

ISSN : 1307 -4474



Ege Journal of Education

---

**2016 (17): 1**

---

# EGE EĞİTİM DERGİSİ

## Ege Journal of Education

### Sahibi / Owner

Prof. Dr.Süleyman DOĞAN  
Eğitim Fakültesi adına

### Editör

Doç. Dr. Dilek Yelda KAĞNICI

### Alan Editörleri

Doç. Dr. Esin PEKMEZ  
Yrd. Doç. Soner AKŞEHİRLİ  
Yrd. Doç. Dr. Tarık KIŞLA

### Web Sayfası Yönetim

Yrd. Doç. Dr. Tarık KIŞLA

### Redaksiyon

Yrd. Doç. Dr. Fırat SARSAR  
Araş. Gör. Melike KOÇYİĞİT

### Yazışma Adresi

Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 35040 Bornova-İZMİR  
Tel: (0232) 3733575 Fax: (0232) 3734713  
İnternet Sayfası: <http://egitim.ege.edu.tr/efdergi>  
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/egeefd/>  
eposta: [ege.egitim.dergisi@gmail.com](mailto:ege.egitim.dergisi@gmail.com)

**ISSN 1307-4474**

# EGE EĞİTİM DERGİSİ

## Ege Journal of Education

### HAKEM KURULU

Prof. Dr. Abbas Türnüklü (Dokuz Eylül Üniversitesi)  
Prof. Dr. Alim Kaya (İnönü Üniversitesi)  
Prof. Dr. Aydoğan Atkut Ceyhan (Anadolu Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ayşe Sibel Türküm (Anadolu Üniversitesi)  
Prof. Dr. Diğdem Siyez (Dokuz Eylül Üniversitesi)  
Prof. Dr. Doğan Günay (Dokuz Eylül Üniversitesi)  
Prof. Dr. Erdal Toprakçı (Ege Üniversitesi)  
Prof. Dr. Feride Bacanlı (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Galip Yüksel (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Gülsün Leyla Uzun (Ankara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hülya Kelecioğlu (Hacettepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hülya Yılmaz (Ege Üniversitesi)  
Prof. Dr. Kürşat Çağıltay (ODTÜ)  
Prof. Dr. Melek KALKAN (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)  
Prof. Dr. Merih Tekin Bender (Ege Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa Murat İnceoğlu (Ege Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nilay Bümen (Ege Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ragıp Özyürek (Ege Üniversitesi)  
Prof. Dr. Selahattin Dilidüzgün (İstanbul Üniversitesi)  
Prof. Dr. Selma Yel (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Servet Bayram (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ümit Girgin (Anadolu Üniversitesi)  
Prof. Dr. Vedat Özsoy (TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yaşar Özbay (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Zeynep Hamamcı (Gaziantep Üniversitesi)

Doç. Dr. Ahmet Özdemir (Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Alper Başbay (Ege Üniversitesi)  
Doç. Dr. Arif Özer (Gazi Üniversitesi)  
Doç. Dr. Asım Çivitçi (Pamukkale Üniversitesi)  
Doç. Dr. Aslı Uz Baş (Dokuz Eylül Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ayşenur Büyükgöze-Kavas (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)  
Doç. Dr. Baki Duy (İnönü Üniversitesi)  
Doç. Dr. Cem Ali Gizir (Mersin Üniversitesi)  
Doç. Dr. Esra İşmen Gazioğlu (İstanbul Üniversitesi)  
Doç. Dr. Feza Orhan (Yıldız Teknik Üniversitesi)  
Doç. Dr. Gül Ünal Çoban (Dokuz Eylül Üniversitesi)  
Doç. Dr. Günay Balım (Dokuz Eylül Üniversitesi)  
Doç. Dr. Hakan Tüzün (Hacettepe Üniversitesi)

# EGE EĞİTİM DERGİSİ

## Ege Journal of Education

### HAKEM KURULU (Devam)

Doç. Dr. Hakan Atılgan (Ege Üniversitesi)  
Doç. Dr. Halil Yurdugül (Hacettepe Üniversitesi)  
Doç. Dr. Hasan Gürgür (Anadolu Üniversitesi)  
Doç. Dr. Kerim Gündoğdu (Atatürk Üniversitesi)  
Doç. Dr. Levent Deniz (Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Makbule Başbay (Ege Üniversitesi)  
Doç. Dr. Mehmet Özkartal (Süleyman Demirel Üniversitesi)  
Doç. Dr. Melek Şahan (Ege Üniversitesi)  
Doç. Dr. Meliha Tuzgöl Dost (Hacettepe Üniversitesi)  
Doç. Dr. Meral Güven (Anadolu Üniversitesi)  
Doç. Dr. Murat Balkıs (Pamukkale Üniversitesi)  
Doç. Dr. Murat Sağlam (Ege Üniversitesi)  
Doç. Dr. Mustafa Uslu (Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Naciye Aksoy (Gazi Üniversitesi)  
Doç. Dr. Nazmiye Çivitçi (Pamukkale Üniversitesi)  
Doç. Dr. Nesrin Özdener Dönmez (Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ömer Faruk Şimşek (İzmir Ekonomi Üniversitesi)  
Doç. Dr. Önder Sünbül (Mersin Üniversitesi)  
Doç. Dr. Özlem Kararımak Tekdurmaz (Bahçeşehir Üniversitesi)  
Doç. Dr. Pınar Çavaş (Ege Üniversitesi)  
Doç. Dr. Rabia Sarıkaya (Gazi Üniversitesi)  
Doç. Dr. Sadi Seferoğlu (Hacettepe Üniversitesi)  
Doç. Dr. Seyfi Kenan (Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Şahin Kapıkıran (Pamukkale Üniversitesi)  
Doç. Dr. Şakire Ocak (Ege Üniversitesi)  
Doç. Dr. Şerife Terzi (Gazi Üniversitesi)  
Doç. Dr. Tahsin İlhan (Gaziosmanpaşa Üniversitesi)  
Doç. Dr. Tahsin Oğuz Başokçu (Ege Üniversitesi)  
Doç. Dr. Taner Altun (Karadeniz Teknik Üniversitesi)  
Doç. Dr. Tuncay Öğretmen (Ege Üniversitesi)  
Doç. Dr. Yasemin Koçak Usluel (Hacettepe Üniversitesi)  
Doç. Dr. Zahide Yıldırım (ODTÜ)  
Doç. Dr. Zekeriya Nartgün (Abant İzzet Baysal)  
Doç. Dr. Zeynep Cihangir Çankaya (Ege Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Avşar Ardıç (Ege Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Aydan Ordu (Pamukkale Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Aysel Esen Çoban (Başkent Üniversitesi)

# EGE EĞİTİM DERGİSİ

## Ege Journal of Education

### HAKEM KURULU (Devam)

Yrd. Doç. Dr. Barış Yaka (Ege Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Bayram Çetinkaya (Afyon Kocatepe Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Bircan Ergün Başak (Anadolu Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Bülent Telef (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Çiğdem Kan (Fırat Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Didem Koşar (Hacettepe Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Dilek Gençtanırım (Ahi Evran Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Dilek Sarıtaş Atalar (Ankara Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Dizar Ercivan Zencirci (Ege Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Ezgi Özeke Kocabaş (Mimar Sinan Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Gülfidan Can (ODTÜ)  
Yrd. Doç. Dr. Hasan Şahan (Balıkesir Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Kemal Altıparmak (Ege Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Mana Ece Tuna (TED Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif Ocağ (Gazi Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Teyfur (Ege Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Mine Aladağ (Ege Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Altun (Sakarya Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Özekes (Ege Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Şahin (Dokuz Eylül Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Nalan Okan Akın (Niğde Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Necla Köksal (Pamukkale Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Neşe Güler (Sakarya Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Nuray Mamur (Pamukkale Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Nursel Topkaya (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Onur Dönmez (Ege Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Öykü Özü Cengiz (Gediz Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Özlem Yaşar (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Serkan Denizli (Ege Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Sevinç Çırac Karadağ (Ege Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Tarık Yazar (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Yaşar Akkan (Gümüşhane Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Yılmaz Tonbul (Ege Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Y. Deniz Arıkan (Ege Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Yıldız Kurtyılmaz (Anadolu Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Zekavet Kabasakal (Dokuz Eylül Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Zeynep Ayvaz Tuncel (Pamukkale Üniversitesi)  
Dr. Ömer Şimşek (Dicle Üniversitesi)

# EGE EĞİTİM DERGİSİ

## Ege Journal of Education

### İÇİNDEKİLER

- İş ve Aile Çatışmasını Yönetme Öz-Yeterliği Ölçeği Türkçe Formunun Uyarlanması: Yapı Geçerliliği ve Güvenirlik Çalışması**  
*Turkish Form of the Self-Efficacy for Managing Work-Family Conflict Scale: Construct Validity and Reliability*  
Yağmur AMANVERMEZ, Serkan DENİZLİ ----- 1-17
- Sanat ile Bilimin Kesişme Noktaları ve Yol Ayrırımları**  
*The Intersection Points and Turnouts of Art and Science-*  
Abdullah AYAYDIN ----- 18-35
- Öğretmen Adaylarında Ego Durumlarının Bağlanma Stillerini Yordama Gücü**  
*The Predictive Power of Ego States on Attachment Styles in Teacher Candidates*  
Mustafa BULUŞ, Abdullah ATAN ----- 36-61
- Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeğinin Psikometrik Değerlendirmeleri ve Yapısal Geçerlik: Ortaokul ve Lise Öğrencileri**  
*Parent Academic Achievement Pressure and Support Scale Psychometric Assessment and Construct Validity: Amongst Secondary School and High School Students*  
Şahin KAPIKIRAN ----- 62-83
- Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Analizi**  
*Need For Social Approval Scale: The Validity and Reliability*  
Burcu KARAŞAR, Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ ----- 84-104
- Logoterapide Kullanılan Kavramların ve Tekniklerin Türk Kültürü'nde Uygulanabilirliği**  
*Practicality of Logotherapy Concepts and Techniques in Turkish Culture*  
Özlem TAGAY, Nilüfer VOLTAN-ACAR, Aygül NALBANT ----- 105-126
- Zorbalığa Uğrayan Ergenlerin Yardım Alma Davranışı ve Yardım Kaynakları**  
*Help Seeking Behaviors of Bullying Victims and Resources for Help*  
Çiğdem TOPÇU, Özgür ERDUR BAKER ----- 127-145

# EGE EĞİTİM DERGİSİ

## Ege Journal of Education

### İÇİNDEKİLER (Devam)

#### **Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlikleri İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması**

*The Comparison of Self-Efficacy and Inclusive Education Beliefs of Primary School Teachers*

Süleyman Nazif TOY, Sibel DURU ----- 146-173

#### **İnformel Öğrenme Ortamlarına Yapılan Gezilerin Canlıların Sınıflandırılması ve Yaşadığımız Çevre Konusunun Öğrenilmesine Etkisi: Tabiat Tarihi Müzesi ve Botanik Bahçesi Örneği**

*The Effect of Field Trips to Informal Learning Environment on Learning of "Classification of Living Things": Case of the Natural History Museum and Botanical Garden*

Hakan TÜRKMEN, Damla Dilara TOPKAÇ, Gamze ATASAYAR YAMIK----- 174-197

#### **Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Kullanım Sürekliliğini Yordayabilecek Yapılara İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**

*Validity and Reliability Study about Predictive Structures of Continuous Usage in Online Learning Environments*

Gökhan Dağhan, Buket Akkoyunlu ----- 198-224

#### **Süpervizyon İlişkisi: Psikolojik Danışma Süpervizyonunda Kritik Bir Öğe**

*Supervision Relationship: A Critical Element of Counseling Supervision*

Betül MEYDAN, Melike KOÇYİĞİT ÖZYİĞİT ----- 225-257

#### **Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması**

*Development of a Attitude Scale towards Disance Learning*

Tarık KIŞLA ----- 258-271

#### **Peabody Resim Kelime Testi III (R) 4 yaş ve 5 yaş Çocuklar İçin İzmir Bölgesi Standardizasyonu Çalışması**

*Peabody Picture Vocabulary Test III (R) Standardization for 4 and 5 years old children in İzmir Region*

Mustafa ÖZEKES ----- 272-295



---

---

**ve Aile atı masını Yönetme Öz-Yeterli i Ölçe i Türkçe Formunun Uyarlanması:  
Yapı Geçerli i ve Güvenirlik alı ması\***

Ya mur AMANVERMEZ<sup>1</sup>

Serkan DEN ZL<sup>2</sup>

---

---

*Geli Tarihi: 27.11.2015*

*Kabul Tarihi: 10.05.2016*

**Öz**

Bu ara tırmanın amacı ve Aile atı masını Yönetme Öz-Yeterli i Ölçe i'ni Türkçe'ye uyarlamak ve bu ölçe in psikometrik özelliklerini incelemektir. Çalı ma grubunu 157 (% 62.3) kadın, 95 (% 37.7) erkek olmak üzere 22 farklı meslekten toplam 252 katılımcı olu turmu tur. Katılımcıların ya ları 22 ile 65 arasında de i mektedir ve katılımcıların ya ortalaması 37.32'dir. ve Aile atı masını Yönetme Öz-Yeterli i Ölçe i'nin i -aile çatı masını yönetme öz-yeterli i ile aile-i çatı masını yönetme öz-yeterli inden olu an iki faktörlü yapısını Türkçe uyarlamasında do rulamak amacıyla veriler üzerinde Do rulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmi tir. DFA sonucu, ölçe in iki faktörlü yapısını açıklayan ölçme modeli için iyi düzeyde bir uyuma i aret etmi tir ( $\chi^2= 50.58$ ,  $sd=19$ ,  $p<.01$ ,  $GFI= .95$ ,  $AGFI= .91$ ,  $CFI= .99$ ,  $SRMR= .026$ ,  $RMSEA= .081$ ). Ölçe in iç tutarlı nın hesaplanmasında Cronbach Alpha katsayısı; yapısal güvenirli ini kanıtlamak için Mc Donald's Omega katsayıları hesaplanmı tur. Cronbach Apha katsayıları, ölçe in toplam puanı için .95; i -aile çatı masını yönetme öz-yeterli i boyutu için .94; aile-i çatı masını yönetme öz-yeterli i alt boyutu için .94 olarak hesaplanmı tur. Mc Donald's Omega ( ) katsayıları ise toplam ölçek için .96, i -aile çatı masını yönetme öz-yeterli i için .94, aile-i çatı masını yönetme öz-yeterli i için .93 olarak bulunmu tur. Sonuç olarak, ve Aile atı masını Yönetme Öz-Yeterli i Ölçe i'nin Türkçe formunun yapı geçerli i ve güvenirlik de erleri açısından yeterli psikometrik özelliklere sahip oldu u görülmü tür.

*Anahtar Kelimeler:* -aile çatı ması, aile-i çatı ması, öz-yeterlik, ölçek uyarlama

---

\* Bu alı ma 13. Ulusal Psikolojik Danı ma ve Rehberlik Kongresi'nde bildiri olarak sunulmu tur.

<sup>1</sup> Yıldız Teknik Üniversitesi, E itim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danı manlık ABD. e-posta: yagmurya@yildiz.edu.tr

<sup>2</sup> Ege Üniversitesi, E itim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danı manlık ABD. e-posta: serkandenizli@hotmail.com





---

---

## Turkish Form of the Self-Efficacy for Managing Work-Family Conflict Scale: Construct Validity and Reliability

---

---

Submitted by 27.11.2015

Accepted by 10.05.2016

### Abstract

This study aimed to conduct the adaptation study of Turkish form of the Self-Efficacy for Managing Work-Family Conflict Scale (SE-WFC) and examine its psychometric properties. Turkish version of the SE-WFC was administered to 252 participants including 157 (62.3%) female and 95 (37.7%) male. Ages of the participants were ranging from 22 to 65 and the mean was 37.32. Participants represented 22 different vocations. Confirmatory factor analysis (CFA) was conducted on the Turkish form of the SE-WFC to confirm a two-factor- structure including self-efficacy for “managing work-family conflict and “managing family-work conflict”. CFA of Turkish form of the SE-WFC indicated a good fit for the measurement model with the two-factor structure ( $\chi^2 = 50.58$ ,  $sd = 19$ ,  $p < .01$ ,  $GFI = .95$ ,  $AGFI = .91$ ,  $CFI = .99$ ,  $SRMR = .026$ ,  $RMSEA = .081$ ). Internal consistency was examined with Cronbach’s alpha coefficients and composite reliability was assessed with Mc Donald’s Omega coefficients. Cronbach’s alpha coefficients were .95 for the total scale, .94 for the self-efficacy for managing work-family conflict and .94 for the self-efficacy for managing family-work conflict subscales. Additionally, Mc Donald’s Omega ( ) coefficients were .96 for the total scale, .94 for the self-efficacy for managing work-family conflict, .93 for the self-efficacy for managing family-work conflict subscales. In conclusion, Turkish form of the Self-Efficacy for Managing Work-Family Conflict presented sufficient evidence for psychometric properties regarding construct validity and reliability.

**Keywords:** Work-family conflict, family-work conflict, self-efficacy, scale adaptation

## Giri

ve aile insanların özellikle yeti kinlik döneminde hayat doyumlarından, öznel iyi olu una kadar pek çok konuda etkili olan temel iki kavramdır (Netemeyer, Boles ve McMurrian, 1996). Nitekim pek çok ki ilik kuramcısı da bunu belirtmi tir. Örne in Freud, insanların mutlu unun sevebilme ve çalı abilme kapasitesi ile ili kili oldu unu savunmu tur. Adler ise benzer olarak sevgiyi ve çalı mayı her insanın hayat görevi olarak görmü tür (Murdock, 2009).

Pek çok ki i için i ve aile hayatını dengede tutabilmek, bu alanlarda sahip olunan farklı sorumlulukların birbirini etkilemesini önlemek ve i rolleri ile aile rollerini birbirinden ayırmak neredeyse imkânsızdır (van Steenbergen, Kluwer ve Karney, 2014). Bu roller arasındaki olası bir çatı mayı düzenleyebilmek ve dengeyi sa layabilmek zaman zaman zorlayıcı olabilmektedir (Bellavia ve Frone, 2005; Saginak ve Saginak, 2005). American Psychological Association'ın (APA) 2007'de yayınladı ı bir rapora göre ev ve aile ile ilgili sorumlulukların i i olumsuz yönde etkilemesinden dolayı stres ya ayanların oranı %52'dir. le ilgili sorumlulukların aile sorumluluklarını aksatmasından dolayı stres ya ayanların oranı ise %43 olarak ortaya konulmu tur. Ba ka bir ara tırmaya göre, kadınlar ve erkekler i lerinin ve i dı ndaki hayatlarının birbirini yüksek düzeyde etkiledi ini belirtmi lerdir. Bu oranın hem kadınlar hem de erkekler için %70'in üstüne çıkabildi i sonucuna ula ılmı tur (Schieman, Milkie ve Glavin, 2009).

ve aile rollerinin çatı ması son yıllarda hem kadınlar hem de erkekler arasında yaygınla mı tur. hayatına katılımları artan kadınların i ile ilgili sorumlulukları ve rolleri artarken, ev ve aile ile ilgili konularda kendisinden beklenen geleneksel rollerin aynı kalması, bu çatı mayı daha yo un bir hale getirmi tir (Arslan, 2012). Öte yandan geleneksel babalık rollerinin de i mesi, erkeklerin aileye daha çok katılımını sa lamaya ba lamı , bu durum erkeklerin çocuklarıyla duygusal anlamda daha fazla ilgilenmesine, daha çok zaman geçirmesine, onlarla daha fazla ba kurmasına ve sonuç olarak ev ve ailedeki rol ve sorumlulukların artmasına yol açmı tır (Kuzucu, 2011; Zeybeko lu, 2013). Erkeklerin ailedeki rollerinin, kadınların ise i teki rollerinin artması sonucunda, bireylerin aile ve i alanları arasında ya adı ı çatı ma sadece kadınların ya adı ı bir sorun olmaktan çıkmı ve çalı an ebeveynler için oldukça yaygın ve ortak bir problem haline gelmi tir (Goldin ve Katz, 2000; Grönlund, 2007).

*Aile ve i çatı ması*, bazı yönleriyle birbiriyle uyumlu olmayan aile ve i alanlarındaki roller arasında ya anan anla mazlıklar olarak tanımlanmı tır (Cinamon ve Rich, 2002). Bu

anlamda, özellikle son yıllarda i -aile çatı ması ve aile-i çatı ması literatürde farklı iki kavram olarak tanımlanmıştır (Hennessy ve Lent, 2008). *-aile çatı ması*, i ile ilgili sorumluluk ve beklentilerin, aile ile ilgili sorumlulukları engelledi inde ortaya çıkan durumdur. *Aile-i çatı ması* ise aile ve ev ile ilgili sorumluluk ve beklentilerin, i ile ilgili sorumlulukları engellemesi durumunu tanımlamaktadır (Netemeyer ve di ., 1996).

Yapılan alı malar incelendi inde i -aile çatı ması ile dü ük öznel iyilik hali (Matthews, Wayne, ve Ford, 2014), tükenmişlik (Bacharach, Bamberger ve Conley, 1991), i doyumunu (Grandey, Cordeiro ve Crouter, 2005) uyku problemleri (Crain ve di ., 2014) arasında ili ki bulundu u görülmektedir. ve aile çatı ması ile ilgili çalı malar genellikle bu çatı manın hangi de i kenleri yordadı na ve çatı manın sonuçlarına odaklanmıştır. -aile çatı masının sonuçları üç ana başlık altında incelenebilir: 1) le ilgili sonuçlar, 2) aile ile ilgili sonuçlar, 3) hayat doyumunu ile ilgili sonuçlardır (Amstad, Meier, Fasel, Elfering ve Semmer, 2011). Öte yandan etkileri bu derece geni ve yo un olabilecek bir konu olan i -aile çatı masını belirleyen de i kenlerin incelendi i çalı maların yetersiz olması dikkat çekmektedir. Bu de i kenin yordayıcılarının neler oldu unu inceleyen sınırlı sayıdaki ara tırma da genellikle bireylerin psikolojik özelliklerinden çok çalı ma saatlerinin ne kadar oldu u (Ilies ve di ., 2007), çalı ma saatlerinin ne kadar esnek oldu u (Bernas ve Major, 2000; Carlson ve Kacmar, 2000), aile içerisindeki aktivitelere ayrılan süre (Grzywacz ve Marks, 2000), ailedeki çocuk sayısı ve bu çocukların ya ları (Michel, Kotrba, Mitchelson, Clark ve Baltes, 2011) gibi demografik özellikler ile yürütülmü tür.

Oysa ki inin kendisi ile ilgili de erlendirmeleri de i ve aile çatı masını ele almada ve bu çatı manın olası olumsuz etkilerini azaltma konusunda önemlidir (Boyar ve Mosley, 2007).

ve aile çatı masını etkiledi i dü ünülen önemli bir de i ken, ki inin i -aile çatı masını yönetebilmek üzere sahip oldu u öz-yeterlik düzeyleridir (Hennessy ve Lent, 2008). Sosyal-bili sel kuramın bir kavramı olan *öz-yeterlik*, Bandura (1977) tarafından ortaya atılmış ve bir ki inin bir i yapabilmesinde, ki inin bu i i yapabilecek yetene inin varlığı na dair olan inançları olarak tanımlanmıştır. Buna paralel olarak, *i ve aile çatı masını yönetme öz-yeterli i* ise bir ki inin i inin ve ailesinin gerektirdi i rol çatı masını düzenleyebilece ine dair sahip oldu u inançlardır (Hennessy ve Lent, 2008).

Öz-yeterlik, kariyer ve aile ya amına ili kin farklı çalı malarda farklı de i kenlerle incelenmiştir (Bannister, 2001). Ancak bu konuda yapılan çalı malar aile ve i ya antısına ili kin öz-yeterlili i ayrı ayrı de erlendirmekte, roller arası çatı mayı bütünsel olarak ele

almamaktadır (Hennessy ve Lent, 2008). ve ailedeki rollerin birbiri üzerindeki etkilerinin oldukça fazla olması sebebiyle, bütünle tirilmi bir ekilde bu kavramı incelemek gerekmektedir. Yapılan literatür taramasında, ara tırmanın yürütüldü ü dönemde Türkiye’de i ve aile çatı ması ve öz-yeterlili e dair ara tırmalarda kullanılacak bir ölçme aracına rastlanmamı tır. Bu kapsamda, Cinamon (2003; akt. Hennessy, 2005; Cinamon, 2006) tarafından geli tirilen, Hennessy (2005) tarafından ngilizce uyarlaması yapılan ve Aile atı masını Yönetme Öz-Yeterli i Ölçe i’ni Türkçe’ye uyarlamak ve Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalı malarını yapmak bu çalı manın amacını olu turmaktadır.

## Yöntem

### Çalı ma Grubu

ve Aile atı masını Yönetme Öz-Yeterli i Ölçe i Türkçe formunun uyarlama çalı ması için çalı an bireyler evreninden, ula ılabilir (convenient sampling) örnekleme yöntemiyle 255 ki iye ula ılmı tır. Verileri hatalı dolduran üç ki i çalı ma grubundan çıkarılmı tır ve çalı ma grubu 252 ki iden olu mu tur. Katılımcıların 157’si (% 62.3) kadın, 95’i (% 37.7) erkektir. Katılımcıların ya ları 22 ile 65 arasında de imektedir ve ya ortalaması 37.32 olarak hesaplanmı tır. Katılımcıların 206’sı (% 81.7) evli; 35’i (% 13.9) bekar; 10’u (% 4) bo anmı ; 1’i (% 0.4) e ini kaybetmi oldu unu belirtmi tir. Katılımcıların 73’ü (% 29) ö retmen, 59’u (% 23.4) akademisyen, 36’sı (% 14,3) memur, 10’u (% 4) psikolojik danı man, 8’i (% 3.2) veteriner, 8’i mühendis (% 3.2) 7’si % 2.8) i i, 6’sı (% 2.4) hem ire, 5’i (% 2) oför, 4’ü (% 1.6) tekniker, 3’ü (% 1.2) psikolog, 3’ü (% 1.2) satı -pazarlamacı, 3’ü (% 1.2) di hekim, 3’ü (% 1.2) okul müdürü, 2’si (% 0.8) okutman, 2’si (% 0.8) güvenlik görevlisi, 2’si (% 0.8) grafiker, 2’si (% 0.8) yazar, 1’i (% 0.4) elektrikçi, 1’i (% 0.4) kuaför, 1’i (% 0.4) hekim, 1’i (% 0.4) i letmeci, 1’i (% 0.4) avukat, 1’i (% 0.4) gazeteci, 1’i (% 0.4) turizmci, 1’i (% 0.4) bölge müdürü oldu unu belirtmi tir. Katılımcıların 2’si (% 0.8) u anda bir i te çalı madı mı belirtmi tir. 6’sı (% 2.4) ise i leriyle ilgili herhangi bir bilgilendirmede bulunmamı tır.

### Veri Toplama Araçları

**ve Aile atı ması Öz-Yeterli i:** Ölçe in orijinal formu branice olup (Cinamon, 2003; akt. Hennessy) 10 madde ve iki alt boyuttan olu maktadır. Ölçe in alt boyutları “ -Aile atı masını Yönetme Öz-Yeterli i” ve “Aile- atı masını Yönetme Öz-Yeterli i” olarak belirlenmi tir. Ölçe in alt boyutlarından “ -Aile atı masını Yönetme Öz-Yeterli i” i kaynaklı güçlüklerin aile ya amını zora soktu u durumlarda ya anan çatı maları yönetme öz-yeterli ine; “Aile- atı masını Yönetme Öz-Yeterli i” ise aileden kaynaklı güçlüklerin i e yansıması sonucu ortaya çıkan çatı mayı yönetme öz-yeterli ine dair puanlar vermektedir. Alt

ölçek puanlarının yüksekli i ilgili alt ölçe in niteledi i öz-yeterli in de yüksek oldu una i aret etmektedir. Ölçekten alınan toplam puanın yüksekli i ise i ve aile çatı masını yönetmede algılanan genel öz-yeterli in yüksek oldu una i aret etmektedir. Ölçe in orijinal formunun iç tutarlık katsayıları -Aile Çatı masını Yönetme Öz-Yeterli i için .83, Aile- Çatı masını Yönetme Öz-Yeterli i için .84 olarak bulunmu tur (Cinamon, 2003; akt. Hennessy, 2005).

Ölçe in ngilizce'ye uyarlanması ise Hennessy (2005) tarafından yapılmı tur. Yapılan alı mada ölçe in branice olan 10 maddelik formundaki iki maddenin ilgili faktörlere yük vermedi i görülmü ve 8 maddenin ise orijinalindeki ekliyle çalı tı ı görülmü tür. Ölçe in 8 maddelik ngilizce formunun iç tutarlılık katsayısı toplam ölçek puanları için .93; i -aile çatı masını yönetme öz-yeterli i alt boyutu için .90 ve aile-i çatı masını yönetme öz-yeterli ini alt boyutu için .89 olarak hesaplanmı tur. Ayrıca ölçe in ngilizce formunun iç tutarlılık katsayısı test-tekrar test yöntemi kullanılarak da hesaplanmı tur. Buna göre ölçe in toplam puanı için yapılan analizde uygulanan testler arasındaki korelasyon .62 olarak bulunmu tur. -aile çatı masını yönetme öz-yeterlili i alt boyutunda korelasyon .66, aile-i çatı masını yönetme öz-yeterli i alt boyutunda ise .60 olarak hesaplanmı tur.

**Ki isel Bilgi Formu:** Ara tırmacılar tarafından geli tirilmi ki isel bilgi formu, örnekleme betimlemek amacıyla olu turulmu tur. Ki isel bilgi formu, cinsiyet, ya , meslek gibi soruları içermektedir.

### lem

Ölçe in kullanımı için yazarından gerekli izin e-posta yolu ile alındıktan sonra ve Aile Çatı masını Yönetme Öz-Yeterli i Ölçe i'nin ngilizce formu üzerinden dil çevirisi çalı ması yapılmı tur. Bu çeviri çalı masında ngilizce formdan çıkarılması önerilen 2 madde ölçekte tutulmu ve 10 maddelik formun uyarlanması hedeflenmi tir. İlk adımda ölçek ba ımsız ekilde yazarlar tarafından Türkçe'ye çevrilmi , daha sonra uyumsuzluklar tartı ılarak bir taslak çeviri olu turulmu tur. Olu turulan Türkçe formun dil çevirisinin uygunlu unu saptamak için taslak form psikolojik danı ma ve rehberlik alanında doktora derecesine sahip ve ngilizce'ye hâkim 7 uzmana gönderilmi ve alınan geri bildirimler do rultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra uygulamaya geçilmi tir.

Ara tırmacılar tarafından do rudan ula ılan 128 ki iye ki isel bilgi formu ile ve Aile Çatı masını Yönetme Öz-Yeterli i Ölçe i basılı form aracılı ıyla uygulanmı tur. 127 ki iye ise internet üzerinden çevrimiçi form olarak uygulanmı ve toplam 255 ki iye ula ılmı tur. Eksik ve hatalı doldurulan ölçekler veri setinden çıkarılmı ve veri seti 252 ki iden olu turulmu tur.

## Verilerin Analizi

Verilerin analizine geçilmeden önce verilerin dağılımını kontrol edilmiş, basıklık ve çarpıklık değerlerinde +1 ve -1' i aşan değere rastlanmamış ve örneklem büyüklüğü de göz önüne alındığında bu değerlerin normal dağılıma idare ettiği varsayımına dayanarak analizlere devam edilmiştir (Aron, Coups ve Aron, 2013).

ve Aile atı masını Yönetme Öz-Yeterli i Ölçe i'nin iki faktörlü yapısını Türkçe uyarlamasında doğrulamak amacıyla veriler üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA, araştırmacının ölçme modelinde, modelde yer alan boyutları geçmi kuram ve kanıtlara dayalı olarak belirlediği ve bu modeli test ettiği bir yapısal eşitlik modellemesi yöntemidir (Brown, 2015). Bu çalışmada da uyarlanan ölçeğin faktör yapısı kuramsal açıdan, orijinal form (Cinamon, 2003; akt. Hennessy, 2005) ve İngilizce formun (Hennessy, 2005) psikometrik özellikleri ile belirli olduğundan faktör yapısını ortaya koymak için DFA uygun görülmüştür. Ayrıca ölçeğin iç tutarlılığının hesaplanmasında Cronbach's Alpha ve yapısal güvenilirliğini kanıtlamak için McDonald's Omega katsayıları hesaplanmıştır.

## Bulgular

Doğrulayıcı faktör analizinde i ve aile çatı ması ölçeğinin -Aile atı masını Yönetme Öz-Yeterli i ve Aile- atı masını Yönetme Öz-Yeterli i boyutlarından oluşan iki alt boyutlu yapısı doğrulanmaya çalışılmıştır. Ölçeğin İngilizce formunun faktör yapısı incelendiğinde, orijinali branice olan ölçeğin İngilizce formunda açıklayıcı faktör analizinde 2. ve 5. maddelerin her iki faktöre de yük verdiği, ölçekten çıkarılmasının önerildiği ancak branice form puanları ile İngilizce formun puanlarını karşılaştırabilmek için ölçekte tutulduğu rapor edilmiştir (Hennessy, 2005). Ölçek üzerinde öncelikle 10 madde üzerinden DFA uygulanmış ancak model yeterli uyum gösterememiştir. 10 maddelik form üzerinden yapılan analiz sonucunda Ki-Kare değeri= 227.55, sd= 33,  $p < .01$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ki-Kare ile serbestlik derecesi oranına bakıldığında, 3'ten küçük bir değere sahip olmadığı ve dolayısıyla bu değerlerin iyi bir uyum değerine idare etmediği görülmüştür (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). 10 maddelik form üzerinden yapılan analizlerin uyum değerlerine bakıldığında ise, GFI değeri .85, AGFI değeri .74, CFI değeri .96, SRMR değeri .055 ve RMSEA değeri .015 olarak bulunmuştur. Bu değerler incelendiğinde GFI, AGFI, CFI, SRMR ve RMSEA değerlerinin iyi düzeyde bir uyum göstermediği ortaya konulmuştur (Hooper ve diğ., 2008; Schermelleh-Engel & diğ., 2003). İngilizce formda çıkarılması önerilen; bu çalışmada da yüksek hata varyansı üreten ve her iki faktöre yük veren 2. ve 5. maddeler ölçekten çıkarılarak kalan 8 madde üzerinden iki faktörlü

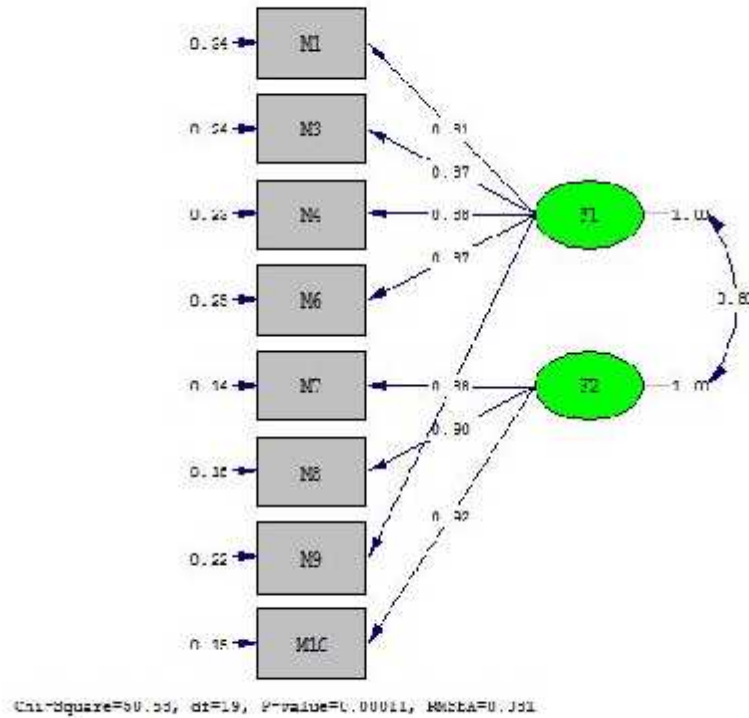
bir yapıyı do rulamak üzere bir kez daha DFA uygulanmı tır. Maddelerin faktör yüklerinin .81 ile .93 arasında de i ti i görülmü tür (Tablo 1). Ayrıca -Aile atı masını Yönetme Öz-yeterli i alt ölçe i ile Aile- atı masını Yönetme Öz-yeterli i alt ölçe inin korelasyonu .80 olarak hesaplanmı tır. Ölçe in ngilizce formu için yapılan çalı mada ise iki alt ölçek arasındaki korelasyon .63 olarak bulunmu tur (Hennessy, 2005).

Tablo 1. -Aile atı ması Özyeterli i Ölçe i'nin Madde Toplam Korelasyonları ve Faktör Yükleri

Madde	Faktör Yük De erleri	Madde Toplam Korelasyonu
1 inizle ilgili sorumluluklarınızı, ailenizle ilgili sorumluluklarınızla karı tırmadan yerine getirebilme konusunda kendinize ne kadar güveniyorsunuz?	.81	.77
3 hayatının aile hayatını aksattı ı durumları idare edebilme konusunda kendinize ne kadar güveniyorsunuz?	.87	.81
4 inizde yorucu ve zorlu bir dönemden geçmenize ra men aile sorumluluklarınızı yerine getirebilme konusunda kendinize ne kadar güveniyorsunuz?	.88	.80
6 teki uzun ve yo un bir günün ardından ailedeki rolünüzü etkili bir ekilde yerine getirebilme konusunda kendinize ne kadar güveniyorsunuz?	.87	.81
7 Aile sorumlulukları sebebiyle yo un baskı altında oldu unuzda bile kendinizi i inize verebilme konusunda kendinize ne kadar güveniyorsunuz?	.88	.78
8 Ailenizdeki birçok zorlu a ra men i inizdeki rolünüzü yerine getirebilme konusunda kendinize ne kadar güveniyorsunuz?	.90	.82
9 le ilgili sorumluluklarınız sebebiyle yo un baskı altında oldu unuzda bile aile rolünüze kendinizi adamak konusunda kendinize ne kadar güveniyorsunuz?	.88	.84
10 Ailenizdeki meseleler yıpratıcı olsa bile i teki görevlerinize odaklanabilme ve kendinizi verebilme konusunda kendinize ne kadar güveniyorsunuz?	.92	.80

Söz konusu bu ölçme modeli için Ki-Kare de eri= 50.58, sd= 19, p< .01 düzeyinde anlamlı bulunmu tur. Ki-Kare ile serbestlik derecesi oranına bakıldı nda, 3'ten küçük bir de ere sahip oldu u ve bu de erin iyi bir uyum de erine i aret etti i görülmü tür (Hooper,

Coughlan ve Mullen, 2008; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Söz konusu ölçme modelinin uyum de erlerine bakıldı nda, GFI de eri .95, AGFI de eri .91, CFI de eri .99, SRMR de eri .026 ve RMSEA de eri .081 olarak bulunmu tur. Bu de erler incelendi inde GFI, AGFI, CFI, SRMR ve RMSEA de erlerinin iyi düzeyde bir uyuma i aret etti i bulunmu tur (Hooper ve di ., 2008; Schermelleh-Engel & di ., 2003). Ayrıca maddelerin t de erlerine bakıldı nda, istatistiksel olarak anlamsız bir de ere rastlanmamı tur. Söz konusu ölçme modeline ili kin Path diyagramı ekil 1’de görölmektedir.



ekil 1. ve Aile Çatı masını Yönetme Öz-yeterli i Ölçe i Path Diyagramı

Ölçe in güvenirli i, iç tutarlılık ve yapısal güvenirlik hesaplamaları ile de erlendirilmi tir. ve Aile Çatı masını Yönetme Öz-Yeterli i Ölçe i Türkçe formunun Cronbach Alpha katsayısı .95 olarak bulunurken, madde toplam test korelasyonlarının .77 ile .84 arasında de i ti i görölmü tür (Tablo 1). Ölçe in -Aile Çatı masını Yönetme Öz-Yeterli i alt boyutu için Cronbach Alpha de eri .94 olarak bulunmu tur, madde toplam test korelasyonları ise .78 ile .85 arasında de i mi tir. Aile- Çatı masını Yönetme Öz-Yeterli i alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı .94 olarak hesaplanmı ve madde toplam test korelasyonlarının .86 ile .89 arasında de erler aldı ı bulunmu tur. Ölçe in güvenirli iyle ilgili



do rulayıcı faktör analizi sonuçları üzerinden hesaplanması önerilen ve yapısal güvenilirlik olarak adlandırılan “Mc Donald’s Omega ( )” (Nunnally & Berstein, 1994) katsayıları -Aile atı masını Yönetme Öz-Yeterli i alt boyutu için .94; Aile- atı masını Yönetme Öz-Yeterli i alt boyutu için .93 ve toplam ölçek için .96 olarak bulunmu tur.

### Tartı ma

Bu alı mada ve Aile atı masını Yönetme Öz-Yeterli i Ölçe i’nin Türkçe’ye uyarlanması ve geçerlik ve güvenilirlik çalı malarının yapılması amaçlanmı tır. Ölçe in geçerlik çalı ması için do rulayıcı faktör analizi yapılmı tır. DFA sonuçlarının ortaya koydu u üzere 10 maddelik Türkçe formda 2. ve 5. maddeler her iki alt boyuta da yük verdi i için soru formundan çıkarılmı ve sekiz maddelik soru formu üzerinden do rulayıcı faktör analizi yeniden yapılmı tır. Do rulayıcı faktör analizi sonucunda ölçe in Türkçe formunun, ngilizce formunda oldu u gibi iki faktörlü yapısının do rulandı ı görülmü tür. Do rulayıcı Faktör Analizi’nde modelin uyum yeterli ini belirlemek üzere kullanılan uyum indekslerinin kabul edilebilir uyum de erleri oldu u görülmü tür.

Ölçe in madde analizi için sekiz maddelik ve Aile atı masını Yönetme Öz-Yeterli i Ölçe i kullanılmı tır. Buna göre maddelerin faktör yüklerinin .81 ile .93 arasında de er aldı ı görülmü tür. Ayrıca -Aile atı masını Yönetme Öz-yeterli i alt ölçe i ile Aile- atı masını Yönetme Öz-yeterli i alt ölçe inin .80 gibi bir yüksek korelasyon gösterdi i bulunmu tur. Bu sonuç, iki alt ölçek arasındaki korelasyonun .63 çıktı ı orijinal form (Hennessy, 2005) ile tutarlıdır. ki alt ölçek arasındaki bu nispeten yüksek korelasyon “i in aile ya amında yarattı ı çatı ma” ve “aile ya amının i te yarattı ı çatı ma gibi” birbirinden ayrılması oldukça zor olan, kar ılıklı etkile en, aynı zamanda farklı de i kenlerle ili ki göstererek farklılıklar da sergileyen bu iki alanı birbirinden ayırarak ölçmenin zor olması ile açıklanmı tır (Cinamon, 2006). Bir di er görü e göre i -aile çatı ması ile aile-i çatı ması arasında yüksek korelasyon olması, bu iki faktörün aynı yapılar oldu u anlamına gelmedi ini ortaya koymaktadır. -aile çatı masında a ılıklı olarak i ile ilgili faktörlerin daha belirleyici oldu u savunulurken, aile-i çatı masının belirleyicilerinde i ile ilgili olmayan de i kenlerin daha etkili oldu undan söz edilmektedir (Mesmer-Magnus ve Viswesvaran, 2005). Bu nedenle bu çalı mada i -aile çatı masını yönetme öz-yeterli i ile aile-i çatı masını yönetme öz-yeterli i faktörleri birbiriyle yüksek düzeyde korelasyon gösterse de tek bir boyut olarak de erlendirilmemi tir. Sonuç olarak yapılan analizler sonucunda, ve Aile atı masını Yönetme Öz-Yeterli i Ölçe i’nin Türkçe formunun yapı geçerli i ve güvenilirlik de erleri açısından yeterli psikometrik özelliklere sahip oldu u görülmü tür. ve aile çatı masının i

ile ilgili sorunlara, aile ile ilgili sorunlara ve bireyin genel ruhsal sa lı nı bozucu etkilere yol açabilece ine dair ara tırma bulguları dikkat çekicidir (Amstad, Meier, Fasel, Elfering ve Semmer, 2011). Ayrıca günümüzde çalı an ebeveynler için oldukça yaygın ve ortak bir problem haline gelen (Goldin ve Katz 2000; Grönlund, 2007) i ve aile çatı masının dolaylı olarak çocukların ruh sa lı nda da bozucu etkileri olabilece i dü ünülebilir. Bu do rultuda i ve aile çatı masının belirleyicileri ve sonuçları ile ilgili yapılacak çalı maların artırılması i ve aile çatı ması ya ayan ki ilere yönelik oldu u kadar bu çatı maları ya ayan ki ilerin yakınları için de oldukça önemlidir. Hem kuramsal hem de uygulamaya dönük olarak i -aile çatı masını yönetme öz-yeterli i ile aile-i çatı masını yönetme öz-yeterli inin birbiriyle ili kisinin incelenmesi ve bu konularda bilimsel çalı maların yürütülmesinin gerekli oldu u söylenebilir.

Ayrıca sosyal-bili sel kuramın önemli kavramlarından birisi olan öz-yeterlikle ilgili çok çe itli alanlarda çalı malar yürütülmü olsa da i ve ailedeki rolleri ve sorumlulukları yönetmeye yönelik inançlarla ilgili çalı maların yeterli düzeyde olmaması bu alandaki bir bo luk olarak de erlendirilebilir. Çoklu rolleri yönetebilme ve ya anabilecek olası çatı maları önlemede öz-yeterli i arttırmaya yönelik uygulanacak müdahalelerin etkisini incelemek önerilebilir. Ya anan rol çatı masını düzenlemede önemli bir faktör olarak görülen öz-yeterli in etkilerinin belirlenmesine yönelik yapılacak çalı malarda, bu konuda bir ihtiyaç belirlenmesi halinde çalı an ki ilere ve özellikle de çalı an ebeveynlere yönelik hazırlanacak psiko-e itim programları gibi çalı malara, öz-yeterlik konusunun da eklenmesi gündeme gelebilir. Bu kapsamda, psikolojik danı manlık ve rehberlik alanının alt uzmanlık alanları olan ba ta kariyer danı manlı ı ve aile danı manlı ndaki uygulama ve ara tırmalarda ve Aile Çatı masını Yönetme Öz-Yeterli i Ölçe i kullanılabilir. ve aile çatı ması konusunda yapılmı ara tırmaların gerek uluslararası literatürdeki sınırlılı ı, gerekse Türkiye'deki örneklemi içeren ara tırmalara rastlanmamı olması ve bu alandaki çalı maların yaygın etkisinin geni olaca ı göz önüne alındı nda, ve Aile Çatı masını Yönetme Öz-Yeterli i Ölçe i'nin Türkiye'de bu konuda yürütülecek ara tırmalara hız kazandırması beklenmektedir.

### Kaynakça

- American Psychological Association. (2007). *Stress in America*. [www.apa.org/pubs/info/reports/2007-stress.doc](http://www.apa.org/pubs/info/reports/2007-stress.doc) adresinden elde edildi.
- Amstad, F. T., Meier, L. L., Fasel, U., Elfering, A., ve Semmer, N. K. (2011). A meta-analysis of work–family conflict and various outcomes with a special emphasis on cross-domain versus matching-domain relations. *Journal of occupational health psychology*, 16(2), 151, 169.
- Aron, A., Coups E. J. ve Aron, E.N. (2013). *Statistics for psychology*. (6. baskı). New Jersey: Pearson Education.
- Arslan, M. (2012). -aile ve aile-i atı malarının kadın alı anların i doyumları üzerindeki etkisi. *Birey ve Toplum Dergisi*, 2(3), 99-113.
- Bacharach, S. B., Bamberger, P., ve Conley, S. (1991). Work-home conflict among nurses and engineers: Mediating the impact of role stress on burnout and satisfaction at work. *Journal of Organizational Behavior*, 12(1), 39-53.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Bannister, T.M (2001). *The relationship of self-efficacy to time spent on domestic and paid work and family/career identity*. (Yayınlanmamı doktora tezi). Columbia University.
- Bellavia, G. M., ve Frone, M. R. (2005). Work-family conflict. İçinde J. Barlin, E. Kevin ve M. Frone (Eds.), *Handbook of work stress* (ss.113-147). California: Sage Publications.
- Bernas, K. H., ve Major, D. A. (2000). Contributors to stress resistance: Testing a model of women’s work-family conflict. *Psychology of Women Quarterly*, 24(2), 170-178.
- Boyar, S. L., ve Mosley, D. C. (2007). The relationship between core self-evaluations and work and family satisfaction: The mediating role of work–family conflict and facilitation. *Journal of Vocational Behavior*, 71(2), 265-281.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. (2. Baskı). New York: Guilford Press.
- Carlson, D. S., ve Kacmar, K. M. (2000). Work–family conflict in the organization: Do life role values make a difference? *Journal of Management*, 26(5), 1031-1054.
- Cinamon, R. G. (2006). Anticipated work-family conflict: Effects of gender, self-efficacy, and family background. *The Career Development Quarterly*, 54(3), 202,215.
- Cinamon, R. G., ve Rich, Y. (2002). Profiles of attribution of importance to life roles and their implications for the work–family conflict. *Journal of Counseling Psychology*, 49(2), 212.

- Crain, T. L., Hammer, L. B., Bodner, T., Kossek, E. E., Moen, P., Lilienthal, R., ve Buxton, O. M. (2014). Work–family conflict, family-supportive supervisor behaviors (FSSB), and sleep outcomes. *Journal of occupational health psychology, 19*(2), 155-167.
- Goldin, C., ve Katz, L. F. (2000). Career and marriage in the age of the pill. *American Economic Review, 461-465*.
- Grandey, A., Cordeiro, B., ve Crouter, A. (2005). A longitudinal and multi-source test of the work–family conflict and job satisfaction relationship. *Journal of occupational and Organizational Psychology, 78*(3), 305-323.
- Grönlund, A. (2007). More control, less conflict? Job demand–control, gender and work–family conflict. *Gender, Work & Organization, 14*(5), 476-497.
- Grzywacz, J. G., ve Marks, N. F. (2000). Reconceptualizing the work–family interface: An ecological perspective on the correlates of positive and negative spillover between work and family. *Journal of occupational health psychology, 5*(1), 111-126.
- Hennessy, K. (2005). *Work-family conflict self-efficacy: A scale validation study*. (Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi). University of Maryland, Maryland.
- Hennessy, K. D., ve Lent, R. W. (2008). Self-efficacy for managing work–family conflict: Validating the English language version of a Hebrew scale. *Journal of Career Assessment, 16*(3), 370-383.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M.(2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods, 6*(1), 53-60.
- Ilies, R., Schwind, K. M., Wagner, D. T., Johnson, M. D., DeRue, D. S., ve Ilgen, D. R. (2007). When can employees have a family life? The effects of daily workload and affect on work-family conflict and social behaviors at home. *Journal of Applied Psychology, 92*(5), 1368-1379.
- Kuzucu, Y. (2011). De i en babalık rolü ve ocuk geli imine Etkisi. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal, 4*(35), 79-91.
- Matthews, R. A., Wayne, J. H., ve Ford, M. T. (2014). A work–family conflict/subjective well-being process model: A test of competing theories of longitudinal effects. *Journal of Applied Psychology, 99*(6), 1173-1187.
- Mesmer-Magnus, J. R., ve Viswesvaran, C. (2005). Convergence between measures of work-to-family and family-to-work conflict: A meta-analytic examination. *Journal of Vocational Behavior, 67*(2), 215-232.

- Michel, J. S., Kotrba, L. M., Mitchelson, J. K., Clark, M. A., ve Baltes, B. B. (2011). Antecedents of work–family conflict: A meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior*, 32(5), 689-725.
- Murdock, N. (2004). *Theories of counseling and psychotherapy: A case approach*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill/Prentice Hall.
- Netemeyer, R. G., Boles, J. S., ve McMurrin, R. (1996). Development and validation of work–family conflict and family–work conflict scales. *Journal of applied psychology*, 81(4), 400-410.
- Nunnally, J. C. ve Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (5. Baskı). New York: McGraw-Hill.
- Saginak, K. A., ve Saginak, M. A. (2005). Balancing work and family: Equity, gender, and marital satisfaction. *The Family Journal*, 13(2), 162-166.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research*, 8, 23-74.
- van Steenbergen, E. F., Kluwer, E. S., ve Karney, B. R. (2014). Work–family enrichment, work–family conflict, and marital satisfaction: A dyadic analysis. *Journal of occupational health psychology*, 19(2), 182-194
- Schieman, S., Milkie, M. A., ve Glavin, P. (2009). When work interferes with life: Work–nonwork interference and the influence of work-related demands and resources. *American Sociological Review*, 74(6), 966-988.
- Zeybeko lu, Ö. (2013). Günümüzde erkeklerin gözünden babalık ve aile. *Mediterranean Journal of Humanities*, 3 (2), 297-328.

### Extended Abstract

Recently, social changes have affected family structure and roles of the women and men in the family. Prevalence of the dual-career couples has been gradually increasing. Spouses or couples have been sharing responsibilities for dealing with daily issues of the family and home, or working and taking care of the family financially rather than women taking all of the responsibility for daily issues of the family or men taking the responsibility for work (Saginak & Saginak, 2005). Work-family life balance has become a current issue for individuals by the changes in responsibilities and roles in work and family life. Some claim that separating roles in family and work is challenging and even impossible. Trying to set a balance between work and family life may result in mental, relational, and vocational problems (Goldin & Katz, 2000; van Steenbergen, Kluwer & Karney, 2014).

Work-family conflict is defined as experienced problems and obstacles while work roles or responsibilities interfere with family roles, and vice versa (Cinamon & Rich, 2002). *Work-family conflict* occurs while work responsibilities impede family responsibilities. *Family-work conflict* occurs while family responsibilities impede work responsibilities (Netemeyer et al., 1996).

There is a growing body of literature about how work-family conflict affects functionality and well-being. However, predictors of work-family conflict are not well-defined. In other words, there is a lack of research about predictors of work-family conflict. One of the predictors of managing work-family balance may be Bandura's renowned concept of self-efficacy and its relationship has been investigated with numerous variables. Self-efficacy refers to beliefs of individuals about their ability to do some specific task (Bandura, 1977). Consistently, *self-efficacy for managing work-family conflict* can be thought as an essential predictor of work-family conflict which means individuals' beliefs of capacity to manage work and family conflicts (Hennessy & Lent, 2008). High self-efficacy for managing work-family conflict may cause lower work-family conflict and decrease negative effects of conflicts.

Present study aimed to translate and adapt the Self-Efficacy for Managing Work-Family Conflict Scale (SE-WFC) to Turkish and examine its psychometric properties. Initially, it is reached the Hebrew and English version of SE-WFC (Cinamon, 2003; as cited in Hennessy, 2005). After the permission for adapting SE-WFC to Turkish is received, from the authors, 10-item English form of SE-WFC to Turkish was translated. After translation study, Turkish form of SE-WFC was sent to seven experts of counseling and guidance field who had at least

doctoral degrees in the field and who were competent in both English and Turkish.. In order to determine psychometric properties of the Turkish form of SE-WFC, the Turkish form of SE-WFC was administered by hand and online to totally 255 participants. Three participants were excluded due to missing answers. Therefore, validity and reliability studies were conducted with 252 participants. Mean age of the participants was 37.32, ranging from 22 to 65, and 157 (% 62.3) of the participants were female and 95 (% 37.7) were male. Participants were included in the study if they were working or had a previous work experience. Assumption of normality was tested before further analyses and there were no values exceeding +1 and -1 regarding skewness and kurtosis values in the distribution. Based on the sample size and skewness and kurtosis values, it was seen that normality assumption was not violated. Original version of SE-WFC is consisted of two factors, namely self-efficacy for work-family conflict and self-efficacy for family-work conflict. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted to confirm 10-item and two-factor structure in Turkish version of the SE-WFC. Chi-Square distribution of the SE-WFC was significant (Chi-Square distribution = 227.55, df = 33,  $p < .01$ ). Chi-Square and degree of freedom ratio was smaller than 3 and was acceptable (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008; Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003). However fit indices of GFI = .85, AGFI = .74, CFI = .96, SRMR = .055, and RMSEA= .015 for 10-item form indicated an inadequate fit (Hooper et al., 2008; Schermelleh-Engel et al., 2003). Similar to English form of SE-WFC, two items -item 2 and item 5- which loaded on both factors and produced high error variance. Hennessy (2005) also reported that item 2 and 5 were loading on both two factors in English form, but these two items were kept in the scale so that scoring stays same for English and Hebrew forms of SE-WFC. Item 2 and 5 were deleted from the Turkish form and 8-item was tested and two factor structure of the Turkish form of SE-WFC with CFA. Factor loadings were found between .81 and .93. Correlation between two factors of the SE-WFC was .80. Chi-Square and degree of freedom ratio was smaller than 3 and was acceptable (Hooper et al., 2008; Schermelleh-Engel et al., 2003). Fit indices indicated good fit, GFI = .95, AGFI = .91, CFI = .99, SRMR = .026, and RMSEA = .081 for 8-item and two factor solution (Hooper, et al., 2008; Schermelleh-Engel & et al., 2003). In addition, t values of items were statistically significant.

Reliability of SE-WFC was calculated with Cronbach's alpha and Mc Donald's omega coefficients. SE-WFC showed high internal consistency which was found .95. Item-total correlation ranged from .77 to .84. Cronbach's alpha coefficient for self-efficacy for managing work-family conflict was .94. Item-total correlation coefficients ranged from .78 to .85 for self-

efficacy for managing work-family conflict. Cronbach's alpha for self-efficacy for managing family-work conflict factor showed high internal consistency which was .94. Item-total correlation coefficients for self-efficacy for managing family-work conflict factor ranged from .86 to .89. McDonald's omega reliability ( ) coefficients were .94, .93, and .96 respectively for self-efficacy for managing work-family conflict, self-efficacy for managing family-work conflict, and total score of SE-WFC.

In conclusion, it was aimed to examine psychometric properties of Turkish form of SE-WFC in this study and introduce SE-WFC for using with Turkish samples. Similar to English form, Turkish form of SE-WFC has yielded two factors consisted of 8 items: self-efficacy for managing work-family conflict and self-efficacy for managing family-work conflict. The measurement model with 8-item and two factor for SE-WFC was confirmed with adequate fit values. Internal consistency of the factors and total scale was satisfactory. Consequently, Turkish form of SE-WFC showed satisfactory construct validity and reliability evidence and presented sufficient psychometric properties for using Turkish adult samples. It is expected that SE-WFC can be used in further studies especially in career counseling and family counseling areas.





## Sanat ile Bilimin Kesime Noktaları ve Yol Ayrımları

Abdullah AYAYDIN<sup>1</sup>

Geli Tarihi: 23.11.2015

Kabul Tarihi: 25.02.2016

### Öz

nsanın tüm ilgi alanları ve ortaya koydu u ara tırmalar göz önüne alındı nda, en genel boyutuyla iki temel kavram ortaya çıkar. Bunlar bilim ve sanattır. Bazen sanat bazen de bilim farklı durumlarda di erine göre daha öncelikli hale gelebilir. Tarih boyunca birçok durumda sanat kavramı insano lu için bilime göre daha öncelikli hale gelmi tir. Bilim ile sanatın ortak de erlerine sahip en önemli ki ilerden biri Leonardo da Vinci'dir. Usta bir sanatçı olarak tanınan Vinci'nin aynı zamanda bir bilim adamı oldu u bilinmektedir. Ço unlukla, bilim denilince ilk bakı ta sanatı ça rı tırmayan bir kavram akla gelebilir. Çünkü sanat ile bilimin birbirine göre birçok farklı noktaları da vardır. Birçok konuda birlikte yola çıkmı olsalar da bazı durumlarda yolları ayrılır ve birbiriyle uyumaz, örtü emez hale gelebilirler. Sanatın ve bilimin önemli bir bulu ma noktalarından biri de sanat e itimidir. Sanat e itimi sadece sanatçı yeti tirmez. Ba ka bir deyi le ilk ve ortaö retimde yer alan sanat e itiminin aslında birincil amacı da sanatçı yeti tirmek de ildir. Bu yüzden, sanat e itimi, hem sanatı hem de bilimi içeren bir alan olarak algılanmalı ve ö rencilere de böyle gösterilmelidir. Sanat e itiminin aynı zamanda bir bilimsel disiplin içerdi ini, hem bilimi anlayan, algılayan birey hem de sanatçı ki ilikli bireyler yeti tirebilece ini, her iki disiplinin birlikte ö renilmesinin günümüzde her zamankinden fazla ihtiyaç oldu unu anlatmak herkesten önce sanat e itimcilerinin önemsemesi gereken bir konudur.

*Anahtar Kelimeler:* Sanat, bilim, sanat e itimi

<sup>1</sup> Doç.Dr.; KTÜ, Fatih E itim Fakültesi Güzel Sanatlar E itimi Bölümü, Trabzon, ayaydin2011@hotmail.com



---

---

## The Intersection Points and Turnouts of Art and Science

---

---

*Submitted by 23.11.2015*

*Accepted by 25.02.2016*

### **Abstract**

When the interests and the researches of human is considered, there occurs two basic terms. Those are science and art. Both art and science can be preferred to other one at certain times. Throughout the history, in many conditions the term of art became the priority for humankind.. One of the most important people who have the common values of science and art is Leonardo da Vinci. Master Vinci is a scientist as much as he is an artist and he is an artist as much as he is a scientist. Mostly, when science is considered, it can be thought of a term which doesn't evoke art at first sight. Because, there are mostly different points of art and science according to each other. Although they set out together in many subjects, they also have different ways and they can become inconsistent. Art education is important meeting points of art and science. Art training doesn't only train artists. In other words, the main purpose of art training in primary and secondary schools is not just to train artists. In this manner, art training should be comprehended as a field that consists both art and science. And it should be showed to the students in that way. It is the task of art trainers to tell that art training consists a scientific discipline at the same time, it can raise individuals who can have both scientist and artist personalities and it is a more than every time need that both disciplines should be learned together.

*Keywords:* Art, science, art education

## Giri

insano lunun tarih boyunca tüm ilgi alanları ve ortaya koydu u tüm ara tırmalar göz önüne alındı ında, en genel boyutuyla iki temel kavram ortaya çıkar; bilim ve sanat. Ba ka bir ifade ile insanın oldu u her yerde hem bilim hem de sanat vardır. Bazen sanat ön plana çıkar bazen de bilim. nsan ve faaliyetleri sadece bilim mantı ı ile incelenirse oldukça somut, maddeci ve duygusuz; sadece sanat mantı ı ile incelenirse oldukça soyut, kuralsız ve duygusal bir dünya ortaya çıkar. Cohn'a (2003, s. 18) göre; bilim ve sanat, aynı kökten yayılarak, bazen ayrı yönlere uzanan, bazen de bir noktada kesi en dalların olu turdu u, bütün içerisinde kompleks olmakla birlikte, aslında tek bir bütünü temsil etmektedir. te bu kökten yayılan ana dallardan en önemlisi "gerçek" olgusu olup, objektif ve sübjektif gerçekçi dallar olmak üzere kendi içinde ikiye ayrılırlar. Bilim; tabiatı fiziki ölçekte ele alarak, bütünü olu turan parçaları tek tek tanımlar, analiz eder, bütüne etkilerini ortaya koyar ve tahmine dayalı çe itlemelerini yine bilimsel metotlarla ispatlayarak, yeni bilgi, bulgu ve ke iflere ula mayı hedefler. Dolayısı ile bilimin ilgi oda ı, objektif gerçekliktir. Sanatın tabiatı ise; bilimin tek tek parçalara bölerek tanımladı ı eyler içerisinde, aralarında organik bir ba olan ya da olmayan eyleri, seçmeci bir yakla ımla bir araya getirerek, sübjektif gerçeklik boyutuna yakla ır. Antik kültür ve medeniyetlerine ait sanat eserleri, döneminin en yüksek teknik ve yaratıcılı ının ürünleridir. Bu eserlerde kullanılan formlar, tabiatı biçimsel olarak kopyalamanın ya da temsil etmenin ötesinde, oldukça farklı ve çe itli amaç ve anlamlar içermektedir. Bu anlamlar, zihin terbiyesinden ileti me, döneminin gösterebilimsel olgu ve kavramlarına kadar uzanan kültürel hafıza ve birikimleri ifade eder. Her ne kadar bilim, maddenin olu umu, sanat ise maddenin akıl ve sezgi yoluyla birle mesi ile ilgili olsa da bu birikimlerin ortak noktası ve çıkı noktaları, insanın co ku, sezgi ve heyecanları üzerine in a edilmeleridir.

De i en dünya çe itli etkenlerle insano lunun ya am artlarını de i tirebildi i gibi, duygu ve dü üncelerini de de i tirebilmektedir. Örne in, modern ça da yeni ula ım ve ileti im teknolojileri ile uzaklıklar fiziksel ya da sanal olarak kısa zamanda kolayca a ılabilmekte, çe itli ürünler, sermaye, insanlar, bilgi, imgeler, moda ve inançlar gibi sınırlar arasında akmaktadır ve küreselle me ba lamında yo un bir kültürel etkile im gerçekleşmektedir. Bunlara ba lı olarak, kültürlerin iki ö esi olan sanat ve bilim arasında geçmi te oldu undan farklı, daha karma ık bir ili ki gerçekleşti i gözlenmektedir (Dikmen, 2012). Günümüz dünyasında insan için sanatın ve bilimin öncelikli yanları nelerdir? Sanatın bilim ile kesi ti i ve ayrı dü tü ü noktalar nelerdir? Bu çalı manın temel amacı bu sorulara cevap aramak olacaktır.

### Sanatın Bilim ile Kesime Noktaları

Sanat ve bilim birbirinden ayrı dünyalar olarak dününelebilir mi? Bilim denilince ilk bakıta sanatı çağırılmayan bir kavram akla gelebilir. Bazen de daha öteye geçip, bilim sanata zıt bir kavramı gibi anlaşılabılır. Oysa gerçekte, birçok kesime noktasına bağlı olarak sanat ile bilimin kardeşliği söz konusudur denebilir. Bilim tarihine bakıldığında bu kardeşliğin özellikle bazı dönemlerde daha belirgin olarak gün yüzüne çıktığı görülebilir. Wilson'a (2002, s. 3) göre; sanat ilk kez bilgi ile yan yana Rönesans ile birlikte telaffuz edilmeye başlandı. Bu dönemde, bilim ve sanatın birbirine aykırı olduğu konusundaki teoriler çürütülmüş, sanat, kültürel ufka yön verme bakımından, önemli bir araca dönüşmüştür. Özellikle medeni toplumlarda bilim ile sanatın atbağı gittiği ve bu iki alanın kültür olumunda birçok noktada kesime noktası söylenebilir. Eyubolu'na (1986, s. 247) göre; “insan zekâsının bir çift kanadı vardır. Bu kanatlardan birisi ilim, öteki de sanattır. Bu kanatlardan birisi güdükl kalırsa insan zekâsı havalanamaz. En güzel çağlarda, en mutlu topluluklarda bu kanatlar tüyü tüyüne birbirlerine eitti. Sanatın zerresinden yoksun bir toplulukta ilmin, ilminin'sinden habersiz kimseler arasında sanatın alabildiğine geliştii görülmüşey de ildir. Bugün dünyanın en süratli uçağını, en konforlu otomobilini yapan millet, sanat alanında da aynı ölçüde ileri, aynı ölçüde yenidir.”

Sanat ile bilim çok unlukla aynı amaca hizmet eder ya da hizmet yolunda kesime noktasıdır. Tepecik'e (2002, s. 11) göre sanattın bilimle ede erlere sahip olduğu söylenebilir. Çünkü bilim de yeni arayışlar içindedir. Sanat daha çok insanın ruhsal yönüyle ilgilidir. Örneğin, bir arabanın üretiminde motor, kaporta ve yürüyen aksamı bilim, dış görünüşü biçim ve renklerini de sanat olarak de erlendirebiliriz.

Sanat bazen bilimin devamı niteliğini taşıyabilir veya bilimsel gerçeklerin toplumun seviyesinde anlaşılabilir olmasını sağlayabilir. Ayrıca bilimin devam eden yayı içinde kültürün bir parçası olmasını sağlayabilir. Güngör'e (1996, s. 33) göre; sanat, acı, kötü ve çirkin de olsa bilimin yansıttığı gerçeklerin anlaşılmasını sağlar, onların dayanılır bir biçime sokulmasında insana yardımcı olur.

Sanatçılar direkt bilimsel çalışmalar yapmı olmasalar da bazen dününceleriyle veya eserleriyle bilimsel çalışmalara ıık tutabilirler. Örneğin, Macar heykeltıraş Moholy Nagi'nin *ıık modülatörü* isimli hareketli metal heykelinin, ileriki yıllarda Ay'a giden modüle bir çıkı noktası olumturmuş olması (Gökaydın, 2002, s. 16) gösterilebilir. Sanat da bilim de temelde tabiata odaklıdır. Sanat tabiata bir açıdan bakarsa bilim de başka bir açıdan bakabilir. Sanat tabiata büyüteçle bakarken bilim de dürbünle bakabilir. Ama bakılan şey aynıdır. Aristoteles'e

göre; tabiat tarafından meydana getirilen her şeyin kendi içerisinde hareket ve duranlık prensipleri bulunmaktadır. Sanat bunun tersine, dışsal deyim prensibini empoze etmekle beraber, tabiatı taklit etmesi sebebiyle tabii bilimlerin bir parçasıdır. Tabiat, tıpkı sanat ve bilim ile birliktir girme çesine, gerek biçimsel olarak gerekse ilvsel olarak en yüksek estetik ve fonksiyonelliğe ulaşan “şey”leri ortaya koyar (Crombie, 1986, s. 49). Sanat ve bilim aynı amaçlara hizmet etme yolunda ilerlerken karşılaştıkları sorunlar da çoğu zaman benzer olur. Örneğin bilimin de er gördüğü toplumlarda sanat da de er görür. Bilimin yasaklandığı ya da sınırlandırıldığı toplumlarda sanat da aynı tepkiye maruz kalır. Schiller’e (2001, s. 38) göre; bilim ve sanatın, çaa iltifat etmesi ve yaratıcı zevkin, hüküm verenin elinden yasayı kapması son derece ola andır. Karakterlerin gerilip setle tii yerde bilimin sıkı bir ekilde sınırlarına bekçilik etti ini ve sanatın da kuralların a ır cenderesine girdi ini görürüz; karakterin gev eyip çözüldü ü yerde bilim ho a gitmeye ve sanat e lendirmeye çabalayacaktır. Goethe’nin “iyi keman çalan iyi köprü yapar” sözü de sanat-bilim e de erlili ini en güçlü bir ekilde vurgulamaktadır (Gökaydın, 2002, s. 17). Bilimin güçlü ve ileri düzeyde oldu u yerde sanat da güçlüdür ve ileri düzeydedir. Yani sanatsal ki ilik ile bilimsel ki ilik arasında da bir e de erlik söz konusudur denebilir.

Bilim de sanat da aynı gerçekleri kendi disiplinlerine uygun ifade biçimi ile dile getirirler. Ersoy’a (2002, s. 93) göre; bilim ve sanat aynı gerçekleri yansıtmaya çalışmaktadır. Her yansıtmanın kendine özgü yapısı vardır. Tarihsel gelişim süreci içinde bu yansıtma toplumsal i bölümünün çok önemli bir biçimi olarak gelişir. Burada söz edilen i bölümü, toplum içindeki insanların ve gereksinmelerinin sonucu olarak ortaya çıkan i lerin ayrılması de il, her insanın kendi içinde duyular ile akıl arasında gerçekleşen i bölümüdür. Bilim ve sanat arasındaki i bölümü bundan kaynaklanır. Ya amın temel zorunluluklarından birisi durumuna gelir. Sanalla bilimin iliki kişi insan olgusunda birbirine ba lanır. Çünkü bu konuların ikisi de insan çabasının ürünleridir ve tarih boyunca insanlı ın serüvenini yansıtırlar. Bilim ve sanat en saygıde er entelektüel etkinlik olarak toplumların kültür ba lamında bir anlam kazanırlar. Kültürü, insano lunun maddi ve manevi alanda çalar boyu yaratımı oldu u her şey olarak tanımlanırsa, kültür ve sosyal de erler sisteminin bütünü, ya amda kullanılan tüm araçları da içermesi bakımından eski çalardan günümüze de in bilimle içice olmu tur denebilir. Bilim maddi dünyadaki ilikleri daha iyi anlamamıza yarayan bir araç ve entelektüel çabaların üst düzeyde ele alınmasıdır.

Sanatın da bilimin de olmazsa olmazlarından biri yaratıcılıktır. Çünkü yaratıcı etkinlik sonucunda daha önce var olmayan bir şeyin bir insan ba arısı olarak ortaya konulması,

yalnızca sanat için de il, aynı zamanda bilim için de söz konusudur (Yeti ken, 1998, s. 53). Yaratıcılık bu iki alanın kesi me noktalarından biridir. Önemli bilimsel bulu ların temelinde yaratıcılık oldu u gibi kayda de er sanatsal çalı maların arka planında da yaratıcılık vardır.

Tabiatı do ru temelde anlamlandırmak ve de erini tam manası ile kavrayabilmek için ya anılan dünyanın bilimsel ve sanatsal olgularını, pratik ve teorik olarak algılayabilmek gerekir. Bilim ve sanat arasındaki döngüsel ba ın farkına varmak büyük bir önem ta ır. Ba ka bir ifade ile insanın ya am standartlarının çe itli açılardan yükseltilmesine yönelik olan bilimsel ve sanatsal olgular, bütüncül bir karakter sergiler. Örne in, bir fizikçinin, bir airin ya da bir sanatçının gün batımına kar ı algıları, varılmak istenen sonuca ba lı olarak farklı olsa da birçok yönden tamamlayıcıdır (Rossing ve Christopher, 1999, s. 1). Metot farklıdır ama birçok noktada kesi meden söz edilebilir. Bilim ve sanat yapısal olarak tek bir kültürdür (Gill, 1986, s. 17). *Goethe* ve görsel sanatların teknik ve bilimsel yasalarını ke feden *Da Vinci* gibi birçok sanat ve bilim insanı, sanatın ve bilimin, birbirlerinin do alarına tam ba ımlı yapıları konusunda fikir birli i içerisinde olmu tur. Hem pratik ve hem de teorik olarak bu iki disiplinin bütüncül yapılarını ortaya koymu lardır (Oppen, 1973, s. 40). Medeniyet kavramının olu umunda bilim kadar sanat da önemli yere sahiptir. Aristoteles, medeniyet in a etmek için gerekli olan unsurları be temel maddeye dayandırır ki bunlar, sanat, bilim, sezgi, ilim ve akıldır (Ruskin, 2009, s. 12). Görüldü ü gibi zaten di er kavramlar da sanat ve bilim kapsamında kabul edilebilir. Akıl ve sezgi her iki alan için ortak de erlerdendir.

Sanat da bilim de son nihai noktada varlı ı sorgulamak için kafa yorar. Eren'e (2005, s. 14) göre; bilimin hipotez formülünde ve sanatın ifade biçiminde benze en yaratıcı zihinsel süreç faaliyetleri gözlemlenir. nsan zihni ve yaratıcı sanatsal zekâsı, kuramcıların teori sonucuna yönelik tahmin çe itlemelerinde oldukça verimli ve geçerli bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Nitekim sanatın problem çözme konusunda yaptı ı katkılar ve yaratıcı faaliyet sürecinin her a aması, be eri bilimlerin ara tırma alanlarından birisini olu turmu tur. Sanatın ontik temele dayalı olan antropolojik yakla ımı ilk defa, *Schopenhauer*'da ve yirminci yüzyıl filozofu olan *Heidegger*'de görülmektedir. ki dü ünürün, sanatın "*hakikatin bilgisini*" vermek konusundaki ortak felsefi görü leri, konumuzla önemli ölçüde örtü mektedir. Bu iki görü ü kayna tırdı ımızda varılan ortak nokta, "*sanatın estetik güzellik ölçülerinin yanı sıra, idea ve hakikat olgusundan vücuda gelen bir bütüin oldu u*" görü üdür. Dolayısıyla bilimin tek tek eyler hakkındaki bilgi edinme çabası ile sanatın, tek teklerin toplam fikrine yönelik ideayı ortaya koyma çabası ayrı ma noktalarını olu turur.

Bilim de sanat da yenilik peinde olan iki alandır. Fuller ve Waugh'e (2004, s. 8) göre: bilim hipotezleri çürüterek üzerine yenilerini eklerken, sanat ise önyargılı bakı ve ça ın gereklerinin ve dönü ümlerinin gerisinde kalmı olan, eski anlayı ve kuramlarını yok edip, yenilerini ortaya atmaya yönelik çabalar içerisindedir. Bu nedenle, daima bir önceki akım ve genel geçer önyargılara birer tepki olarak geli tirilen yeni akım ve kavramlar ortaya çikartır.

### **Sanatın Bilim ile Yol Ayrımları**

Sanat ile bilimin birbirine göre farklı noktaları da vardır. Ba ka bir deyi le birçok konuda birlikte yola çıkmı olsalar da bazı durumlarda yolları ayrılır ve birbiriyle uyumaz, örtü emez hale gelebilirler. Bu noktada bilimin bilimselli i ve sanatın sanatsallı ı daha ön plana çıkmı olur.

Bilim için nesnellik sanat için öznellik daha de erlidir. Ancak bu farklı yollar her iki yolcunun aynı noktaya ulaşmasına engel tekil etmez. Robinson'a (2003, s. 14) göre; akademik yanılısamanın en önemli özelliklerinden biri sanat ve bilim arasında ayırım yapmasıdır. Bilimlerin, gerçeklik, nesnellik, tarafsızlık ve olgusallıkla, sanatın ise duygular ve sezgilerle ili kilendirildi i bir sistem içinde ya ıyoruz.

Bilimde daha çok neyin söylendi i, sanatta ise neyin nasıl söylendi i önemlidir (Yetiken, 1998, s. 63). Ba ka bir deyi le “ne” sorusuna cevap arıyorsa, aynı konunun sanata olan yansıması “nasıl” biçimine dönü ebilir. Bilim, cevabı “ne” sorusuna kar ılık gelen bir problemin sonucuna ulaşınca çözüme ulaşılırken, sanatta nasılların ardı arkası kesilmeyebilir.

Sanat, bilim gibi, ara tırmacının nesnel çabalarının adım adım ilerledi i bir alan de ildir. Sanat, tersine, ayrımlarıyla renklendirir (Erinç, 2004, s. 95). Bilim insanının prensiplerle dolu sistematik yolu açık ve nettir. Daha önceki deneyimlerle sonucunda ula ılmı olan gidi yolları aynı probleme sonuç arayan ara tırmacılar tarafından aynen tekrarlanabilir. Sanatçı için ise ne kadar farklı yollar denenirse aynı sayıda farklı ama do ru sonuçlar çıkabilir. Yani, bilim insanı aynı yoldan tek sonuca gitmeye çalı ırken, sanatçı farklı yollar kullanarak farklı sonuçlara ulaşma çabası içindedir.

Bilim olgularla u rular, ad koyarak ve ad ile sınırlayarak kavramla tırma ve genelle tirme çabası içindedir. Bu araçla genel do anın ve insanın de imini ara tırır ve açıklamaya çalı ır. Sanat ise imgelerle u rular. nsan duyularının ve olguların ötesini özelle tirerek bunları kendine özgü araçlarla inceler. Bir anlamda, insanın tüm varlı ıyla do asını duyması ve ya amasıdır (Buyurgan & Kumral, 2008, s. 99). Hatta ço u zaman sanat için olgu yoktur. Bireysel dü ünçe ne kadar farklıysa o kadar de erlidir. Çünkü farklı dü ünçe

farklı algıya, farklı tekni e ve farklı üsluba götürebilir. Farklı üslup ise özgünlük demektir. Özgünlük ise sanatın özü demektir. Öyleyse herkes için kabul edilebilir olgulara çok da ihtiyaç yoktur.

Sanat kendi dili ile konu urken bilim herkesçe bilinen dille konu ur. Bu paralelde bilim var olan dile dokunmadan saf gerçe i ileri sürerken sanat ise yeni dillerle yenedünyalar kurarak yeni bakı açıları olu turur ve gerçe i farklı pencerelerden tekrar tekrar göstermeye çalı ır. Soylu Koyuncu'ya (2008, s. 183) göre; sanat bize bilimin söyleyemeyece i, dinin ise söyler göründü ü eyleri açıklar. “Neyiz ve niçin böyleyiz niçin umut ederiz sever ve ölürüz. Bunları dilbilimin ve dogmanın yapmaya çalı tı ı gibi bilim diliyle de il, bu hakikatleri dile getirebilecek tek dille: iç gerçekli in kendi diliyle, duygu ve co ku diliyle söyler. Bilim ise do ayla aktif bir sava ın içinde, ya am denilen sava ın içinde onun özünü gerçekle tirmek için yaptı ımız giri imden do ar. bu durum bilimin yaptı ının tam tersidir denebilir.

Bilim standart yolları rehber seçerken sanat standart yollardan geçmemeye çalı ır. Sanatçı daha çok standart olandan uzak durmaya çalı ırken, bilim insanı için standart olmaz bir kavramdır. Zichichi'ye (1999, s. 9) göre; bir bilim adamı, gün batımına standart olarak, “e im”, “açı”, “radyasyon”, “ı ık” gibi teknik ve analitik boyutları ile yakla ırken, ı ı ın, sanatın ilgi alanına giren ontik yapısını da göz önünde bulundurur. Sanatçı ise “bilimsel bilgi” alt yapısının öncülü ünde, ı ı ı, içsel ve olgusal bütünlük içerisinde, kavramsal bir olgu ve estetik bir obje olarak algılar. Bu çift yönlü sarmal algı, bazen bilinçli bir kurgusallıkla, bazen ise kendili inden bir seyir halinde geli ir. Böylelikle, “sanatın bilimsel boyutu” ve “bilimin sanatsal boyutu” birbirlerine ba lamak suretiyle, ortaya konan sonuç, olgun ve etkin bir standarda ula ır. Bilim ve sanat, ya adı ımız dünyanın içkin ve a kın olmak üzere iki temel unsurunu olu turur. Sanatı; içerisinde mistik gizemli ve filozofik olguları ça rı tırması sebebiyle “a kın”, bilimi ise; dil, mantık ve matematik gibi müspet bilimleri ifade etmesi nedeniyle “içkin” unsur olarak sınıflandırmamız mümkündür. çkin dünyanın üç ana aktivitesini olu turan, dil, mantık ve bilim, “yaratıcı gücün” büyüğü ve sınırsız olanakları ile sınırlı do alarını a kın boyuta ula tırırlar. Bilimde yaratıcı güç, “standart modelin” ke fine ulaşmasını sa larken, dilde yaratıcılık sayesinde, dünya aheseri ölçütlerinde yapıtların olu ması mümkün olmu tur. Örne in, Boticelli'nin *Premvera*'sı, Michelangelo'nun *Pieta*'sı, Beethoven'in *IX. Senfonisi*, Mahler'in *V.Senfonisi*, Dante'nin *lahi Komedyası*'sı, sanat ve bilimsel bir olgu olan dilin sarmal ili kisini göstermesi bakımından önemlidir.



Immanuel Kant'a göre sanat, geni ve teknik anlamıyla bir insani beceri gibi kavranarak, do adan ve bilimden ayrılır. Sanat ancak zevk için, kendi iç güzelli i ile yapılırsa ba arılı olur (Erbay, 1997). Bu nokta da bilim ve sanatı birbirinden ayıran önemli noktalardan biridir. Hiçbir bilim insanı sadece zevk almak için bilimle u ra maz. Ama aksine sanatçı ço u zaman öncelikle çalı masından zevk almayı amaçlar. Tabii ki bilim insanı da i inden zevk almak ister ve zevk alırsa daha ba arılı olur. Ancak bu hiçbir zaman zevk almayı birincil amaç yapmaz.

Bilimsel geli meler, ku aktan ku a a aktarılan verilerin ve buna ba lı de erlerin, bir sonraki ku aklar tarafından geli tirilerek ideal gerçekli e yakla tırılma çabası bakımından, uzamsal bir devamlılık gösterir (Weisskopf, 1986, s. 186). Aslında sanatta ku aktan ku a a aktarılan bir içerik yoktur. Sanat yeni ku aklardan yeni eyler bekler. Hatta bazen eskiye bakarak hayal gücünü sınırlandırmamasını ister.

### **Sanatın Öncelikli Yönleri**

Hem sanat hem de bilim bazı durumlarda daha öncelikli hale gelebilir. Tarih boyunca birçok durumda sanat kavramı insano lu için daha öncelikli hale gelmi tir ve günümüzde de gelmektedir. Örne in, resimle ileti im kurma yazı ile olan ileti imden çok daha önce ke fedilmi tir. Erinç'e (1995, s. 9) göre; arkeolojinin ve kültür tarihinin bulgularına göre, insano lu, yazmayı akıl etmeden önce, resmi, resim yapmayı akıl etmi tir. nsanlar, kimi zaman tek bir çizgisel hayvan betimlemesiyle, kimi zaman geometrik bir düzenlemeyle duygularını dü üncelerini, edinimlerini açıklamak istemi tir. Bu iste in altında ister korku, ister kaçı , isterse belgeleme dile i olsun hepsinde ortak olan yan, resimlendirme yolu ile bir bildirimde bulunma dile i ya da gereksinimidir.

Sanatın oldu u her yerde insan vardır. Ba ka bir deyi le sanat insana özgü bir kavramdır. nsani de erler ve ölçüler sanat kavramı ile örtü ür. Tepecik'e (2002, s. 11) göre; sanat do adaki canlılar içerisinde sadece insanın yapabilece i bir eylemdir, çünkü sanatın içinde bilgi, dü ünme ve yaratma de erleri vardır.

Sanatçılar veya sanata ilgi duyan insanlar ço u zaman bilime bir bilim adamı kadar ilgi duyabilir. Sanatın bilimsel altyapı gerektirdi i durumlarda, bilimsel bir merakın sanat eserine dönü ece i durumlarda veya bir sanat eserinin bilimsel dü ünneyi a ilamak istedi i durumlarda, sanatçı bir bilim adamı ki ili ine bürünmek zorundadır. Eyubo lu'na (1986, s. 475) göre; vaktiyle adı klasi e çıkmı ressamın insan vücudunu cerrahtan iyi bilir, perspektif ilmine gelince de bunu da zamanın en iyi mühendisleri kadar iyi bilirdi.

Sanatın, öteden beri insano lunun birbirinden yalıtılmı olan “akıl” ve “imge” dünyasının tekrar birbirine ba lanarak zengin ekilde etkile ime girebilmesinde, dolayısıyla algılama ve duyumsama kanallarının açılmasında etkili olabilece i dü ünülmektedir. Sanat ürünlerinin, insanın duyum, algı ve anlama yetilerini açığa çıkarma, dolayısıyla öğrenme ya antılarını zenginle tirme açısından ta ıdı ı potansiyelin yeterince bilindi i ve de erlendirildi ini söylemek pek mümkün de ildir (Özdemir, 2012).

### **Sanatçı Bilim Adamları Ve Leonardo Da Vinci Örne i**

Bilim ile sanatın ortak de erlerine sahip en önemli ki ilerden biri Leonardo da Vinci'dir. Leonardo sanatçı oldu u kadar bilim adamı, bilim adamı oldu u kadar da sanatçıdır. Yani sanatçı yönü daha baskın demek zor oldu u gibi bilimci yönü daha baskın demek de güçtür. Bir yönüyle sanatta çı ırır açan bir insan oldu u gibi di er yönüyle birçok bilimsel çalı ma ile öncü açılımlar yapmı bir ki idir.

Bazı ara tırmacılara göre Leonardo için resim de bir bilimdir. Leonardo bir teori pe inde ko an pratik bir adamdır, hep ötelere geçmeyi arzulayan bir sanatçı, kendinden kaçanı yakalamaya çalı an biridir. Büyük sanat dü ünü geli tirmekte ve o dü ü ütopya içinde tasarlamaktadır. Uçan makinelerden ideal kente uzanan, mimari ve teknolojik hayal gücünün örneklerini çok önceden veren sanatçıdır (Vezzosi, 2002, s. 61).

Leonardo “Defterler” adı altında toplanan notlarında unları söyler (Da Vinci, 1992, s. 23): Gerçekte, resim bir bilimdir ve do anın çocu u olarak, do anın gerçek kızıdır. Söylediklerimi daha da iyi ifade etmek için, resmin kaynaklanmı oldu u bütün görünür eylerin ondan do du u, do anın küçük kızı diyece iz ona. Demek ki, haklı olarak, ona do anın kız torunu ve bizzat Tanrı'nın akrabası diyebiliriz.

Sanatçılar Leanordo da Vinci örne inde oldu u gibi aynı zamanda bir bilim adamı olabilir. Bu örnekler sınırlı da olsa daha geni perspektifte dü ünülürse en azından sanatçılar eserlerine bilimsel konular seçebilir. Bir sanat yapıtı, bir sanatçının ilgisini çeken her ey hakkında olabilir. Bir bilimsel deney ya da kuram, bir bilim adamının ilgisini çeken her ey hakkında olabilir. Sanatçılar ve bilim adamları, aynı konuya ilgi duyabilirler. Ressamlar ve co rafyacılar do aya kar ı aynı tutkuyu payla abilirler; romancılar ve psikologlar insan ili kilerine; airler ve biyologlar bilinçlili in do asına ilgi duyabilirler. Sanatçıları ve bilim adamlarını birbirinden ayıran ey, onları neyin ilgilendirdi i de il, ilgilendikleri eyle nasıl ilgilendikleridir (Robinson, 2003, s. 170).

### **Sanat ile Bilimin Bir Buluşma Noktası: Görsel Sanatlar E itimi**

Sanat ve bilim arasındaki bağ kurmak görevi e itime düşmektedir ve sanat ile tabii ilimler ve teknolojinin birbirine bağlı faaliyetler arasındaki yaklaşımın sağlanması da, gene e itimin başarılı olmalarından biri olmalıdır (Gürer, 1990, s. 2). E itim ne bilimden vazgeçebilir ne de sanattan. O yüzden bilimin ve sanatın iç içe olmasına en iyi örnek sanat e itimidir denebilir. Çünkü, sanat e itimi kuramın ve uygulamanın iç içe olduğu bir alandır. Düşüncedeki yaratıcılık teknolojiye ulaşmadan somut hale gelemez. Düşünce ile teknik birlikte hareket ederek amacına ulaşır. Örneğin, sanattaki görsel dünyanın arka planında sürekli bir teknik ve teknoloji vardır. Eskridge'e (2010) göre; Eski Yunanda teknik ve *teknoloji* kelimelerinin isim kökü olan *techne* sanat anlamına gelmekte olup bilimsel ve sanatsal pratiklerin her ikisi içinde ortak kullanılan bir ifade olmuştur.

Sanatta duygu bilimde ise akıl bir adım öndedir denebilir. Akıl ile duygu arasında varsayılan ayrımlar, sanat ve bilim arasında varsayılan bölünmede kendini gösterir (Robinson, 2003, s. 164). Bilimin; bilgi, gerçeklik ve nesnellikle ilgili olduğu kabul edilirken, sanatın duygular, kendini ifade etme ve yaratıcılıkla ilgili olduğu düşünülmektedir. Gerçekte bilimin ve sanatın yaratıcı süreçleri, birbirine çok benzer amaçlara sahiptir. Her iki alan da öznel ve nesnel öğeleri içerir ve her ikisi de bilgiden, duygulardan, sezgiden ve mantıksal olmayan unsurlardan yararlanır (Robinson, 2003, s. 160). İnsan, gerçekliği bir yandan duyularının aracılığıyla ulaştığı duyularla algılayarak, diğer yandan ise ussal araçlı zihinsel etkinliklere dayalı mantıksal çözümleme ve ilişkilendirmeler yoluyla kavramaya ve anlamlandırmaya çalışmaktadır (Erzen, 2006). Sanatta, insan duyulara dayalı olarak kurulan imgelerin çok yönlü, sonsuz ve derin dünyasına açılırken; bilimde ise mantıksal faaliyetlerin sınıflayıcı, ayrıtıcı ve sınırlayıcı gerçekliği içinde olup bitenleri algılama ve anlamaya odaklanmaktadır (San, 2003).

Başta görme duyusu olmak üzere duyuların dışı dünyanın nesnelere ve olayları hakkında bitip tükenmez zenginlikte bilgi sunduğunu belirterek duysal etkinliklerin akıl yürütmeyi zenginleştirici yönünü özellikle vurgulamaktadır. Kavramların "algısal imgeler" olduğu ve düşünce süreçlerinin de bu imgeler sayesinde gerçekleştiği çıkarılmasını yapmaktadır (Arnheim, 2009). Görsel sanatlar e itimi bir anlamda görsel dilin öğrenilmesi olarak görme gücüne direkt yön veren alanlardan biridir denebilir.

## Sonuç

Görüldü ü gibi sanat e itimi, sanatın ve bilimin önemli bir buluma noktasıdır. Çünkü bu alanda bilimin de sanatın da kendine has özellikleri korunur. Sanat e itiminde öğrenci hem bilimi hem de sanatı kendine has prensipleri ile birlikte tanır ve öğrenir. Öğrenci bireyin sanata da bilim ve teknolojiye de ihtiyacı olduğunu aynı disiplin içinde fark eder. Sanatsal işler yaparken farkında olmadan bilimle uğraşarak öğrenci, bilimsel işler yaparken de sanatla iç içe olmaktan kaçınılmaz olmaz. Yani, sanat e itimi sadece sanatçı yetiştirmez. Başka bir deyişle ilk ve ortaöğretimde yer alan sanat e itiminin aslında birincil amacı da sanatçı yetiştirmek değildir. Bahsedilen okullarda yer alan sanat e itimi sanata duyarlı bireyler yetiştirmek için vardır. Örneğin, bir sınıftaki öğrencilerin tamamı bilim adamı olabilir. İşte sanat e itimi almış bilim adamları böylece sanatı ve bilimi bir arada yapabilecek çok yönlü kişilikler olarak topluma daha faydalı olabilirler.

Sanat e itimi, hem sanatı hem de bilimi içeren bir alan olarak algılanmalı ve öğrencilere de böyle gösterilmelidir. Sanat e itimi bir sanatsal hobi kursu değildir. O yüzden bu dersler sadece yeteneklilerin başarılabileceği bir etkinlikler dizisi olarak sunulmamalıdır. Sanat e itimi bir bilimsel disiplindir. Öğrenciler gibi diğer dalların öğretmenleri ve idareciler sanat e itiminin hem sanatsal hem de bilimsel bir disiplin olduğunu bilmelidir ve buna göre hareket etmelidir.

Sanat e itiminin aynı zamanda bir bilimsel disiplin içerdiğini, hem bilim insanı hem de sanatçı kişilikli bireyler yetiştirebileceğini, her iki disiplinin birlikte öğrenilmesinin günümüzde her zamankinden fazla ihtiyaç olduğunu anlatmak herkesten önce sanat e itimcilerinin görevidir. O yüzden sanat e itimcileri ya am kalitesi daha yüksek ve daha mutlu çağdaş insanlar yetiştirmek için kendilerini hem bilim hem de sanat yönü olan insanlar olarak kabul etmelidir. Bununla da kalmayıp bilim ve sanat ilgisini buldukları çevrenin düzeyine uygun olarak açıklamaları gerekir.

Sanat e itimcisinin asıl görevinin bilim insanı yetiştirmek ya da bilimi temel gaye haline getirmek olmadığını herkesçe bilinen bir gerçektir. Ancak sanat e itimcisi dolaylı olarak bilime de hizmet etmektedir. Örneğin, otuz kişilik bir ilköğretim okulu sınıfından bir sanatçı çıkacağını farz edelim. Bu sınıfta görev yapan görsel sanatlar öğretmeni tüm sınıfın öğretmeni olduğuna göre diğer yirmi dokuz öğrenciye de sanatı öğretir. Bu yirmi dokuz öğrencinin çeşitli meslekleri tercih edeceğini düşünelim. Hiçbir meslek bilime ilgisiz kalmaz. Dolayısıyla bu öğrenciler bilimle ilişkili hayatlarında görsel sanatlar dersinde öğrendiklerini sanatsal bilgiyi kullanırlar. Böylece görsel sanatlar öğretmeni bir yönüyle bilime destek

vermi olur. Yani sanat ile bilim arasında bir köprü olur. Bu durum ise bilimin de sanat e itiminin hedefleri arasında yerini almasına olanak sağlar.

### Kaynakça

- Arnheim, R. (2009). *Görsel Dü ünme*, (Çev: Rahmi Ö dül). stanbul: Metis Yayınları
- Buyurgan, S.ve Kumral, Ç. (2008). Bireyin E itim Sürecinde Sanat E itimi Neden Yer Almalıdır? 3.Ulusal Sanat E itimi Sempozyumu 16-17 Nisan 2012 (Bildiriler Kitabı), Ankara: Gündüz E itim ve Yayıncılık
- Cohn, A. E. (2003). *Medicine, Science and Art: Studies in Interrelations 1931*, Kessinger Publishing, Whitefish Montana USA, 2003
- Crombie, A. C. (1986). “Experimental Science and the Rational Artist in Early Modern Europe” Art and Science, (ed. Stephen R.Graubard), University Press of America,USA
- Da Vinci, L.(1992). *Leonardo Da Vinci: Defterler* (Çev: Turhan Ilgaz ve Hakan Yılmaz), stanbul: Hil Yayın (1. Baskı).
- Dikmen, B. (2012). De i en Dünyada Kültür, Sanat ve Bilim li kisi, *Journal of Life Sciences*, 1(1), 137-144
- Erbay, M. (1997). *Plastik Sanatlar E itiminin Geli imi*, stanbul: Bo aziçi Üniversitesi Yayınları.
- Eren, I. (2005). Sanat ve Bilgi li kisi -A.Schopenhauer ve M.Heidegger’in Sanat Görü leri, , Bursa: Asa Yayınları
- Erinç, S. M. (1995). *Resmin Ele tirisi Üzerine*, stanbul: Hil Yayın.
- Erinç, S. M. (2004). *Kültür Sanat Sanat Kültür*, Ankara: Ütopya Yayınevi
- Ersoy, A. (2002). *Sanat Kavramlarına Giri* . stanbul: Yorum Sanat Yayıncılık
- Erzen, J. (2006). *Çevre Esteti i (1.Baskı)*. Ankara: ODTÜ Geli tirme Vakfı Yayınları.
- Eskridge, R. (2010). “The Enduring Relationship Of Science and Art”, The Art Institute of Chicago, Adapted From” Exploration and the Cosmos: The Consilience of Science and Art, (<http://artic.edu/aic/education/sciarttech/2a1.html>) (03.06.2016)
- Eyubo lu, B.R. (1986). *Resme Ba larken*, Ankara: Olgaç Basımevi
- Fuller, D. ve P. Waugh. (2004). *The arts and sciences of criticism*, New-York: Oxford University Press,
- Gill, S. P. (1986). “The Paradox of Prediction”, Art And Science , (ed: Stephen R.Graubard), University Press of, USA

- Gökaydın, N. (2002). *Temel Sanat E itimi*, Ankara: Milli E itim Bakanlığı Yayınları.
- Güngör, O. (1996). Resim-i dersleri üzerine, Milli E itim, Sayı;131.
- Gürer, L. (1990). *Temel Tasarım*. İstanbul: Teknik Üniversite Matbaası
- Opper, J. (1973). *Science and the Arts A Study in Relationships from 1600-1900*, Fairleigh Dickinson University Press, Associated University Presses Cranbury, New Jersey, USA
- Özdemir, O. (2012). Bilim E itiminde Estetik Süreçler: Sanat Destekli Bilim E itimi, *Ankara Üniversitesi E itim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45, (1), 269–284
- Robinson, K. (2003). *Yaratıcılık Aklın Sınırlarını A mak*, İstanbul: Kitap Yayınevi
- Rossing, T. D. ve Christopher J. C.. (1999). *Light Science: Physics and the Visual Arts*, “Our World of Light and Color” Springer Science and Business Media INC.1999, New-York USA
- Ruskin, J. (2009). *The Eagle’s Nest: Ten Lectures on the Relation of Natural Science to Art*, (Given Before the University of Oxford in Lent Term 1872), Bibliolife, Charleston USA
- San, . (2003). *Sanat E itimi Kuramları*, Ankara: Ütopya Yayınları
- Schiller, F. (2001). *nsanın Estetik E itimi Üzerine Bir Dizi Mektup* (Çev: Gürsel Aytaç). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları
- Soylu Koyuncu S. (2008). *Sanatın bo lu unda duran giz: ezoterizm 3.Ulusal Sanat E itimi Sempozyumu 16-17 Nisan 2012* (Bildiriler Kitabı) , Ankara: Gündüz E itim ve Yayıncılık
- Tepecik, A. (2002). *Grafik Sanatlar*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Vezzosi, A. (2002). *Leonardo Da Vinci Evren Bilimi ve Sanatı* (Nami Ba er), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Weisskopf, V. F. (1986). “ Observations on Art and Science”, *Art and Science*, (Ed: Stephen R. Graubard) , American Academy of Arts and Sciences University Press of America, 1986 Lanham USA
- Wilson, S. (2002). *Information Arts: Intersections of Art Science and Technology*, The MIT Press, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Mass. USA
- Yetiken, H. (1998). *Esteti in ABC’si*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi

Zichichi, A. (1999). *Creativity in Science*, World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd.  
Singapore



### **Extended Abstract**

When considering all fields of interest and researches of humanity throughout history, generally there starts to exist two basic concepts; science and the art. In other words, science and the art have always been in where humanity is. Sometimes the science comes to prominence while other times the art does. If the humanity is examined through only science, the result is always concrete, insensitive and materialistic, while it is abstract, irregular and emotional when it is examined through only the art. Science and the art, expanding from the same root though at times towards different directions, always symbolize a solid association. One of the most important branches of that root is 'reality' and it is divided into two branch 'objective reality' and 'subjective reality'.

The World can change, also thoughts and emotions of the humanity just like their life-style. For instance; thanks to new technology of transportation and communication, in modern days the long distances can be taken of with ease, so there is an intense cultural interaction. Depending on the current situation, the science and the art share a complicated relationship in contrast to their previous relationship. Nowadays, for humanity what is the indispensable feature of the science and art? What are the points where science and art cross and the points where they are separated? Aim of this research is to find answer for these questions.

Can we consider the art and science as different worlds of each other? In this respect, it is quite usual to think science as a subject that has no connection with the art, moreover; at times it is also possible to consider the art and science as opposite things. But in fact, the art and science can be considered as brothers. When considering history of science, this so-called brotherhood can be more apparent in some period. For the first time, the art was mentioned along with 'Knowledge' during Renaissance. Moreover; in this period the claims that science and the art are different from each other were disproved and the art was transformed into a significant instrument for directing the horizon of culture. Human intelligence has two wings; one is the art, while the other is science. If one of these wings is incomplete, the whole intelligence cannot develop. In the most beautiful ages and periods, the two wings were completely equal. Even nowadays, it is still the same situation for technologically developed civilizations.

Individually the art and science possess also different points from each other. In these points, science's and art's own characters come into prominence. In other words, subjectivity is important for the art while objectivity is centered in science. Yet this situation doesn't create any problem for their collaboration. Human all are living in a system where science is

concerned with reality and the art with emotions and feelings. So, what is said is important for science while the way it is said is important for the art. In this respect, science strives to find the answer of 'what', and the art does the same for the answer of 'how'.

Throughout history, the art has come into prominence for human kind and still it does. For instance, communicating through drawings was invented before writing. Moreover according to archeologist, human kind was able to draw quite well before learning to write. In this respect, sometimes an ordinary drawing was preferred while other times a detailed drawing was chosen as a result of an ordinary will. Under this ordinary will, there lies purpose of communication.

Leonardo Da Vinci is one of the most important examples who possess the common values of science and the art. Leonardo Da Vinci is both an artist and a scientist. In this respect, it is hard to tell which one actually he is. While being an artist, he is an epochal in the art, and as a scientist he is a pioneer for some scientific research.

It is duty of education to create the connection between science and the art. Both the art and science is indispensable for education, so in this respect the best example is art education where science and the art cooperate. Without technic it is impossible to reach the creativity in thinking. In ancient Greek history, *techne*, the root of the words *technic* and *technology*, became the common word for scientific and art practices.

Art education is meeting place of science and art. In this place, characteristic of both science and the art is preserved. In art education, students recognize both science and art along with their characteristic features. They also recognize the fact that an individual needs both science and art education. Art education does not simply raise an artist. In other words, raising an artist is not the first purpose of art education.



## Ö retmen Adaylarında Ego Durumlarının Ba lanma Stillerini Yordama Gücü<sup>1</sup>

Mustafa BULU <sup>2</sup>

Abdullah ATAN<sup>3</sup>

*Geli Tarihi: 29.11.2015*

*Kabul Tarihi: 23.01.2016*

### Öz

Bu çalı ma da ö retmen adaylarında ego durumlarının ba lanma stillerini yordama gücü incelenmi tir. Ara tırmada genel tarama modellerinden ili kisel tarama modeli kullanılmı tır. Ara tırmaya Pamukkale Üniversitesi E itim Fakültesi'nde farklı bölümlerde ö renim gören 340 ö retmen adayı katılmı tır. Veri toplama araçları olarak Ego Durumları Ölçe i ile Ba lanma Tarzları Ölçe i kullanılmı tır. Verilerin analizi için Pearson korelasyon katsayısı ve basit çoklu (Linear) regresyon analizi teknikleri kullanılmı tır. Korelasyon analizleri güvenli ba lanmanın yeti kin ve do al çocuk ego durumları ile pozitif, asi çocuk ego durumu ile negatif; korkulu ba lanmanın altın ve asi çocuk ego durumları ile pozitif, koruyucu ebeveyn ego durumu ile negatif; saplantılı ba lanmanın do al, altın ve asi çocuk ego durumları ile pozitif, yeti kin ego durumu ile negatif; kayıtsız ba lanmanın ise ele tirel ebeveyn, do al, altın ve asi çocuk ego durumları ile pozitif, koruyucu ebeveyn ego durumu ile de negatif yönde ili kili oldu unu göstermi tir. Ayrıca, regresyon analizleri yeti kin, do al çocuk ve asi çocuk ego durumlarının güvenli ba lanmayı; altın çocuk ve asi çocuk ego durumlarının korkulu ba lanmayı; yeti kin, do al çocuk ve altın çocuk ego durumlarının saplantılı ba lanmayı; koruyucu ebeveyn ve asi çocuk ego durumlarının ise kayıtsız ba lanmayı anlamlı derecede yordadı ı görülmü tür. Çalı ma da elde edilen bulgular e itsel açıdan tartı ılmı ve ilgililere önerilerde bulunulmu tur.

*Anahtar Kelimeler:* Ego durumları, ba lanma stilleri, ö retmen adayları

<sup>1</sup> Bu çalı ma VII. Uluslararası E itim Ara tırmaları Kongresi'nde (Mu la Sıtkı Koçman Üniversitesi) sözlü bildiri olarak sunulmu tur.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, E itim Fak., İlkö retim Bölümü, Okulöncesi E itimi ABD, mbulus@pau.edu.tr

<sup>3</sup> Pamukkale Üniversitesi, E itim Fak., İlkö retim Bölümü, Okulöncesi E itimi ABD, aatan@pau.edu.tr



---

---

## The Predictive Power of Ego States on Attachment Styles in Teacher Candidates

---

---

*Submitted by 29.11.2015*

*Accepted by 23.01.2016*

### Abstract

The purpose of this study was to examine the predictive power of ego states on attachment styles in teacher candidates. The descriptive survey model was used in the study. The participants were 340 undergraduate students (249 female, 91 male) studying in different majors at the Faculty of Education in Pamukkale University. Ego States and Attachment Patterns Scales were used to gather the data. Pearson correlation and linear regression analyses were performed to analyze the data. Results showed that secure attachment style was positively related with adult and natural child and negatively with rebellious child ego states; fearful attachment style was positively related with golden and rebellious child and negatively with nurturing parent ego states; preoccupied attachment style was positively related with natural, golden and rebellious child and negatively with adult ego states; dismissing attachment style was positively related with critical parent, natural, golden and rebellious child and negatively with nurturing parent ego states. Moreover, regression analyses show that adult, natural and rebellious child ego states predict secure attachment style; golden and rebellious child ego states predict fearful attachment style; adult, natural and golden child ego states predict preoccupied attachment style; nurturing parents and rebellious child ego states predict dismissing attachment style. Implications of the findings were discussed and further suggestions were given for the educators.

*Keywords:* Ego states, attachment styles, teacher candidates

## Giri

Bireylerin geli imsel özellikleri ve e ilimleri yakından uza a kendilerini çevreleyen sosyal, kültürel ve e itsel yapılar gibi birçok dinamikten etkilenir. Böylece olu an özellikler ve e ilimler bireyin öz düzenleme sürecinde aktif birer yapı olarak i lev görürler. Bireysel farklılık de i kenleri olarak da de erlendirilebilecek olan bu tür önemli özelliklerden ikisinin ego durumları ve ba lanma stilleri oldu u söylenebilir. Alan yazın her iki de i kenin de bireylerin her türlü ortamda sergiledikleri bili sel, duygusal ve davranı sal tepkilerinde ve özellikle de yakın ili kilerinde anlamlı düzeyde yordayıcı role sahip oldu unu ve ba arılarını-performanslarını etkiledi ini göstermektedir (Alisinano lu ve Köksal, 2000; Çam, 1995; Deniz, 2006; Eraslan Çapan, 2009; Karaku , 2012; Kara ar, 2014; Keler, 2008; Terzi ve Cihangir Çankaya, 2009; Wautier ve Blume, 2004). Bu nedendir ki gerek ego durumları gerekse ba lanma stilleri kavramları son yıllarda davranı bilimcilerin önemli ölçüde ilgisini çekmi ve yapılan çalı malarla alana önemli bulgular ve e itsel do urgular sunulmu tur. Ancak yapılan alan yazın taramalarında ö retmen adaylarında her iki yönelimin ili kisinin ve ego durumlarının ba lanma stillerini yordama gücünün incelenmedi i görülmü tür. Farklı kuram ve kavramsalla tırmaların birbirleriyle ne tür bir ili ki içinde olduklarının bilinmesi hem gerekli e itsel anlayı ın olu ması hem de bireylerin geli im ve ö renme süreçlerinde sergiledikleri davranı ların ve farklılıklarının nedenlerinin anla ılması için gereklidir (Bulu , 2011). Bu temel görü ten hareketle bu çalı mada ö retmen adaylarında ego durumları ve ba lanma stillerinin ili kisi ve ego durumlarının ba lanma stillerini yordamadaki rolü incelenmi tir.

Ego durumları kavramı 1960'lı yıllarda Eric Berne'in Transaksiyonel Analiz (TA) Kuramı kapsamında kavramsalla tırılmı ve birçok ara tırmaya konu olmu tur. TA Kuramı ki ilik, geli im, ki iler arası ili kiler ve psikopatoloji gibi birçok alanda insanların dü ünçe, duygu ve davranı larının anla ılmasında ve açıklanmasında oldukça anla ılır bir bakı açısı sunmaktadır (Akkoyun, 2011).

TA bir ki ilik kuramı olarak, insanların farklı yönlerinin hangi ba lamlarda nasıl ortaya çıktı nı ve nasıl hareket etti ini, geli im kuramı olarak, hayatın çocukluk döneminde olu an ya am senaryosu (yazgı) do rultusunda nasıl ekillendi ini, psikopatoloji kuramı olarak, erken çocuklukta olu an kararların sonraki dönemleri nasıl olumsuz etkileyebildi ini ve bir ki iler arası ili kiler kuramı olarak ise, di erleri ile kurulan ili kilerin insanı nasıl ba arılı yada ba arısız kıldı nı incelemektedir (Dökmen, 1998; James ve Jongeward, 1993; Stewart ve Joines, 1999).

TA kuramının üzerinde durdu u en temel kavramlardan biri, ki ili in alt yapısı olarak kabul edilen ego durumlarıdır. Kurama göre her bir ego durumu, bireyin geli im sürecinde

ya antıları ile yapılandırdı ı davranı kalıplarından olu ur (Elaad, 1993). Ego durumları geçmi te ya anan olayları, kaydedilen verileri, gerçek insanları, zamanları, mekânları, kararları ve duyguları ifade eden (Harris, 2004), belli bir zamanda ki ili imizi göstermenin bir yoludur (Stewart ve Joines, 1987). Böylece ego durumları duruma uygun, tutarlı bir duygu, dü ünçe ve ya antılar örüntüsü olarak tanımlanmakta ve içerikle ilgilenen yapısal ve bu içeri in süreci ile ilgilenen fonksiyonel olmak üzere iki farklı modelle incelenmektedir (Akkoyun, 1998, 2011). Yapısal analize göre ego durumları insanın ki ili inde ebeveyn, yeti kin ve çocuk ego durumu olmak üzere üç faklı biçimde yer almaktadır (Akkoyun, 2011; Keler, 2008). Fonksiyonel analiz ise daha çok bireylerin ego durumlarını hem içsel olarak hem de ba kalarıyla ili kilerinde harekete geçirmeleri, kullanmaları ve böylece gözlenen davranı ların sınıflandırılması ile ilgilidir. Buna göre ego durumları ele tirel ebeveyn, koruyucu ebeveyn, yeti kin, do al çocuk ve uygulu çocuk olmak üzere be farklı ekilde gözlemlenir (Akkoyun, 2011; Nelson-Jones, 1982). Uygulu çocuk ise do al çocu un az ya da çok e itilmesiyle altın ve asi çocuk olmak üzere iki farklı ekilde ortaya çıkar (Akkoyun, 2011).

Ebeveyn ego durumu, bireyin ya amında dı kaynaklardan ve esas olarak da ebeveyn figüründen alınmı duygu, dü ünçe, tutum ve davranı ları içerir (Akkoyun, 2011; James ve Jongeward, 1993). Böylece yargı, de er, görü ve tutumlar ile belirginle en ebeveyn ego durumu koruyucu ebeveyn ve ele tirel ebeveyn olarak iki ekilde gözlemlenmektedir (Akkoyun, 2011). Buna göre bazı insanlar di erleri ile ileti im halinde iken, onlara kar ı anne-baba gibi tavır takınarak ö ütler verir ve onları yönlendirmeye çalı ırlar. Ebeveyn ego durumu koruyucu ve ele tirel ebeveyn olmak üzere iki ekilde görülür. Koruyucu ebeveyn rolünü benimseyenler, di er insanların iyilikleri için u ra ma e iliminde olurlar, kar ılarındakileri tıpkı bir çocuk gibi görüp onları korumaya ve kollamaya çalı ırlar. Zararlı davranı larını ve alı kanlıklarını bırakmalarını isterler. Koruyucu ebeveyn ego durumunda fedakârlık ve ba kaları için bir eyler yapma iste i vardır. Ele tirel ebeveyn e ilimliler ise, toplumsal çıkarlar ve kurallar için ba kalarını uyarır ve ele tirirler, kendilerini kültür mirasının ve yeni ku akların kurtarıcısı gibi algırlarlar. Ele tirel ebeveyn olarak davrandı ımızda toplumsal kuralları, de erleri korumaya, bunlara uymayanları ele tirmeye ve gerekti inde cezalandırmaya yöneliriz. Özetle koruyucu ebeveyn; ilgili, özen gösterici, ba ı layıcı, destekleyici, izin verici iken ele tirel ebeveyn inatçı, güçlü, a ırı koruyucu, kuralcı ve cezalandırıcıdır (Akkoyun, 2011; Dökmen, 1998; James ve Jongeward, 1993; Nelson-Jones, 1982).

Yeti kin ego durumu ki inin ya amı, olayları ve ili kileri objektif olarak de erlendiren “rasyonel” yanı olarak tanımlanmaktadır. Bu yapının en önemli özelli i “ imdi ve burada”ki gerçekleri dikkate alması ve verilere dayalı hareket etmesidir. Bu ego durumu sayesinde insan

ne asi olur ne de uysal. Ani çıkı lar yerine ince eleyip sık dokur, ba kasının hatırı için hareket etmez, do ru ve gerçek neyse onu yapar (Akkoyun, 2011; James ve Jongeward, 1993; Nelson-Jones, 1982). Bern'e göre yeti kin ego durumu bireyin ya amını sürdürebilmesi için gerekli bir olgudur. Dı dünya ile ba a çıkabilmek için gerekli bilgileri, süreçleri ve olasılıkları hesaplar. Yeti kin egonun bir ba ka görevi de ebeveyn ve çocuk benlik durumunun etkinliklerini düzene koymak ve aralarında nesnel bir arabuluculuk i levini yürütmektir (James ve Jongeward, 1993).

Çocuk ego durumunda sezgi, yaratıcılık, kendili inden dürtü ve e lenme yerle ik özelliklerdir. Bu ego durumu zamanla çevre ile olan etkile im sonucu e itilir ve bu e itilen yön uygulu çocuk olarak kavramsalla tırılır. Uygulu çocuk ise do al çocu un az ya da çok e itilmesiyle altın ve asi çocuk olmak üzere iki farklı ekilde ortaya çıkar (Akkoyun, 2011). Böylece çocuk ego durumu do al, altın ve asi çocuk olmak üzere üçe ayrılmı olur. Do al çocuk ki ili in içinden nasıl geliyorsa öyle davranan, her zaman fizyolojik ihtiyaçlarını ön planda tutan ve e itilmemi parçası olarak kabul edilir. E lenme, oyunculuk, ben-merkezcilik, içinden geldi i gibi davranma, hareketlilik ve yaratıcılık temel özellikleridir. Asi çocuk ki ili in az e itilen yanı olup kanun ve kurallara kar ı çıkar, otoriteye ba kaldırır. Ki ili in çok e itilen yanı ise altın çocuk olup kanun ve kurallara uyum sa lar. Altın çocuk benli i “ne diyorsam onu yap” görü üyle büyütüldü ü için kurallara, otoriteye uyan, içe dönük uysal bir ki ilik özelli i sergileyen bir yapıdır. Bütün insanlar do al çocuk olma sürecinden geçerek ya “asi çocuk” ya da “altın çocuk” olurlar (Akba , 2000; Akkoyun, 1998, 2011; Dökmen, 1998).

nsanlar bu ego durumlarını duruma göre kullanırlar. Örne in, bir ki i kendi ki ilik yapısı çerçevesinde bazen yeti kin bazen anne-baba gibi dü ünerek davranır, bazı durumlarda ise çocuk rolüne girerek kar ısındaki ki iler ile ileti imde bulunur. TA kuramına göre, sa lıklı ki ilerarası ili kiler ego durumlarının her birinin duruma uygun kullanılmasıyla gerçekle mektedir. Çünkü her ego durumunun kendine özgü dili, tutumu, duygu ve davranı ları bulunmaktadır (Akkoyun ve Bacanlı, 1990; Berne, 1964). Yine kurama göre sa lıklı insan, anne baba ve çocuk ego durumlarını yeti kin ego durumunun yönetiminde kullanabilen kimsedir (Akkoyun, 2011; James ve Jongeward, 1993; Nelson-Jones, 1982). Dolayısıyla sa lıklı bir ki ilik için, her bir ego durumunun katkısı gerekmele birlikte tepkilerimizin yeti kin ego durumunun denetiminde olması öngörülmektedir (Akba ve Deniz, 2003).

Alan yazın incelendi inde ego durumlarının üniversite ö rencilerinin cinsiyet rolleri (A ılı, 2001), ergenlerin karar verme stratejileri (Kaçar, 2008), çatı ma çözme stilleri (Jaiswal ve Srivastava, 2013), ö retmen adaylarının problem çözme becerileri (Çam, 1997), olumsuz otomatik dü ünceler ve stresle ba a çıkma tarzları (Akba , 2000), evli çiftlerin ya amlarına etkisi (Aydemir, 1996), üniversite ö rencilerinin depresif davranı ları, kaygı düzeyleri ve

ba lanma stilleri (Wautier ve Blume, 2004), ö retim elemanı ve ö retmen adaylarının birbirlerine yönelik algıları (Akba ve Deniz, 2003), empati (Alisinano lu ve Köksal, 2000), ki ilik özellikleri (Ciucur, 2013), karar verme stratejileri ve sosyal beceri düzeyi (Deniz, 2002) gibi de i kenler ile ili kili olarak incelendi i görülmektedir. Bu ara tırmalardan elde edilen bulgular, ego durumlarının günlük ya am prati inde i levi güçlü bireysel birçok özellik ve e ilim ile ili kili oldu unu göstermektedir.

Yapılan çalı malar (Erözkan, 2011; Kara ar, 2014; Keller, 2008) bir ki isel-sosyal ve geli imsel de i ken olarak ba lanma stillerinin de ego durumları gibi birçok özellik ile ili kili oldu una i aret etmektedir. Ba lanma stilleri kavramı ilk kez Bowlby'nin (1958) "The Nature of a Child's Tie to His Mother" adlı çalı masında ele alınmı , daha sonra yine kendisinin 1969'daki kuramsal çerçevesi do rultusunda Ainsworth, Blehar, Walters, ve Wall (1978), Bartholomew ve Horowitz (1991) ve Hazan ve Shaver (1994)'in ara tırmaları ile detaylandırılmı tır.

Ki iler arası ili kilerin dinamiklerini açıklamak için geli tirilen kuramlardan biri olan ba lanma kuramı, anneye veya bakım veren bir ba ka ki iye ba lanmanın, bireyin ya amını sa lıklı sürdürmesinde önemli bir yeri oldu unu savunmaktadır. Ba lanma kuramı anne veya bakım veren ile çocuk ve çiftler arasındaki ili kilerin do asına e ilir. Bu yakla ıma göre, ya amımızdaki bazı insanlarla doyum veren samimi ve sıcak ili ki ihtiyacı, insan do asının gere idir. Geli im süreçleri boyunca insanlar, en köklü ihtiyaçlarından olan güvenlik gereksinimlerini, yakın ili kiler kurmaya do al bir yönelim göstererek kar ılamaya çalı mı lardır (Hazan ve Shaver, 1994). Ba lanma kuramı insanlar için önemli olan bu ili kiyi/ba ı ve ihtiyaç duyulan güvenlik gereksinimini (Bowlby, 1969, 1973, 1980) nedenleriyle birlikte açıklamaktadır (Sümer ve Güngör, 1999). Kuram kapsamında ba lanma kavramı "çocuk ve bakım veren ki i arasında geli en; ili ki kurma, çocu un bakım veren ki iyi arama ve yakınlık arayışı davranı ları ile kendini gösteren, özellikle stres durumlarında belirginle en, dayanıklı ve devamlılı ı olan duygusal bir ba " olarak tanımlanmaktadır (Bowlby, 1969).

Bowlby'nin (1969, 1973, 1980) çalı malarından elde etti i bulgulara göre bebekler, sıkıntı ya da zorlanmı lık i aretlerine tepki veren, ula ılabilir olarak algıladıkları ki i ile ba lanma davranı ı gerçekte tirirler. Ba lanılan ki iye yakınlık ihtiyacı, özellikle bebek herhangi bir nedenle sıkıntıda oldu unda ya da korktu unda ortaya çıkmaktadır. Bebek böyle zamanlarda rahatlamak ve yeniden güvende hissetmek için geriye dönebilece i bir güvenlik üssü-sı ına ı arar. Bowlby'nin duygusal bir yakınlık olarak gördü ü ba lanmada yakınlı ın olu ması ve devam etmesi sevgi ve güvenlik duygularına neden olurken, yakınlıktaki herhangi



bir bozulma ise ço unlukla kaygıya, kızgınlı a ve üzüntüye neden olmaktadır (Hazan ve Shaver, 1994).

Ainsworth ve di erleri (1978) bebeklikteki ba lanmanın niteli ini de erlendirmek ve ba lanma davranı larını gözlemek için yaptıkları çalı mada güvenli, kaygılı/kararsız ve kaygılı/kaçınan olmak üzere üç tür ba lanma stili sınıflaması yapmı lardır. Ara tırmada güvenli ba lanan çocukların yalnız bırakıldıklarında kısmen huzursuz olmakla birlikte anneleri geri döndü ünde panik yapmadan tekrar yakınlık kurabildikleri; kaygılı/kararsız ba lanan çocukların yo un bir kaygı, gerilim ve kızgınlık ya adıkları, çevreyi ke fe çıkamaz hale geldikleri; kaygılı/kaçınan ba lanma stilindeki çocukların ise ayrılma durumundan çok fazla etkilenmedikleri ve tekrar birle mede anneleri ile temas kurmaktan kaçındıkları ve dikkatlerini oyuncaklarına vermeye çalı tıkları gözlenmi tir (Hazan ve Shaver, 1994; Sümer ve Güngör, 1999). Ara tırmadan elde edilen sonuçlar, güvenli ba lanan çocukların, annelerinin her zaman kendilerine yardımcı olacaklarından emin olan, kaygılı/kararsız ba lanan çocukların, annelerinin ihtiyaç durumunda yanıt verece inden ya da yardımcı olaca ından emin olamayan, bu nedenle ayrılı a olumsuz tepkiler vererek direnen, kaygılı/kaçınan ba lanma örüntüsü olan çocukların ise annelerinin yardımcı olaca ına ili kin hiç güveni olmayan ve anneleri tarafından sürekli olarak geri çevrilen ya da reddedilen ve annelerinin ayrılı ına tepkisiz kalan çocuklar oldu unu göstermi tir.

Bowlby (1980) ba lanmanın, sadece insanın yeni do du unda, çocukluk ya da okul yıllarında de il, devam eden yeti kinlik dönemlerini de içine alarak tüm ya amında etkileyici bir role sahip oldu unu savunmaktadır. Alan yazında, çocuklukta yapılan ba lanma türünün temel niteliklerinin yeti kinlik sürecindeki ili kilerde de sürdü ünü gösteren çalı malar bulunmaktadır (Hazan ve Shaver, 1987). Ancak Weiss'e (1982) göre bazı temel benzerliklere ra men, yeti kin ba lanması çocukluk dönemi ba lanmasından önemli farklılıklar göstermektedir (akt. Hazan ve Shaver, 1994).

Hazan ve Shaver (1987), Ainsworth ve di erlerinin (1978) bebeklik dönemi süreciyle ilgili olan üç kategorilik ba lanma modelini, yeti kinlik sürecindeki tüm sosyal ili kileri inceleyebilmek amacıyla kullanarak, bu dönemdeki romantik ve sosyal ili kilerin bebeklik dönemindeki ba lanma süreci çerçevesinde anla ılabilece ini öne sürmü lerdir. Hazan ve Shaver (1987) bu çerçevede üç tür yeti kin ba lanma stili tanımlamı lardır. Buna göre, güvenli ba lanma stiline sahip bireyler di erleri ile yakın ili kiler kurmaktan ve onlara ba lı kalmaktan dolayı kendilerini rahat hissederler. Kaygılı/kararsız ba lanma stiline sahip bireyler insanlarla yakın ili kiler geli tirmek için yo un bir istek duymakla birlikte terk edilme ve reddedilme

korkusu ya arlar. Kaygılı/kaçınan ba lanma stiline sahip bireyler ise insanlarla yakınla maktan ve onlara ba lı kalmaktan dolayı huzursuzluk duyarlar (Hazan ve Shaver, 1987).

Dolayısıyla ba lanma ili kilerinin ya am boyunca devam etti i ve yeti kinlik döneminde sosyal duygusal uyum ba ta olmak üzere insan davranı ları üzerinde oldukça etkili oldu u savunulmaktadır (Bartholomew ve Horowitz, 1991; Bowlby, 1973; Hazan ve Shaver, 1994). Bu etkiyi açıklamak üzere bebeklik ba lanma davranı larının yeti kin davranı larındaki rolünü ara tıran Bartholomew ve Horowitz (1991), Dörtlü Ba lanma Modeli kapsamında yeti kinlerde dört ba lanma türü oldu unu öne sürmü lerdir. Buna göre ba lanma “benlik modeli” ve “ba kaları modeli” olmak üzere iki boyut üzerinde ekillenmektedir. Hem benlik hem de ba kaları boyutu olumlu ve olumsuz olmak üzere iki yönlüdür. Dolayısıyla, ki inin hem benlik modeli (kendini sevmeye, onaylanmaya de erli görüp görmedi i) hem de ba kaları modeli (ba kalarını güvenilir ve ula ılabilir görmesi ya da güvenilirmez ve reddedici olarak algılaması) iki kutuplu dü ünüldü ünde ortaya dört tür ba lanma çıkmaktadır. Bu modele göre bir ki inin hem benlik hem de ba kaları algısı olumluysa o ki i güvenli ba lanma stili geli tirmi tir. Olumsuz benlik ve olumlu ba kaları algısı saplantılı ba lanma stilini yansıtırken, olumlu benlik olumsuz ba kaları algısı kayıtsız ba lanma stilini tanımlar. Son olarak hem benlik hem de ba kaları algısı olumsuzsa o ki inin ba lanma stili korkulu olarak nitelendirilir.

Dörtlü ba lanma modeline göre, güvenli ba lanma gerçekle tiren ki iler, hem kendilerini hem de di er ki ileri olumlu görmeyi ba arabilirler, ba kalarıyla kolaylıkla yakınlık kurabilirler ve özerk kalabilirler. Bir di er stil olan saplantılı ba lanma, kendini de ersiz hissetme veya sevmeye layık görmeme duygularını yansıtır. Saplantılı ba lanan ki iler yakın ili kilerde kendini do rulama ya da ispat etme e ilimi gösterirler. Takıntılıdırlar ve hayata dair gerçekçi olmayan beklentilere sahiptirler (Bartholomew ve Horowitz, 1991). Kayıtsız ba lanma gerçekle tiren ki iler ise di erlerini olumsuz de erlendirme e ilimli olurlar, özerk ya amaya önem verirler ve ba kalarına ihtiyaç olmadan, kimse ile yakın ili kiler kurmadan ya amanın mümkün oldu una inanırlar. Korkulu ba lanma gerçekle tiren ki iler ise hem kendilerini hem de di erlerini olumsuz de erlendirip de ersiz ve güvenilirmez olarak algırlar ve böylece yakın ili ki kurmaktan uzakla ırlar (Bartholomew ve Horowitz, 1991; Sümer ve Güngör, 1999).

Alan yazın incelendi inde ba lanma stillerinin üniversite ö rencilerinde problem çözme yakla ımları (Arslan, Arslan ve Arı, 2012), sosyal kaygı, cinsiyet, sosyoekonomik düzey (Kara ar, 2014), karar verme stratejileri (Erözkan, 2011), duygusal zeka (Hamarta, Deniz ve Saltalı, 2009), depresif belirtiler (Kang, Lee ve Kang, 2014), dü ünme stilleri (Yaghobi, Mohagheghy, Moghadam ve Ghodarzi, 2012), yalnızlık, benlik saygısı, stres belirtileri ve

stresle ba a çıkma tarzları (Büyük ahin, 2001) ve yakın ili kilerde kullanılan motivasyon stilleri (Blalock, Franzese, Machell ve Strauman, 2015) gibi de i kenler ile ili kilerinin incelendi i görülmektedir. Bu çalı malarda ba lanma stillerinin problem çözme becerileri, karar verme stratejileri, kaygı, duygusal zekâ, depresif belirtiler ve dü ünme stilleri gibi de i kenlerle ili kili oldu u ve bireylerin ya amını etkiledi i görülmü tür.

Ego durumları ve ba lanma stillerinin alan yazında sıkça çalı ıldı ı gözlenmekle birlikte, yapılan taramalar Keller'in (2008) ergenlerde her iki kavramın ili kisini ele aldı ı çalı manın dı ında, özellikle ö retmen adaylarında her iki yönelimin ili kisinin ve ego durumlarının ba lanma stillerini yordama gücünün incelenmedi i görülmü tür. Alan yazında, bir ki ilik faktörü olarak da ele alınan ego durumlarının, bireylerin olay ve olgulara ili kin de erlendirmelerini, karar süreçlerini ve yakın ili kilerini etkileyen önemli çerçeveler oldu u ara tırma bulguları ile ortaya konmu tur. Bu nedenle ego durumları ve ba lanma stilleri kuramlarının birbirleriyle ne tür bir ili ki içinde olduklarının bilinmesi, hem gerekli e itsel anlayı n olu ması hem de bireylerin geli im ve ö renme süreçlerinde sergiledikleri davranı ların ve farklılıkların nedenlerinin anla ılması için gerekli oldu u dü ünülmektedir. Bu temel görü ten hareketle bu çalı mada ö retmen adaylarında ego durumları ve ba lanma stillerinin ili kisi ve ego durumlarının ba lanma stillerini yordamadaki rolü incelenmi tir.

Bu amaçlara paralel olarak çalı mada a a ıdaki sorulara yanıt aranmı tır.

1. Ö retmen adaylarının ego durumları ile ba lanma stilleri arasında ili ki var mıdır? Varsa ne tür bir ili ki bulunmaktadır?
2. Ö retmen adaylarında ego durumları ba lanma stillerini yordamakta mıdır?

## Yöntem

### Ara tırma Modeli

Ö retmen adaylarında ego durumları ve ba lanma stillerinin incelendi i bu ara tırma tarama modelinde betimsel bir ara tırma niteli indedir. Bu do rultuda genel tarama modellerinden ili kisel tarama modeli kullanılmı tır. Ara tırmada ilkö retim bölümünün farklı anabilim dallarında ö renim gören ö retmen adaylarında ego durumlarının ba lanma stillerini yordama gücü incelenmektedir.

### Çalı ma Grubu

Çalı maya Pamukkale Üniversitesi E itim Fakültesi İkö retim Bölümü'nün farklı bölümlerinde ö renim gören 340 ö renci katılmı tır. Katılımcıların 113'ü üçüncü, 227'si dördüncü sınıf, 249'u kız ve 91'i ise erkek ö rencilerinden olu maktadır.

## Veri Toplama Araçları

**1. Ego durumları ölçe i.** Ego durumlarını ölçmek üzere Varan (2007) tarafından geli tirilen 120 maddelik ölçe in engül (2008) tarafından kullanılan 30 maddelik kısaltılmış formu kullanılmış tır. Ölçekteki her bir maddeye hiç do ru de il (0), ço unlukla do ru de il (1), kısmen do ru de il (2), biraz do ru de il (3) ve tamamen do ru de il (4) ekinde hazırlanan 5’li Likert dereceleri üzerinden cevap verilmektedir. Böylece 5’er maddeden olu an her bir alt ölçe in puan aralı ı 0 ile 20 arasında de i mektedir. Alt boyutlardan alınan puan yükseldikçe ego durumları düzeyi de yükselmektedir.

Ölçek için engül (2008) tarafından yapılan çalı mada bütün maddeler üzerinden toplam cronbach alpha katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu çalı mada kısa form için ba ka güvenilirlik ve geçerlik analizleri yapılmadı ndan, ölçek için bu ara tırmada yeniden güvenilirlik ve geçerlik analizleri yapılmı ve elde edilen bulgular a a ıda kısaca verilmiştir.

**Madde ve güvenilirlik analizleri.** Ölçek kapsamının benze iklik (homojenlik) düzeyi ve test maddelerinin örnekledi i davranı alanının ayrı ıklı ı (heterojenli i) hakkında bilgi elde etmek amacıyla yapılan iç tutarlılık güvenilirli i (Öner, 1997) analizlerinde (n = 340) Cronbach alfa ( ) katsayısı bütün maddeler için .85 olarak bulunmu tur. Ölçekteki altı alt boyuttan ele tirel ebeveyn (EE) için bu de er .66, koruyucu ebeveyn (KE) için .66 yeti kin (Y) için .86, do al çocuk (DC) için .70, altın çocuk (AÇ) için .78 ve asi çocuk (AS Ç) için .78 olarak çıkmı tır. Madde-test (item-total) korelasyonlarına (r) bakıldı nda, .20 ile .48 arasında bir de i im oldu u görülmektedir (Tablo 1). Aiken (1976; Akt., Öner, 1997)’e göre .20 ve üzerindeki ayırt etme göstergeleri maddenin kabul edilebilir düzeyde i levsel oldu u anlamını ta ır. Özdamar (1997)’a göre ise madde analizlerinde, ölçe in toplanabilirlik özelli inin bozulmaması için, madde-test korelasyonlarının negatif olmaması ve hatta .25 de erinden yüksek olması beklenir, ancak bu da kesin kural de ildir. Bir maddenin ölçekten çıkarılması için; madde silinirse alfa katsayısındaki ve ölçek ortalamasındaki de i ime bakmak gerekir. Ölçekteki bütün maddelerin madde toplam korelasyonu incelendi inde de erlerin pozitif ve .20’den dü ük olmadı ı görülmü tür. Belirtilen referanslar çerçevesinde de erlendirildi inde, elde edilen madde-test korelasyonlarının yeterli düzeyde güçlü ve ölçe in yeterli güvenilirlik katsayısına sahip oldu u söylenebilir.

Tablo 1. Ego Durumları Ölçe i Madde-Toplam Korelasyonları (R) ve Faktör Yükleri

Maddeler	r	Faktörler					
		I (EE)	II (KE)	III (Y)	IV (DÇ)	V (AÇ)	VI (AS Ç)
1	.373	.480					
2	.456	.551					
3	.272	.629					
4	.416	.729					
5	.444	.594					
6	.391		.673				
7	.388		.749				
8	.198		.579				
9	.421		.703				
10	.443		.560				
11	.480			.704			
12	.475			.791			
13	.474			.804			
14	.444			.772			
15	.461			.730			
16	.284				.543		
17	.349				.752		
18	.467				.655		
19	.403				.780		
20	.279				.497		
21	.216					.684	
22	.386					.778	
23	.429					.754	
24	.441					.737	
25	.406					.573	
26	.317						.740
27	.458						.738
28	.452						.733
29	.280						.680
30	.265						.607

**Faktör analizi.** Ölçe in 30 madde üzerinden faktör yapısı temel-bile enler yöntemiyle (principals-components analysis) analiz edilmi ve 1'in üzerinde özde ere sahip toplam varyansın % 57'sini olu turan 6 faktör bulunmu tur (Tablo 2). Sonuçlar maddelerin faktör yüklerine göre her boyut için kendi aralarında öbekte ti ini göstermi tir (Tablo 1). Elde edilen

bütün bulgular, Ego Durumları Ölçe i'nin bu kısa formunun ö retmen adayları için kullanılabilecek güvenilir, dolayısıyla geçerli bir araç oldu una i aret etmektedir.

Tablo 2. Ego Durumları Ölçe i Faktör Analizi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Ele tirel Ebeveyn	Koruyucu Ebeveyn	Yeti kin	Do al Çocuk	Altın Çocuk	Asi Çocuk
% of Variance (Varyans Yüzdesi)	4.445	5.691	21.342	4.814	12.831	7.386
Cum. % of Var. (Toplam varyans Yüzdesi)	4.445	10.136	31.478	36.292	49.123	56.509
Eigenvalues (Özde er)	1.334	1.707	6.403	1.444	3.849	2.216

**2. Ba lanma tarzları ölçe i.** Katılımcıların ba lanma stillerini ölçmek amacıyla Griffin ve Bartholomew (1994)'un geli tirdi i ve Sümer ve Güngör (1999) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Ba lanma Tarzları Ölçe i kullanılmı tır. Ölçek 30 madde ve dört alt boyuttan olmaktadır. Bu alt boyutların her biri güvenli, saplantılı, kayıtsız ve korkulu ba lanma stillerini ölçmektedir. Sümer ve Güngör (1999) tarafından yapılan güvenilirlik ve geçerlik çalı malarında iç tutarlık katsayılarının her boyut için sırasıyla .49 ile .61, test tekrar test güvenilirlik katsayılarının ise .54 ile .78 arasında de i ti i görülmü tür. Katılımcılar, her bir maddenin kendilerini ve yakın ili kilerdeki genel tutumlarını ne derece tanımladı nı 7 basamaklı bir derece üzerinde i aretleme lerdir (1= beni hiç tanımlamıyor; 7 = beni tamamıyla tanımlıyor).

### Verilerin Analizi

Ara tırmada, yapılan uygulamalardan sonra toplanan veriler SPSS programına girilmi ve cevabı aranan sorulara ba lı olarak korelasyon ve basit çoklu (Linear) regresyon analizlerinden yararlanılmı tır. Regresyon analizinde ego durumları ba ımsız, ba lanma stilleri ise ba ımlı de i ken olarak kullanılmı tır. Çalı mada anlamlılık düzeyi olarak .05 temel alınmı tır.

### Bulgular

#### Korelasyon Analizleri

Ara tırmanın bu bölümünde ego durumları ve ba lanma stillerinin ili kisini test etmek için korelasyon analizi yapılmı ve elde edilen sonuçlar a a ıda Tablo 3'te verilmi tir.

Tablo 3. Ego Durumları ve Ba lanma Stillerine li kin Korelasyon Sonuçları

De i kenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Ele tirel Ebeveyn	-									
2.Koruyucu Ebeveyn	.263**	-								
3.Yeti kin	.382**	.474**	-							
4.Do al Çocuk	.278**	.181**	.238**	-						
5.Altın Çocuk	.319**	.201**	.155**	.224**	-					
6.Asi Çocuk	.301**	.015	.122*	.361**	.314**	-				
7.Güvenli Ba lanma	-.037	.097	.179**	.123*	-.099	-.129*	-			
8.Korkulu Ba lanma	.105	-.107*	-.078	.077	.160**	.221**	-.050	-		
9.Saplantılı Ba lanma	-.018	-.066	-.185**	.138*	.172**	.116*	-.039	.270**	-	
10. Kayıtsız Ba lanma	.107*	-.124*	-.023	.134*	.158**	.222**	.075	.456**	.150**	-
Ortalama (X)	13.11	14.85	14.06	11.61	11.08	9.78	20.87	16.93	16.37	22.11
Ss	4.130	4.75	4.37	4.38	4.31	4.46	3.53	6.31	3.45	4.96

\*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01, \*\*\*p&lt;.001

Analiz sonuçları güvenli ba lanmanın yeti kin ( $r = .179$ ) ve do al çocuk ( $r = .123$ ) ego durumları ile pozitif, asi çocuk ( $r = -.129$ ) ego durumu ile negatif; korkulu ba lanmanın altın ( $r = .160$ ) ve asi ( $r = .221$ ) çocuk ego durumları ile pozitif, koruyucu ebeveyn ( $r = -.107$ ) ego durumu ile negatif; saplantılı ba lanmanın do al ( $r = .138$ ), altın ( $r = .172$ ) ve asi ( $r = .116$ ) çocuk ego durumları ile pozitif, yeti kin ( $r = -.185$ ) ego durumu ile negatif; kayıtsız ba lanmanın ise ele tirel ebeveyn ( $r = .107$ ), do al ( $r = .134$ ), altın ( $r = .158$ ) ve asi ( $r = .222$ ) çocuk ego durumları ile pozitif, koruyucu ( $r = -.124$ ) ebeveyn ego durumu ile de negatif yönde ili kili oldu unu göstermi tir (bkz. Tablo 3).

### Regresyon Analizleri

Birçok istatistikî analiz tekni inin kullanılması bazı temel varsayımların kar ılanmasına ba lıdır. Alan yazın (Osborne ve Waters, 2002) regresyon analizi için dört temel varsayım üzerinde durmaktadır. Bunlar normallik, do rusallık, güvenilirlik ve sabit varyanslılık-homojenlik (homoscedasticity) varsayımlarıdır. Bu ara tırmada, veri grupları üzerinde yapılan analizler normallik varsayımının kısmen, do rusallık ve güvenilirlik varsayımlarının ço unlukla, homojenlik varsayımının ise tamamen kar ılandı nı göstermi tir. Bu çerçevede, One - Sample

Kolmogorov - Smirnov Lilliefors önem do rulama normallik testi sonuçları de i kenlerden do al çocuk ego durumu ( $p = .105 > .05$ ) ve kaçınan ba lanma stili ( $p = .064 > .05$ ) veri gruplarının normal dağılıma sahip oldu una, korelasyon analizleri ara tırmanın bulgular kısmında belirtildi i gibi ba lanma stilleri ve ego durumları veri grupları arasında do rusal ili kiler bulundu una, güvenirlik analizleri ego durumları ölçe inin ele tirel ve koruyucu ebeveyn alt boyutları dı ındaki tüm boyutlar ve ba lanma stilleri ölçe i için .70 ve üzerinde alfa de erlerinin varlı ına ve homojenlik varsayımı analizleri do al çocuk dı ındaki bütün de i kenlere (ele tirel ebeveyn, koruyucu ebeveyn, yeti kin, altın çocuk, asi çocuk, güvenli, korkulu, saplantılı ve kayıtsız ba lanma) ili kin veri gruplarının önem düzeylerinin anlamlı olmadı ına (sırasıyla  $p = .764, .270, .973, .513, .474, .347, .211, .987, .828 > .05$ ), dolayısıyla da homojen oldu una i aret etmektedir. Elde edilen bu bulgulardan hareketle regresyon analizine sokulan veri gruplarının gerekli varsayımları kar ılayabildikleri varsayılmı tır. Ara tırmada ego durumlarının ba lanma stillerini yordayıp yordamadı ını test etmek için basit çoklu (Linear) regresyon analizi yapılmı tır. Bunun için sırasıyla güvenli, korkulu, saplantılı ve kayıtsız ba lanma stilleri ba ımlı, ego durumları da ba ımsız de i ken olarak regresyon analizine sokulmu ve bulgular a a ıda Tablo 4, 5, 6 ve 7’de açıklanmı tır.

Tablo 4. Ego Durumlarının Güvenli Ba lanma Stilini Yordama Gücü

	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>S.Beta</i>	<i>t</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>De eri</i>						
Yordayıcı De i kenler	.310	.096			5,790	.000***
Ele tirel Ebeveyn			-.083	-1.355		.176
Koruyucu Ebeveyn			.020	.333		.739
Yeti kin			.201	3.192		.002**
Do al Çocuk			.178	3.051		.002**
Altın Çocuk			-.091	-1.571		.117
Asi Çocuk			-.168	-2.819		.005**

\*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ 

Tablo 4’deki bulgulara göre, ego durumlarının güvenli ba lanma toplam varyansına katkısı yakla ık % 10 oranında anlamlı bulunmu tur ( $R^2 (.096)$ ,  $F = 5,790$ ,  $p < .001$ ). Buna göre güvenli ba lanmanın anlamlı yordayıcıları sırasıyla yeti kin ( $\beta = .201$ ,  $p < .01$ ), do al çocuk ( $\beta = .178$ ,  $p < .01$ ) ve asi çocuk ( $\beta = -.168$ ,  $p < .01$ ) ego durumlarıdır. Bu bulgular regresyon katsayılarının anlamlılı ına ili kin t de erleri ile birlikte yorumlandı ında, yeti kin ve do al



çocuk ego durumlarının düzeyleri yükseldikçe güvenli ba lanma düzeyinin de yükseldi i, asi çocuk ego durumu düzeyi yükseldikçe güvenli ba lanma düzeyinin dü tü ü söylenebilir.

Tablo 5. Ego Durumlarının Korkulu Ba lanma Stilini Yordama Gücü

	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>S.Beta</i>	<i>t</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Yordayıcı De i kenler	.292	.085			5,065	.000***
Ele tirel Ebeveyn			.079	1.288		.199
Koruyucu Ebeveyn			-.109	-1.783		.075
Yeti kin			-.099	-1.557		.120
Do al Çocuk			.012	.203		.839
Altın Çocuk			.117	2.000		.046*
Asi Çocuk			.169	2.813		.005**

\**p*<.05, \*\**p*<.01, \*\*\**p*<.001

Tablo 5'deki bulgular ego durumlarının korkulu ba lanma stilinin varyansına katkısının anlamlı ve yaklaşık % 9 oranında oldu unu göstermektedir ( $R^2$  (.085),  $F = 5,065$ ,  $p < .001$ ). Bu sonuca göre korkulu ba lanmanın anlamlı yordayıcıları sırasıyla asi ( $\beta = .169$ ,  $p < .01$ ) ve altın ( $\beta = .117$ ,  $p < .05$ ) çocuk ego durumları olmu tur. Bu bulgular *t* de erleri ile birlikte incelendi inde, asi ve altın çocuk ego durumlarının düzeyleri yükseldikçe korkulu ba lanma düzeyinin de yükseldi i söylenebilir.

Tablo 6. Ego Durumlarının Saplantılı Ba lanma Stilini Yordama Gücü

	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>S.Beta</i>	<i>t</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Yordayıcı De i kenler	.319	.102			6,195	.000***
Ele tirel Ebeveyn			-.024	-.395		.693
Koruyucu Ebeveyn			-.008	-.132		.895
Yeti kin			-.244	-3.884		.000***
Do al Çocuk			.157	2.689		.008**
Altın Çocuk			.168	2.911		.004**
Asi Çocuk			.039	.657		.511

\*\**p*<.01, \*\*\**p*<.001

Tablo 6 incelendi inde ego durumlarının saplantılı ba lanmanın varyansına katkısı % 10 oranında anlamlı bulunmu tur ( $R^2 (.102)$ ,  $F = 6,195$ ,  $p < .001$ ). Bu sonuçlara göre saplantılı ba lanmanın anlamlı yordayıcıları sırasıyla yeti kin ( $\beta = -.244$ ,  $p < .001$ ), altın çocuk ( $\beta = .168$ ,  $p < .01$ ) ve do al çocuk ( $\beta = .157$ ,  $p < .01$ ) ego durumlarıdır. Bu sonuçlar ve t de erleri yeti kin ego durumu düzeyi yükseldikçe saplantılı ba lanma düzeyinin dü tü ünü, altın ve do al çocuk ego durumları düzeyi yükseldikçe saplantılı ba lanma düzeyinin de yükseldi ini göstermektedir.

Tablo 7. Ego Durumlarının Kayıtsız Ba lanma Stilini Yordama Gücü

	R	R2	S.Beta	t	F	p
<i>De eri</i>						
Yordayıcı De i kenler	.297	.088			5,254	.000***
Ele tirel Ebeveyn			.065	1.057		.291
Koruyucu Ebeveyn			-.172	-2.799		.005**
Yeti kin			-.021	-.332		.740
Do al Çocuk			.077	1.307		.192
Altın Çocuk			.107	1.839		.067
Asi Çocuk			.144	2.396		.017*

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Tablo 7'deki bulgular, ego durumlarının kayıtsız ba lanmanın varyansına katkısının yakla ık % 9 düzeyinde anlamlı oldu unu göstermektedir ( $R^2 (.088)$ ,  $F = 5,254$ ,  $p < .001$ ). Buna göre kayıtsız ba lanmanın anlamlı yordayıcıları sırasıyla koruyucu ebeveyn ( $\beta = -.172$ ,  $p < .01$ ) ve asi çocuk ( $\beta = .144$ ,  $p < .05$ ) ego durumları olmu tur. Bu bulgular regresyon katsayılarının anlamlılı na ili kin t de erleri ile birlikte yorumlandı nda, koruyucu ebeveyn ego durumu düzeyi yükseldikçe kayıtsız ba lanma düzeyinin dü tü ü ve asi çocuk ego durumu düzeyi yükseldikçe kayıtsız ba lanma düzeyinin de yükseldi i söylenebilir.

### Tartı ma

Bu ara tırmanın temel amacı, ö retmen adaylarında ego durumlarının ba lanma stillerini yordama gücünü incelemektir. Bunun için sırasıyla önce ego durumları ile ba lanma stilleri arasındaki ili kiye bakılmı daha sonra ego durumlarının ba lanma stillerini yordama gücü regresyon analizi ile test edilmi tir. Bu arada Ego Durumları Ölçe i'nin kısa formunun güvenilirli i ve geçerli ine ili kin analiz ve de erlendirmeler de yapılmı tur. Ara tırmada elde edilen bulgular genel olarak beklentileri destekler niteliktedir. Ego Durumları Ölçe i'nin kısa

formunun güvenilirlik ve geçerli ine ili kin bulgular ise ölçe in yeterli güvenilirlik ve geçerlik özelliklerine sahip oldu unu göstermi tir. Elde edilen bulgular a a ıda alanyazın ı ı nda, e itsel do urguları da dikkate alınarak tartı ılmı tir.

Ara tırmada öncelikle ego durumları ile ba lanma stilleri arasında anlamlı ili kiler bulunmu tur. Bu çerçevede korelasyon analizleri güvenli ba lanmanın yeti kin ve do al çocuk ego durumları ile pozitif, asi çocuk ego durumu ile negatif; korkulu ba lanmanın altın ve asi çocuk ego durumları ile pozitif, koruyucu ebeveyn ego durumu ile negatif; saplantılı ba lanmanın do al, altın ve asi çocuk ego durumları ile pozitif, yeti kin ego durumu ile negatif; kayıtsız ba lanmanın ise ele tirel ebeveyn, do al, altın ve asi çocuk ego durumları ile pozitif, koruyucu ebeveyn ego durumu ile de negatif yönde ili kili oldu unu göstermi tir.

Bu bulgular ı ı nda, ö retmen adaylarında yeti kin ve do al çocuk ego durumlarını kullanma düzeyi yükseldikçe güvenli ba lanma düzeyinin yükseldi i, asi çocuk ego durumunu kullanma düzeyi yükseldikçe güvenli ba lanma düzeyinin dü tü ü; altın ve asi çocuk ego durumlarını kullanma düzeyi yükseldikçe korkulu ba lanma düzeyinin yükseldi i, koruyucu ebeveyn ego durumunu kullanma düzeyi yükseldikçe korkulu ba lanma düzeyinin dü tü ü; do al, altın ve asi çocuk ego durumlarını kullanma düzeyi yükseldikçe saplantılı ba lanma düzeyinin yükseldi i, yeti kin ego durumunu kullanma düzeyi yükseldikçe saplantılı ba lanma düzeyinin dü tü ü; ele tirel ebeveyn, do al, altın ve asi çocuk ego durumlarını kullanma düzeyi yükseldikçe kayıtsız ba lanma düzeyinin yükseldi i, koruyucu ebeveyn ego durumunu kullanma düzeyi yükseldikçe kayıtsız ba lanma düzeyinin dü tü ü söylenebilir.

kinici olarak, yapılan regresyon analizleri sonucunda ego durumlarının ba lanma stillerini önemli oranda anlamlı olarak ö ngördü ü; bu ba lamda güvenli ba lanmanın en anlamlı yordayıcılarının yeti kin, do al çocuk ve asi çocuk; korkulu ba lanmanın en anlamlı yordayıcılarının altın çocuk ve asi çocuk; saplantılı ba lanmanın en anlamlı yordayıcılarının yeti kin, do al çocuk ve altın çocuk; kayıtsız ba lanmanın en anlamlı yordayıcılarının ise koruyucu ebeveyn ve asi çocuk ego durumları oldu u görülmü tür.

Korelasyon analizleri ile elde edilen bulguların bir kısmı Keller'in (2008) "liseli ergenlerin transaksyonel analiz ego durumları ile ba lanma stilleri arasındaki ili kinin incelenmesi" konulu ara tırmasının bazı bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Ara tırma sonuçları de i kenlerin dayandı ı kuramsal çerçeveler ve alan yazındaki ara tırma bulguları ı ı nda türlü ekilerde yorumlanabilir.

TA Kuramı'na göre her bir ego durumu, bireyin geli im sürecinde ya antıları ile yapılandırdı ı davranı kalıplarından olu an (Elaad, 1993), duruma uygun, tutarlı bir duygu, dü ünçe ve ya antılar örüntüsü olarak tanımlanmaktadır (Akkoyun, 2011). Bu ba lamda,

koruyucu ebeveyn ilgili, özen gösterici, destekleyici, izin verici iken ele tirel ebeveyn inatçı, a rı koruyucu ve cezalandırıcı e ilimleri içerir (Akkoyun, 2011; James ve Jongeward, 1993; Nelson-Jones, 1982). Do al çocuk ki ili in e itilmemi yanı olarak kabul edilir. çinden nasıl geliyorsa öyle davranma, fiziksel ihtiyaçlarını, e lenmeyi her zaman ön planda tutma ve ben-merkezcilik en temel özellikleridir. Asi çocuk ki ili in az e itilen yanı olup kurallara kar ı çıkar ve otoriteye ba kaldırır. Ki ili in çok e itilen yanı ise altın çocuk olup kurallara uyum sa lar ve “ne diyorsam onu yap” görü üyle büyütüldü ü için otoriteye uyan, içe dönük uysal bir yapıdır (Akkoyun ve Bacanlı, 1990; Berne, 1964). Yeti kin ego durumu ise ki inin ya amı, olayları ve ili kileri objektif olarak de erlendiren “rasyonel” yanı olarak tanımlanmaktadır (Akkoyun, 2011; James ve Jongeward, 1993; Nelson-Jones, 1982). Bern’e göre yeti kin ego durumu bireyin ya amını sürdürebilmesi için gerekli bir yapıdır. Dı dünya ile ba a çıkabilmek için gerekli bilgileri, süreçleri ve olasılıkları hesaplar. Yeti kin egonun bir ba ka görevi de ebeveyn ve çocuk benlik durumunun etkinliklerini düzene koymak ve aralarında nesnel bir arabuluculuk i levini yürütmektir (James ve Jongeward, 1993).

Kurama göre sa lıklı insan, ebeveyn ve çocuk ego durumlarını yeti kin ego durumunun denetiminde kullanabilen kimsedir (Akkoyun, 2011; James ve Jongeward, 1993; Nelson-Jones, 1982). Ancak yapılan alan yazındaki de erlendirmeler ve gözlemler, birçok insanın, ya amında tepki üretirken, durum ne olursa olsun, yeti kin yönünü yeterince kullanmadan ya da kullanamadan belli ba lı bazı ego durumlarını daha çok i e ko tuklarını göstermektedir. Bu durum da bu tür bireylerin gerek bireysel yapılarında gerekse ki iler arası ili kilerinde bir takım sorunlar ya amasına neden olabilmektedir.

Dörtlü ba lanma modeline göre, güvenli ba lanma gerçeikle tiren ki iler hem kendilerini hem de di er ki ileri olumlu görmeyi ba arabilir, kolaylıkla yakınlık kurabilir ve özerk kalabilirler. Saplantılı ba lanan ki iler kendilerini de ersiz hissetme veya seilmeye layık görmeme ve di erlerini daha çok olumlu de erlendirme duygu ve dü üncelerine sahiptirler (Bartholomew ve Horowitz, 1991). Kayıtsız ba lanma gerçeikle tiren ki iler kendilerini olumlu di erlerini olumsuz de erlendirme e ilimli olurlar, özerk ya amaya önem verirler ve ba kalarına ihtiyaç olmadan, kimse ile yakın ili kiler kurmadan ya amanın mümkün oldu una inanırlar. Korkulu ba lanma gerçeikle tiren ki iler ise hem kendilerini hem de di erlerini olumsuz de erlendirip de ersiz ve güvenilmez olarak algırlar ve böylece yakın ili ki kurmaktan uzakla ırlar (Bartholomew ve Horowitz, 1991; Sümer ve Güngör, 1999).

Bu kuramsal çerçevelerden ve alan yazından hareketle, ara tırmada elde edilen bulgular incelendi inde, ö retmen adaylarında yapılanmı olan mantıklı, sa duyulu, olay ve olguları gerçekçi bir ekilde de erlendiren ve do rusu neyse onu yapan yeti kin ego durumu ile içinden

nasıl geliyorsa öyle davranan, fiziksel ihtiyaçlarını, e lenmeyi ön planda tutan ve ben-merkezcilik ile biçimlenen do al çocuk ego durumu düzeyindeki artı nın hem kendilerini hem de di erlerini olumlu görme e ilimi ile yapılanan güvenli ba lanmayı arttırdı 1, kanun ve kurallara kar ı çıkan, otoriteye ba kaldıran, ritüelleri göz ardı eden asi çocuk ego durumundaki artı nın ise güvenli ba lanmayı azalttı 1; otoriteye uyan, içe dönük ve uysal bir yapı olan altın çocuk ego durumu ile özellikleri yukarıda dile getirilen asi çocuk ego durumundaki artı nın hem kendilerini hem de di erlerini olumsuz de erlendirip de ersiz ve güvenilmez olarak algılama ekinde ortaya çıkan korkulu ba lanmayı arttırdı 1, koruma kollama, ilgi, özen gösterme, ba ı layıcı, destekleyici ve izin verici olma gibi özelliklerle biçimlenen koruyucu ebeveyn ego durumundaki artı nın korkulu ba lanmayı azalttı 1; do al, altın ve asi çocuk ego durumlarındaki artı nın kendilerini de ersiz hissetme veya sevmeye layık görmeme ve daha çok di erlerini olumlu de erlendirme duygu ve dü ünceleri ile karakterize olan saplantılı ba lanmayı arttırdı 1, yeti kin ego durumundaki artı nın ise saplantılı ba lanmayı azalttı 1; inatçı, güçlü, a ır ı koruyucu, kuralcı ve cezalandırıcı olan ele tirel ebeveyn ego durumu ile do al, altın ve asi çocuk ego durumlarındaki artı nın kendilerini olumlu di erlerini olumsuz de erlendirme e ilimi ile ortaya çıkan kayıtsız ba lanmayı arttırdı 1, koruyucu ebeveyn ego durumundaki artı nın ise kayıtsız ba lanmayı azalttı 1 dü ünülmektedir.

Regresyon analizleri sonucu elde edilen bulgular, güvenli ba lanma varyansına yeti kin ve do al çocuk ego durumlarının pozitif, asi çocuk ego durumunun ise negatif; korkulu ba lanma varyansına altın ve asi çocuk ego durumlarının koruyucu ebeveyn ego durumunun da yordayıcı etkisini bastırarak (emerek) pozitif; saplantılı ba lanma varyansına, asi çocuk ego durumunun yordayıcı etkisi bastırılarak, do al ve altın çocuk ego durumlarının pozitif, yeti kin ego durumunun ise negatif; kayıtsız ba lanma varyansına ise, ele tirel ebeveyn, do al çocuk ve altın çocuk ego durumlarının yordayıcı etkileri bastırılarak, asi çocuk ego durumunun pozitif, koruyucu ebeveyn ego durumunun negatif yönde katkı sa ladı na i aret etmektedir. Bu de erlendirmeler 1 1 nda, ba lanma stillerinin alan yazında belirtilen di er de i kenlere ek olarak ego durumları kavramı ile de açıklanabilece i söylenebilir.

Ara tırmada elde edilen bulguların, kavramların dayandı ı kuramsal çerçeveler ile de paralellik gösterdi i, ego durumları ve ba lanma stillerinin küçük ya lardan itibaren öncelikle ebeveynlerin tutum ve davranı ları ile, daha sonra da bireyin ya amına giren di er önemli figürlerin etkileri ve edinilen e itim ile de biçimlendikleri dü ünüldü ünde, sonuçların geli im, e itim, ö renme ve ö retme süreçleri açısından önemli do urgulara i aret ettikleri dü ünülmektedir. Bu ba lamda ö retmen adaylarında özellikle yeti kin ve do al çocuk ego durumlarının güvenli ba lanmayı; altın ve asi çocuk ego durumlarının korkulu ba lanmayı;

altın çocuk ego durumunun saplantılı ba lanmayı ve son olarak asi çocuk ego durumunun kayıtsız ba lanmayı yordaması ara tırmanın, bireylerin sonraki ki isel sosyal ve e itim ya amı açısından manidar sonuçları olarak de erlendirilebilir. Bu nedenle gerek aile çocuk yeti tirme tutumları, e itim ortamlarının niteli i, programların etkilili i gerekse ebeveynlerin ve e itimcilerin ileti im becerileri, ego durumlarının sa lıklı geli imi (yapılanması), özellikle de bütün ego durumlarının yeti kin ego durumunun denetiminde kullanılması ve böylece güvenli ba lanma düzeyinin yüksek tutulması açısından, üzerinde dikkatle durulması gereken belirleyici faktörler olarak de erlendirilmektedir.

Son olarak, ego durumları ve ba lanma stilleri de i kenlerinin ili kisinin çalı ıldı ı bu çalı manın, ö retmen adaylarının ba lanma stilleri düzeyini etkileyen faktörlerin neler oldu una ili kin alan yazına, elde edilen sonuçlar bakımından önemli bir zenginlik kattı ı söylenebilir. Ek olarak, çalı manın kuramsal perspektif geli tirmeye ve uygulamaya dönük çıktılarının oldu unu söylemek de mümkündür. Bu ba lamda, güvenli ba lanmanın sa lıklı ki iler arası ili kiler açısından ne denli önemli oldu u ara tırmalarla da ortaya kondu u gerçe inden hareketle, ara tırmacıların ö retmen adaylarında özellikle yeti kin ego durumunu güçlendirecek psikoe itim programları geli tirerek uygulamaları ve ego durumlarının do rudan etkilerini ölçmelerinin de alana katkı sa layaca ı dü ünülmektedir.

### Kaynakça

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Walters, E, ve Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Akba , M. (2000). *Stresle ba a çıkma tarzlarının üniversite ö rencilerinde olumsuz otomatik dü ünceler, transaksiyonel analiz ego durumları ve bazı de i kenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamı doktora tezi). Marmara Üniversitesi, E itim Bilimleri Enstitüsü, stanbul.
- Akba , M, ve Deniz, L. (2003). Ö retim elemanı ve ö retmen adaylarının birbirlerine yönelik algıları: Transaksiyonel analiz açısından bir de erlendirme. *Educational Science: Theory & Practice*, 3 (2), 263-293.
- Akkoyun, F. (1998). *Transaksiyonel Analiz*. Ankara: Nobel Yayın Da ıtım.
- Akkoyun, F, ve Bacanlı, H. (1990). Adjective check list'in Türkçe'ye uyarlaması: TA ego durumları ve semantik diferansiyel kategorileri üzerinde bir çalı ma. *Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını*, 8, 777-783.
- Akkoyun, F. (2011). *Transaksiyonel analiz: Psikolojide i lemsel çözümleme yakla ımı*. Ankara: Nobel Yayın Da ıtım.
- Alisinano lu, F, ve Köksal, A. (2000). Gençlerin ben durumları (ego state) ve empatik becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi*, 18, 11-16.
- Arslan, E., Arslan, C, ve Arı, R. (2012). An investigation of interpersonal problem solving approaches with respect to attachment styles. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 15-23.
- A ılı, G. (2001). *Üniversite ö rencilerinin cinsiyet rolleri ve ego (ben) durumları arasındaki ili kisi*. (Yayımlanmamı yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydemir, S. S. (1996). *Transaksiyonel analize dayalı bir e itim programının evli çiftlerin ego durumları ve evlilik ya amlarına ili kin bazı de i kenlere etkisi*. (Yayımlanmamı Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Berne, E. (1964). *Games people play: The psychology of human relationships*. New York: Grove Press, Inc.
- Bartholomew, K, ve Horowitz, L. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-141.

- Blalock, D. V., Franzese, A. T., Machell, K. A. ve Strauman, T. J. (2015). Attachment style and self-regulation: How our patterns in relationships reflect broader motivational styles. *Personality and Individual Differences*, 87, 90-98.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, 350-371.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. separation, anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. 3. sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Bulu , M. (2011). Ö retmen adaylarında bireysel farklılıklar perspektifinden amaç yönelimleri, denetim oda ı ve akademik ba arı. *Kuram ve Uygulamada E itim Bilimleri*, 11 (2), 529-546.
- Büyük ahin, A. (2001). *Yakın ili ki kuran ve kurmayan üniversite liseli ergenlerinin çe itli sosyal psikolojik etkenler yönünden kar ıla tırılması*. (Yayımlanmamı yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ciucur, D. (2013). The ego states and the "big five" personality factors. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 78, 581-585.
- Çam, S. (1995). Ö retmen adaylarının ego durumları ile problem çözme becerisi algısı ili kisinin incelenmesi. *Psikolojik Danı ma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (6), 37-42.
- Çam, S. (1997). *letim becerileri e itimi programının ö retmen adaylarının ego durumları ve problem çözme beceri algularına etkisi*. (Yayımlanmamı doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Deniz, M.E. (2002). *Üniversite ö rencilerinin karar verme stratejileri ve sosyal beceri düzeylerinin TA-baskın ben durumları ve bazı özlük niteliklerine göre kar ıla tırmalı olarak incelenmesi*. (Yayımlanmamı doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Deniz, M. E. (2006). Ergenlerde ba lanma stilleri ile çocukluk istismarları ve suçluluk-utanç arasındaki ili ki. *Eurasian Journal of Educational Research*, 22, 89-99.
- Dökmen, Ü. (1998). *letim çatı maları ve empati*, stanbul: Sistem Yayıncılık.
- Elaad, E. (1993). Detection of deception: A transactional analysis perspective. *Journal of Psychology*, 127 (1), 5-15.
- Eraslan Çapan, B. (2009). Ö retmen adaylarının ki ilerarası ili kileri ve ba lanma stilleri arasındaki ili ki. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 127-142.



- Erözkan, A. (2011). Üniversite ö rencilerinin ba lanma stilleri ve karar stratejileri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (3), 60-74.
- Griffin, D, ve Bartholomew, K. (1994). The metaphysics of measurement: The case of adult attachment. çinde K. Bartholomew ve D. Perlman (Eds.), *Attachment process in adulthood: Advances in personal relationships* (ss. 17-52). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hamarta, E., Deniz, M. E, ve Saltalı, N. (2009). Attachment styles as a predictor of emotional intelligence. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9 (1), 213-229.
- Harris, T. A. (2004). *I'm OK You're OK*. New York: Avon Books.
- Hazan, C, ve Shaver, P. R. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (3), 511-524.
- Hazan, C, ve Shaver, P. R. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological Inquiry*, 5 (1), 1-22.
- Jaiswal, B, ve Srivastava, P. (2013). The effect of transactional analysis ego states on conflict management styles. *The IUP Journal of Soft Skills*, 7 (2), 7-12.
- James, M, ve Jongeward, D. (1993). *Kazanmak için do arız*. T. enruh. (Çev.). stanbul: nkılap Kitabevi.
- Kaçar, B. (2008). *Lise ö rencilerinin karar stratejileri ve transaksiyonel analiz ego (ben) durumlarının bazı de i kenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamı yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, E itim Bilimleri Enstitüsü, stanbul.
- Kang, Y., Lee, ve J., Kang, M. (2014). Adult attachment styles, self-esteem, and depressive symptoms: A comparison between postpartum and nonpostpartum women in Korea. *Personal Relationships*, 21, 546-556.
- Karaku , Ö. (2012). Ergenlerde ba lanma stilleri ve yalnızlık arasındaki ili ki. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23 (2), 33-46.
- Kara ar, B. (2014). Ö retmen adaylarının ba lanma stilleri ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ili ki. *Amasya Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 27-49.
- Keler, H. (2008). *Liseli ergenlerin transaksiyonel analiz ego durumları ile ba lanma stilleri arasındaki ili kinin incelenmesi*. (Yayımlanmamı yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, stanbul.
- Nelson-Jones. R. (1982). *Danı ma psikolojisi kuramları*. (Çev. Ed., Akkoyun, F.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Öner, N. (1997). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testler*. 3. Basım. stanbul: Bo aziçi Üniversitesi Yayınları.

- Osborne, J. W, ve Waters, E. (2002). *Multiple regression assumptions*. Eric Digest, ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation College Park MD. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470205.pdf> adresinden elde edilmi tir.
- Özdamar, K. (1997). *SPSS Paket Programlar ile istatistiksel Veri Analizi I*. Eski ehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Stewart, I. ve Joines, I. (1987). *TA Today*. England: Lifesapace Publishing.
- Sümer, N, ve Güngör, D. (1999). Yeti kin ba lanma stilleri ölçeklerinin Türk örneklemini üzerinde psikometrik de erlendirmesi ve kültürlerarası bir kar ıla tırma. *Türk Psikolojisi Dergisi*, 14 (43), 71-106.
- engül, C. M. (2008). *Örgüt çalı anlarının ki ilik, i tatmini ve örgütsel ba lılıkları arasındaki ili kinin incelenmesi*. (Yayımlanmamı doktora tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Terzi, , ve Cihangir Çankaya, Z. (2009). Ba lanma stillerinin öznel iyi olmayı ve stresle ba a çıkma tutumlarını yordama gücü. *Türk Psikolojik Danı ma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (31), 1-11.
- Varan, A. (2007). Ego durumları ölçe i. *Yayımlanmamı ölçek çalı ması*, zmir.
- Yaghobi, A., Mohagheghy, H., Moghadam, N. Y, ve Ghodarzi, M. (2012). Relationship between attachment styles with girls thinking style functions at high school in Hamadan. (Yayımlanmamı yüksek lisans tezi). Islamic Azad University, Department of Psychology, Hamadan Branch, ran. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED538271.pdf> adresinden elde edildi.
- Wautier, G, ve Blume, L. B. (2004). The effects of ego identity, gender role, and attachment on depression and anxiety in young adults, identity. *An International Journal of Theory and Research*, 4 (1), 59-76.

### Extended Summary

Teacher candidates' behaviors depend on many crucial developmental characteristics and tendencies which may be personal, social and educational. Literature shows that these developmental characteristics and tendencies have significantly predictor role and make important differences in the learning behaviors, self-regulation processes and well-being of the students (Alisinano lu and Köksal, 2000; Çam, 1995; Deniz, 2006; Eraslan Çapan, 2009; Karaku , 2012; Kara ar, 2014; Keler, 2008; Terzi and Cihangir Çankaya, 2009; Wautier and Blume, 2004). Ego states and attachment styles can be seen as two of these personal variables. Besides its importance, in literature, there is no any research demonstrating the relationship between the teacher candidates' ego states and attachment styles. Additionally, the need to understand the nature of the relations between various theories and thus to explain the quality of students' behaviors is important for all formal and informal educational activities. Researches also demonstrate that due to their effects on both intimate relationships and teacher effectiveness (Arslan, Arslan and Arı, 2012; Blalock, Franzese, Machell and Strauman, 2015; Erözkan, 2011), the candidate teachers' attachment styles and the factors affecting them, are important concerns to parents as well as academic and educational planners. For that reason, the objective of this study was to test the relationships between the candidate teachers' attachment styles and ego states and to examine the contributions of ego states to attachment styles. The study sought to specifically answer the following questions:

1. Are there any relationships between ego states and attachment styles in candidate teachers?
2. Do candidate teachers' ego states predict their attachment styles?

While conducting the research the descriptive survey model was used. A total of 340 third and fourth grade students (249 female, 91 male) studying in different majors at the Faculty of Education in Pamukkale University participated to the study. Short form of Ego States Scale formed and validated by engül (2008) using the items of long form which was developed by Varan (2007) and Attachment Patterns Scale were used to gather the data. The bivariate correlation coefficients and linear regression analyses were performed to analyze the data to answer the questions conducted in the study.

The results of the study, in general, confirmed the predictions. First of all, close relationships were found between ego states and attachment styles in candidate teachers by using bivariate correlation coefficients. Results showed that secure attachment style was positively related with adult ( $r = .179$ ) and natural child ( $r = .123$ ) and negatively with rebellious child ( $r = -.129$ ) ego states; fearful attachment style was positively related with golden ( $r =$

.160) and rebellious child ( $r = .221$ ) and negatively with nurturing parent ( $r = -.107$ ) ego states; preoccupied attachment style was positively related with natural ( $r = .138$ ), golden ( $r = .172$ ) and rebellious ( $r = .116$ ) child and negatively with adult ( $r = -.185$ ) ego states; dismissing attachment style was positively related with critical parent ( $r = .107$ ), natural ( $r = .134$ ), golden ( $r = .158$ ) and rebellious ( $r = .222$ ) child and negatively with nurturing parent ( $r = -.124$ ) ego states. Moreover, regression analyses show that adult, natural and rebellious child ego states predict secure attachment style ( $R^2 (.096)$ ,  $F = 5,790$ ,  $p < .001$ ); golden and rebellious child ego states predict fearful attachment style ( $R^2 (.085)$ ,  $F = 5,065$ ,  $p < .001$ ); adult, natural and golden child ego states predict preoccupied attachment style ( $R^2 (.102)$ ,  $F = 6,195$ ,  $p < .001$ ); nurturing parents and rebellious child ego states predict dismissing attachment style ( $R^2 (.088)$ ,  $F = 5,254$ ,  $p < .001$ ).

According to the results obtained in this study, it can be said that as the level of adult and natural child ego states increases the level of secure attachment increases, as the level of rebellious child ego state increases the level of secure attachment decreases, as the level of golden and rebellious child ego states increase the level of fearful attachment increases, as the level of adult ego state increases the level of preoccupied attachment decreases, as the level of natural and golden child ego states increase the level of preoccupied attachment increases, as the level of nurturing parent ego state increases the level of dismissing attachment decreases and as the level of rebellious child ego state increases the level of dismissing attachment increases.

Consequently, although there are many factors that effect attachment styles, in this study, attachment styles are assumed to be a dependent variable on ego states. Fort that reason, to enhance candidate teachers' capabilities to use especially adult ego state by implementing psycho-educational programs will increase their secure attachment level. Also, it could be suggested that during their academic works and child rearing practices, university teachers and parents should stimulate the students to develop and use an adult ego state orientation which is largely shaped through childhood and can be changed by new experiences. Thus candidate teachers' secure attachment level could be increased and this case may serve for their effectiveness in school and psycho-social well-being. Finally, it can also be concluded that the study has important theoretical and practical implications. Therefore, the findings from this study can serve as cues for the evaluation of the effectiveness of the colleges, departments, programs, educators' communication competences and parents' child rearing attitudes.



---

---

**Ebeveyn Akademik Ba arı Baskısı ve Deste i Ölçe inin Psikometrik De erlendirmeleri  
ve Yapısal Geçerlik: Ortaokul ve Lise Ö rencileri**

ahin KAPIKIRAN<sup>1</sup>

---

---

*Geli Tarihi: 29.12.2015*

*Kabul Tarihi: 23.01.2016*

**Öz**

Bazı ebeveynler daha iyi bir e itim için çocuklarına destek sunabilirler. Ancak bazı ebeveynler çocuklarının daha iyi bir e itim alması için en iyi yolun baskı oldu unu dü ünebilir. Bu ara tırma, ebeveynlerin bu iki yoldan birini tercihi ile ortaya çıkabilecek, olumlu olumsuz sonuçları belirlemeye dönük bir ölçme aracının geli tirilmesine yöneliktir. Bu amaçla iki farklı çalı ma yapılmı tır. Bu çalı maların katılımcıları birinci çalı mada 536, ikinci çalı mada 529 ortaokul ve lise ö rencisidir. Çalı ma verileri Denizli il merkezinde bulunan ortaokul ve liselerden elde edilmi tir. Birinci çalı ma verileriyle ölçe in faktör yapısı ve iç tutarlı ı hesaplanmı tır. kinci çalı mada, ölçe in bile en ve ayırt edici geçerli i yapılmı tır. Çalı mada, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçe i, Ba arı Yönelimleri Ölçe i, çsel Motivasyon Ve Sınav Kaygısı için Motivasyon Ve Ö renme Stratejileri Ölçe i alt ölçekleri ile birlikte ö rencilerin not ortalamaları kullanılmı tır. Sonuçta, Ebeveyn Akademik Ba arı Baskısı ve Deste i Ölçe i'nin (EABBDÖ) hem ortaokul ve hem de lise ö rencileri için Ebeveyn Akademik Ba arı Baskısı Ölçe i (EABBÖ) ve Ebeveyn Akademik Ba arı Deste i Ölçe i (EABDÖ) geçerli ve güvenilir bir e kilde ölçebilecek nitelikte bir ölçme aracı oldu u saptanmı tır.

*Anahtar sözcükler:* Ebeveyn akademik ba arı baskısı, ebeveyn akademik ba arı deste i, ölçek, geçerlik, güvenilirlik

---

<sup>1</sup> Doç.Dr., Pamukkale Üniversitesi, E itim Fakültesi, E itim Bilimleri Bölümü,  
skapikiran@gmail.com



---

---

**Parent Academic Achievement Pressure and Support Scale Psychometric Assessment  
and Construct Validity: Amongst Secondary School and High School Students**

---

---

*Submitted by 29.12.2015*

*Accepted by 23.01.2016*

**Abstract**

A number of parents can provide support to their children for a better education whereas some parents may hold the opinion that the best way for their children to receive a better training is through pressure. Present research aims to develop a measurement scale to determine the negative and positive results likely to occur in case of parents' selection of either choice. To that end, two different studies have been conducted. In the first study, the number of participants is 536 and in the second study 529 secondary school and high school students. Research data have been compiled from secondary and high schools in Denizli. In the first study, the factor structure and internal consistency was examined. In the second study, component and distinctive validity were tested. In the study, grade averages students motivated strategies for learning questionnaire for intrinsic motivation and test anxiety scale, the Rosenberg Self-Esteem Scale, The Goal Orientation Scale are used. As a result, Parents' Academic Achievement Pressure And Support Scale (PAAPSS) is found to be a valid and reliable scale for both middle school and high school students.

*Keywords* :Parent academic achievement pressure, parent academic achievement support, scale, validity, realibility.

## Giri

Ço u ebeveyn çocuklarının ba arılı olmasını ister. Ebeveynler çocuklarının ba arılı olması için baskı yapabilir ya da destek sa layabilir. Ebeveyn ba arı baskısı, anne-babaların çocuklarından daha fazla ba arı isteklerinden dolayı yaptığı zorlamalardır. Anne babaların çocuklarının ba arısı için yaptıkları zorlamalar, çocuklarından a ırı çalı ma iste i, yüksek not beklentisi veya gerçekçi olmayan ba arı beklentisi, ba ka çocuklarla kıyaslama ve ba arılarını küçümseme gibi olumsuzluklarla kendini gösterebilir. Bu olumsuzluklar çerçevesinde, ebeveyn ba arı baskısı, ebeveynlerin kendi ba arı standartlarına ulaşmaları için çocuklarını zorlamaları biçiminde tanımlanabilir.

Anne-babalar çocukların akademik yeteneklerine güvendiklerinde, çocuklarını ba ımsız ve sıcak bir ekilde yeti tirdiklerinde, ba arı davranı mını ödüllendirdiklerinde (somut ekilde ödüllendirmeksizin), ve çocuklarının çalı malarına katkıda bulunmak için yardım ettiklerinde ve bili sel olarak uyarıcı bir ev ortamı sa ladıklarında, ba arı deste i sa lamaktadırlar. Bu destek, çocukların benlik algılarının, akademik ba arılarının ve sınıf performanslarının daha iyi olmasını sa lar (Chen 2005; Deci ve Rayn, 1985; Ethington,1991; Ginsburg ve Bronstein, 1993; Gonzalez-DeHass, Willems ve Holbein, 2005; Gottfried, Fleming ve Gottfried, 1994; Grolnick ve Slowiaczek, 1994; Kapıkıran ve Özgüngör, 2009; Kim ve Park, 2006; Yıldırım, 2006; Yıldırım, Gençtanırım, Yalçın ve Baydan, 2008). Oysa, ebeveynleri tarafından ba arı baskısı algılayan çocukların, akademik ba arılarının dü ük oldu u saptanmıştır (Bronstein, Ginsburg ve Herrera, 2005; Campbell ve Verna, 2007; Ketsetzis, Ryan ve Adams, 1998; Koutsoulis ve Campbell, 2001; Ma, 2003). Bazen ebeveynler, çocuklarının ba arma güdülerini artırmak için farkında olmaksızın ba arı baskısı yapabilirler. Örne in, Bronstein ve di erleri (2005) ön ergenlerle yaptığı bir boylamsal çalı mada, ebeveynlerin çocuklarının ba arılarını artırmak için “dı sal kontrol, ısrarcı ve sürekli hatırlatma yapmaları” çocuklarının hem ba arılarını hem de motivasyonlarını dü ürdü ünü saptamı lardır. Buna kar ın, ebeveynlerin deste i ve beklentisini algılayan ergenler, genellikle olumlu olarak güdülenmektedir (Ethington, 1991). Ebeveynlerin çocuklarına destek yollarından birisi ev ödevlerine yardımcı olmaktır. Çocuklarının daha iyi bir performans veya ö renme sa lamaları için çocuklarının ev ödevlerine yardım ederler. Ebeveynler çocuklarına yaptıkları bu yardım ba arı baskısına dönü ebilir ve çocukların ba arılarının yükselmesi yerine dü mesine neden olur (Hill ve Tyson, 2009). Ba arı baskısına dönü en bir di er davranı da, ba arı beklentisidir (Ablard ve Parker 1997; Jacobs ve Harvey 2005). Bazı ebeveynler, yüksek yetenekli ya da yüksek ba arıya sahip çocuklarının daha fazla performans gösterebilece ine

inandıkları için ba arı baskısı yapabilmektedirler (Janos, Fung ve Robinson 1985). Dahası, anne-baba ba arı baskısı ile ergenlerin ö renme hedef yönelimlili i arasında olumsuz yönde anlamlı ili ki rapor edilmi tir (Levpušcek ve Zupancic, 2008). Ebeveyn ba arı baskısı çocuklarının yalnızca ba arılarını etkilemez. Ayrıca, çocukların duygusal sosyal yönlerini de etkiler. Örne in Luthar ve Becker (2002) tarafından yapılan bir çalı mada, ebeveyn ba arı baskısının çocukların ki sel sıkıntılarını artırdı nı bulmu lardır. Çocukların algıladıkları ebeveyn ba arı baskısı ile benlik saygısı arasında olumsuz yönde ili ki saptanmı tır (Adams, Ryan, Ketsetzis ve Keating, 2000; Ketsetzis ve di .,1998). Ebeveynlerin akademik ba arı için çocuklarına yaptıkları a ırı baskıdan dolayı ciddi psikolojik problemlere de neden olabilirler. Ba arı baskısı, depresyon ve anksiyeteyi (Tomiki, 2000; Riley, 2003), intihar giri imlerini (Otsuka, 2006), psikolojik sıkıntıları ve duygusal-davranı sal sorunları (Tang, 2007) ve kaygıyı (Ketsetsiz ve di ., 1998) artırabilmektedir.

Ebeveyn ba arı baskısı ile ilgili çalı maların büyük ço unlu u Asya ülkelerinde ya da Asyalı Amerikalılar üzerinde gerçekte tirilmi tir. Bunun nedeni, bu bölgelerde göçmen olarak Amerikaya gelenlerin ve uzakdo uda ya ayan Asyalı ebeveynlerin çocuklarına daha fazla ba arı baskısı yapmalarıdır (Bronstein ve di ., 2005; Lau 2006). Bununla birlikte, batılı anne-babalar çocuklarının akademik ba arısı için daha az baskı yapmakta olup, daha esnek beklentilere sahip olabilmektedirler (Dandy ve Nettelbeck, 2002; Georgiou, 1999). Uzakdo u Asya ve Asyalı Amerikalı göçmen ailelerinin çocuklarına daha fazla ba arı baskısı yapıldı na dair birçok çalı maya rastlanmı tır (Bankston ve Zhou, 2002; Bronstein ve di ., 2005; Chen 2005; Lau, 2006; Ma, 2003; Stevenson ve di ., 1990). Bir Asya ülkesi olan Çin'in e itime ili kin güçlü kültürel ve toplumsal de erleri vardır. Çin ba arı için çabaya önem verir. Dolayısıyla Çin okullarında çocuklar akademik ba arı için a ır baskılarla kar ı kar ıya kalabilirler. Çin'de, ebeveynlerin ba arı baskısına yönelik en önemli göstergelerinden birisi, ö retmenler tarafından verilen a ır evödevlerinin yapılması için evde ebeveynlerin a ırı baskı yapmasıdır. Bu baskının yanı sıra, Çinde anne-babalar çocuklarının ev ödevlerini yapmaya yönelik destek de sunarlar. Ancak bu destek, ço u zaman baskı olarak algılanır (Chen, 2005; Tam ve Chan, 2009). Japon ve Çin e itimine en büyük ele tirilerden birisi, ebeveynlerin çocuklarına daha fazla ba arı için baskı yapmalarının bir sonucu olarak çocuklarda ortaya çıkan duygusal rahatsızlıklardır. Gerçekte Amerikalı çocuklar, Japon ve Çin çocuklarından daha fazla baskı görmeye beraber, bu baskının nedeni her zaman okul odaklı de ildir. Amerikalı ebeveynler e er çocuklarına akademik ba arı için baskı yaparlarsa bunun olumsuz sonuçları olaca ı konusunda endi elenirler. Japon ve Çin ebeveynleri çocuklarının e itimi için daha fazla zaman ve çaba harcarlar. Çünkü onlar kültürel olarak akademik ba arıya daha çok



önem verirler (Stevenson ve di ., 1990). Bir ba ka uzak do u asya kültürü olan Indo-Fijian ebeveynler akademik olarak çok iyi olmaları için çocuklarına baskı yaparlar. E er çocukları ba arılı olmazlarsa ebeveynleri onları utandırır. Indo-Fijian ebeveynler için çocukların kendilerini disipline etmesi akademik ba arı için önemlidir. Tüm bu örneklerden de anlaşılabildiği gibi, ebeveyn ba arı baskısının en önemli nedenlerinden birisi kültürel dir. Stevenson ve di erlerine (1990) göre, Batı kültüründe bireylerin, kendi ba arı ve ba arısızlıkları için sorumluluk almaları gerekti ine inanılır. Kültürel bakı açısının bireysel ve toplulukçu olmaları ba arı baskısı ve deste i bakımından kültürler arasında bazı farklılıklar yaratsa bile benzer tepkiler görülebilmektedir. Tang (2007) ebeveynleri tarafından ba arı baskısına maruz kalan Asyalı Amerikalı ö renciler kadar beyaz Amerikalı ö rencilere de ba arı baskısı yapıldı mı ileri sürer. Bu baskılardan dolayı her iki ö renci grubu da psikolojik sıkıntılar ve benzer duygusal davranı sal sorunlar ya adıklarını ileri sürer.

Türkiye’de özellikle iyi bir e itim, statü kazanma, daha kolay i bulma ve daha fazla para kazanma nedeni olarak görülür. Türkiye’de ergenler iki zorlu sınavla kar ı kar ıya kalır. Bu sınavlarda ba arılı olması için ö rencilerin kendi ba rına çalı masına ek olarak yüksek ücret ödeyerek özel dersler alması ve özel dershanelere gitmesi gerekir. Türkiye’de, 6 ile 12. sınıf ö rencilerden toplam bir milyon 500 bin ö renci dershaneye gitmektedir (Kılıcı, 2013). Ö renciler, ortaokul 8. Sınıfta yapılan Temel E itimden Ortaö retime Geç i (TEOG) sınavı ile ba arısı yüksek bir liseyi kazanmaya çalı ır. Lisedeki ö rencilerin bir sonraki hazırlı ı üniversiteye giri sınavıdır. Talebin çok, prestijli okul ve bölümlerin az oldu u sahada daha iyi bir ba arı göstermesi gerekir. Ancak her ö rencinin bu iste ini yerine getirmesi olası de ildir. Milli e itim Bakanlığı (MEB) 2013 faaliyet raporunda 1 milyon 123 bin ö rencin %27 sinin 4 yıllık bir örgün e itim veren üniversiteye gidebilmekte oldu unu rapor etmi tir (MEB, 2013). Bu nedenle, üniversiteye hazırlık süreci ö renciler için yarı macı, zor bir süreç olarak ya anmaktadır. Bu süreçte ö rencilerin depresyona girdikleri görülmektedir (Ergene ve Yıldırım, 2004).

Çocukların tüm çabalarına ra men bazı ebeveynler, çocuklarının daha fazla ba arılı olmaları için baskı yapar ya da destek sunabilir. Böylesi bir sınav maratonun oldu u Türkiye’de, ö rencilere ebeveynleri tarafından sa lanan sosyal destek ile onların ba arıları arasındaki ili kiye yönelik çalı malara rastlanmakla beraber (Yıldırım 2006; Yıldırım ve di .. 2008; Kapıkıran ve Özgüngör 2009) ebeveyn ba arı baskısı ya da ba arı deste ine yönelik çalı maların da yapılmasına gereksinim vardır. Ancak Türkiye’de ebeveynlerin ba arı baskısını ve ba arı desteste ini içeren bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Dolayısıyla, Türkiye’de ebeveynlerin çocuklarının ba arılı olması için yaptıkları ba arı baskısı ve ba arı

deste inin düzeyini belirlemek ve baskı ve deste in yaratt ı olumlu veya olumsuz davranı ların ne oldu unu saptamaya yönelik bir ölçme aracına gereksinim bulunmaktadır. Bu gerekçeler ı ı nda bu çalı manın amacı, ergenlere yönelik ebeveyn ba arı baskısı ve deste inin ölçümü için gerekli bir ölçme aracının geli tirilmesidir.

## Çalı ma 1

### Yöntem

#### Çalı ma Grubu

Bu çalı manın katılımcıları Ortaokul ve (N=329) ve Lise (N=207) ö rencilerinden olu an 536 ki idir. Katılımcılar, 6. (%20.2), 7.(%23.4), 8.(%21.5), 9.(% 9.4), 10.(% 14.6), 11. (% 7.4), 12. (% 3.4) sınıf ö rencilerinden olu maktadır. Katılımcıların 266'sı kız ve 269'ı erkektir. Bu çalı mada yer alan ö rencilerin ya ları 11 ile 18 arasında de i mektedir (ort=14.09). Ö rencilerin annelerinin % 3.7'si'i okur yazar de il, % 48.7'si ilkokul, %13.8'i ortaokul, %20.2'si lise, %2.5'i yüksek okul, %11.0'i üniversite mezunudur. Ö rencilerin babalarının %1.2' i okur yazar de il, %31.9'sı ilkokul, %18.8'si ortaokul, %20.9'si lise, %4.1'ı yüksek okul, %23.1'i üniversite mezunudur. Katılımcılar farklı sosyo ekonomik düzeyde yer alan be ortaokul ve be liseden olu maktadır.

#### Ölçme Araçları

**Ebeveyn Akademik Ba arı Baskısı ve Deste i Ölçe inin (EABBDÖ) Geli tirilmesi ve Ölçek Maddelerinin Olu turulması.** Literatürde, ebeveyn ba arı baskısı ve deste ini ölçmeye yönelik iki farklı ölçme aracı ve bir model önerisine rastlanmı tır. Ebeveyn ba arı baskısı ve ölçe ine ili kin ölçeklerden birisi, Campbell (1994) tarafından geli tirilen Ebeveyn Etkisi Envateridir (Inventory of Parental Influences (IPI)). Bu ölçek çocukların algılamalarına dayalı be alt ölçekten olu maktaki olup alt ölçeklerinden ikisi, algılanan ebeveyn ba arı baskısını ve psikolojik deste i ölçmektedir. Di er bir ölçek, Kim ve Park (1999) tarafından geli tirilen ebeveyn akademik ba arı baskısını ve duygusal deste i ölçmek için geli tirilmi tir. Rayn ve Adams (1995) çocukların akademik ve ve sosyal sonuçlarına ili kin aile sürecini ortaya koyan yedi alt bölümden olu an bir kavramsal model önermi tir. Modelde okul ba arısı için ebeveyn ba arı baskısı ve deste i, okul odaklı anne-baba çocuk etkile iminin bir parçası olarak ele almı tır.

Bu çalı ma, PDR kongresinde sunulan ergenlerde Anne-baba Akademik Ba arı Baskısı Deste i Ölçe inin geli tirilmesine yönelik ön bir çalı mada (Kapıkıran ve Kapıkıran, 2009) elde edilen ba arı-baskısı ve deste ine ili kin maddelere dayanmaktadır.

Mevcut çalı ma ile önceki çalı mada (Kapıkıran ve Kapıkıran, 2009) var olan maddelerin bazıları yeniden düzenlenmi ve yeni bazı maddeler eklenmi tir. Ölçek maddelerinin

olu turulmasında iki farklı yol izlenmiştir. İlk olarak ortaokul ve lise öğrencilerine ebeveynlerinin ba arı baskısı ve deste ine yönelik davranışlarının ne olduğu açık uçlu bir soru ile sorulmuştur. İkinci olarak, ebeveyn ba arı baskısı ve deste ine yönelik literatür incelenmiştir. Birincisi a amada, ebeveyn ba arı baskısı, ebeveynlerin çocuklarının ba arısını artırmak için davranışsal baskı(kızma, tehdit), hak kısıtlama (dışarı çıkmaya, oyun oynamaya izin vermeme) ba kalarıyla kıyaslama (Kardeşi veya arkadaşlarından daha kötü olduğunu söyleme), duygusal baskı (üzüntüsünü gösterme), a rı uyarma (sürekli uyarma), yetersizli ine vurgu yapma (yeterince çalışmadığını, tembel olduğunu söyleme) a rı istekte bulunma (yapabileceğinden daha fazlasını isteme), daha fazla çalışması için zorlama(ek çalışmaları yapma için zorlama), ba arılı olmadığında ebeveynlerden korkma (iyi not almadığında cezalandırılacağı duygusu) ve genel ba arı baskısına ili kin baskı algılamayı (hissedilen ba arı baskısı) içeren sorulardan oluşan anne-baba ba arı baskısına ili kin bir ölçek takımı geliştirilmiştir. Elde edilen verilere dayalı olarak, Ebeveynlerin algılanan ba arı deste ini ölçen, ba arıyı övme (iyi not ya da öğrenmeleri övme), güven verme (yapabileceğine inanma, yeterli bulma (iyi bir ba arı, yeterli bir ba arı, ba arılı bulma), sosyal destek (yanında olduğunu hissetme) ve çocuğun ba arı veya ba arısızlığı ile ilgilenme (öğrenme ve ya not hakkında konuşma) ilgili sorular oluşturulmuştur. Toplamda 47 sorudan oluşan bir soru takımı elde edilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesine yönelik ön bir çalışmayla elde edilen 47 maddelik soru takımı anne ve babaların ba arı baskısı ve deste ini ayrı ayrı ölçmeyi hedeflemiştir. Bu ön çalışmada oluşturulan ölçek, yalnızca orta okul öğrencilerini kapsamaktaydı. Ölçek anne ve babalara ayrı ayrı uygulamasını gerektiren beşli likert türünden bir ölçme aracı olarak 120 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Kırkyedi maddeli ölçek maddesinden 24'ü çalışmada amaçlanan baskı ve destek faktörlerden farklı faktörlere girdiği için bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonra 214 ortaokul öğrencisine anne ve babaları için ayrı ayrı değerlendirme yapacakları 23 maddeden oluşan ölçek takımı uygulanmıştır. Sonuçta, Anne formunda iki maddenin faktör yükü 40'ın altında olduğu için 21 maddeli bir yapı oluşturulurken baba formunda bulunan 23 maddenin tamamı 40'ın üstünde faktör yüküne sahip iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach Alfa ile hesaplanmıştır. Ölçeğin anne ba arı baskısı .88, anne ba arı deste i .72 olurken, baba ba arı baskısı için .90 ve baba ba arı deste i için .79 olarak hesaplanmıştır (Kapıkıran ve Kapıkıran, 2009).

### **Verilerin Analizi**

Soru takımının uygulanması için sınıflarının seçiminde, gönüllü olan öğretmenlerin sınıfları seçilmiştir. Öğrencilere araştırmamızın amacı belirtilmiş ve gönüllü olanların

uygulamaya katılımı sa lanmı tır. Uygulama yakla ık 15 dakika sürmü tür. Çalı manın analizleri için SPSS 14.0 ve L SREL 8.71 paket programı kullanılmı tır. Verilerin analizinde hem açımlayıcı hem de do rulayıcı faktör analizi teknikleri uygulanmı tır. Ayrıca, veriler betimleyici istatistikler ile test edilmi tır.

### Bulgular

Bu çalı mada, elde edilen verilerle ilgili olarak revize edilen ölçe in geçerlik ve güvenilirli i için hem açımlayıcı hem de do rulayıcı faktör analizi ile birlikte betimleyici istatistiksel analizler yapılmı tır.

#### Faktör Yapısı

**Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA).** Yeni geli tirilecek bir ölçe in geçerli ini desteklemek için yapılacak analizlerden birisi faktör analizidir (Worthington ve Whittaker, 2006). Gorsuch (1997)'un önerileri do rultusunda, verilerin normal da ılım gösterip göstermedi ini, maddeler arasındaki korelasyon matrisinin faktör analizine uygunlu unu belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi ile test edilmi tir (Gorsuch, 1997). Öncelikle *EABBDÖ* için verilerin analizlerde Kaiser-Meyer Olkin de erinin .89 oldu u kaydedilmi tir. Yine 23 maddenin Bartlett's Testi sonucunun ise [ $\chi^2= 3346,896$ ,  $df= 254$   $p<.0001$ ] anlamlı oldu u saptanmı tır. KMO de erlerinin .60 ve yukarı düzeyde olması yeterli kabul edilmektedir (Tabachnick and Fidell, 2001).

Tablo 1. *EABBDÖ Maddelerinin Ortalama, Standart Sapma Madde Toplam Korelasyonları, Alfa De erleri*

Madde No	Ort.	Ss	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silinme Alfa
1	2.79	1.195	.68	.79
2	2.34	1.245	.64	.79
3	2.74	1.488	.69	.79
4	2.65	1.331	.55	.80
5	2.73	1.412	.66	.79
6	3.44	1.386	.32	.82
7	2.24	1.318	.68	.79
8	2.47	1.360	.65	.79
9	2.36	1.332	.47	.80
10	2.15	1.483	.59	.80
11	4.46	.995	.60	.67
12	4.17	1.118	.73	.61
13	3.31	1.223	.66	.66
14	3.90	1.261	.68	.66
15	3.77	1.257	.71	.64

Faktör analizi uygulamasında verilerin yorumlanması için varimax eksen döndürme tekni i uygulanmı tır. Yirmiüç maddeli ölçme aracı için iki faktörlü yapı elde etmek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucu, ölçe in altı maddesinin faktör yükü .40 altında yer aldığı için ölçme aracından çıkarılmasına karar verilmi tır. Standardize edilen faktör yükleri .40'ın üstünde yer alması yapının iyi bir ölçümünü sa lar (Hatcher, 1994). Ölçme aracının 12'si birinci faktör, be i ikinci faktör olmak üzere toplam 17 maddeli bir ölçme aracı elde edilmi tır. Daha sonra yapılan item toplam madde korelasyonu sonucunda iki maddenin korelasyonu .30'un altında yer aldığı için bu iki maddenin de ölçekten çıkarılmasına karar verilmi tır. Sonuçta birinci faktörde 10, ikinci faktörde be olmak üzere 15 maddeli iki faktörlü bir yapı elde edilmi tır. ki faktörlü bu yapının birinci faktörün eigen de eri 4,048 ve ikinci faktörün eigen de eri 2,226 olarak saptanmı tır. Ayrıca, maddelerin tüm ölçek içindeki varyansının % 25.87 ve % 15.95 olmak üzere toplam 41.82 açıklayıcılık düzeyine ula mı tır. ki faktörlü yapının itemlerin faktör yükleri .50'nin üstündedir (Tablo 2).

Tablo 2. *EABBDÖ Açımlayıcı Faktör Yükleri*

No	Maddeler	EBB Ö	EBD Ö
1	Annem ve Babam derslerimde ba arılı olmadı ımda bana kızar.	<b>.69</b>	
2	Annem ve Babam ba arılı olmadı ımda bazı haklarımı kısıtlar.	<b>.68</b>	-.12
3	Annem ve babamın istedi i kadar ba arılı olmadı ımda beni karde im veya arkada larımla kıyaslar.	<b>.64</b>	-.16
4	Annem ve babamın istedi i kadar ba arılı de ilsem üzülece ini söyler.	<b>.55</b>	
5	Annem ve babam ödevlerimi yapmam için sürekli uyarır.	<b>.65</b>	
6	Annem ve babam yeterince çalı madı ım için ba arılı olamayaca ımı söyler.	<b>.43</b>	-.14
7	Annem ve babam önceki ba arıma göre, daha iyi bir ba arı elde etsem bile, yeterince ba arılı olmadı ımı söyler.	<b>.65</b>	
8	Annem ve babam ba arılı olmam için baskı yapar	<b>.69</b>	
9	Annem ve babam sıklıkla ev ödevleri ve projeler dı ımda ek çalı malar yapmam için zorlar.	<b>.59</b>	
10	Kötü not aldı ımda, eve gitmeye korkarım.	<b>.54</b>	-.21
11	Annem ve babam ba arılı olmam için her türlü deste i verir.		<b>.62</b>
12	Annem ve babam ba arılı oldu umda benim ho uma gidecek sözler söyler.		<b>.75</b>
13	Annem ve babam ba arılı oldu umu söyler.	-.24	<b>.60</b>
14	Annem ve babam sınavlar öncesinde, benim ba arılı olaca ıma güvendi ini söyler	-.12	<b>.64</b>
15	Annem ve babam derslerimde yüksek ba arı elde etti imde beni över.	-.12	<b>.71</b>
	Özde er	4.048	2.226
	Varyans (%)	25.87	15.95

Tablo 1'de ölçek maddelerinin güvenilirli ini ölçmek amacıyla yapılan madde toplam korelasyonu sonucu, her bir maddenin toplamlarıyla korelasyonu .32 ile .71 arasında de imekte olup tüm maddeler .01 düzeyinde anlamlıdır. Madde toplam puan korelasyon de erleri .30 ve üstü olması iyi bir ili kinin göstergesi olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2004).

**Do rulayıcı Faktör Analizi (DFA).** Do rulayıcı faktör analizi (DFA) için LISREL 8.71 paket programı kullanılmı tır (Jöreskog ve Sörbom, 2004). DFA, AFA ile elde edilen iki faktörlü modelin do rulanıp do rulanmadı nı belirlemek amacıyla, veriler bir covariance matrix üzerinde yürütüldü. Literatürde bir modelin yeterli ini saptamak için birçok uyum indeksi kullanılmaktadır. Literatürde test edilen modelin, analiz edilen veri ile uyumunu sınamak için kullanılan en yaygın uyum de erleri ki kare, serbestlik derecesi( $X^2/df$ ), Comperative Fit Index (CFI), goodness-of fit index(GFI), Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) ve Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) Uyum indekslerinden RMSEA ve SRMR 0.08 ya da daha az bir de er model için kabul edilebilir uyumun göstergesi olarak kabul edilmektedir. CFI, GFI uyum indeksleri .90 kabul edilebilir, .95 ve üstü iyi bir uyum indeksi olarak kabul edilir RMSEA de erleri .05 de erinin altında yer alması mükemmel bir uyum (Hu ve Bentler, 1999) olarak dü ünülürken .10 altındaki uyum de eri yeterli olarak kabul edilir (Browne ve Cudeck, 1993).

Tablo 3. EABBDÖ Do rulayıcı Faktör Analizi Model Sınama Sonuçları

	$X^2$	DF	RMSEA	SRMR	CFI	GFI
Ortaokul	175.92	89	.06	.06	.96	.94
lise	275.61	89	.07	.07	.92	.88
Tümü	247.39	89	.06	.06	.95	.93

AFA sonucu 10 ebeveyn ba arı baskısı, 5 ebeveyn ba arı deste i alt ölçekleri için DFA yapılmı tır. DFA Ortaokul ö renci grubu, lise ö renci grubu ve tüm ö rencilerden elde edilen veriler üzerinde ayrı ayrı yapılmı tır. Bu haliyle her bir örneklem grubu için yapı geçerli i test edilmi tir. İlk olarak ortaokul ö renci grubu üzerinde gerçekleştirilen DFA sonucu  $X^2 = (89, N = 329) 175.92$ ,  $RMSEA = .06$ ,  $SRMR = .06$ ,  $CFI = .96$  ve  $GFI = .94$  ile yeterli uyum de erlerine ula mı tır. İkinci olarak Lise ö renci grubu üzerinde yapılan DFA sonucunda, EABBDÖ ölçe inin yapısı  $X^2 = (89, N = 207) 275.92$ ,  $RMSEA = .07$ ,  $SRMR = .07$ ,  $CFI = .92$  ile kabul edilebilir uyum de erlerine ula mı tır. Ancak,  $GFI = .88$  ile yeterli bir uyum

de erinin altında yer almı tır. Son olarak tüm örneklem için yapılan CFA sonucu  $X^2 = (89, N = 536)247.39$ ,  $RMSEA = .06$ ,  $SRMR = .06$ ,  $CFI = .95$  ve  $GFI = .93$  ile yapı kabul edilebilir düzeyde uyum de erlerine sahiptir (Tablo 3).

**Ç Tutarlılık Güvenirli i.** Ölçe in toplam ve alt ölçeklerinin iç tutarlılı nı belirlemek için yapılan Cronbach Alpfa katsayısının EBBÖ için .84, EBDÖ .71 olarak ve tüm maddeler için .82 olarak hesaplanmı tır. Ölçe in her bir maddesinin silinmesi halinde (*a if item deleted*) halinde elde edilecek alfa de erleri .61 ile .82 arasında de i mektedir (Tablo 1).

## **Çalı ma 2**

Bu çalı manın amacı, birinci çalı mada 15 maddeli EABBDÖ'nin bile en ve ayırt edici geçerli ini belirlemektir.

## **Yöntem**

### **Çalı ma Grubu**

Üçüncü çalı manın katılımcıları, ortaokul (N=282) ve (N=247) lise ö rencilerinden olu an 529 ki idir. Katılımcılar, 6. (%14.6), 7.( %12.5), 8.(%23.4), 9.(% 12.7), 10.(% 7.2), 11.(% 14.2), 12. (% 15.5) sınıf ö rencilerinden olu maktadır. Katılımcıların 301'i kızlardan 228'i erkeklerden olu maktadır. Bu çalı mada yer alan ö rencilerin ya ları 11 ile 20 ya ları arasında de i mektedir ( $X = 14.52$ ). Çalı ma grubu dört ortaokul ve dört lisedeki ö encilerden olu maktadır.

### **Ölçümler**

*Ebeveyn akademik baskısı ve deste i ölçe i (EABBDÖ).* EABBDÖ anne ve babaların çocuklarından kendi istedi i baskısı elde edebilmesi için yaptıkları baskı ve deste in düzeyini ölçmek amacıyla geli tirilmi bir ölçme aracıdır. Birinci çalı mada, 10 maddeden olu an ebeveyn akademik baskısı ve 5 maddeden olu an ebeveyn akademik baskısı deste i alt ölçeklerden olu tu u belirlenmi tir. Ölçek, be li likert türünden yanıtlamayı gerektirmektedir. Ölçek çalı ması hem ortaokul ve hem de lise ö rencilerine olu an bir grup üzerinde yapılmı tır. Alt ölçeklerden EABBÖ için en yüksek puan 50 en dü ük puan 10 puan olup yüksek puanlar ö rencilerin ebeveynlerinden akademik baskısı algıladıkları ekinde yorumlanmaktadır. EABDÖ için en yüksek puan 25 en dü ük puan 5 olup yüksek puanlar ö rencilerin ebeveynlerinden akademik baskısı için destek algıladıkları ekinde yorumlanmaktadır. Alt Ölçeklerin iç tutarlı lı Cronbach Alpfa ile hesaplanmı tır. Ölçe in toplam ve alt ölçeklerinin iç tutarlılı nı belirlemek için yapılan Cronbach Alpfa katsayısının EABBÖ için .84, EABDÖ .71 ve tüm maddeler için .82 olarak hesaplanmı tır.

**Rosenberg Benlik Saygısı Ölçe i.** Rosenberg benlik saygısı ölçe i, genel benlik saygısını ölçmeye yönelik olarak geli tirilmi bir ölçek olup 10 maddeden olu maktadır. Ölçek dörtlü likert türü bir ölçme aracıdır. Tüm ölçekte en küçük 10, en yüksek 40 puan elde edilmektedir. Elde edilecek yüksek puanlar, yüksek genel benlik saygısını göstermektedir. Yapılan bir meta analizi sonucunda, ölçe in 53 ülkede kullanıldı ı saptamı tır (Schmitt ve Allik, 2005). Ölçe in Türkçe'ye uyarlaması Çuhadarolu (1986) tarafından yapılmı tır. Ölçe in güvenilirli i için dört hafta arayla yapılan test tekrar test güvenilirli i  $r = .89$  olarak bulunmu tur. Bu çalı ma için ölçe in iç tutarlı ı  $\alpha = .77$  olarak hesaplanmı tır.

**Ba arı Yönelimleri Ölçe i.** Ölçek, Midgley ve di erleri (1998) tarafından geli tirilmi tir (Akt. Akın ve Çetin, 2007). Ölçe in Türkçeye uyarlaması Akın ve Çetin (2007) tarafından yapılmı tır. Ö renme yönelimi, performans yönelimi ve kaçınma yönelimi olmak üzere üç alt ölçek ve 18 maddeden olu maktadır. Ölçe in iç tutarlı ı için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı ö renme yönelimi için .77 performans yönelimi için .79 ve kaçınma yönelimi için .78 dir. Mevcut çalı ma için yapılan Cronbach alfa katsayısı ö renme yönelimi için .74 performans yönelimi için .77 ve kaçınma yönelimi için .78 olarak hesaplanmı tır.

**Motivasyon ve Ö renme Stratejileri Ölçe i.** Ölçek Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1993) tarafından geli tirilmi tir (Akt. Karadeniz, Büyüköztürk, Akgün, Çakmak, ve Demirel, 2008). Ölçek Karadeniz ve di erleri (2008) tarafından 12-18 ya ları arasındaki ergenler için Türkçe'ye uyarlanmı tır. Ölçek motivasyon ve ö renme stratejilerini ölçmeyi amaçlayan altı alt ölçekten olu mu tur. Mevcut çalı mada, motivasyonu ölçmek amacıyla içsel hedef düzenleme ve test anksiyetesi alt boyutları kullanılmı tır. Mevcut çalı ma için içsel hedef düzenleme alt boyutuna ili kin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .75, test anksiyetesi için .84 olarak tespit edilmi tir.

### **lem.**

Ölçeklerin uygulanması için sınıfların seçiminde, derslerinde uygulama yapılmasına gönüllü olan ö retmenlerin sınıflarında yapılmı tır. Ö rencilere ara tırmanın amacı anlatılmı ve gönüllü olanların uygulamaya katılımı sa lanmı tır. Uygulama yakla ık 30 dakika sürmü tür. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 14.0 paket programı kullanılmı tır.

### **Bulgular**

**Bile en ve ayırdedici geçerli i.** EABBDÖ ölçe inin bile en ve ayırt edici geçerli i için, ba arı yönelimi, benlik saygısı, ba arı güdüsü ve sınav kaygısı ölçekleri ile korelasyonlarına bakılmı tır. Sonuçta EBBÖ'nin performans hedef yönelimi, kaçınma hedef yönelimi ve sınav kaygısı ile olumlu yönde anlamlı ili ki kaydedilmi tir. Bununla beraber, EBBÖ ile benlik saygısı ve ba arı güdüsü arasında olumsuz yönde ili ki saptanmı tır. EBDÖ ile ö renme hedef



yönelimi arasında anlamlı ili ki saptanmamı tır. Ebeveyn ba arı baskısı ile okul notları arasında olumsuz yönde ili ki saptanmı tır. EBDÖ ile benlik saygısı, ö renme hedef yönelimi, performans hedef yönelimi, ba arı güdüsü ve okul notları ile olumlu yönde anlamlı ili ki bulunurken, sınav kaygısı ile olumsuz yönde ili ki kaydedilmi tir. Ancak, EBDÖ puanları ile kaçınma hedef yönelimi arasında anlamlı ili ki bulunmamı tır (Tablo 4).

Tablo 4. *EBBÖ ve EBDÖ ile bile en ve ayırıcı geçerlik de i kenlerinin korelasyonları, ortalama ve Standart sapmaları.*

	EBBÖ	EBDÖ	X	Std.dev.	Cronbach's Alpha
EBBÖ	1		25.05	8.712	.85
EBDÖ	-.18**	1	19.65	3.883	.73
Self esteem	-.17**	.13**	26.60	5.645	.72
Ö renme BY	-.03	.30**	23.35	4.289	.74
Performans BY	.26**	.08*	20.60	5.007	.77
Kaçınma BY	.28**	-.03	17.35	6.272	.78
Sınav Kaygısı	.22**	-.18**	19.90	9.40	.84
Motivasyon	-.21**	.32**	21.60	4.51	.75
Okul Notları	-.28	.26**	77.39	12.88	

.05\* .01\*\*

EBBÖ ve EBDÖ puanlarının cinsiyetler arasında fark olup olmadı ının belirlenmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmı tır. Sonuçta, EBBÖ ölçek puan ortalamaları bakımından kızlar ( $X = 23.87$ ) ile erkekler ( $X = 26.73$ ) arasında anlamlı düzeyde fark kaydedilmi tir. Di er bir deyi le, erkekler kızlardan daha çok anne ve baba ba arı baskısına maruz kalmaktadırlar. Ancak EBDÖ puanları bakımından kız ve erkekler arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamı tır. EABBDÖ elde edilen puanlara göre ortaokul ve lise ö rencileri arasında fark olup olmadı ının belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu, EBBÖ puanları bakımından ortaokul ö rencileri ile ( $x=19.93$ ), lise ö rencileri arasında ( $x=18.75$ ) anlamlı düzeyde fark bulunurken, EBDÖ için anlamlı düzeyde fark kaydedilmemi tir.

### Genel Tartı ma

Mevcut çalı manın amacı ebeveyn ba arı baskısı ve deste i ölçe inin geli tirilmesidir. Bu amaçla iki farklı çalı ma yapılmı tır. Birinci çalı mada ergenlerin algılanan ebeveyn akademik ba arı baskısı ve deste ine yönelik ön çalı mada olu turulan maddelerin hem ortaokul ve hem de lise ö rencileri için faktör yapısı ve iç tutarlı ı hesaplanmı tır.

Bu amaçla, bir ölçme aracının geli tirilmesinde ve ölçe in alt ölçeklerinin belirlenmesinde açımlayıcı ve do rulayıcı faktör analizi yapılmı tır. AFA sonucu, beklenen biçimde, ba arı baskısı ve ba arı deste i olmak üzere iki faktörlü bir yapı elde edilmi tir. Daha sonra elde edilen iki faktörlü yapının uygunlu unu test etmek amacıyla DFA uygulanmı tır. Ortaokul, lise ve tüm katılımcılardan olu an gruplar için yapılan DFA sonucu yeterli miktarda uyum de erlerine sahip oldu u saptanmı tır.

Bu çalı mada, EBBÖ ile EBDÖ arasında ters yönlü bir ili ki bulunmu tur. Di er bir deyi le ba arı baskısına maruz kalanların ba arı deste i dü üktür. Bu sonuç, EBBÖ ve EBDÖ'nin farklı iki yapıyı ölçmekte oldu unu desteklemektedir. Ayrıca bu çalı mada, ölçe in güvenilirli i için Cronbach Alpha kat sayısı hesaplanmı tır. Hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı EBBÖ için yüksek düzeyde olurken, EBDÖ için kabul edilebilir düzeye ula mı tır.

İkinci çalı mada, EBBDDÖ'nin bile en ve ayırt edici geçerli i için bir dizi ölçme aracı ile korelasyonlarına bakılmı tır. Sonuçta, benlik saygısı ile EBBÖ arasında olumsuz yönde ili ki bulunmu tur. Bu sonuç, önceki bazı çalı maları desteklemektedir (Adams ve di ., 2000; Bankston ve Zhou, 2002). EBBÖ ile hem performans hedef yönelimi ve hem de kaçınma hedef yönelimi arasında olumlu yönde ili ki saptanmı tır. Ebeveyn ba arı baskısı arttı nda ergenlerin ba arı görevlerinden kaçınma davranı ları artmakta ya da ba arı performansına yönelmektedir. Yani not yönelimli olmaktadır. Bu durum anne-babayı memnun etmek içindir. Ancak ebeveyn ba arı baskısı ile ö renme hedef yönelimi arasında ili ki bulunmamı tır. Çalı mada, ba arı deste i ile ö renme ba arı yönelimi arasında ortalama düzeyde bir ili ki, performans ba arı yönelimi ile dü ük düzeyde ili ki saptanmı tır. Bu sonuçlar, önceki bazı çalı maların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Bong, 2008; Dupeyrat ve Mariné, 2005). Ebeveynlerin ba arı baskısı ve deste inde bulunmalarının hedefi çocuklarının ba arılarını daha fazla artırmaya dönüktür. Yani, ö rencinin ba arı güdüsünü artırmaktır. Ebeveynlerin ba arı baskısı ile ergenlerin ba arı güdüsü arasında olumsuz, ba arı destekleri ile olumlu yönde ili ki saptanmı tır. Bu sonuç, önceki çalı maların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Bronstein ve di ., 2005; Ethington, 1991). Ö rencilerin ba arılarını etkileyen bir di er unsur da sınav kaygısıdır. Ebeveyn ba arı baskısı ile sınav kaygısı arasında olumlu, ba arı deste i

ile olumsuz yönde ili ki saptanmı tır. Di er bir deyi le, daha fazla ba arı için yapılan baskı tersi sonuçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Gerçekte, ebeveyn ba arı baskısı ile ba arı notları arasında olumsuz, ba arı deste i ile olumlu yönde ili ki saptanmı tır. Bu sonuç, önceki çalı maları destekler niteliktedir (Bronstein ve di ., 2005; Ma, 2003; Unger, McLeod, Brown ve Tressell, 2000).

Sonuç olarak bu çalı malar EBBDÖ ölçe inin geçerli ve güvenilir oldu unu ortaya koymu tur. Bununla beraber, çalı manın bazı sınırlılıkları vardır. Sınırlılıklardan birisi, çalı ma verilerinin yalnızca Türkiyenin bir kentinde elde edilmi olmasıdır. Dolayısı ile hali hazırda geli tirilmi olan EBBDÖ'nin farklı kentlerde ve ülkelerde kullanılması ile ölçe in genellenebilirli i artabilecektir.

Bu sınırlılı na ra men, ebeveynlerin çocuklarının e itimine yönelik baskı ve deste ini ölçebilecek bir ölçme aracının geli tirilmesi önemli bir katkıdır. EBBDÖ, literatürde anne-baba ba arı baskısı ve deste ini ölçen ölçeklerden (Campbell, 1994; Kim ve Park, 1995) farklı özellikleri içermesi bakımından da önemlidir. Bu ölçeklerden ebeveyn destek ölçe i psikolojik ve duygusal deste i içerirken, EBBDÖ do rudan ergenlerin ba arısına ili kin deste i ölçmektedir.

Ayrıca ortaokul ve lise yıllarında, hem notları yüksek tutmak hem de her yıla ait derslere ili kin temel bilgileri iyi ekilde edinmek için ödevlerin yanında ek çalı maların yapılması yönünde ebeveynler ve ö retmenler tarafından baskıya varan ısrarlar görülmektedir. Bu durum ço u zaman daha çok ba arı için yapılıyor olsa da hem ba arıyı dü üren hem de bazı psikolojik sıkıntıların ya anmasına neden olabilmektedir. Aksine ba arı için destek sa landı nda ba arının artmasına ve psikolojik deste in artmasına neden olabilmektedir. Sonuç olarak EBBDÖ, Türkiye'de ebeveynlerin ba arı baskısı ve deste inin düzeyini ve baskı ve deste in yarattı olumlu ve olumsuzluklar ile ilgili ara tırmaların yapılmasına olanak sa layacaktır.

### Kaynakça

- Ablard, K. E. ve Parker, W. D. ( 1997). Parents' Achievement goals and perfectionism in their academically talented children. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 651- 667.
- Adams, G. R., Ryan, B. A., Ketssetzis, M. ve Keating L. (2000). Psychology rule compliance and peer sociability: a study of family process, school-focused parent-child interactions, and children's classroom behavior. *Journal of Family Psychology*, 14(2), 237-250.
- Akın, A., ve Çetin, B. (2007). Ba arı yönelimleri ölçe i: Geçerlik ve güvenirlik çalı ması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26 (7), 1-12.
- Bankston, C. L. ve Zhou, M. (2002). Being well vs. doing well: Self-esteem and school performance among immigrant and nonimmigrant racial and ethnic groups. *International Migration Review*, 36(2), 389-415.
- Bong, M. (2008). Effects of parent-child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance and cheating. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 191-217.
- Bronstein, P., Ginsburg, G.S. ve Herrera, I.S. (2005). Parental predictors of motivational orientation in early adolescence: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 559-575.
- Browne, M. W., ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. çinde K. A. Bollen ve J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (ss. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Büyüköztürk, . (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, ara tırma deseni spss uygulamaları ve yorum?* Ankara: Pegem yayıncılık.
- Campbell, J.R. (1994). Differential socialization in mathematics achievement: Croos-national and cross-cultural perspectives. *International Journal of Educational Research*, 21(7), 685-696.
- Campbell, J. R., ve Verna, M. A. (2007). Effective parental influence: Academic home climate linked to children's achievement. *Educational Research and Evaluation*, 13(6), 501-519.
- Chen, J. J. L. (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(2), 77-127.
- Çuhadaroglu, F. (1986) *Adolesanlarda benlik saygısı*. (Yayınlanmamı uzmanlık tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dandy, J., ve Nettelbeck, T. (2002). A cross-cultural study of parents' academic standards and

- educational aspirations for their children. *Educational Psychology*, 22(5), 621-627.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York,
- Dupeyrat, C., ve Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 43-59.
- Ethington, C. A. (1991). A test of a model of achievement behaviors. *American Educational Research Journal*, 28(1), 155-172.
- Ergene, T., ve Yıldırım, . (2004). Depression levels of students preparing for university entrance exams. *Journal of Psychiatry and Psychopharmacology*, 12(2), 91-100.
- Georgiou, S. N. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences on child achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 69(3), 409-429.
- Ginsburg, G. S., ve Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child development*, 64(5), 1461-1474.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., ve Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational psychology review*, 17(2), 99-123.
- Gorsuch, R. L. (1997). Exploratory factor analysis: Its role in item analysis. *Journal of Personality Assessment*, 68(3), 532-560.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., ve Gottfried, A. W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 104-113.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(1), 237-252.
- Hatcher, L. (1994). A step-by-step approach to using the SAS system for factor analysis and structural equation modeling. Cary, NC: SAS Institute, Inc.
- Hill, N. E., ve Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, 45(3), 740-763.
- Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.

- Jacobs, N., ve Harvey, D. (2005). Do parents make a difference to children's academic achievement? Differences between parents of higher and lower achieving students. *Educational studies*, 31(4), 431-448.
- Janos, P. M., Fung, H. C., & Robinson, N. M. (1985). Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel "different". *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 78-82.
- Jöreskog, K.G., ve Sörbom, D. (2004). *LISREL 8.71 for Windows [Computer Software]*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.
- Kapıkıran, . ve Kapıkıran, N. (2009-Ekim). *Ergenlerin algılanan anne-baba başarı baskısı ve destek ölçeğinin geliştirilmesine yönelik bir ön çalışma*. Sözel bildiri. X. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresinde. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kapıkıran, . ve Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 21-30.
- Karadeniz, ., Büyüköztürk, ., Akgün, Ö.E., Çakmak, E.K. ve Demirel, F. (2008). The Turkish adaptation study of motivated strategies for learning questionnaire (mslq) for 12–18 year old children: Results of confirmatory factor analysis. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology – Tojet*, 7(4), 1303-6521.
- Kelloway, E. K. (1998). *Using LISREL for structural equation modeling: A researcher's guide*. Sage.
- Ketsetzis, M., Ryan, B. A. ve Adams, G. R. (1998). Family processes, parent-child interactions, and child characteristics influencing school-based social adjustment. *Journal of Marriage and Family*, 60(2), 374-387.
- Kılıcı, E. (2013) Türkiye'de dershaneye giden öğrenci sayısı birçok ülkedekinden az. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/24460386.asp> adresinden erişildi.
- Kim, U. ve Park, Y. S. (2006). Indigenous psychological analysis of academic achievement in Korea: The influence of self-efficacy, parents and culture. *International Journal of Psychology*, 41(4), 287-292.
- Koutsoulis, M. K., ve Campbell, J. R. (2001). Family processes affect students' motivation, and science and math achievement in Cypriot high schools. *Structural Equation Modeling*, 8(1), 108-127.
- Lau, Y. K. (2006). Nonresidential fathering and nonresidential mothering in a Chinese context. *The American Journal of Family Therapy*, 34(4), 373-394.
- Levpušček, M. P., ve Zupancic, M. (2008). Math achievement in early adolescence: The role

- of parental involvement, teachers' behavior, and students' motivational beliefs about math. *The Journal of Early Adolescence*. November, 5, 1-30.
- Luthar, S. S., ve Becker, B. E. (2002). Privileged but pressured? A study of affluent youth. *Child development*, 73(5), 1593-1610.
- Ma, X. (2003). Measuring up: Academic performance of Canadian immigrant children in reading, mathematics, and science. *Journal of International Migration and Integration/Revue de l'integration et de la migration internationale*, 4(4), 541-576.
- Milli E itim Bakanlı ı (MEB), (2013), *Milli E itim Bakanlı ı, 2013 Faaliyet raporu*.  
file:///C:/ Users/ tt/ Desktop /30032306, meb, 2013, idare faaliyet raporu.pdf.  
adresinden elde edildi.
- Otsuka, S. (2006). Cultural influences on academic performance in Fiji: A case study in the Nadroga/Navosa province.
- Riley, P. J. (2003). *The relationship between parental warmth and parental pressure to achieve with adolescent depression and anxiety in china*. (Yayımlanmamı doktora tezi) University of Maryland at College Park, Maryland.
- Ryan, B. A., ve Adams, G. R. (1995). The family-school relationships model. çinde Ryan, B. A., Adams, G. R., Gullotta, T. P., Weissberg, R. P., ve Hampton, R. L. (Eds.), *The family school connection: Theory, research, and practice*, (ss. 3-28). Sage, Thousand Oaks, CA,
- Schmitt, D. P., ve Allik, J. (2005). Simultaneous administration of the Rosenberg self-esteem scale in 53 nations: exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(4), 623-642.
- Stevenson, H. W., Lee, S. Y., Chen, C., Stigler, J. W., Hsu, C. C., Kitamura, S., ve Hatano, G. (1990). Contexts of achievement: A study of American, Chinese, and Japanese children. *Monographs of the society for research in child development*, 55(1/2), 1-119.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tam, V. C., ve Chan, R. M. (2009). Parental involvement in primary children's homework in Hong Kong. *School Community Journal*, 19(2), 81-100.
- Tang, M. (2007). Psychological effects on being perceived as a "model minority" for Asian Americans. *New Waves: Educational Research and Development*, 11(3), 11-16.
- Tomiki, K. (2000). *Achievement motivation and psychological well-being in Asian American college students: The contribution of intergenerational congruence of academic expectations*. (Yayımlanmamı doktora tezi), University of California, Berkeley.
- Unger, D. G., McLeod, L. E., Brown, M. B., ve Tressell, P. A. (2000). The role of family

support in interparental conflict and adolescent academic achievement. *Journal of Child and Family Studies*, 9(2), 191-202.

Worthington, R. L., ve Whittaker, T. A. (2006). Scale development research a content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.

Yıldırım, . (2006). Akademik ba arının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi*, 30(30) 258-267.

Yıldırım, ., Gençtanırım, D., Yalçın, ., ve Baydan, Y. (2008). Sınav kaygısının yordayıcıları olarak akademik ba arı, mükemmelliyetçilik ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi*, 34, 287-96.



### Extended Summary

Parent achievement pressure is the stress created by parents for higher achievement of their children. The pressure exerted by parents for higher academic achievement may exhibit itself in variety of negations such as demanding over study, high grades or unrealistic expectations from their children, comparing with other children and underestimating their success. In reference to all these negations, it is possible to define parent achievement pressure as parents' forcing the children to reach their own achievement standards. In certain times, parents may be unconsciously exerting pressure to elevate achievement motivations of their children.

The scales are separate in that way from the two existing models in literature. The foremost objective of present research is to detect psychometric structure of Parent Academic Achievement Pressure and Support Scale (PAAPSS) developed according to above-mentioned model. In other terms, the objective is to develop a measurement tool required to measure parents' achievement pressure and support on secondary school and high school students. In the present study, two different studies were conducted to determine whether parent achievement pressure and support scales based on both of these models bear sufficient psychometric quality.

First study covers 536 adolescence; (N = 329) secondary school and (N = 207) high school students. Participants were composed of 6<sup>th</sup> (20.2 %), 7<sup>th</sup> (23.4 %), 8<sup>th</sup> (21.5 %), 9<sup>th</sup> (9.4 %), 10<sup>th</sup> (14.6 %), 11<sup>th</sup> (7.4 %), 12<sup>th</sup> (3.4 %) class students. Of all the participants N = 266 were females and N= 269 were males. The age of participant students varied between 11 to 18 (X = 14.09).

The participants of the two study were total 529 teenagers; (N = 282) secondary education students and (N=247) high school students. Participants were composed of 6<sup>th</sup> (14.6%), 7<sup>th</sup> (12.5 %), 8<sup>th</sup> (23.4%), 9<sup>th</sup> (12.7%), 10<sup>th</sup> (7.2%), 11<sup>th</sup> (14.2 %), 12<sup>th</sup> (15.5 %) class students.

In the present study, Rosenberg Self-Esteem Scale, Achievement Orientation Scale, and internal goal arrangement and test anxiety subscales of Motivated Strategies for Learning Questionnaire,(MSLQ) were used.

*Exploratory Factor Analysis.* One of the analyses employed to support the validity of a newly developed scale is factor analysis. Normal distribution of data and applicability of correlation matrix between items into factor analysis were tested via Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett tests. In the analyses conducted on obtained data the value of Kaiser-Meyer Olkin was recorded as .87. Likewise it was detected that the result of the same items and Bartlett's Test were meaningful [ $\chi^2 = 2009.885$  df = 105 p < .01].

*Confirmatory Factor Analysis.* As a result of EFA 10 parent achievement pressure and for 5 parent achievement support subscales CFA was used. CFA was conducted respectively for primary school students sampling, high school students sampling and the whole sampling data. In that way, construct validity was tested separately for each sampling group. In the first step as an outcome of CFA implemented on primary school students  $X^2 = (89, N = 387) 175.92$ , RMSEA = .06, SRMR = .06, CFI = .96 ve GFI = .94 adequate concordance values were attained. In the second step, as an outcome of CFA implemented on high school students sampling, adequate fit values with PAAPS scale's structure  $X^2 = (89, N = 207) 275.92$ , RMSEA = .07, SRMR = .07, CFI = .92 were obtained. However, GFI = .88 failed to be a match for an adequate fit value. In the end, as a result of the CFA applied for the whole sampling with values  $X^2 = (89, N = 594) 247.39$ , RMSEA = .06, SRMR = .06, CFI = .95 ve GFI = .93 the structure was obtained acceptable level fit values.

*Cronbach's alpha.* Cronbach's alpha coefficient employed to detect internal consistency of the scale's total and subscales was detected as .84 for PAAPS and .71 for PAASS

The objective of present study was to develop parent achievement pressure and support scale. To that end, two different studies were implemented. In the first study, to develop a measurement scale and determine subscales of the scale, exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis were conducted. EFA was employed to test construct validity in the development process of measurement tool. As an outcome of EFA parallel to the expectations a two-factor structure was obtained as achievement pressure and achievement support. Subsequently, in order to test the applicability of this two-factor structure CFA was implemented. At the end of CFA conducted for the sampling groups consisting of primary education, high school students and all participants, it was detected that they hold adequate fit values.

Besides in this study to test the reliability of scale Cronbach's alpha coefficient was calculated. The calculated Cronbach's alpha reliability coefficients was high for PAAPS and acceptable for PAASS.



## Sosyal Onay htıyacı Ölçe i: Geçerlik Ve Güvenirlik Analizi<sup>1</sup>

Burcu KARA AR<sup>2</sup>

Selahiddin Ö ÜLMÜ<sup>3</sup>

Geli Tarihi: 12.04.2016

Kabul Tarihi: 04.06.2016

### Öz

Bu ara tırmada “Sosyal Onay htıyacı Ölçe i” geli tirilmi tir. Geli tirilen Sosyal Onay htıyacı Ölçe i’nin psikometrik özelliklerini belirlemek için 2013-2014 ö retim yılı Bahar Dönemi’nde Amasya Üniversitesi E itim Fakültesi’nde ö renim gören 100 üniversite ö rencisine ön uygulama yapılmı ve daha sonra da 360 üniversite ö rencisinden elde edilen verilere açımlyıcı faktör analizi yapılmı tir. 265 üniversite ö rencisinden elde edilen verilere de do rulayıcı faktör analizi uygulanmı tir. Açımlyıcı faktör analizi sonucu ölçekle ilgili olarak üç alt boyuttan olu an bir yapı bulunmu tur. Ölçe in üç boyutunun toplam varyansın %45’ini açıkladı ı görülmü tür. Bu üç boyuttan ilki, ba kalarının yargılarına duyarlılık, ikinci alt boyutu sosyal geri çekilme, üçüncü alt boyutu olumlu izlenim bırakma olarak adlandırılmı tir. Ölçekten alınan puanların yüksekli i sosyal onay ihtıyacının yükseldi ini göstermektedir. Ölçe e uygulanan do rulayıcı faktör analizi sonuçları ölçe in üç alt boyutlu yapısını do rulamı tir ( $\chi^2/sd= 2.11$ , RMSEA= .06, NNFI= .94, CFI= .95, RMR= .06, NFI= .90, IFI= .95). Ölçe i olu turan üç alt boyutun iç tutarlılık katsayısı ba kalarının yargılarına duyarlılık için .83, sosyal geri çekilme için .80, olumlu izlenim bırakma için .80 bulunmu tur. Ölçe in genelinin iç tutarlılık katsayısı .90’dır. Test-tekrar test yöntemi, 2 hafta arayla gerçekte tirilmi ve iki uygulama arasında .90 düzeyinde yüksek bir korelasyon bulunmu tur. Olumsuz De erlendirilme Korkusu Ölçe i’yle Sosyal Onay htıyacı Ölçe i arasında .79 düzeyinde yüksek bir korelasyon bulunmu tur.

*Anahtar kelimeler:* Sosyal onay ihtıyacı, üniversite ö rencileri, geçerlik ve güvenilirlik.

<sup>1</sup> Bu çalı ma Ankara Üniversitesi E itim Bilimleri Enstitüsü’nde yayınlanan ve Prof.Dr. Selahiddin Ö ülmü ’ün damı manlı nda yürütölen “Üniversite Ö rencilerinde Sosyal Onay htıyacının Çe itli De i kenler Açısından ncelenmesi” adlı Doktora tezinin bir bölümüdür.

<sup>2</sup> Yrd.Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, E itim Fakültesi, Psikolojik Damı manlık ve Rehberlik Anabilimdalı, burcukarasar@gmail.com

<sup>3</sup> Prof.Dr, Ankara Üniversitesi E itim Bilimleri Fakültesi, E itimde Psikolojik Hizmetler Bilimdalı, ogulmus@ankara.edu.tr



---

---

## Need For Social Approval Scale: The Validity and Reliability

---

---

*Submitted by 12.04.2016*

*Accepted by 04.06.2016*

### Abstract

In this study, "The Need For Social Approval Scale" was developed. In order to identify the psychometric features of the Need For Social Approval Scale, a pilot study was carried out with 100 students at Amasya University, Faculty of Education, and then exploratory factor analysis was applied to the data obtained from 360 university students. Confirmatory factor analysis was applied to the data obtained from 265 university students. As a result of the exploratory factor analysis, a structure of three sub-dimensions was found out. It was seen that three dimensions of the scale explain 45% of the total variance. The first of those dimensions is named as sensitivity to others' judgments, the second is social withdrawal, and the third is leaving a good impression. High scores in the scale show the increase of the need for social approval. The results of the confirmatory factor analysis validate the scale's having a structure of three sub-dimensions. ( $\chi^2/df= 2.11$ , RMSEA= .06, NNFI= .94, CFI= .95, RMR= .06, NFI= .90, IFI= .95). It was found that the Coefficient of internal consistence is .83 for sensitivity to others' judgments, .80 for social withdrawal, and .80 for is leaving a good impression. The Coefficient of internal consistence for the scale in general is .90. Test – re-test method was applied with a two-week interval and a high correlation of .90 was found between the two applications. A high correlation of .79 was found between the Fear of Negative Evaluation Scale and Need for Social Approval Scale.

*Keywords:* Need for social approval, university students, validity and reliability.

## Giri

Sosyal onay ihtiyacı, ba kalarının beklentilerinin önemli görüldü ü, di er insanların yargılarına önem verildi i ve sosyal etkile imlerde bireyin uyuma yönelik davranı lara önem vermesiyle ilgili bir kavramdır. Leite ve Beretvas (2005, s, 141) sosyal onay ihtiyacının, bireyin di erlerinin onayını araması ve onaylanmamaktan kaçınmaya çalı masını içeren bir kavram olarak tanımlandı nı belirtmi lerdir.

Ki ilerarası etkile imlerde önemli bir yere sahip olan bu ihtiyaç, hem yakınlamayısalyayıp sosyal ba ların kurulmasını sa larken hem de bireyin kendisinden çok ba kalarının beklentilerine ve isteklerine göre bir ya am sürmesine neden olabilen bir durum olarak görülmektedir. Bu ihtiyaç, özellikle bireylerin içerisinde ya adıkları kültürden etkilenmektedir.

Türk kültüründe ba kalarının beklentilerinin önemli oldu u ve “Elalem ne der?” sorusunun bir uzantısı olan sosyal onay ihtiyacının davranı ları etkiledi i görülmektedir. Bu anlayı , özellikle sosyal ya amda bireylerin kararlarını ve ya am biçimlerini etkileyebilmektedir. Örne in, Türk kültüründe insanların evlerini düzenleme ekinde, misafirperverli inde, giyim tarzlarında, hatta ölüm sonrasında iyi anılma iste inde sosyal onay ihtiyacının varlı nı ve önemini görebilmek mümkündür. Sınav kaygısına yol açan “ba arısız olursam ba kalarına rezil olurum” dü üncesi de sosyal onay ihtiyacının yansıması olarak görülebilir.

Türkiye, toplulukçu kültürün yaygın olarak görüldü ü bir toplumdur. Türkiye’de insanların di er bireylerle ili kileri ve toplumun beklentileri birey için önemlidir. Dolayısıyla bireyin davranı larının açıklanmasında toplumun beklentilerinin önemli oldu u ama bunun üzerinde yeterince durulmadı ı belirtilmektedir (Ka ıtçıba ı, 2010). Tanhan ve Mukba (2014) da onay ihtiyacının Türkiye’deki kültürel yapıda yaygın bir ekilde görülen bir durum oldu unu belirtmi tir. Yazarlar, onay ihtiyacının ba ımlı bir ki ili in özelli i olarak ele alındı nı vurgulamı lar ve aynı zamanda onay ihtiyacının kültürel de erlerden kaynaklanan bir durum mu yoksa ki ilik bozuklu undan kaynaklanan bir durum mu oldu una yönelik bir ara tırmanın bulunmadı na dikkat çekmi lerdir.

Sosyal onay ihtiyacı, Türkiye’de yapılan ara tırmalarda dolaylı olarak ele alınmı , bu konunun do rudan ele alındı ı bir çalı ma yapılmamı tır. Yurtdı nda ise sosyal onay ihtiyacı üzerine yapılan çalı maların ba langıcı 1920’li yıllara dayanmaktadır. 1920’lerin ba larında psikologlar, pek çok ki ilik ölçe ine verilen yanıtın davranı ların do ru göstergeleri olmayabilece ini fark etmi lerdir. Bu durum nedeniyle 1930’lu yılların ortalarına kadar testlerdeki bu durumun nedenleri incelenmi tir (Crowne ve Marlowe, 1964). Sosyal

be enirlik kavramının ortaya çıkmasında anketlere yanıt verenlerin kendilerini olumlu bir şekilde sunma istekleri ve gerçe i yansıtmamaları etkili olmu tur. İnsanlarda kendilerini olumlu bir şekilde sunmaya yönelik e ilim ara tırmacıların ilgisini çekmi tir (Johnson ve Van De Vijver, 2003).

Crowne ve Marlowe (1964) 1957 yılında Edwards'ın testlerin geçerlili ini etkileyen bir durum olarak "sosyal be enirlik" kavramını ortaya attı nı belirtmi lerdir. Ölçeklere verilen yanıtlarla ilgili olarak, Crowne ve Marlowe, bu durumu, bireylerin sosyal onay kazanmak için sosyal açıdan be enilir yanıtlar vermeleri ekinde açıklamı lardır. Ara tırmacılar, bu ölçe e verilen yanıtların testlerdeki sosyal be enirlik etkisinin yanı sıra sosyal onay ihtiyacını da dolaylı olarak ölçtü ünü belirtmi lerdir. Geli tirdikleri ölçekte yüksek sosyal onay ihtiyacı, kültürel olarak onaylananları yapma ve kültürel olarak onaylanmayanları yapmama olarak tanımlanırken, dü ük sosyal onay ihtiyacı daha yüksek ba ımsızlık ve daha dü ük motivasyonla tanımlanmı tır.

Sosyal onay ihtiyacı, bazı yazarlar tarafından onaylanma iste i olarak açıklanmı tır. Jones (1969) akılcı olmayan inançların bir bile eni olarak onaylanma iste ini u ekinde tanımlamı tır. "Ki inin içinde bulundu u toplumda önemli buldu u hemen her ki i tarafından sevmeyi ve onaylanmayı iddetli bir ihtiyaç olarak dü ünmesidir. Bu inancın esası sevgi ve onaylanmanın istenilen bir durum olmaktan ziyade ihtiyaç olarak belirmesidir" (Jones, 1969; Akt: Yurtal Dinç, s, 52-53).

Bazı yazarlar da sosyal onayı bir motivasyon kayna ı olarak tanımlamı lardır. Örne in Bernstein (2011) insan davranı larının ço unun onay ve hayranlık gibi isteklerle motive oldu unu, McCollum (2009) da onay aramanın genel anlamda bir motivasyon oldu unu belirtmi tir. Conn'a (1963) göre onay motivasyonu, ki inin durumsal taleplere büyük oranda uyması, fikirlerinin di erlerinin fikirlerinden ve yargılarından kolayca etkilenebilmesi, kendisini de erlendirmeye yönelik ki ilik ölçeklerinde mükemmele yakın bir ki i olarak tanımlaması ve incinebilir benlik saygısını koruma adına bir giri imidir (akt: Conn, 1964, s, 19). Crowne ve Marlowe (1964, s, 202) onay motivasyonunun "Sosyal Ö renme Kuramı" tarafından tanımlandı nı belirtmi ler ve onay motivasyonunun "güç ihtiyacıyla" ili kilendirilebilece ini vurgulamı lardır.

Moulton, Moulton ve Roach (1998) sosyal onayın, insan davranı ları için önemli bir motive edici oldu unu belirtmi lerdir. Bu yazarlar, onay motivasyonunu olumlu bir izlenim olu turma, ba kalarının onayını kazanma ve onaylanmamaktan kaçınma olarak açıklamı lardır. Larsen, Martin, Ettinger ve Nelson (1976) da ki ilerarası etkile imlere ili kin olarak, insan davranı larının büyük kısmının onay aramayla ilgili oldu unu belirtmi lerdir.

West (2013) de ço u insanın de er duygularının artan bir eilde sosyal onaya dayalı oldu unu belirtmi tir. Ayrıca onay arama/ilgi arama davranı larını itaatkâr bireylerin özelliklerinden biri olarak açıklamı tir. West'e göre onay arayan bireyler, ba kalarının fikirleriyle ilgili a ırı kaygılanan ki ilerdir. Bunun yanı sıra mükemmeliyetçi, övgü ve tanınma arayan, yardımsever ve hayır diyemeyen bireylerdir.

Sosyal onay kavramını bir ihtiyaç, istek ve motivasyon kayna ı olarak ele alan bu görü lere bakıldı nda, sosyal onayın bir ihtiyaç olarak ele alınmasının daha uygun oldu u görülmektedir. Çünkü sosyal bir varlık olarak insan, etkili ve yakın ili kiler geli tirebilmek için sosyal onaya ihtiyaç duyar. Etkili ve yakın ili kilerin gerçeikle mesi için hissedilen bu ihtiyaç yönünden de bireyler arasında farklılıklar bulunmaktadır.

Yurtiçi ve yurtdı ı literatürde, psikolojik bir yapı olarak sosyal onay ihtiyacı ile ilgili do rudan ya da dolaylı çalı maların yapıldı ı görülmektedir. Daha önce de belirtildi i gibi, bu çalı malarda sosyal onay bazen bir ihtiyaç olarak kavramla tırılmı , bazen bir motivasyon kayna ı ve bazen de bir ki ilik boyutu olarak ele alınmı tir. Kavramın do rudan veya dolaylı olarak ele alındı ı bu çalı malarda farklı ölçme araçlarından yararlanılmı tir. Bu ara tırmanın bu alandaki kavram karma asını giderece i dü ünülmektedir.

Türkiye'de "Sosyal Onay İhtiyacı" yapısını ölçmeye yönelik ölçme araçlarına bakıldı nda Erözkan (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Ki ilerarası Duyarlılık Ölçe i" nin alt boyutlarında onay ihtiyacının yer aldı ı görülmü tür. ahin, Ulusoy ve ahin (1993) tarafından uyarlanan "Sosyotropi-Otonomi Ölçe i" nin sosyotropi boyutunda onaylanmama kaygısı alt boyutunun bulundu u görülmü tür. ahin ve ahin (1991) tarafından uyarlanan "Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçe i" nde onaylanma ihtiyacı adı altında bir alt boyut görülmü tür. mamolu ve Aydın (2009) tarafından geli tirilen "Ki ilerarası li ki Boyutları Ölçe i" nde onay ba ımlılı ı alt boyutuyla kar ıla ılmı tir. Türküm (2003) tarafından geli tirilen "Akılcı Olmayan nanç Ölçe i"nde de onaylanma ihtiyacı alt boyutunun oldu u görülmü tür. Yurtal Dinç (1999) tarafından uyarlaması yapılan Akılcı Olmayan nançlar Testi'nde de onay ihtiyacı alt boyutu vardır. Bu ölçeklerin dı nda Bebek (2012) tarafından "Onay Ba ımlılı ı Ölçe i" adıyla bir ölçek geli tirildi i görülmektedir. Ancak bu ölçe in geli tirilme sürecinde katılımcı sayısının 20 ö renciden olu ması nedeniyle üzerinde durulmamı tir.

Yabancı literatür incelendi inde ise bu yapıyı ölçmek üzere Marlowe ve Crowne (1960) tarafından geli tirilen Sosyal Be enirlik Ölçe i'nin kullanıldı ı görülmektedir. Marlowe ve Crowne'nin (1960) geli tirmi oldukları "Sosyal Be enirlik Ölçe i" ölçme araçlarının yanı sıra bireylerin onay motivasyonunu da ölçecek eilde tasarlanmı tir Türkiye'de bu ölçe in

geçerlik ve güvenirlik çalı maları Özeren (1996) tarafından yapılmı tır. Yurtdı nda bu ölçe in yanı sıra Larsen ve di erleri (1976) “Onay Motivasyonu Ölçe i”ni geli tirmi lerdir. Bu ölçekle ilgili uygunluk, sosyal yarar, makyavelizm ve içsel kontrolden olu an dört temel bile en tanımlanı mlardır. Uygunluk, kurallara ve sosyal beklentilere uyma olarak açıklanı mlı tır. Sosyal yarar, önemli ki iler tarafından sosyal onay ve kabul görmeyle ilgili olarak açıklanı mlı tır. Makyavelizm, di erlerini olumsuz bir ekilde manipüle etmeye isteklilikle ilgili olarak açıklanı mlı tır. İçsel kontrol, sosyal baskıdan ayrı olarak birinin kendi davranı larını ve motivasyonlarını kontrol edebilmesiyle ilgili olarak açıklanı mlı tır. Daha sonrasında, bu ölçek Martin (1984) tarafından revize edilmi tir. Martin (1984) sosyal onay ihtiyacının, testlere verilen yanıtlardaki sosyal be enilirli in etkisinden ayrı bir ekilde ele alınması gerekti ini dü ünü mü ve onay motivasyonunu bir ki ilik boyutu olarak ele almı tır. Olumlu de erlendirmeler alma, olumsuz de erlendirmeler ve sosyal ele tiriden kaçınma iste ini de erlendirmeyi amaçlamı ve onay ihtiyacındaki bireysel farklılıklara odaklanı mlı tır.

Bu konuya ili kin di er bir ölçek geli tirme çalı ması da Tripathi ve Tripathi (1978; akt: Pestonjee, 2003) tarafından yapılmı tır. Onay motivasyonunu ölçmek üzere “Onay Motivasyonu Ölçe i” geli tirmi lerdir. Ölçek ergenlere yönelik olarak geli tirilmi tir. Ölçek, kurala uygun davranı , sosyal uyum, olumlu benlik sunumu, savunuculuk, ba ı mlılık, sosyal yanıt verirlilik ve sosyal onay olmak üzere yedi alt boyuttan olu maktadır.

Yukarıda adı geçen ara tırmacıların ölçek maddeleri de erlendirilmi tir. Sosyal onay ihtiyacı yapısının kültürümüze özgü olarak geli tirilmesi uygun bulunmu tur. nsanın psikolojik gereksinimlerinden biri olan ve sosyal ba ların kurulmasında önemli olan sosyal onay ihtiyacıyla ilgili olarak, Türkiye’de bir ölçe m aracının olmaması önemli bir eksikli e i aret etmektedir. Sosyal onay ihtiyacı kavramıyla dolaylı olarak ili kili ölçekler ise konunun sınırlı bir yönüne dikkat çekmektedir (Erözkan, 2003; mamolu ve Aydın, 2009; ahin ve ahin, 1991; ahin, Ulusoy ve ahin, 1993; Türküm, 2003).

Sosyal onay ihtiyacı, hayatın pek çok alanını etkileyen bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyaç, içinde ya adı ımız kültürle ekillenen ve insanların ya maları üzerinde belirgin etkileri olan bir ihtiyaçtır. Bu ara tırmada, sosyal onay ihtiyacıyla ilgili bir ölçe m aracının geli tirilmesinin Türk kültüründe insan davranı larının açıklanmasına ve anla ılmasına katkı sa layaca ı dü ünü lmektedir. Bu konuyla ilgili kapsamlı ara tırmalara gereksinim duyuldu u açık bir ekilde görülmektedir. Çünkü sosyal onay ihtiyacının Türk kültüründe yaygın bir ihtiyaç oldu una i aret eden gözlemler vardır. Bu konuyla ilgili öncü ara tırmalar olmadı ı sürece sosyal onay ihtiyacının yaygınlık düzeyini ve bu ihtiyacın insanlar üzerindeki etkilerini



görmek mümkün olmayacaktır. Bu nedenle bu ara tırmada sosyal onay ihtiyacını ölçmek üzere özgün bir ölçe in geli tirilmesi amaçlanmı tır.

### **Yöntem**

#### **Ara tırma Grubu**

Bu ara tırma kapsamında Sosyal Onay İhtiyacı Ölçe ini geli tirme sürecinde be farklı grup ö renciden veri toplanmı tır: 100 ki iden olu an ilk gruba, ölçe in deneme formu uygulanmı , elde edilen veriler, ölçe in psikometrik özelliklerini belirlemek için kullanılmı tır. 360 ki iden olu an ikinci gruba, Sosyal Onay İhtiyacı Ölçe i uygulanmı , bu uygulamadan elde edilen veriler, açımlayıcı faktör analizi için kullanılmı tır. 265 ve 287 ki iden olu an iki ayrı gruba Sosyal Onay İhtiyacı Ölçe i uygulanmı , elde edilen veriler kullanılarak Doğulayıcı Faktör Analizi yapılmı tır. 75 ki iden olu an dördüncü gruba Sosyal Onay İhtiyacı Ölçe i ile birlikte Olumsuz De erlendirme Korkusu Ölçe i uygulanmı , elde edilen veriler benzer ölçekler geçerli i için analiz edilmi tir. 54 ö renciden olu an be inci gruba Sosyal Onay İhtiyacı Ölçe i 15 gün arayla iki kez uygulanmı , elde edilen veriler test-tekrar test güvenilirli ini hesaplamak için kullanılmı tır.

#### **Sosyal Onay İhtiyacı Ölçe i'nin Geli tirilmesi**

Bu ara tırmada "Sosyal Onay İhtiyacı Ölçe i" geli tirilmi tir. Bu ölçe in geli tirilmesinde a a ıdaki süreçler izlenmi tir.

#### **Maddelerin Hazırlanması**

Sosyal Onay İhtiyacı Ölçe i'nin geli tirilmesi a amasında sosyal onay ihtiyacına ili kin kuramsal bilgilerden ve literatürdeki sosyal onay ihtiyacıyla ili kili ölçeklerden yararlanılmı tır. Madde havuzu olu turma a amasında yararlanılan bu ölçe me araçları unlardır:

- 1) Boyce ve Parker (1989) tarafından geli tirilen ve Türkçe'ye Erözkan (2003) tarafından uyarlanan Ki ilerarası Duyarlılık Ölçe i: Bu ölçe in alt boyutlarından biri, onay ihtiyacıdır.
- 2) Martin (1984) tarafından revize edilen Martin-Larsen Onay Motivasyonu Ölçe i (Martin Larsen Approval Motivation Scale).
- 3) mamolu ve Aydın (2009) tarafından geli tirilen Ki ilerarası İli ki Boyutları Ölçe i: Bu ölçe in alt boyutlarından biri, onay ba ımlılı ıdır.
- 4) ahin ve ahin (1991) tarafından uyarlanan Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçe i'nde onaylanma ihtiyacı adı altında bir alt boyut görülmü tür.
- 5) Yurtal Dinç (1999) tarafından uyarlanması yapılan Akılcı Olmayan İnançlar Testi'nde onay ihtiyacı alt boyutu vardır.

Ölçek geli tirmek için ilk a amada madde havuzu olu turulmu tur. Olu turulan 41 maddelik ölçe in maddeleri e itim bilimleri alanından doktora derecesine sahip 5 uzmana verilerek görü leri sorulmu tur. Uzmanların 2'si "Ölçme ve De erlendirme" alanında, 2'si "Psikolojik Danı ma ve Rehberlik" alanında, 1'ide "Türkçe Ö retmenli i" alanında doktora derecesine sahiptir. Uzman görü leri do rultusunda düzeltmeler yapıldıktan sonra 1 madde çıkartılmı tur.

Deneme formu, 100 ki ilik bir gruba ön deneme için uygulanmı tur. Uygulamaya katılan ö rencilere maddelerle ilgili anla ılmayan bir nokta olup olmadı ı ve maddelerle ilgili öneri getirebilecekleri söylenmi tir. Bu ön uygulama sonrasında ölçe in cevaplama süresi ve anla ılabilirli iyle ilgili de erlendirme yapılmı tur. Ölçe i en kısa sürede cevaplayan ö renci 5 dakikada bitirmi tir. En uzun sürede bitiren ö renci ise 10 dakikada bitirmi tir. Ölçe in cevaplama süresi 7.5 dakika olarak belirlenmi tir. 100 ö renciden gelen geri bildirimler de erlendirilmi ve 40 maddelik formda düzenleme yapılacak bir madde olmadı ı sonucuna ula ılmı tur. Gerekli de erlendirmeler yapıldıktan sonra ölçe in analizlerine ili kin uygulama a amasına geçilmi tir.

## **Bulgular ve Yorum**

### **Açımlayıcı Faktör Analizi**

Sosyal onay ihtiyacını ölçmek amacıyla geli tirilen bu ölçe in açımlayıcı faktör analizi için, 2012-2013 Bahar döneminde Amasya Üniversitesi E itim Fakültesi'nde Psikolojik Danı ma ve Rehberlik, Okulöncesi Ö retmenli i, Sınıf Ö retmenli i, Sosyal Bilgiler Ö retmenli i, Bilgisayar ve Ö retim Teknolojileri Ö retmenli i, Beden E itimi Ö retmenli i, İlkö retim Matematik Ö retmenli i, Türkçe Ö retmenli i ve Fen Bilgisi Ö retmenli i alanlarında e itim gören tesadüfi örnekleme ile seçilmi 360 (231 Kız, 129 Erkek) ö renciye uygulama yapılmı tur. Uygulama sonrası gerçekleştirilen analiz sonuçları a a ıda açıklanmı tur.

Açımlayıcı faktör analizi için verilerin faktör analizine uygunlu unu de erlendirmede, Kaiser Meyer Olkin ve Barlett testi sonuçlarına bakılmı tur. Kaiser Meyer Olkin de eri 0.91, Barlett'in Sphericity testi sonucu 0.00 ( $p < 0.05$ ) çıkmı tur. Bu sonuçlar, verilerin faktör analizine uygun oldu unu göstermektedir.

Bu i lemin ardından ölçek maddelerinin frekanslarına bakılmı tur. Madde 1'e verilen yanıtlar incelendi inde ara tırma grubunun %85.3'ünün, madde 14 incelendi inde ara tırma grubunun %82.8'inin, madde 32 incelendi inde ara tırma grubunun %82.5'inin ve madde 37 incelendi inde ara tırma grubunun %89.1'inin katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum seçeneklerini i aretlemesi nedeniyle madde ayırt ediciliklerinin dü ük oldu u dü ünülerek ölçekten çıkarılmı tur.

Ölçekten 4 maddenin çıkarılmasının ardından ölçe in maddelerinin toplamları ve maddeler arasındaki korelasyonlara bakılmı tır. Madde-toplam madde korelasyonları .30'un altında madde olmadı ı için ve negatif yüklü madde olmadı ı için açımlyıcı faktör analizine ba lanmı tır.

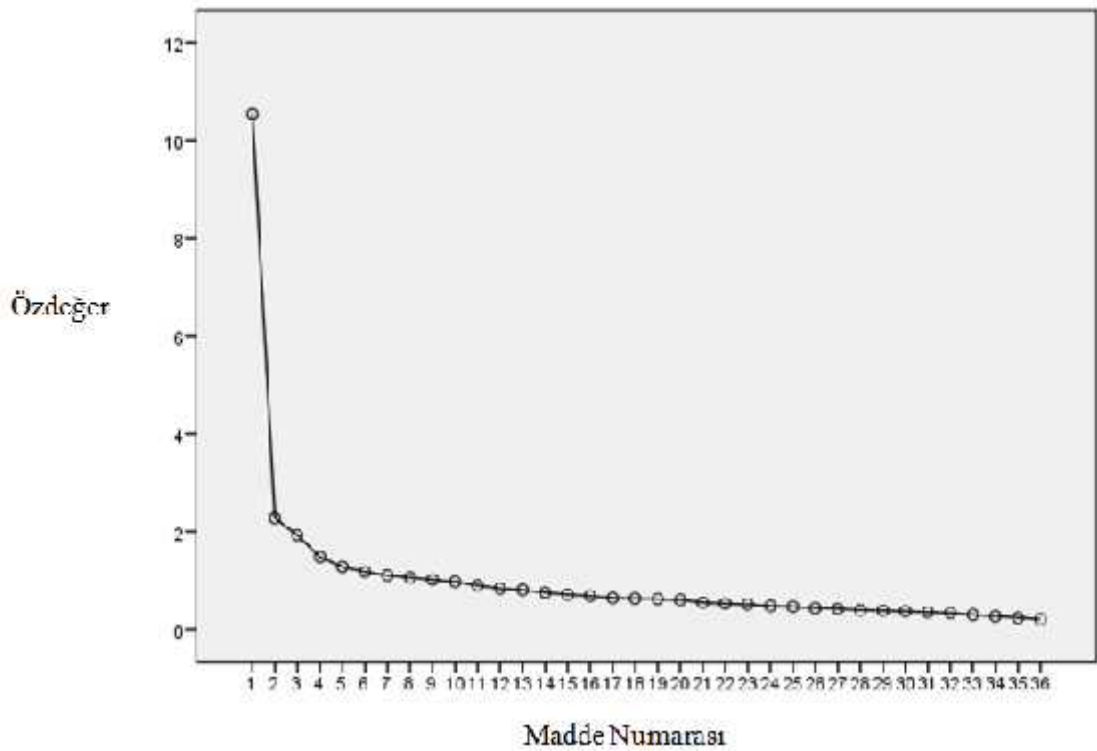
Ölçe in özde erleri ve faktörlerin açıkladıkları varyanslara ait bilgiler Tablo 1'de gösterilmi tir.

Tablo 1. Sosyal Onay htıyac ı Ölçe i'ne Ait Öz De erler Ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyanslara li kin Bilgiler

Faktör	Özde erler			Döndürülmü Kareler Toplamı		
	Özde er	Açıklanan Varyans (%)	Toplam Varyans (%)	Özde er	Açıklanan Varyans	Toplam Varyans
1	10.550	29.307	29.307	10.550	29.307	29.307
2	2.273	6.313	35.620	2.273	6.313	35.620
3	1.922	5.338	40.958	1.922	5.338	40.958
4	1.472	4.089	45.047	1.472	4.089	45.047
5	1.271	3.531	48.578	1.271	3.531	48.578
6	1.170	3.249	51.827	1.170	3.249	51.827
7	1.097	3.047	54.874	1.097	3.047	54.874
8	1.054	2.929	57.803	1.054	2.929	57.803
9	1.007	2.798	60.601	1.007	2.798	60.601

Tablo 1'de açımlyıcı faktör analizi için öz de eri birin üzerinde olan dokuz bile en gösterilmi tir. Açımlyıcı faktör analizi için dokuz faktör önerilmektedir. Bu dokuz bile enin varyansa yaptı ı katkı % 60.60'dır. Büyüköztürk (2002) analize katılan de i kenlere ili kin olarak toplam varyansın 2/3'ünü kapsayan faktör sayısının önemli görülebilecek faktör sayısı olarak de erlendirilebilece ini belirtmi tir. Yukarıdaki tablo incelendi inde, toplam varyansın 2/3'ünü kapsayan faktör sayısının 3 oldu u görülmektedir.

Ölçe in özde er sonuçlarına ait bilgiler ekil 1’de gösterilmi tir.



ekil 1. Sosyal Onay ihtiyaçı Ölçe i’ne ili kin Özde er Grafi i

Ölçe in özde erler grafi i incelendi inde, e im üçüncü noktadan sonra plato yapmaktadır. Bu durum ölçe in üç alt boyutlu bir yapı olabilece ini göstermektedir. Bu sonuç do rultusunda, faktör sayısı için kesme noktası üç olarak belirlenmi tir.

Ölçe in üç boyutlu bir yapı olmasına karar verildikten sonra madde 16, madde 17, madde 7, madde 4 ve madde 15 .40’ın altında faktör yüküne sahip oldukları için analizden sırayla çıkarılmı tir. Bu i lemin ardından madde 35, madde 27, madde 28, madde 25, madde 26 ve madde 18 sırasıyla çıkarılmı tir. Bu maddeler çıkarıldıktan sonra Sosyal Onay ihtiyaçı Ölçe i’ne ili kin faktör yükleri ve açıklanan varyans de erleri Tablo 2’de gösterilmi tir.

Tablo 2’de görüldü ü üzere, 25 maddeden olu an üç faktörlü yapının açıkladı ı toplam varyans %45 bulunmu tur. Büyüköztürk (2002) çok boyutlu ölçekler için açıklanan varyansın %30’dan yüksek olmasının yeterli oldu unu belirtmi tir. Bu do rultuda geli tirilen ölçe in açıklanan toplam varyansının yeterli kabul edilebilece i söylenebilir. Toplam varyansın %30.41’ini açıklayan ilk faktörde 9 madde yer almaktadır. İlk faktör, ba kalarının yargılarına duyarlılık adını almı tir. Toplam varyansın %8.25’ini açıklayan ikinci faktör 8

maddeden olu maktadır ve sosyal geri çekilme olarak adlandırılmı tır. Toplam varyansın %6.28'ini açıklayan üçüncü faktör 8 maddeden olu maktadır ve olumlu izlenim bırakma olarak adlandırılmı tır.

Tablo 2. *Sosyal Onay htıyac ı Ölçe i'ne Ait Alt Boyutların Faktör Yükleri Ve Açıklanan Varyansları*

<b>Madde</b>	<b>1. Alt boyut</b>	<b>2. Alt boyut</b>	<b>3. Alt boyut</b>
<b>M20.</b>	.699		
<b>M10.</b>	.673		
<b>M31.</b>	.655		
<b>M12.</b>	.638		
<b>M39.</b>	.611		
<b>M38.</b>	.608		
<b>M36.</b>	.595		
<b>M24.</b>	.581		
<b>M5.</b>	.509		
<b>M29.</b>		.750	
<b>M34.</b>		.648	
<b>M30.</b>		.638	
<b>M40.</b>		.600	
<b>M33.</b>		.567	
<b>M13.</b>		.556	
<b>M22.</b>		.544	
<b>M23.</b>		.520	
<b>M9.</b>			.709
<b>M3.</b>			.671
<b>M2.</b>			.647
<b>M11.</b>			.567
<b>M8.</b>			.559
<b>M6.</b>			.477
<b>M19.</b>			.463
<b>M21.</b>			.450
<b>Açıklanan Toplam varyans: %44.95</b>	<b>30.41</b>	<b>8.25</b>	<b>6.28</b>

Üç faktör altında toplanan 25 maddenin faktör yük de erlerine bakıldı nda birinci faktörde yer alan madde faktör yüklerinin .50 ile .69 arasında de i ti i; ikinci faktörde yer

alan maddelerin .52 ile .75 arasında de i ti i, üçüncü faktör altında yer alan maddelerin faktör yüklerinin .45 ile .70 arasında de i ti i görülmektedir.

Ölçe e ili kin maddeler alt boyutlarına göre Tablo 3’de gösterilmi tir.

Tablo 3. Sosyal Onay htiyacı Ölçe i’ne Ait Maddeler.

Madde No	<b>I. Alt Boyut Ba kalarının Yargılarına Duyarlılık</b>
M20	Dü üncelerimin ba kaları tarafından onaylanması benim için önemlidir.
M10	Ba kaları üzerinde nasıl bir izlenim oldu um benim için önemlidir.
M31	Be enilmek ve takdir edilmek için çaba harcarım.
M12	Davranı larımın ba kaları tarafından onaylanması benim için önemlidir.
M39	Onaylanıp onaylanmadı ımı anlamak için insanların yüz ifadelerine dikkat ederim.
M38	Ba kalarının beni olumsuz bir ekilde de erlendirmemesi için davranı larıma dikkat ederim.
M36	Ba kaları tarafından onaylanmayan hareketlerimi düzeltmeye çalı ırım.
M24	Olumlu yönlerimi ön plana çıkarmaya çalı ırım.
M5	Bir ki i benimle ilgili olumsuz bir tutuma sahipse, o ki inin tutumunu olumlu hale getirmek için çabalarım.
<b>II. Alt Boyut Sosyal Geri Çekilme</b>	
M29	Olumsuz duygularımı onaylanmayaca ım korkusuyla saklarım.
M34	Aldı ım kararlarda ba kalarının beklentileri etkili olur.
M30	Ba kalarının onaylamayaca ı eylerden kaçınırım.
M40	Ba kalarının ne diyece ini dü ünerek, kendi isteklerimden vazgeçerim.
M33	E er bir espriye ba kaları gülüyorsa, ki isel olarak komik bulmasam bile ben de gülümserim.
M13	Do ru olmadı ına inansam bile, ço unlu un kabul etti i görü lere itiraz etmekten kaçınırım.
M22	Reddedilmeyi utanç verici bulurum.
M23	Olumsuz yönlerimi gizlemeyi tercih ederim.
<b>III. Alt Boyut Olumlu zlenim Bırakma</b>	
M9	Ba kaları beni olumsuz de erlendirdi inde incinirim.
M3	Sosyal ortamlarda hata yapmaktan korkarım.
M2	Ba kaları tarafından onaylanmadı ımda kendimi de ersiz hissedirim.
M11	Ele tiri almaktan kaçınırım.
M8	Davranı larımın ba kaları tarafından nasıl de erlendirildi iyle ilgili kaygılanırım.
M6	Ba kalarına danı madan bir i e ba lamakta zorlanırım.
M19	Ba kalarının davranı larından çabuk etkilenirim.
M21	Ba kaları tarafından sevilmedi im dü üncesi beni rahatsız eder.

25 maddeden ve üç alt boyuttan olu an “Sosyal Onay htıyacı Ölçe i”nde tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek puanların yüksekli i sosyal onay ihtıyacının yükseldi ini göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en dü ük puan 25, en yüksek puan 125’dir.

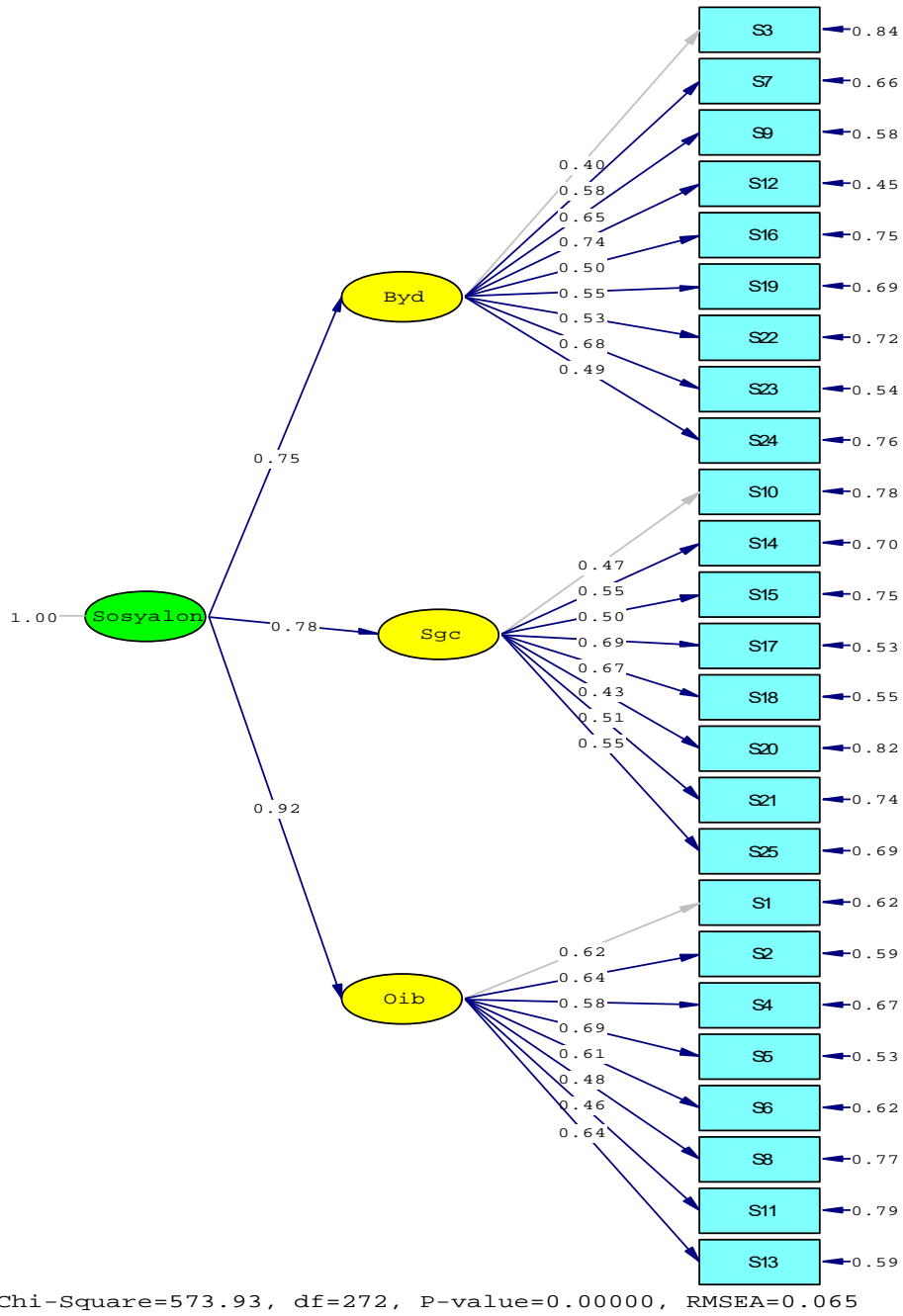
### **Do rulayıcı Faktör Analizi**

25 maddeli ve üç alt boyutlu Sosyal Onay htıyacı Ölçe i’nin, bir model olarak do rulanıp do rulanmadı ını test etmek için 2 ayrı gruba do rulayıcı faktör analizi uygulanmı tır. Amasya Üniversitesi E itim Fakültesi’nin çe itli bölümlerinde ö renim gören 265 ö renciye ve Amasya Üniversitesi Sa lık Yüksekokulu’nda ö renim gören 287 ö renciye do rulayıcı faktör analizi uygulanmı tır. Do rulayıcı faktör analizi için Lisrel programı kullanılmı tır.

**İkinci Düzey Do rulayıcı Faktör Analizi.** Amasya Üniversitesi E itim Fakültesi ö rencilerinden olu an ara tırma grubuna (n=265) uygulanan Sosyal Onay htıyacı Ölçe i’ne yönelik ikinci düzey do rulayıcı faktör analizinde de tüm maddeler .01 düzeyinde anlamlı t de eri vermi tir. Ölçe in hata varyansları incelendi inde, yüksek hata varyansına sahip bir madde görülmemi tir.

Sosyal Onay htıyacı Ölçe i’ne uygulanan ikinci düzey do rulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum iyili i istatisti i de erleri  $\chi^2/sd$  (573.93/272)= 2.11, RMSEA=.06, NNFI=.94, CFI=.95, RMR=.06, NFI=.90 ve IFI=.95 bulunmu tur. Analiz sonucu bulunan bu de erler ölçe in uyumunun iyi düzeyde oldu unu göstermektedir.

Ölçe in ikinci düzey do rulayıcı faktör analizi sonucu bulunan de erler ekil 2’de sunulmu tur.



### ekil 2. Sosyal Onay htıyacı Ölçe i'nin ikinci Düzey Doğulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

ekil 2' den görüldü ü üzere, Sosyal Onay htıyacı Ölçe i'nin iyi uyum iyili i de erleri gösterdi i bulunmu tur.

DFA analizinin iki ayrı grup üzerinde yapılmasının, ölçe in geçerli inin yüksek oldu unu göstermesi açısından önemli oldu u dü ünülerek ikinci bir grup üzerinde de DFA yapılmı tır. Sonuçlar a a ıda açıklanmı tır.



Sa lık Yüksekokulu'nda ö renim gören ö rencilerin Sosyal Onay htıyacı Ölçe i'ne verdi i yanıtlarda da benzer sonuçlara ula ılmı tır. Amasya Üniversitesi Sa lık Yüksekokulu ö rencilerinden olu an ara tırma grubunda (n=287) uygulanan Sosyal Onay htıyacı Ölçe i'ne yönelik ikinci düzey do rulayıcı faktör analizinde de tüm maddeler .01 düzeyinde anlamlı t de eri vermi tir. Ölçe in hata varyansları incelendi inde, yüksek hata varyansına sahip bir madde görülmemi tir. Sosyal Onay htıyacı Ölçe i'ne uygulanan ikinci düzey do rulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum iyili i istatisti i de erleri  $\chi^2/sd$  (612.46/272)= 2.25, RMSEA= .06, NNFI=.95, CFI= .95, RMR=.06, NFI=.92 ve IFI= .96 bulunmu tur. Analiz sonucu bulunan bu de erler, ölçe in uyumunun iyi düzeyde oldu unu göstermektedir.

### Sosyal Onay htıyacı Ölçe i' nin Benzer Ölçekler Geçerli i

Sosyal Onay htıyacı Ölçe i'nin benzer ölçekler geçerli ine yönelik olarak yapılan çalı mada Çetin, Do an ve Sapmaz (2010) tarafından uyarlaması yapılan "Olumsuz De erlendirilme Korkusu Ölçe i Kısa Formu" kullanılmı tır. Ölçek ile ilgili bilgi a a ıda verilmi tir.

**Olumsuz De erlendirilme Korkusu Ölçe i Kısa Formu.** Leary (1983) tarafından geli tirilen ölçe in uyarlama çalı maları, Çetin, Do an ve Sapmaz (2010) tarafından yapılmı tır. Ölçek 5'li likert türü bir ölçek olup, ölçe e verilebilecek yanıtlar "Hiç Uygun De il-Tamamen Uygun" arasındadır. Ölçek için açımlayıcı ve do rulayıcı faktör analizleri yapılmı tır. Özgün formunda 12 madde olan ölçe in uyarlama çalı ması sonrası 1 maddesi analiz dı ı bırakılmı tır. 11 maddeden olu an ölçe in iki alt boyutlu yapısı için açıklanan toplam varyans %51.5 bulunurken, tek boyutlu yapısı için açıklanan toplam varyans %40.9 bulunmu tur. Ölçe in do rulayıcı faktör analizi sonuçları, tek boyutlu ve iki boyutlu yapısının do rulandı nı göstermi tir. Ara tırmacılar tarafından ölçe in iki boyutlu yapısından ziyade tek boyutlu yapısının kullanılmasının daha uygun olaca nına karar verildi inden, ölçe in geçerlik çalı maları tek boyutlu yapıya göre yapılmı tır. Ölçe in benzer ölçekler geçerli i için Do an (2010) tarafından uyarlaması yapılan "Sosyal Görünü Kaygısı Ölçe i" kullanılmı tır. "Sosyal Görünü Kaygısı Ölçe i" ve "Olumsuz De erlendirilme Korkusu Ölçe i" arasında .60 düzeyinde orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ili ki oldu u bulunmu tur. Ölçe in güvenilirli i için test tekrar test güvenilirli ine, test-yarılama yöntemlerine bakılmı , %27'lik alt-üst grup kar ıla tırması ve madde analizlerine bakılmı tır. Ölçe in Cronbach Alfa katsayısı .84, test yarılama sonucu bulunan güvenilirlik katsayısı .83, test-tekrar test sonucu güvenilirlik katsayısı .82 çıkmı tır. Ölçe in uyum iyili i de erleri RMSEA= .06, NFI= .96, IFI= .98, RFI= .95, AGFI= .92, CFI= .98, ve GFI= .95' dir.

Sosyal Onay htıyac ı Ölçe i ve Olumsuz De erlendirilme Korkusu Ölçe i Kısa Formu üniversite ö rencilerine uygulanm ı tır. Ölçekler, Amasya Üniversitesi'nde ö renim gören 75 ö renci tarafından doldurulmu tur. Olumsuz de erlendirilme korkusu ve sosyal onay ihtıyac ı arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ili ki çıkm ı tır ( $r=.79$ ,  $p<0.01$ ).

### Sosyal Onay htıyac ı Ölçe i'nin Güvenirli ini Belirlemeye Yönelik Çalı malar

Sosyal Onay htıyac ı Ölçe i'nin güvenirli ini belirlemeye yönelik iki çalı ma yapılm ı tır. Öncelikle ölçe in iç tutarlı ına bakılm ı tır. Ayrıca test-tekrar test yöntemiyle de güvenirli ine bakılm ı tır.

**Sosyal Onay htıyac ı Ölçe i'nin iç tutarlı ı (cronbach alfa katsayısı).** Amasya Üniversitesi E itim Fakültesi'nde ö renim gören 360 ö rencinin ölçe e ili kin yanıtlarından elde edilen iç tutarlılık katsayısı .90 olarak belirlenmi tir. Ölçe i olu turan üç faktörün iç tutarlılık katsayısı birinci faktör için .83, ikinci faktör için .80, üçüncü faktör için .80 bulunmu tur. Bu sonuçlar Sosyal Onay htıyac ı Ölçe i'nin iç tutarlılık katsayılarının oldukça yüksek ve güvenilir oldu unu göstermektedir.

Sosyal Onay htıyac ı Ölçe i'nin güvenirli ine ili kin bilgileri elde etmek için test-tekrar test yöntemi kullanılm ı tır. Bu uygulama için Amasya Üniversitesi E itim Fakültesi'nde ö renim gören 54 ö renciye 2 hafta aryla ölçek uygulanm ı tır. Tablo 4'de uygulamaya katılan ö rencilerin her iki ölçek uygulamasından aldıkları puanlar gösterilmi tir.

Tablo 4. Sosyal Onay htıyac ı Ölçe i Test-Tekrar Test Uygulama Sonuçları

Uygulama	n	$\bar{X}$	s.s	r
İlk Uygulama	54	76.42	11.56	.90
İkinci Uygulama	54	74.00	12.19	

Analiz sonuçları, ilk uygulama ve son uygulama arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ili ki oldu unu göstermi tir ( $r=.90$ ). Ölçe in geneline yapılan bu analizin yanı sıra ölçeklerin alt boyutlarından birinci alt boyut için .82, ikinci alt boyut için .77, üçüncü alt boyut için .77 düzeyinde yüksek ve pozitif düzeyde anlamlı ili kiler bulunmu tur.

### Tartı ma, Sonuç ve Öneriler

Sosyal Onay htıyacı Ölçe i, bireylerin sosyal onay ihtiyacını ölçmek amacıyla bu ara tırma kapsamında geli tirilen özgün bir ölçektir. Sosyal Onay htıyacı Ölçe i likert türü 5 dereceli bir ölçektir. Toplam 25 maddeden olu an ölçek, 3 alt boyuttan olu maktadır. Sosyal Onay htıyacı Ölçe i'nde ilk alt boyut, ba kalarının yargılarına duyarlılık, ikinci alt boyut sosyal geri çekilme, üçüncü alt boyut olumlu izlenim bırakma adımı almı tır. Ölçek maddeleri “5-Tamamen Katılıyorum” ve “1-Kesinlikle Katılmıyorum” arasında puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 25 ile 125 arasında de i mektedir. Ölçe in ters puanlanan maddesi bulunmamaktadır. Ölçe in 360 ki iye uygulanmasıyla elde edilen verilere göre iç tutarlılık katsayısı .90 olarak belirlenmi tir. Ölçe i olu turan üç faktörün iç tutarlılık katsayısı birinci faktör için .83, ikinci faktör için .80, üçüncü faktör için .80 bulunmu tur. Ölçe in benzer ölçekler geçerli i için “Olumsuz De erlendirilme Korkusu Ölçe i Kısa Formu” kullanılmı tır. ki ölçek arasında .79 düzeyinde yüksek bir korelasyon bulunmu tur. Ölçe in ön test-son test güvenirli ine de bakılmı ve 15 gün arayla yapılan uygulamalar sonucu .90 düzeyinde yüksek bir korelasyon bulunmu tur. Ölçe in do rulayıcı faktör analizi için Amasya Üniversitesi E itim Fakültesi ö rencileri üzerinde yapılan uygulama sonucunda uyum iyili i de erleri  $\chi^2/sd= 2.11$ , RMSEA= .06, NNFI= .94, CFI= .95, RMR= .06, NFI= .90, IFI= .95 bulunmu tur. Amasya Üniversitesi Sa lık Yüksekokulu ö rencileri üzerinde yapılan do rulayıcı faktör analizi sonucunda da uyum iyili i de erleri  $\chi^2/sd= 2.23$ , RMSEA= .06, NNFI= .95, CFI= .96, RMR= .06, NFI= .92, IFI=.96 bulunmu tur.

Ara tırmadan elde edilen bulgular, Sosyal Onay htıyacı Ölçe i'nin üniversite ö rencilerinin sosyal onay ihtiyaçlarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı oldu unu göstermi tir. Geli tirilen ölçme aracı di er ara tırmalarda, sosyal onay ihtiyacını ölçen bir ölçme aracı olarak kullanılabilir. Bunun yanı sıra geli tirilen ölçe in, farklı örneklemlerde geçerli i ve güvenirli i ara tırılabilir. Ara tırmada geli tirilen “Sosyal Onay htıyacı Ölçe i”, çocukları da kapsayacak ekilde tasarlanmadı ı için bundan sonra yapılacak çalı malarda çocuklara yönelik olarak sosyal onay ihtiyacını ölçen bir ölçek uyarlanabilir ya da geli tirilebilir. Sosyal onay ihtiyacı, Türkiye'de okul ortamlarında akademik ba arı, akademik motivasyon, ö renci-ö retmen etkile imleri ba lamında çalı lı mamı tır. Bu ara tırmada geli tirilen ölçek, bu de i kenlerle ili kileri ba lamında da ara tırılabilir.

**Kaynakça**

- Bebek, H. (2012). Onay ba ımlılı ı ölçe inin geçerlilik ve güvenilirlik çalı ması. *NPAKADEM* , 1(2), 30-35.
- Bernstein, D. A. (2011). *Essentials of psychology*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Boyce, P. ve Parker, G. (1989). Development of a scale to measure interpersonal sensitivity. *Australian And New Zealand Journal of Psychiatry*. 23, 341-351.
- Büyüköztürk, . (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Conn, L. K. (1964). *The effects of the approval motive, generalized expectancy, and threat to self esteem upon the identification of emotional communications*. (Doctoral Dissertation) Ohio State University. [https://Etd.Ohiolink.Edu/Rws\\_Etd/Document/Get/Osu1262793924/nline](https://Etd.Ohiolink.Edu/Rws_Etd/Document/Get/Osu1262793924/nline) adresinden elde edildi.
- Crowne, D. P. ve Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal Of Consulting Psychology*, 24(4) 349-354.
- Crowne, D. P. ve Marlowe, D. (1964). *The approval motive*. New York: John Wiley & Sons.
- Çetin, B., Do an, T. ve Sapmaz, F. (2010). Olumsuz de erlendirilme korkusu ölçe i kısa formu'nun Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalı ması. *E itim ve Bilim*, 35, 156, 206-216.
- Do an, T. (2010). Sosyal görünü kaygısı ölçe i'nin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalı ması. *Hacettepe Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi*, 39, 151-159.
- Erözkan, A. (2003, Temmuz). *Üniversite ö rencilerinin ki ileraras ı duyarlılık ve depresyon düzeylerinin bazı de i kenlere göre incelenmesi*. Sözlü bildiri. VII. Ulusal Psikolojik Danı ma ve Rehberlik Kongresi, nönü Üniversitesi. Malatya.
- mamo lu, S. E. ve Aydın, B. (2009). Ki ileraras ı ili ki boyutları ölçe i' nin geli tirilmesi. *Psikoloji Çalı maları Dergisi*, 29, 76-90.
- Johnson,T.P. ve Van De Vijver, F.J.R. (2003). *Social desirability in cross-cultural research*. J.A. Harkness., F.J.R. Van De Vijver., P.Ph. Mohler (Eds). *Cross Cultural Survey Methods*.(ss.195-204). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Ka ıtçıba ı, Ç. (2010). *Günümüzde insan ve insanlar*. Sosyal psikolojiye giri . stanbul: Evrim Yayınevi.
- Larsen, K. S., Martin, H. J., Ettinger, R. H. ve Nelson, J. (1976). Approval seeking, social cost and aggression: a scale and some dynamics. *Journal of Psychology*, 94, 3-11.

- Leary, M. R. (1983). A brief version of the fear of negative evaluation scale. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 9, 371-376.
- Leite, W. L. ve Beretvas, S. N. (2005). Validation of scores on the Marlowe-Crowne social desirability scale and the balanced inventory of desirable responding. *Educational and Psychological Measurement*. 65, 140-154.
- Martin, H. J. (1984). A revised measure-of approval motivation. *Journal Of Personality Assessment*, 48, 508-519.
- Mccollum, D. L. (2009). What are the social values of college students?:A social goals approach. *Journal Of College And Character*, 6, 6.1-21.
- Moulton, P., Moulton, M. ve Roach, S. (1998). Eating disorders: A means for seeking approval? *Eating disorders. The Journal of Treatment & Prevention*, 6, 319-327.
- Özeren, A. (1996). *The effect of anxiety on visual attention*. (Yayımlanmamı Yüksek Lisans Tezi). Bo aziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, stanbul.
- Pestonjee, D. M. (2003). *Second handbook of psychological and social instruments*. S.P. Agrawal (Ed). New Delphi: Ashok Kumar Mittal Concept Publishing Company.
- ahin, N., Ulusoy, N. ve ahin, N. (1993). Exploring the sociotropy-autonomy dimensions in a sample of turkish psychiatric inpatients. *Journal Of Clinical Psychology*, 59 (10), 751-763.
- ahin, N. H. ve ahin, N. (1991). Bir kültürde fonksiyonel olan tutumlar bir ba ka kültürde de öyle midir? *Psikoloji Dergisi*, 7, 30-40.
- Tanhan, F. ve Mukba, G. (2014). Spann-Fischer ili ki ba ımlılı ı ölçe i'nin Türkçe'ye uyarlama çalı masına ili kin psikometrik bir analiz. *Pamukkale Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi*, 36, (2), 179-189.
- Türküm, A. S. (2003). Akılcı olmayan inanç ölçe inin geli tirilmesi ve kısaltma çalı maları. *Türk Psikolojik Danı ma ve Rehberlik Dergisi*, 2(19), 41-47.
- West, H. (2013). Fear is not a mental disorder: or what is really wrong with the DSM.[Web: packleaderpsychology.Com](http://packleaderpsychology.Com) Adresinden elde edildi.
- Yurtal Dinç, F. (1999). *Üniversite ö rencilerinin akılcı olmayan inançlarının bazı de i kenlere göre incelenmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

### **Extented Abstract**

Social approval is a need which affects many domains of life. This need is shaped by the culture and it has strong impression on individuals' lives. In this research, identifying the relationship of the need for social approval with different variables is considered an important contribution for explaining human behavior in Turkish culture. The need for comprehensive research regarding this topic can be clearly seen considering the observations indicating that social approval is a prevalent need in Turkish culture. However, it cannot be possible to say how prevalent it is and what effects it has on the people unless some pioneering research on the need for social approval is undertaken. In order to commit such an endeavor, this study aims to develop an original instrument to measure the need for social approval.

Some research which relate directly or indirectly to the need for social approval as a psychological construct can be found in the national and international literature. As pointed out earlier, social approval has been conceptualized as a need in some studies while it is handled as a source of motivation and as a dimension of personality in some others. These studies, which relate to the concept of social need directly or indirectly, make use of various measurement instruments. The items in those instruments are evaluated and it is concluded that there is a need to develop a construct of need for social approval which is specific to Turkish culture.

In order to develop the scale, first an item pool is formed. This version of the scale which consisted of 41 items was presented to the opinions of a board of five experts who have PhD degree in the educational sciences field. Specifically, two of the experts have a PhD in the field of "assessment and evaluation", two in the field of "Psychological Counseling and Guidance" and one in the field of "Turkish Language Teaching". One item is removed according to the expert view.

The piloting of the scale was applied on a group of 100 students. The students who participated in this stage were asked if there are any points that need clarification and if they had any suggestions of change to the items. The time required for answering and the intelligibility of the items were assessed during this piloting stage. The student who finished first completed the scale in 5 minutes, and the last one finished it in 10 minutes, so the allotted time for the scale is settled as 7.5 minutes. Considering the feedback from 100 students, no item was changed. After these necessary evaluations, application of analysis stage was begun.

For the development of the Need for Social Approval Scale data was collected from five different cohorts of students. The first group which consisted of 100 students was used for piloting of the scale and the acquired data was used to identify the psychometric properties of the scale. The second group which consisted of 360 students also filled in the scale and the acquired data was used for exploratory factor analysis. The third group which consisted of 265 and 287 participants filled in the scale and the acquired data was used for confirmatory factor analysis. The fourth group which consisted of 75 students filled in the Fear of Negative Evaluation Scale along with the Need for Social Approval Scale and the acquired data was used to analyze for “same scales analysis. The last group which consisted of 54 students took the Need for Social Approval Scale twice with 15 days of interval, and the acquired data was used to calculate test-retest reliability coefficients.

As a result of the exploratory factor analysis, a structure of three sub-dimensions was found out. It was seen that three dimensions of the scale explain 45% of the total variance. The first of those dimensions is named as sensitivity to others’ judgments, the second is social withdrawal, and the third is leaving a good impression. High scores in the scale show the increase of the need for social approval. The results of the confirmatory factor analysis validate the scale’s having a structure of three sub-dimensions. The items on the scale are graded between 5-Completely agree and 1-Completely Disagree.

To test the reliability of the Need For Social Approval Scale, Cronbach Alfa coefficient and test – re-test methods were used. Cronbach Alfa coefficient was found high for the scale in general and the three sub-dimensions. It was found that the Coefficient of internal consistence is .83 for sensitivity to others’ judgments, .80 for social withdrawal, and .80 for is leaving a good impression. The Coefficient of internal consistence for the scale in general is .90. Test – re-test method was applied with a two-week interval and a high correlation of .90 was found between the two applications. Besides the confirmatory factor analysis, validity of similar scales was looked for. A high correlation of .79 was found between the Fear of Negative Evaluation Scale and Need for Social Approval Scale.

The results of applications with the students of Amasya University Faculty of Education indicated the goodness of fit rates as  $\chi^2/sd = 2.11$ , RMSEA = .06, NNFI = .94, CFI = .95, RMR = .06, NFI = .90, IFI = .95 As for the applications for confirmatory factor analysis with the Amasya University Health Academy students the goodness of fit rates were found as  $\chi^2/sd = 2.23$ , RMSEA = .06, NNFI = .95, CFI = .96, RMR = .06, NFI = .92, IFI = .96.

Those analyses indicate that the Social Approval Scale is a valid and reliable instrument.



---

---

## Logoterapide Kullanılan Kavramların ve Tekniklerin Türk Kültürü'nde

### Uygulanabilirli i

Özlem TAGAY<sup>1</sup>

Nilüfer VOLTAN-ACAR<sup>2</sup>

Aygül NALBANT<sup>3</sup>

---

---

*Geli Tarihi: 20.04.2014*

*Kabul Tarihi: 15.12.2015*

### Öz

Logoterapi, Hümanist ve Varolu çü dü ünçe okulları arasında anlam üzerine odaklanan bir terapi yaklaımıdır. Logoterapiyi geli tiren Viktor E. Frankl (1905-1997), dünya çapında ünlü Avusturyalı bir psikiyatristtir. Frankl anlamın ve de erlerin insan ya amı üzerindeki önemini vurgulamı tır. Psikolojik danı ma kuramları pek çok Avrupalı ve Amerikalı psikolo un katkılarına dayalı olarak geli tirilmi tir. Ara tırmacılar kültürün bireyler üzerindeki etkisi ile uzun süredir ilgilenmektedir ancak konu ile ilgili tutarlı çalı malara son zamanlarda rastlanmaktadır. Bu makalede, logoterapide kullanılan kavramlar ve teknikler Türk kültürü açısından incelenmi tir. Yapılan çalı manın sonucunda, Logoterapide kullanılan anlam istemi, varolu sal engellenme, kolektif nevrozlar, varolu sal bo luk, ya amın anlamı, sevginin anlamı, acının anlamı ve süper anlam gibi bazı kavramların ve paradoksal niyet ve dü ünçe oda mın de i tirilmesi gibi tekniklerin Türk kültüründe kullanılması açısından uygun oldu u söylenebilir.

*Anahtar Sözcükler: Logoterapi, logoterapinin kavram ve teknikleri, Türk kültürü*

---

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, RPD Anabilim Dalı, ozlemtagay@gmail.com

<sup>2</sup> Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, RPD Anabilim Dalı, nva@hacettepe.edu.tr

<sup>3</sup> Yrd. Doç. Dr., Bozok Üniversitesi, RPD Anabilim Dalı, aygulnalbant@yahoo.com





---

## Practicality of Logotherapy Concepts and Techniques in Turkish Culture

---

*Submitted by 20.04.2014*

*Accepted by 15.12.2015*

### Abstract

Logotherapy is a meaning-oriented approach to therapy, among humanistic and existentialist schools of thought. Victor E. Frankl, (1905-1997), the founder of logotherapy, was a distinguished Austrian psychiatrist with a world-wide reputation. Frankl emphasized the importance of meaning and value in human life. Psychological Counseling Approaches has developed by the contribution of many European and American psychologists. Researchers have been interested in the impact of culture on individuals for a very long time but more consistent study of culture on individuals has only occurred recently. In this article the concepts such as will to meaning, existential frustration, collective neurosis, existential vacuum, meaning of life, meaning of love, meaning of suffering and super meaning; techniques such as paradoxical intention and de-reflection have been investigated according to the Turkish Culture. It has seen that some concepts and techniques of logotherapy said to be suitable for using in Turkish Culture.

*Key Words: Logotherapy, concepts and techniques of logotherapy, Turkish culture*

## Giri

Varoluçu yaklaşıma göre insan seçenekler arasından seçebilen, kararlar verebilen ve bu kararlarının sorumluluğunu alabilen bir canlıdır. Viyanalı ve varoluşsal yönelimli Frankl, logoterapi sözcüğünü 1920'lerde ilk kez kullanmıştır. Daha sonra "varoluşsal analiz" terimini de anlamlı olarak kullanmıştır fakat diğer varoluşçu yaklaşımlarla karışmasını engellemek için son yıllarda kendi kuramından kuramsal ya da terapötik bağlamda "logoterapi" olarak söz etmiştir (Patterson, 1973). Yahudi bir ailenin çocuğu olan Viktor Frankl 1942-1945 yılları arasında Auschwitz toplama kampında yaşamıştır. Frankl, toplama kampındaki yaşamının logoterapi üzerinde de etkileri olduğunu belirtmiştir. Frankl gelişimi süresince Freud ve Adler'den etkilenmiştir fakat aynı zamanda onların bazı düşüncelerine karşı çıkmıştır (Jones, 1995).

Logoterapi psikoanaliz ile kıyaslandığında daha az geçmişe yönelik ve daha az içedönük olan bir yöntemdir. Daha çok gelecek üzerine, yani birey tarafından gelecekte gerçekleştirilebilecek anlamlar üzerine odaklanır. Logoterapi anlam merkezli bir psikoterapidir. Logos "anlam" anlamına gelen Yunanca bir kelimedir (Jones, 1995). Hillmann (2004)'e göre logoterapi bireyler için en temel dürtünün, varoluşlarının, anlamını kavramak fikrine dayanan bir kavramdır (Sharf, 2014 ss.148). Çok az klinisyen anlamın psikoterapideki rolüne önemli katkıda bulunmuştur ve bu alana olan ilgilerini devam ettirmişlerdir. Frankl ise kariyerinin başlangıcından itibaren anlamın psikopatolojisi ve terapideki yerine odaklanmıştır (Patterson, 1973).

Alanyazında çok fazla araştırmaya rastlanmamakla birlikte, Türkiye'de de batıda geliştirilen kuramların Türk kültürüne uygulanabilirliği tartışılmaya (Bektas, 2006; Doğan, 2005; Gültekin ve Voltan-Acar, 2004; Kaniş, 2013; Voltan-Acar 2004/2012 ss.102-110.) başlanmıştır. Türk kültürünün genel olarak toplulukçu bir kültür olduğu söylenebilir. Kültürel farklılıkları ya da benzerlikleri ortaya koyarken kültürel sınıflamadan yararlanılır. Sıklıkla kullanılan sınıflama, *bireyci ve toplulukçu kültürdür*. Bireyci kültürün genellikle Batı toplumlarında, toplulukçu kültürün Doğu toplumlarında baskın olduğu ifade edilmektedir. Bireyci kültür bakı açısından sahip batılı araştırmacıların bireyci kültür bakı açısından yaptıkları değerlendirmeler, araştırmalar ve yorumlamalar yanlış olabilmektedir (Ergun, 1991). Kültürel farklılıklara duyarlılıkla ilgili çalışmalar Türk alanyazında da ilgi görmeye başlamıştır. Bazı araştırmacılar Türk toplumundaki kültürel özellikleri (Mamolu, 1987; Mamolu, 1998; Kaşçıbaşı, 1987) araştırmaya ve geleneksel batı kuramlarının Türk kültürüne uygulanabilirliğini tartışmaya (Gültekin ve Voltan-Acar, 2004; Mocan-Aydın, 2000; Voltan-Acar, 2004/2012 ss.102-110) başlamıştır. Türk kültürüne ilişkin farklı sonuçlar belirten her

ara tırmayla birlikte batıda geli tirilen psikolojik danı ma kuramlarının Türk Kùltürüne uygulanabilirli ine ili kin sorular da artmaktadır.

Logoterapi tinsel boyut ve anlam odaklı bir teori, müdahale yakla ımı ve felsefi sistemdir. nsan hayatında anlamın rolüne, insanın kendi de er sistemini olu turmasına odaklanmaktadır. Hayattaki deneyimler, kaçıl amayan acı ve zorluklar, anlam bulma ve yaratma özgürlü ü bireye aittir (Washburn, 1998).

Bu çalı mada özellikle ya amda anlam üzerine odaklanmasından dolayı logoterapinin kavramlarının ve tekniklerinin Türk kùltürü açısından incelenmesinin uygun olaca ı dü ünölmektedir. Bilindi i gibi her toplum kendi kültürel, sosyolojik özelli ini içinde ta ımaktadır. Türk toplumu ile batı toplumları arasında gelenekler, kùltür ve ileti im biçimleri açısından pek çok farklılık oldu u söylenebilir. Dolayısıyla batıda geli tirilen psikolojik danı ma kuramları her kùltür için uygun olmayabilir. Psikolojik danı ma alanının geli ebilmesi için batı toplumlarında geli tirilen kuramların Türk kùltürü için uygun olup olmadı ını incelemek ortaya çıkabilecek yanılgıları engelleyebilir. Bu çalı mada öncelikle Logoterapinin kavramları ve teknikleri ile ilgili bilgi verilmi tir. Daha sonra da logoterapide ifade edilen kavramlar ve teknikler Türk Kùltürü açısından incelenmi tir.

### **Logoterapinin Kavramları**

Bu bölümde öncelikle Frankl'ın belirtti i anlam istemi, varolu sal engellenme, nöjenik nevrozlar, kolektif nevrozlar, nöodinamikler, varolu sal bo luk, ya amın anlamı, varolu un özü, sevginin anlamı, acının anlamı, süper anlam ve ya amın çekicili i kavramları anlatılmı ardından bu kavramlar Türk kùltürü açısından tartı ılmı tır.

#### **Anlam stemi**

nsanın anlam arayışı ya amındaki temel bir güdüdür. Ya amda anlam ki iye özgüdür bu nedenle e sizdir. Anlam istemi insanın insanlı ının gerçek bir dı avurumu olmasının yanı sıra ruh sa lı ının da güvenilir bir ölçütüdür. Anlam ve amaç yoksunlu u duygusal uyumsuzlu un bir göstergesidir (Frankl, 1992). Anlam insanın kendisi tarafından bulunmalıdır ve temel ya amsal sorumluklardan biridir (Sezer, 2012).

Psikolojik i levler, içinde ya anılan sosyal ve kültürel normlara göre adlandırılırlar. Örne in Wig'in (1990) çalı masına göre batı toplumlarında akıl-beden ikilemi baskınken do u kùltüründe böyle bir durum söz konusu de ildir. Ayrıca do u kùltürlerinde sa lıklı birey ya da ruh sa lı ı tanımlamalarında dinin etkisi de yer almaktadır. Çin kùltüründe ruh sa lı ından bahsedilirken çevre ve toplum sa lı ından da söz edilmektedir. Batı kùltüründen farklı olarak do u kùltürlerinde toplum öne çıkmaktadır (Akt; Erdur-Baker, 2007). Ara tırma sonuçlarına göre daha çok toplumcu kùltür özellikleri gösteren Türk toplumunun artan kentle me ve sosyo-

ekonomik geli meyle beraber son yıllarda bireyci toplum özellikleri gösterdi i belirtilmektedir (Ka itçiba ı, 1991). Türk Kültürü Asya'dan, Avrupa'dan, slam dininden ve Anadolu co rafyasında ya amı insan toplulukları ve milletlerin kültürlerinden etkilenmi bir kültürdür.

Anlam arayı ındaki ki iler niçin ya adıklarının, ya amının bir amacı oldu unun farkında olarak bu varolu u sürdürmek isteyen ki ilerdir. Anlam arayı ı aynı zamanda bir ihtiyaçtır. Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındı ında toplumun ve dinin etkisiyle birlikte anlam isteminin Türk toplumu için oldukça önemli bir ihtiyaç olabilece i ve bu kavramın Türk kültürü açısından da anlamlı olaca ı söylenebilir.

### **Varolu sal Engellenme**

nsanın anlam istemi engellenebilir. Bu durumda Logoterapi “varolu sal engellenmeden” söz eder. Danı anlar artık Freud ve Adler ça ındaki gibi a a ılık duygularından veya cinsel engellemelerden ikâyet etmemektedir. Danı anların psikiyatriste gitmelerinin nedeni bo luk duygularıdır, varolu sal engellenmeleridir (Frankl, 1992).

Toplulukçu kültürleri bireyci kültürlerden ayıran temel özellik toplulukçu kültürlerde ki inin kendisini kendine yeten, ba ımsız bir birey olarak de il de bir grubun (örne in aile, kavim, ulus, vb.) parçası olarak görmesi, bunun sonucunda da bireysel amaç ve davranı larının grubunun norm ve beklentileri ile uyumlu olmasını sa lamak kaygısıdır (Aycan ve Kanungo, 2000). Mc Whirter (1983) Türkiye'de ili kilerin Amerika'ya göre daha hiyerar ik bir yapıda sürdürüldü ünü belirtmektedir. Küçükler saygı gere i her zaman büyüklerinin dediklerini yapmak durumundadırlar. Söylenene itiraz etmek büyüklere saygısızlıktır. Bu durum ki iler in bireyselle mesinin önünde engel olu turmaktadır.

Ya amın anlamı evrensel de ildir ve ki iden ki iye de i ebilir. Türk toplumunun insanlarına sundu u ya am seçeneklerinin birer ablon oldu u söylenebilir. “Okula git”, “askerli ini yap”, “evlen”, özellikle kız çocuklarına “büyüyünce gelin olacaksın” ekindeki yönlendirmeler yaygındır (Voltan-Acar, 2004/2012 ss.103). Ayrıca meslek seçiminde de ailelerin etkisi büyüktür. Bireyler kendilerine uygun meslekleri seçmek yerine ailelerin ve çevrelerinin yönlendirmelerine uymaktadır. Bunun yanında üniversitelere giri sistemi de ö rencilerin kendilerine uygun alanlarda e itim almalarını engellemektedir (Kuzgun, 2000). Dolayısıyla, Türk insanının kendi ya amına yön vermesi ve kendi ya am anlamını seçmesi konusunda kültürel özelliklerden dolayı engellemelerle kar ıla tı ı söylenebilir.

### **Nöojenik Nevrozlar**

Nöojenik nevrozlar daha çok varolu sal sorunlardan kaynaklanmaktadır. Bu tür sorunlar arasında anlam isteminin engellenmesi büyük rol oynamaktadır. Her çatı ma nevrotik de ildir. Bir ölçüde çatı ma normal ve sa lıklıdır. Acı çekmek her zaman için patolojik bir olgu de ildir.

Acı nevrotik bir semptomdan çok varolu sal engellenmeden kaynaklanıyorsa insanca bir ba arı da olabilir. Logoterapi yakla mında, insanın kendi varolu una anlam bulma arayı mın hatta buna yönelik ku kusunun her durumda bir hastalıktan kaynaklandı ı ya da hastalı a yol açtı ı görü ü reddedilmektedir. Logoterapi danı anın kendi varolu unun gizli anlamının farkına varmasını sa lamaya çalı mı tır (Frankl, 1992).

Yukarıdaki ifadelerden de anla ılabilece i gibi anlam arayı mın engellenmesi nöojenik nevrozlara sebep olmaktadır. Türk toplumunda bireylerin öncelikli olarak fiziksel ve güvenlik ihtiyaçlarını gidermeye çalı tıklarını, dolayısıyla geçim sıkıntısını yo un olarak ya ayan bu bireylerin günlük hayatta kendileri için uygun olmayan anlamlara yönelebilecekleri söylenebilir. Son yıllarda çok sık kar ıla ılan iddet, hırsızlık, cinsel taciz ve zorbalık durumlarının da bu nöojenik nevrozlardan kaynaklandı ı söylenebilir.

### **Kolektif Nevrozlar**

Noöjenik nevrozların yanında Frankl modern ya am mücadelesinde ortaya çıkan di er rahatsızlıklardan bahsetmektedir. Bu kolektif nevroz olarak adlandırılır. Bu durum dört büyük semptomla ifade edilmi tir (Das, 1998). Bunlar; a) Belirgin olmayan gelecek mücadelesi için gündün güne rutin davranı ların devam etmesi, (monotonluk), b) Ki inin hayatında kontrol edemedi i durumları kadere ba laması (kadercilik), c) Grup dü ünçesi içerinde bireyin ki isel sorumluluklardan vazgeçmesi (vurdumduymazlık) ve d)Grup ruhuyla beraber di erlerinin dü ünçe ve davranı larına olumsuz yorumlarda bulunulması (fanatizm). Frankl bütün bu semptomların nedenlerini insanların sorumluklarından ve özgürlüklerinden kaçma isteklerine ba lamı tır. nsanların kendilerinden kaçmalarının farklı nedenleri bulunur. Bu genel kaçma davranı larından ve sonuçlarından bazıları unlardır (Das,1998): a) Ki i sıkıntı verici durumlarla kar ıla ır ve bu durumdan kaçmak için alkol, sigara kullanımı gibi mazo ist davranı lar sergiler, b) Ki inin bo luk duyguları sonucu, takıntılı yeme davranı ları ya da göze çarpıcı ekilde madde tüketimi davranı ları görülebilir, c)Ki i kendini yetersiz, engellenmi veya utanç kayna ı olarak görebilir. Bunun sonucunda kendini manevi disiplin altına alabilir.

nsanda do al bir e ilimin ürünü olarak kabul edilen saldırganlı ın, birden fazla insan tarafından gerçekleştirilen iddet niteli inde bir grup davranı ı olarak ortaya çıkmasında insanın do u tan getirdi i biyolojik özellikleri kadar aile, kültür ve bunların ekillendirdi i ya am biçimlerinin ve hayata bakı tarzlarının etkisini de göz ardı etmemek gerekir. Dolayısıyla ifade edilen tüm etkenlerin birbiri ile etkile erek ortaya çıkardığı fanatizm ile birey ve topluluklar kendi kendilerini topluma kabul ettirme yollarını ararlar (Erkal, Balolu ve Balolu, 1997).

Türk Toplumunun büyük bir kısmının slami görü le yeti tirilmesi, kadere, alın yazısına, iyi ya da kötü her eyin Allah'tan geldi ine inanılması; ki ilerinin sorumluluk almasını, de i iminin kendi ellerinde oldu u gerçe ini kavramalarını zorla tırmaktadır (Voltan-Acar, 2004/2012 ss.106-107). Türk kültürünün belirgin özellikleri arasında kadercilik, kanaatkârlık, az ile yetinme, gelece e ili kin plansızlık, ba arı güdüsündeki eksiklik, yeni ko ullara uyma esnekli inde zayıflık, belirsizlikten korkma yer almaktadır. Dolayısıyla Türk insanı dinin etkisiyle kontrol edemedi i olayları kadere ba lama e ilimi gösterebilmektedir. Kadercı bir tutum ve bakı açısı Türk toplumunda oldukça yaygındır (Macit, 2010). Toplumcu kültür özelli inden dolayı da Türk insanının ki isel sorumluluklardan kaçtı ı ve vurdumduymaz özellikler gösterdi i söylenebilir. Sorumluluklardan dolayısıyla özgürlükten kaçınma e ilimleri alkol kullanımı, saldırganlık, a ırı fanatizm gibi bir takım olumsuz davranı ları beraberinde getirir. Bu davranı lar da kolektif (ortak) nevroz tanımına uymaktadır.

Anlam arayı nın insanlar için hayati oldu una inanan Fabry (1988,akt; Das 1998) farklı bir bakı açısıyla anlamı öyle belirlemi tir: a)Henüz anlam bulamamı gençler, b)Anlam sahibi oldu u halde bu anlamı kaybetmi olanlar, c)Emeklilik, ya lılık ve ölümle yüz yüze olanlar, d) Hayat durumları ani ekilde de i enler, organ kaybı, kariyer veya e kaybı gibi durumlara maruz kalanlar, e)Tiryakilikten ve ba ımlılıktan kurtulanlar ve f) Ruhsal hastalıklardan, depresyondan ve anksiyeteden zarar görenler. Bu ihtiyaçlar bireylerin ruhsal hastalıklar ya amasına nedendir.

Bireylerin ya am tarzları, sorunlarının farkında olması ve sorunlarıyla ba a çıkma ekilleri sosyal ve kültürel yapıdan etkilenebilmektedir (Herman, Buffardi, ve Tetrick, 2006) Örne in ülkemizde ya anan 1999 depreminde do al afet sonrası ya anan kriz, afetin kendisinden ziyade neden oldu u sosyal ili kilerin kopmasından, güvenli ortamın güvensiz ortama dönü mesinden, kom u ve akrabaların yitirilmesinden, düzenli ev ve i ya amının alt üst olmasındandır (Erdur-Baker, 2007). Türk toplumunda bireylerin hayat ekilleri de i ti inde ya da herhangi bir kriz anında sosyal destek sisteminin daha da çok çalı tı ı ve insanların birbirlerinin deste ine daha çok ihtiyaç duydu u söylenebilir

### **Nöodinamikler**

Ku kusuz insanın anlam arayı ı içsel denge yerine içsel gerilim yaratabilir. Ruh sa lı nın vazgeçilmez ön ko ulu bu gerilimdir. Dünyada ki inin en kötü artlarda bile ya amını sürdürmesine, ya amında bir anlam oldu u bilgisi kadar etkili bir ekilde yardımcı olan ba ka bir ey yoktur. Ruh sa lı nın belli bir gerilim ölçüsüne, ki inin ula mı oldu u eyle ulaşması

gereken arasındaki gerilime dayandı ı söylenebilir. Bu tür bir gerilim insanda yapısaldır ve bu nedenle ruh sa lı nda vazgeçilmezdir (Frankl, 1999).

Ruh sa lı ı konusunda insanın her eyden önce dengeye ya da psikolojideki deyi iyle “homeostasis”e bir ba ka ifadeyle, gerilimsiz bir duruma ihtiyaç duydu unu varsaymak do ru de ildir. nsanın gerçekte ihtiyaç duydu u ey, gerilimsiz bir durum de il, daha çok, u runa çaba göstermeye de er bir hedef, özgürce seçilen bir amaç için u ra mak ve mücadele etmektir. Ki inin ihtiyaç duydu u ey her ne pahasına olursa olsun, gerilimi bo altmak de il, onun tarafından yerine getirilmeyi bekleyen potansiyel bir anlamın ça rısıdır. nsanın ihtiyaç duydu u ey homeostasis de il nöodinamiklerdir. Bu nedenle terapistler, danı nlarının ruh sa lı ını güçlendirmek istedikleri takdirde, ki inin kendi ya amının anlamı do rultusunda yeniden yöneli yoluyla belli ölçülerde gerilim yaratmaktan korkmamalıdır (Frankl, 1992).

Bireysel ve toplulukçu kültürdeki aile yapılarını kar ıla tıran Ka itçıba ı (2000), toplulukçu kültürde ait aile modelinde çocuk ailenin gelecekteki güvencesi olarak dü ünüldü ünden, çocu a kar ılıklı ba ımlılık de erleri yükledi ini ve onlara maddi ve duygusal yatırım yapıldı ını ifade etmi tir. Çocuklar ba ımsızlı a, ke fetmeye, yaratıcılı a ve kendine güvenmeye vurgu yapılarak yeti tirilir. Hortaçsu'a (1991) göre batı toplumlarında ki iler kendileriyle ilgili konu urken “Ben nazik biriyim” derken; Çin, Güney Afrika, Türkiye gibi toplulukçu toplumlarda “Ailem benim nazik biri oldu umu dü ünüyor” derler. Bu yüzden, ihtiyaçlar aynı oldu u halde, insanların bu ihtiyaçları kar ılama biçimleri kültürden kültüre farklılık göstermektedir. Dolayısıyla Türk kültüründe çocukların küçük ya lardan itibaren daha ba ımlı yeti tirildi i ve karar verme sürecinde aileye ve topluma daha ba ımlı oldu u söylenebilir. Anlam arayı ı gerilim yaratan bir durum olabilir ve bu do aldır. Kendisine sunulan ya am içerisinde insanlar anlam aramak yerine sunulan anlamları ya arlar. Bu durum hem özgürlü ü hem de özgürlükten dolayı alınacak sorumlulukları kısıtlar. Logoterapiye göre sa lıklı ve uyumlu insan uygun anlam arayı ı içerisinde dir. Uygun anlam arayı ı çabasının, Türk toplumunun yönlendirici ve ba ımlılı ı özendirici özelliklerinden dolayı da engellendi i söylenebilir.

### **Varolu sal Bo luk**

Varolu sal bo luk, endüstriyel menin, geleneksel de er kayıplarının sonucu olarak 21. yüzyılın yaygın bir olgusudur (Wong, 2002). Bunun nedeni, insanın ya adı ı iki yönlü kayıp olabilir. nsanlık tarihinin ba nda insan hayvanca içgüdülerini kaybetmi tir. nsan seçim yapmak zorundadır fakat buna ek olarak, insan davranı larını yönlendiren geleneklerin hızla azaldı ı son geli me döneminde bir ba ka kayıpla daha yüz yüze gelmi tir. Hiçbir içgüdü bireye yapaca ını söylemez, bazen birey neyi arzuladı ını bile bilmez. Bunun yerine ki i ya di er

insanların yaptı ı eylemleri arzular (uydumculuk), ya da di er insanların kendisinden yapmasını istedi i eylemleri yapar (totalitercilik) (Jones, 1995).

Varolu sal bo luk genel anlamsızlık ve bo luk duygularını ve can sıkıntısını kapsar (Wong, 2002). Köyden kente göç, hızlı endüstrile me, teknolojik geli me, i bölümünün artması, i sizlik giderek insanları psikolojik bunalıma sürüklemektedir. Bireyler kendilerini kalabalıklar içerisinde yalnız hissetmektedirler (Voltan-Acar, 2004/2012 s.102-103). Örne in, “Pazar günü nevrozunu”, yo un bir haftadan sonra ya anabilecek bo lu u da içerdi inden tatil depresyonuna örnek verilebilir. Birçok intihar olayı bu varolu sal bo lu a (vakuma) ba lanabilir. Depresyon, saldırganlık, uyu turucu v.b alı kanlı ı gibi bu türden yaygın olaylar ve bunların altında yatan varolu sal bo luk kavranmadı ı sürece anla ılmaz. Bu ayrıca emekli ve ya lı insanların ya adı ı krizler için de geçerlidir (Frankl, 1992).

Varolu sal bo luk durumunu ya ayan birey, hayatındaki bütün anlamı kaybetti ini hisseder. Bu varolu sal bo luk durumu devam ederse bireyde Frankl'ın noölojik nevroz olarak adlandırdı ı hastalık söz konusu olabilir. Frankl noöjenik nevrozların psikonevrotik semptomlarla birle tirilerek, varolu sal nevrozun psikolojik hastalıkların altında bir hastalık olarak kabul edilebilece ini söylemi tir. Aynı zamanda Frankl, varolu sal nevrozun ruhsal hastalık olmadı ını ve manevi bir stres oldu unu vurgulamı tır; fakat bu durum devam ederse, bu bo luk noölojik nevrozlara ve psikonevrotik durumlara yol açabilir (Das, 1998).

Modernle me kuramına göre, ‘geçi ’ toplumlarında, geleneksel toplumsal ili ki ve biçimlerle Batı'dan ithal edilenler arasında uzla maz bir çeli ki ya anmakta; geleneksel-modern ‘ikilili i'nin devam etti i bu toplumlarda, geleneksel de erler ve kurumlar modernle meye direnmekte ve engel te kil etmektedir (Özbek, 1991). 60'lı yıllarda sanayile menin yaygınla ması, irili ufaklı yerle me merkezlerine karayolları ile ba lantılar kurulması bu yollar üzerinde hem ticaret, hem insan geli -gidi lerini yo unla tırmı tır. Özellikle bu yıllardan sonra köyden kente göç büyük bir ivme kazanmı tır. Dolayısıyla bu bölgelerde ya ayan kentteki köylüler toplumsal ya am ve kültür açısından bir bo luk ya amaya ba ladılar (Ercins, 2009). Bunun dı nda yabancıla ma ve giderek yalnızla ma da ya anan problemler arasında sayılabilir. Geleneklerden kopmak ya da kopmamak arasında kalan insanlar varolu sal bo luk ya ayabilirler. Geçmi te daha geni ailelerin ya andı ı toplum, giderek kendini çekirdek aile yapısına bırakmı tır. Dolayısıyla bireyselle me süreci, geleneklerden ve kültürden kopma çabaları hazır olmayan Türk toplumunda “varolu sal bo luk” olarak tanımlanabilecek sorunları da beraberinde getirebilir.



## Ya amın Anlamı

Ya amın anlamı insandan insana, gündün güne, saatten saate farklılık gösterir. Bu nedenle önemli olan genelde ya amın anlamı de il, daha çok belli bir anda bir insanın ya amının özel anlamıdır (Patterson, 1973). Herkesin ya amında özel bir mesle i veya u runa çaba harcanacak bir amacı, yerine getirilmeyi bekleyen somut bir görevi vardır. Bu nedenle herkesin i i, bunu yürütmeye yönelik özel fırsatları kadar e sizdir (Nystul, 1999). Gould'e (1993) göre Frankl'ın toplama kampındaki deneyimleri ya amın anlamlılı nı takdir etmesini artırmı tır. Frankl ölümü bir tehdit olarak de il bireylerin hayatlarını dolu dolu ya amaları için bir te vik olarak görmü tür. Dolayısıyla ölüm farkındalı ı bireyin korku ve deh et ya amasından çok yaratıcılı nı ve ya ama sevincini artırabilir (Akt; Sharf, 2014 ss.145).

Anlam arayışı ya da anlam bulma çabası her insan için özel ve farklıdır. Anlam arayışı içerisinde olmak aynı zamanda yaratıcı ve aktif dü ünme becerilerini de gerektirir. Özellikle uygun anlamın bulunması ve sorumlulu un alınması noktasında bu beceriler önemlidir. Çocuk yeti tirme biçimlerine bakıldı nda, koruyuculuk, Türk toplumunda önem kazanmaktadır. A ırılı koruyuculuk, çocukların sorumluluk almaması gibi bir durumla sonuçlanmı tır. Ayrıca, destek, hep ana-baba, büyüklerden geldi i için, gençlerin olgunlaşması gecikebilir (Voltan-Acar 2004/2012 ss.102-104). Dolayısıyla, Türk toplumundaki gerek çocuk yeti tirme biçimlerinin, gerek e itim sisteminin bireylerin yaratıcı ve aktif dü ünmeleri yerine yönlendirilmelerine neden oldu u söylenebilir.

Bunun yanında ataerkil toplum özelliklerinin etkisiyle de özellikle bazı ailelerde hala erke in sözü geçmektedir. Toplumsal cinsiyet açısından hala sıkıntılar ya andı ı söylenebilir. Anlam arama çabası sorumlulu u ve gerilimi beraberinde getirdi inden yorucu bir süreç olabilir, fakat bu süreç ruh sa lılı ı açısından önemlidir. Türk toplumunun toplulukçu ve koruyucu özellikleri göz önüne alınırsa, bireylerin kendilerine özgü ya am anlamlarını tam anlamıyla belirledikleri söylenemez.

## Varolu un Özü

Ya amın anlamı her zaman de i ir ancak hiçbir zaman yok olmaz. Logoterapiye göre birey ya am anlamını üç farklı yoldan ke fedebilir. Bunlar; bir eser yaratarak ya da bir i yaparak, bir ey ya ayarak ya da bir insanla etkile erek, kaçınılmaz acıya yönelik bir tavır geli tirerek olur. Bunlardan ilki yani ba arılı yolu oldukça açıktır (Frankl, 1992). Frankl yaratıcılı ı insanı ça ıran ve herkesin gerçekle tirmek için tek ba ına oldu u yaratıcı bir çalı ma veya sanat ve bilgince çaba olarak tanımlanmı tır (Yalom, 2000). Ya amda anlam bulmanın ikinci yolu ise iyilik

do ruluk güzellik gibi bir eyi ya amak, do ayı ve kültürü ya amak, son ve bir o kadar önemlisi de olanca e sizli iyle bir insanı ya amaktır. Bir ba ka deyi le, onu sevmektir(Wong, 2002).

Türk aile yapısında çocukların yeri önemlidir. Aileler çocukları olduktan sonra ya amlarını çocukları için yeniden düzenlerler. Bir anlamda çocukları için ya arlar. Çocu u kaç ya nda olursa olsun aile çocu unun gelece inden kendisini sorumlu hisseder. Benzer ekilde aile üyelerinin birbirinden tamamen ba ımsız olmadıkları da söylenebilir (Tezcan, 1991 ss.34). Dolayısıyla Türk kültüründe çocuklar ya da aile üyeleri bir süre sonra anne ve babanın ya am anlamı haline gelebilir.

Toplumcu ve ataerkil kültür yapısından dolayı kadınlar sadece çocuk do urmak anlamında üretken sayılırlar, fakat son yıllardaki modernle me çabalarıyla da beraber artık Türk kadınları i alanlarında da üretken olabilmektedir (Do an, 1993 ss.87-90). Kadının toplumdaki rolünün artmasıyla beraber, Türk kadını açısından farklı ya am amaçlarının ortaya çıktığı söylenebilir. Türk toplumunda bir i le me gul olmanın, çocuk yeti tirmenin ve yaratıcı eserlerin ortaya konmasının önemli oldu u söylenebilir. Ayrıca son yıllarda kadının toplumdaki rolünün artması da ya amdaki amaçların artması açısından önemli bir geli me olarak ifade edilebilir.

### **Sevginin Anlamı**

Bir ba ka insanı ki ili inin en derindeki çekirde inden kavramanın tek yolu sevgidir. Hiçbir kimse sevmedi i sürece bir ba ka insanın özünün tam olarak farkına varamaz. Sevgisi yoluyla insan, sevilen ki ideki temel ki ilik özelliklerini ve e ilimlerini görebilecek duruma gelir ve buna ek olarak gerçekle memi olan ve ancak gerçekle tirilmesi gereken potansiyelleri görür. Ki i, sevdi i insanın ne olabilece inin ve ne olması gerekti inin farkına varmasını sa layarak potansiyellerini gerçekle tirmesini sa lar (Frankl, 1992).

Sevmek, sevmek Türk toplumu için önemli kavramlardır. Edebiyat tarihine bakıldı nda da sevginin önemi görülebilir. Leyla ile Mecnun, Ferhat ile irin gibi yapıtlar Türk toplumunda önemli yeri olan ve sevgiyi vurgulayan eserlerdir (Pala, 2000). Toplumcu kültür özelliklerinden dolayı Türk aile yapısında saygı, birlik, beraberlik ve sevgi önemli kavramlardır. Bu kavramlar çocu un yeti tirilmesinde de çok sık vurgulanır. Türk ailesinde ba lılık önemlidir (Hortaçsu, 1991). Ayrıca slam dininde insan ve Allah sevgisi çok sık vurgulanır. "Yaratılanı severiz, yaratandan ötürü" sözüyle tanınan ünlü Türk halk airi Yunus Emre, Allah sevgisini ve tasavvufi açıdan insan sevgisini de vurgular. Dolayısıyla Türk toplumunda slam dininin etkisinden dolayı bir insanı sevmek ve bu sevgi u runa emek harcamak önemlidir. Türk kültürü için toplulukçu kültür özelli inden ve slam dininin etkisinden dolayı "sevginin anlamı" nın uygun bir kavram oldu u söylenebilir.

### Acının Anlamı

Ya amda bir anlam bulmanın üçüncü yolu, acı çekmektir. Umutsuz bir durumla karşılaşılınca, de i tirilemeyecek bir kaderle yüz yüze gelindi inde bile ya amda bir anlam bulunabilir; çünkü o zaman önemli olan, ki isel bir trajediyi bir zafere dönü türmektir. Kendi zor durumunu bir ba arıya dönü türmek sadece insana özgü bir potansiyeldir. Durumu de i tiremeyecek bir noktaya gelindi inde –örne in iyile me ansı olmayan bir hastalık gibi- insan kendini de i tirme yoluna gider (Frankl, 1992).

Frankl gibi varolu çü dü ünürler insanların anlam ihtiyaçlarının veya arayışlarının onlara daha çok sıkıntı verdi i görü ündedirler. Anlam arayışının ve isteminin insanların hayatlarında kar ıla tıkları acı verici olayların neden oldu u stresi hafifletti i belirtilmi tir. Özellikle travmatik olaylarda anlam arama yetene i, bu olaylara uyum sa lama yetene ini artırır (Greenstein, 2000). Acı anlam arayışını için gerekli de ildir fakat anlamın sorgulanmasında bir tetikleyicidir. İnsanların zor durumlarda hayatta kalması uygun anlamlar bulabilmesine de ba lıdır. Anlamsız bir eilde çekilen acı ümitsizli i de beraberinde getirir. Logoterapistler acının nedeniyle ilgilenmezler fakat danı anların acı durumlarında do ru davranışları seçmelerine yardımcı olurlar (Wong, 2002).

Batı toplumlarının aksine do u toplumlarında kendi duygularını ifade etmeye odaklanmaktan ziyade di erlerinin duygularına duyarlı olmak daha önemlidir. Bu nedenle bu toplumların üyeleri duygu ifadelerini kontrol etmeyi ö renerek sosyalle mektedir (Sargut, 2001). Dolayısıyla do u toplumlarında insanlar acı veren olaylar karşısında daha duyarlı olmaya çabalar ve karşısındakini anlamaya çalı ır. Başka bir deyi le, acının anlamının Türk toplumunda farklı bir anlam kazandı ı söylenebilir.

Beeley (1983) 1950'lerde Türkiye'de politikanın demokratikle mesiyle beraber geni bir dış borç programı uygulanmaya ba layınca, büyük kentlerdeki sanayi akımının kırsal kesimden göçü hızlandırdı ını ifade etmi tir. ç göçler ile ehirlere çevresindeki gecekonduları doldurmayı sürdüren insanlar, biraz da yalnızlıktan kurtulmak amacıyla kendi hem erilerinden oluşan mahalleler meydana getirmi tir. Bu mahalleler birer gecekondu ya amı sergilerken, di er taraftan o dönemin kentlilere meyve çalı an ve kendi içinde bocalayan insanlarından oluştu mu tur.

Türk kültürü açısından önemli bir yeri olan arabesk müziklerdeki duygusal öğelere bakıldığında ço unlukla a k, ayrılık, ölüm, aldatma, özlem, cinayet gibi öğelerin i lendi i görülmektedir. Özellikle bir dönemin popüler müzi i olan arabesk müzik Türk insanı için önemli olmu tur. Özellikle kent yaşamının acımasızlı ı karşısında bir bakıma sindirilmiş, korkutulmuş, dışlanmış bu kitlenin kültürü de elbette yoksullu un nedenlerini kaderde arayan,

mutlulu a ancak çile ve acıyla ula ılaca ını sanan, kurtulu u Tanrı'nın yardımıyla mümkün olmayan hedeflerde gören bir biçimde olacaktır (Er anlı, 2012). Dolayısıyla Türk insanı için “acı” farklı bir anlam ta ıdı ı söylenebilir.

Türk toplumunun büyük bir kısmının slamı görü le yeti tirilmesi, kadere, alın yazısına, iyi ya da kötü her eyin Allah'tan geldi ine inanılması; ki ilerinin sorumluluk almasını, de i imin kendi ellerinde oldu u gerçe ini kavramalarını zorla tırmaktadır (Voltan-Acar, 2004/2012 ss.102-104). Dolayısıyla toplumda kaderci bakı açısının yaygın oldu u söylenebilir. Kaderci toplumlarda olacaklar için önceden önlem almak, ileriye yönelik planlar yapmak ve bir eyi ba armak için gere inden fazla zorlamak gereksiz görülebilmektedir (Aycan ve Kaningo, 2000) Bu bakı açısıyla Türk toplumu slam dininin de etkisiyle ya adı ı acı olayları kadere ba lama e ilimindedir. Ayrıca tasavvuf inancında acı çekmek ve çilehaneler oldukça önemlidir. Dolayısıyla, “acının anlamının” dini bakı açısından dolayı Türk toplumu için anlamlı oldu u söylenebilir.

### **Süper Anlam**

Nihai anlam zorunluluk gere i insanın sınırlı zihinsel yetisini a ar. Logoterapide bu ba lamda bir süper anlamdan söz edilmektedir. nsandan istenen ey, bazı varolu çü felsefecilerin savundu u gibi ya amın anlamsızlı ına katlanmak de il, ya amın ko ulsuz anlamlılı ını ussal terimlerle kavrama yetkisinden yoksun olu una dayanmaktır. Logos (anlam), mantıktan daha derindir (Frankl, 1992). Frankl yazılarında ruh, maneviyat ve din arasındaki benzerlik ve farklılıkları da vurgulamı tır. Manevilik insanın anlam arayı ında da ortaya çıkmı tır. Din nihai anlamı içermektedir. Frankl dinin önemi üzerinde de durmu tur ve dini derin maneviyatla e it tutmu tur (Wong, 2002).

Süper anlam kavramında dini, ilahi bakı açısından söz edilmektedir. Geleneksel Türk kültüründe dini bakı açısının çok önemli ve yaygın oldu u bilinmektedir. Özellikle slam dininde ilahi Tanrı bilinci oldukça etkilidir. Türk toplumunda çocuk yeti tirme biçimlerinde dinin etkisi de önemlidir (Hortaçsu, 1991). Bunun yanında slam dininin etkisiyle de toplumumuzda manevi boyutun önemi yadsınamaz. Dolayısıyla anlam arayı ında Türk toplumu açısından süper anlamdan söz edilebilir. Mevlana'nın “Ne olursan ol gel” ekindeki söylemlerinde ko ulsuz kabulün üzerinde durulmu tur. Mevlana ve Hacı Bekta i Veli gibi dü ünürler ö retelerinde Allah ve insan sevgisini çok sık vurgulamı lardır. Ayrıca slam dinindeki ko ulsuz teslimiyet bu ö retelerde açıkça görülmektedir. Türk insanının bu ünlü dü ünürlerden etkilenecek, ilahi anlam arayı larına girdiklerini söylemek mümkündür. slam dininin etkisinden dolayı Türk toplumu için süper anlam kavramının yaygın oldu u söylenebilir.

## Ya amın Çekicili i

nsan ya amını anlamdan yoksun bırakıyor gibi görünen eylemler sadece acıyı değil, ölümü de kapsamaktadır. nsan varoluşunun geçici olması, bunu kesinlikle anlamsız kılmaz, ama insanın sorumluluklarını oluşturur; çünkü her eylem, insanın öz itibarıyla geçici olan olasılıkları gerçekleştirmesine bağlıdır. nsanın, her an, böyle ya da böyle, varoluşunun anlamının ne olacağına karar vermesi gerekir (Frankl, 1992).

nsan varoluşunun temelinde geçici oluşunu aklında tutan logoterapi, kötümser değil, daha çok eylemcidir. Bu nokta benzeri olarak dile getirilecek olursa; karamsar kişiler, her gün bir sayfasını kopardığı duvar takviminin geçen her günle biraz daha inceldiğini korku ve hüznle gözleyen bir insana benzer. Öte yandan ya amındaki sorunları anlamlı şekilde kabullenen insan, her gün takviminden bir yaprak koparan, ancak bunları arkalarına birkaç günlük notu aldıktan sonra öncekilerle birlikte düzenli ve özenli bir şekilde dosyalayıp saklayan bir insana benzer (Yalom, 2000).

Frankl varoluşunun geçici olmasının ya amın anlamını azaltmadığını belirtmiştir. Bu noktada logoterapide dini bakı açımasının etkileri olduğu söylenebilir. Türk kültüründe ölüm konusunda çok fazla ara tırma yapılmamıştır. Psikolojik açıdan ölüm konusunda ilk çalışmaları Ünver (1938) yılında yapılmıştır. Ölüme ilişkin tutumların çalışıldığı bu ara tırmada Türk kültüründe ölümden korkulmadığı, Türklerin ölümü tevekkül ile karşıladığı belirtilmiştir (Akt; Sezer ve Saya, 2009). Diğer kültürlerde olduğu gibi Türk kültüründe de ya amın uzunluğu değil, nasıl geçirildiği önemlidir.

## Logoterapide Kullanılan Teknikler

Paradoksal niyet ve düşünce odağını değiştirme, logoterapi çerçevesinde geliştirilen iki tekniktir. Logoterapi genellikle ya hımanistik psikoloji kategorisinde ya da fenomenolojik veya varoluşçu psikiyatride değerlendirilir.

### Paradoksal Niyet Tekni i

Paradoksal niyet tekniğini Frankl 1929'dan beri kullanmıştır, ancak bu tekniğinin resmi tanımını 1939'da yayınlamıştır. Daha sonra bu teknik geliştirilerek bir metodolojiye dönüştürülmüştü ve logoterapi sistemiyle bütünleştirilmiştir (Nystul, 1999). Belli bir semptom, danışanda, tekrar ortaya çıkabileceği konusunda korkulu bir beklenti yaratır. Ancak korku, her zaman için tam da korkulan eylemi yaratma eğilimindedir ve bu nedenle beklenti kaygısı, danışanın olmasından korktuğu eylemi tetikleme eğilimi gösterir, bu şekilde kendini sürdüren bir kısır döngü oluşur: Bir semptom bir fobiyi uyandırır; karşılık olarak fobi semptomu kamçıları ve semptomun yeniden ortaya çıkması fobiyi pekiştirir. Korkunun bir nesnesi de korkunun kendisidir. Danışanlar sık sık "kaygı konusundaki kaygıdan" söz ederler. Yakından incelenince bu "korku korkusunun"

birçok durumda danı anın kaygı nöbetlerinin potansiyel sonuçları konusundaki tedirginli inden kaynaklandı ı ortaya çıkar. Danı an bu kaygılar nedeniyle dü mekten, bayılmaktan, kalp krizi geçirmekten korkar, fakat bu korku korkusu korkuyu artırır. “Korku korkusuna” yönelik en tipik tepki, “korkudan kaçmaktır”. Danı an kaygısını alevlendiren durumlardan kaçınmaya ba lar. Kaygı nevrozlarının ba langıç noktası budur. “Fobiler kısmen kaygının yükseldi i durumlardan kaçma çabasından” kaynaklanır. Ki inin korkmaya ba ladı ı ortamla yüz yüze getirilmesi fobinin geli mesini önleyebilir (Frankl 1999).

Fobik olaylarda danı an “korku korkusu” sergilemesine kar ılık saplantılı-zorlanımlı nevrotik birey “kendinden korkar”, bir ba ka deyimle, intihar edebilece i hatta cinayet i leyebilece i dü ünçesine saplanmı tır, ya da kafasındaki garip dü üncelerin, varolan bir psikozun i retleri olmasından korkar. “Korkudan kaç ”ın fobik yapının tipik bir özelli i olmasına kar ılık, saplantılı-zorlanımlı danı anın tipik özelli i “saplantılarına ve zorlanımlarına kar ı mücadele etmesidir. Ne var ki, ne kadar çok mücadele ederse, bu saplantı veya zorlanımlar da o kadar güçlenir. Baskı, kar ı baskı yaratır ve bu kar ı baskı da dönüp baskıyı artırır. Burada da bir kısır döngü söz konusudur (Wong, 2002).

Paradoksal niyet fobik olan danı anlarda, danı anı, korktu u eyi yapmaya veya saplantılı-zorlanımlı danı anlarda, danı anı korktu u eyin olmasını arzulamaya özendiren bir süreç olarak tanımlanabilir. Böylece fobik danı anın, korkularından kaçmasına, saplantılı-zorlanımlı danı anın da saplantılarına ve zorlanımlarına kar ı mücadele etmesine bir son vermesi sa lanır. Bir açıdan patojenik (hastalık yaratan) korkunun yerini paradoksal (çeli kili) bir arzu alır. Böylece beklenti kaygısının kısır döngüsü kırılmı olur (Frankl, 1999). Örne in ki i sürekli ellerini yıkar çünkü, enfeksiyon kapmaktan korkar. Bu durumdaki danı anın kendi kendine “yeteri kadar mikroplarım yok, daha çok kirlenmeliyim” demesi sa lanır (Wong, 2002).

Anne baba tutumlarından dolayı güvensiz olarak yeti tirilen bireylerde ba arısızlık korkusunun da yaygın oldu u söylenebilir (Ka itçba ı, 1991). Özellikle kendine güvensizlik ve kendini ifade edememe konusunda ya anan sorunların da etkisiyle ya anan problemlerin çözümünde paradoksal niyet yöntemi etkili olabilir. Her zaman en iyisini yapmak konusunda ko ullandırılan Türk insanı özellikle sosyal fobilerin tedavisinde bu tekni i uygulamakta güçlük ya ayabilir. Dolayısıyla danı anlara bu teknik uygulanmadan önce iyi bir açıklamada bulunması gerekebilir. Psikolojik danı manın danı anı iyi tanınması ve paradoksal tekni in ba arıyla sonuçlanması için iyi yönlendirmesi önemlidir.

Türk kültüründe genel anlamda anne-babaların çocuklarından olduklarından daha iyi performans bekledikleri söylenebilir. Bu durum çocuklar ve gençler için kaygı yaratabilir. Dolayısıyla paradoksal niyet tekni inin mükemmeli oynama ve isteme sürecini kırması

özellikle ergenlerde etkili olabilir ancak tekni in ba arıyla sonuçlanması için iyi bir yapılandırma önemlidir.

### **Dü ünçe Oda mı De i tirme (Dü ünmememe) Tekni i**

Danı anın mücadelesiyle ayırt edilen cinsel nevrotik yapı logoterapinin üzerinde durdu u önemli problemlerden birisidir. Ancak burada danı an, bir eye kar ı de il, cinsel haz için mücadele eder; ama hazzın, ne kadar amaçlanırsa o kadar elden kaçırılaca ı, logoterapinin temel ilkelerinden birisidir (Frankl, 1992). Cinsel güç ve orgazm niyetin hedefi oldu u anda, dikkatin de hedefi olur. Logoterapide bu terimlere "hiper (a ır) niyet" ve "hiper dü ünme" denmi tir. Bu iki kavram birbirini peki tirir, dolayısıyla bir geribildirim (feedback) mekanizması olu ur. Danı an, gücünü garantilemek için, kendine, kendi performansına ve deneyimine dikkat eder. Aynı ölçüde, dikkat e ten ve onu cinsel açıdan uyarabilecek uyarımlar anlamında e in sunduklarından uzakla ır. Sonuç olarak cinsel güç gerçekte azalır. Bu da kar ılıklı olarak danı anın hiper niyetini artırır ve böylece bir kısır döngü tamamlanmı olur. Bu döngüyü kırmak için merkezkaç kuvvetlerin uygulanması gerekir. Danı an, güç aramak yerine, kendisi olmalı, kendini vermelidir. Ayrıca danı an kendini gözlemek yerine kendini unutmalıdır. Bu i lemi uygulamak, ba ka bir deyi le danı anın hiper dü ünmesine kar ı harekete geçmek için dü ünçe oda mı de i tirme tekni i geli tirilmi tir (Frankl, 1999).

Türk toplumunda cinsel yönden ba arıya çok a ırlık verildi i ve cinsel organın ba arı aracı olarak kullanıldı ı söylenebilir. Bu tür a ır ba arı beklentileri endi e ve korkulara neden olabilir. Korkunun, endi enin oldu u yerde cinsel uyum olmaz (Öztürk, 1997). Dolayısıyla, Türk toplumunda cinselli in uygun olmayan biçimde ya andı ı ve cinsel nevrotik yapının yaygın oldu u söylenebilir. Dolayısıyla hem bakı açısının de i tirilmesinde hem de uygun cinsel ya antıların artırılmasında dü ünçe oda mı de i tirme tekni i etkili olabilir. Frankl, ilke olarak, danı anlarının bakı larını kendilerinden, sıkıntılarında, nevroz kaynaklarından uza a, ki iliklerinin bütün olan parçalarına ve dünyada kendileri için uygun olan anlamlara çevirmek olan "dü ünçe oda mı de i tirme" (dereflection) tekni ini geli tirmi tir. Dü ünçe oda mı de i tirme ya da dü ünmememe tekni i çok basittir ve danı ana kendisi üzerinde odaklanmasından çok kendisi dı nda bir anlam araması sa lanır (Yalom, 2000).

Yukarıdaki açıklamalar dikkate alınırca Türk kültüründeki bireylerin günlük hayatın sıkıntılarıyla çok fazla zaman harcadı ı söylenebilir. Günlük i lerin yo unlu unun dı na çıkıldı nda ise bireyler kendine, kendi sıkıntısına odaklanabilirler. Zamanının ço unu kendine odaklanmakla geçiren bireylerin farklı anlamlar araması için yönlendirilmesi sıkıntılarının artmasını engelleyebilir. Bu açıdan dü ünmememe tekni inin Türk insanı için iyi bir yapılandırma ile ba arılı sonuçlar verece i söylenebilir.

## Sonuç ve Öneriler

Logoterapideki kavramlara bakıldı ında özellikle anlam istemi, varolu sal engellenme, varolu sal bo luk, ya amın anlamı, varolu un özü, sevginin anlamı, acının anlamı, süper anlam, ya amın çekicili i gibi kavramların Türk kültürü açısından da anlamlı kavramlar oldu u söylenebilir. Bununla birlikte logoterapide ifade edilen paradoksal niyet ve dü ünçe oda nını de i tirme olmak üzere iki teknikten bahsedilmi tir. Bu iki tekni in iyi bir yapılama ile Türk kültüründe kullanılabilece i dü ünülmektedir.

Kültürün çe itli tanımları olmakla birlikte kültür için “geleneksel fikirler ve bunlara ba lı de erler”, “ö renilmi davranı ların bir bütün olarak nesilden nesile aktarılması”, “payla ılan semboller ve anlamlar”, “bir grubun davranı larında önceden tahmin edilebilir ve belirli farklılıklara yol açan deneyimler” ve “davranı ları bir sisteme oturtan fikir, uygulama, norm ve anlamlar bütünü” gibi tanımlar ileri sürülmü tür (Ka ıtçıba 1, 2000). Türk Kültürü'nün özellikleri olarak; kadercilik, kanaatkarlık, pek giri ken ve çalı kan olunmaması ve yeni ko ullara uyma esnekli inde zayıflık gösterme özellikleri sıralanmaktadır. Hâlbuki bireyci kültürün özellikleri ise, ke fedebilme, anlam çabası, çalı kanlık, belirsizlikten korkmama ve yüksek ö renme tutkusu olarak ortaya çıkmaktadır. Bireyci kültürün özellikleri ile Türk kültürünün özellikleri kar ıla tırıldı ında Türk kültürünün bireyci kültür olmadı ı açıkça görülmektedir (Ergun, 1991).

Logoterapi insanın anlam arayı ı çabası içerisinde olması gerekti ini vurgulamı tır. Anlam arayı mın ise gerilimli bir süreç oldu u ve daha çok bireyci kültürün özelliklerini gerektirdi i söylenebilir. Türk kültürünün ise bölgeden bölgeye, kırsaldan kente, hatta geleneksel aileden çekirdek aileye de i ti i söylenebilir. Dolayısıyla Logoterapinin oldu u gibi –uyarlanmadan- Türk kültürüne uygulanması ba arısızlı ı da getirebilir.

Psikolojik danı ma sürecinde psikolojik danı man ve danı anın kültürel geçmi leri de psikolojik danı ma sürecinin önemli birer ö eleridir. Psikolojik danı ma uygulamalarında danı anın probleminin tanımlanmasında, amaçların belirlenmesinde, müdahale yöntemlerinin seçilip uygulanmasında ve danı an psikolojik danı man ili kisinde kültürün önemli bir etkisi oldu u söylenebilir. Ba ka bir deyi le, psikolojik danı man kültürel farklılıklara duyarlı olmazsa danı anın ihtiyaçlarını kar ılayamaz. Dolayısıyla logoterapinin kavramlarının ve tekniklerinin uygulanabilmesi için psikolojik danı manın danı anın hayata bakı açısını, ki ili ini, aile ili kilerini iyi analiz etmesi önemlidir. Danı an çok iyi tanındıktan sonra, logoterapinin tekniklerinin ba arıyla sonuçlanması için iyi bir yapılandırmanın önemli olaca ı söylenebilir.



### Kaynakça

- Aycan, Z. ve Kanungo, R.N. (2000) “*Toplumsal kültürün kuramsal kültür ve insan kaynakları uygulamaları üzerine etkileri*”. Türkiye’de Yönetimi Liderlik ve nsan Kaynakları Uygulamaları. çinde: Aycan, Z. (ed.) ss:25-53. Türk Psikologlar Derne i Yayınları, Ankara.
- Aycan, Z., Kanungo, R.N., Mendonca, M.; Yu, K., Deller, J.; Stahl, G.; Khursid, A. (2000). Impact of culture on human resource management practices: A ten country comparison. *Applied Psychology: An International Review*, 49 (1),192-220.
- Beeley, B.W. (1983). *Migration the Turkish case*. England: Open University Press.
- Bekta , Y. (2006). Kültüre duyarlı psikolojik danı ma yeterlikleri ve psikolojik danı man e itimindeki yeri. *Ege E itim Dergisi*. 7(1), 43–59.
- Das, A.K. (1998). Frankl and the realm of meaning. *Journal of Hümanistic Education and Development*. 36 (4), 199-212.
- Do an, . (1993). *Sosyoloji*. Ankara: maj Yayıncılık.
- Do an, S. (2005, Eylül). *21. yüzyılda psikolojik danı ma alanının de i en dünya görüşü ü*. VIII. Ulusal Psikolojik Danı ma ve Rehberlik Kongresi, Marmara Üniversitesi, stanbul
- Ercins, G. (2009). Türkiye’de popüler kültür görünümleri ve gençli e yansımaları. VI. Ulusal Sosyoloji Kongresi Bildiri El Kitabı, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın 489-511.
- Erdur-Baker, Ö. (2007). Psikolojik danı ma ve kültürel faktörler. *Türk Psikolojik Danı ma ve Rehberlik Dergisi*, 27, 109-122
- Ergun, D. (1991). *Türk bireyi kuramına giri : Türk kültürünün özellikleri*. stanbul:Gerçek Yayınevi.,
- Erkal, M., Balo lu, B.,ve Balo lu, F. (1997)., *Ansiklopedik sosyoloji sözlü ü*. stanbul: Der Yayınları.
- Er anlı, B. (2012). Bir alt kültür yansıması olarak arabesk video müzik klipleri dilinin incelenmesi. *Journal of Life Sciences*, 1(1),117-123.
- Frankl, E. V. (1992). *nsanın anlam arayışı*.(Çev. S. Budak). Ankara: Öteki Yayınevi..
- Frankl, E.V. (1999). *Duyulmayan anlam çı lı ı psikoterapi ve hümanizm* (Çev. S. Budak). Ankara: Öteki Yayınevi

Gültekin, F. ve Voltan-Acar, N. (2004). Transaksiyonel analizin Türk kültürüne

uyarlanabilirli i: Kültür açısından ele tirel bir bakı . *E itim ve Bilim*, 133, 28-39.

Greentein, M. (2000). Cancer and the experience of meaning: a group psychoterapy for people with cancer. *American Journal of Psychotherapy*, 54 (4),486-5001.

Herman, J. L., Buffardi, L., ve Tetrick, L. E. (2006). *Cross-cultural self report: Why we should and when we shouldn't*. Paper presented in Symposium, Self-report Measurement Issues in Micro-organizational Research, Academy of Management Annual Meeting, Atlanta, GA.

Hortaçsu, N. (1991). *nsan ili kileri*. Ankara: mge Kitabevi Yayınları.

Jones, R.N. (1995). *The theory and practice of counseling* (2<sup>nd</sup> Ed.). London: Cassell..

Ka ıtçıba 1, Ç. (1987). Individualism and collectivism. A universal dimension? In Ç. Ka ıtçıba 1 (Eds.). *Growth and progress in cross-cultural psychology* (pp. 135-200). Lincoln: University of Nebraska Press.

Ka ıtçıba 1, Ç. (1991). *nsan aile kültür (2. Baskı)*. stanbul: Remzi Kitabevi,

Ka ıtçıba 1, Ç. (2000). *Kültürel psikoloji kültür ba lamında insan ve aile*. stanbul: Evrim Yayıncılık.

Ka mıcı, D.Y. (2013). Çok kültürlü psikolojik danı ma e itiminin rehberlik ve psikolojik

danı manlık lisans programlarına yerle tirilmesi. *Türk Psikolojik Danı ma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (40), 222-231.

Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danı manlı ı kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Publisher.

Macit, G. (2010). leti im tarzları üzerinde kültürel de erlerin etkisi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ö rencileri üzerinde bir ara tırma. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Mc. Whirter, J.J. (1983). Cultural factors in guidance and counseling in Turkey: The experience of a fullbright family. *Personnal and Guidance Journal*, 61, 504-508.

Mocan-Aydın, G. (2000). Western models of counseling and psychotherapy within Turkey:

Crossing cultural boundaries. *The Counseling Psychologist*, 28, 281-298.

Nystul, S. (1999). *Introduction to counseling an art and science perspective*. New Mexico - State: The Merrill Counseling Series.

- Özbek, M. (1991). *Popüler kültür ve Orhan Gencebay arabeski*. İletişim Yayınları, İstanbul.
- Öztürk, O. (1997). *Ruh sağlığı ve bozuklukları* (7. Basım). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Pala, . (2000). *Leyla ile mecnun* (2. Baskı). İstanbul: Tima Yayınları.
- Patterson, C.H. (1973). *The theories of counseling and psychotherapy*. New York: Harper Row Publishers.,
- Sezer, S. (2012). Yaşamın anlamı konusuna kuramsal ve psikometrik çalışmalar açısından bir bakış. *Ankara Üniversitesi E itim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45 (1), 209-227.
- Sezer, S. ve Saya, P. (2009) Gelişimsel açıdan ölüm kavramı. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp E itim Fakültesi Dergisi*, 13, 151-165.
- Sharf, R. S. (2014). Varoluşçu terapi (Çev. Ö. Tagay). içinde (Çev. Ed. Voltan-Acar) Psikoterapi ve psikolojik danışmanlık kuramları: ss 143-183. Ankara: Nobel Yayınları. (Reprinted from *Theories of psychotherapy and counseling*, pp.160-206, by Sharf, R.S, Ed., 2012, Belmont: Brooks Cole Cengage Learning.
- Sargut, A .S. (2001). *Kültürler arası farklılaşma ve yönetim* (2. Baskı). Ankara: mge Kitabevi.
- Washburn, E.R. (1998). The physician leader as logoterapist. *Physician Executive*, 24(4),34-43.
- Wong, P. (2002). *Logotherapy*. Canada: Home Pages
- Tezcan, M. (1991). Toplumsal ve kültürel değişim. Ankara: Ankara Üniversitesi E itim Bilimleri Fakültesi Yayınları No.164.
- Voltan-Acar, N. (2004/2011). *Ne kadar farkındayım? Gestalt terapi*. 5. Basım, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yalom, I. (2000). *Varoluşçu psikoterapi* (Çeviren: Babayi İt). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

## Practicality of Logotherapy Concepts and Techniques in Turkish Culture

According to the existential approach, humans are living beings that can choose among options and that can take responsibility for these decisions. The term, Logotherapy, was first used by existential-oriented Frankl from Vienna during 1920s. Later on, this term was used as a synonym for the term “existential analysis” but in recent years, this term has began to be used as “logotherapy” in a theoretical or therapeutic context in its own theory (Patterson, 1973). The son of a Jewish family, Viktor Frankl, lived in the Auschwitz concentration camp during 1942-1945. Frankl stated that his life in the concentration camp had effects on logotherapy as well (Jones, 1995).

Logotherapy is a meaning-centered psychotherapy. Logos is a Greek word standing for “meaning” (Jones, 1995). According to Hillmann (2004), logotherapy is a concept based on the idea of understanding the meaning of their existence as the most basic impulse for individuals (Sharf, 2014, pp. 148). Very few clinicians have contributed significantly to the role of the meaning in psychotherapy, and continued their interest in this field. Frankl, on the other hand, focused on the psychopathology and place of the meaning from the beginning of his career (Patterson, 1973).

Together with the lack of researches in the field literature, in Turkey, applicability of theories developed in the West into Turkish culture began to be discussed (Bekta , 2006; Do an, 2005; Gültekin and Voltan-Acar, 2004; Ka nıcı, 2013; Voltan-Acar 2004/2012 pp.102-110,). It can be said that Turkish culture is a collectivist culture in general. While revealing cultural differences or similarities, researchers make use of cultural classifications. One of most commonly used classifications is *the individualistic* and *collectivist culture*. It is stated that individualistic culture is predominant generally in Western societies and collectivist culture is predominant in Eastern societies. Evaluations, researches and interpretations conducted by Western researches with individualistic culture perspective may be incorrect (Emmanuel, 1991).

In this study, since focus is especially on the meaning in life, it is considered that examination of concepts and techniques of logotherapy from the point of Turkish culture will be appropriate. As is known, each society bears its own cultural and sociological characteristics. It can be said that there are various differences from the point of traditions, culture and communication among the Turkish communities and Western communities. Therefore, theories of counseling developed in the West may not be suitable for every culture. Analyzing theories developed in the Western societies to improve the field of psychological counseling regarding

whether they are appropriate for the Turkish culture might prevent any future errors. In this study, primarily information regarding concepts of Logotherapy were given including will to meaning, existential frustration, neogenic neurosis, collective neurosis, neodynamics, existential vacuum, meaning of life, essence of existence, meaning of love, meaning of pain, super meaning and attractiveness of life and paradoxical intention and changing the thought focus. Then, concepts and techniques expressed in the logotherapy were explored in terms of Turkish Culture.

Logotherapy emphasized the need for humans to search for meaning. It can be said that search for meaning is a stressed process and it requires characteristics of the individualistic culture more. In the Turkish culture it can be said to vary from region to region, countryside to city and even from traditional family to nuclear family. Therefore, implementation of Logotherapy into the Turkish culture as it is-without adaptation-may bring along failure.

In the process of psychological counseling, psychological counselor's and client's cultural histories are the important elements. In psychological counseling applications, culture can be said to have a major impact on defining the client's problem, determining the goals, selecting and implementing methods of intervention and in the relationship between psychological counselor and client. In other words, if psychological counselor is not sensitive to cultural differences, they cannot meet client's needs. Following a good knowledge of the client, a good configuration can be important to conclude logotherapy techniques successfully.

As a result, considering concepts in logotherapy, particularly concepts such as will to meaning, existential frustration, existential vacuum, meaning of life, essence of existence, meaning of love, meaning of pain, super meaning and attractiveness of life can be said to be significant from the point of Turkish culture. However, in logotherapy, two techniques including paradoxical intention and changing the thought focus are expressed. With a good configuration, these two techniques can be implemented in Turkish culture.



## Zorbalı a U rayan Ergenlerin Yardım Alma Davranı ı ve Yardım Kaynakları<sup>1</sup>

Çi dem TOPÇU<sup>2</sup>

Özgür ERDUR BAKER<sup>3</sup>

Geli Tarihi: 20.11.2015

Kabul Tarihi: 28.03.2016

### Öz

Bu çalı manın amacı siber alanda ya da fiziksel ortamda zorbalı a maruz kalan ergenlerin yardım alma davranı larını incelemektir. Ara tırmaya ya ları 14 ve 18 arasında de i en ( $\bar{X}_{ya} = 16.17$ ;  $SS = 1.04$ ) 703 (%51.4) kız ve 666 (%48.6) erkek lise ö rencisi katılmı tır. Katılımcılara ilk olarak zorbalık tanımı yapılmı , ardından kendilerinden siber alanda ya da fiziksel ortamda zorbalı a u rayıp u ramadıklarını, u radılarsa yardım alıp almadıklarını ve yardım aldılarsa yardım kaynaklarını belirtmeleri istenmi tir. Bulgulara göre katılımcıların %24.5'inin siber, %23.4'ünün ise geleneksel zorbalık ma duru oldu u, siber zorbalık ma duru olanların %45.1'inin, geleneksel zorbalık ma durlarının ise %59.1'inin zorbalık olayı sonrasında yardım aldı ı ve her iki grubun da yardım aldı ı ilk kayna ın ebeveynleri oldu u görülmü tür. Yardım alıp almamakla ilgili de i kenleri belirleyebilmek için yapılan lojistik regresyon analizlerine göre ise cinsiyet sadece siber zorbalık ma duriyeti sonrası yardım alma davranı ıyla ili kili bulunmu ve kızların erkeklere göre yardım alma oranlarının daha yüksek oldu u görülmü tür. Ayrıca hem siber hem de geleneksel zorbalık ma duriyeti sonrasında ergenlerin ya ları büyüdükçe yardım alma oranlarının arttı ı bulunmu tur.

**Anahtar Kelimeler:** Siber zorbalık ma duriyeti, geleneksel zorbalık ma duriyeti, yardım alma, ergenler, lojistik regresyon.

<sup>1</sup> Bu ara tırmanın bir bölümü 13. Ulusal Psikolojik Danı ma ve Rehberlik Kongresi'nde bildiri olarak sunulmu tur.

<sup>2</sup> Yrd. Doç, Dr., Sinop Üniversitesi E itim Fakültesi, E itim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danı manlık ve Rehberlik Anabilim Dalı, ctopcu@sinop.edu.tr

<sup>3</sup> Prof. Dr., Orta Do u Teknik Üniversitesi, E itim Fakültesi, E itim Bilimleri Bölümü, erdur@metu.edu.tr



---

---

## Help Seeking Behaviors of Bullying Victims and Resources for Help

---

---

*Submitted by 20.11.2015*

*Accepted by 28.03.2016*

### Abstract

The aim of the present study is to examine help seeking behaviors of adolescents who experienced traditional or cyber victimization. A total of 1369 (703 females and 666 males) high school students whose ages ranged between 14 and 18 ( $M = 16.17$ ;  $SD = 1.04$ ) participated in the study. The participants were given definitions of traditional and cyber bullying and asked to report whether they had a victimization experience, whether they sought for help after being victimized, and whom they asked for help. Results show that the rate of cyber victimization is 24.5 % and the rate of traditional victimization is 23.4 % among participants. Of the cyber victims 45.1 % and of the traditional victims 59.1 % reported that they received help after being victimized. For both groups parents emerged as the first source of help. Findings of the logistic regression analyses that was conducted to determine the factors related to receiving help indicate that gender significantly predicted help seeking only after cyber victimization and females were more likely to ask for help than males. For both cyber and traditional victims, as the age of the adolescents' increased, their likelihood of receiving help increased.

*Keywords:* Cyber bullying victimization, traditional bullying victimization, help seeking, adolescents, logistic regression.

## Giriş

Bilgisayar, akıllı telefon ve İnternet kullanımının hızla artmasıyla yeni bir zorbalık türü olarak gündeme gelen siber zorbalık, “bir kişi ya da grup tarafından elektronik temelli iletişim araçlarının kendini savunamayan bir kurbanı karşı saldırgan, kasıtlı ve tekrarlı bir biçimde kullanılması” olarak tanımlanmıştır (Smith, Mandavi, Carvalho, Fisher, Russel ve Tippett, 2008, s. 376). Özellikle okul çağı çocukları arasında oldukça yaygın yaşanan siber zorbalık görülme sıklıklarının %4 ile %56 arasında, siber mağduriyet oranlarının ise %6 ile %72 arasında değiştiği görülmektedir (Veenstra, 2009). Benzer biçimde, Türkiye’de yapılan araştırmaların sonuçlarına göre siber zorbalık görülme sıklıklarının %6.4 ve %47.6 arasında (Topcu, 2008; Yılmaz, 2011), siber mağduriyet oranlarının ise %5.1 ve %56 arasında olduğu dikkat çekmektedir (Akbulut, Şahin ve Erişti, 2010; Erdur-Baker ve Çapa-Aydın, 2008).

Yaygın görülen bir sorun haline gelen siber zorbalık, fiziksel ortamda yapılan zorbalıkla birçok açıdan benzer özelliklere sahiptir (Dehue, Bolman ve Völlink, 2008). Siber zorbalık mağdurlarının da tıpkı fiziksel ortamda zorbalığa maruz kalan çocuklar gibi korku (Beran ve Li, 2005), depresyon (Erdur-Baker, 2010), kaygı (Şahin, Aydın ve Sarı, 2012), stres, düşük özgüven (Patchin ve Hinduja, 2010) gibi olumsuz sonuçlar yaşadıkları görülmektedir. Çocuk ve gençlerin yaşadıkları siber zorbalık olayı sonrasında ne yaptıklarını ve yaşadıkları bu olumsuzluklarla nasıl baş ettiklerini inceleyen Li (2010), siber zorbalık mağduru olan kişilerin %26.8’ine göre bu durumun çok da önemli olmadığını ve %42.5’inin zorbalık olayı sonrasında hiçbir şey yapmadığını söylediğini rapor etmiştir. Li’nin (2010) çalışmasında olduğu gibi bazı siber zorbalık mağdurlarının, zorbalık olayını önemli görmeyip tepkisiz kaldıkları, bazı mağdurların ise bu olumsuz durumla başa çıkabilmek için belirli stratejilerinin olduğu görülmektedir. Bunlar; zorbaya siber ortamda veya fiziksel alanda zorbalık yapmak ve intikam almak, olayı görmezden geliyor gibi yapmak ya da gerçekten görmezden gelmek (Dehue ve diğ., 2008), zorbanın bunu neden yaptığını anlamaya çalışıp durumu rasyonelize etmeye çalışmak, teknik destek yöntemleri kullanmak ya da bir yetkin veya akrandan yardım istemek (Riebel, Jager ve Fischer, 2009) olarak sıralanabilir.

Siber zorbalık olayını bir yetkine bildirmek ve yetkinin yardımını istemek siber zorbalık mağdurlarına sıklıkla önerilir (Sleglova ve Cerna, 2011) ve siber zorbalık mağdurları tarafından zorbalık olayıyla baş etmede faydalı bir teknik olarak değerlendirilmektedir (Machackova, Cerna, Sevcikova, Dedkova ve Daneback, 2013). Geleneksel zorbalık mağdurlarıyla yapılan araştırmalarında da yardım istemek zorbalık mağdurları tarafından tercih edilen ve işe yarar bir yöntem olarak değerlendirilmiştir (Craig, Pepler ve Blais, 2007).



Dowling ve Carey'e (2013) göre geleneksel zorbalık ma durlarının ilk yardım istedikleri kayna ın ebeveynleri (%77.8) oldu u, daha sonra yardım için bir arkada larına (%72) gittikleri görülmü tür. Paralel olarak, siber zorbalık ma durlarının da yardım aldıkları ilk kayna ın ebeveynleri oldu u görülmü tür (Dooley, Gradinger, Strohmeier, Cross, ve Spiel, 2010; Price ve Dalgleish, 2010). Ancak, Dooley ve di erleri (2010) tarafından yapılan çalı mada iki farklı çalı ma grubu yer almı ve Avustralyalı katılımcılar, Avusturyalıların aksine en çok arkada larından yardım aldıklarını söylemi lerdir. Bu bulgulara ra men, bazı durumlarda ma durun siber zorbalık olayını bir yeti kine anlatmaktan kaçındı ı da dikkat çekmektedir. Bunun nedenlerinden biri siber ortam konusunda daha az bilgili olan ebeveynlerin çocuklarını korumak adına onların teknoloji kullanımlarını yasaklayabilmesi, çocukların ise bu olanakları kaybetmemek için yeti kinlere zorbalı a u radıklarını söylememesidir (Li, 2010). Bir ba ka neden ise siber zorbalık ma duru olan ki inin siber zorbasının daha öncesinde fiziksel alanda zorbalık yaptı ı ki i olmasıdır (Ojanen, 2012). Buna göre, siber ma dur olan ki i ma duriyetinden bir yeti kine bahsederse kendisinin daha önce yaptı ı fiziksel zorbalı ın aç ı çıkma ihtimali nedeniyle ya adı ı bu durumu bir yeti kine bildirmek yerine saklı tutmayı tercih edebilir ve yardım istemez. Benzer biçimde, bir faydası olmayaca ını dü ünme, i leri daha da kötü hale getirece inden korkmak, kendi ba ına çözmek istemek, utanmak ise geleneksel zorbalık ma durlarının bir yeti kinden yardım istemekten kaçınma nedenleri olarak sıralanmı tır (Delara, 2012; Newman ve Murray, 2005).

### **Cinsiyet ve Ya a göre Zorbalık Ma duriyeti Sonrası Yardım Alma Davranı ı**

Yapılan çalı malar, bir yeti kinden yardım almanın hem siber (Dooley ve di ., 2010) hem de geleneksel (Craig ve di ., 2007) zorbalık olaylarını önlemek ve bu olaylar gerçekle ti inde müdahale etmek için önemli oldu unu göstermektedir. Buna ek olarak, önemli bir ba etme yöntemi olan yardım alma davranı nı kız ve erkek zorbalık ma durlarının aynı ekilde sergilemedikleri belirlenmi tir. Hem siber zorbalık ma duru kızların (Spears, Taddeo, Daly, Stretton ve Karklins, 2015) hem de geleneksel zorbalık ma duru kızların (Eliot, Cornell, Gregory ve Fan, 2010) erkeklere göre daha sık yardım istedikleri ortaya çıkmı tır. Spears ve di erleri (2015) tarafından yapılan ara tırmanın sonuçlarına göre ya la birlikte siber zorbalık sonrası ma durun yardım isteme davranı mın azaldı ı ve cinsiyet farkının ise sadece ebeveynlerden ve arkada tan yardım isterken ortaya çıktı ı dikkati çekmektedir. Bu bulguyla benzer olarak, geleneksel zorbalık ma duriyeti için yardım arama davranı ndaki cinsiyet farkının ya la birlikte de i ti i de dikkati çekmektedir. Buna göre, kızlarda ma duriyet sonrası yardım isteme davranı ı ya la birlikte artarken ma dur erkek ö rencilerde ya la birlikte yardım isteme davranı mın azaldı ı görülmektedir (Newman, Murray ve Lussier, 2001). Williams ve

Cornell (2006) erkek geleneksel zorbalık ma durlarının zorbalık olayı sonrası kızlara göre daha az yardım istedikleri bulgusunu destekleyici sonuçlar bildirirken, Newman ve di erleri (2001) aksine hem kızlarda hem de erkeklerde ya arttıkça geleneksel zorbalık ma duriyeti sonrası yardım isteme davranı mın azaldı nı göstermi lerdir.

### **Türkiye’de Siber Zorbalık Ma duriyeti ve Yardım Alma Davranı ı**

Türkiye’de siber zorbalık üzerine yapılan çalı malar incelendi inde siber zorbalık ve ma duriyetinin ya , cinsiyet ve okul türü gibi demografik de i kenlerle ili kisinin (Burnukara, 2009; Erdur-Baker ve Kav ut, 2007; Horzum ve Ayas, 2010), nedenlerinin (Peker, 2015; Topcu, Yıldırım ve Erdur-Baker, 2013) ve sonuçlarının (Çetin, Peker, Ero lu ve Çitemel, 2011; Erdur-Baker ve Tanrıku lu, 2010; Topcu ve di ., 2008) ara tırıldı ı görülmektedir. Özellikle siber zorbalıkla ilgili sonuçların incelendi i çalı malarda ma durların zorbalık olayı sonrasında yardım aldıkları kaynaklar da incelenmi tir. Buna göre, siber zorbalık ma duru olan ergenlerin siber zorbalık olayını ailelerinden çok bir arkada larıyla payla tıkları görülmektedir (Arıcak, Siyahhan, Uzunhasano lu, Sarıbeyo lu, Çıplak ve Memmedov, 2008; Ayas ve Horzum, 2012; Topcu ve di ., 2008). Yapılan ara tırmalarda ma durların yardım kaynakları incelenmi olmasına ra men, yardım alan ve almayan ma durların özelliklerinin incelenmedi i dikkat çekmektedir. Yardım alan ve almayan çocukların nasıl özelliklere sahip olduklarını belirlemenin yardım almayı tercih etmeyen çocuklara ula mak konusunda uygulayıcılara yol gösterece i öngörülebilir.

### **Çalı manın Amacı**

Bu çalı manın amacı siber ortamda ve fiziksel ortamda zorbalık ma duru ergenlerin ya adıkları zorbalık olayı sonrasındaki yardım alma davranı larını incelemektir. Çalı ma kapsamında siber zorbalık ve geleneksel zorbalık ma durlarının yardım arama sıklıkları ve hangi kaynaklardan yardım aldıkları incelenmi tir. Son olarak, ma durun ya ının ve cinsiyetinin yardım alma davranı ıyla ili kisi olup olmadığı ara tırılmı tir. Geleneksel zorbalı n aksine siber zorbalık olayında zorbanın kimli inin zaman zaman saklı kalabildi i dü ünüldü ünde, siber zorbanın kim oldu unun açıkça bilinip bilinmemesinin de yardım alma davranı ıyla ili kisi olabilece i için, siber zorbalık modelinde siber zorbayı tanıyıp tanımamak bir de i ken olarak cinsiyet ve ya a ek olarak analize dahil edilmi tir.

### **Yöntem**

#### **Çalı ma Grubu ve Veri Toplama Süreci**

Ara tırma için ODTÜ nsan Ara tırmaları Etik Kurulundan ve veri toplamak için Ankara 1 Milli E itim Müdürlü ü’nden gerekli onay ve izinler alındıktan sonra Ankara’nın yedi merkez ilçesinden küme seçkisiz örnekleme yöntemiyle (cluster random sampling) veri toplanacak

birer devlet lisesi seçilmiştir. İlk yazar tarafından okul müdürleri ziyaret edilmiş, araştırma amacı ve prosedürü açıklanarak işbirlikleri istenmiştir. Okul müdürlerinin ve okullarda görev yapan okul psikolojik danışmanlarının yardımı ile veri toplamak üzere her okulda bütün sınıf düzeylerinden (9, 10, 11 ve 12) iki her sınıf belirlenmiştir. Verilerin toplanması ilk yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında yaşları 14 ve 18 arasında değişen ( $\bar{X}_{ya} = 16.17; SS = 1.04$ ) 703 (% 51.4) kız ve 666 (% 48.6) erkek lise öğrencisinden veri toplanmıştır. Bu araştırmanın verileri siber zorbalık mağdurlarının çok boyutlu bir şekilde incelendiği geniş kapsamlı bir bağımsız çalışma kapsamında toplanmıştır. Bu nedenle gönüllü öğrencilerin ölçükleri doldurma işlemi yaklaşık 40 dakika sürmüştür.

### Veri Toplama Aracı

Katılımcılara yaşlarını ve cinsiyetlerini belirtmelerini isteyen bir demografik bilgi formu verilmiştir. Bu formun devamında ilk olarak siber zorbalık tanımı yapılarak, örnek siber zorbalık davranışları verilerek katılımcılara “Size hiç siber zorbalık yapıldı mı?” ( $1 = Evet; 0 = Hayır$ ), “Size siber zorbalık yapan kişi iyi tanıyor muydunuz?” ( $1 = Evet; 0 = Hayır$ ), “Siber zorbalık olayı sonrasında yardım aldınız mı?” ( $1 = Evet; 0 = Hayır$ ), “Kimden yardım aldınız? ( $1 = Ebeveyn, 2 = Arkadaş, 3 = Kardeşi/Ablası, 4 = Okul psikolojik danışmanı, 5 = Öğretmen, 6 = Akaraba, 7 = Diğer$ ) soruları sorulmuştur. İkinci olarak, geleneksel zorbalık tanımı yapılarak ve “Size hiç internet ortamında zorbalık yapıldı mı?” ( $1 = Evet; 0 = Hayır$ ), “Bu zorbalık olayı sonrasında yardım aldınız mı?” ( $1 = Evet; 0 = Hayır$ ), “Kimden yardım aldınız? ( $1 = Ebeveyn, 2 = Arkadaş, 3 = Kardeşi/Ablası, 4 = Okul psikolojik danışmanı, 5 = Öğretmen, 6 = Akaraba, 7 = Diğer$ ) soruları sorulmuştur. Geleneksel zorbalık olaylarında zorbalık yapan kişinin kimliği çoğunlukla açık olduğu için “Size zorbalık yapan kişi iyi tanıyor muydunuz?” sorusu geleneksel zorbalık mağduriyeti için sorulmamıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi için ilk olarak, betimsel analizler yapılarak çalışmada grubundaki zorbalık mağdurları ve bu öğrencilerin zorbalık sonrası yardım kaynakları belirlenmiştir. Daha sonra yapılan hiyerarşik lojistik regresyon analizleri ile hem siber hem de geleneksel akran zorbalık mağduru olan katılımcıların yardım alma davranışını yordayan değişkenler incelenmiştir. Son olarak, Ki-Kare analizleri ile siber alanda ve fiziksel alanda zorbalık mağduru olan katılımcıların cinsiyetleri ile tercih ettikleri yardım kaynağı arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır.

## Bulgular

### Betimsel Analizler

Ara tırmanın amacı do rultusunda zorbalık ma duru olan katılımcıların yardım alma davranı larını inceleyebilmek için öncelikle zorbalık ma duru olan ki iler belirlenmi tir. Buna göre çalı ma grubunun % 24.5'i (335) siber zorbalık ma duru % 23.4'ü (321) ise geleneksel zorbalık ma duru oldu u bulunmu tur. Çalı ma grubunun % 10.1'inin ise hem siber hem de geleneksel zorbalık ma duru oldu u görölmektedir. Siber zorbalık ma duru olanların % 42.6'sı (143) kendisine siber zorbalık yapan ki iyi tanıdı mı belirtmi tir. Ayrıca, siber zorbalık ma durlarının sadece % 45.1'i (151) siber zorbalık olayı sonrasında yardım aldı ı görölmektedir. Geleneksel zorbalık ma durlarının ise % 59.1'i (190) zorbalık olayı sonrasında yardım aldıklarını dile getirmi lerdir. Siber zorbalık ma durlarının % 25.8'inin, geleneksel zorbalık ma durlarının ise % 33.1'inin birden fazla kaynaktan yardım aldı ı ortaya çıkmı tır. Tablo 1'de hem siber hem de geleneksel zorbalık ma durlarının yardım aldıkları kaynaklar görölebilir.

Tablo 1. *Siber ve Geleneksel Zorbalık Ma durlarının Yardım Kaynakları*

Siber zorbalık		Yardım kayna ı	Geleneksel zorbalık	
<i>n</i>	%		<i>n</i>	%
80	52.9	Arkada	122	64.2
61	40.3	Ebeveyn	64	33.6
24	15.8	Karde /Abla/A abey	41	21.5
13	8.6	Di er akrabalar	16	8.4
10	6.6	Okul psikolojik danı manı	18	9.4
8	5.2	Ö retmen	18	9.4

**Not.** Katılımcılar birden fazla yardım kayna ı belirtebilece i için yüzdeler toplamı 100'den fazla olabilir.

Yardım kaynakları incelendi inde her iki tür zorbalık için de ma durların yardım aldı ı ilk üç kayna ın aynı oldu u fakat yardım kaynakları sıralamasının iki grup için tamamen aynı olmadı ı görölmektedir. Siber zorbalık ma durlarının aksine geleneksel zorbalık ma durlarının okul psikolojik danı manlarından ve ö retmenlerden daha öncelikli olarak yardım aldıkları dikkat çekmektedir. Küçük gruplar da olsa siber zorbalık ma durlarının polis ya da adliyeden (% 3.3), teknik bir ki iden ya da nternet sayfasından (% 2.6) veya okul idaresinden (% 0.6) yardım aldı ı, geleneksel zorbalık ma durlarının ise Tablo 1'de sunulan kaynaklara ek olarak polis (% 2.1), okul idaresi (% 1.05) ya da bir tanıdıktan (% 1.05) yardım aldı ı görölmektedir.

**Hiyerar ik Lojistik Regresyon Analizleri**

Yardım alma davranı ıyla ili kisi olabilecek de i kenleri belirlemek için iki hiyerar ik lojistik regresyon analizi yapılmı tır. Birinci analizde siber zorbalık ma durlarının yardım alıp almamasının ma durun cinsiyetiyle, ya ıyla ve siber zorbanın kim oldu unu bilip bilmemesiyle ili kisi incelenmi tir. Hiyerar ik lojistik regresyon modeline ilk basamakta cinsiyet ve ya , ikinci basamakta ma durun siber zorbanın kim oldu unu bilip bilmemesi ve üçüncü basamakta de i kenlerin birbirleriyle ikili ve üçlü etkile imleri dahil edilmi tir. Aynı model geleneksel zorbalık sonrası yardım alma davranı ı için de test edilmi tir. ki model arasındaki tek fark, geleneksel zorbalık ma duriyeti için zorbanın kim oldu unu bilip bilmeme de i keninin bulunmamasıdır. Siber zorbalık modelinde yer alan bu de i ken geleneksel zorbalık modeline eklenmemi tir.

İlk lojistik regresyon analizi sonuçlarına göre siber zorbalık ma duru kızların erkeklere göre yardım alma olasılı ının 2.89 kat daha yüksek oldu u bulunmu tur. Ayrıca, ya da de i keni bir birim arttıkça yardım alma olasılı ının 1.28 kat arttı ı bulunmu tur. Siber zorbayı tanıyıp tanımamak ya da de i kenlerin ikili ve üçlü etkile imlerinin yardım alma davranı ıyla bir ili kisinin olmadı ı görülmektedir (Tablo 2).

Geleneksel zorbalık ma durları ile yapılan hiyerar ik lojistik analizi sonuçlarına göre ise sadece ya ın zorbalık olayı sonrası yardım alıp almamakla istatistiksel olarak anlamlı bir ili kisi oldu u bulunmu , cinsiyetin ya da ya ve cinsiyet etkile iminin yardım alma davranı ıyla bir ili kisi olmadı ı bulunmu tur (Tablo 3).

Tablo 2. Siber Zorbalık Ma duriyeti için Hiyerar ik Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları

Model 1	B	SE B	eB	%95 Güven aralı ı	
				Alt	Üst
Cinsiyet(1)	1.06	.23	2.89***	1.84	4.53
Ya	.25	.11	1.28*	1.03	1.60
Sabit	-4.44				
<sup>2</sup>	13.09*				
df	6				
Nagelkerke	.11				
Do ru sınıflandırılan toplam %	67.5				
<b>Model 2</b>					
Cinsiyet(1)	1.05	.23	2.88***	1.83	4.52
Ya	.25	.11	1.28*	1.03	1.60
Siber zorbayı tanımak(1)	-.07	.23	.92	.58	1.46
Sabit	-4.39				
<sup>2</sup>	13.61				
df	8				
Nagelkerke	.11				
Do ru sınıflandırılan toplam %	67.5				
<b>Model 3</b>					
Cinsiyet(1)	1.26	.31	3.52***	1.90	6.53
Ya	.25	.23	1.29	.81	2.05
Siber zorbayı tanımak(1)	.20	.33	1.22	.64	2.34
Cinsiyet*Ya	.21	.30	1.24	.68	2.26
Cinsiyet* Siber zorbayı tanımak	.52	.46	1.68	.67	4.19
Ya * Siber zorbayı tanımak	-.29	.34	.74	.37	1.46
Cinsiyet*Ya * Siber zorbayı tanımak	-.10	.46	.90	.36	2.23
Sabit	-4.89				
<sup>2</sup>	7.44				
df	8				
Nagelkerke	.12				
Do ru sınıflandırılan toplam %	65.4				

**Not.** Cinsiyet (1=Kız, 0=Erkek), Siber zorbayı tanımak (1=Tanıyor, 0=Tanımıyor).

\*  $p < .05$ , \*\*\* $p < .001$ .

Tablo 3, Geleneksel Zorbalık Ma duriyeti için Hiyerar ik Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları

Model 1	B	SE B	eB	%95 Güven aralı ı	
				Alt	Üst
Cinsiyet(1)	.12	.23	1.13	.71	1.80
Ya	.23	.11	1.26*	1.01	1.59
Sabit	-4.36				
<sup>2</sup>	2.44				
df	6				
Nagelkerke	.02				
Do ru sınıflandırılan toplam %	60.8				
Model 2					
Cinsiyet(1)	.13	.23	1.14	.72	1.82
Ya	.10	.16	1.10	.80	1.52
Cinsiyet*Ya	.26	.23	1.30	.82	2.06
Sabit	-2.16				
<sup>2</sup>	1.20				
df	5				
Nagelkerke	.02				
Do ru sınıflandırılan toplam %	62.4				

**Not.** Cinsiyet (1=Kız, 0=Erkek), \* $p < .05$ .

### Cinsiyet ve Zorbalık Ma duriyeti Sonrası Yardım Alma

Son olarak, yardım alınan kayna ın cinsiyetle bir ili kisi olup olmadı ı yapılan Ki-Kare analizleriyle incelenmi tir. Buna göre, hem siber ( $\chi^2(1) = 8.02, p < .01, \phi = .23$ ) hem de geleneksel ( $\chi^2(1) = 14.71, p < .001, \phi = .21$ ) zorbalık ma duriyeti sonrası sadece ebeveynden alınan yardım için anlamlı cinsiyet farkı bulunmu tur. Siber zorbalık ma duru kızların (% 28.7) siber zorbalık ma duru erkeklere (% 8.2) göre ve geleneksel zorbalık ma duru kızların (% 29.3) geleneksel zorbalık ma duru erkeklere (% 11.7) göre daha büyük bölümünün ebeveynlerinden yardım aldı ı görülmü tür. Di er yardım kaynakları (karde /abla/a abey, arkada , di er akrabalar, okul psikolojik danı manı, ö retmen) için cinsiyet farkı bulunmamı tur.

### Tartı ma

Bu ara tırma sonuçlarına göre çalı ma grubunun dörtte birine yakınının siber ve geleneksel zorbalık ma duru oldu unu belirtti i görülmü tür. Bu çalı mada elde edilen siber ma duriyet oranı hem ulusal hem de uluslararası alanyazında verilen siber ma duriyet ya anma sıklıkları ile tutarlı olarak bulunmu tur (Akbulut ve di ., 2010; Topcu ve di ., 2008; Veenstra, 2009). İginç olan bir bulgu ise siber alanın anonim bir ortam olması ve bazı zorbaların kimli ini gizli tutmak amacıyla siber zorbalık yapmayı tercih etti i bilinmesine ra men (Vandebosch ve Cleemput, 2008), bu ara tırmadaki siber zorbalık ma durlarının neredeyse yarıya yakınının

kendisine kimin zorbalık yaptı ını bildi ini söylemesidir. Bu bulgunun ardından siber zorbalık yapma nedenleri ara tırılırken anonim kalma iste i daha derinlemesine ve dikkatli bir biçimde incelenmelidir.

Geleneksel zorbalık ma duru olan katılımcıların yardım alma oranının siber zorbalık ma duru olanlardan biraz daha fazla olması dikkat çekicidir. Zorbalık olayıyla ya da sonrasında görülen olumsuz etkilerle ba edemeyen ki ilerin yardım aldı ı dü ünülürse (Craig ve di ., 2007), siber zorbalı a göre geleneksel zorbalık ma durlarının zorbalık olayıyla tek ba larına ba etmeye çalı malarının daha zor oldu u söylenebilir. Siber alanda ma dur olan katılımcıların yarıya yakınının zorbalık olayı sonrasında yardım aldı ını, geri kalanların ise kimseden yardım istemedi ini söyledi i görülmü tür. Ergenlerin zorbalık ma duriyeti sonrasında yardım almıyor olma nedenleri göz önünde bulunduruldu unda, siber zorbalık ma duru olan bu ki ilerin fiziksel ortamda yaptıkları zorbalık nedeniyle siber alanda zorbalık ma duru olabilecekleri ve bunun aç ı a çıkmasını istemedikleri için yardım aramadıkları dü ünülebilir (Ojanen, 2012).

Hem siber hem de geleneksel zorbalık ma duriyeti sonrasında yardım alan grubun yardım aldı ı ilk kaynak arkada ları olarak bulunmu tur. Bu bulgu alanyazındaki bazı çalı malara benzerlik gösterirken (Dooley ve di ., 2007) bazılarıyla çeli mektedir (Price ve Dalgleish, 2010). Li (2010) ve Ojanen'nin (2012) de söyledi i gibi ma duriyeti bir yeti kine veya ebeveyne bildirmenin olası olumsuz sonuçlarını dü ünen ma durlar yardım almak için ilk olarak bir yeti kine ve ebeveynlerine gitmiyor olabilirler. Yeti kinlerin bilgisayar, cep telefonu ve nternet teknolojilerini kullanmakta zorlanması ve bu teknolojilerin geli imini takipte geride kalması özellikle siber zorbalık ma durlarının yardım için öncelikle arkada larına gitmesine neden oluyor olabilir. Aynı ya grubundaki bireylerin genellikle benzer zihinsel süreçlere ve becerilere sahip oldu u göz önünde bulundurulursa, çocuk ve gençlerin yardım almak için yeti kinlere yönelmesi daha do ru olacaktır. Yeti kinlerden etkili bir yardım alabilmeleri için ise ebeveyn veya ö retmen gibi yeti kinlerin teknolojik geli meleri takip ediyor olması ve çocuk ve gençlerin siber alanda ne yapıyor olduklarını gözlemlemesi gerekmektedir. Yardım kaynakları ile ilgili dikkat edilmesi gereken son nokta ise geleneksel zorbalık ve siber zorbalık için yardım kaynaklarının farklı ekilde sıralanmı olmasıdır. İlk üç yardım kayna ı (arkada , ebeveyn ve karde ) her iki tür zorbalık ma durları için aynı sıradadır fakat di er akrabalar seçene i siber zorbalık ma durları tarafından daha sık tekrarlanmı ve okul psikolojik danı manı ile ö retmenlerin önüne geçmi tir. Bunun nedeni siber zorbalık sonrasında di er akrabalardan teknik destek alınmı olması olasıdır. Ayrıca, geleneksel zorbalı ın genellikle okullarda ya anıyor olması ö retmen ve okul psikolojik danı manının olaya müdahalede rolünü arttırmaktadır.



Yardım alma davranı ında cinsiyet sadece siber zorbalık ma duriyeti sonrası yardım almakla ili kili bulunmu ve Eliot, Cornell, Gregory ve Fan (2010) de bildirdi i gibi kızların erkeklere göre yardım alma oranının daha fazla oldu u görülmü tür. Zorbalık olayından ba ımsız olarak yardım arama davranı ının cinsiyetle ili kisini inceleyen ara tırmalara göre de kızlar ço unlukla erkeklere göre daha fazla yardım istemektedirler (Raviv, Sills, Raviv ve Wilansky, 2000).

Cinsiyetin aksine ya ım hem siber hem de geleneksel zorbalık sonrası yardım alma davranı ı ile ili kili bulunmu tur. Spears ve di erlerinin (2015) bulgusunun aksine ya ım arttıkça yardım alma oranı artmaktadır. Bunun nedeni küçük ya taki çocukların yardım arama becerilerinin henüz geli mesi olması olabilir. Zorbalık ma durları nereden ve ne ekilde yardım istemeleri gerekti ini ya ı la birlikte ö reniyor olabilirler. Bir di er neden ise zorbalık ma duriyeti ya ayan çocuk ve ergenlerin olayla öncelikle kendi ba larına ba ı etmeye çalı maları, olumsuz deneyimler sonucu ise dı arıdan yardım almaya karar veriyor olmaları olabilir.

Bu çalı manın sonuçları de erlendirilirken ara tırmanın sınırlılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. İlk olarak, veriler basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle elde edilmedi i için bulguların sadece çalı ma grubuna benzer özellikleri olan ki ilere genellenebilece i unutulmamalıdır. Ayrıca, veriler katılımcıların kendileri hakkında bilgi vermesine dayanan bir yöntemle (self-report) elde edildi i için sonuçlar de erlendirilirken sosyal kabul hatası göz önünde bulundurulmalıdır. Ara tırmanın bir ba ka sınırlılı ı ise yardım alma davranı ının sorulu biçimidir. Soru katılımcılara “Bu zorbalık olayı sonrasında yardım aldınız mı?” ekinde sorulmu tur. Yardım almayan ki ilerin yardım istedikten sonra mı yardım alamadıkları yoksa yardım istemeyi hiç mi tercih etmedikleri belirsiz kalmı tır. Gelecekte yapılacak ara tırmalarda öncelikle yardım aramak/istemek davranı ı sorgulanmalı, ardından yardım alma davranı ı incelenmelidir. leride bu konuda ara tırma yapmak isteyen ara tırmacılara bir ba ka öneri ise yardım alma davranı ının etkilili inin zorbalık ma durları tarafından de erlendirilmesidir. Bu sayede yapılan yardımın niteli i açısından daha zengin bilgi elde edilebilir. Son olarak, bu çalı mada yardım alma davranı ıyla ili kili olabilecek de i kenlerden cinsiyet, ya ım ve siber zorbayı tanıyıp tanımamak ele alınmı tır. Gelecekte yapılacak ara tırmalarda, ki ilik özellikleri ve aile, arkada ılı kileri gibi çevresel faktörlerin yardım alma davranı ı üzerindeki rolü de incelenmelidir.

Sonuç olarak, yaygınlı ı hızla artan siber zorbalık olaylarının bilinen olumsuz sonuçlarına kar ı ma durların desteklenmesi ve bu süreçte ya da olay sonrasında ma durlara yardım edilmesi gerekmektedir. Elde edilen bulgulara göre, olumsuz sonuçlarla ili kili oldu u

bilinen zorbalık ma duriyeti sonrası yardım alma oranları daha dü ük olan erkeklerin ve küçük ya taki çocukların ebeveynleri ve ö retmenleri tarafından daha dikkatli izlenmesi ve ihtiyaçları olan yardıma yönlendirilmeleri gerekmektedir. Ayrıca, hem siber hem de geleneksel zorbalık ma durlarının en çok yardım aldıklarını söyledikleri kaynak arkada ları oldu u için, akran grupları okul psikolojik danı manları tarafından akran danı manlı ı programları kapsamında e itilerek zorbalık ma duru olan arkada larına nasıl destek olabilecekleri konusunda donanımlı hale getirilmelilerdir. Aileler ve okul çalı anları (okul psikolojik danı manları ve ö retmenler) çocuk ve ergenlerle daha yakın ve güven temelli ili kiler kurup zorbalık olayının kendileriyle paylaşılmasını te vik etmelilerdir. Ebeveyn ve ö retmenlerin siber zorbalık olaylarını fark edebilmeleri ve ya anan bu olaylara müdahale edebilmeleri için kendilerini hızla geli en teknoloji ve yeni uygulamalar konusunda güncel tutmaları gerekmektedir. Bu sayede çocuk ve ergenlere zorbalık olaylarında etkili bir yardım sa layabilecekleri konusunda güvence vermi olacaktırlar.

### Kaynakça

- Akbulut, Y., ahin, Y. L. ve Eri ti, B. (2010). Cyberbullying victimization among Turkish online social utility members. *Educational Technology & Society*, 13(4), 192-201. <http://www.ifets.info/> adresinden elde edildi.
- Arıcak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, A., Sarıbeyoglu, S., ıplak, S., Yılmaz, N. ve Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *CyberPsychology & Behavior*, 11(3), 253-261. doi: 10.1089/cpb.2007.0016
- Ayas, T. ve Horzum, M. B. (2012). İkö retim ö rencilerinin sanal zorba ve ma dur olma durumu. *Elementary Education Online*, 11(2), 369-380. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000037875/5000036733> adresinden elde edildi.
- Beran, T. ve Li, Q. (2005). Cyber-harrasment: A new method for a behavior. *Journal of Educational Computing Research*, 32(3), 137-153. doi: 10.2190/8YQM-B04H-PG4D-BLLH
- Burnukara, P. (2009). *İk ve orta ergenlikte geleneksel ve sanal ekran zorbalı ına ili kin betimsel bir inceleme*. (Yayınlanmamı yüksek lisans tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Craig, W., Pepler, D. ve Blais, J. (2007). Responding to bullying. What works? *School Psychology International*, 28(4), 465-477. doi: 10.1177/0143034307084136
- Çetin, B., Peker, A., Ero lu, Y., ve Çitemel, N. (2011). Siber zorbalı ın bir yordayıcısı olarak ili kilerle ilgili bili sel çarpıtmalar. Ergenler için bir ön çalı ma. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1064-1080. [http://www.iojes.net/userfiles/article/iojes\\_464.pdf](http://www.iojes.net/userfiles/article/iojes_464.pdf) adresinden elde edildi.
- Dehue, F., Bolman, C. ve Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology & Behavior*, 11(2), 217-223. doi: 10.1089/cpb.2007.0008
- Delara, E. (2012). Why adolescents don't disclose incidents of bullying and harassment. *Journal of School Violence*, 11, 288-305. doi: 10.1080/15388220.2012.705931
- Dooley, J. J., Grading, P., Strohmeier, D., Cross, D. ve Spiel, C. (2010). Cyber-victimisation: The association between help-seeking behaviours and self-reported emotional symptoms in Australia and Austria. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 20, 194-209. doi: 10.1375/ajgc.20.2.194.
- Dowling, M. J. ve Carey, T. A. (2013). Victims of bullying: Whom they seek help from

- and why: An Australian sample. *Psychology in the Schools*, 50(8), 798-809. doi: 10.1002/pits.21709
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A. ve Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48, 533-553. doi: 10.1016/j.jsp.2010.07.001
- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media & Society*, 12(1), 109-125. doi: 10.1177/1461444809341260
- Erdur-Baker, Ö. ve Kav ut, F. (2007). A new face of peer bullying: cyber bullying. *Journal of Euroasian Educational Research*, 27, 31-42. <http://www.ejer.com.tr/0DOWNLOAD/pdfler/tr/714017767.pdf> adresinden elde edildi.
- Erdur- Baker, Ö. ve Tanrıku, . (2010). Psychological consequences of cyber bullying experiences among Turkish secondary school children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2771–2776. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.413
- Horzum, M. B. ve Ayas, T. (2011). Ortaö retim ö rencilerinin sanal zorba ve ma dur olma düzeylerinin okul türü ve cinsiyet açısından incelenmesi. *E itim Bilimleri ve Uygulama*, 10(20), 139-159. [http://www.ebuline.com/pdfs/20Sayi/EBU20\\_2.pdf](http://www.ebuline.com/pdfs/20Sayi/EBU20_2.pdf) adresinden elde edildi.
- Li, Q. (2010). Cyberbullying in high schools: A study of students' behaviors and beliefs about this new phenomenon. *Journal of Aggression, Maltreatment, & Trauma*, 19, 372-392. doi: 10.1080/10926771003788979
- Machackova, H., Cerna, A., Sevcikova, A., Dedkova, L. ve Daneback, K. (2013). Effectiveness of coping strategies for victims of cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 7(3), 1-12. doi: 10.5817/CP2013-3-5
- Newman, R. S. ve Murray, B. J. (2005). How students and teachers view the seriousness of peer harassment: When is it appropriate to seek help? *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 347-365. doi: 10.1037/0022-0663.97.3.347
- Newman, R. S., Murray, B. ve Lussier, C. (2001). Confrontation with aggressive peers at school: Students' reluctance to seek help from the teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 398-410. doi: 10.1037//0022-0663.93.2.398
- Ojanen, T. (2012, A ustos). *Cyber bullying: Promoting healthy schools*. Annual Meeting of the Hillsborough Public Schools Current Issues for Student Services adlı toplantıda sunulmu sözel bildiri, Florida, FL, The United States.

- <http://labs.cas.usf.edu/social-development/data/Cyberbullying%20-%20Promoting%20Healthy%20Schools.pdf> adresinden elde edildi.
- Patchin, J. W. ve Hinduja, S. (2010). Cyber bullying and self-esteem. *Journal of School Health*, 80, 614-621. doi: 10.1111/j.1746-1561.2010.00548.x
- Peker, A. (2015). Ergenlerin saldırganlık ve siber zorbalık davranımları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 19(61), 323-336. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ekev/article/viewFile/5000144081/5000131597> adresinden elde edildi.
- Price, M. ve Dalglish, J. (2010). Cyberbullying experiences, impacts and coping strategies as described by Australian young people. *Youth Studies Australia*, 29, 51-59. <http://journals.sfu.ca/ysa/index.php/YSA> adresinden elde edildi.
- Raviv, A., Sills, R., Raviv, A. ve Wilansky, P. (2000). Adolescents' help-seeking behavior: The difference between self and other-referral. *Journal of Adolescence*, 23, 721-740. doi: 10.1006/jado.2000.0355
- Riebel, J., Jager, R. S. ve Fischer, U. C. (2009). Cyberbullying in Germany-an exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychology Science Quarterly*, 51(3), 298-314. <http://www.psychologie-aktuell.com/> adresinden elde edildi.
- Sleglova, V. ve Cerna, A. (2011). Cyberbullying in adolescent victims: Perception and coping. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 5(2), 1-16. <http://cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2011121901&article=4> adresinden elde edildi.
- Smith, P. K., Mandavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. ve Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x.
- Spears, B. A., Taddeo, C. M., Daly, A. L., Stretton, A. ve Karklins, L. T. (2015). Cyberbullying, help-seeking and mental health in young Australians: Implications for public health. *International Journal of Public Health*, 60, 219-226. doi: 10.1007/s00038-014-0642-y
- Ahın, M., Aydın, B. ve Sarı, S. V. (2012). Cyber bullying, cyber victimization and psychological symptoms: A study in adolescents. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 41(1), 53-59.

<http://193.255.206.126/efdergi/index.php/efdergi/article/view/cufej.2012.005>

adresinden elde edildi.

- Topcu, Ç. (2008). *The relationship of cyber bullying to empathy, gender, traditional bullying, internet use and adult monitoring* (Yayınlanmamı yüksekisans tezi). Orta Do u Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Topcu, Ç., Erdur-Baker, Ö. ve Çapa-Aydın, Y. (2008). Examination of cyberbullying experiences among Turkish students from different school types. *CyberPsychology & Behavior*, 11(6), 643-648. doi: 10.1089/cpb.2007.0161
- Topçu, Ç., Yıldırım, A. ve Erdur-Baker, Ö. (2013). Cyber bullying @ schools: What do Turkish adolescents think? *International Journal for the Advancement of Counseling*, 6(1), 139– 151. doi: 10.1007/s10447-012-9173-5
- Vandebosch, H. ve Cleemput, K. V. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *CyberPsychology & Behavior*, 11(4), 499-503. doi: 10.1089/cpb.2007.0042
- Veenstra, S. (2009). *Cyberbullying: An exploratory analysis* (Yayınlanmamı yüksekisans tezi). University of Leicester, UK.
- Williams, F. ve Cornell, D. G. (2006). Student willingness to seek help for threats of violence in middle school. *Journal of School Violence*, 5(4), 35-49. doi: 10.1300/J202v05n04\_04
- Yılmaz, H. (2011). Cyberbullying in Turkish middle schools: An exploratory study. *School Psychology International*, 32(6), 645-654. doi: 10.1177/0143034311410262

### Extended Summary

Cyber bullying has appeared as the new type of peer bullying since the Internet, mobile phones and computers has become a part of daily life. The most widely accepted definition of cyber bullying is that “cyber bullying is an aggressive, intentional act carried out by a group or individual, using electronic forms of contact, repeatedly and over time against a victim who cannot easily defend him or herself” (Smith, Mandavi, Carvalho, Fisher, Russel, & Tippett, 2008, p. 376). The occurrence rates were reported to change between 4 % to 56 % for cyber bullying and to differ between 6 % to 72 % for cyber victimization (Veenstra, 2009). Turkish adolescents are no exceptions. Studies conducted with Turkish adolescents also showed that the rates range between 6.4 % and 47.6 % for cyber bullying and diverse between 5.1 % and 56 % (Akbulut, ahin, & Eri ti, 2010; Topcu, 2008; Topcu, Erdur-Baker, & Çapa-Aydın, 2010; Yılmaz, 2011). In addition to these prevalence rates, as it is the case for traditional victimization, cyber victims suffer from several emotional, social, behavioral, academic, and relational problems (Beran & Li, 2005; Erdur-Baker, 2010; Patchin & Hinduja, 2010; ahin, Aydın & Sarı, 2012). Researchers suggest that victims of both traditional and cyber bullying should ask for help from others after being bullied (Sleglova & Cerna, 2011). Also, victims evaluate help seeking as a functional coping strategy (Craig, Pepler, & Blais, 2007). However, it has not well examined which characteristics of the victim (gender and age) or the cyber bullying event (anonymous or not) predict victims’ help seeking behaviors yet.

The aim of the present study is to examine help seeking behaviors of adolescents who experienced traditional or cyber victimization in detail. To achieve this aim, after receiving the approval from IRB, a total of 1369 (703 females and 666 males) high school students whose ages ranged between 14 and 18 ( $M = 16.17$ ;  $SD = 1.04$ ) recruited via cluster random sampling.

Data were collected through a measurement tool in which the participants were given definitions of traditional and cyber bullying and asked to report whether they had a traditional or cyber victimization experience ( $1 = Yes$ ;  $0 = No$ ), whether they sought for help after being victimized ( $1 = Yes$ ;  $0 = No$ ), and whom they asked for help ( $1 = parents$ ,  $2 = friends$ ,  $3 = siblings$ ,  $4 = school counselor$ ,  $5 = teachers$ ,  $6 = relatives$ , or  $7 = other$ ). There was one more question for cyber victimization. Because cyber space let the bully become anonymous, cyber victims were also asked whether they knew who cyber bullied them ( $1 = Yes$ ;  $0 = No$ ).

Results show that the rate of cyber victimization is 24.5 % and the rate of traditional victimization is 23.4 % among participants. Findings also indicate that 42.6 % of the cyber victims said that they knew who cyber bullied them. Of the cyber victims 45.1 % and of the traditional victims 59.1 % reported that they received help after being victimized. Almost one

third of the traditional victims (33.1 %) and a quarter of the cyber victims (25.8 %) declared that they received help from more than one source.

For both groups, friends emerged as the first source of help. The first three sources of help (friends, parents, and siblings) were same for traditional and cyber victims. However, the fourth source of help was school counselor for traditional victims, for cyber victims it was other relatives. Both groups of victims asked for help from their teachers the least. Two separate hierarchical logistic regression analyses were conducted to investigate the predictors of help seeking after traditional victimization and cyber victimization. The outcome variable was asking for help after the victimization incident for both cyber and traditional victimization. For the cyber victimization model, the predictors were age and gender in the first step, knowing who the cyber bully is in the second step and the interaction of all the predictors in the third step. For the traditional victimization model, the predictors were gender and age in the first step and their interaction in the second step. Findings of the logistic regression analyses indicate that gender significantly predicted help seeking only after cyber victimization and females were more likely to ask for help than males did. For both cyber and traditional victims, as the age of the adolescents' increased, their likelihood of receiving help increased. Knowing who the cyber bully is in the cyber victimization model and the interaction of the predictors in both models did not significantly predict asking for help after victimization incidents.

The relationship between sources of help and gender were examined through a series of Chi-square analyses. For both cyber and traditional victimization the results were significant only for asking for help from parents. More females than males asked for help from their parents after cyber victimization ( $\chi^2(1) = 8.02, p < .01, \phi = .23$ ) and traditional victimization ( $\chi^2(1) = 14.71, p < .001, \phi = .21$ ). Males and females did not differ according to their preferences of asking for help from other sources of help (siblings, friends, relatives, school counselor, and teacher).

In conclusion, the reason for not asking for help from parents after traditional and cyber bullying may be victims' fear of being punished or losing their online privileges. Because parents are generally not skillful in using technology, they prefer banning their children's technology usage and taking their mobile phone and/or computer away in order to keep them safe. Peer support seems more important than adult support for victims. Thus, the quality of peer support should be increased and parents should be trained how they can help their victimized children.





## Sınıf Ö retmenlerinin Ö retmen Öz Yeterlikleri le Kayna tırma E itimine li kin Yeterlik na nçlarının Kar ıla tırılması<sup>1</sup>

Süleyman NAZIF TOY<sup>2</sup>

Sibel DURU<sup>3</sup>

Geli Tarihi: 21.12.2015

Kabul Tarihi: 26.04.2016

### Öz

Bu çalı manın amacı, sınıf ö retmenlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile kayna tırma e itimine ili kin yeterlik inançlarının belli de i kenlere göre farklılık gösterip göstermedi inin saptanması ve arasındaki ili kinin belirlenmesidir. Nicel yöntemlerin kullanıldı ı ara tırmaya 340 sınıf ö retmeni katılmı tır. Ara tırmada ölçme aracı olarak, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geli tirilen ve Türkçeye Çapa, Çakıro lu ve Sarıkaya (2005) tarafından uyarlanan “Ö retmen Öz yeterlik Ölçe i ”ile Hollender (2011) tarafından geli tirilen ve Türkçeye Meral ve Bilgiç (2012) tarafından uyarlanan "Kayna tırmada Ö retmen Yeterli i Ölçe i " kullanılmı tır. Ara tırmanın sonuçlarına bakıldı nda, sınıf ö retmenlerinin genel öz yeterlik inançlarının *oldukça yeterli* düzeyde oldu u belirlenmi tir. Sınıf ö retmenlerinin ö retmen öz yeterlik inançlarının; cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre farklıla tı ı, bunun yanında ö renim durumu, ö renci sayısı, kayna tırma ö rencisinin varlı ı ve özel e itimle kurs, seminer, ders vb. alma durumuna göre farklıla madı ı tespit edilmi tir. Ayrıca, ara tırmada sınıf ö retmenlerinin kayna tırma e itimine ili kin yeterlik inançlarının; *yapabilirim* düzeyinde oldu u, cinsiyet, mesleki kıdem ve özel e itimle kurs, seminer, ders vb. alma de i kenlerine göre farklıla tı ı belirlenmi tir. Ayrıca sınıf ö retmenlerinin mesleki öz yeterlikleri ve alt boyutları ile kayna tırma e itimine ili kin yeterlik inançları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ili kinin oldu u görülmü tür.

*Anahtar Kelimeler:* Sınıf ö retmeni, öz yeterlik inancı, kayna tırma yeterlik inancı

<sup>1</sup> Bu makale Süleyman Nazif Toy'un “Sınıf Ö retmenlerinin Ö retmen Öz Yeterlikleri le Kayna tırma E itimine li kin Yeterlik na nçlarının Kar ıla tırılması” adlı yüksek lisans tezinden üretilmi tir.

<sup>2</sup> sntfb@hotmail.com

<sup>3</sup> Yrd. Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, E itim Fakültesi, İlkretim Bölümü, [sduru@pau.edu.tr](mailto:sduru@pau.edu.tr)



---

---

## The Comparison of Self-Efficacy and Inclusive Education Beliefs of Primary School Teachers

---

---

*Submitted by 21.12.2015*

*Accepted by 26.04.2016*

### Abstract

The aim of this study was to investigate the level of the primary education teachers' teacher efficacy beliefs and inclusive education efficacy beliefs including differences in terms of certain variables. In addition, the other aim of the study was to investigate the relationship between teacher efficacy beliefs and inclusive education beliefs of the primary teachers. The participants of this study were 340 experienced primary school teachers working in primary schools in Denizli Province and districts in 2014-2015 academic years. For this study, "Teacher Self-Efficacy Scale" developed by Tschannen-Moran and Woofolk Hoy (2001) and adapted into Turkish context by Capa, Cakıro lu and Sarıkaya (2005), and "Teacher Self-Efficacy Scale in Inclusive Education" developed by Hollander (2011) and adapted to Turkey by Meral and Bilgiç (2012) were used. The findings have indicated that general self-efficacy beliefs of the primary school teachers were at a quite adequate level. Teacher self-efficacy beliefs of the primary school teachers were reported to become significantly different regarding gender and year in teaching experience. Moreover, it was found that self-efficacy beliefs about inclusive education of the primary school teachers were at the level "I can do" and these beliefs were reported to show difference according to some variables namely gender, year in teaching experience, taking special education course and attending seminar. Finally, the findings have revealed out a significant positive relation at a moderate level between professional self-efficacy and inclusive education efficacy beliefs.

*Keywords:* Primary School Teacher, Self-efficacy belief, inclusive efficacy

## Giri

Ça da ve demokratik bir e itim anlayı ndan beklenen sadece normal geli im gösteren ö rencilerin geli imlerini desteklemek de il, özel gereksinimli ö renciler dâhil tüm bireylerin hem bireysel ve toplumsal gereksinimlerini, hem de bireysel farklılıkları dikkate alan programların geli tirilmesidir. Kayna tırma e itim programları bu amaç do rultusunda geli tirilmi tir. Günümüzde yaygın olarak kabul gören kayna tırma e itiminin amacı en az kısıtlayıcı ortam kavramına dayalı olarak özel gereksinimli ö rencilerin normal ö renciler ile birkilte mümkün oldu unca bir arada e itim görmesidir (Özabacı, 2012; Batu ve Kırcaali- ftar, 2005; Salend, 2008, akt. Diken, 2010). Alan yazında kayna tırmanın birçok tanımına rastlanmaktadır. Genel tanımıyla kayna tırma; “Özel gereksinimli ö rencinin gerekli destek hizmetler sa lanarak, tam ya da yarım zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı e itim ortamı olan normal e itim sınıflarında e itim görmesidir” (Kırcaali- ftar, 1992, s.45). Yapılan ara tırmalar kayna tırma ortamında e itim alan normal geli im gösteren çocukların bireysel farklılara daha çok saygı gösterdi ini, özel gereksinimli çocukların da sosyal, bili sel, öz bakım ve dil becerilerinin özel e itim sınıflarında e itim alan çocuklara göre daha iyi oldu u göstermektedir. (Avcılar, 2010; Demirtel, 1987; Eripek, 2004; Kuz, 2001; ahbaz ve Kalay, 2010).

Ancak tüm e itim uygulamalarında oldu u gibi, özel gereksinimli ö rencilere yönelik uygulanan kayna tırma e itiminin etkilili i temel olarak ö retmenin etkilili ine dayanmaktadır. Ara tırmalar, ö retmenlerin öz yeterlik inançlarının düzeylerinin ö retmenin etkilili i tahmin etmede oldukça güçlü bir gösterge oldu u göstermektedir (Guskey ve Passora, 1994; Korkut, 2009; Morisson, Wakefield, Walker ve Solberg, 1994). Ancak, tipik geli im gösteren ö rencilerle çalı an ö retmenlerin öz yeterlik inançları yüksek olmasına ra men, özel gereksinimi olan ö rencilere yönelik öz yeterlik inançları dü ük olabilir. Bu durumda hem özel gereksinimi olan ö renciler hem de normal geli im gösteren ö renciler kayna tırma e itiminden faydalanmak yerine, geli imleri olumsuz etkilenebilir. Bundan dolayı, ö retmenlerin genel ö retmenlik öz yeterlik inançları yanında onların kayna tırmaya yönelik yeterlik inançlarıyla ilgili daha fazla ara tırma yapılmaya ve gerekli e itimsel çalı maların düzenlenmesine ihtiyaç oldu u açıktır. Bundan dolayı, bu ara tırmanın genel amacı, sınıf ö retmenlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile kayna tırma e itimine ili kin yeterlik inançlarının belli de i kenlere göre farklılık gösterip göstermedi ini saptamak ve bunların arasındaki ili kiyi belirlemektir.

### Öz yeterlik nancı

Öz yeterlik inancı, insanların farklı özel görev alanlarına yönelik, performansları hakkındaki yargıları olarak tanımlanabilir (Bandura, 1997). Algılanan öz yeterlik inancı bireylerin dü üncelerini, motivasyonlarını, duygularını ve seçimlerini etkiler (Bandura, 1993). Bandura'ya (1997) göre, bireylerin sahip oldu u bilgi ve beceriler özel bir görevi ba armada yeterli de ildir. "Aynı becerilere sahip farklı bireyler ya da farklı ko ullarda aynı ki iler, ki isel yeterlik inancındaki dalgalanmalara ba lı olarak oldukça yetersiz, yeterli ya da ola anüstü performans gösterebilir" (Bandura, 1997, s.37).

Bandura (1977) yeterlik inançlarının olu umunda dört kayna ın etkili oldu unu vurgulamaktadır. Bunlar; ki inin kendi deneyimledi i performans ba arıları (mastery experiences), ba kalarının deneyimlerine ili kin gözlemlerinden edindi i dolaylı ya antılar (vicarious experiences), ba kalarının anlatımları temelindeki sözel ikna (verbal persuasion), fizyolojik ve duygusal durumlardır (physiological arousal).

Öz yeterlik inancının olu masında en etkili kaynak bireyin bizzat deneyimledi i performans ba arılarıdır; çünkü ki iye performansı hakkında otantik olarak delil sa larlar. Bundan dolayı ardarda ya anan olumlu performansla sonuçlanan deneyimler ki inin öz yeterlik inancını artırırken, üst üste ya anan ve ba arısız ya da yetersiz performansla sonuçlanan deneyimler öz yeterlik inancının dü mesine neden olur (Bandura, 1986; Pajares, 2002).Öz yeterlik inancı olu turmanın ve güçlendirmenin ikinci yolu sosyal modellerden elde edilen dolaylı ya antılardır (Bandura, 1994). Dolaylı ya antılar yoluyla bireyler kendilerine benzer ki iler in performans ba arılarını gözlemleyerek de kendi performansları hakkında yargıya varabilirler. Örne in, model alınan ki inin bir görevle ilgili ba arılı performansları, gözlemleyen ki ide ben de yapabilirim inancını geli tirirken, modelin ba arısızlıkları gözlemleyen ki inin öz yeterlik inancını dü ürebilir. Öz yeterlik inancını etkileyen di er faktör sosyal çevre tarafından gerçekleştirilen sözel iknadır. Öz yeterlik algısını besleyen son kaynak ise fizyolojik ve duygusal durumlardır (Bandura, 1977). nsanlar gerginliklerini ve strese olan tepkilerini zayıf performans i areti olarak yorumlayabilirler. Canlılık ve güçlülük barındıran etkinliklerde, insanlar yorgunluklarını, a rılarını, sızılarını fiziksel zayıflık i areti olarak de erlendirebilirler. Ruh hali de insanların ki isel yeterlik inançlarını etkileyebilmektedir. Olumlu ruh hali ki isel yeterlik algısını kuvvetlendirirken, olumsuz ruh hali zayıflatabilir (Bandura, 1994).

Bandura (1997) yüksek öz yeterlik inancına sahip bireylerin zor durumlarla ba etme becerilerinin daha yüksek oldu unu, ba arısızlıklarla daha kolay ba ettiklerini, analitik dü ünme stratejilerini daha çok kullandıklarını, daha olumlu sosyal ili kiler kurduklarını

göstermektedir. Di er yandan öz yeterlik inancı dü ük bireyler zor görevlerden kaçınma, bir engelle kar ıla tı nda görevi yapmaktan vazgeçme, amaç belirlemede zorlanma, ve kendi kendini motive edememe davranı larını daha sık göstermektedir (Bandura, 1997, Bandura, 1993).

### **Ö retmen Öz Yeterlik nancı**

Ö retmen öz yeterlik inancı, ö retmenlerin tüm ö rencilerle ö retim yapabilme kapasitelerine olan inanç olarak tanımlanabilir (Ashton ve Webb, 1986). Ashton ve Webb (1986) ve Gibson ve Dembo (1984) ö retmen öz yeterlik inancını, ki isel ö retim yeterli i ve genel ö retmen yeterli i olarak iki farklı boyutta incelemi lerdir: Genel ö retmen yeterli i, ö retmenin genel olarak ö retim etkinliklerinin ö rencinin ö renmesine etkisine yönelik inançları kapsarken; ki isel ö retim yeterli i ö retmenlerin ö rencilere ö retme kapasiteleri ile ilgili inançlarıdır.

Ki isel ö retim yeterli i, ö retmenlerin ö rencilerde olumlu de i iklikler olu turmada kendi kapasiteleri hakkındaki inançları olarak tanımlanmı tır. Genel ö retmen yeterli i ise ö rencilerin aile geçmi lerine, sosyo-ekonomik durumlarına ve okulla ili kili de i kenlere bakmaksızın genel olarak ö retimin ö rencilerin ö renmesini etkileyebilece ine dair inancıdır (Ashton ve Webb, 1986).

Ara tırma sonuçları göstermektedir ki ö retmen öz yeterlik inançları ö retmenlerin sınıf içi ve sınıf dı ı davranı larını oldukça etkilemektedir. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001), ö retmen yeterlik inancının ö retmenlerin ö retim sürecini planlamada (seçilen yöntem ve teknikler, ö renciye yönelik amaç belirleme gibi), sınıf yönetiminde ve sınıf içi ileti im becerilerinin geli imde önemli bir role sahip oldu unu belirtmektedirler. Yine Gibson ve Dembo (1984) yeterlik inancına ba lı olarak ö retmenlerin sınıf içinde farklı davrandıklarını açıklamı lardır. Ara tırmacılar, yaptıkları çalı mada, ki isel ö retim yeterli i ve genel ö retmen yeterlik inancı dü ük olan ö retmenlere göre yeterlik inancı yüksek olan ö retmenlerin, ö rencilere cevap verirken daha aktif olduklarını ve kendilerine daha fazla güvendiklerini, sınıf içerisinde daha geni yelpazede akademik yo unla ma gösterdiklerini ve farklı ekillerde dönütler verdiklerini bulmu lardır. Öte yandan; ki isel ö retim yeterli i ve genel ö retim yeterlik inancı dü ük olan ö retmenlerin sonuç alamadıklarında hemen pes etme e ilimi gösterdiklerini belirtmi lerdir.

Ba ka bir çalı mada, Lorschach ve Jinks (1998) öz yeterlik inançları yüksek olan ö retmenlerin, ö retim sürecini daha etkili planladıklarını ve özellikle motivasyonu dü ük olan ö rencileri motive etmede daha ba arılı olduklarını bulmu lardır (Akt. Kiremit, 2006). Benzer bir ba ka çalı mada, Woolfolk, Rosoff ve Hoy (1990) öz yeterlik inancı yüksek ö retmenlerin

dü ük ö retmenlere kıyasla, daha insancıl sınıf yönetimi tutumlarına sahip olduklarını ve ö rencilerin özerkli ini destekleme e ilimlerinin daha yüksek oldu unu belirtmi lerdir.

Ara tırmalar ayrıca ö retmenlerin öz yeterlikleri ile e itimde yenilikçi yakla ımlar ve materyaller kullanma arasında istatistikî olarak önemli bir ili ki oldu unu göstermektedir (Guskey, 1988). Allinder (1994) da çalı masında yukardaki bulgulara benzer sonuçlar elde etmi , ki isel ö retim yeterli i yüksek olan ö retmenlerin ö retim sürecini daha iyi planladıkları ve bu plana ba lı olarak kapsamlı bir hazırlık yaptıkları, ayrıca ö retim sürecinde ö retmenlerin samimi ve co kulu bir güdülenmi lik e ilimi gösterdikleri ve yüksek derecede yeterli e sahip olan bu ö retmenlerin ö retmenlikte farklı yakla ımlar ve materyaller kullanmaya kar ı isteklilik, ilerlemeci ve yenilikçi tekniklerin uygulanmasına ve yeni ö retme yolları bulunmasına kar ı istekli olduklarını belirtmi tir.

Ayrıca ara tırmalar, ö retmenlerin öz yeterlik inançlarının olumlu ö renci davranı larıyla ili kisine de vurgu yapmaktadır. Örne in, Anderson, Greene ve Loewen'un (1988), ö retmenlerin öz yeterlik inancı düzeylerinin, ö rencilerin dü ünme süreçlerine, yeterlik algılarına ve ba arılarına etkisini ara tırdıkları çalı mada, öz yeterlik düzeyi yüksek olan ö retmenlerin sınıflarında ö rencilerin derse yönelik yeterlik algılarını daha iyi geli tirdiklerini ve ders ba arılarının daha yüksek oldu unu bulmu lardır (Akt. Özerkan, 2007). Benzer bir ba ka ara tırmada Özkan, Tekkaya ve Çakıro lu (2002) ö retmenlerin öz yeterlik inançlarının, sınıf içi davranı larını etkiledi ini ortaya koymu tur. Çalı ma sonucunda, öz yeterli i yüksek ve dü ük olan ö retmenler arasında yöntem kullanımında, sınıf ortamını düzenlemede, ö rencilere geri bildirim vermede farklılıklar oldu unu ve bu farklılıkların da ö renci motivasyonunu ve ba arısını etkiledi ini bulmu lardır.

Bandura'ya göre (1997), ö retmenlerin öz yeterlik inançları hem ö rencileri için olu turdukları ö renme ortamı türünü hem de ö rencilerin ö renmelerini kolayla tırmak için gerçekle tirecekleri farklı etkinlikler hakkındaki de erlendirmelerini etkiler. Bu teoriden yola çıkarak, kayna tırma e itimine dair yeterlik inancı yüksek olan bir ö retmenden özel gereksinimli bir ö rencinin normal akranlarıyla genel e itim sınıflarında etkili bir ekilde ö renim görebilece ine inanması beklenir. Öte yandan, kayna tırma yeterlik inancı dü ük seviyede olan ö retmenler ise sınıfta özel gereksinimli bir ö renciyi etkinliklere dâhil etme konusunda yapabileceklerinin sınırlı oldu unu dü ünebilirler. Hatta özel gereksinimli ö renciyi görmezden gelerek ö renme etkinliklerine dâhil bile etmeyebilirler. Bundan dolayı ö retmenlerin ö retmen yeterlik inançları kadar kayna tırma yeterlik inançları da kayna tırma e itiminin önemli bir de i keni olabilir.

Ö retmen öz yeterlik inancına yönelik oldukça fazla ara tırma olmasına ra men, kayna tırmaya yönelik yeterlik inancıyla ilgili özellikle Türkiye’de çok fazla ara tırma yoktur. Bundan dolayı, ö retmenlerin genel ö retmenlik öz yeterlik inançları yanında onların kayna tırmaya yönelik yeterlik inançlarıyla ilgili daha fazla ara tırmaya ve gerekli e itimsel çalı maların düzenlenmesine ihtiyaç oldu u açıktır.

## Yöntem

### Ara tırmanın Amacı

Sınıf ö retmenlerinin ö retmen öz yeterlik inançları ile kayna tırma e itimine ili kin yeterlik inançları arasındaki ili kiyi ortaya koymayı amaçlayan bu ara tırma, ili kisel tarama modelindedir.

Sınıf ö retmenlerinin ö retmen öz yeterlik inançları ile kayna tırma e itimine ili kin yeterlik inançlarının belli de i kenlere göre farklılık gösterip göstermedi inin saptanması ve aralarındaki ili kinin belirlenmesine yönelik a a ıdaki sorulara yanıt aranmı tır:

1.) “Sınıf ö retmenlerinin ö retmen öz yeterlik inançları hangi düzeydedir?”

2.) Sınıf ö retmenlerinin ö retmen öz yeterlik inançları, cinsiyet, mesleki kıdem, ö renim durumu, sınıf mevcudu, kayna tırma ö rencisi varlı ı, özel e itimle ilgili kurs, seminer alıp almadı ı de i kenlerine göre farklılık göstermekte midir?

3.) Sınıf ö retmenlerinin kayna tırma e itimine ili kin yeterlik inançları hangi düzeydedir?

4.) Sınıf ö retmenlerinin kayna tırma e itimine ili kin yeterlik inançları; cinsiyet, mesleki kıdem, ö renim durumu, sınıf mevcudu, kayna tırma ö rencisi varlı ı, özel e itimle ilgili kurs, seminer alıp almadı ı de i kenlerine göre farklılık göstermekte midir?

5.) Sınıf ö retmenlerinin ö retmen öz yeterlik inançları ile kayna tırma e itimine ili kin yeterlik inançları arasında ili ki var mıdır?

### Çalı ma Grubu

Bu çalı manın evrenini, sayıları yakla ık 300.000’i bulan Türkiye’deki tüm sınıf ö retmenleri olu turmaktadır (Milli E itim Bakanlığı statistik Raporu, 2014). Denizli l Milli E itim Müdürlü ü’nden alınan bilgileri göre, Denizli merkez, ilçe ve köylerindeki sınıf ö retmeni sayısı 3.266’dır. Yazıcıo lu ve Erdo an’a göre (2004), %95 güvenilirlik ve %5 hata payıyla örneklemin evreni temsil etmesi için gerekli ö retmen sayısı 384’dür. Örneklemindeki ö retmen sayısına bakıldı ında bu orana yakla tı ını, Denizli’deki sınıf ö retmenlerinin ise %10’undan fazlasını temsil etti i görülmektedir. Ara tırmada basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak veriler toplanmı , belli bir ölçüt kullanılmaksızın katılımcılar belirlendi i için,

“çalı ma grubu” ifadesi ba lık olarak tercih edilmi tir. Ara tırmanın çalı ma grubunu, 2014 - 2015 e itim-ö retim yılı, Denizli ili, merkez, ilçe ve köy ilkokullarında görev yapan 340 sınıf ö retmeni olu turmaktadır. Ara tırmaya katılan ö retmenlerin cinsiyetlere göre da ılımına bakıldı nda sınıf ö retmenlerinin 179’ u (% 52.6) kadın, 161’i (% 47.4) de erkeklerdir. Katılımcıların 38’si (% 11.2) 1 – 5 yıl, 59 ’i (%17.4) 6–10 yıl, 42 ’si (% 12.4) 11–15 yıl, 51 ’i (% 15.0) 16 – 20 yıl, 150 ’si (% 44.1) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Ö renim durumlarına göre da ılımlarına bakıldı nda; sınıf ö retmenlerinin 44’ü (% 12.9) e itim enstitüsü, 249 ’u (% 73.2) e itim fakültesi, 35 ’i (% 10.3) di er fakülteler, 12 ’si (% 3.5) yüksek lisans ve üzeri olu turmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Anketin birinci bölümünde ara tırmacı tarafından hazırlanan “Ki isel Bilgi Formu” aracılı ıyla ankete katılan sınıf ö retmenlerine ait cinsiyet, kıdem, ö renim durumu, ö renci sayıları, kayna tırma ö rencisinin varlı ı ve özel e itimle ilgili kurs, seminer, ders vb. almaları gibi bilgiler toplanmı tir.

Anketin ikinci bölümünde sınıf ö retmenlerinin ö retmen öz yeterlik inançlarını belirlemek için Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geli tirilen ve Türkçeye Çapa, Çakıro lu ve Sarıkaya (2005) tarafından uyarlanan Teachers Sense of Efficacy Scale” (TSES-Ö retmen Öz Yeterlik Ölçe i) kullanılmı tir. Ö retmen Öz Yeterli i Ölçe i 24 madde ve üç alt boyuttan olu maktadır. Bu boyutlar, “Ö renci katılımını sa lama”, “Sınıf yönetimi”, ve “Ö retim stratejileri”dir. Ölçek likert tipinde “yetersiz” den “çok yeterli” ye do ru derecelendirilmi tir. Ölçüt Aralı ı 1-2 yetersiz; 3-4 çok az yeterli; 5-6 biraz yeterli; 7-8 oldukça yeterli; 9 çok yeterli eklindedir. Ölçekten alınacak en dü ük puan 24, en yüksek puan ise 216’dır. Ölçekten alınan dü ük puan, dü ük öz yeterlik inancına, yüksek puan ise yüksek öz yeterlik inancına i aret etmektedir. Çapa ve di erleri (2005), Ö retmen Öz Yeterlik Ölçe inin güvenilirlik çalı malarını 628 adet Türk ö retmen adayı üzerinde yapmı lardır. Ölçe in güvenilirlik çalı malarına göre her bir boyut için iç tutarlılık katsayıları; *Ö renci katılımını sa lama* (.82), *Sınıf yönetimi* (.84), *Ö retimsel stratejiler* (.86) ve ölçe in geneli için (.93) olarak hesaplanmı tir. Bu ara tırmada yapılan analizler sonucunda elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ise; ö renci katılımını sa lama boyutu için “.88”, sınıf yönetimi boyutu için “.90”, ö retim stratejileri boyutu için “.90” ve ölçe in geneli için “.96” dir.

Sınıf ö retmenlerinin kayna tırma e itimine ili kin öz yeterlik inançlarını belirlemek için Hollender (2011) tarafından geli tirilen (Teacher Efficacy For Inclusion Scale [TEI]) ve Türkçeye Meral ve Bilgiç (2012) tarafından uyarlanan “Kayna tırmada Ö retmen Yeterli i Ölçe i” (KÖYÖ) kullanılmı tir. Kayna tırmada Ö retmen Yeterli i Ölçe i tek faktörlü olup



toplam 24 maddeden olu maktadır ve maddelerin tümü yeterli i ölçmeye yönelik olumlu ifadelerdir. Ölçe in dilsel e de erlik ve görünüm geçerli inin sa lanmasından sonra, ilkokulda görev yapan kayna tırma sınıf ö retmenlerinden 343 geçerli veri toplanmı ve ölçe in Cronbach alpha ( ) iç tutarlılık katsayısı (.94) olarak hesaplanmı tır. Bu çalı ma için ölçe in Cronbach alpha ( ) iç tutarlılık katsayısı (.95)'dir. Toplam 24 maddeden olu an ve 5'li derecelendirme tipi (1= hiç yapamam, 2 = yapamam, 3 = kısmen yapabilirim, 4 = yapabilirim, 5 = yüksek olasılıkla yapabilirim) ölçekten alınabilecek en dü ük puan 24, en yüksek puan ise 120'dir. Ölçekten alınan dü ük puan, dü ük öz yeterlik inancına, yüksek puan ise yüksek öz yeterlik inancına i aret etmektedir.

### **Veri Toplama Süreci**

Ölçekler 2014 – 2015 ö retim yılı arasında Denizli ili, merkez ve ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan ve tesadüfî örneklem yoluyla seçilen 340 sınıf ö retmenine uygulanmı tır. Ölçekler ara tırmacı tarafından ara tırma yapılan okullara gidilip sınıf ö retmenlerine da ıtılmı ve cevaplanan ölçekler toplanmı tır.

### **Verilerin Analizi**

Ara tırma verilerinin analizinde “SPSS For Windows 15.0” paket programı kullanılmı tır. Ara tırmada uygulanan testlerin analizi yapılmadan önce sonuçların normal da ılıma sahip olup olmadı nı belirlemek için yapılan Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmı tır. Analiz sonucunda ö retmen öz yeterlik inançları puanlarının da ılımının.05 manidarlık düzeyinde (KSZ = 1.149,  $p < .05$ ) normal da ılım göstermedikleri tespit edilmi ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde Non-Parametrik istatistik teknikleri (Mann Whitney U testi, Kruskal-Wallis Varyans analizi) kullanılmı tır. Ara tırmanın ikinci ölçe inden elde edilen kayna tırma e itimi yeterlik inançları puanlarının da ılımının ise .05 manidarlık düzeyinde (KSZ = 1.456,  $p > .05$ ) normal da ılıma sahip oldu u belirlenmi ve verilerin çözümlenmesinde parametrik istatistik teknikleri (t testi, F testi, Tukey HSD) kullanılmı tır.

### **Bulgular**

#### **Ö retmenlerin Öz yeterlik nançlarının Farklı De i kenlerce ncelenmesi**

Bu bölümde sınıf ö retmenlerinin ö retmen yeterlik inanç düzeyleri ve kayna tırma yeterlik düzeyleri farklı de i kenler açısından incelenerek, aralarında ili ki analiz edilmi , ara tırmada elde edilen bulgular sunulmu tur.

#### **Sınıf Ö retmenlerinin Ö retmen Öz Yeterlik nançları**

Sınıf ö retmenlerin öz yeterlik inançları Ö retmen Öz Yeterlik Ölçe i'nden alınan puanlar üzerinden yapılmı tır. Ö retmenlerin 24 soruya verdi i yanıtların aritmetik ortalamaları belirlenmi , ardından, ö retmenlerin aritmetik ortalamaları toplanarak bunların bir aritmetik

ortalaması alınmı tır. Ortalama puanı 9'a ne kadar yakınsa, ö retmen yeterli inin de o kadar yüksek oldu u anlamına gelmektedir. Alt boyutların de erlendirilmesinde de her bir alt boyutu içeren soruların ortalamalarının 9'a yakınlı ına bakılır. Buna göre, ö retmenlerin öz yeterlik inançları ile ilgili maddelerin ortalama puanları de erlendirilirken yorumlaması Tablo 1'e göre yapılmı tır (Tekin, 1994; akt. Zararsız, 2012, s.60).

**Tablo 1.**Ö retmen Öz Yeterlik nancı Aritmetik Ortalamaların De erlendirme Aralı ı

Aritmetik Ortalama	Katılma Düzeyleri
1.00 – 2.59	Yetersiz
2.60 – 4.19	Çok Az Yeterli
4.20 – 5.79	Biraz Yeterli
5.80 – 7.39	Oldukça Yeterli
7.40 – 9.00	Çok Yeterli

Tablo 2' de sınıf ö retmenlerinin Ö retmen Öz Yeterlik nançlarının aritmetik ortalaması ve standart sapma puanları gösterilmi tir. Yapılan analiz sonucunda, ölçek aralı mın1-2 yetersiz; 3-4 çok az yeterli; 5-6 biraz yeterli; 7-8 oldukça yeterli; 9 çok yeterli oldu u dikkate alındı nda, sınıf ö retmenlerinin ö retmen öz yeterlik inançlarının ( $\bar{X} = 7.15$ ) oldukça yeterli oldu u görülmektedir.

**Tablo 2.**Ö retmen Öz Yeterlik nançları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma De erleri

	N	$\bar{X}$	Ss
Ö retmen Öz Yeterlik nançları	340	7.15	.90

Sınıf ö retmenlerinin cinsiyet, mezun olunan üniversiteye göre ö renim durumu, sınıflarında kayna tırma ö rencisinin varlı ı ve kayna tırma e itimi ile ilgili ders, seminer vb. alma durumlarına göre ö retmen öz yeterlik inançlarını saptamak amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmı tır. Sınıf ö retmenlerinin ö retmen öz yeterlik inançları ve de i kenler arasındaki ili ki Tablo 3' de verilmi tir.

**Tablo 3** .Cinsiyete, Ö renim Durumuna, Kayna tırma Ö rencisinin Varlı na, Ders, Seminer vb. Almaya göre Ö retmen Yeterlik inançları

Ö retmen Öz Yeterlik nancı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	
Cinsiyet	Kadın	179	183.94	32925.50	12003.500	.008
	Erkek	161	155.56	25044.50		
Ö renim Durumu	E itim Fakültesi	261	166.07	41516.50	10141.500	.166
	Di er Fakülteler	79	182.82	16453.50		
Kayna tırma ö rencisinin varlı ı	Evet	113	159.94	18073.00	11632.000	.162
	Hayır	227	175.76	39897.00		
Ö .Kurs seminer alma	Evet	96	170.25	16344.00	11688.000	.977
	Hayır	244	170.60	41626.00		

\* $p < .05$ 

Tablo 3 incelendi inde sınıf ö retmenlerinin cinsiyet de i kenine göre ö retmen öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $U=12003.5$ ;  $p=.008$ ;  $p < .05$ ). Ortalamalar dikkate alındı nda kadın ö retmenlerin ö retmenlik öz yeterlik inançları erkek ö retmenlerin öz yeterlik inançlarından daha yüksektir. Ancak sınıf ö retmenlerinin öz yeterlik inançları; ö renim durumu, sınıflarında kayna tırma ö rencisinin varlı ı ve özel e itimle ilgili kurs, seminer, ders, vb. alma de i kenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemi tir ( $p > .05$ ).

Sınıf ö retmenlerinin ö retmen öz yeterlik inançlarının mesleki kıdemlerine ve sınıflarında mevcut olan ö renci sayılarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek için; ö retmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların da ılım puanlarının ortalamalarına Kruskal Wallis Varyans analizi uygulanmı tır. Kruskal Wallis Varyans analizi sonuçları Tablo 4'te gösterilmi tir.

Tablo 4 incelendi inde ö retmenlerin mesleki kıdemlerine göre öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $p < .05$ ). Farkın hangi gruplar arasında oldu unu bulmak için yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda; 21 yıl ve üzeri kıdemi olan ö retmenlerin, 6-10 yıl kıdemi olan ö retmenlere ve 11-15 yıl kıdemi olan ö retmenlere göre ö retmen öz yeterlik inançlarının daha yüksek oldu u görülmektedir. Tablo 4 incelendi inde sınıf ö retmenlerinin sınıf mevcutlarına göre ö retmen öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ( $p > .05$ ).

**Tablo 4.** Mesleki Kıdeme ve Sınıf Mevcuduna Göre Ö retmen Öz Yeterlik inançları

Öz Yeterlik nancı	N	Sıra Ortalaması	Sd	$F_{(k-1, n-k)}$	p	
Mesleki kıdem	1-5 yıl	38	173.59	4	17.722	.001
	6-10 yıl	59	146.26			
	11-15 yıl	42	136.49			
	16-20 yıl	51	157.04			
	21yıl ve +	150	193.35			
Sınıf Mevcudu	5-14 ki i	68	157.39	2	1.807	.405
	15-24 ki i	163	171.13			
	25 ki i ve +	109	177.73			

\* $p < .05$ **Ö retmenlerin Kayna tırma Yeterliklerinin Farklı De i kenlerce ncelenmesi**

Sınıf ö retmenlerinin kayna tırma yeterliklerini belirlemek ve daha sonra farklı de i kenler aracılı ıyla incelemek üzere Kayna tırmada Ö retmen Yeterli i Ölçe i'nde bulunan 24 soruya verdikleri yanıtların önce her ö retmen için aritmetik ortalamaları belirlenmi tir. Ardından, ö retmenlerin aritmetik ortalamaları toplanarak bunların bir aritmetik ortalaması alınmı tir. Ö retmenlerin kayna tırma e itimine ili kin yeterlik inançları düzeyinin belirlenmesi için: “Da ılım Aralı ı = (En büyük de er – En küçük de er)/5” formülü kullanılmı tir. Bu formüle göre katılım düzeyi bölümünün da ılım aralı ı .80 birim olarak belirlenmi tir. Bu de er, derece katsayılarına eklenerek a a ıdaki kayna tırma e itimine ili kin yeterlik inançları düzey aralıkları belirlenmi tir. Ö retmenlerin kayna tırma e itimine ili kin yeterlik inançları ile ilgili maddelerin ortalama puanları de erlendirilirken yorumlaması Tablo 5'e göre yapılmı tir.

**Tablo 5.** Kayna tırma E itimi Yeterlik nancı Aritmetik Ortalamaların De erlendirme Aralı ı

Aritmetik Ortalama	Katılma Düzeyleri
1.00 - 1.80	Hiç yapamam
1.81 - 2.60	Yapamam
2.61 - 3.40	Kısmen yapabilirim
3.41 - 4.20	Yapabilirim
4.21 - 5.00	Yüksek Olasılıkla Yapabilirim

Sınıf ö retmenlerinin kayna tırma e itimine ili kin yeterlik inançlarını betimleyen istatistik de erleri Tablo 6'da verilmi tir. Tablo 6 'da sınıf ö retmenlerinin kayna tırma e itimine ili kin yeterlik inançlarının ( $\bar{X} = 3.74$ ) *yapabilirim* düzeyinde oldu u görölmektedir.

**Tablo 6.** Kayna tırma E itimine ili kin Yeterlik inançlarını Betimleyen statistik De erleri

	N	$\bar{X}$	Ss
Kayna tırma E itimine ili kin Yeterlik inançları	340	3.74	.52

Sınıf ö retmenlerinin kayna tırma e itimine ili kin yeterlik inançları; cinsiyet, mezun olunan fakülteye göre ö renim durumları, sınıflarında kayna tırma ö rencisinin varlı ı ve özel e itimle ilgili kurs, seminer alıp almadı ı de i kenlerine göre farklılık gösterip göstermedi ini anlamak için t-testi analizi yapılmı tır. Analiz sonuçları Tablo 7' de gösterilmi tir.

**Tablo 7.** Cinsiyete, Ö renim Durumuna, Kayna tırma Ö rencisinin Varlı ına, Ders, Seminer vb. Almaya göre Kayna tırma Yeterlik inançları

Kayna tırma Yeterlik nancı	N	$\bar{X}$	Ss	Sd.	t	p	
Cinsiyet	Kadın	179	3.82	.52	338	2.94	.003
	Erkek	161	3.65	.51			
Ö renim Durumu	E itim Fakültesi	250	3.74	.52	338	.30	.762
	Di er Fakülteler	90	3.72	.53			
Kayna tırma ö rencisi varlı ı	Evet	113	3.75	.49	338	.32	.751
	Hayır	227	3.73	.54			
Kurs, Sem. Alma	Evet	96	3.85	.51	338	2.59	.010
	Hayır	244	3.69	.52			

\* $p < .05$

Tablo 7'de göröldü ü gibi, kadın ve erkek ö retmenlerin kayna tırma e itimine ili kin yeterlik inançları [ $t(338) = 2.94, p < .05$ ] cinsiyet de i kenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadın ve erkek ö retmenlerin kayna tırma e itimine ili kin yeterlik inançlarının ortalama puanları incelendi inde kadın ö retmenlerin lehine bir farklılık görölmektedir. Bu bulguya dayanarak ara tırmada kadın ö retmenlerin kayna tırma e itimine ili kin yeterlik inançlarının erkek ö retmenlere göre daha yüksek oldu u söylenebilir. Ayrıca,

sınıf ö retmenlerinin kayna tırma e itimine ili kin yeterlik inançları [ $t(338) = 2.59, p < .05$ ] özel e itimle ilgili kurs, seminer, ders vb. alıp almama durumlarına göre de anlamlı bir farklılık vardır. Özel e itimle ilgili kurs, seminer, ders vb. alan ile almayan sınıf ö retmenlerinin kayna tırma e itimine ili kin yeterlik inançlarının ortalama puanları incelendi inde e itim alan ö retmenlerin almayanlara göre kayna tırma yeterlik puan ortalamaları daha yüksektir. Bu bulguya dayanarak kayna tırma e itiminde; özel e itimle ilgili kurs, seminer, ders vb. alan sınıf ö retmenlerinin almayanlara göre kendilerini daha yeterli algıladıkları söylenebilir. Öte yandan sınıf ö retmenlerinin mezun olunan fakülteye göre ö renim durumları ve sınıflarında kayna tırma ö rencisinin varlı ı de i kenleriyle kayna tırma yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ( $p > .05$ ).

Sınıf ö retmenlerinin kayna tırma e itimine ili kin yeterlik inançlarının mesleki kıdemlerine ve sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedi ini belirlemek için; ö retmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların da ılımı belirlenmi ve alınan puanların ortalamaları tek yönlü varyans analizi (Anova) ile analiz edilmi tir. Varyans analizi sonuçları Tablo 8'de gösterilmi tir.

**Tablo 8.** Mesleki Kıdeme ve Sınıf Mevcuduna Göre Kayna tırma E itimine li kin Yeterlik inançları

Kayna tırma	Kaynak	df	SS	MS	F	p
Yeterlik nancı						
	G. arası	4	4.787	1.197		
Kıdem	G. içi	335	87.353	.261	4.589	.001
	Toplam	339	92.140			
	G. arası	2	.540	.270		
Sınıf Mevcudu	G. içi	337	91.600	.272	.993	.372
	Toplam	339	92.140			

\* $p < .05$

Tablo 8 incelendi inde; sınıf ö retmenlerinin mesleki kıdemlerine göre kayna tırma e itimine ili kin yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $F(4-335) = 4.59, p < .05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında oldu unu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda; 1-5 yıl kıdemi olan ö retmenlerin ( $\bar{X} = 3.93$ ), 11-15 yıl kıdemi olan ö retmenlere ( $\bar{X} = 3.55$ ) göre ve 16-20 yıl kıdemi olan ö retmenlere ( $\bar{X} = 3.62$ ) göre kayna tırma e itimine ili kin yeterlik konusunda kendilerini daha yeterli algıladıkları görülmü tür. Ayrıca 21 yıl ve

üzeri kıdemi olan ö retmenlerin ( $\bar{X} = 3.81$ ), 11-15 yıl kıdemi olan ö retmenlere ( $\bar{X} = 3.55$ ) göre kayna tırma e itimine ili kin yeterlik konusunda kendilerini daha yeterli algıladıkları görülmü tür. Kayna tırma e itimine ili kin yeterlik konusunda bütün kıdem aralı ındaki ö retmenler kendilerini *yapabilirim düzeyinde* algılamaktadır. Ancak, sınıf ö retmenlerinin sınıf mevcutlarına göre kayna tırma e itimine ili kin yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ( $p > .05$ ). Buna göre sınıf mevcutları farklı olan sınıf ö retmenlerinin, kayna tırma e itimine ili kin yeterlik inançlarının benzer oldu u söylenebilir.

### **Sınıf Ö retmenlerinin Ö retmen Öz Yeterlikleri ile Kayna tırma E itimine li kin Yeterlik nançları Arasındaki İli ki**

Sınıf ö retmenlerinin ö retmen öz yeterlikleri ile kayna tırma e itimine ili kin yeterlik inançları arasındaki ili ki düzeyini saptamak için Spearman Korelasyon analizi uygulanmı ve sonuçları a a ıdaki Tablo 9’da verilmi tir.

**Tablo 9.** Sınıf Ö retmenlerinin Ö retmen Yeterlik nançları ile Kayna tırma E itimine li kin

Boyutlar	Boyut	N	r	P
Ö retmen Öz Yeterli i	Kayna tırma E itimine li kin Yeterlik nançları	340	.504(**)	.000

*Yeterlik nançları Arasındaki Korelasyon Analizi* \*\*  $p < .01$

Tablo 9’daki ili ki analizi bulguları incelendi inde, sınıf ö retmenlerinin ö retmen öz yeterlikleri ile kayna tırma e itimine ili kin yeterlik inançları arasındaki ili ki pozitif ve orta düzeydedir. Buna göre sınıf ö retmenlerinin ö retmen öz yeterlik inançları arttıkça kayna tırma e itimine ili kin yeterlik inançları da artmaktadır.

### **Tartı ma**

Bu ara tırma sınıf ö retmenlerinin ö retmen yeterlik inançları ve kayna tırma yeterlik inançlarını belirlemek, farklı de i kenlerle ili kilerini incelemek ve ö retmen yeterlik inançları ile kayna tırma yeterlik inançları arasındaki ili ki yi ara tırmak amacıyla tasarlanmı tir. Ara tırma sonucuna göre sınıf ö retmenleri ö retmen öz yeterlik inançları boyutunda kendilerini *oldukça yeterli* düzeyde algıladıkları görülmektedir. Yapılan benzer çalı malarda (Benzer, 2011; Do an, 2013; Eker, 2014; Gençtürk, 2008; Kasap, 2012; Korkut 2009; Seçer, 2011; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2002; Zararsız, 2012 ) ara tırmanın bu sonucu ile örtü en sonuçlar elde edilmi ve ö retmenlerin öz yeterlik inançları *oldukça yeterli* düzeyinde bulunmu tur.

Eker (2014), ö retmenlerin öz yeterlik inançlarının yüksek olmasını, teknolojinin geli imiyle birlikte ö retmenlerin farklı kaynaklara daha kolay ula abilmelerinin yanı sıra ö retmenlerin deneyimlerini birbirleriyle daha kolay payla malarına ba lamaktadır. Geli en bilgi teknolojilerine ba lı olarak e itimle ilgili internet sitelerinde ö retmenlerin forumlar, günlükler vb. olu turarak sanal zümrelerle bilgi ve etkinlik alı veri lerinde buldukları görülmektedir. Böylece ö retmenlerin kendilerini yetersiz algıladıkları bir konuda meslekta larından destek alabilmeleri öz yeterlik inançlarını olumlu yönde etkileyebilir.

Sınıf ö retmenlerinin cinsiyet de i kenine göre ö retmen öz yeterlik inançları incelendi inde, kadın ö retmenlerin ö retmen öz yeterlik inanç puanlarının erkek ö retmenlerden yüksek oldu u görülmektedir. Ancak, cinsiyet ve ö retmen öz yeterlik inançlarıyla ilgili yapılan çalı malar bu konuda oldukça farklılık göstermektedir. Örne in; Altunba (2011), Ekici (2006), Yavuz (2009) çalı malarında benzer bulgulara ula malarına ra men; Korkut ve Babao lan (2012), Say (2005) ve Özata (2007) erkek ö retmenlerin öz yeterlik inançlarının kadın ö retmenlerden daha yüksek oldu unu; Çimen (2007), Derman (2007), Do an (2013), Gençtürk (2008), Kasap (2012), Özerkan (2007), Seçer (2011), Telef (2011), Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2007), Türk (2008), Yılmaz ve Çokluk-Bökeo lu (2008), Zararsız (2012) ise cinsiyet faktörünün ö retmen öz yeterli ini etkilemedi ini ifade etmektedirler. Bu bulgulardaki farklıla manın en önemli nedeni kültürlerarası farklıla ma olabilir (Bandura, 1997). Buna ra men bu konuda daha fazla çalı ma yapılmaya ihtiyaç oldu u açıktır.

Ara tırmanın bir di er bulgusu ö retmenlerin mesleki kıdemlerine göre öz yeterlik inançları arasındaki anlamlı bir farklılık oldu udur. Farkın hangi gruplar arasında oldu unu bulmak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda; 21 yıl ve üzeri kıdemi olan ö retmenlerin, 6-10 yıl kıdemi olan ö retmenlere göre ve 11-15 yıl kıdemi olan ö retmenlere göre toplam ö retmen öz yeterlik boyutunda kendilerini daha fazla yeterli algıladıkları görülmü tür. Buna göre, mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan deneyimli sınıf ö retmenlerinin en yüksek öz yeterlik inancına sahip oldu u söylenebilir. Bu bulguyla örtü en çalı malarda Gençtürk (2008), Say (2005) ve Turcan (2011), ö retmenlikte mesleki kıdemin artmasının öz yeterlik inançlarını da artırdı nı belirtmi lerdir.

Ancak cinsiyet gibi bu konuda yapılan çalı malarda da farklılıklar bulunmaktadır. Bu çalı manın bulgusuyla örtü en Gençtürk (2008), Say (2005) ve Turcan (2011) çalı malarında, ö retmenlikte mesleki kıdemin artmasının öz yeterlik inançlarını da artırdı nı belirtmelerine ra men; Kasap (2012), sınıf ö retmenlerinin deneyim süresi artıkça, öz yeterliklerinin dü tü ünü ortaya koymu tur. Yine, Zararsız (2012), çalı masında 6-10 yıl aralı nda mesleki



kıdeme sahip ö retmenlerin öz yeterliklerinin en yüksek de ere sahip oldu unu belirtmi tir. Altunba (2011) ise 11-20 yıl kıdeme sahip ö retmenlerin öz yeterlik inançlarının, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip ö retmenlerden daha yüksek oldu unu belirtmi tir. Bu çalı maların aksine bazı çalı malarda ö retmenlerin mesleki kıdemlerinin öz yeterlik inançları üzerinde belirleyici bir etkisi olmadı ı ileri sürülmektedir (Çimen, 2007; Kaner, 2010; Korkut, 2009; Korkut ve Babao lan, 2012; Köse, 2007; Özerkan, 2007; Seçer, 2011; Türk, 2008; Yılmaz ve Çokluk-Bökeo lu, 2008).

Ö retmen öz yeterlik inançlarının mesleki kıdem de i kenine göre incelendi i ara tırmalarda birbirinden farklı bulgular elde edilmesi, ö retmenlerin hangi standartlara göre kendilerini yeterli veya yetersiz olarak algıladıklarının tam olarak bilinmemesine ba lanabilir. Mesleki kıdemi yüksek olan bir ö retmen yılların verdi i deneyimin etkisiyle kendini yeterli olarak algılayabilir. Mesleki kıdemi 1-6 yıl olan ba ka bir ö retmen ise fakülteden yeni mezun oldu u ve 2006 yılında getirilen yapılandırmacı e itim programına daha hakim oldu unu dü ünerek kendini yeterli olarak algılayabilir. Bunların dı nda Türkiye’ de e itim politikalarının de i kenli i de mesleki kıdeme göre ö retmen öz yeterlikleri ile ilgili farklı bulgulara ula ılmasının nedeni olabilir.

Sınıf ö retmenlerinin ö renim durumlarına göre ö retmen öz yeterlik inançları incelendi inde; e itim fakültesi mezunu ö retmenlerin öz yeterlik puanlarının di er fakültelerden mezun olan ö retmenlerden yüksek çıkmasına ra men anlamlı bir farklılık bulunmamı tir. Bu bulguyu destekleyen çalı malarda farklı ö renim durumuna sahip ö retmenlerin öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ili ki olmadı ı görülmektedir (Altunba , 2011; Benzer, 2011; Çimen, 2007; Do an, 2013; Gençtürk, 2008; Say, 2005; Türk, 2008). Bunun nedeni olarak da Benzer (2011), e itim fakültesi dı ndaki di er bölümlerden ve fen edebiyat fakültelerinden mezun olan ö retmenlerin mesle e ba lamadan önce veya ba ladıktan sonra ö retmenlik formasyon e itimini almı olmaları ve hizmet içi e itim faaliyetlerine katılarak kendilerini geli tirmeleri olabilece ini belirtmektedir.

Bunların dı nda i man’ın (2009) belirtti i gibi Türkiye’de E itim Fakülteleri merkezi sınavla ö retmen adaylarını belirlemektedir. Ö rencilerin e itim fakültelerini seçmelerindeki temel neden mesleki yatkınlık de il, sınav puanlarıdır. Bu ö rencilerin mesle e yönelik motivasyonlarını dü üyor olabilir. Ayrıca her ne kadar e itim fakültelerinin ö retim programları de i mi olsa da, okul üniversite i birli inin istenilen düzeyde olmaması ö rencilerin teori-pratik ili kisini anlamalarını zorla tırıyor olabilir. Oysa geli mi ülkelerde teori kadar uygulamaya da a ırlık veren ö retmen yeti tirme modelleri günümüzde daha çok önem kazanmaktadır. Ülkemizde ise uygulama ders saatleri artırılmı olsa bile hala teori

arırlıklı ö retmen yeti tırma anlayı mın sürdürüldü ü görülmektedir. Bunun gibi nedenlerden dolayı da farklı ö renim durumuna sahip ö retmenlerin ö retmen öz yeterlik inançlarında farklıla ma olmayabilir.

Ara tırmada, sınıf ö retmenlerinin sınıflarında bulunan ö renci sayısına göre ö retmen öz yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık bulunmamı tır. Bu sonuç, ö retmenlerin öz yeterlik inançlarının ö renci sayısına göre farklıla ıp farklıla madı mını inceleyen Çimen (2007) ve Seçer'in (2009) ara tırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu ara tırmada; ö renci sayılarına göre sınıf ö retmenlerinin öz yeterlik inançları arasında anlamlı farklılık bulunmamasının sebebi, ara tırmanın yapıldı ı Denizli ilinde ilkokullarda sınıf mevcutlarının ortalama 23 ö renci ile kalabalık olmamasından kaynaklanabilir.

Ara tırmada sınıf ö retmenlerinin özel e itimle ilgili kurs, seminer, ders, vb. alma durumlarına göre ö retmen öz yeterlik inançları ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamı tır. Dolapci (2012), "Ö retmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algıları ve Kayna tırma E itimine Bakı Açılırları" adlı çalı masında da benzer sonuçlar elde etmi tir. Alınan kurs, seminer vb. özel e itimle ilgili oldu undan, ö retmenlerin ö retmen öz yeterlik algılarını etkilememi olabilir.

Nitekim bu ara tırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre sınıf ö retmenlerinin kayna tırma e itimine ili kin yeterlik inançlarının *yapabilirim* düzeyinde oldu u görülmektedir. Ayrıca, ara tırmada sınıf ö retmenlerin kayna tırma e itimine ili kin yeterlik inançları özel e itimle ilgili kurs, seminer, ders vb. alıp almama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Özel e itimle ilgili kurs, seminer, ders vb. alan ö retmenler almayanlara göre kendilerini kayna tırma e itiminde daha yeterli görmektedirler. Camadan (2012), Dolapci (2012) ve Temel'in (2000) çalı maları da bu bulguyu desteklemektedir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında son yıllarda e itim fakültelerinin sınıf ö retmenli i programlarında zorunlu özel e itim ve kayna tırma e itimi derslerinin konulmu olmasi olabilir. Ayrıca MEB tarafından da özel e itim ve kayna tırma ile ilgili hizmet içi e itim kurslarının açılmı olmasi da ö retmenlerin kayna tırmaya yönelik yeterlik inançlarının artmasında etkili olmu olabilir.

Ara tırmada sınıf ö retmenlerinin cinsiyet de i kenine göre kayna tırma e itimine ili kin yeterlik inançları da saptanmı tır. Ara tırma sonuçlarına göre sınıf ö retmenlerinin cinsiyet de i kenine göre kayna tırma e itimine ili kin yeterlik inançlarında kadın ö retmenler lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Kayna tırma e itiminde kadın ö retmenler kendilerini erkek ö retmenlerden daha yeterli görmektedirler. Benzer bir ara tırmada Camadan (2012), ö retmen adaylarının kayna tırmaya ili kin yeterlik puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir

farklılık gösterdi ini; kadın ö retmen adaylarının erkek ö retmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli gördüklerini saptamı tır. Sınıf ö retmenlerinin ö retmen öz yeterlik inançlarında oldu u gibi cinsiyet de i keninin kayna tırma e itimi yeterli ini etkilemedi ini belirten çalı malar da (Dal ar, 2011; Dolapci, 2013; ahabaz ve Kalay, 2010) bulunmaktadır.

Ara tırma sonuçlarına göre ö retmenlerin mesleki kıdemlerine göre kayna tırma e itimine ili kin yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir. 1-5 yıl kıdemi olan ö retmenlerin, 11-15 yıl kıdemi olan ö retmenlere göre ve 16-20 yıl kıdemi olan ö retmenlere göre kayna tırma e itimine ili kin yeterlik konusunda kendilerini daha yeterli algıladıkları görülmü tür. Ayrıca 21 yıl ve üzeri kıdemi olan ö retmenlerin, 11-15 yıl kıdemi olan ö retmenlere göre kayna tırma e itimine ili kin yeterlik konusunda kendilerini daha yeterli algıladıkları görülmü tür. Buna göre 1-5 yıl kıdemi olan ö retmelerin kendilerini kayna tırma e itiminde yeterli görmesinin nedeni, yukarıda da belirtildi i gibi özel e itimle ilgili kurs, seminer vb. alma durumuna paralel olarak, son yıllarda e itim fakültelerinin sınıf ö retmenli i programına konulan zorunlu dersler özel e itim ve kayna tırma derslerini almaları olabilir. 21 yıl ve üzeri kıdemi olan ö retmenlerin de kayna tırma e itiminde kendilerini yeterli algılamalarındaki neden mesleki tecrübelerinin verdi i özgüven olabilir.

Ara tırmada sınıf ö retmenlerinin ö renim durumlarına, sınıf mevcutlarına ve sınıflarında kayna tırma ö rencisinin bulunup bulunmamasına göre kayna tırma e itimine ili kin yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamı tır. Buna göre ö renim durumları, sınıf mevcutları farklı olan ve sınıfında kayna tırma ö rencisi bulunan ve bulunmayan sınıf ö retmenlerinin, kayna tırma e itimine ili kin yeterlik inançlarının benzer oldu u sonucuna varılabilir.

Ara tırmada son olarak, sınıf ö retmenlerinin ö retmen öz yeterlikleri ile kayna tırma e itimine ili kin yeterlik inançları arasındaki ili kinin tüm boyutlarda pozitif yönlü ve orta düzeyde oldu u bulunmu tur. Buna göre sınıf ö retmenlerinin ö retmen öz yeterlik inançları artıkça kayna tırma e itimine ili kin yeterlik inançları da artmaktadır.

Yapılan benzer çalı mada Dolapci (2012), kayna tırma e itiminin yeterlik düzeyinin belirleyicisi olarak ö retmen öz yeterlik inancının güçlü bir de i ken oldu unu belirtmi tir. Ö retmen adaylarının öz yeterlik inançları artıkça, kayna tırma e itimine ili kin yeterliklerinin arttı nı belirtmi tir ve bu sonuç ara tırma sonucuyla paralellik göstermektedir. Ayrıca Bandura da (1997), ö retmenlerin öz yeterlik inançlarının hem ö renciler için olu turdukları ö renme ortamını hem de ö rencilerin ö renmelerini kolayla tıracak etkinlik çe itlili ini etkileyece ini belirtmi tir. Buna göre öz yeterlik inancı yüksek olan bir ö retmenden, özel gereksinimli bir ö rencinin normal akranlarıyla genel e itim sınıflarında etkili bir ekilde ö renim

görebilece ine inanması beklenebilir. Di er bir deyi le, öz yeterli i yüksek bir ö retmen, özel gereksinimli bir ö rencinin kayna tırma yoluyla en ba arılı ve istendik e itimi alabilece ine inanabilir.

### Öneriler

Bu ara tırmada veriler, nicel ara tırma teknikleri kullanılarak toplanmı tır. Bundan sonraki çalı malarda, nicel ve nitel ara tırma teknikleri birlikte kullanılarak daha zengin veri kaynakları elde edilebilir. Ayrıca, ö retmen öz yeterlik inançları ile ilgili yapılan nicel ara tırmalarda cinsiyet, kıdem ve ö renim durumu de i kenlerine göre ö retmen öz yeterlik inançlarına ili kin bulgular birbirleriyle çok farklıla makta ve bu durum tutarsız sonuçlar do urmaktadır. Ö retmen öz yeterliklerini etkileyen cinsiyet, kıdem ve ö renim durumu gibi de i kenlere yönelik daha geçerli sonuçlar elde etmek için birebir görü meleri içeren yine nitel çalı malar yapılabilir. Son olarak bu ara tırmanın örneklemini ilkökul sınıf ö retmenleri olu turmaktadır. Yapılacak ara tırmalarda örneklem kümesi geni letilerek ortaokul ve lise bran ö retmenlerinin ö retmen öz yeterlikleri ve kayna tırma e itimine ili kin yeterlikleri ara tırılabilir.

Alan yazınında da görüldü ü gibi ö retmen öz yeterlik ve kayna tırma yeterlik ö retmenlik mesle inde önemli bir de i kendir. Bundan dolayı e itim fakülteleri öz yeterlik inancı yüksek ö retmenlerin yeti tirilmesi için ö retim programlarında teorik e itim kadar uygulamalı e itime de yer verilmelidir. Sınıf ö retmeni adayları, ö retmenlik uygulaması kapsamında kayna tırma e itimi yapan okullara da yönlendirilmelidir. Ayrıca, Millî E itim Müdürlükleri ö retmenlerin kendilerini yetersiz algıladıkları konuları ö retmenlerin katılımıyla belirleyebilir ve bunlara yönelik hizmet içi e itim programları düzenleyebilir. Hizmet içi e itim programlarının içeri i iyi düzenlenmeli ve ö retmenlere uygulamaya yönelik deneyimler kazandırmalıdır.

### Kaynakça

Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 17(2), 86-95.

Altunba , S. (2011) *lkö retim okullarında görev yapan sınıf ö retmenlerinin öz yeterliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamı Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi E itim Bilimleri Enstitüsü, Elazı .

Ashton, P. T. ve Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York, Longman.

Avcılar, D. (2010) *Fen ve teknoloji dersi ö retmenlerinin kayna tırma uygulamalarındaki kendi yeterliliklerine ili kin görü leri* (Yayımlanmamı Yüksek Lisans Tezi). Abant zzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. çinde V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behaviour*. (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html> adresinden elde edildi.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Batu, S. ve ftar, G. (2005). *Kayna tırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Benzer, F. (2011) *lkö retim ve ortaö retim kurumlarında görev yapan ö retmenlerin öz yeterlik algılarının analizi* (Yayımlanmamı Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi E itim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Camadan, F. (2012). Sınıf ö retmenleri ve sınıf ö retmenli i bölümü ö retmen adaylarının kayna tırma e itimine ve BEP hazırlamaya ili kin öz yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138.

Çapa, Y., Çakıro lu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Ö retmenlik öz yeterlik ölçe i Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirlik çalı ması. *E itim ve Bilim*. 30(137), 74-81.

Çimen, S. (2007). *lkö retim ö retmenlerinin tükenmi lik ya antıları ve yeterlik algıları* (Yayımlanmamı Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Dal ar, G. (2011) *Okulöncesi ö retmenlerinin ve okulöncesi ö retmen adaylarının kayna tırmaya ili kin görü lerinin kar ıla tırılması* (Yayımlanmamı Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

Demirtel, Ö. (1987) *Kayna tırma ve özel sınıfa devam eden e itilebilir zihinsel engelli ö rencilerin uyumsal davranı özellikleri ve sözcük da arcı ı düzeyleri bakımından kar ıla tırılması* (Yayımlanmamı Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eski ehir.

Derman, A. (2007) *Kimya ö retmeni adaylarının öz yeterlik algıları ve ö retmenlik mesle ine yönelik tutumları*. (Yayımlanmamı Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Diken, . H. (2010). *lkö retimde kayna tırma*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Do an, S. (2013) *Sınıf ö retmenlerinin öz yeterlik algısı ve ö retmenlik mesle ine yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamı Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Dolapci, S. (2013) *Ö retmen adaylarının öz yeterlik algıları ve kayna tırma e itimine bakı açıları* (Yayımlanmamı Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi E itim Bilimleri Enstitüsü, zmir.

Eker, C. (2014). Sınıf ö retmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir ara tırma. *U ak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162-178

Ekici, G. (2006). Meslek lisesi ö retmenlerinin ö retmen öz yeterlik inançları üzerine bir ara tırma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 87-96.

Eripek, S. (2004). Türkiye’de zihin engelli çocukların kayna tırılmalarına ili kin olarak yapılan ara tırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi E itim Bilimleri Fakültesi Özel E itim Dergisi*, 5(2) 25-32

Gençtürk A. (2008) *lkö retim okulu ö retmenlerinin öz yeterlik inançları ve i doyumlarının çe itli de i kenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamı Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Gibson, S. ve Dembo, M.H. (1984), “Teacher efficacy: A construct validation”. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.

Guskey, T.R. ve Passaro, P.D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3)627-643.

Hollender, I. (2011). The Development and Validation of a Teacher Efficacy for Inclusion Scale. Unpublished Doctoral Dissertation. The City University of New York. UMI Microform Number: 3443933.

Kaner, S. (2010). Özel gereksinimli olan ve olmayan ö rencilerin ö retmenlerinin öz-yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi E itim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1), 193-217.

Kasap, D. (2012) *Sınıf ö retmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleklerine yönelik bilgisayar ve internet kullanımları arasındaki ili kinin incelenmesi* (Yayımlanmamı Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi E itim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Kırcaali-ftar, G. (1992). Özel e itimde kayna tırma. *E itim ve Bilim*, 16, 45-50.

Kırcaali-ftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel e itim. çinde S. Eripek (Der.), *Özel e itim*, (ss.1-14). Eski ehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kiremit, H. (2006) *Fen bilgisi ö retmenli i ö rencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının kar ıla tırılması* (Yayımlanmamı Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi E itim Bilimleri Enstitüsü, zmir.

Korkut, K. (2009) *Sınıf ö retmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ili ki*. (Yayımlanmamı Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

Korkut, K. ve Babao lan, E. (2012). Sınıf ö retmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim ktisat ve letme Dergisi*, 8(16), 269-281.

Köse, . A. (2007) *Ö retmen öz-yeterlik algısı ölçe inin farklı gruplarda yapı geçerli inin sınanması* (Yayımlanmamı Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi E itim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kuz, T. (2001). *Kayna tırma E itimine li kin Tutumların ncelenmesi*. Ankara: Ba bakanlık Özürlüler daresi Ba kanlı ı Yayınları.

MEB (2014). Milli e itim istatistikleri örgün e itim 2014-2015. <http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2014-2015/icerik/153> adresinden elde edildi.

Meral, B.F. ve Bilgiç, E. (2012). Kayna tırmada ö retmen yeterli i ölçe inin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalı ması. *International Journal of Human Sciences* [Online], 92, 253-263.

Morrison, G. M., Wakefield, P., Walker, D., ve Solberg, S. (1994). Teacher preferences for collaborative relationships: relationship to efficacy for teaching in prevention-related domains. *Psychology in the Schools*, 31(3), 221-231.

Özabacı, N. (2012). Sınıfta sorunlu ve özel ö rencilerin yönetimi. içinde M. i man ve S. Turan. (Ed). *Sınıf yönetimi* (ss.185-206) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özata, H. (2007) *Ö retmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenile meye ili kin görü lerinin ara tırılması* (Yayımlanmamı Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Özkan, Ö., Tekkaya, C., Çakıro lu, J. (2002). *Fen bilgisi aday ö retmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen ö retimine yönelik tutum ve öz yeterlik inançları*. Sözel Bildiri. V. Fen Bilimleri E itimi Kongresi, ODTÜ, Ankara.

Özerkan, E. (2007) *Ö retmenlerin öz-yeterlik algıları ile ö rencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ili ki* (Yayımlanmamı Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Pajares, F. (2002). Self-efficacy beliefs in academic contexts: An outline. <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/efftalk.html> adresinden elde edildi.

Say, M. (2005) *Fen bilgisi ö retmenlerinin öz-yeterlilik inanı ları* (Yayımlanmamı Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi E itim Bilimleri Enstitüsü, stanbul.

Seçer, F. (2011) *Sınıf ö retmenlerinin ki ilerarası öz yeterlik inançları ile kayna tırmaya yönelik tutumlarının çe itli de i kenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamı Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi E itim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

ahbaz, Ü., ve Kalay, G. (2010). Okulöncesi e itimi ö retmen adaylarının kayna tırmaya ili kin görü lerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi*, 19, 116-135.

i man, M. (2009). Ö retmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *nönü Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.

Telef, B. B. (2011). Ö retmenlerin öz yeterlikleri, i doyumları, ya am doyumları ve tükenmi liklerinin incelenmesi. *lköretim Online*, 10(1), 91-108.

Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi e itimcilerinin engellilerin kayna tırılmasına ili kin görü leri. *Hacettepe Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi*, 18, 148-155.

Tschanen-Moran, M., Woolfolk A. H., (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

Tschannen-Moran, M., ve Woolfolk Hoy, A. (2002, Nisan). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. Sözel bildiri, In *annual meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA. <http://anitawoolfolkhoy.com/pdfs/aera-2002-megan.pdf> adresinden elde edildi.



Tschannen-Moran, M., ve Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23(6), 944-956.

Turcan, H. G. (2011) *lkö retim okulu ö retmenlerinin öz yeterlik algıları ile i doyumları arasındaki ili kinin incelenmesi* (Yayımlanmamı Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi E itim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Türk, Ö. (2008) *lkö retim sınıf ö retmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamı Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, stanbul.

Woolfolk, A. E., Rosoff, B., ve Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and teacher Education*, 6(2), 137-148.

Yavuz, D. (2009) *Ö retmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve üstbili sel farkındalıklarının çe itli de i kenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamı Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Yazıcıo lu, Y. ve Erdo an, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel ara tırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Yılmaz, K. ve Çokluk-Bökeo lu, Ö. (2008). lkö retim okulu ö retmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi E itim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.

Zararsız, N. (2012) *lkö retim okullarında görev yapan ö retmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamı Yüksek Lisans Tezi). Abant zzet Baysal Üniversitesi E itim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

### **Extended Abstract**

It is required to develop curricula concerning not only personal and social needs of all individuals but also individual differences including students with special needs in a modern and democratic educational approach. In this respect inclusive education aims to train students with special needs with the other students together (Özabacı, 2012). Nevertheless, as for all the educational practices the effectiveness of inclusive education depends on the effectiveness of the teacher. Research points out that self efficacy beliefs of teachers are significant indicators to predict their effectiveness (Guskey & Passora, 1994; Korkut, 2009; Morisson et. al., 1994). While the self efficacy beliefs of teachers who are working with regular education students are high, their beliefs towards students with special needs may be low. If so, both students with normal development and with special needs are supposed to be effected negatively. In this respect, the purpose of this study is to examine the self efficacy beliefs of primary school teachers towards their occupation and inclusive education according to some variables.

The participants of this study were 340 experienced primary school teachers. For the study, “Teacher Self-Efficacy Scale” and “Teacher Self-Efficacy Scale in Inclusive Education” were used. “SPSS for Windows 15.0” was used to analyze the data. In order to test the difference between self efficacy beliefs of teachers and the variables of gender, education, having inclusive student and taking any class, courses or seminars on inclusive education, Mann Whitney U Test was used. Kruskal-Wallis variance analysis was used to test the difference between the self efficacy beliefs of teachers and the variables of seniority and number of students. To understand the reason of difference between groups, Mann Whitney U Test was used. In order to test the difference between self efficacy beliefs of teachers towards inclusive education and the variables of gender, education, having inclusive student and taking any class, courses or seminars on inclusive education, Independent Sample t-Test was used. The difference between the self efficacy beliefs of teachers towards inclusive education and the variables of seniority and number of students was tested with F test (variance analysis). To understand the reason of difference between groups, Tukey test was used. The relationship between teachers’ self-efficacy beliefs and their beliefs towards inclusive education was examined with Spearman correlation analysis. The significance level was accepted as .05 for the analysis.

The results show that the self efficacy beliefs of teacher is pretty much high ( $\bar{X} = 7.15$ ). There is a significant difference between the self-efficacy beliefs of teachers and their gender and seniority. Examining the means, female teachers have higher level of self-efficacy beliefs

than male teachers. Moreover teachers who have been working for 21 and more years have higher level of self-efficacy beliefs than the teachers who have been working for 6 to 10 years and 11 to 15 years. No significant difference was not found regarding education, having an inclusive student in their class, class size and taking any class, courses or seminars on inclusive education.

The self-efficacy beliefs of primary school teachers towards inclusive education were found to be *I can do* level ( $\bar{X} = 3.74$ ). Their beliefs significantly differentiate according to the variables of gender, taking any class, courses or seminars on inclusive education and seniority. Female teachers have higher level of self-efficacy beliefs towards inclusive education than male teachers. Furthermore, teachers who took a class, course or seminar on inclusive education have higher level of self-efficacy beliefs towards inclusive education. Teachers who have been working for 1 to 5 years ( $\bar{X} = 3.93$ ) perceive themselves more efficient than the teachers working for 11 to 15 years ( $\bar{X} = 3.55$ ) and 16 to 20 years ( $\bar{X} = 3.62$ ). Moreover, teachers having seniority of 21 years and more ( $\bar{X} = 3.81$ ) have higher level of self efficacy beliefs than the teachers working for 11 to 15 years ( $\bar{X} = 3.55$ ). There is no significant difference between the teachers' beliefs and education, having an inclusive student in their class and class size.

The relationship between the self-efficacy beliefs of teachers and self-efficacy beliefs towards inclusive education is positive and medium level. According to this finding, as the level of self-efficacy belief increases, the level of self-efficacy beliefs towards inclusive education increases as well.

Primary school teachers perceive themselves as teachers in *quite efficient*, and their self-efficacy beliefs towards inclusive education is in the level of *I can do*. Examining the beliefs of teachers according to their gender, female teachers have higher level of self efficacy beliefs both towards teaching and inclusive education. However, research on the relationship between gender and self-efficacy beliefs (Altunta , 2011; Çimen, 2007; Derman, 2007; Do an, 2013; Ekici, 2006; Gençtürk, 2008; Kasap, 2012; Korkut & Babao lan, 2012; Özata, 2007; Özerkan, 2007; Say, 2005; Seçer, 2011; Telef, 2011; Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy, 2007; Türk, 2008; Yavuz, 2009; Yılmaz and Çokluk-Bökeo lu, 2008; Zararsız, 2012) and gender and self efficacy beliefs towards inclusive education (Camadan, 2012; Dal ar, 2011; Dolapçı, 2013; ahbaz & Kalay, 2010) differ from each other. Bandura stated that this difference can stem from the cultural difference (cited in Korkut & Babao lan, 2012). Nevertheless, more research is required to be conducted on this issue.

Another finding of the study is the significant difference between the self-efficacy beliefs of teachers and their seniority. Yet, as in the research on gender and self-efficacy beliefs, there are contradictions among the research on seniority and self efficacy beliefs (Altunba , 2011; Çimen, 2007; Gençtürk, 2008; Kaner, 2010; Kasap, 2012; Korkut, 2009; Korkut and Babao lan, 2012; Köse, 2007; Özerkan, 2007; Say, 2005, Seçer, 2011; Turcan, 2011; Türk, 2008; Yılmaz & Çokluk-Bökeo lu, 2008; Zararsız, 2012). This may be because of the fact that teachers are not aware of the references of their self-efficacy levels. A teacher working for several years feel him/her self efficient possibly because of the experience s/he has. Besides, a teacher having experience of 1-6 years may feel him/her self efficient because of the current curriculum on constructivism. The instability of curriculum studies in Turkey can cause this difference as well.

Likewise there is a significant relationship between the self-efficacy beliefs of teachers towards inclusive education and their seniority. Teachers having 1-5 years of experience perceive themselves more efficient on inclusive education than the teachers having 11-15 years and 16-20 years of teaching experience. This may be because of the fact that these teachers took mandatory special education and inclusive education courses at faculties of education. Furthermore, teachers having 21 years and more experience have higher level of self-efficacy beliefs towards inclusive education than the teachers working for 11 to 15 years. These teachers have self confidence depending on the occupational experience they have.

Teacher who took a class, course or seminar on inclusive education perceive themselves more efficient on inclusive education. However, this situation arises no difference for the self-efficacy beliefs of teachers in general. These classes, courses or seminars may not affect their level of self-efficacy beliefs.

As a last result of the study, there is a positive relationship between the self-efficacy beliefs of primary school teachers and their self-efficacy beliefs towards inclusive education. In a similar study, Dolapçı (2012) stated that the level of self-efficacy belief is an important determinant of the level of self-efficacy belief on inclusive education. Moreover Bandura (1997) pointed out that the self-efficacy beliefs of teachers affect the variety of activities in learning environments which help the students learn better. In this respect, a teacher having high level of self-efficacy belief is supposed to believe that a student with special needs can be trained in a regular education environment with his/her peers. In other words, a teacher who has a high level of self-efficacy belief probably believes that a student with special needs can get a successful and required education by means of inclusive education.



---

---

**Informal Ö renme Ortamlarına Yapılan Gezilerin Canlıların Sınıflandırılması ve Ya adı ımız Çevre Konusunun Ö renilmesine Etkisi: Tabiat Tarihi Müzesi ve Botanik Bahçesi Örne i**

Hakan TÜRKMEN<sup>1</sup>

Damla Dilara TOPKAÇ<sup>2</sup>

Gamze ATASAYAR YAMIK<sup>3</sup>

---

---

*Geli Tarihi: 01.10.2015*

*Kabul Tarihi: 18.04.2016*

**Öz**

Fen do ayı anlamak ve do anın gizemini çözümlenerek hayatımızı kolayla tırmayı ana amaç edinmi tir. Bu ba lamda do ayı neden sınıflarda ö renmeyi tercih ediyoruz ki? Oysaki informal ortamlarda yeni tecrübeler edinerek bu i lemi gerçekte tırsek ö rencilerimizin fen kavramlarını anlamlandırmalarını kolayla tırırız. Bu amaç do rultusunda 5. sınıf ö rencilerini fen bilimleri dersi kapsamında “Canlıların Sınıflandırılması ve Ya adı ımız Çevre” konusunun ö retilme sürecinde Ege Üniversitesi Tabiat Tarihi Müzesi ve Botanik Bahçesi ve Herbarium Uygulama ve Ara tırma merkezine götürülmü tür. Bu gezi ö renci merkezli ö retim modellerinden 4E ö retim modelinin ke fetme basama ında gerçekte tirilmi tir. Ö renme sürecinin sonunda informal ö renme ortamlarının ö rencilerin akademik ba arılarına etkisi ve bu ortamlar hakkındaki ö renci görü leri incelenmi tir. Çalı mada karma ara tırma yöntemi kullanılmı tir. Nitel veriler açık-uçlu sorulara verilen cevaplar, gözlem ve gözlemleri açıklamada kullanılacak çizimler aracılı ıyla, nicel veriler ise ba arı testi kullanılarak toplanmı tir. Ara tırma için amaçsal-yargısal örneklem seçim yoluyla 2 farklı ilkokuldan 75 ilkokul ö renci seçilmi tir. Elde edilen sonuçlar informal ö renme ortamlarının ö rencilerin ö renmelerine pozitif etki yaptı ını göstermi tir. Çocuklar gezi boyunca e lendiklerini ve bu tür etkinliklere derslerinde daha çok yer verilmesi gerekti ini bildirdiler. Gözlemleri açıklamada kullanılan çizimler ve ba arı testi sonuçları ö rencilerin fen kavramlarına ula tıklarını göstermi tir. Ayrıca bu çalı mada Tabiat Tarihi müzesi ve Botanik bahçesinin ideal informal ö renme ortamlarından uzak oldu unu ve e itmenlerin ö rencileri yönlendirmede eksik ve/veya yetersiz oldu unu göstermi tir.

*Anahtar Kelimeler:* Informal ö renme ortamlarında fen ö renimi, informal ö renme ortamları, 4e ö renme modeli

---

<sup>1</sup> Ege Üniversitesi, E itim Fakültesi, Fenbilgisi AD., hakan.turkmen@ege.edu.tr

<sup>2</sup> Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Ö retmenli i Yüksek Lisans Ö rencisi, [damla\\_dilaracicek@mynet.com](mailto:damla_dilaracicek@mynet.com)

<sup>3</sup> Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Ö retmenli i Yüksek Lisans Ö rencisi, [gazme86@hotmail.com](mailto:gazme86@hotmail.com)



---

---

**The Effect of Field Trips to Informal Learning Environment on Learning of  
“Classification of Living Things”: Case of the Natural History Museum and Botanical  
Garden**

---

---

*Submitted by 01.10.2015*

*Accepted by 18.04.2016*

**Abstract**

The purpose of this study is to investigate the effect of field trips to informal learning environment (Ege University Natural History and Application Center and Botanical Garden and Herbarium Practice and Research Center) on “classification of living things & living environment” for 5<sup>th</sup> grade students’ learning. The field trips carried out in the exploration face of 4E teaching model. Mixed research method was applied in this study. Observation, drawings for explanation of observations, open-ended questions were used for qualitative research and achievement assessments were used for quantitative research as data collection tools. 75 primary school students were selected using a purposive sampling method from 2 primary schools. The results of study showed that field trips to informal learning environment have positive effect on students’ learning. During the visiting time students enjoyed and declared this type of activities should have been more in their lessons. Drawings for explanation of observations and achievement test results showed that they achieved the science concepts. On the other hand, it’s seen Natural History Museum and Botanical Garden as informal learning environment are far away ideal informal learning environment and there are not experts in there or even there are, they are inadequate skills and knowledge to be mentor.

*Keywords:* Informal science learning, informal learning environment, 4E learning model

## Giri

Bilimsel bilgilerin birey tarafından içselle tirilmeleri için o bilginin gerçek hayattaki yerinin kavranması ve ihtiyaç duyuldu unda kullanabilmesi zarurettir. 1990'lı yıllarla ba layan yapılandırmacı ö renme felsefesi e itimcilerin bireye bilimsel bilgileri ö retme eklini tekrar dü ünmeye sevk etmi tir. Bu da geçmi teki bazı kuramlar, örne in J. Dewey'in Problem ve Proje temelli ö retim modeline, J. Bruner'in Bulu yollu ö retim modeline, Kalplus ve di erlerinin Ö renme Döngüsü yakla ımı, temel alınarak, özellikle Bybee, Osborne, Barman, Lederman gibi bilim insanlarının geli tirdi i Bütünle tirici (generative), 4E, 5E, 7E gibi ö retim modellerinin ortaya çıkmasını sa lamı tır. Tüm bu süreç sonunda yeni bir terim olan *ö renci merkezli ö retim modeller* alanyazında yerini almı tır. Tüm bu modellerin ortak noktası bireyi bilim insanı gibi dü ündürmektir, bunun için birey bilimsel süreç becerilerini kullanarak yapımı oldu u deneylerden, gözlemlerden elde etti i verilere anlam yüklemeli ve gerçek hayatta kullanabilmelidir. Bunun için en uygun yollardan birisi de informal fen e itimidir. Ulusal Amerikan Fen Ö retmenleri Birli inin (American National Science Teachers Association) 1999'daki informal fen e itimi hakkındaki raporunda "informal fen bilgisi e itimi genellikle programlı, enstitüler ve organizasyonlar (do a tarih müzeleri, fen-teknoloji merkezleri, gözlem evleri, hayvanat bahçeleri, aqua parklar, botanik bahçeleri, parklar, do a merkezleri, çevre e itim merkezleri, bilimsel ara tırma merkezleri...) tarafından geli tirilen sınıfdı ında kazanılan tecrübelerdir" olarak tanımlanmı tır (Türkmen, 2010, s. 51). Orion ve Hofstein (1994) bu ortamlarının sahip olması gereken özellikleri öyle tanımlar.

1. *E lenceli*: Ö renen konumunda olan birey ortamda ho ça vakit geçirmelidir. Ortam bireye, ilgi alanı ve merakı do rultusunda sorgulama ve ke fetme özgürlü ü vermelidir.

2. *Gönüllülük*: Ö renciler bu ortamlara okul yönetimi ve ö renci velilerinden (18 ya altı iseler) gerekli izinleri alarak götürülmelidir. Gitmek istemeyen ö renci zorlanamaz.

3. *Bireysel yönetme (Self-Directed)*: Informal ö renme ortamında birey neyi ke fedece ini, neyi görece ini ve/ya ne yapaca ını kendisi karar vermelidir. Bu nedenle özgür bırakılmalıdırlar. Ö rencilerin bilim insanı gibi davranarak hareket etmesine ö retmen fırsat sunmalıdır.

4. *Yaparak-ya ayarak (hands-on)*: Birey aktif olarak bilgiye kendisi ula malıdır. Bu süreçte birey kullandı ı bilimsel süreç becerileri ile ya adı ı tecrübeleri di er arkada ları ile payla masına fırsat verilmelidir.

5. *Açık uçluluk*: Informal öğrenme süreci bir zaman dilimiyle sınırlandırılmamalıdır. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan dolayı kendi başlarına öğrenmeleri farklılıklar göstereceğinden zaman baskı unsuru olmamalıdır.

6. *Ardı ık olmama (Non-Sequential)*: Bireyin bilgiye ulaşma sürecinde yapacaklarına kendisi karar vermeli, herhangi bir talimat veya sıralamalarla bu gerçeikle memelidir. Birey istediği bilimsel süreç becerisini kullanabilmeli ve sonucunda problem çözme becerilerinin sıralı kullanılması beklenmemelidir.

7. *Maksatlı*: Öğretmen olarak öğrencilerimizi informal ortamlara katmamızın bir amacının olması ve öğrencilerimizin bu amaç doğrultusunda elde edecekleri bilimsel bilgiyi elde etmelerine olanaklar sağlayacak şartların belirlenmesi, ön hazırlıkların yapılması gerekmektedir. Bu şartlar altında informal ortamlarda öğrenme, öğrenciye rahat öğrenme ortamı sunarak baskı yaratan unsurları (müfredat, öğretmen, bilgi sunmak... vb.) ortadan kaldırıp, onların özgürce keşfetmelerine, kendi kendilerine öğrenmelerine veya küçük gruplar oluşturularak sosyalleşmelerine ve deneyimlerini paylaşmalarına fırsat vermektedir (Orion ve Hofstein, 1994, akt. Türkmen, 2010).

Son yıllarda yapılan çalışmalar doğrultusunda informal fen öğrenme ortamlarında bilim müzeleri ve bilim merkezleri başı çekmektedir. Ülkemizde de sınırlı sayıda olmalarına rağmen bilim müzelerinde ve bilim merkezlerinde bireyler sadece izleyerek ve küçük tanıtım levhalarını okuyup ezberleyerek bilgi edinme anlayışını yavaş yavaş terk etmeye ve onun yerine toplumun ihtiyaçları doğrultusunda bilimsel bilgilerle donatılmış uzmanların yardımlarıyla modern öğrenme ortamları yaratma yolunda adım adım ilerlemektedirler. Bilim müzeleri ve bilim merkezleri formal eğitimi sınıf dışına taşıyarak yeni öğrenme ortamlarını öğretmenlerimize sunmaktadırlar (Rennie ve Johnston, 2004; Şahan, 2005). Bilim müzelerinde ve bilim merkezlerinde çeşitli etkinliklerle öğrenci merkezli bir eğitim ortamına dönüşürmüş alanlarda yapılan araştırmalarda iki ana pozitif etki gözle çarpar.

(1) *Örenmeyi artırıcı etki*: Öğretmen tarafından hazırlanan öğrenci merkezli bir ders planında bireyin kendisinin ve/veya uzmanların yönlendirmeleriyle bilgiye ulaşılabildiklerini ve bunun da anlamlı öğrenmesine olumlu etkisi vardır (Anderson, Lucas ve Ginns, 2003; Ash, 2003; Briseno-Garzon, Anderson ve Anderson, 2007; Brooke ve Solomon, 2001; Dairianathana ve Subramaniam, 2011; Griffin, 2004; Paris, Yambor ve Packard, 1998). Örneğin, çocuklar üzerine yapılan araştırmada müze ziyaretlerinde kalıcı öğrenmeyi sağlayan faktörlerin bireysel ilgi ve yaparak yaşıyarak öğrenme ortamları olduğunu (DeWitt ve Storksdieck, 2008; Wolins,



Jensen ve Ulzheimer, 1992, akt. Türkmen 2010, s. 53) ayrıca ortaokul ö rencileri ile yapılan çalı malarda bilim müzesi ziyaretlerinde fen becerilerinin geli mesine, çe itli bilimsel konulara ke federek ö renmesine, akademik ba arılarının ve fene kar ı tutumlarının arttırmasına ve bilimsel meraklarının canlanmasına pozitif etki yaptı ı ve ö renmeyi kolayla tırdı ı saptanmıştır (Guisasola, Morentin ve Zuza, 2005; Stavrova ve Urhahne, 2010). Ö retmenler üzerine yapılan nitel bir çalı mada ders planlarının informal ö renme ortamları ile gerçekleştirilirse ö rencilerin ö renmelerini arttıracakını ve ö renme motivasyonlarını yükselteceğine inanılmaktadır (Kisiel, 2005). Hatta teknolojik alt yapının artırıldığı bu bilim müzelerinde özellikle video, 3 boyutlu animasyonlar ve hologramların ö renmeyi artırıcı etkisi net ortaya konmuştur (Anderson ve Nashon, 2007; Cheng, ve di . 2011; Stevens ve Hall, 1997; Stevens ve Martell, 2003).

(2) *Uzun-dönem etki:* Alan yazında müfredat do rultusunda ö renci merkezli yöntemlerin tercih edildi i ve uygulandı ı informal ö renme ortamlarında bireyde uzun süreli etkiler yarattı ı söylenebilir. Örne in, ilkökul ö rencilerinin hafızalarında uzun süre yapmış oldukları gezinin anılarını ta ıdıklarını ve orada ö rendikleri bilgileri hatırladıklarını (Falk ve Dierking, 1997; DeWitt, 2008; DeWitt ve Storksdieck, 2008; DeWitt ve Osborne, 2010; Jarvis ve Pell, 2005); ana babaların %75'inin çocukken yapmış oldukları matematik müzesi gezisinin ö renmelerine çok pozitif etkisi olduğunu ve %50'sinin hala ö rendiklerini hatırladıklarını (Anderson ve Piscitelli, 2002); yeti kinlerin iki farklı müze gezisi sonrası 4-8 ay sonrası bilgi ve beceri düzeyleri, sosyal ö renmeleri, ve müzelere kar ı motivasyon ve ilgilerinin arttığını (Falk ve di ., 2004); yeti kinlerin hatırlamakla kalmadıklarını müzelerde gördüklerinin 6 ay sonra yapılan görüşmelerde hayatlarını etkileyip yön verdiklerini (Stevenson, 1991); Kanadanın Montreal ehrinde yapılan Dünya Expo 67 fuarından 40 yıl sonra ve Japonyanın Osaka ehrindeki yapılan atom bombasının etkilerinin sergilendi i Dünya Expo70 fuarından 34 yıl sonra ziyaretçilere hatırladıkları üzerine yapılan çalı mada hala bili sel ve davranışsal ve hatta psikolojik acı anılara sahip oldukları (Anderson ve Gosselin, 2008; Anderson ve Shimizu, 2007); ö rencilerde informal ortamlarda ö renme, ortak sosyal etkileşimi ve bilginin sosyal yorumlanması gibi avantajları olduğunu (Brown, Collins ve Duguid, 1989) ara tırmacılar dile getirmişlerdir.

Bu avantajların ortaya çıkabilmesi için informal ö renme ortamında (daha çok bilim müzeleri ve merkezlerinde) e itimcilerin/ö retmenlerin uyması gereken 3 temel kural vardır.

“ İlk olarak bireyin ilgilerini verilmek istenen fen-matematik-teknoloji kavramına çekmek ve onları bu sürece dahil etmek gerekir (engagement); sonra uzman ki i olarak bu süreçte bireylerin bilgi ve beceri kazanacakları ortam olu turdu umuzdan emin olmak (capacity); son olarak bu bilgi ve beceriyi kullandıklarından emin olmak veya kullanabilecekleri ortamlar yaratarak sosyal sorunların çözümlerini takip etmek (continuity) gerekir.” (Türkmen 2010, s. 53).

Formal e itimde oldu u gibi informal ö renme ortamlarında da en iyi ö renmelerin gerçekleşebilmesi için ö renci merkezli yaklaşımlara ihtiyaç vardır. Anlamli ö renmenin gerçekleşebilmesi için Piaget'nin belirtti i gibi önceki tecrübelerinden yola çıkarak, bilimsel süreç becerilerini kullanılarak elde edilen verilerin enformasyona ve sonra bilgiye dönüşmesi ile gerçekleşir. Bu bilgi zihinde var olan di er emalarla bağlantı kurarak uzun süreli bellekteki anısal (epizodik bellek), ilimsel bellek, anlamsal (semantik) belleklerden birinde depolanır. Ancak uygun olan yerlerde uzun süreli bellekten çağırılıp kullanılabiliriyorsa anlamlı hale gelmi olur. Bu sayede ö renmenin davranışa yansımaları ortaya çıkar. Burada önemli olan uzun süreli bellekte sakladığımız bilgileri çağırabilmektir, bunun da en iyi yolu bireyin bizzat kendisinin tecrübe etmesi yaparak ya ayarak (hands on) özümsemesidir. Ideal informal ö renme ortamı hazırlanarak yapılan geziler bu sürece yardımcı olur. Bu süreçte öğretmen için görev;

- (1) Öğretmen ders amaçlarına ve/veya kazanımlarına uygun olarak sınıf-dışı ö renme ortamı seçmeli (bilim müzesi, rasathane, göl kenarı ...) ve bu seçimi yaparken ulaşım, güvenlik, ekonomik faktörleri göz önüne almalıdır sonra öğrencilerini bu yere götürmelidir,
- (2) Öğretmen gerekli yasal izinleri öğrenci velilerinden ve ilgili okul amirlerinden almalıdır,
- (3) Öğretmen gidilecek informal ö renme ortamında uygulayacağı öğretim yöntem/tekniklerinin gerekliliklerini ve ilgili araç-gereçleri tespit etmeli sonra bu yararlanacak süreci öğrencilerin seviyesine uygun olarak bilişsel, psikomotor ve duyuşsal açıdan belirlemelidir,
- (4) Öğretmen informal ortamda öğrencilerinin keşif ve ara tırma yapabilmesi için uygun ortam hazırlamalıdır (aynı bilim insanı gibi),
- (5) Öğretmen informal ortamda öğrencilerinin keşif ve ara tırma aşamasında öğrencilerin bilgi bavuusu yapabilece i bir uzman/ yetkili görevli tedarik edebilmelidir,
- (6) Öğretmen öğrencilerin toplamı oldukları verileri anlamlandırmalarına yardımcı olmalıdır (gezi alanında veya gezi sonrası sınıfta),

(7) Ö retmen ö renmenin gerçekte ip gerçekte medi ini anlamak için uygun de erlendirme ilkeleri belirleyip uygulamalıdır (Türkmen, 2010).

### **Çalı mada Kullanılan nformal Ortamlar**

Bu çalı mada 5. sınıf ö renciler Ege üniversitesi bünyesinde olan 2 bilim müzesine ziyarette bulundular.

*Ege Üniversitesi Tabiat Tarihi Müzesi:* Tüm do a tarihi ve do a zenginliklerinin toplandı ı, korundu u ve belirli bir sistematik ve evrimsel düzen içerisinde sergilendi i yerdir. Yakla ık 4,5 milyar yıl önce olu mu dünyamızın geçirdi i evrimi anlamayı, ö renmeyi ve sorgulamayı da amaçlayan çe itli panolarla ve diyagramlarla sunulan görsel bir zenginlik içerir. Müzede ziyaretçilere dünyanın olu umu evren ve gezegenler, evrim, depremler ve volkanlar gibi ilgi alanları do rultusunda uzmanlar tarafından çe itli konferanslar, filmler sunulur. Amaç ilkokuldan lise ö rencilerine kadar geni bir ziyaretçi yelpazesine sahip *Tabiat Tarihi Müzesi*, tüm bilimsel bilgilerin ı ında çevremizdeki tüm do a olayları hakkında bilgilendirmeyi ve bilinçlendirmeyi ayrıca do anın bir parçası olan insanın ya am alanını sevmesini, korumasını ve sonraki nesillere örnek davranı lar sergileyebilmesini amaçlamaktadır. Ayrıca, do adaki sürdürülebilirli in devamı için özellikle nesli tükenme tehlikesindeki canlıları koruma altına alınması gereklili ini vurgulanmaktadır.

*Ege Üniversitesi Botanik Bahçesi ve Herbaryum Uygulama ve Ara tırma Merkezi:*

Türkiye'nin bitki zenginli ini ve dünyadaki bitki çe itlili ini tanıtmak, ara tırma ve ö retim hizmetlerine katkıda bulunmak amacı ile 13 adet serası bulunan bu bahçede tropik, kserofit, ekzotik, alpinik bitkiler halka ve ö rencilere bilgilendirmeler yapmaktadır. Gerek yüksek lisans gerekse ara tırma görevlilerinin uzman personeller olarak ziyaretçilere bilgi sundukları ortamdır.

Ülkemizde yeterince alan gezileri yapılmadı ı, yapılırsa da bunların ö renci merkezli yakla ımlar ile gerçekte tirilmedi i görülmektedir birçok çalı ma ile tespit edilmi tir (Aytaç, 2014; Bozdo an, 2007, 2008; Bozdo an, Okur ve Kasap, 2015). Bu eksiklikten yola çıkarak, bu çalı manın amacı informal ö renme ortamlarından olan Tabiat Tarihi Müzesi ve Botanik Bahçesinde 4 E ö renme döngüsü modeli ile i lenen 5. sınıf fen bilimleri dersi kapsamındaki “Canlılar Dünyasını Gezelim ve Tanıyalım / Canlılar ve Hayat ünitesindeki Canlıları Sınıflandırılması ve Ya adı ımız Çevre” konusunda geçen kazanımlarının ö renilmesine olan etkisini ve dersin sonunda Botanik Bahçesi ve Tabiat Tarihleri Müzesinde ö renme ile olan dü üncelerini ortaya koymaktır.

## Yöntem

### Ara tırma Deseni

Bu çalı mada karma ara tırma yöntemi kullanılmı tır. Bu yakla ımda nitel ve nicel yakla ımlar birlikte kullanılarak ve okuyucuya daha güvenilir bir analiz ve sonucunda bilgi vermeyi amaçlamı tır (Creswell, 2006, akt. Baki ve Gökçek, 2012). Yapılan çalı mada da bir alan gezisinin nasıl olması gerekti i ve düzenlenen gezinin ö renciler üzerindeki etkilerini saptaya bilmek amacı için bu yöntem seçilmi tir. Nitel ve nicel veriler ile betimsel bir çalı ma yapılarak ö rencilerin dü ünceleri ve akademik ba arısı ölçülmü tür.

### Örnekleme

Ara tırmada olasılıklı olmayan amaçsal-yargısal örnekleme seçim yoluyla iki farklı okuldan birer ube olarak toplamda 75 ilkokul ö rencisi zmir Bornova ilçesinden iki okuldan seçilmi tir. Daha önce hiç informal ö renme ortamında herhangi bir bilimsel bilgi edinme sürecini ya amamı bu ö renciler Amaçsal-yargısal örnekleme seçim yolunun nedenidir.

### Veri Toplama Araçları

Karma desenin nitel aya ında ö rencilere iki gezi ortamında cevaplamaları için üçer tane açık uçlu soru, gezi sonrası okula döndüklerinde sınıfta cevaplamaları için bir tane açık uçlu soru ve bir tanede izlenimleri ile ilgili resim çizmeleri istendi. Ayrıca gezi sırasında ö retmen gözlemleri ile ilgili dü ünceleri de alınmı tır. Veri toplama yöntemi olarak ö rencilerin açık uçlu ara tırma sorularına verdikleri cevaplar, gezi ortamı ile ilgili akılda kalanların resim ile çizimleri ve ö retmenin gezi hakkındaki ortam ve ö rencileri hakkında gözlemleri kullanılmı tır.

Nicel aya ında ise ba arı testi kullanılarak ö rencilerin akademik ba arısı ölçülmü tür. Ba arı testi dokuz çoktan seçmeli ve grid yöntemi ile hazırlanmı sorudan oluşmaktadır ve sorular alanında uzman iki akademisyen ve bir ö retmen tarafından geçerlili i onaylandıktan sonra Cronbach güvenirlilik katsayısı.71 olarak bulunmu tur. Yapılan madde analizi ile testin ortalama madde güçlük ve ayırt edicilik endeksleri sırasıyla 0.52 ve 0.44 olarak hesaplanmı tır. Ö rencilere “Canlıların Sınıflandırılması ve Ya adı ımız Çevre” konusu i lendikten sonra uygulanmı tır.

### Uygulama Süreci

Yapılacak alan gezisinden önce ö retmen gezi yerine önceden bir ziyaret gerçekle tirmi tir. Bu ziyaret ile müze çalı anlarından müzedeki sergiler ve kullanılan materyaller hakkında gerekli bilgiler alınarak ö renciler için gerekli ihtiyaçlar saptanmı tır. Müzeye yapılacak olan gezi

derste islenecek olan konu ile ili kilendirilerek uygun bir ders planı hazırlanmı tır. Daha sonra ziyarete gidilecek olan müzelerden de ortalama ö renci sayısı, gezinin yapılacağı gün ve saati de iletilerek randevu alınmı tır. Ö retmen ziyaret için gidi yolunu, süresini, ula ım vasıtalarını, hareket saatlerini, gezi ücretlerini ve gezi düzenini önceden belirlemi ve okul müdürüne ve ö renci velilerine haber vererek gerekli izinler alınmı tır. Gezi öncesi ö rencilerin cevaplandırmaları için hazırlanan soru formu (3+3 açık uçlu sorular) gezi esnasında da ıtılarak ö rencilerin ortamda bilim insanı gibi davranmaları sa lanmı tır. Ortalama iki - iki buçuk saat süren gezi sürecince 4E ö renme döngüsü modelinin *Ke fetme* basama ı tabiat tarih müzesi ve botanik bahçesinde be erli ö renci grupları halinde kazanımlara yönelik daha önceden hazırlanmı üç ara tırma sorusuna (1. Tabiat Tarihi Müzesinde ve Botanik bahçesinde gözlemedi iniz canlıları kısaca yazınız? 2. Tabiat Tarihi Müzesinde ve Botanik bahçesinde ki varlıkları benzerlik ve farklılıklarına göre gözlemleyip, varlıkları gruplandırınız? 3. Tabiat Tarihi Müzesi ve Botanik bahçesinde gözlemedi iniz canlıların ya am ortamlarını kar ıla tırın?) cevap bulmaya çalı tılar. Bu sayede ilgili kazanımlara ili kin kavramları fark etmeleri sa landı. Ö retmen de gezide ö rencilerini ve gezi ortamını gözlemledi. Gezide müze sorumlularının iste i üzerine bir grup ö renci önce botanik bahçesine, di er grup ise tabiat tarihi müzesini gezdiler. Etkili bir ö renmenin gerçekleşmesi için ö renciler be er ki ilik gruplara ayrıldılar. Gezi sonrası olarak *Açıklama*, *Derinle tirme* ve *De erlendirme* basamakları sınıf ortamında gerçekleştirildi. De erlendirme basama ında ö rencilere dokuz soruluk ba arı testi uygulandı, sonra gezi ortamlarını kar ıla tırılmasının istendi i bir açık-uçlu soru soruldu ve en sonunda gezi hakkında akıllarında kalanları resmetmeleri istendi. Elde edilen veriler frekans analizi ile de erlendirildi.

### **Bulgular ve Yorum**

Gezi sırasında cevaplamaları istenen üç açık-uçlu ara tırma sorusuna verilen cevaplar grup arkadaşları ile birlikte cevaplandırıldı ndan cevap çe itlili i belirli bir sınırdan kalmı tır. ki informal ortamda ö renci gözlemlerinin soruldu u sorularda Tabiat tarihi müzesinde gözlemleri daha açık ve gruplandırılabilir cevapları olu tururken Botanik bahçesindeki gözlemler genellikle akılda kalan veya ilginç bitki türleri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Botanik bahçesinde ö rencilerin en çok gözlemledikleri %43,9 kaktüs ve %27,7 okaliptüs a acıdır. Bu iki bitkinin ortak özelli i büyük boyutlarda olmasıdır. Tabiat Tarihi Müzesinde ise birçok hayvan isimleri yazılırken ço u ö renci cevaplarında T-rex ve balina (%50,4) yer almaktadır.

Elde edilen cevaplarda en çok gözlenen canlıların büyük boyutlu oldukları görülmektedir (Tablo 1).

Tablo 1.

Ö rencilerin iki müze ile ilgili gözlemleri

Sorular	Ö renci Cevapları	f	Sorular	Ö renci Cevapları	f
1.Tabiat Tarihi Müzesindeki gözlemledi iniz canlıları kısaca yazınız.	Birden çok hayvan çe idi vardı (en çok T-rex, balina)	58 (%50,4)	1.Botanik bahçesindeki gözlemledi iniz canlıları kısaca yazınız.	Kaktüs gördüm.	68 (%43,9)
	Dinozor iskeleti, ku ve balık türleri ve iskeletleri, kelebekler ama onların iskeleti yok ve maymunlar gördüm.	37 (%32,2)		Okalıptüs gördüm.	43 (%27,7)
	Canlılara ait örneklerin hemen hemen hepsinin gördüm (T-rex, balina, maymun, ku , kelebekler).	20 (%17,2)		Sakız a acı gördüm.	29 (%18,7)
	Her ey tamdı. Ayrıca birde ta lar vardı.			Birden çok bitki vardı; bunların dalları, gövdeleri, çiçekleri ve yaprakları birbirinden farklıydı.	15 (%9,7)

Ö rencilerin gezi sırasında “Gözlemedikleri varlıkları benzer ve farklılıklarına dikkat ederek sınıflandırınız” soruna Tabiat tarih müzesinde en çok “Kemikli ve kemiksiz” olarak %46,7 oranında, en az “evcil ve vah i” %20 oranında sınıflandırmı lardır. Botanik bahçesinde ise bitkileri %40 oranında “geni ve sivri yapraklılar”, en dü ük %13,3 oranında “çiçekli ve çiçeksiz” olarak sınıflandırmı lardır (Tablo 2).

Tablo 2.Ö rencilerin iki müzede bulunan varlıkların benzer ve farklılıklarına göre gruplandırılması

Sorular	Ö renci Cevapları	f	Sorular	Ö renci Cevapları	f
2. Tabiat Tarihi Müzesindeki canlıları benzerlik ve farklılıklarına göre gözlemleyip, gruplandırınız?	Kemikliler ve kemiksizler	35 (%46,7)	2. Botanik bahçesindeki bitkileri benzerlik ve farklılıklarına göre gözlemleyip, gruplandırınız?	Geni ve sivri yapraklılar	30 (%40)
	Büyük ve küçük canlılar	25 (%33,3)		Büyük ve küçük yapraklılar	20 (%26,7)
	Evcil ve vah i canlılar (keskin di li olanlar ve olmayanlar)	15 (%20)		Büyük ve küçük gövdeliler	15 (%20)
				Çiçekliler ve çiçeksizler	10 (%13,3)

Gözlemedikleri canlıların ya am ortamları hakkındaki soruya verilen cevaplarda gözlemedikleri canlıların her biri için bilgiye ula tıkları görülmü tür (Tablo 3). Tabiat Tarih müzesinde en çok cevabı “dinazorların hem kara hem denizde ya adıkları” %32,5 oranla alınırken, en az “büyük kemikliler aynı ortamda ya arlar” ifadesi ile pek te bilimsel bir kar ılı ı olmayan %2,5 oranındaki cevap alınmı tır. Botanik bahçesindeki bitkiler için en çok %27,3 oran ile “geni ve büyük yapraklıların tropikal ormanlarda” ve “kaktüslerin çöllerde ya adı ı” cevabı alınırken, en az %6 oran ile çok genel bir de erlendirme sayılabilecek “çiçekli ve çiçeksiz bitkilerin su ve güne in oldu u her yerde ya ar” ifadesi alınmı tır.

Tablo 3. Ö rencilerin iki müzede bulunan canlıların ya am ortamları sınıflandırılması

Sorular	Ö renci Cevapları	f	Sorular	Ö renci Cevapları	f
	Dinazorlar aynı ortamda ya ar (karada ve denizde)	65 (%32,5)		Geni ve büyük yapraklılar tropikal ormanlarda	45 (%27,3)
3. Tabiat Tarihi Müzesinde gözlemedi iniz canlıların ya am ortamlarını kar ıla tırın?	Balıklar suda ya ar	50 (%25)	3. Botanik bahçesindeki gözlemedi iniz canlıların ya am ortamlarını kar ıla tırın?	Kaktüsler çöllerde ya ar	45 (%27,3)
	Ku lar havada ve tepelerde ya ar	40 (%20)		Geni yapraklılar amazon ormanlarında	25 (%15,2)
	Evcil olanlar ağaçların ve otların bol oldu u yerlerde ya ar	25 (%12,5)		Büyük a açlar sulak yerlerde ya ar	25 (%15,2)
	Vah i olanlar ormanda ya ar	15 (%7,5)		Sivri yapraklılar çoğunlukla dağlarda	15 (%9)
	Büyük kemikliler aynı ortamda ya ar	5 (%2,5)		Çiçeli ve çiçeksizler su ve güne in oldu u her yerde ya ar	10 (%6)

Sınıf ortamında cevaplamaları istenen “iki informal ö renme ortamını kar ıla tırınız” sorusuna ö rencilerin %16’sı “müzedeki gördüklerim çok büyüktü ve çok ilgimi çekti; çünkü onlara dokundum” ifadesi göze çarpmaktadır. Ayrıca Botanik Bahçesini sıkıcı bulup, Tabiat tarihleri müzesini e lenceli bulduklarını (%39) en yüksek yüzdeli cevap oldu unu görmekteyiz. Bunun nedeni olarak cevaplarında Botanik bahçesindeki danı manın sürekli dokunmayın, dikkatli olun, sadece beni dinleyin demesi olarak belirtmişlerdir. Ayrıca foto raf çekmemeleri



(özçekim yapamamaları) ve bitki isimlerinin Latince olması ve ço u bitkinin de lokal isimlerinin olmaması botanik bahçesini sıkıcı yapan di er faktörlerdir (Tablo 4). Bu da göstermi tir ki informal ö renme ortamları Orion ve Hofstein (1994)'in belirtti i ideal ekilde tasarlanmamı tır.

Tablo 4. Ö rencilerin iki müze ortamını kar ıla tırmaları

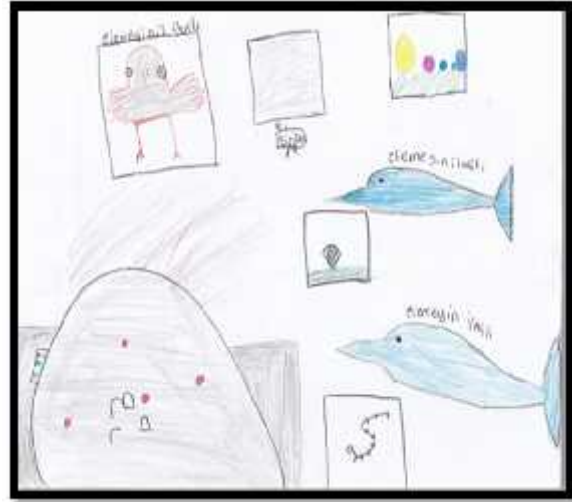
Sorular	Ö renci Cevapları	f
	Botanik bahçesinde çok az ey gördüm; ama müzede çok ey vardı ve e lenceliydi.	19 (%14)
Gözlemlerinizi do rultusunda bu iki müze yerini kar ıla tırınız.	Müzede gördüklerim çok büyüktü ve çok ilgimi çekti; çünkü onlara dokundum.	23 (%16)
	Botanik bahçesinde her ey yabancı dilde idi ve hiç bir ey anlamadım. Bu yüzden ilgimi çekmedi.	17 (%13)
	Botanik bahçesini çok az be endim çünkü danı man vardı ve bize hiç izin vermedi. Ama müzede her eyi rahatça inceledim, görevli çok iyi ve güler yüzlü idi bu yüzden çok rahat ettim ve çok e lendim.	54 (%39)
	Botanik bahçesinde foto raf çekemedik; ama müzede çekindik ve e lendik.	16 (%12)

Sınıf ortamında iki müze gezisinin resmini çizmelerini istedi imiz soruda ise ö rencilerin büyük nesnelere ve bulunan esere dokunma istekleri ö rencilerin çizimlerinde de görülmektedir ( ekil 1-2). Çalı manın devamı olan sınıf içi aktivitelerde çocukların kazanımlara ula tıkları yapılan de erlendirme ve çizim çalı malarında görülmü tür.

Kazanılması gereken bilgilerden olan omurgalı ve omurgasız canlılar ayırımına gezi sırasında ö renciler ula mı lardır, her canlının kemi inin olmadığını ve kemiklerin hepsinin aynı özellikte olmadığını açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan görülmü tür. Bu da ö rencilerin bilim insanı gibi bilimsel süreç becerilerini iyi kullandıklarının bir göstergesidir. Omurgalı ve omurgasız kavramına tam anlamıyla ula maları sınıf içi aktivitelerle desteklenmi ve bu kazanımlara ula tıkları yapılan uygulamalarda görülmü tür. Her ne kadar kazanımlarımız dı nda olsa da cansız varlıklara örnekler vermi lerdir. Sergide bulunan volkanik da örne i ve parlak ta ların ilgilerini çekti i görülmektedir.



ekil 1: Ö renci Çizimleri

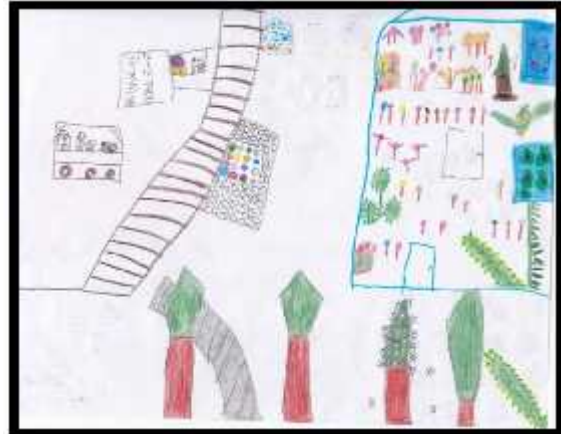


ekil 2: Ö renci Çizimleri

Bitki ve hayvan ayırımı ö renciler çizimlerinde net olarak belirtmişler ve bunları gruplandırabilmelidir. Canlılar dünyasının çeşitliliğini gerek çizimlerinde gerekse açıklamalarında belirtmişlerdir. Ayrıca nesli tükenen canlılar ile ilgili dinozorlardan çıkarımlarda bulunmuşlar ve bu durumun sebepleri ile ilgili açıklamalarda bulunabilmelidir.



ekil 3: Ö renci Çizimleri



ekil 4: Ö renci Çizimleri

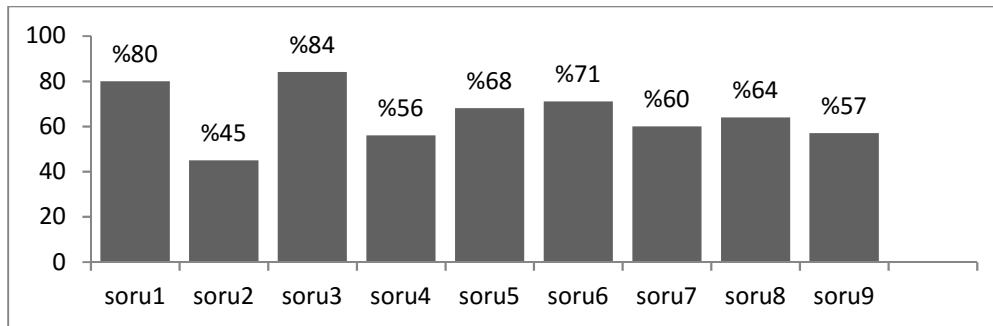
Ö rencilere ders içi etkinliklerde “Bu geziye gittikleri yerlerin müdürü siz olsaydınız oralara ne eklemek isterdiniz?” sorusu sorulmuştur. Bu sorunun cevabında hayal dünyalarında yer alan; ama sergide göremedikleri objeleri koymak istedikleri görülmüştür. Örneğin; devekuşu ve dinazor yumurtası ve böcek yiyen bitki en çok istenilen objelerdir.

Gezi sırasında öğretmenlerin gözlem bulguları öğrencilerin tabiat tarihi müzesinde rahatça çalışmaya olanak bulabildiklerini fakat botanik bahçesinde böyle bir çalışma ortamı

bulamadıklarını ortaya koymuştur. Bu nedenle hazırlanan açık uçlu sorular ziyaret çıkışında cevaplandırılmıştır (grup etkinliği olarak). Amacımız doğrultusunda burada verilen özetim öğrencilerinin seviyelerinin üzerinde olarak gözlemlendi. Botanik bahçesinde bulunan sorumlu; öğrencilerle etkileşime çok girmeyerek sadece düz anlatım tekniğini kullanarak, yaş ve gelişim düzeylerini göz önünde bulundurmadan rehberlikte bulundu. Öğrenciler keşfederek sorgulayan konumundan çok dinleyen konumundaydı. Bu iki müze ortamını karşılaştığımızda öğretmenlerin düşünceleri de öğrencilerle aynı olup, öğrencilerin rahatça dolaşabildikleri, gözlem yapabildikleri ortamlarda soruları cevapladıkları ve sorular doğrultusunda gözlemler yapabildikleri yerin botanik bahçesi olmadığı gözlemlenmiştir. Yukarıda belirttiğimiz açıklamalar göstermiştir ki botanik bahçesi çabada müze anlayışına sahip değildir. Her hâlükârda öğrencilerin sınıftan daha aktif oldukları sorgulama sürecince özellikle inceleme yaptıkları zamanlarda çok elelendikleri gözlenmiştir. Sınıfta pasif olan öğrencilerin bile arkadaşlarıyla tartışma sorularının cevaplarını bulmada ve fikirlerini beyan etmede aktif ve heyecanlı oldukları gözden kaçmamıştır.

Sınıftaki ders sürecinin sonunda yapılan dokuz sorudan oluşan başarı testi not verme amacıyla hazırlanmamış sadece öğrencilerdeki kavram yanlışlarını görmek için uygulanmıştır. Bu testte geleneksel tipte (eleştirme, çoktan seçmeli, açık uçlu ve kısa cevaplı) sorular ile alternatif tipte (yapılandırılmış grid) soru ile öğrenci başarıları hesaplanmıştır. Öğrencilerin sınıf ortalaması başarı %65'dir. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplarda en az doğru cevaplanan sorunun 2. soru (Soru 2. Yaptığımız geziden hareketle uzak çevrenizde yaşayan canlılardan bitki ve hayvan olan 5 tane örnek yazınız) olduğu görülmektedir. Bu soruda öğrencilerden her iki informal öğrenme ortamında gördüklerine örnekler yazmaları istenmiştir. Tabiat Tarihleri Müzesinde gördükleri ile ilgili soruların doğru cevapları Botanik Bahçesi ile ilgili soruların cevaplardan daha fazla olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Başarı Testinin Frekans ve Yüzde Dağılımları



Ö renciler en çok do ru cevabı 1. soruya 1. (Soru 1. Çevrenizde bulunan canlılardan bitki ve hayvan olan 5 tane örnek yazınız) ve e le tirme sorusu olan 3. soruya vermişlerdir. Birinci soru bilgi itibarıyla kolay bir soru olup ö rencilerin zaten sosyal hayatlarında gördükleri hatta yeti tirdikleri canlılar cevaplamalarını kolayla tırmıştır. Oran olarak %80 oranına ulaşırken geri kalan yüzde de ö rencilerin tamamen yanlış cevaplar yazamamaları değil sadece eksik yazmalarından dolayıdır. Üçüncü soruda ö rencilerden ö renilen tanımlar ile onların kar ılı ı olan sözcükleri bulmaları istenmiş ve %84 oranında başarı sa lanmış görülmü tür. Bunun dışında sorulara verdikleri cevaplardan, kazanımlara ula ılmış görülmü tür.

Bu çalı ma göstermiştir ki ö rencilerin fen konularını informal ortamlarda bilim insanı davranışları sergileyerek bilgiye ulaşmaları hem akademik başarılarına hem de e lenerek i birli i içinde aktif olmaları sayesinde duyu sal alan becerilerine katkı sa lamıştır. Bu çalı ma alan yazında farklı bilimsel bilgi içeriklerinin informal ö renme ortamlarında kazanılmasına yönelik yapılan çalı malar, örneğin Rennie, ve McClafferty'in (1995)müzelerin, teknoloji merkezlerinin, hayvanat bahçelerini, su parklarının ö renmeye etkisini ara tırdığı çalı ması, Anderson, ve Nashon'un (2007)yırtıcı hayvanlar ile ilgili parkta yapılan çalı masında, DeWitt ve Osborne'nin (2010) bilim merkezi hakkındaki çalı ması, Bozdoğan'ın (2008) Enerji Paketi Örne i çalı ması ile paralellik göstermektedir.

### Sonuç ve Öneriler

Fen okuyucu bireyler yeti tirmek olan temel fen e itiminin amacı do rultusunda ö rencilerin bilimsel süreç becerilerini kullanarak bilgiyi edinme ve anlamlandırma çabası tıpkı bir bilim insanı gibi davranması gerekmektedir. Bu süreçte bireyin merak duygusu çerçevesinde be duyu organını kullanarak aktif olması ve sorunlara çözümler üretmesi gerekir. Bu süreç her zaman sınıf ortamında gerçekleşemez; bu süreç aynı zamanda müze, hayvanat bahçesi, botanik bahçesi, aqua park, oyun sahaları, sivil toplum örgütleri, gençlik kulüpleri, medya (radyo, film, video, kitaplar, dergiler, televizyon, internet vb.) veya plaj, stadyum, hastane gibi sosyal hayatın devam ettiği informal ö renme ortamlarında da gerçekleşir. Fakat bu yerlerin ö renme ortamı olabilmesi için bazı özellikleri içinde barındırması gerekmektedir. Bu çalı mamızda bu özelliklerin gerekliliğini açıkça gördük. Bu nedenle bu ortamlarda u noktalara dikkat edilmelidir:

- Informal ortamlar e lenmeli olmalıdır; çalı malarımızın bulgularında ö rencilerin kısıtlandıkları ve sıkıldıkları ortamlardan bir bilgi elde edemedikleri görülmü tür.

- Ö rencilerin ve velilerin gönüllü katılımları gerekmektedir; çalı maya katılan bütün ö rencilerimizin aileleri ve ö rencilerimiz çalı maya istekli gelmi lerdir. Bu nedenle de ö rencilerden "burada ne i imiz var?" diye bir soru gelmemi tir.
- Bireysel yönetme; ö renciler ne ö reneceklerini kendileri seçmi lerdir. Bizlerin çocuklar üzerinde yönlendirici bir etkisi olmamı tir. Çizimlerdeki çe itlilik de bunu açıkça göstermektedir. Bu durumda onların çalı malarda kendilerini rahat hissetmelerini sa lamı tir. Botanik bahçesinde bu ilke yok sayılmı , çocuklar sürekli yönlendirilmi tir. Bunun sonucunda da çocuklar isteksiz bir ekilde geziyi tamamlamı , hatta bazıları dı arı çıkmak istemi lerdir.
- Yaparak-ya ayarak ö renme; ö renciler bilgiyi dinleyerek de il bizzat kendisi ula an olmalıdır. Birey bu süreçte bilgiye ula mak için aktif olduklarında ilgileri hep üst düzeyde olur ve her eyi ara tırmaya yönelirler. Ama botanik bahçesinde bir danı man anlatması ve ö rencilerin dinlemesi ile bu sa lanamamı tir. Bu nedenle ö rencilerin cevaplarında botanik bahçesi ile ilgili bilgilere yer verilmemi tir.
- Açık uçluluk; ö renciler Botanik Bahçesindeki gezi sırasında bir kısıtlamaya gidildi i ve kısa bir süre de gezilmesi gerekti i belirtilmi ve hiçbir bitkiyi incelemelerine izin verilmemi tir. Bu nedenle de ö rencilerin burada sıkıldıkları ve çıkmak istedikleri görülmü tür. Tabiat tarihleri müzesinde ise tam tersi bir durum söz konusuydu ve ö renciler daha fazla kalmak için izin istemi lerdir. Bu ilkenin önemi açıkça görülmü tür.
- Ardı ık olmama; tabiat tarihleri müzesinde ö rencilere uradan gezeceksin, önce bunu incele gibi bir uyarıda bulunulmadı ı için ö rencilerin bilgilere daha rahat ula tıkları görülmü tür. Botanik bahçesinde danı man çocukları bir plana ba lamaya çalı tı ı için çocukların kendilerini rahat hissetmedikleri görülmü tür.
- Maksatlı; gezinin yapılması önceden planlandı ı ve verilecek kazanımlar belirli oldu u için ö rencilerimiz hazırladı ımız yönergelerle bu amaçlar do rultusunda bilgiler edinmi lerdir ve sonucunda hedeflenen kazanımlara ula mı lardır. Aksi takdirde çalı ma manasız ve sadece bir yer görmekten ileri gitmezdi (Orion ve Hofstein, 1994).

Tüm bu bilgi ve veriler ı ı nda ö rencilerimiz üzerinde e itim-ö retim uygulamaları sınıf- dı ı ortamlarla desteklendi inde olumlu katkılarının oldu u görülmü tür. Fakat bu ortamların yukarıda belirtti imiz noktaların göz ardı edilmeden desteklenmesi gerekmektedir. Ö rencilerde dokunarak ke fetme iste inin ve büyük objelere duyulan ilginin göz önünde

bulundurulması gerekti i açıktır. Bu tip ara tırmalar farklı ö renme ortamları ve farklı ya grupları ile yapılan ba ka çalı malarla desteklenmeye ve geli tirilmeye açıktır.

### Kaynakça

- Allen, S. (2004). Designs for learning: Studying science museum exhibits that do more than entertain. *Science Education*, 88(1), 17-33.
- Anderson, D., Lucas, K. B., ve Ginns. I. S. (2003). Theoretical perspectives on learning in an informal setting. *Journal of Research in Science Teaching* 40 (2), 177-199.
- Anderson, D., ve Gosselin, V. (2008). Private and public memories of Expo 67: a case study of recollections of Montreal's World's Fair, 40 years after the event. *Museum and Society*, 6(1), 1-21.
- Anderson, D. ve Nashon, S. (2007). Predators of knowledge construction: Interpreting students' metacognition in an amusement park physics program. *Science Education*, 91(2), 298-320.
- Anderson, D. ve Piscitelli, B. (2002). Parental recollections of childhood museum visits. Parental recollections of childhood museum visits. *Museum National*, 10(4), 26-27.
- Anderson, D., & Shimizu, H. (2007). Recollections of Expo70: Visitors' experiences and the retention of vivid long-term memories. *Crutor*, 50(4), 435-454.
- Ash, D. (2003). Dialogic inquiry in life science conversations of family groups in a museum. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), 138-162.
- Aytaç, A. (2014). Sosyal bilgiler ö retmen adaylarının e itimlerinde gezi-gözlem metodunun yeri ve önemi. *Hasan Ali Yücel E itim Fakültesi Dergisi*, 11-1(21), 55-69.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem ara tırmalarına genel bir bakı . *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Bozdoğan, A. E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen ö retimindeki yeri ve önemi*, Yayınlanmamı doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bozdoğan, A. E. (2008). Planning and evaluation of field trips to informal learning environments: Case of the 'Energy Park'. *Journal of Theory and Practice in Education*, 4(2), 282-290.
- Bozdoğan, A. E., Okur, A. ve Kasap, G. (2015). Planlı bir alan gezisi için örnek uygulama: Bir fabrikası gezisi, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 1-12.
- Briseno-Garzon, A. Anderson, D. ve Anderson, A. (2007). Adult learning experiences from an aquarium visit: the role of social interactions in family groups. *Curator: The Museum Journal*, 50(3), 299-318.

- Brooke, H. ve Solomon, J. (2001). Passive visitors or independent explorers: Responses of pupils with severe learning difficulties at an Interactive Science Centre. *International Journal of Science Education*, 23(9), 941-953.
- Brown, J.S., Collins, A. ve Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Cheng, M-T., Annetta, L., Folta, E. ve Holmes, S.Y. (2011). Drugs and the Brain: Learning the impact of methamphetamine abuse on the brain through a virtual brain exhibit in the museum. *International Journal of Science Education*, 33(2), 299-319.
- Dairianathana, A. ve Subramaniam, R. (2011). Learning about Inheritance in an Out-of-School Setting. *International Journal of Science Education*, 33(8), 1079-1108.
- DeWitt, J. (2008). What is this exhibit showing you? Insights from stimulated-recall interviews with primary school children. *Journal of Museum Education*, 33(2), 165–174.
- DeWitt, J. ve Storksdieck, M. (2008). A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for the future. *Visitor Studies*, 11(2), 181–197.
- DeWitt, J. ve Osborne, J. (2010). Recollections of exhibits: Stimulated-recall interviews with primary school children about science center visits. *International Journal of Science Education*, 32(10), 1365-1388.
- Falk, J. ve Dierking, L. (1997). School field trips: Assessing their long-term impact. *Curator*, 40(3), 211-218.
- Falk, J. H., Scott, C., Dierking, L. D., Rennie, L. ve Cohen-Jones, M. (2004). Interactivities and visitor learning. *Curator*, 47, 171-198.
- Griffin, J. (2004). Research on Students and Museums: Looking More Closely at the Students in School Groups. *Science Education*, 88(1), 59-70.
- Guisasola, J., Morentin, M. ve Zuza, K. (2005). School visits to science museums and learning sciences: A complex relationship. *Physics Education*, 40(6), 544-549.
- Hofstein, A. ve Rosenfeld, S. (1996). Bridging the gap between formal and informal science learning. *Studies in Science Education* 28, 87-112.
- Jarvis, T. ve Pell, A. (2005). Factors influencing elementary school children's attitudes toward science before, during, and after a visit to the U.K. National Space Centre. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(1), 53-83.



- Jeffs, T. ve Smith M.K. (1990) *Using Informal Education*, Buckingham: Open University Press.
- Kisiel, J. F. (2003). Teachers, museums and worksheets: A closer look at a learning experience. *Journal of Science Teacher Education*, 14(1), 3–21.
- Kisiel, J. F. (2005). Understanding elementary teacher motivations for science fieldtrips. *Science Education*, 89(6), 936-955.
- Maxwell, L.E. ve Evans, G.W. (2002). Museums as learning settings: The importance of the physical environment. *Journal of Museum Education*, 27(1), 3-7.
- Orion, N. ve Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 1097-1119.
- Paris, S. G., Yambor, K. M. ve Packard, B. (1998). Hands-on biology: A museum-school-university partnership for enhancing students' interest and learning in science. *The Elementary School Journal*, 98(3), 267–289
- Rennie, L. ve McClafferty, T.P. (1995). Using visits to interactive science and technology centers, museums, aquaria, and zoos to promote learning in science. *Journal of Science Teacher Education*, 6(4), 175–185.
- Rennie, L. ve Johnston D. (2004). The nature of learning and its implications for research on learning from museums. *Science Education*, 88(1), 4-16.
- Stevens, R. ve Hall, R. (1997). Seeing Tornado: How video traces mediate visitor understandings of (natural?) phenomena in a science museum. *Science Education*, 81(6), 735–747.
- Stevens, R. ve Martell, S. T. (2003). Leaving a trace: Supporting museum visitor interaction and interpretation with digital media annotation systems. *Journal of Museum Education*, 28(2), 25-31.
- Stevenson, J. (1991). The long-term impact of interactive exhibits. *International Journal of Science Education*, 13(5), 521-531.
- Stavrova, O. ve Urhahne, D. (2010). Modification of a school programme in the deutsches museum to enhance students' attitudes and understanding. *International Journal of Science Education*, 32(17), 2291-2310.
- Ahan, M. (2005). Müze ve e itim. *Türk E itim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 487–501.
- Türkmen, H. (2010). Informal (sınıf dışı) fen bilgisi e itimine tarihsel bakı ve e itimize entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 46-59.

### Extended Abstract

Student-centered teaching models, such as learning cycle, 4E, 5E, 7E, projected based, problem based, and technology based, are new trends to make students to become scientifically literate persons for last a few decades. Scientifically literate person means that students have to know scientific knowledge, have positive attitudes towards science, have scientific process skills and understand science-technology-society connections. That means that a student thinks and behaves like a scientist. Scientist explores and examines the physical world to understand and solves the related problems in order to live on. For that purpose they gather data from their observations or experiments and then analyze them and then conclude the results of data. One of the best way of learning science and behave like a scientist is to teach students in informal settings. Orion and Hofstein (1994) declared that informal learning environments have some requirements, which are *enjoy-fun, open-time, self-directed, volunteering, hands-on, non-sequential, purposive*. These requirements are not used by teachers when they go outside of school with students to teach science. In literature there is not enough research in Turkey about that (Aytaç, 2014; Bozdoğan, 2007, 2008; Bozdoğan, Okur & Kasap, 2015). The purpose of this study is to investigate the effect of field trips to informal learning environments (Ege University Natural History and Application Center and Botanical Garden and Herbarium Practice and Research Center) on “classification of living things and living environment” subject for 5<sup>th</sup> grade students’ learning and to determine students’ thought about both informal learning environments. The field trips carried out in the exploration phase of 4E teaching model.

Mixed research method was applied in this study. Achievement test including 9 multiple questions was asked to students for qualitative perspective and three open-ended questions were given in informal learning environments and one open-ended question was given after the trip to answer for qualitative perspective. Also two teachers’ thoughts were applied about students’ performances and behaviors in informal learning environments.

Seventy five 5<sup>th</sup> grade students were selected using a purposive sampling method from two primary schools. These 5<sup>th</sup> grade students have not taken any science lesson in informal learning environments. When 4E teaching model was applied by teachers, “exploration” phase of 4E was applied in informal learning environments, “explanation”, “elaboration” and “evaluation” phases of 4E were applied in the school.

Students’ responses about observation of living organisms in both museums showed that the big living organisms were selected to observe in both museums, for example 43.9 % of

responses is cactus and 27.7 % of responses is eucalyptus for botanic garden; 50.4 % of responses is T-rex and Whale for nature of history museum.

Related to the classification question which is organisms' similarities and differences showed that 46.7 % of responses is bone-boneless, 33.3 % of responses is big-small, of responses is 20 % wild-tame organisms for nature of history museum; 40 % of responses is wide-acute leafs, 26.7 % of responses is big-small leafs, and 13.3 % of responses is flowering-nonflowering plants for botanic garden.

Comparing living environments of organism question showed that 32.5 % of students think dinosaur lives in sea and land (not amphibian), and 25 % of students think fish lives in sea are the top responses for nature of history museum; 27.3 % of students thinks wide and big leaf of plants live in tropic forests and same percentage students thinks cactus lives in deserts are the top responses for botanic garden.

Students' answer of comparing botanic and nature of history museum showed that 39 % of students think botanic garden was boring but nature of history museum was enjoyable area. The reason is most probably expert of botanic garden who said many times "do not touch, listen to me, be careful, do not selfie" and also plant names are Latin words.

The teachers' thoughts about both museums and students' performance support students' answers. They said the students could not behave like a scientist, the botanic garden has so strict rules and so conservative but nature of history museum is much better than botanic garden. And also nature of history museum has many stage and materials (skeletons) which are very interesting for students but in botanic garden there are just green plants that students were not interested in. Therefore students are much free to observe and discuss each other in the nature of history museum.

Achievement test scores showed students learned the subject. The mean score is 65 %, the top score is 84 %, and low score is 57 %. The questions related to plants have lower average than the questions of animals. This is also a support that if the students feel free, not stressed or scared or restricted in learning environment, they can learn easily.

Being scientifically literate students mean better understanding science concepts and applying science concept to in their lives via scientific process skills, observing, gathering data, comparing, analyzing, predicting, hypothetical thinking, interpreting etc. It is not possible every time to behave like a scientist in the classroom. Science comes from outside, and sometimes teachers need to use informal learning environments, such as museums, natural parks, science

centers. This study showed that field trips to informal learning environment, if these environments designed for students' learning and teachers apply student-centered teaching models, have positive effect on students' learning. During the visiting time students enjoyed and declared this type of activities should have been more in their lessons. The explanation of observations and achievement test results showed that they achieved the science concepts. On the other hand, it's seen Natural History Museum and Botanical Garden as informal learning environment are far away ideal informal learning environment and there are not experts in there or even there are, they are inadequate skills and knowledge to be mentor.



---

---

## Çevrimiçi Ö renme Ortamlarında Kullanım Süreklili ini Yordayabilecek Yapılara

### li kin Geçerlik ve Güvenirlik Çalı ması<sup>1</sup>

Gökhan Da han<sup>2</sup>

Buket Akkoyunlu<sup>3</sup>

---

---

Geli Tarihi: 04.12.2015

Kabul Tarihi: 15.05.2016

### Öz

Bu ara tırmanın amacı çevrimiçi ö renme ortamlarında kullanım süreklili ini yordayabilecek yapılara ili kin bir ölçme aracı geli tirerek geçerlik ve güvenirlik çalı malarını yapmaktır. Bu ba lamda alanyazında yer alan ilgili kuramlar ve modeller do rultusunda çalı ma kapsamına alınacak 10 farklı yapıya karar verilmi tir. Söz konusu yapıları ölçebilecek maddeler uluslararası alanyazınının deste iyle belirlenmi ve Türkçeye çevirileri gerçekleştirilmi tir. Dilsel e de erli i ve kültürel adaptasyonu sa lanan ölçek, Hacettepe Üniversitesi E itim Fakültesinde çevrimiçi dersler alan 246 ö renciye uygulanmı ve ara tırma verileri do rulayıcı faktör analizi ile çözümlenmi tir. Ara tırma bulguları ölçe in 10 faktörlü yapısının do rulandı mını ve ölçek yapılarının geçerli ve güvenilir ölçümler yapabilece ini göstermi tir.

*Anahtar Sözcükler:* Çevrimiçi ö renme, kullanım süreklili i, ölçek geli tirme

---

<sup>1</sup> Bu ara tırma ikinci yazarın danı manlı ında hazırlamı oldu u “Çevrimiçi Ortamda Sürdürülebilirlikte Sürekli Kullanım Niyetinin Bir Modelle Sınanması” ba lıklı doktora tezinden üretilmi tir.

<sup>2</sup> Dr., Hacettepe Üniversitesi E itim Fakültesi, Bilgisayar ve Ö retim Teknolojileri E itimi Bölümünde ara tırma görevlisi, [gokhand@hacettepe.edu.tr](mailto:gokhand@hacettepe.edu.tr),

<sup>3</sup> Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi E itim Fakültesi, Bilgisayar ve Ö retim Teknolojileri E itimi Bölümünde ö retim üyesi, [buket@hacettepe.edu.tr](mailto:buket@hacettepe.edu.tr)



---

---

## Validity and Reliability Study about Predictive Structures of Continuous Usage in Online Learning Environments

---

---

*Submitted by 04.12.2015*

*Accepted by 15.05.2016*

### Abstract

The aim of this study is to develop a scale regarding the constructs that may predict the continuance usage of online learning environments and validate its validity and reliability. In this context, 10 different constructs were determined in line with the related theories and models of the continuance literature. Scale items were determined with the help of the international literature and translated into Turkish. Linguistic equivalence and cultural adaptation of the scale were provided, the scale is applied 246 students of Hacettepe University, Faculty of Education and data were analyzed with the confirmatory factor analysis. Findings were showed that the 10 factor structure of the scale was validated and it can make valid and reliable measurements.

*Keywords:* Online learning, continuous usage, scale development

## Giri

Çevrimiçi ö renme ortamlarının kullanımında kesintisizli in ve süreklili in sa lanması, söz konusu ö renme ortamlarının kullanım amacına ula mada çok temel bir gerekliliktir. Ö rencilerin, kullanımı zorunlu ya da zorunlu olmayan çevrimiçi ö renme ortamlarında yeterli katılımı sa ladıkları ve çevrimiçi ö renme ortamında yeterince vakit geçirdikleri, içerikle, ö retmenle ya da akranlarla etkile ime geçtikleri durumlarda ancak ö renmenin ba ladı nı ve sürdürü ünü söylemek mümkündür. Seddon (1997) ve Lee (2010) süreklilik gösteren bir kullanımın ba arıyı beraberinde getirece ini ileri sürmektedirler. Bu ba lamda çevrimiçi ö renme ortamlarında kullanım süreklili ini sa lamaya dönük ara tırmalara gereksinim duyuldu u söylenebilir.

Son yıllarda yapılan bazı ara tırmalarda, çe itli ö renme ortamlarının kısa süreli kullanımından ziyade, kullanım davranı nın süreklili i üzerine odaklanması gerekti i fark edilmi tir (Alraimi, Zo, ve Ciganek, 2015; Chen, Lai, ve Ho, 2015; Ifinedo, 2006; Jasperson, Carter, ve Zmud, 2005; Terzis, Moridis, ve Economides, 2013; Thong, Hong, ve Tam, 2006). Alanyazında yapılan çalı malarda kısa süreli kullanım, kabul, benimseme gibi kavramlar etrafında dönen ara tırmalarla uzun süreli ve içselle tirilmi bir kullanımın açıklanamayaca ı görülmü (Jasperson ve di ., 2005; Shih, 2008), bu ba lamda süreklilik gösteren bir kullanımın sa lanmasına dönük ara tırmalar a ırlık kazanmaya ba lamı tır. Alanyazında var olan bu gereksinimden hareketle, teknolojik yeniliklerin ya da ö renme ortamlarının sürdürülebilir kullanımının açıklanabilmesine yönelik olarak farklı ve geni letilmi kuramlar geli tirilmekte, böylelikle uzun süreli kullanım, farklı bir ifadeyle kullanımın sürdürülebilirli i açıklanabilmektedir. Bu kuramlardan biri, bilgi sistemlerinin süreklili i üzerine geli tirilen, ancak daha sonraki dönemlerde e itsel ba lamda çe itli ö renme ortamlarının ya da yeni teknolojilerin kullanım süreklili inin ara tırıldı ı çalı malarda da yararlanılan *Bilgi Sistemleri Beklenti Onaylama/Onaylamama Modelidir* (Bhattacharjee, 2001). *Bilgi Sistemleri Süreklilik Modeli (Information Systems Continuance Model)* olarak da isimlendirilen bu modelin kökeni, daha eski yıllarda yapılan pazarlama alanındaki kuramsal ara tırmalara dayanmaktadır. Bireylerin bir ürünü tekrar satın almaları üzerinde etkisi olan de i kenlerin belirlendi i bazı çalı malardan esinlenilerek (örne in Oliver'ın (1980) Bili sel Modeli gibi), bilgi sistemlerine yönelik olarak bu model ortaya konmu tur. Kullanım ve uzun süreli kullanım arasındaki farkı ortaya koyması bakımından önemli bir modeldir.

Bilgi Sistemleri Süreklilik Modeli geli tirilmeden önce ortaya çıkan ilk model, kullanıcıların onaylama davranı larının doyumunu etkiledi ini ve doyumun da uzun süreli kullanım niyetini açıkladı nı ifade eden Bili sel Model'dir (Oliver, 1980). Bu modelde tutum de i kenini kullanılan teknolojiye ili kin genel bir de erlendirmeyi, doyum de i kenini ise performansa dayalı hissi kar ılamaktadır.

Teknolojik yeniliklerin ya da çe itli ö renme ortamlarının uzun süreli kullanımına yönelik olarak Liao, Palvia ve Chen'in (2009) geli tirdikleri Teknoloji Süreklilik Kuramı ise, Teknoloji Kabul Modeli'nin, Beklenti-Onaylama Modeli'nin ve Bili sel Model'in birle tirilmesiyle olu turulmu karma bir kuramdır. Bu kuram açıklama gücü açısından di er üç kuramı da test etmi , söz konusu kuram ve modellerin genel açıklama yüzdelerine önemli oranda katkı sa layan altı de i kenini bir araya getirmi tir. Modelde temel alınan yapılar unlardır; Onaylama, doyum, algılanan kullanı lılık, algılanan kullanım kolaylı ı, tutum ve bilgi sistemleri kullanım niyeti. Tutum gibi önsel bir de i kenin ve doyum gibi sonsal bir de i kenin aynı modelde bir araya getirilmesi ve aralarında yordayıcı bir ili kinin varlı nın ispatlanmı olması, modeli di er kuram ve modellerden farklı kılmaktadır.

Alanyazında bilgi sistemlerinin ba arısını belirleyen ve bu ba arı üzerinde etkisi olan yapıları ortaya koyan en temel model DeLone ve McLean tarafından 1992 yılında geli tirilen *Bilgi Sistemleri Ba arı Modeli*dir. Bu modelde, bilgi sistemlerinin farklı durumlardaki ba arısını ölçen çe itli de i kenler ve aralarındaki olası ili kiler incelenmektedir. 1992 yılında ortaya konan bu ilk modelde, sistem kalitesi ve bilgi kalitesi de i kenlerinin kullanım ve doyum de i kenleri üzerinde etkisinin oldu u belirtilmi , kullanım ve doyumun da kar ılıklı birbirini etkiledi i sonucuna ula ılmı tir. Söz konusu model 11 yıl aradan sonra 2003 yılında tekrar gözden geçirilmi (DeLone ve McLean, 2003) ve hizmet kalitesi de i kenini de modele eklenmi tir. Doyum ve kullanım de i kenlerinin yanı sıra, kullanıma ili kin niyet de i kenini de göz önüne alınmı ve model daha dinamik bir hale getirilmi tir. Bilgi Sistemleri Ba arı Modeli her ne kadar organizasyonel ba lamda geli tirilmi ve çe itli i ve ekonomi çevrelerinde etkilili i sınanmı olsa da, e itsel ba lamda kullanılan pek çok ö renme sisteminin ba arısının, kullanımının ve kullanım süreklili inin ölçülmesinde de yararlanılmı tir. Alanyazında, e itsel ba lamda bu modele dayandırılan ya da bu modelin farklı kuram ya da modellerle bütünle tirildi i pek çok farklı ara tırmaya rastlanmaktadır (Alsabawy, Cater-Steel, ve Soar, 2013; Balaban, Mu, ve Divjak, 2013; Bhuasiri, Xaymoungkhoun, Zo, Rho, ve Ciganek, 2012; Chen, 2010; Li, Duan, Fu, ve Alford, 2011; Lin ve Wang, 2012; Wang ve Chiu, 2011).



Bu kuramsal çerçeve göz önüne alındı ında son dönemde farklı teknolojilerin ya da ö renme ortamlarının kullanım süreklili i üzerine yapılan ara tırmalardaki sayısal artı dikkati çekmektedir. Bu ara tırmalarda kuramsal bir çe itlilik de göze çarpmakta, sadece yukarıda sözü edilen kuram ya da modellerden de il, farklı disiplinlerde yararlanılan bazı de i kenlerden de faydalanılarak çok çe itli ara tırmalar gerçekleştirilmektedir. Örne in Alraimi ve di erleri tarafından 2015 yılında yapılan çalı mada, MOOC'ların (kitlesele açık çevrimiçi ders) süreklili i, Bilgi Sistemleri Süreklilik Modelinin yanı sıra motivasyonel faktörler ve saygınlık de i kenleri de göz önüne alınarak incelenmiştir. Farklı bir ara tırmada ise ö retmenlerin blog (a günlü ü) kullanmaya devam etmelerini etkileyen faktörler incelenmiştir (Chen ve di ., 2015). Bu çalı mada Bilgi Sistemleri Süreklilik Modelinin yanı sıra, algılanan gönüllülük ve alı kanlık de i kenlerinden yararlanılmıştır. Bilgi ve ileti im teknolojilerinin yüksek ö retimdeki kullanımının süreklili ine ili kin yapılan bir ara tırmada ise Bilgi Sistemleri Süreklilik Modeli ile Vekalet Kuramı (Agency Theory) bütünlüde tirilmiştir (Bøe, Gulbrandsen, ve Sørebo, 2015). Stone ve Baker-Eveleth (2013) tarafından yapılan bir di er çalı mada ise, ö rencilerin elektronik kitap kullanımlarının süreklilik niyeti; elektronik kitaplara ili kin doyum, elektronik kitaplara ili kin beklenti ve algılanan kullanı lılık de i kenlerince yordanmıştır.

Konu alanı ile ilgili olarak Türkçe alanyazında yeterli sayıda ara tırmanın yapılmadı ı bilinmekte, bu nedenle ulusal alanyazına katkı getirecek ara tırmalara a ırlık verilmesi gerekmektedir. Bu çalı mada çevrimiçi ö renme ortamlarının kullanım süreklili ini yordayabilecek yapılara ili kin bir ölçek geli tirilmesi amaçlanmıştır. Ulusal alanyazında belirlenen yapıları ölçebilecek bir ölçme aracına büyük oranda gereksinim duyulmasından hareketle, geli tirilmesi planlanan bu ölçekte yer alan yapıların farklı yeni teknolojilerin ya da ö renme ortamlarının kullanım süreklili inin belirlenmesinde kullanılabilece i söylenebilir.

Ara tırma kapsamında geli tirilmesi planlanan ölçekte yer alacak yapılara karar verirken, kullanım süreklili i üzerine odaklanan çalı malarda yer alan yapılar etraflıca incelenmiştir ve çevrimiçi ö renme ortamları için anlamlı bulgular üreten yapılara yer verilmiştir. Bu yapılar u eilde sıralanabilir: Bilgi kalitesi, sistem kalitesi, hizmet kalitesi, faydacı de er, algılanan kullanılabirlik, onaylama, algılanan de er, dı adönük beklentiler, doyum ve süreklilik niyeti. Bilgi kalitesi, sistem kalitesi ve hizmet kalitesi yapıları DeLone and McLean'in (2003) Bilgi Sistemleri Ba arı Modelinden gelmektedir. Doyum, onaylama ve süreklilik niyeti yapıları ise Bilgi Sistemleri Süreklilik Modelinden (Bhattacharjee, 2001), Bili sel Modelden (Oliver, 1980) ve Teknoloji Süreklilik Kuramından (Liao ve di ., 2009)

alınımı tır. Bu altı yapının dı ndaki di er dört farklı yapı ise çe itli ara tırmalarda anlamlı bulgular üreten ara tırmalardan elde edilmi tir (Faydacı de er → Chiu, Sun, Sun, ve Ju, 2007 ve Kim ve Oh, 2011; dı adönük beklentiler → Hsu, Chiu ve Ju, 2004; algılanan de er → Chang, 2013 ve algılanan kullanı lılık → Chiu, Hsu, Sun, Lin, ve Sun, 2005; Liao, Palvia, ve Chen, 2009)

Belirlenen yapıları ölçebilecek bir ölçme aracının geli tirilmesinin ulusal alanyazına ölçme aracı eksikli ini kapatabilmek adına katkı getirece i ifade edilebilir. Geçerlik ve güvenilirli i sınanan yapılarla kurulacak olan olası modellerin ve yapılacak yordama çalı malarının, çevrimiçi ö renme ortamlarının kullanım süreklili inin kestirilmesine katkı getirmesi beklenmektedir.

## Yöntem

### Ölçek Geli tirme A amaları

Bu ara tırmada ele alınan yapıların ölçülmesinde Türkçe bir veri toplama aracının bulunmayı ı, var olan alanyazından yararlanılarak yeni bir ölçe in geli tirilmesini gerektirmi tir. Bu anlamda ilgili alanyazın incelenmi , kullanım süreklili i ara tırmalarında sıkça kullanılan ve etkileri sınanan yapılar belirlendikten sonra, veri toplama aracının maddelerinin çevrimiçi ö renme ortamlarına yönelik ekillendirilmesi a amasına geçilmi tir. Maddelerin kapsam uygunlu u önceden sınıandı ı için, ölçe in kapsam geçerli inden ziyade yapı geçerli inin sa lanmasına a ırlık verilmi tir. Madde havuzunun olu turulması amacıyla farklı ortamlar ya da teknolojiler için geli tirilmi ve kapsam geçerli i ile yapı geçerli i test edilmi maddeler temel alınımı , bu maddeler çevrimiçi ö renme ortamlarına uygun hale getirilmi tir. Örne in Chang (2013) tarafından e-ö renme ortamlarının kullanımına yönelik süreklilik niyetinin kestirilmeye çalı ıldı ı ara tırmada bilgi kalitesi yapısı altında verilen “E-ö renme sistemi, bilgiyi uygun bir biçimde sunar.” maddesi, bu ara tırmanın madde havuzu yapılandırılırken “Çevrimiçi ö renme ortamı, bilgiyi uygun bir biçimde sunar.” ekline dönü türülmü tür. Böylece 10 yapı ve 41 maddeden olu an ölçe in ngilizce formuna son ekli verilmi tir. Söz konusu maddelerin dilsel e de erli inin ve kültürel adaptasyonunun sa lanabilmesi için ngilizce ve Türkçe dillerinde yetkin iki uzman tarafından Türkçeye çevirileri yapılmı tır. Elde edilen çeviriler bütünsel olarak de erlendirilmi ve tek bir geçici Türkçe form hazırlanımı tır. Türkçe nihai formun bazı maddelerinin çevirileri arasında farklılık oldu u gözlenmi ve ölçek maddeleri uygun sözcüklerle daha do ru bir ekilde ifade edilmi tir. Daha sonra geçici Türkçe form ba ka dil uzmanınca yeniden ngilizceye

çevrilmi tir. Orijinal maddeler ile çeviri maddelerin büyük oranda örtü tü ü görülmü tür. Örtü meyen maddeler hususunda çevirmenle görü me yapılmı ve Türkçe maddelere son ekli verilmi tir. Böylelikle geçerlik a masına geçilmeden önce, maddelerin kültürel adaptasyonuna yönelik olarak çeviri–tekrar çeviri süreci gerçekleştirilmi tir. Ölçe in ölçmeyi hedefledi i yapılar ile bu yapılarda yer alan madde sayıları ve maddelerin hangi çalı malardan alındı ı Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. *Veri Toplama Aracında Ele Alınan Yapılar, Madde Sayıları ve Maddelere Kaynaklık Eden Ara tırmalar*

Maddelerin Ele Aldı ı Yapılar	Madde Sayıları	Maddelerin Alındı ı Ara tırma/lar
Bilgi Kalitesi	6	Chang, 2013
Sistem Kalitesi	5	Chang, 2013
Hizmet Kalitesi	4	Chang, 2013
Faydacı De er	4	Kim, ve Oh, 2011; Chiu ve di erleri, 2007
Algılanan Kullanılabilirlik	6	Chiu ve di erleri, 2005
Onaylama	3	Kang, Hong, ve Lee, 2009; Liao, ve di erleri, 2009
Algılanan De er	3	Chang, 2013
Dı adönük Beklentiler	4	Hsu, Chiu, ve Ju, 2004
Doyum	3	Chiu ve di erleri, 2005; Liao ve di erleri, 2009
Süreklilik Niyeti	3	Chiu ve di erleri, 2005; Liao, Palvia, ve Chen, 2009

Türkçe nihai form, BÖTE alanında doktora e itimine devam eden üç ara tırma görevlisince okunmu ve maddelerin anlamlırlı ı ve ifadelerin düzgünlü ü incelenmi tir. Alan uzmanlarından gelen a a ıdaki öneriler benimsenmi tir:

- Bazı sözcüklerin e anlamlılarının da parantez içinde verilmesi
- Madde sıralamalarının de i tirilmesi
- Bazı maddelerin olumlu hale getirilmesi

Bu öneriler do rultusunda ölçek maddelerinin daha do ru anla ılabilece i alan uzmanlarınca ifade edilmi tir. Söz konusu öneriler üzerine gerekli düzenlemeler yapılmı ve Türkçe nihai forma son ekli verilmi tir.

### Çalışma Grubu

Son ekli verilen ölçme aracı 2012-2013 Ö retim yılı Güz dönemi sonunda Hacettepe Üniversitesi E itim Fakültesi Bilgisayar ve Ö retim Teknolojileri E itimi ve Ortaö retim Fen ve Matematik Alanları E itimi bölümlerinde ö renim gören ö rencilere elektronik ortamda uygulanmı tir. Türkçe formun uygulandı ı grubun ya , cinsiyet ve ö renim gördükleri anabilim dallarını gösteren demografik özellikleri Tablo 2’de sunulmu tur.

Tablo 2.Çalışma Grubundaki Ö rencilerin Cinsiyet, Sınıf ve Anabilim Dallarına Göre Da ılımı

	1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf		Toplam
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
BÖTE A. B. D.	11	15	22	21	30	31	30	27	187
Kimya E itimi A. B. D.	6	5	-	-	-	-	-	-	11
Fizik E itimi A. B. D.	18	4	-	-	-	-	-	-	22
Biyoloji E itimi A. B. D.	12	14	-	-	-	-	-	-	26
TOPLAM	47	38	22	21	30	31	30	27	246

Tablo 2’de görülen 1. sınıf ö rencilerinin ortak özelli i, 2012-2013 Güz Döneminde Hacettepe Üniversitesi Bili im Enstitüsünün sorumlulu unda yürütülen BEB 650 – Temel Bilgi ve leti im Teknolojisi Kullanımı dersini çevrimiçi ortamda almı olmaları ve en az bir dönemlik çevrimiçi ders deneyimlerinin olmasıdır. BÖTE Anabilim dalının 2., 3. ve 4. sınıf ö rencilerinin ise daha önceden çevrimiçi ders deneyimlerinin oldu u bilinmektedir. Böylece ara tırma grubuna katılan tüm ö renciler en az bir dönem boyunca çevrimiçi ders deneyimi yaşamı lardır.

Türkçe formun son ekli 7’li Likert (1: Kesinlikle Katılmıyorum; 7: Kesinlikle Katılıyorum) biçiminde hazırlanmı tir. Türkçe formun ara tırma grubundaki ö rencilere

uygulanmasından elde edilen verilerin yapıya uygunlu u sınıırken do rulayıcı faktör analizinden yararlanılmı tır.

## Verilerin Analizi

Ara tırmada toplanan veriler do rulayıcı faktör analizi ile incelenmi tir. Do rulayıcı faktör analizi öncesinde ise Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem uygunlu u testi ve Bartlett'in küresellik testi gerçekte tirilmi tir.

## Bulgular

### Yapı Geçerli i Bulguları

Do rulayıcı faktör analizine ba lamadan önce, verinin faktör analizi için uygun olup olmadı ının, ba ka bir deyi le verinin faktörle ip faktörle medi inin belirlenebilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem uygunlu u testi ve Bartlett'in küresellik testi yapılmı tır. KMO örneklem uygunlu u de erinin 0.776 ve Bartlett'in küresellik testinin anlamlılık seviyesinin .000 ıkması ( $p .05$ ) verinin faktör analizi için uygun oldu unu göstermektedir. KMO de erinin 0.50'den büyük olması, veri kümesinin faktörle eabilmesine olanak sa lamaktadır (Field, 2009). Bartlett'in küresellik testinin istatistiksel olarak anlamlı olması da, faktör analizinin bir ön ko uludur (Tatlıdil, 2002). Çünkü de i kenlere ait korelasyon matrisinin, birim matrise kar ı test edilmesini ifade eden ( $H_0: R=I, H_1: R \neq I$ ) Bartlett testinin sonucunun istatistiksel olarak anlamlı ıkması, ölçek maddelerinin birbirleriyle olan korelasyonların yüksek oldu unu göstermektedir ( eker ve Gençdo an, 2006). Zaten faktör analizinin veri grubuna uygulanıp sa lıklı sonuçlar alınabilmesi için, de i kenler arasındaki korelasyonların orta ya da yüksek seviyede olması beklenmektedir (Özdamar, 2004).

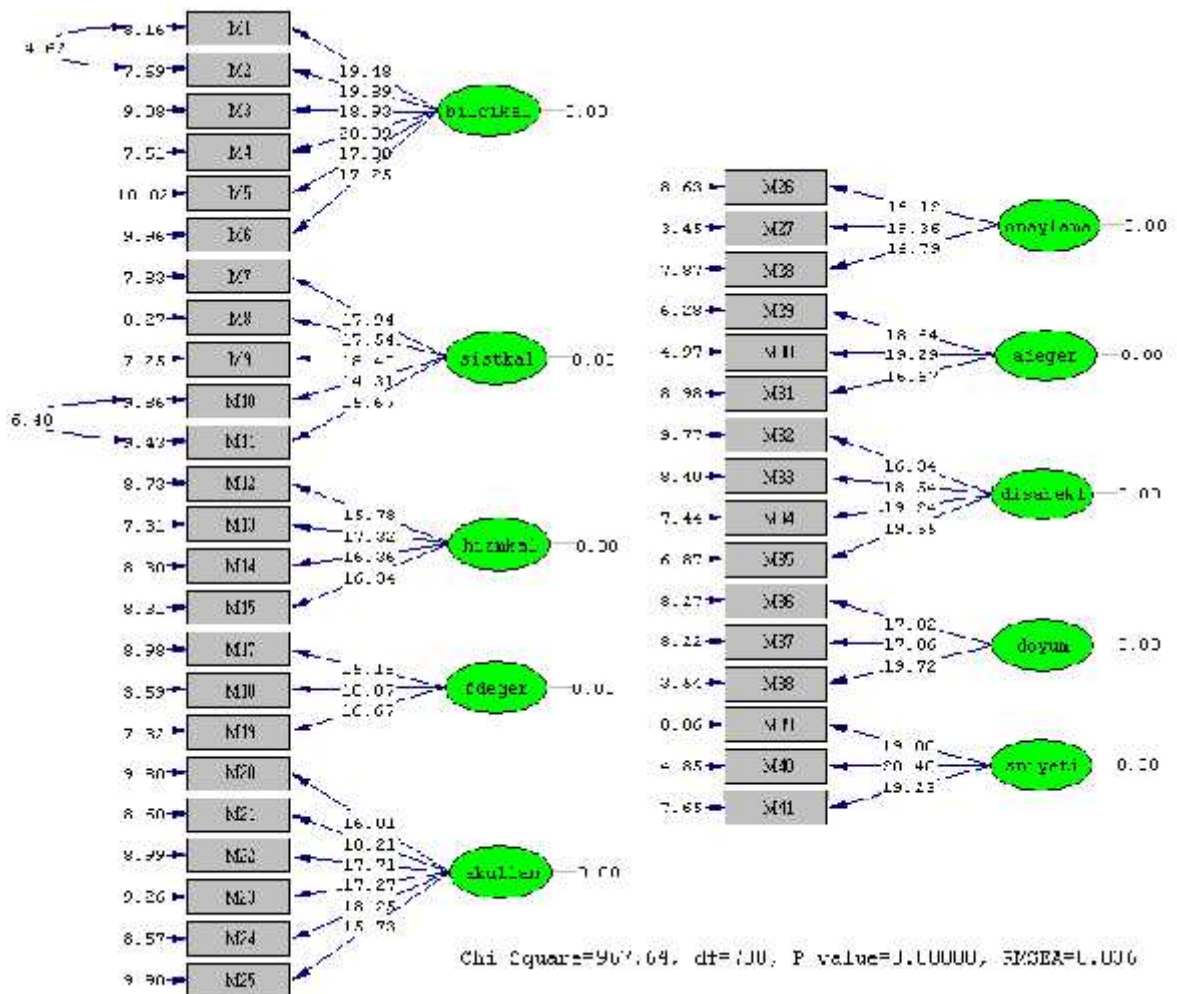
Verilerin faktör analizi için uygunlu u belirlendikten sonra, ölçek maddelerinin yapı geçerli i do rulayıcı faktör analizi ile sınınmı tır. Öncelikle ara tırmada ele alınan yapılara ait maddelerin, belirlenen alt faktörlerde toplanıp toplanmadı ının belirlenebilmesi için birincil düzey do rulayıcı faktör analizi yapılmı tır. *Faydacı de er* yapısına ait oldu u görülen 16 numaralı ölçek maddesinin istatistiksel açıdan anlamsız oldu u görülmü ve maddenin ifade etti i anlamın incelenmesine karar verilmi tir. Söz konusu maddede çevrimiçi ö renme ortamları için ödenen ücrete ili kin bir ifade oldu u dikkati çekmektedir. Kim ve Oh'un (2011) çalı masından alınan bu maddenin, ele alınan ara tırma grubunda

çalı maması do al kar ılanmı tır. Çünkü ara tırma grubundaki ö renciler kullandıkları çevrimiçi ö renme ortamları için herhangi bir ücret ödememektedirler. Seçilen grubun aldıkları çevrimiçi dersler, üniversitenin ya da bölümlerin alt yapısı ile hazırlanmaktadır. Bu nedenle söz konusu maddeye gelen yanıtlar çeli kili bulgular ortaya koymu ve madde ö ngörülen yapıya yönelememi tır. Bu nedenle söz konusu maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmi , bu madde atılarak analiz tekrarlanmı ve veri – model uyumları incelenmi tır.  $\chi^2/sd$  oranı 1.475 olarak bulunmu tur ( $p<.05$ ). Bu de erin 3'den küçük olması uyumun mükemmel oldu u anlamına gelmektedir. Ancak  $\chi^2$  de eri örneklem geni li inden kolaylıkla etkilenebilmekte ve büyük örneklemelerde .05 düzeyinde genellikle anlamlı de erler almaktadır (Schumacker ve Lomax, 2004). Bu nedenle yalnızca  $\chi^2/sd$  oranına bakılarak yapılan yorumlar güvenilir olmayabilir. Bu oranla birlikte rapor edilebilecek di er uyum iyili i indekslerinin sonuçları u ekilde sıralanabilir; RMSEA: 0,044; NFI: 0,90; NNFI: 0,96; CFI: 0,96; S-RMR: 0,057; GFI: 0,82; AGFI: 0,80. Uyum iyili i indekslerinin iyi uyum ve kabul edilebilir uyum de erleri, Bentler (1990), Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003), Bentler ve Bonett (1980) ile Hu ve Bentler'in (1999) çalı malarında rapor edilen de erlerle kıyaslanarak yorumlanmı tır. Uyum iyili i indeksleri incelendi inde bazı model de erlerinin yeterli uyum göstermedi i görülmektedir. Modele ili kin olarak,  $\chi^2$  de eri üzerinde manidar de i iklik yapabilecek olan modifikasyon önerilerinden, aynı yapı içerisindeki maddeleri ba lamayı önerenler ve  $\chi^2$  de erinde önemli görülebilecek derecede dü ü e neden olan modifikasyonlar sırasıyla yapılmı ve nihai uyum iyili i indeksleri Tablo 3'de gösterilmi tır. Gerçekle tirilen modifikasyon i lemleri sonrasında  $\chi^2/sd$  oranınının 1.311 oldu u ve mükemmel uyuma kar ılık geldi i görülmü tür ( $p<.05$ ).

Tablo 3. Birincil Düzey Do rulatory Faktör Analizinde Modifikasyon Sonrası Uyum iyili i ndekslerine li kin Bulgular

Uyum iyili i ndeksleri	Model De eri	yi Uyum De eri	Kabul Edilebilir Uyum De eri
RMSEA	0,036	0	RMSEA ,05 ,05 < RMSEA ,08
NFI	0,90	,95	NFI 1,00 ,90 NFI < ,95
NNFI	0,97	,97	NNFI 1,00 ,95 NNFI < ,97
CFI	0,97	,97	CFI 1,00 ,95 CFI < ,97
S-RMR	0,057	0	S-RMR ,05 ,05 < S-RMR ,10
GFI	0,84	,95	GFI 1,00 ,90 GFI < ,95
AGFI	0,82	,90	AGFI 1,00 ,85 AGFI < ,90

Tablo 3 incelendi inde uyum iyili i indekslerinin büyük oranda iyi uyuma kar ılık geldi i görülmektedir. GFI ve AGFI uyum iyili i indekslerinin ise, önceki kestirime göre biraz yükselmiş olsa da hala kabul edilebilir sınırlar içerisinde olmadığı söylenebilir. Gerçekle tirilen modifikasyonlar sonucunda, bu modifikasyonların <sup>2</sup> de erine manidar bir katkı sa layıp sa lamadığını kontrolü ise, 1 serbestlik derecesindeki <sup>2</sup> farkı ile kontrol edilebilmektedir (Çokluk, ekercio lu, ve Büyüköztürk, 2010). Söz konusu de er 81.36 olarak bulunmuş olup  $p < .01$  düzeyinde anlamlı bir sonuç üretmiştir. 16. madde atıldıktan ve modifikasyonlar yapıldıktan sonra ölçme modellerinin nihai  $t$  de erleri ekil 1'de görülmektedir.



ekil 1. Modifikasyonlar Sonrası Birincil Düzey Do rulayıcı Faktör Analizine li kin  $t$  De erleri

Birincil düzey do rulayıcı faktör analizi ile maddelerin belirli alt faktörler altında toplanabilece i görülse de, bu alt faktörlerin ölçülmek istenilen yapı ile ili kili

olmayabilece i ifade edilmektedir (Yurdugül ve A kar, 2008). Bu nedenle çok faktörlü modelin test edilmesine gereksinim duyulmu tur. Çok faktörlü modelin veri – model uyumu incelendi inde,  $\chi^2/sd$  oranının 1.52 oldu u ve mükemmel uyuma kar ılık geldi i görülmü tür ( $p<.05$ ). Raporlanan di er uyum iyili i indeksleri de u ekilde sıralanabilir: RMSEA: 0,046; NFI: 0,90; NNFI: 0,95; CFI: 0,96; S-RMR: 0,032; GFI: 0,82; AGFI: 0,79. Uyum iyili i indeksleri incelendi inde bazı model de erlerinin yeterli uyum göstermedi i görülmektedir. Bu nedenle aynı yapı içerisindeki maddeleri ba lamayı önerenler ve  $\chi^2$  de erinde önemli görülebilecek derecede dü ü e neden olan modifikasyonlar yapılmı ve nihai uyum iyili i indeksleri Tablo 4’de gösterilmi tir. Gerçekle tirilen modifikasyon i lemleri sonrasında  $\chi^2/sd$  oranının 1.30 oldu u ve mükemmel uyuma kar ılık geldi i görülmü tür ( $p<.05$ ).

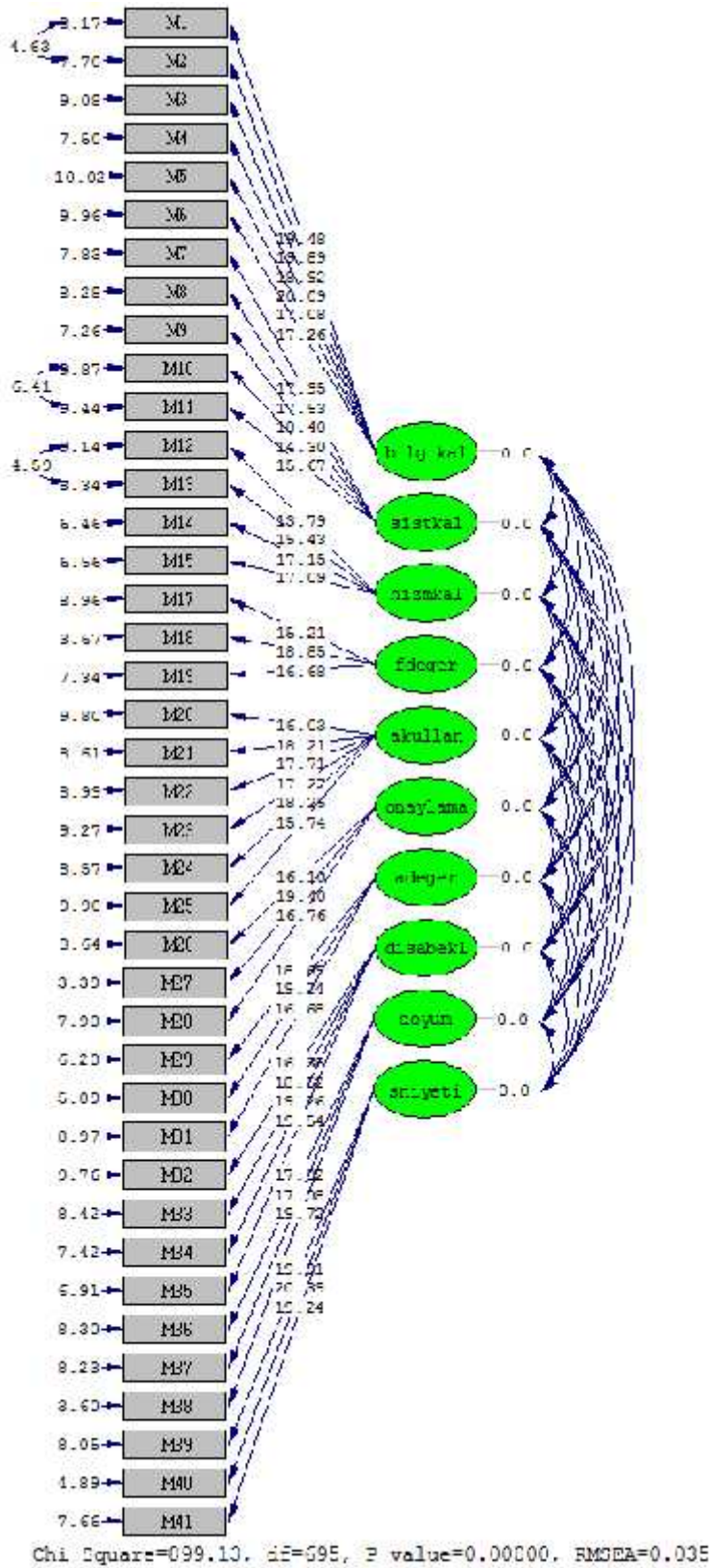
Tablo 4.Çok Faktörlü Do rulatory Faktör Analizinde Modifikasyon Sonrası Uyum iyili i ndekslerine li kin Bulgular

Uyum iyili i ndeksleri	Model De eri	yi Uyum De eri	Kabul Edilebilir Uyum De eri
RMSEA	0,035	0	RMSEA ,05 ,05 < RMSEA ,08
NFI	0,91	,95	NFI 1,00 ,90 NFI < ,95
NNFI	0,97	,97	NNFI 1,00 ,95 NNFI < ,97
CFI	0,97	,97	CFI 1,00 ,95 CFI < ,97
S-RMR	0,032	0	S-RMR ,05 ,05 < S-RMR ,10
GFI	0,84	,95	GFI 1,00 ,90 GFI < ,95
AGFI	0,82	,90	AGFI 1,00 ,85 AGFI < ,90

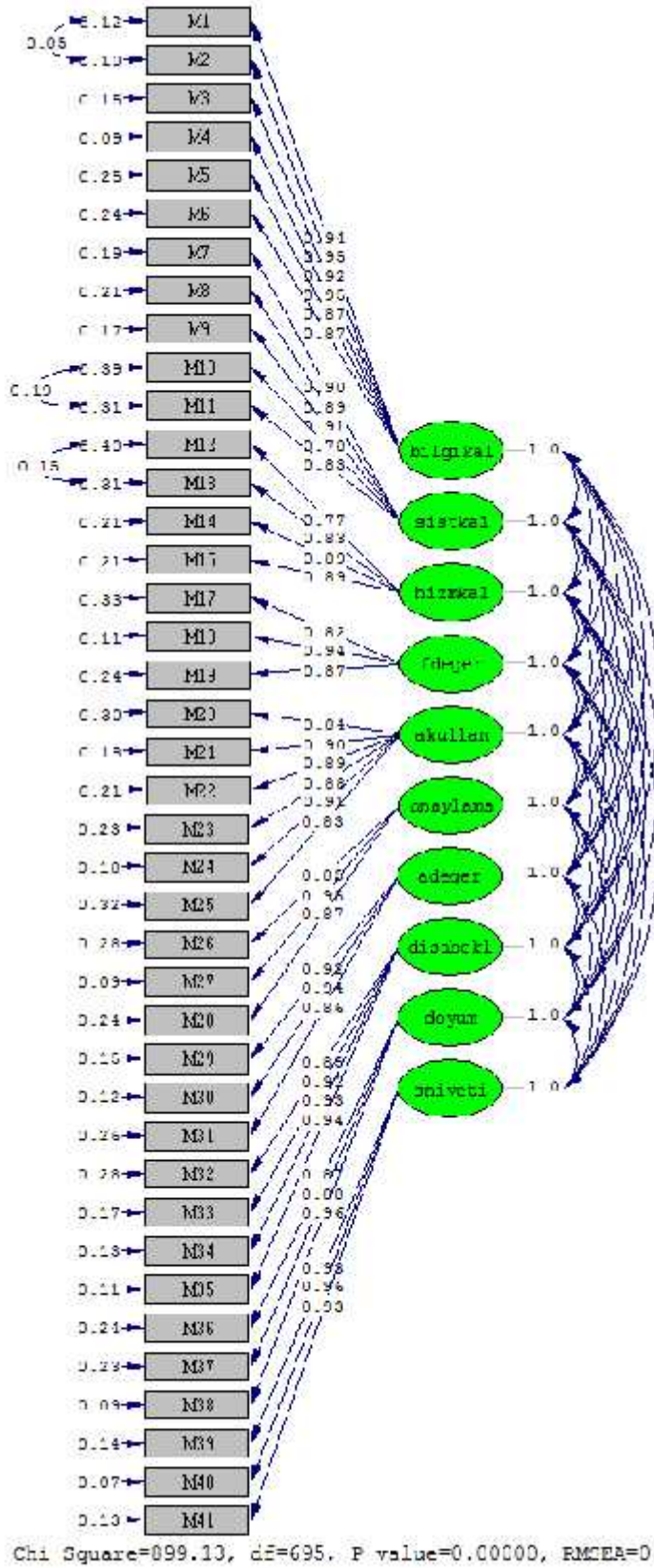
Tablo 4 incelendi inde uyum iyili i indekslerinin büyük oranda kabul edilebilir uyuma kar ılık geldi i görülmektedir. GFI ve AGFI uyum iyili i indekslerinin ise, önceki kestirime göre biraz yükselme olsa da, hala kabul edilebilir sınırlar içerisinde olmadı ı söylenebilir. Ancak çok faktörlü modelde maddelerin ilgili yapılarla olan uyumu ve ölçme modelleri arasındaki ili kiler göz önüne alındı ında, modelin bu ekliyle bırakılmasına karar verilmi tir.

Gerekli modifikasyonlar yapıldıktan sonra modelin nihai  $t$  de erleri ekil 2’de, standartla tırılmı çözüm de erleri ise ekil 3’de sunulmu tur. Ölçek maddelerine ili kin hata varyanslarında ciddi bir yüksekli in göze çarpmaması da, modelin bu haliyle bırakılması gerekti inin bir kanıtı olarak ileri sürülebilir. Elde edilen bu bulgular do rultusunda ölçe in çok faktörlü yapısının do rulanlı ı ve yapı geçerli inin sa landı ı söylenebilir.





ekil 2. Çok Faktörlü Modelin Modifikasyonlar Sonrası t De er



ekil 3. Çok Faktörlü Modelin Modifikasyonlar Sonrası Standartla tırılmı Çözüm De erleri

### Güvenirlik Bulguları

Ölçme aracından elde edilen verilerin güvenilirli i için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmı ve test-tekrar test yönteminden yararlanılmı tır. Her bir yapıya ve ölçe in tamamına ili kin hesaplanan Cronbach Alpha de erleri Tablo 5’de gösterilmı tır.

Tablo 5. Ölçekte Ele Alınan Yapılara ve Ölçe in Tamamına li kin Cronbach Alpha De erleri

Yapı	Cronbach Alpha ( ) De eri
Bilgi Kalitesi	.870
Sistem Kalitesi	.941
Hizmet Kalitesi	.818
Faydacı De er	.809
Algılanan Kullanılabilirlik	.775
Onaylama	.819
Algılanan De er	.834
Dı adönük Beklentiler	.850
Doyum	.929
Süreklilik Niyeti	.858
Ölçe in Tamamı	.794

Tablo 5 incelendi inde Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarının güvenilirlik için kabul edilebilir de erlerde oldu u görülmektedir. Ölçe in maddelerine yanıt veren ve geçerlik güvenilirlik ara tırmasına katılan ö rencilere, veri toplama süreci bittikten dört hafta sonra aynı ölçek elektronik ortamda tekrar gönderilmı ve yeni bir veri toplama süreci ba latılmı tır. Bu a amada ölçe e 168 yanıt (80 kadın, 88 erkek) alınabilmi tir. Her iki a amaya da katılan 168 ö rencinin ölçe e vermi oldukları yanıtlar test-tekrar test sürecinde kullanılmı tır. Ö rencilerin ölçekten aldıkları yapı puanları arasındaki korelasyonlar bilgi kalitesi için .85, sistem kalitesi için .77, hizmet kalitesi için .81, faydacı de er için .88, algılanan kullanılabilirlik için .90, onaylama için .79, algılanan de er için .79, dı adönük beklentiler için .75, doyum için .83, süreklilik niyeti için .85 ve ölçe in toplamı için .81 olarak bulunmu tur. Bu sonuç, ölçe in farklı zamanlarda uygulanmasıyla elde edilen yapı ortalama puanları arasında yüksek bir tutarlılı ın oldu u anlamına gelmektedir. Hesaplanan

Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ve test-tekrar test korelasyon katsayıları, ölçe in güvenilir oldu unu ve Türkiye'deki üniversite ö rencileri üzerinde tutarlı ölçümler yapabilece ini göstermektedir. Ölçe in nihai ekli ekte görölmektedir.

### **Sonuçlar ve Tartı ma**

Bu çalışmada çevrimiçi ö renme ortamlarının kullanım süreklili ini yordayabilecek yapılara ili kin bir ölçme aracı geli tirilmi , geçerlik ve güvenirlik sınamaları yapılmı tır. Elde edilen bulgular 10 faktörlü ölçe in Türkiye'de üniversite ö rencileri üzerinde geçerli ve güvenilir ölçümler yapabildi ini göstermi tir. Ölçekte yer alan yapıların, çevrimiçi ö renme ortamlarının kullanım süreklili i üzerinde etkili oldu u alanyazının deste iyle belirlenmi ve yapıları ölçebilecek bir ölçme aracı hazırlanmı tır. leriki dönemlerde yapılacak olan çalışmalarda söz konusu yapıların çevrimiçi ö renme ortamlarının kullanım süreklili ini kestirmede kullanılabilece i söylenebilir. Ayrıca kestirimsel modellere ve yapısal sınamalara ulusal alanyazında da ihtiyaç duyulmaktadır. Ara tırmacıların söz konusu yapılarla kuracakları olası çok de i kenli modelleri sınamaları ve ili kileri test etmeleri, yalnızca bir ölçme aracının geli tirilmesi noktasındaki sınırlı katkıyı daha da ileri götürebilecektir. Ayrıca çevrimiçi ö renme ortamlarının kullanım süreklili i üzerinde, bu ara tırmada belirlenen 10 yapının dı nda ba ka faktörler de etkili olabilir. Bu faktörleri ölçebilecek yeni ölçme araçlarının da geli tirilmesine ve alanyazına kazandırılmasına gereksinim vardır.

### **Sınırlılıklar**

Çalışma grubunun 246 ö renciden olu tu u, 10 faktörlü ve 40 maddelik bir ölçe in geçerlik güvenirlik çalışmaları için yeterince büyük olmayan, ancak kabul edilebilir bir genili e sahip oldu u söylenebilir. Alanyazında örneklem genili inin ne kadar olacağı na ili kin tartışmaların henüz kesin bir sonucunun olmadığı , bununla birlikte daha yaygın bir kanının faktör analizi neticelerinin ve faktör skorlarının da göz önüne alınarak de erlendirilmesinin gereklili idir (Akkoyunlu, Da han ve Erdem, 2015). Hogarty, Hines, Kromrey, Ferron ve Mumford (2005) faktör analizinde yüksek faktör kalitesine ula bilmek için örneklem genili inin (N) ya da örneklem genili i/madde sayısının (N/p) minimum bir sınırının olmadığı ifade etmektedirler. Ara tırmada elde edilen KMO örneklem uygunlu u de eri, çalışma grubunun genili inin kabul edilebilece ini göstermektedir. Örneklem genili i/madde sayısı oranının (N/p) bu çalışma için 6,15 oldu u görölmü tür. Alanyazında bu de erin 5 ve üzerinde olmasının yeterli olacağını ifade eden ara tırmalar bulunmaktadır

(Gorsuch, 1983; Hatcher, 1994). Bununla birlikte bu ara tırmada ortaya konan ölçme aracının çok daha büyük bir örnekleme ileriki bir ara tırmada do rulanmasının ölçme aracını daha güçlü kılacağı ifade edilebilir.

### Kaynakça

- Akkoyunlu, B., Da han, G., ve Erdem, M. (2015). Facebook'da ö retmen ö renci arkada lı lının açıklayıcısı olarak ö retmenin mesleki algısı: Bir ölçek geli tirme çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(1), 242-259. doi: 10.15345/iojes.2015.01.020
- Alraimi, K. M., Zo, H., ve Ciganek A. P. (2015). Understanding the MOOCs continuance: The role of openness and reputation. *Computers & Education*, 80(January), 28-38. doi: 10.1016/j.compedu.2014.08.006
- Alsabawy, A. Y., Cater-Steel, A., ve Soar, J. (2013). IT infrastructure services as a requirement for e-learning system success. *Computers & Education*, 69(November), 431-451. doi: 10.1016/j.compedu.2013.07.035
- Balaban, I., Mu, E., ve Divjak, B. (2013). Development of an electronic Portfolio system success model: An information systems approach. *Computers & Education*, 60(1), 396-411. doi: 10.1016/j.compedu.2012.06.013
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-46. doi: 10.1037/0033-2909.107.2.238
- Bentler, P. M., ve Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606. doi: 10.1037/0033-2909.88.3.588
- Bhattacharjee, A. (2001). Understanding information systems continuance: An expectation-confirmation model. *MIS Quarterly*, 25(3), 351-370. doi: 10.2307/3250921
- Bhuasiri, W., Xaymoungkhoun, O., Zo, H., Rho, J. J., ve Ciganek, A. P. (2012). Critical success factors for e-learning in developing countries: A comparative analysis between ICT experts and faculty. *Computers & Education*, 58(2), 843-855. doi: 10.1016/j.compedu.2011.10.010
- Bøe, T., Gulbrandsen, B., ve Sjørebø, Ø. (2015). How to stimulate the continued use of ICT in higher education: Integrating information systems continuance theory and agency theory. *Computers in Human Behavior*, 50(September 2015), 375-384. doi: 10.1016/j.chb.2015.03.084

- Chang, C. C. (2013). Exploring the determinants of e-learning systems continuance intention in academic libraries. *Library Management*, 34(1/2), 40-55. doi: 10.1108/01435121311298261
- Chen, C. P., Lai, H. M., ve Ho, C. Y. (2015). Why do teachers continue to use teaching blogs? The roles of perceived voluntariness and habit. *Computers & Education*, 82(March 2015), 236-249. doi: 10.1016/j.compedu.2014.11.017
- Chen, H. J. (2010). Linking employees' e-learning system use to their overall job outcomes: An empirical study based on the IS success model. *Computers & Education*, 55(4), 1628-1639. doi: 10.1016/j.compedu.2010.07.005
- Chiu, C. M., Sun, S. Y., Sun, P. C., ve Ju, T. L. (2007). An empirical analysis of the antecedents of web-based learning continuance. *Computers & Education*, 49(4), 1224-1245. doi: 10.1016/j.compedu.2006.01.010
- Chiu, C. M., Hsu, M. H., Sun, S. Y., Lin, T. C., ve Sun, P. C. (2005). Usability, quality, value and e-learning continuance decisions. *Computers & Education*, 45(4), 399-416. doi: 10.1016/j.compedu.2004.06.001
- Çokluk, Ö., ekercio lu, G., ve Büyüköztürk, . (2010). *Sosyal bilimler için çok de i kenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DeLone, W. H., ve McLean, E. R. (1992). Information systems success: The quest for the dependent variable. *Information Systems Research*, 3(1), 60-95. doi: 10.1287/isre.3.1.60
- DeLone, W. H., ve McLean, E. R. (2003). The DeLone and McLean Model of information systems success: A ten-year update. *Journal of Management Information Systems*, 19(4), 9-30.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3<sup>rd</sup> ed.). London: Sage Publications.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis* (2<sup>nd</sup> ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hatcher, L. (1994). *A step-by-step approach to using the SAS system for factor analysis and structural equation modeling*. Cary, NC: SAS Institute, Inc.
- Hogarty, K. Y., Hines, C. V., Kromrey, J. D., Ferron, J. M., ve Mumford, K. R. (2005). The quality of factor solutions in exploratory factor analysis: The influence of sample size,

- communality and overdetermination. *Educational and Psychological Measurement*, 65(2), 202-226. doi: 10.1177/0013164404267287
- Hsu, M. H., Chiu, C. M., ve Ju, T. L. (2004). Determinants of continued use of the WWW: An integration of two theoretical models. *Industrial Management & Data Systems*, 104(9), 766-775. doi: 10.1108/02635570410567757
- Hu, L., ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Ifinedo, P. (2006). Acceptance and continuance intention of web-based learning technologies (WLT) use among university students in a Baltic country. *The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries*, 23(6), 1-20.
- Jasperson, J. S., Carter, P. E., ve Zmud, R. W. (2005). A comprehensive conceptualization of post-adoptive behaviours associated with IT enabled work systems. *MIS Quarterly*, 29(3), 525-557.
- Kang, Y. S., Hong, S., ve Lee, H. (2009). Exploring continued online service usage behavior: The roles of self-image congruity and regret. *Computers in Human Behavior*, 25(1), 111-122. doi: 10.1016/j.chb.2008.07.009
- Kim, B., ve Oh, J. (2011). The difference of determinants of acceptance and continuance of mobile data services: A value perspective. *Expert Systems with Applications*, 38(3), 1798-1804. doi: 10.1016/j.eswa.2010.07.107
- Li, Y., Duan, Y., Fu, Z., ve Alford, P. (2011). An empirical study on behavioural intention to reuse e-learning systems in rural China. *British Journal of Educational Technology*, 43(6), 933-948. doi: 10.1111/j.1467-8535.2011.01261.x
- Lee, M. C. (2010). Explaining and predicting users' continuance intention toward e-learning: An extension of the expectation–confirmation model. *Computers & Education*, 54(2), 506-516. doi: 10.1016/j.compedu.2009.09.002
- Liao, C., Palvia, P., ve Chen, J. L. (2009). Information technology adoption behavior life cycle: Toward a Technology Continuance Theory (TCT). *International Journal of Information Management*, 29(4), 309-320. doi: 10.1016/j.ijinfomgt.2009.03.004
- Lin, W. S., ve Wang, C. H. (2012). Antecedences to continued intentions of adopting e-learning system in blended learning instruction: A contingency framework based on



- models of information system success and task-technology fit. *Computers & Education*, 58(1), 88-99. doi: 10.1016/j.compedu.2011.07.008
- Oliver, R. L. (1980). A cognitive model for the antecedents and consequences of satisfaction. *Journal of Marketing Research*, 17(4), 460–469.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 2 (Çok de i kenli analizler)* (5. Baskı). Eski ehir: Kaan Kitabevi.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research - Online*, 8(2), 23-74.
- Schumacker, R. E., ve Lomax, R. G. (2004). *A beginners' guide to structural equation modeling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seddon, P. B. (1997). A respecification and extension of the DeLone and McLean model of IS success. *Information Systems Research*, 8(3), 240-253. doi: 10.1287/isre.8.3.240
- Shih, H. P. (2008). Continued use of a Chinese online portal: An empirical study. *Behaviour & Information Technology*, 27(3), 201-209. doi: 10.1080/01449290600802403
- Stone, R. W., ve Baker-Eveleth, L. (2013). Students' expectation, confirmation, and continuance intention to use electronic textbooks. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 984–990. doi: 10.1016/j.chb.2012.12.007
- eker, H., ve Gençdo an, B. (2006). *Psikolojide ve e itimde ölçme aracı geli tirme*. Ankara: Nobel Yayın Da itım.
- Tatlıdil, H. (2002). *Uygulamalı çok de i kenli istatistiksel analiz*. Ankara: Ziraat Matbaacılık.
- Terzis, V., Moridis, C. N., ve Economides, A. A. (2013). Continuance acceptance of computer based assessment through the integration of user's expectations and perceptions. *Computers & Education*, 62(March), 50-61. doi: 10.1016/j.compedu.2012.10.018
- Thong, J. Y. L., Hong, S. J., ve Tam, K. Y. (2006). The effects of post-adoption beliefs on the expectation-confirmation model for information technology continuance. *International Journal of Human-Computer Studies*, 64(9), 799-810. doi: 10.1016/j.ijhcs.2006.05.001

Wang, H. C., ve Chiu, Y. F. (2011). Assessing e-learning 2.0 system success. *Computers & Education, 57*(2), 1790-1800. doi: 10.1016/j.compedu.2011.03.009

Yurdugül, H., ve A kar, P. (2008). Ö rencilerin teknolojiye yönelik tutum ölçe i faktör yapılarının incelenmesi: Türkiye örne i. *lköretim Online, 7*(2), 288-309.

Ek: Çevrimiçi Ö renme Ortamlarına Kullanım Süreklili ini Yordayabilecek Yapılara li kin Ölçek Maddeleri (1: Kesinlikle katılmıyorum - 7: Kesinlikle katılıyorum)

Madde No	Yapı	Madde fadesi
1	Bilgi Kalitesi	Çevrimiçi ö renme ortamı, ki isel hedeflerimle (amaçlarımla) ilgili bilgi sa lar.
2		Çevrimiçi ö renme ortamı, bilgiyi uygun bir biçimde sunar.
3		Çevrimiçi ö renme ortamındaki bilgi içeri i çok iyidir.
4		Çevrimiçi ö renme ortamındaki bilgi, amaçlarıma yönelik olarak yeterince günceldir.
5		Çevrimiçi ö renme ortamından elde edilen bilginin güvenilirli i yüksektir.
6		Çevrimiçi ö renme ortamı ihtiyaç duydu um bilgiyi zamanında sa lar.
7	Sistem Kalitesi	Çevrimiçi ö renme ortamında bir görevi tamamlama a amaları mantıksal bir sıra izler.
8		Çevrimiçi ö renme ortamında bir i lemi gerçekle tirmek, daima beklenen bir sonuç üretir.
9		Çevrimiçi ö renme ortamı ekranlarındaki bilginin organizasyonu açıktır.
10		Çevrimiçi ö renme ortamı, do al ve tahmin edilebilir ekran geçi lerine sahiptir.
11		Çevrimiçi ö renme ortamı günün en yo un saatlerinde hızlı yanıt verir.
12	Hizmet Kalitesi	Genel olarak çevrimiçi ö renme ortamı mükemmel kalitededir.
13		Çevrimiçi ö renme ortamı tarafından sunulan hizmet kalitesi beklentilerimle örtü ür.
14		Çevrimiçi ö renme ortamları kullanıcılarına hızlı hizmet vermektedir.
15		Çevrimiçi ö renme ortamlarının kullanım saatleri, kullanıcılara uygundur.
16	Faydacı	Harcadı m çabaya kıyasla çevrimiçi ö renme ortamının kullanımı

	De er	benim için faydalıdır.
17		Harcadı ım zamana kıyasla çevrimiçi ö renme ortamının kullanımı benim için de erlidir.
18		Genel olarak, çevrimiçi ö renme ortamının kullanımı bana katkı sa ladı.
19	Algılanan Kullanılılık	Çevrimiçi ö renme ortamını kullanmayı ö renmek benim için kolaydır.
20		Çevrimiçi ö renme ortamını kullanma becerisi kazanmak benim için kolaydır.
21		Çevrimiçi ö renme ortamını kullanmak ö renme performansımı geli tirebilir.
22		Çevrimiçi ö renme ortamını kullanmak ö renme sürecimi basitle tirebilir.
23		Çevrimiçi ö renme ortamını kullanmak ö renme yöntemimle çok uyumludur.
24		Çevrimiçi ö renme ortamının düzeni (kurgusu) ö renme yöntemimle uyumludur.

25	Onaylama	Çevrimiçi ö renme ortamı kullanımına ili kin deneyimim bekledi imden daha iyidir.
26		Çevrimiçi ö renme ortamı tarafından sa lanan hizmet düzeyi bekledi imden daha iyidir.
27		Genel olarak, çevrimiçi ö renme ortamını kullanmaya yönelik beklentilerimin ço u kar ılanmı tır.
28	Algılanan De er	Çevrimiçi ö renme ortamını güncel kalabilmek için kullanıyorum.
29		Çevrimiçi ö renme ortamı bilgi, ö renme ve geli ime ili kin ihtiyaçlarımı kar ılıyor.
30		Çevrimiçi ö renme ortamı benim için önemli bir rol oynar.
31	Dı adönük Beklentiler	Çevrimiçi ö renme ortamını kullanırsam, görevlere ili kin etkilili imi arttırırım.
32		Çevrimiçi ö renme ortamını kullanırsam, tam ve zamanında bilgi toplarım.
33		Çevrimiçi ö renme ortamını kullanırsam, arkada larım beni yetkin

		(bilgili / becerikli) olarak algılarlar.
34		Çevrimiçi ö renme ortamını kullanırsam, ba arı hissimi arttırırım.
35	Doyum	Çevrimiçi ö renme ortamının performansından memnunum.
36		Çevrimiçi ö renme ortamını kullanma deneyiminden memnunum.
37		Çevrimiçi ö renme ortamını kullanma kararım akıllıcaydı.
38	Süreklilik Niyeti	Çevrimiçi ö renme ortamını kullanmaya devam etmeye niyetliyim.
39		Gelecekte çevrimiçi ö renme ortamını kullanmaya devam edece im.
40		Gelecekte çevrimiçi ö renme ortamını düzenli bir ekilde kullanaca ım.

### **Extended Abstract**

Ensuring continuous uptime and uninterrupted access is a fundamental requirement of online learning environments. Studies performed in recent years have suggested that the various online learning environments should focus on consistent user participation rather than short term usage. Moving from this necessity that already exists in the literature, new and expanded theories are being developed to explain the continuous usage of the technological innovations or learning environments. This may explain long term usage, or in other word, continuity of use.

It is known that there are not enough prior studies performed on this subject field in Turkish literature, which necessitates focusing on new studies that can contribute to the national literature. The aim of this study is to develop a scale which may help in predicting the continuous usage of online learning environments. Since there is a significant need in the national literature for a measuring tool of selected structures, it can be said that the structures included in this scale, which is planned for development, can also be used to determine the continuance usage of new technologies or learning environments.

While deciding on the structures that would be included on this scale, the structures used in the previous studies performed on continuance usage were meticulously examined and the ones that produce significant results for online learning environments were included. The structures included in the present study are information quality, system quality, service quality, utilitarian value, perceived usability, confirmation, perceived value, outcome expectations, satisfaction and continuance intention.

In this study, first the literature was investigated, and after identifying the structures which were widely used in continuance usage studies and structures that are already tested for, the phase to restructure the items of data gathering tool for online learning environment started. The English form of the scale, consisting of 10 systems and 41 items was finalized and then the linguistic equivalence and cultural adaptation of these items were done. The final version of the form in Turkish was a Likert type scale with 7 levels (1: Strongly Disagree; 7: Strongly Agree). The measuring tool then was applied to 246 students in Hacettepe University Faculty of Education during the 2012-2013 Fall semester.

After determining the compatibility of data with factor analysis, the items of the scale were tested with confirmatory factor analysis. Following the necessary modifications, the final t value of the model and its' goodness of fit index were evaluated. As there were no

significant error variances observed regarding the scale items, it can be said that the multi-factor structure of the scale was validated and construct validity was achieved.

In order to ensure the reliability of the data obtained from the measuring tool, the Cronbach Alpha internal consistency coefficients were calculated and the test-retest method was applied. The Cronbach Alpha internal consistency coefficients and test-retest reliability coefficients indicated that the test was reliable and that it can perform consistent measurements on Turkish college students.

It can be said that the structures mentioned can be used to estimate the continuance of online learning environments for the future studies. There is a need for predictive models and system tests in national literature as well. Tests that can be performed with the multivariate models by the structures mentioned can contribute to the existing literature. Additionally, there may be additional factors affecting the continuance usage of online learning environments, other than these 10 systems identified in this study. There is a need to develop new measuring tools which can measure these factors.



## Süpervizyon ili kisi: Psikolojik Danı ma Süpervizyonunda Kritik Bir Ö e

Betül MEYDAN<sup>1</sup>

Melike KOÇY T ÖZY T<sup>2</sup>

*Geli Tarihi: 04.05.2016*

*Kabul Tarihi: 15.06.2016*

### Öz

Bu çalı manın amacı, (a) süpervizyon ili kisine dair alanyazında bulunan kavramsal ve ampirik ara tırma bulgularının bir derlemesini sunmak, (b) süpervizyon ili kisine katkı sa layan ve bu ili kiyi engelleyen de i kenleri incelemek ve (c) alanyazındaki süpervizyon ara tırmalarının bulguları ı ı nda nitelikli süpervizyon ili kisinin süpervizyon sürecindeki rolünü tartı maktır. Süpervizyon ili kisini ilk ele alan çalı ma 1980’li yılların ba nda Edward S. Bordin tarafından yapılmı tır. Bordin’e göre süpervizyon çalı ma uyumunun üç bile eni vardır. Bu bile enler *ortak anlayı , görevler ve duygusal ba ’dır*. Alanyazın incelendi inde, yurtdı nda süpervizyon ili kisinin niteli ini ve bu ili kiyi etkileyen de i kenleri belirlemeye yönelik pek çok ara tırma yapıldı ı görülmektedir. Bu ara tırmaların sonuçları süpervizör ile süpervizyon alan ki i arasındaki süpervizyon ili kisinin süpervizyon alan ki inin profesyonel geli iminde en kritik ö elerden biri oldu unu göstermi tir. Ancak Türkiye’de psikolojik danı man e itiminde süpervizyon ili kisi konusundaki ara tırmaların sınırlı sayıda oldu u görülmektedir. Bu do rultuda, Türkiye’de süpervizyon ili kisi konusunun ke fedilmeyi bekleyen bir ara tırma alanı oldu u söylenebilir. Bu ba lamda, bu çalı manın Türkiye’de süpervizyon ili kisi konusunda süpervizörlere ı ık tutması ve yapılacak ara tırmalara ilham vermesi beklenmektedir.

*Anahtar Sözcükler:* Süpervizyon ili kisi, süpervizyon, süpervizör, süpervizyon alan ki i

\*

\*\*

<sup>1</sup> Ara . Gör. Dr, Ege Üniversitesi E itim Fakültesi E itim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danı manlık Anabilim Dalı, [betul.meydan@ege.edu.tr](mailto:betul.meydan@ege.edu.tr),

<sup>2</sup> Ara . Gör., Ege Üniversitesi E itim Fakültesi E itim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danı manlık Anabilim Dalı, [melike.kocyigit@ege.edu.tr](mailto:melike.kocyigit@ege.edu.tr)





---

---

## Supervision Relationship: A Critical Element of Counseling Supervision

---

---

Submitted by 04.05.2016

Accepted by 15.06.2016

### Abstract

This study aimed to (a) present a review of literature about conceptual and empirical studies on the supervision relationship, (b) examine variables which contributing and hindering the supervision relationship, and (c) to discuss the role of the qualified supervision relationship on the supervision process in the light of the literature findings. Supervision relationship was first proposed in the 1980s by Edward S. Bordin. To Bordin, supervision working alliance is of three components. These components are *mutual agreements*, *tasks*, and *emotional bond*. When the international literature is reviewed, it is seemed to be quite rich regarding defining quality of supervision relationship and determining the variables which affect to supervision relationship. Results of these researches showed that supervision relationship between supervisor and supervisee is one of the most critical elements of supervisee's professional development. However, researches regarding supervision relationship in Turkey are still limited. Accordingly, it can be stated that the supervision relationship is a research field waiting for being enlightenment in Turkey. In this context, it's anticipated that this study would enlighten the supervisors for supervision relationship and would inspire the future researches in Turkey.

*Keywords:* supervision relationship, supervision, supervisor, supervisee.

## Giri

Süpervizyon, psikolojik danı man e itiminin kö e ta larından biridir. Bernard ve Goodyear (2004) süpervizyonu, deneyimli meslek elemanlarının (süpervizör), kendilerinden daha az deneyimli meslek elemanlarını mesle e hazırlamada ve uygulama ya antılarını zenginle tirmede destekleyici, de erlendirici ve zamana yayılan bir süreç olarak tanımlamaktadırlar. Alanyazında süpervizyonun temel amaçları a) psikolojik danı manları profesyonel ve ki isel olarak geli tirmek (Bernard ve Goodyear, 2004; Bradley ve Ladany, 2001), b) psikolojik danı man adaylarına psikolojik danı man yeterliklerini kazandırmak (Bernard, 1979; Bernard ve Goodyear, 2004; Falender ve Shafranske, 2004; Hart, 1982; Haynes, Corey ve Moulton, 2003; Yogev, 1982; Yogev ve Pion, 1984) ve c) danı anla kurulan terapötik ili kinin niteli ini koruyarak danı anların iyilik halini artırmak ve sunulan psikolojik danı ma hizmetlerinin etkilili ini geli tirmek (Bernard ve Goodyear, 2004; Blocher, 1983; Haynes ve di ., 2003) olarak sıralanmaktadır. O halde, süpervizyonun tanımından ve temel amaçlarından hareketle, süpervizyonun psikolojik danı man e itiminin ayrılmaz bir parçası oldu u söylenebilir.

Psikolojik danı man e itiminde süpervizyona ili kin alanyazın incelendi inde, yurtdı nda etkili süpervizyon sürecinin bile enlerini (Ronnestad ve Skovholt, 1993; Skovholt ve Ronnestad, 1992; Worthington ve Roehlke, 1979; Yogev ve Pion, 1984) ve bu bile enler kapsamında süpervizyonun etkilili inin artırılmasında süpervizyon ili kisinin rolünü ve önemini (Borders ve Usher, 1992; Bordin, 1983; Culbreth ve Borders, 1999; Ellis, 1991; Ghazali, Jaafar, Tarmizi ve Noah, 2016; Hansen ve Barker, 1964; Hilton, Russell ve Salmi, 1995; Horrocks ve Smaby, 2006; Kennard, Stewart ve Gluck, 1987; Ladany, Hill, Corbett ve Nutt, 1996; Min, 2012; Nelson, Gray, Friedlander, Ladany, Walker ve Melincoff, 2001; Olk ve Friedlander, 1992; Usher ve Borders, 1993; Rabinowitz, Heppner ve Roehlke, 1986; Ramos-Sánchez ve di ., 2002; Webb ve Wheeler, 1998; Worthen ve McNeill, 1996) inceleyen pek çok ara tırma yapıldı ı görülmektedir. Bu ara tırmaların sonuçları genel olarak de erlendirildi inde, nitelikli süpervizyon ili kisinin etkili süpervizyon sürecinin en kritik ö elerinden biri olarak kabul edildi i ortaya çıkmaktadır. Campbell'a (2000) göre süpervizörlerin, süpervizyon alan ki ilerinin profesyonel geli imlerini desteklemek için onlarla i birli i içinde olmaları ve nitelikli süpervizyon ili kisi kurmaya önem vermeleri gerekmektedir. Bernard ve Goodyear (2004), süpervizyon ili kisi niteliksiz oldu unda süpervizyon sürecinin etkili olmasının da mümkün olmadı ını ifade etmektedirler. Ara tırma sonuçlarından ve bu görü lerden hareketle, nitelikli süpervizyon ili kisi kurmanın etkili süpervizyon süreci için ön ko ullardan biri oldu u; bu ba lamda süpervizyon alan ki i ile

i birli ini geli tirmenin ve nitelikli süpervizyon ili kisine katkı sa layan de i kenlerin farkında olunmasının her süpervizör için gereklilik oldu u söylenebilir.

Türkiye’de yapılan ara tırmalar incelendi inde ise son yıllarda süpervizyon modelleri (Koç, 2013; Meydan, 2014), süpervizyon yöntem ve teknikleri (Alada ve Bekta , 2009; Denizli, Alada , Bekta , Cihangir-Çankaya ve Özeke-Kocaba , 2009; Büyükgöze-Kavas, 2011; Zeren ve Yılmaz, 2011), süpervizör özellikleri ve süpervizör geribildirimi (Alada ve Bekta , 2009; Denizli ve di ., 2009; Büyükgöze-Kavas, 2011), süpervizyonun psikolojik danı ma becerilerine ve psikolojik danı ma özyeterli ine etkisi (Denizli, 2010; Koç, 2013; Meydan, 2010; 2014; Pamukçu, 2011), psikolojik danı man adaylarının lisans düzeyindeki bireyle psikolojik danı ma uygulamaları dersindeki ya antıları (Alada , 2014; Ülker-Tümlü, Balkaya-Çetin ve Kurtyılmaz, 2015) ve buna ba lı ya adıkları kaygı ( lhan, Rahat ve Yöntem, 2015); etkili süpervizyon uygulamaları (Yılmaz, 2015), akran süpervizyonu süreci (Atik, 2015; Atik, Çelik, Tural, Güç, 2015); lisans düzeyinde bireyle psikolojik danı ma uygulamaları ve süpervizyonu (Alada ve Kemer, 2015; Kemer ve Alada , 2013); lisansüstü psikolojik danı man adaylarının aldıkları süpervizyon hakkındaki görü leri (Büyükgöze-Kavas, 2011); çok kültürlü süpervizyon yeterlikleri (Ka nıcı, 2015) gibi konuları içeren ara tırmaların sayısında artı oldu u görülmektedir. Bununla birlikte, Türkiye’de do rudan süpervizyon ili kisinin çe itli de i kenlerle ele alındı ı bir ara tırmaya rastlanmamı tır. Ancak süpervizyonla ilgili yapılan ara tırmalarda, süpervizyon ili kisine dair bulguların da ortaya çıktı ı görülmektedir. Örne in, Büyükgöze-Kavas (2011) ara tırmasında, psikolojik danı ma ve rehberlik alanında yüksek lisans ve doktora yapan ö rencilerin, bireysel ve grupla psikolojik danı ma uygulamalarına ili kin derslerde aldıkları süpervizyon hakkındaki görü lerini ortaya koymayı amaçlamı tır. Süpervizyon alan 34 ki iden elde edilen bulgularda, çalı maya katılanların büyük ço unlu unun süpervizörlerini destekleyici, motive edici, içten ve objektif geri bildirimde bulunan ki iler olarak algıladıkları ve aralarındaki bu olumlu ileti imin süpervizyon sürecine olumlu bir ekilde yansıdı nı, kendileri açısından süreci kolayla tırdı nı ifade ettikleri görülmü tür. Alada (2014) tarafından yapılan ara tırmada lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde yürütölen bireyle psikolojik danı ma uygulaması süpervizyonuna ili kin ö rencilerin ya antıları kritik olay tekni i kullanarak incelenmi tir. 8 doktora, 7 yüksek lisans ve 19 lisans olmak üzere toplam 34 ö renciyle yürütölen bu ara tırmada, süpervizyon ili kisine dair bulgusu, olumlu ve destekleyici süpervizyon ili kisine tüm e itim düzeylerinde ihtiyaç duyuldu u ancak lisans düzeyinde bu ihtiyacın daha da arttı ıdır. Sonuç olarak, Türkiye’de süpervizyon konusunda yapılan ara tırmalar genel olarak de erlendirildi inde psikolojik

danı man e itiminde süpervizyon konusundaki ara tırmaların hala sınırlı sayıda oldu u; süpervizyon ili kisinin ise ke fedilmeyi bekleyen bir ara tırma alanı oldu u görülmektedir. Bu ba lamda, bu çalı manın amacı, (a) süpervizyon ili kisine dair alanyazında bulunan kavramsal ve ampirik ara tırma bulgularının bir derlemesini sunmak, (b) süpervizyon ili kisine katkı sa layan ve bu ili kiyi engelleyen de i kenleri incelemek ve (c) alanyazındaki süpervizyon ara tırmalarının bulguları ı ı nda nitelikli süpervizyon ili kisinin süpervizyon sürecindeki rolünü tartı maktır. Böylece, bu çalı mada derlenen süpervizyon ili kisine dair kavramsal bilgilerin süpervizörler için bir kaynak olaca ına ve bu çalı manın Türkiye’de bundan sonra süpervizyon ili kisi konusunda yapılacak ara tırmalar için bir ba langıç noktası olaca ına inanılmaktadır.

### **Süpervizyon ili kisi: Tanımı ve Modeller**

Günümüzde psikolojik yardım hizmetini veren ile bu hizmeti alan ki i (danı an) arasındaki terapötik ili kinin danı andaki de i im ve iyile me sürecinin merkezinde oldu u ifade edilmektedir (Lambert ve Ogles, 2004). Benzer ekilde, süpervizör ile süpervizyon alan ki i arasındaki süpervizyon ili kisinin de süpervizyon alan ki inin ki isel ve profesyonel geli iminde en kritik bile enlerden biri oldu u belirtilmektedir (Bernard ve Goodyear, 2004; Campbell, 2000; Falender ve Shafranske, 2004; Holloway, 1995). Süpervizyon modelleri incelendi inde, süpervizyon amaçlarına ula ılabilmesi için temel ko ullardan birinin, süpervizör ile süpervizyon alan ki i arasında nitelikli süpervizyon ili kisi kurulması oldu u görülmektedir (Bernard ve Goodyear, 2004; Haynes ve di ., 2003). Pek çok ara tırmacıya göre (Bordin, 1983; Efstation, Patton ve Kardash, 1990; Ellis, 1991; Ladany, Ellis ve Friedlander, 1999; Nelson ve di ., 2001; Nelson ve Friedlander, 2001) süpervizyon sürecinde süpervizyon sonuçlarına olumlu katkı sa layan en önemli bile enlerden biri süpervizyon ili kisidir. Örne in, Nelson ve Friedlander (2001) tarafından yapılan bir ara tırmada süpervizyondaki kritik olaylar kapsamında süpervizyon alan ki iler tarafından en sık tekrar edilen kritik olayın süpervizyon ili kisi oldu u görülmü tür. Min (2012) tarafından yapılan ara tırmada, süpervizörüyle arasında iyi bir ili ki oldu unu belirten ki ilerın süpervizörlerinden yeterli destek alabildiklerini ve süpervizyon sürecinde kabul duygusunu deneyimleyebildiklerini ifade ettikleri ortaya çıkmı tır. Bu görü ve ara tırma sonuçlarına ek olarak, nitelikli süpervizyon ili kisinin süpervizyonun ba arısında rol oynayan en önemli de i kenlerden biri oldu u ifade edilmektedir (Borders ve Usher, 1992; Falender ve Shafranske, 2004; Ladany ve di ., 1996; Ronnestad ve Skovholt, 1993; Stoltenberg, McNeill ve Delworth, 1998; Worthen ve McNeill, 1996). Özetle, süpervizör ile süpervizyon alan ki i arasındaki ili kinin süpervizyonun etkilili ini belirleyen en önemli

bile enlerden biri oldu u görülmektedir. Alanyazın incelendi inde, süpervizyon ili kisine dair en kapsamlı bakı açısının Bordin'in (1983) süpervizyon çalı ma uyumu modeli ve Holloway'in (1995) sistemli süpervizyon yakla ımında ele alındı ı görülmektedir. A a ıda Bordin'in (1983) süpervizyon çalı ma uyumu modeli ve Holloway'in (1995) sistemli süpervizyon yakla ımı kapsamında süpervizyon ili kisi görü leri detaylı olarak incelenmi tir.

### **Bordin'in Süpervizyon Çalı ma Uyumu Modeli**

Süpervizyon ili kisini ilk ele alan çalı malardan biri Edward S. Bordin (1983) tarafından yapılmı tir. Bordin, ilk çalı malarını terapötik ili ki ve terapötik çalı ma uyumu kavramları üzerinde gerçekle tirmi tir. 1980'li yılların ba ında bu çalı malarını süpervizyon sürecine aktarmı ve çalı malarında süpervizyon ili kisi ve süpervizyon çalı ma uyumu kavramlarına odaklanmı tir. Bordin'e (1983) göre çalı ma uyumunun üç bile eni vardır: a) ortak anlayı (mutual agreements) b) görevler (tasks), ve c) duygusal ba (emotional bond)'dır. Bu üç bile enden ilki olan *ortak anlayı* , süpervizyon sürecinde üzerinde çalı ılacak ortak amaçlara (süpervizyon amaçlarına) ili kin süpervizör ile süpervizyon alan ki i arasındaki kar ılıklı anla ma ve anlayı ı ifade etmektedir. Bordin'e (1983) göre süpervizyon amaçlarına ili kin kar ılıklı bir anlayı ve anla ma olmadan amaçlara ula ılması mümkün de ildir ve söz konusu amaçların açık bir ekilde ifade edilmi olması süpervizyon ili kisini güçlendirmektedir. Süpervizyon ili kisinin bir di er bile eni olan *görevler* ise amaçların gerçekle tirilmesi için her iki tarafın (süpervizör ve süpervizyon alan ki inin) süpervizyon sürecinde yapması beklenenleri ifade etmektedir. Örne in, süpervizör süpervizyon amaçlarının gerçekle tirilmesi için bilgi verme, geribildirim verme ve süpervizyon alan ki inin bilgi, beceri ve farkındalı nı artırma görevleri üstlenirken; süpervizyon alan ki i de ifre yapma, vaka sunumu hazırlama, oturum raporu yazma, sunum yapma, ses ve/veya görüntü kaydı hazırlama gibi uygulamalarına ili kin geribildirim almak için çe itli görevler üstlenmektedir. Ortak anlayı ve görevler bile enlerinin daha iyi anla ılabilmesi açısından örne in, süpervizyon sürecinde belirlenebilecek amaçlardan biri, süpervizyon alan ki inin psikolojik danı ma becerilerinin geli tirilmesi oldu unu dü ünürsek; bu amaca yönelik olarak süpervizyon alan ki inin görevi oturumlarının görüntü kaydını almak ve süpervizörün görevlerinden biri ise psikolojik danı ma oturumlarını izlemek ve süpervizyon oturumunda süpervizyon alan ki inin becerilerine geli tirmeye yönelik kullanaca ı müdahaleleri belirleyip ona bilgi ve geribildirim vermek olabilir. Son bile en ise süpervizör ve süpervizyon alan ki i arasındaki *duygusal ba* dır. Bordin (1983) süpervizör ile süpervizyon alan ki i arasında duygusal bir ba ın olu ması gerekti ine inanmaktadır. Ancak bu

ba ın sınırlarının etkin bir ekilde belirlenmesinin önemine dikkat çekmekte ve dürüstlük ve saygının süpervizyon ili kisindeki duygusal ba ı geli tirdi ini belirtmektedir.

Özetle, Bordin'e (1983) göre nitelikli süpervizyon ili kisi için süpervizör ve süpervizyon alan ki i arasındaki ili kinin güven ve saygıya dayalı bir ili ki olmasının önemli oldu u görülmektedir. Bununla birlikte, süpervizör ve süpervizyon alan ki i arasındaki duygusal ba ın güçlü olması süpervizyon ili kisinin de güçlü olmasını beraberinde getirmektedir. Böylece, süpervizyon ili kisi süpervizyon alan ki inin ki isel ve profesyonel gelişimine daha çok katkı sa lamakta ve süpervizyon alan ki inin süpervizörünü model almasına yardımcı olmaktadır.

### **Holloway'in Sistemli Süpervizyon Yakla ımı Kapsamında Süpervizyon ili kisi**

Holloway (1995) sistemli süpervizyon yakla ımı kapsamında süpervizyon ili kisine özel bir önem vererek süpervizyon ili kisinde üç bile en oldu unu öne sürmü tür. Bu bile enler, a) süpervizyon ili kisinin ki ilerarası yapısı, b) süpervizyon ili kisinin a amaları ve c) süpervizyon sözleşmesi'dir. Bu bile enlerden ilki olan *süpervizyon ili kisinin ki ilerarası yapısı* incelendi inde, Holloway'in (1995) süpervizyon ili kisinde hiyerarşik bir yapıdan söz etti i görülmektedir. Bu yapı içerisinde süpervizör bilgi ve uzmanlı ını süpervizyon alan ki i ile payla makta ve onu de erlendirmektedir. Bu açıdan de erlendirildi inde, süpervizyon ili kisinde süpervizör gücü elinde bulundurmaktadır.

İkinci bile en olan *süpervizyon ili kisinin a amaları* ise Holloway (1995) tarafından süpervizyon ili kisinin kurulması ve geli tirilmesi için olu turulmu tur. Holloway'e (1995) göre süpervizyon ili kisi, ba langıç (beginning) a aması, olgunluk (mature) a aması ve sonlandırma (terminating) a amasından olu maktadır. Ba langıç a amasında, süpervizyon alan ki i ve süpervizör süpervizyondaki ki isel rollerini ve yapılması gerekenleri netle tirmektedirler. Bu açıklı a kavu turma sürecinde üçüncü bile en olan süpervizyon sözleşmesi (supervision contract) kullanılması önerilmektedir. Süpervizyon sözleşmesi sayesinde süpervizyon amaçları, roller, beklentiler, de erlendirme süreci ve gizlili in sınırları gibi konuların somutla tırılabilmesi belirtilmektedir. Bu a amada süpervizörün sıklıkla destekleyici ve ö retmeye yönelik müdahaleler kullanarak süpervizyon alan ki inin ki isel ve profesyonel gelişimine katkıda bulunması ve danı anı için tedavi planı olu turmasına yardım etmesi önerilmektedir. Süpervizyon ili kisinin olgunluk a aması, süpervizör ve süpervizyon alan ki i arasındaki ili kinin daha çok ki iselle tmesi a amadır. Ba ka bir deyi le, bu a amada süpervizör ile süpervizyon alan ki i arasındaki duygusal ba ın geli tirdi i ve süpervizörün

süpervizyon alan ki iyi etkileme veya süpervizyon alan ki inin süpervizörü etkileme olasılı nın arttı ı görülmektedir. Örne in, süpervizyon alan ki inin psikolojik yardım hizmeti sunmasını etkileyen ki isel (örn. aile ili kileri, arkada lık ili kileri vb.) deneyimleri süpervizyonda ele alınabilmekte ve bu süreç süpervizyon alan ki i ile süpervizör arasındaki yakınlı ı arttırmakta ve ili kiyi güçlendirmektedir. Bu a amada süpervizyon alan ki inin kavramsalla tırma becerilerinin geli tirilmesi, kendine güveninin ve özyeterli inin artırılması ve profesyonel geli imiyle ili kili çözümlenemedi i ki isel deneyimleriyle yüzle tirilmesi amaçlanmaktadır. Sonlandırma a aması ise, süpervizyon alan ki inin psikolojik yardım hizmetine ili kin kuramsal bilgileri ile uygulamaları arasındaki ili kiyi kavradı ı ve süpervizyon ili kisinin sonlandırıldı ı a amadır. Yaygın olarak bu a ama, süpervizyon alan ki inin danı anıyla da psikolojik yardım sürecini sonlandırdı ı a ama olmaktadır. Genellikle süpervizyon ili kisini sonlandırmaya hazır olan ki iler in süpervizöründen daha az yönlendirme ve destek talep etti i görülmektedir. Bu noktada, süpervizyon ili kisini sonlandırmaya ili kin söz konusu ipuçlarının süpervizör tarafından etkin bir eilde de erlendirilmesi gerekmektedir.

Özetle, Holloway'e (1995) göre süpervizyon ili kisinde süpervizörün özellikle süpervizyon alan ki inin ba arısını de erlendirmesi sebebiyle gücü elinde bulundurdu u hiyerar ik bir yapının oldu u görülmektedir. Bununla birlikte, süpervizyon ili kisi için belirlenen a amaların süpervizörlerin ili kiyi somutla tırması ve uygun müdahaleleri seçebilmeleri için etkili bir yol oldu u söylenebilir.

### **Süpervizyon ili kisini Etkileyen De i kenler**

Süpervizyon ili kisine dair yapılan ara tırmalar incelendi inde, süpervizyon ili kisine katkı sa layan ve/veya süpervizyon ili kisini olumsuz yönde etkileyen de i kenlerin belirlenmeye ve sınıflandırılmaya çalı ıldı ı (Bernard ve Goodyear, 2004; Bradley ve Ladany, 2001; Ellis, 1991; Hansen ve Barker, 1964; Kennard, Stewart ve Gluck, 1987; Ladany ve di ., 1999; Min, 2012; Nelson ve Friedlander, 2001; Ramos-Sanchez ve di ., 2002; White ve Queener, 2003); bu sınıflandırmaların en kapsamlılarından birinin Bradley ve Ladany (2001) di erinin Bernard ve Goodyear (2004) tarafından yapıldı ı görülmektedir. Bernard ve Goodyear (2004), süpervizyon ili kisini etkileyen de i kenleri *süpervizyon alan ki iye ili kin de i kenler* ve *süpervizöre ili kin de i kenler* olarak sınıflandırmaktadırlar. Süpervizyon alan ki iye ili kin de i kenler ki inin deneyim düzeyi ve beklentilerini, bili sel yapısını (cognitive style), ba lanma stilini, kaygı düzeyini ve transferansı (aktarımı) içermektedir. Süpervizöre ili kin de i kenler ise kaygı, ba lanma stili, ki ilerarası ili kilerdeki gücünü kullanma ekli ve kar ıt

transferans (kar ıt aktarım) olarak belirtilmektedir. Bradley ve Ladany (2001) ise süpervizyon ili kisini etkileyen de i kenleri *süpervizyon alan ki iye ili kin de i kenler, süpervizöre ili kin de i kenler ve üçlü (triadic) ili kideki de i kenler* olarak sınıflamaktadırlar. Süpervizyon alan ki iye ve süpervizöre ili kin de i kenler kaygı, aktarım ve kar ıt aktarım; üçlü ili kideki de i ken ise paralel süreç olarak ifade edilmektedir. A a ıda süpervizyon ili kisini etkileyen bu de i kenler Bradley ve Ladany'nin (2001) ve Bernard ve Goodyear'ın (2004) sınıflandırdıkları çerçevede, süpervizyon ili kisini inceleyen çe itli kaynaklar harmanlanarak ayrıntılı olarak ele alınmı tır.

## **Süpervizyon Alan Ki iye li kin De i kenler**

### **Deneyim düzeyi ve beklentiler**

Süpervizyon alan ki inin deneyim düzeyinin süpervizyonda önemli bir rolü oldu unu vurgulayan görü ler geli imsel süpervizyon modellerine dayanmaktadır. Geli imsel süpervizyon modellerine göre süpervizyon alan ki iler profesyonel geli im sürecinde niteliksel olarak birbirinden farklı a amalardan geçmektedir. Bununla birlikte, süpervizyon alan ki iler süpervizyondan optimal düzeyde yararlanabilmesi için her geli imsel a amada sa lanan süpervizyon ortamı ve kullanılan süpervizyon müdahaleleri de i iklik göstermelidir (Bernard ve Goodyear, 2004; Stoltenberg ve di ., 1998). Bu do rultuda, süpervizörlerin süpervizyon alan ki iler geli imsel düzeyini bir ba ka deyi le, deneyim düzeyini tanımlaması ve deneyim düzeylerine uygun geribildirim sa layarak bir sonraki a amaya geçmelerini kolayla tırmaları beklenmektedir (Littrell, Lee-Borden ve Lorenz, 1979; Loganbill, Hardy ve Delworth, 1982). Bu beklentiye paralel olarak, süpervizyon ili kisine dair alanyazında nitelikli süpervizyon ili kisinin kurulmasında da süpervizyondaki deneyim düzeyinin bilinmesinin, deneyim düzeyine göre süpervizyon alan ki inin geli imsel süpervizyon ihtiyaçlarının anla ılmasının ve bu ihtiyaçlara uygun süpervizyon amaçlarının belirlenmesinin oldukça önemli oldu u ifade edilmektedir (Cumming ve di ., 1990; Ladany ve di ., 2001; McNeill, Stoltenberg ve Pierce, 1985; Martin ve di ., 1989). İlgili alanyazın incelendi inde, süpervizyon ili kisi ile süpervizyon alan ki inin deneyim düzeyinin birlikte incelendi i ara tırmalar oldu u görülmektedir (Hansen ve Barker, 1964; Ladany ve di ., 1999; Ramos-Sanchez ve di ., 2002). Bu ara tırmalardan biri Hansen ve Barker (1964) tarafından yapılmı tır. Ara tırmacılar süpervizyon ili kisi ile süpervizyon alan ki iler deneyim düzeyi arasındaki ili kiyi incelemi lerdir. Ara tırma sonuçları, süpervizyon alan ki iler süpervizyon ili kisine dair algıları ile deneyim düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ili ki oldu unu ortaya koymu tur. Ladany ve di erleri (1999)



tarafından yapılan bir deneysel araştırmada süpervizyon alan kişilerin süpervizyon deneyim sürelerini dikkate alınarak, süpervizyon alan kişilerin süpervizyon çalışmalarıyla uyumuna ilişkin algılarının süpervizyon memnuniyetlerini yordama derecesi incelenmiştir. Sonuçta, deneyim düzeyleri de dikkate alınarak, istatistiksel sonuçları sağlamada yeterli için analize dâhil edilmemiştir. Araştırmacılar, deneyim düzeyi, psikolojik danışman yeterliliği ve süpervizyon memnuniyeti arasındaki ilişkinin anlamlı çıkmamasını süpervizyon deneyimini aylık bazında ölçmelerinden kaynaklanan yetersizlikle açıklamışlardır. Başka bir deyişle, bu bulguyu, kaç ay süpervizyon alındığı bilgisinin, ne kadar sürede kaç danışman çalışmaları ve kaç uygulamanın süpervizyonunu aldıkları bilgisi kadar net olmamasıyla açıklamışlardır. Ramos-Sanchez ve diğ. (2002) tarafından yapılan araştırmada ise süpervizyon alan kişilerin gelişim düzeyleri ile süpervizyon çalışmaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada sonuçlar, süpervizyon alan kişilerin gelişim düzeyleri arttıkça, bir başka deyişle süpervizyon süreci ve psikolojik yardım sunma konusunda deneyimleri arttıkça, süpervizyon çalışmalarının da arttığını göstermiştir.

Süpervizyon alan kişinin deneyim düzeyi ile birlikte ortaya çıkan bir deneysel önemli de dikkate alınarak beklenenlerdir. Süpervizyon sürecinde süpervizörün ve süpervizyon alan kişinin bu süreçten ve birbirlerinden beklentilerini açıklamaları ve ilişkinin sınırlarını belirlemeleri gerektiği belirtilmektedir (Bernard ve Goodyear, 2004). Süpervizyon sürecinde süpervizyon amaçlarının, bu amaçların gerçekleştirilmesinde her iki tarafın görev ve sorumluluklarının ve süpervizyon alan kişinin nasıl değerlendirileceğinin belirsiz olması ve/veya tarafların uyumsuz beklentilere sahip olmaları süpervizyon ilişkisinin zarar görmesine neden olabilmektedir (Nelson ve diğ., 2001). Süpervizörün ve süpervizyon alan kişinin süpervizyon sürecinden beklentileri daha detaylı incelendiğinde, süpervizör ve süpervizyon alan kişinin süpervizyon ilişkisine belli bazı beklentilerle başladıkları ifade edilmektedir (Holloway, 1995; Min, 2012; Olk ve Friedlander, 1992). Buna bağlı olarak, uyumsuz beklentilerle süpervizyon ilişkisine başlayan tarafların ilişkisinde rol çatışmaları yaşanabilmektedir. Bir başka deyişle, rol çatışmasının nedenlerinden biri beklentilerin açık bir şekilde belirlenmemesi olabilmektedir. Olk ve Friedlander da (1992) rol çatışmasının süpervizyon ilişkisinde önemli bir kavram olduğunu ifade etmişler ve rol çatışmasının nedenlerine ilişkin farklı bir bakış açısıyla açıklama getirmişlerdir. Araştırmacılara göre süpervizyon alan kişinin süpervizyon oturumunda hem güçsüz hissettiği alanlardaki güçsüzlüğünü anlatması hem de güçlü ve yeterli yönlerini ortaya koyması beklenmektedir. Bu beklenti süpervizyon alan kişinin rol çatışmasıyla amasına neden olabilmektedir. Bu noktadan hareketle, Olk ve Friedlander (1992) süpervizyon sürecinde rol

çatı ması ve rol karma asını inceledikleri ara tırmalarında süpervizyona ili kin beklentilerin ve de erlendirme sürecinin belirsizli inin rol karma asına (role ambiguity) neden oldu unu ve süpervizyon alan ki inin süpervizyon sürecinde süpervizörün kar ısında ö renci, akranlarının kar ısında meslekte ve danı anının kar ısında psikolojik danı man/terapist gibi farklı roller üstlenmesinin ise rol çatı masına (role conflict) neden oldu unu bulmu lardır. Bir ba ka deyi le, ö renci rolündeki uygulayıcıdan yönergeleri takip etmesi ve önerileri uygulaması beklenirken; meslekte ve psikolojik danı man/terapist rolündeki uygulayıcıdan danı anının de i imine ve geli imine ili kin uygulayaca ı teknik ve müdahalelere yönelik karar verme kapasitesini ortaya koymas ı beklenmektedir. Söz konusu farklı beklentiler süpervizyon alan ki inin süpervizyonda rol çatı ması ya amasına neden olabilmektedir. Rol çatı ması daha çok deneyimli uygulayıcılarda görülürken; rol karma as ı sıklıkla az deneyimli uygulayıcılarda görülmektedir (Olk ve Friedlander, 1992).

### **Bili sel yapı**

Süpervizyon ili kisini etkileyen süpervizyon alan ki iye ili kin de i kenlerden bir di eri, süpervizyon alan ki inin bili sel yapısıdır. Bernard ve Goodyear (2004) bu kavram ı ki inin ö renme stilleriyle e anlamlı olarak kullanmaktadırlar. Buna göre, bireyin ö renmeleri sırasında kendine özgü bilgiyi i lemlleme, yorumlama, depolama ve geri ça ırma yollar ı oldu u ve bu yolların ki iden ki iye de i ti i ifade edilmektedir. Yapılan ara tırmalar incelendi inde, farklı ö renme stillerine sahip ki ilerın süpervizyon ihtiyaçlarının, süpervizörden beledikleri rollerin, müdahalelerin ve geribildirimlerin farklıla tı ı görülmektedir (Lochner ve Melchert, 1997; Swanson ve O'Saben, 1993). Dolayısıyla farklı ö renme stillerine sahip olan süpervizyon alan ki ilerle kurulan süpervizyon ili kisinin yapısının da de i iklik gösterece i söylenebilir. Ö renme stillerinin yanı sıra süpervizyon alan ki inin karma ık bilgileri ve durumları i lemleyebilme ve yorumlayabilme yetene inin; bir ba ka deyi le, bili sel karma ıklık (cognitive complexity) düzeyinin de önemli bir de i ken oldu u belirtilmektedir (Fong ve di ., 1997). Fong, Borders, Ethington ve Pitts (1997) tarafından yapılan ara tırmada bili sel karma ıklık düzeyi yüksek olan bireylerin süpervizyonda daha çok soru sordu u, daha çok geribildirim istedikleri ve daha kendine güvenli hissettikleri görülmü tür. Granello (2002) tarafından yapılan ara tırmada ise bili sel karma ıklık düzeyi yüksek olan ki ilerın bilgileri ve kavramları daha etkili bir eilde analiz edebildikleri, yorumladıkları ve de erlendirdikleri bulunmu tur. Özetle, süpervizyon alan ki inin ö renme stillerinin (bili sel yapısı) ve bili sel karma ıklık düzeyinin yüksek olmasının süpervizyon ili kisini etkileyen de i kenlerden oldu u görülmektedir (Fong ve di ., 1997; Lochner ve Melchert, 1997; Swanson ve O'Saben, 1993).

## **Ba lanma stili**

Süpervizyon alan ki ilerin bir yeti kin olarak sahip oldukları ba lanma stili süpervizyon ili kisini etkileyebilmektedir. Örne in, kaygılı ba lanma stiline sahip bir ki i süpervizöründen sürekli yardım talep edebilmekte, süpervizörüne her konuda ihtiyaç duyabilmekte ve süpervizörünün gözde ö rencisi olmaya çabalayabilmektedir. Saplantılı ba lanma stiline sahip bir ki i ise süpervizyon sürecinde süpervizöründen ve onun müdahalelerinden rahatsız olabilmekte ve direnç gösterebilmektedir (Bernard ve Goodyear, 2004). Alanyazında, ba lanma stilini ele alan bir ara tırma White ve Queener (2003) tarafından yapılmı tır. Ara tırmacıların, süpervizörlerin ve süpervizyon alan ki ilerin ba lanma stilleri ile süpervizyon çalı ma uyumları arasındaki ili kiyi belirlemeyi amaçladıkları ara tırmanın sonucunda, süpervizyon alan ki ilerin ba lanma stillerinin süpervizyon çalı ma uyumu algılarını anlamlı olarak yordamadı ı; ancak süpervizörlerin ba lanma stillerinin hem süpervizyon alan ki ilerin hem de süpervizörlerin süpervizyon çalı ma uyumu algılarını anlamlı bir eilde yordadı ı görülmü tür. Sonuç olarak, süpervizyon sürecinde süpervizyon alan ki inin ve süpervizörün güvenli olmayan (kaygılı veya saplantılı); bir ba ka deyi le patolojik ba lanma stiline sahip olmaları süpervizyon ili kisini olumsuz etkileyebilmektedir.

## **Kaygı**

Süpervizyon ili kisinin niteli ini belirleyen de i kenlerden bir di eri, süpervizyon alan ki inin süpervizyonda kendini açmasıdır (Ladany ve di ., 1996). Süpervizyon modellerinin pek ço unun altında yatan varsayım, süpervizyon ili kisinde süpervizyon alan ki inin kendisiyle, danı anıyla ve süpervizörüyle ilgili konularda süpervizörüne kendini açması gerekti idir (Blocher, 1983; Bordin, 1983; Littrell ve di ., 1979; Loganbill ve di ., 1982). Çünkü süpervizyonun etkilili i, süpervizyon alan ki inin kendisiyle, danı anıyla ve süpervizörüyle ilgili gerekli bilgileri süpervizörüyle ne kadar payla tı ıyla do rudan ilgilidir. Bu noktada, süpervizyon alan ki inin süpervizyonda kendini açmasının önündeki engellerin neler olabilece i ara tırmalara konu olmu tur. Bu engellerin ba nda süpervizyon alan ki inin kaygısının geldi i ortaya çıkmı tır (Bernard ve Goodyear, 2004; Bradley ve Ladany, 2001; Campbell, 2000; Ladany ve di ., 1996). Alanyazın incelendi inde, kaygının süpervizyon oturumlarında ola an kabul edildi i; ancak süpervizyon ili kisinin kurulmasındaki rolü nedeniyle süpervizyon ili kisine dair ara tırmalara konu oldu u görülmektedir. Bernard ve Goodyear (2004) süpervizyonda süpervizyon alan ki inin ya adı ı kaygıyı iki ba lık altında incelemektedirler. Birincisi süpervizyon alan ki inin danı anla çalı masından kaynaklanan

kaygı ve diğeri süpervizörle çalışmasından kaynaklanan kaygıdır. Bu iki kaygı baskın olarak genel olarak performans kaygısı olarak nitelendirilmektedir. Buna ek olarak, Bradley ve Ladany (2001) kabul edilme (approval) kaygısı ve baskınlık (dominance) kaygısının da süpervizyon alan kişiyi etkilediğini belirtmektedirler. Kabul edilme kaygısı kişinin diğeri tarafından yeterli olarak görülme arzusuyla; baskınlık kaygısı süpervizyon alan kişinin süpervizörün gücü ve otoritesine karşı verdiği tepki olarak tanımlanmaktadır. Süpervizyon İli Kisinde kaygıyı inceleyen araştırmalardan biri, Hilton ve diğeri (1995) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, baskınlık düzeyindeki uygulayıcıların daha savunmasız ve hassas olduklarını; dolayısıyla performans kaygısını daha çok yaşadıklarını bulmuşlardır. Bununla birlikte, süpervizyon İli Kisinde süpervizörün destekleyici bir tarza sahip olmasının süpervizyon alan kişinin kaygısıyla bağlantısını kolaylaştırıyor ve bu bulgular arasında yer almıştır. Araştırmacılar bu bulguları, süpervizyon İli Kisinde süpervizörün destekleyici bir tarza sahip olmasının önemli olduğunu ve böylece süpervizyon alan kişinin mesleki gelişimini doğrudan olumlu yönde etkilediğini eklenmiş yorumlamışlardır. Özetle, süpervizyona İli Kinin kaygının nedeni ne olursa olsun, süpervizyon İli Kisinin ilk amaçlarında yer alması kabul edilebilir olarak görülmektedir. Bununla birlikte, süpervizyon İli Kisinin geliştirilmesi için süpervizörlerin söz konusu kaygının nedenlerini araştırmaları ve bu nedenlere göre müdahale etmeleri gerekmektedir.

### **Aktarım**

Aktarım, danışanın psikolojik yardım ortamında deneyimlediği duygu ve bilişlerini psikolojik danışmanına/terapistine yansıtması ve/veya yöneltmesi olarak tanımlanmaktadır (Bernard ve Goodyear, 2004; Bradley ve Ladany, 2001). Aktarım, süpervizyon İli Kisinde de ortaya çıkabilmektedir. Süpervizyon alan kişinin aktarımı, süpervizyon İli Kisinin dinamiklerini de etkileyebilmektedir. Süpervizyonda yaşanan aktarım, süpervizyon alan kişinin süpervizyon ortamında deneyimlediği duygu ve bilişlerini süpervizörüne yansıtması ve/veya yöneltmesi olarak tanımlanmaktadır (Jacobs, 1991). Aktarım ya da aile İli Kilerini, arkadaşlık İli Kilerini veya önceki süpervizörüyle/süpervizörleriyle yaşadığı duygu ve bilişlerini mevcut süpervizörüne yansıtılabilmektedir. Yansıtılan duygu ve bilişler olumlu veya olumsuz olabilmektedir. Bir başka deyişle, süpervizyon alan kişi duygu ve bilişlerini süpervizörünü eleştirip müdahalelerine direnç göstererek veya süpervizörüne hayranlık duyup onu yücelterek gösterebilmektedir. Her iki durumda da süpervizörün süpervizyon alan kişinin duygularını dengeleyerek ve gerekli gördüğü durumlarda süpervizyon alan kişinin çözümleyemediği kişisel

deneyimlerini süpervizyonda uygun ekilde ele alarak süpervizyon alan ki inin psikolojik danı ma özyeterli i kazanmasına yardımcı olması beklenmektedir (Bernard ve Goodyear, 2004; Haynes ve di ., 2003).

## **Süpervizöre ili kin De i kenler**

### **Kaygı**

Süpervizyon alan ki inin kaygısının yanı sıra süpervizörün de süpervizyonda ya adı ı kaygının süpervizyon ili kisine etkileri oldu u bilinmektedir (Bernard ve Goodyear, 2004; Bradley ve Ladany, 2001). Lesser (1983; akt. Bernard ve Goodyear, 2004) tarafından yapılan ara tırmada süpervizörün ya adı ı kaygının kaynakları incelenmi tir. Sonuçlar, süpervizörlerin kaygılarının süpervizyon alan ki ileri de erlendirmeleri gerekmesinden, süpervizyon alan ki ilere, danı anlarına ve toplum ruh sa lı na yönelik sahip oldukları sorumluluktan, verdikleri süpervizyona ili kin ele tirilmekten ve/veya süpervizyon alan ki i ile aralarında olu an gerginlik ve çatı malardan kaynaklandı ını göstermi tir (Bradley ve Ladany, 2001; Hart, 1982). Özellikle ilk süpervizyon verme deneyimi ya ayan süpervizörlerin kaygı düzeylerinin daha yüksek oldu u bilinmektedir. Söz konusu kaygı süpervizyon alan ki inin direnciyle nasıl ba edilece inin bilinmemesinden, süpervizyon müdahalelerini planlamadaki sıkıntılardan ve danı anın sorunlarını anlayamamaktan kaynaklanabilmektedir (Bradley ve Ladany, 2001). Sonuç olarak, süpervizörlerde süpervizyonda süpervizyon alan ki iler gibi çe itli nedenlerle kaygı ya ayabilmektedirler. Bu durumda, süpervizörlerin süpervizyon ve profesyonel geli imlerine ili kin amaçlarını gözden geçirmeleri; kendileri için gerçekçi amaçlar ve beklentiler belirlemeleri önerilmektedir (Ronnestad ve Skovholt, 1993).

### **Süpervizyonda gücün kullanımı**

Süpervizyon, güç dinamiklerini içeren bir ili kidir ve temelde, bu ili ki güç e itsizli i ile nitelendirilmektedir (Bernard ve Goodyear, 2004; Kaiser, 1997, akt. Min, 2012). Süpervizyon ili kisinde, otorite olarak kabul edilen süpervizörün gücü, uzmanlık gücünü ve de erlendirici rolünü içermektedir (Bernard ve Goodyear, 2004; Haynes ve di ., 2003). Bilindi i üzere, süpervizyon, do ası gere i de erlendirici bir süreçtir. Süpervizörlerin, süpervizyon alan ki ilerinin çalı malarının niteli ini ve ba arılarını de erlendirmeleri nedeniyle bu ili kide bir güce sahip oldukları belirtilmektedir. Yani, süpervizörün de erlendirici rolü, bu ili kide güç dengesizli ini ortaya çıkaran bir faktördür. Nelson ve Friedlander (2001) tarafından yapılan ara tırmada süpervizyon alan ki ilerinin zarar verici olarak nitelendirdi i süpervizyon

deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmı tır. Sonuçlar, süpervizyon alan ki ilerinin zarar verici bir deneyim olarak süpervizyon ili kisindeki güç mücadelesini belirttiklerini göstermi tır. Sonuçlar daha detaylı incelendi inde, süpervizyon ili kisindeki güç dengesizli inin bir sonucu olarak, süpervizyon alan pek çok ki inin, süpervizörüne duydu u güveni kaybetti i, ili kide geri çekildi i ve süpervizyonda savunmacı bir duru sergiledi ini görülmü tür.

Süpervizör açısından güç kullanımı de erlendirildi inde ise süpervizörlerin de sahip oldukları güçten rahatsız olabilecekleri belirtilmektedir (Bernard ve Goodyear, 2004). Öte yandan, süpervizörün benimsedi i süpervizyon modelinin, süpervizörün bu gücü nasıl kullanaca ı konusunda belirleyici olmaktadır. Örne in, birey merkezli ve feminist süpervizyon modellerinde süpervizyon ili kisinin, süpervizörün mümkün olabildi ince güç farklılı nı minimize etmesi ve i birlikçi bir ili ki kurmaya çalı ması varsayımına dayandı ı bilinmektedir (Haynes ve di ., 2003). Bununla birlikte, süpervizörün sahip oldu u güçten rahatsız olmaması gerekti i; aksine etkili bir süpervizyon için süpervizörün ili kide sahip oldu u gücün kaynaklarını fark etmesi ve bu gücü etkili bir eilde süpervizyonda kullanması önerilmektedir (Bernard ve Goodyear, 2004).

### **Kar ıt aktarım**

Kar ıt aktarım, süpervizyon alanyazınında tranferansa göre daha az incelenen bir konudur. Kar ıt aktarım, süpervizörün süpervizyon alan ki iye yansıttı ı a ırı, gerçekçi olmayan, irrasyonel veya bozulmu tepkileri olarak tanımlanmaktadır (Ladany ve di ., 2000; akt. Bradley ve Ladany, 2001). Bu tepkiler, süpervizörün çözümleyemedi i geçmi ki isel deneyimleriyle ilgili duyguları, dü ünceleri ve davranı ları olabilmektedir. Süpervizyonda kar ıt aktarım, süpervizyon alan ki inin ki isel ve profesyonel geli imini engelledi i gibi aynı zamanda danı anın aldı ı psikolojik yardım hizmetinin niteli ini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu etkileri önlemek ve kar ıt aktarımı çözümleyebilmek için süpervizörün verdi i süpervizyonun süpervizyonunu alması veya akran süpervizyonuna katılması yarar sa layabilmektedir. Buna ek olarak, kar ıt aktarım ya ayan süpervizörün konsültasyon yapması, gerekli durumlarda süpervizyon alan ki iyle tepkilerini tartı ması, süpervizyona ili kin bilgi ve becerilerini geli tirmesi, farkındalı nı artırması ve çözümleyemedi i ki isel deneyimleri için psikolojik yardım alması önerilmektedir (Bradley ve Ladany, 2001; Haynes ve di ., 2003).

Özetle, süpervizyon ili kisinde kaygı, güç kullanımı ve kar ıt aktarımın önemli de i kenler oldu u görülmektedir. Süpervizöre ili kin bu de i kenlere ek olarak, ara tırmalar,

süpervizörün gizliliğine saygılı olmasının ve etik davranmasının, süpervizyon amaçlarına uygun olarak geribildirim vermesinin ve diğer müdahaleleri kullanmasının, kişilerarası ilişkilerde duyarlı (interpersonally sensitive) ve görev yönelimli (task-oriented) süpervizör rollerini benimsemesinin, uygun şekilde kendini açmasının, süreçte uzmanlığını, bilgisini ve kişilerarası gücünü uygun şekilde kullanmasının nitelikli süpervizyon ilişkisine katkıda bulunduğunu göstermektedir (Bernard ve Goodyear, 2004; Usher ve Borders, 1993).

### Üçlü İlişkideki Değişken: Paralel Süreç

Paralel süreç, terapötik ilişkinin süpervizyonda bilindiği tekrarı olarak, ilk kez psikodinamik alanyazında ortaya çıkmıştır (Ekstein ve Wallerstein, 1972, akt. Tracey, Bludworth ve Glidden-Tracey, 2012; Morrissey ve Tribe, 2001). Süpervizyon süreci göz önünde bulundurulduğunda, süpervizörün yeterliklerinden ve uzmanlığından hem süpervizyon alan kişinin hem de danışanın yararlandığı bilinmektedir. Bu durumda, süpervizyon ilişkisinin ikili değil, süpervizör, süpervizyon alan kişi ve danışan arasında kurulan üçlü bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Bernard ve Goodyear, 2004). Bu üçlü ilişki içerisinde, terapötik ilişki içinde bulunan danışan ve psikolojik danışman (süpervizyon alan kişi) ve süpervizyon ilişkisi içinde bulunan süpervizör ve süpervizyon alan kişi bulunmaktadır. Paralel süreç, terapötik ilişki içindeki psikolojik danışman ve danışan arasındaki ve süpervizyon ilişkisi içindeki süpervizör ve süpervizyon alan kişi arasındaki ilişkiel örüntülerin bilinçdışı bir şekilde tekrar edilmesi ile ortaya çıkmaktadır (Bradley ve Ladany, 2001). Bununla birlikte, Bradley ve Ladany (2001) tarafından paralel sürecin karıt aktarımla ilişkilendirildiği belirtilmiştir. Ancak karıt aktarımdaki tepkilerin kaynağı süpervizörün çözümleyemediği ilişkiel konularıyla; paralel süreçteki yansıtmanın kaynağı danışandır ve süpervizyon alan kişi bu durumu süpervizöre taşımaktadır.

Özetle, süpervizyon ilişkisinin sadece süpervizör ve süpervizyon alan kişi arasındaki ilişki olarak algılanmaması gerektiği; danışanın da süpervizyon ilişkisine etkileri olduğu ve süpervizyon alan kişi tarafından süpervizyon ortamına bu etkinin taşındığı söylenebilir. Süpervizyon ilişkisinde paralel sürecin çözülmesi terapötik ilişkinin de etkililiğini arttıracaktır. Bu nedenle, süpervizyonda paralel sürecin çözümlenebilmesi için öncelikle süpervizörün kendi bilişsel ve duygusal tepkilerine ilişkin farkındalık düzeyinin yüksek olması gerekmektedir (Bradley ve Ladany, 2001; Morrissey ve Tribe, 2001). Dahası, süpervizör süpervizyon alan kişinin kişilerarası ilişki dinamiklerini gözlemleyerek bu dinamikleri danışanına yansıtmasına engel olmak için çözümlemesine yardımcı olabilir. Bununla birlikte, süpervizyon ilişkisinde açık olunması ve “şimdi ve burada”ya odaklanarak süpervizyon

ili kisinin ele alınması yarar sa layabilir (Bradley ve Ladany, 2001; Haynes ve di , 2003). Bu sebeple süpervizörün, süpervizyonda, süpervizyon alan ki iyle paralel süreçleri tartıarak, süpervizyon alan ki inin hem terapötik ili kiye hem de süpervizyon ili kisine nasıl dâhil oldu una ili kin farkındalık kazanmasını sa lamaya çalı ması önemlidir (Sumerel, 1994).

### **Çok Kültürlülük**

Psikoterapide oldu u gibi, süpervizyonda da çok kültürlü yeterliliklere sahip olmanın özellikle etik uygulamalar için kritik bir önemi oldu u vurgulanmaktadır (Inman ve DeBoer Kreider, 2013). Holloway'e (1999) göre süpervizyon alan ki inin kültürel geçmi i ve deneyimleri, cinsiyeti gibi de i kenler de süpervizyon ili kisini etkileyen de i kenler arasında yer almaktadır. Süpervizyonun üçlü bir ili kiye barındırdı ı dü ünüldü ünde, çok kültürlü süpervizyon, süpervizör, süpervizyon alan ki i ve danı an olmak üzere üçlü bir ili ki içinde olan ve farklı kültürel geçmi leri birbirine karı an üç ki iyi içermektedir (Chang ve Flowers, 2009). Süpervizyonda çok kültürlülük, hem süpervizörün çok kültürlülük yeterliklerine sahip olması, hem de süpervizyon alan ki inin çok kültürlülük yeterliklerinin geli mesine destek olma rolü açısından önemlidir. Haynes ve di erleri (2003) süpervizörün, çok kültürlülük konularına ili kin ki sel farkındalı a sahip olmasının yanı sıra, süpervizyon alan ki inin çok kültürlülük konularını süpervizyonda açıkça dile getirebilmesi için güvenli bir ortam olu turması sorumlulu unun da oldu unu vurgulamaktadır. Öyle ki süpervizörün, süpervizyon alan ki inin psikolojik danı ma ili kisinde farklılıklara saygı duyan bir rol üstlenmesini sa laması için en iyi yolun, ona süpervizyonda çok kültürlü bir deneyim kazandırmak oldu u belirtilmektedir (Haynes ve di ., 2003). Psikolojik Danı man E itim ve Süpervizyon Derne i (Association for Counselor Education and Supervision, 1990) ve Amerikan Psikolojik Danı manlar Derne i'nin de (American Counseling Association, 2014) vurguladı ı üzere, süpervizörün, sosyal ve kültürel çe itliliklerin do asını anlayarak çok kültürlülük konularının süpervizyon ili kisine etkisini fark edebilmesi gerekmektedir. Benzer ekilde süpervizörün, kendi çok kültürlü süpervizyon becerileri konusundaki sınırlarını bilmesinin de önemli oldu u vurgulanmaktadır (Haynes ve di ., 2003).

Sonuç olarak, süpervizyon ili kisini etkileyen de i kenleri süpervizyon alan ki inin deneyim düzeyi ve beklentileri, bili sel yapısı, ba lanma stili, kaygısı ve aktarım; süpervizörün kaygısı, gücünü kullanma ekli, kar ıt aktarım ve üçlü ili kideki de i kenin paralel süreç olarak sıralamak mümkündür. Bunlara ek olarak, süpervizyon alan ki inin ve süpervizörün kültürel alt yapısı da son yıllarda süpervizyon ili kisinde önemli bir de i ken olarak görülmektedir.



Sonuçta, bir süpervizörün süpervizyon ili kisini etkileyen söz konusu de ği kenlerin farkında olması büyük öneme sahiptir. Çünkü söz konusu de ği kenlerin süpervizyon ili kisine etkisinin farkında olan bir süpervizör, süpervizyonda uygun beceri ve müdahaleleri kullanarak süpervizyon ili kisinin niteli ini artırma ansına sahip olabilecektir. Bu bağlamda, a a ıda nitelikli süpervizyon ili kisi kurmada ve bu ili kiyi geli tirmede bir süpervizörün kullanabilece ği beceri ve müdahaleler özetlenmiştir.

### **Nitelikli Süpervizyon İli Kisi Kurmada ve Bu İli Kiyi Geli tirmede Süpervizör Becerileri ve Müdahaleleri**

Süpervizyon alan ki iyle nitelikli bir süpervizyon ili kisi kurulması için ve öğrenme ve model olma sürecinin süpervizyon sürecinde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için süpervizörlerin etkili ki ilerarası ili ki becerilerine sahip olmalarının önemli oldu u belirtilmektedir (Campbell, 2000). Yapılan psikoterapi süreç ve sonuç ara tırmalarının sonuçları etkili ili ki becerilerinin olumlu terapi sonuçlarıyla ili kili oldu unu göstermektedir (Lambert ve Ogles, 2004). Benzer şekilde, etkili ki ilerarası ili ki becerilerinin de nitelikli süpervizyon ili kisi kurulmasıyla ili kili oldu u iddia edilmektedir (Campbell, 2000).

Borders ve di ğerleri (1991) tarafından yapılan ara tırmada etkili bir süpervizör olmak için süpervizörlerin destekleyici (supportive) ve yüze tirici (challenging) olmak üzere iki temel süpervizyon müdahale stratejisine sahip olmaları gerekti ği sonucuna ula ılmıştır. Terapi sürecinde oldu u gibi süpervizyon sürecinde de ili kinin kuruldu u ilk a amalarda daha destekleyici müdahalelerin kullanılması; sonraki a amalarda ise destekleyici müdahalelere, yüze tirici ve i birli i kurmayı sağlayıcı (collaborative skills) müdahaleler eklenerek devam edilmesi önerilmektedir. Söz konusu beceriler detaylı olarak incelendi inde, dikkati verme, açık uçlu sorular sorma, içerik yansıtma, duygu ve dü ünceleri açıklı a kavuturma, cesaretlendirme, peki tireç kullanma, sözleme yapma ve kendini açma gibi becerilerin destekleyici müdahaleler içerisinde sınıflandırıldı ğı görülmektedir (Borders ve di ğ., 1991; Ivey ve Ivey, 2003). Ek olarak, destekleyici müdahaleleri düzenlemede amigoluk yapma ve istisna durumları ortaya çıkarma gibi çözüm odaklı tekniklerin de kullanılabilece ği ifade edilmektedir (Juhnke, 1996). Yüze tirici müdahaleler ise sözel ve sözel olmayan amaçlar ve davranı lar arasındaki tutarsızlıkları söylemek, düzeltici geribildirim vermek, sandviç metodu, bilgi verme, yorumlama, özetleme, metofor kullanımı, kendini açma, paradoksal müdahaleler, yeniden çerçeveleme olarak belirtilmektedir. Örne in, Borders ve Leddick (1987) tarafından yapılan bir ara tırmada süpervizyon alan ki iyle i birli inin geli tirilmesi amacıyla beyin

fırtınası, sürece ili kin yorumlar, kanıt gösterme, problem çözme becerileri, kendini açma ve açık uçlu sorular gibi beceri ve müdahaleler kullanılması önerilmiştir. Campbell (2000) ise özellikle geribildirim verme becerisinin süpervizyon sürecinde nitelikli süpervizyon ili kisinin kurulmasında ve geli tirilmesinde kritik bir öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Açık, somut, do rudan süpervizyon amaçlarıyla ili kili, genelle tirme yapılmayan geribildirim, süpervizyon alan ki inin geli imini desteklemektedir. Ek olarak, geribildirimlerin süpervizyon alan ki inin ses ve görüntü kayıtlarının izlenerek verilmesinin süpervizyon alan ki inin kaygısını ve direncini azalttı ı da belirtilmektedir. Ladany, Mori ve Mehr (2013) yürüttükleri ara tırmada süpervizyon alan ki ilerinin, süpervizörün tartı mayı kolayla tırmasını en etkili süpervizör becerisi (davranı ı) olarak tanımladıkları; en etkisiz süpervizör becerisi ve davranı ı olarak ise danı anı kavramsalla tırmada ve iyile tirmede etkisiz olmayı belirttikleri görülmü tür.

Sonuç olarak, süpervizörlerin nitelikli süpervizyon ili kisinin kurulması ve geli tirilmesi amacıyla uygun ve etkili ki ilerarası ili ki becerileri kullanmaları gerekmektedir. İli kinin ilk a amalarında söz konusu becerilerin daha empatik ve destekleyici; ilerleyen a amalarda ise daha yüzle tirici ve de erlendirici olması önerilmektedir. Özellikle ilerleyen oturumlarda sadece destekleyici müdahalelerin kullanılmasının; bu müdahalelerin yüzle tirici müdahalelerle harmanlanmamasının süpervizyon alan ki inin geli imini sınırlandıraca ı belirtilmektedir (Mead, 1990; akt. Campbell, 2000). Borders ve di erleri (1991) tarafından yapılan ara tırmada süpervizyon alan ki ilerinin profesyonel geli imleri, ki isel kaynaklarını ke fetmeleri, ki isel güçlüklerini fark etmeleri ve bunlarla ba a çıkabilmeleri için yüzle tirici müdahalelerin süpervizyon sürecinde i e ko ulmalarının art oldu u ifade edilmektedir. Çünkü süpervizyon sürecinde uygun beceri ve müdahalelerin kullanılması süpervizörün daha i birlikçi algılanmasını sa lamaktadır. Böylece daha i birlikçi algılanan bir süpervizör daha nitelikli süpervizyon ili kisi kurmakta ve süpervizyon oturumlarını daha etkili yürütebilmektedir.

### **Tartı ma ve Sonuç**

Bu ara tırmada, süpervizyon ili kisine dair alanyazında bulunan kavramsal ve ampirik ara tırma bulgularının bir derlemesinin sunulması, süpervizyon ili kisine katkı sa layan ve bu ili kiyi engelleyen de i kenlerin incelenmesi ve alanyazındaki süpervizyon ara tırmalarının bulguları ı ında nitelikli süpervizyon ili kisinin süpervizyon sürecindeki rolünün tartı ılması amaçlanmıştır. Bu amaç do rultusunda, süpervizyon ili kisine dair alanyazın incelendi inde, nitelikli süpervizyon ili kisinin etkili süpervizyon sürecinin en önemli bile enlerinden biri olarak belirtildi i görülmü tür (Borders ve Usher, 1992; Bordin, 1983; Efstation, Patton ve

Kardash, 1990; Ellis, 1991; Falender ve Shafranske, 2004; Ladany ve di ., 1999; Ladany ve di ., 1996; Nelson ve di ., 2001; Nelson ve Friedlander, 2001; Ronnestad ve Skovholt, 1993; Stoltenberg ve di ., 1998; Worthen ve McNeill, 1996). Örne in, Worthen ve McNeill (1996) tarafından yapılan ara tırma nitelikli süpervizyon ili kisinin süpervizyon alan ki ilerinin hatalarını ve ba arısızlıklarını fark etmelerine ve bunlarla ba a çıkabilmelerine yardımcı oldu unu göstermektedir. Nitelikli bir süpervizyon ili kisinin kurulamaması ise süpervizyon alan ki inin beceri geli imini ve profesyonel kimli inin geli mesini geciktirebilmekte, engelleyebilmekte veya söz konusu geli ime zarar verebilmektedir. Benzer ekilde, Horrocks ve Smaby (2006) tarafından yapılan ara tırmanın sonuçları da bu bulguyu desteklemekte; ara tırmacılar süpervizyon alan ki inin ki isel ve profesyonel geli iminin süpervizyon ili kisinin niteli ine göre de i ti ini belirtmektedirler. Bu noktada, nitelikli bir süpervizyon ili kisi kurulmadan süpervizyon amaçlarının gerçekleştirilmesinin mümkün olmayacağı ve nitelikli süpervizyon ili kisinin etkili süpervizyonun temel bile enlerinden biri oldu u ortaya çıkmaktadır.

Alanyazın incelendi inde, süpervizyon ili kisine dair ara tırmaların önemli bir kısmının nitelikli süpervizyon ili kisine katkı sa layan ve/veya nitelikli süpervizyon ili kisini engelleyen de i kenlerin belirlenmesine yönelik oldu u görülmektedir (Ellis, 1991; Hansen ve Barker, 1964; Kennard ve di ., 1987; Ladany ve di ., 1999; Ladany ve di ., 2013; Min, 2012, Nelson ve Friedlander, 2001; Ramos-Sanchez ve di ., 2002; White ve Queener, 2003). Bu ara tırmaların sonuçları incelendi inde, süpervizyon alan ki inin deneyim düzeyi ve beklentileri, süpervizyon alan ki inin ba lanma stilleri, süpervizörün kendini açması, süpervizörün etik ve kültüre duyarlı davranması ve geribildirimleri süpervizyon ili kisini etkileyen de i kenler olarak ortaya çıkmaktadır. Süpervizyon sürecinde süpervizörün bu de i kenlerin farkında olması ve süpervizyonda uygun beceri ve müdahaleleri kullanması süpervizör ile süpervizyon alan ki i arasındaki i birli ini artırmakta ve dahası süpervizyon ili kisinin niteli ini güçlendirmektedir (Usher ve Borders, 1993). Böylece, süpervizyon oturumlarının daha etkili yürütülebilme ansı artmaktadır. Bununla birlikte, çe itli ara tırmalarda süpervizyon ili kisinde süpervizörün i birlikçi olarak algılanması için destekleyici olmasının gerekli ancak yeterli olmadığı belirtilmiştir (Borders ve di ., 1991; Usher ve Borders, 1993). Ara tırmaların sonuçları, süpervizyon ili kisinde süpervizörlerin hem ili ki odaklı hem de görevli yönelimli olmalarının süpervizyon ili kisini güçlendirdi ini göstermektedir. Bu noktada, gelişimsel süpervizyon modellerinin süpervizyon alan ki ilerinin süpervizyondan en üst düzeyde yararlanabilmesi için gelişim ve deneyim düzeylerine uygun

olarak süpervizyon müdahalelerinin seçilmesine ili kin varsayımı önemlidir (Bernard ve Goodyear, 2004). Çünkü bu varsayım söz konusu ara tırma sonuçları ile birlikte de erlendirildi inde, süpervizörlerin süpervizyon ili kisinin kurulması a amasında daha destekleyici müdahaleleri kullanmaları ve ilerleyen a amalarda ise destekleyici müdahalelerle yüzle tirici müdahaleleri bir arada kullanmaları gerekti i görü leri (Borders ve di ., 1991; Holloway, 1995) anlam kazanmaktadır. Bir ba ka deyi le, süpervizyon ili kisinin nitelikli olması için süpervizörlerin kullandıkları müdahalelerde süpervizyon alan ki iler in geli imsel ihtiyaçlarına uygun ekilde hem destekleyici hem de yüzle tirici beceri ve müdahaleleri harmanlayarak kullanmaları gerekti i söylenebilir.

Genel olarak de erlendirildi inde, nasıl terapötik ili ki danı andaki de i im ve geli imin merkezindeyse; süpervizyon ili kisi de süpervizyon alan ki inin ki isel ve profesyonel geli iminin merkezi olarak dü ünülebilir. Yurtdı ı alanyazında Bordin'in (1983) terapötik çalı ma uyumuna ili kin bile enleri süpervizyon çalı ma uyumuna uyarlamasıyla süpervizyon ili kisinin rolüne ili kin ara tırmaların hız kazandı ı ve günümüzde süpervizyon ili kisine dair alanyazının oldukça zengin oldu u görülmektedir. Ancak Türkiye'de süpervizyon ili kisine dair ara tırmalar halen sınırlı sayıdadır. Türkiye'de lisans ve lisansüstü düzeyde süpervizyon verildi i göz önünde bulunduruldu unda, süpervizyon alan ki iler in geli imsel düzeylerinin farklı olabilece i; dolayısıyla süpervizörlerin, süpervizyon sürecini, süpervizyon alan ki inin deneyim düzeyine, istek ve ihtiyaçlarına uygun olarak yapılandırması ve yürütmesi gerekti i dü ünülmektedir. Bu do rultuda, süpervizyonun önemli bir parçası olan süpervizyon ili kisinin, her düzeyde süpervizyon alan ki ilerle, süpervizörlerle, çe itli de i kenlerle birlikte inceleyen ara tırmalara ihtiyaç oldu u görülmektedir.

Türkiye'de süpervizyon ili kisine dair ara tırmaların sınırlı sayıda olmasının nedenlerinden biri, psikolojik danı man e itiminde süpervizyon konusunun ara tırmalara ancak son yıllarda konu olmaya ba laması (Alada , 2014; Alada ve Bekta , 2009; Alada ve Kemer, 2015; Atik, 2015; Atik ve di ., 2015; Büyükgöze- Kavas, 2011; Denizli, 2010; Denizli ve di ., 2009; Ihan, Rahat ve Yöntem, 2015; Ka nıcı, 2015; Kemer ve Alada , 2013; Koç, 2013; Meydan, 2010; 2014; Pamukçu, 2011; Sivi -Çetinkaya ve Kararımak, 2012; Ülker- Tümlü ve di ., 2015; Yılmaz, 2015; Zeren ve Yılmaz, 2011); di erinin ise süpervizyona ili kin yeterli sayıda ve çe itlilikte veri toplama araçlarının bulunmaması oldu u söylenebilir. Son yıllarda süpervizyona ili kin ölçme aracı eksikli i sorununun çözümüne yönelik adımlar atılmı olsa da (Denizli, 2010; Erkan- Atik, 2015; Ihan ve di ., 2015) Türkiye'de halen bu konuda veri toplama araçlarına ihtiyaç oldu u açıktır. Yurtdı nda yapılan ara tırmalar incelendi inde,

genel olarak süpervizyonun bile enlerini ke fetmek ve özelde süpervizyon ili kisinin niteli ini belirlemek için zengin bir veri toplama aracı kayna ı oldu u görülmektedir. Örne in, süpervizyon ili kisinin niteli ini belirlemek için kullanılan Süpervizyon Çalı ma Uyumu Envanteri (Supervisory Working Alliance Inventory, Efstation ve di ., 1990), Süpervizyon Stilleri Envanteri (Supervisory Styles Inventory, Friedlander ve Ward, 1984), Barrett-Lennard li ki Envanteri (The Barrett-Lennard Relationship Inventory, Barrett-Lennard, 1962) ve Psikolojik Danı man Adayı Ki isel Tepki Ölçe i (Trainee Personal Reaction Scale, Holloway ve Wampold, 1986) bu veri toplama araçlarından sadece birkaçıdır. Bu ba lamda, Türkiye’de süpervizyon ili kisine yönelik ara tırmaların ço alması amacıyla süpervizyon ili kisinin niteli ini belirleyen ve süpervizyon ili kisinin özelliklerini ortaya koyan ölçme araçlarının uyarlanması ve geli tirilmesinin yararlı olaca ına inanılmaktadır. Ek olarak, yurtdı nda nitelikli süpervizyon ili kisi kurulabilmesi için süpervizörün bazı belli ba lı becerilere sahip olması gerekti ine ve süpervizyon teknik ve müdahalelerini nasıl kullanması gerekti ini ö renmesine yönelik vurgu yapılmaktadır (örn. Nelson ve di ., 2001). Dahası, e itim programlarının süpervizör e itimi de vermeleri gerekti i; böylece süpervizörlere gerekli beceri ve müdahalelerin ö retilebilece i belirtilmektedir (Borders ve di ., 1991). Bu noktada, Türkiye’de psikolojik danı man e itim programlarında süpervizyon e itiminin de e itimin bir parçası haline getirilmesinin gerekli oldu u dü ünülmektedir.

Sonuç olarak, süpervizyon ili kisi süpervizyondaki pek çok de i kenden beslenen ve süpervizyonun etkilili ini do rudan etkileyebilen bir de i ken olması dolayısıyla süpervizyon süreci kapsamında önemli bir ara tırma alanıdır. Bu nedenle, üphesiz ki süpervizyon ili kisini etkileyen her bir de i ken bir ara tırmaya tek ba ına konu olabilecek öneme sahiptir. Dolayısıyla, bundan sonra yapılacak kavramsal ve ampirik ara tırmalarla süpervizyon ili kisinin incelenmeye ba lanmasının ve devam edilmesinin Türkiye’deki süpervizyon alanyazınına ve süpervizörlere yarar sa layaca ına inanılmaktadır. Bu çalı manın Türkiye’de süpervizyon ili kisi konusunda süpervizörlere ık tutması ve yapılacak ara tırmalara ilham vermesi beklenmektedir.

### Kaynakça

- Alada , M. (2014). Psikolojik danı man e itiminin farklı düzeylerinde bireyle psikolojik danı ma uygulaması süpervizyonunda kritik olaylar, *Ege E itim Dergisi* (15), 428-475.
- Alada , M. ve Bekta , D. Y. (2009). Examining individual-counseling practicium in a Turkish undergraduate counseling program. *E itim Ara tırmaları*, 37, 53-70.
- Alada , M. ve Kemer, G. (2015, Ekim). *Türkiye’de psikolojik danı man e itiminde bireyle psikolojik danı ma uygulaması ve süpervizyonu: Bir durum çalı ması*. Sözel Bildiri. 13. Ulusal Psikolojik Danı ma ve Rehberlik Kongresi, Mersin.
- Amerikan Psikolojik Danı manlar Derne i (2014). *The ACA Code of Ethics*. <https://www.counseling.org/resources/aca-code-of-ethics.pdf> adresinden elde edildi.
- Atik, G. (2015, Ekim). *Yapılandırılmı akran grup süpervizyonu sürecinin psikolojik danı man adaylarının psikolojik danı ma öz-yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisi*. Sözel Bildiri. 13. Ulusal Psikolojik Danı ma ve Rehberlik Kongresi, Mersin.
- Atik, G., Çelik, E. G., Tural, N. ve Güç, E. (2015, Ekim). *Psikolojik danı man adaylarının akran grup süpervizyonu sürecindeki metafor kullanımlarına ili kin görü leri*. Sözel Bildiri. 13. Ulusal Psikolojik Danı ma ve Rehberlik Kongresi, Mersin.
- Barrett-Lennard, G. T. (1962). Dimensions of therapist response as causal factors in therapeutic change. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(43), 1.
- Bernard, J. M. (1979). Supervisor training: A discrimination model. *Counselor Education and Supervision*, 19(1), 60-68.
- Bernard, J. M. ve Goodyear, R. K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision* (3. baskı) MA: Pearson.
- Blocher, D. H. (1983). Supervision in counseling: II. Contemporary models of supervision: Toward a cognitive developmental approach to counseling supervision. *The Counseling Psychologist*. 11(1), 27-34.
- Bordin, E. S. (1983). Supervision in counseling: II. Contemporary models of supervision: A working alliance based model of supervision. *The Counseling Psychologist*. 11(1), 35-42. <http://dx.doi.org/10.1177/0011000083111007>.

Borders, L. D., Bernard, J. M., Dye, H. A., Fong, M. L., Henderson, P. ve Nance, D. W. (1991). Curriculum guide for training counseling supervisors: Rationale, development, and implementation. *Counselor Education and Supervision*, 31(1), 61-78.

Borders, L. D. ve Leddick, G. R. (1987). *Handbook of counseling supervision*. Association for Counselor Education and Supervision. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED324623.pdf> adresinden elde edildi.

Borders, L. D. ve Usher, C. H. (1992). Post-degree supervision: Existing and preferred practices. *Journal of Counseling and Development*, 70(5), 594-599.

Bradley, L. J. ve Ladany, N. (2001). *Counselor supervision: Principles, process, and practice* (3rd ed.). Philadelphia, PA: Brunner-Routledge.

Büyükgöze- Kavas, A. (2011). Bireysel ve grupla psikolojik danı ma uygulamalarına yönelik bir de erlendirme. *Türk E itim Bilimleri Dergisi*, 9(2). 411-432.

Campbell, J. M. (2000). *Becoming an effective supervisor: A workbook for counselor and psychotherapist*. USA: Routledge.

Chang, C. Y. ve Flowers, L. R. (2009). Multicultural supervision competence. çinde: *State of the Art in Clinical Supervision*, (Eds. John R. Culbreth and Lori L. Brown). (ss.1-18). Routledge Taylor & Francis Group.

Culbreth, J. R. ve Borders, L. D. (1999). Perceptions of the supervisory relationship: Recovering and nonrecovering substance abuse counselors. *Journal of Counseling ve Development*, 77(3), 330-338.

Cummings, A. L., Hallberg, E. T., Martin, J., Slemon, A. ve Hiebert, B. (1990). Implications of counselor conceptualizations for counselor education. *Counselor Education and Supervision*, 30(2), 120-134.

Denizli, S. (2010). *Danı anların algıladıkları terapötik çalı ma uyumu ve oturum etkisi düzeylerinin bazı de i kenlere göre yordanması: Ege Üniversitesi örne i*. (Yayımlanmamı doktora tezi) Ege Üniversitesi, zmir, Türkiye.

Denizli, S., Alada M., Bekta , D. Y., Cihangir-Çankaya, Z. ve Özeke-Kocaba , E. (2009, Ekim). *Psikolojik danı man e itiminde bireyle psikolojik danı ma uygulaması ve süpervizyonu: Ege Üniversitesi Örne i*. Sözel bildiri. X. Ulusal Psikolojik Danı ma ve

Rehberlik Kongresi, Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.

- Ellis, M. V. (1991). Critical incidents in clinical supervision and in supervisor supervision: Assessing supervisory issues. *Journal of Counseling Psychology*, 38(3), 342-349.
- Efstation, J. F., Patton, M. J. ve Kardash, C. M. (1990). Measuring the working alliance in counselor supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 37(3), 322-329.
- Erkan Atik, Z. (2015, June). *Validity and reliability of Turkish form of the evaluation process within supervision inventory*. XI. International Interdisciplinary Conference on Clinical Supervision, Adelphi University, Garden City, New York, USA.
- Falender, C. A. ve Shafranske, E. P. (2004). *Clinical supervision*. John Wiley & Sons, Inc.
- Fong, M. L., Borders, L. D., Ethington, C. A. ve Pitts, J. H. (1997). Becoming a counselor: A longitudinal study of student cognitive development. *Counselor Education and Supervision*, 37(2), 100-114.
- Friedlander, M. L. ve Ward, L. G. (1984). Development and validation of the Supervisory Styles Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 541-557.
- Ghazali, N. M., Jaafar, W. M. W., Tarmizi, R. A. ve Noah, S. M. (2016). Influence of supervisees' working alliance on supervision outcomes: A study in Malaysia context. *International Journal of Social Science and Humanity*, 6(1), 9-13.
- Granello, D. H. (2002). Assessing the cognitive development of counseling students: Changes in epistemological assumptions. *Counselor Education and Supervision*, 41(4), 279- 293.
- Hart, G. M. (1982). *The process of clinical supervision*. University Park Press.
- Hansen, J. C. ve Barker, E. N. (1964). Experiencing and the supervisory relationship. *Journal of Counseling Psychology*, 11(2), 107-111.
- Haynes, R., Corey, G. ve Moulton, P. (2003). *Clinical supervision in the helping professions: A practical guide*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole-Thomson Learning.
- Hilton, D. B., Russell, R. K. ve Salmi, S. W. (1995). The effects of supervisor's race and level of support on perceptions of supervision. *Journal of Counseling and Development: JCD*, 73(5), 559-563.



- Horrocks, S. ve Smaby, M. H. (2006). The supervisory relationship: Its impact on trainee personal and skills development. *Compelling Perspectives on Counselling: VISTAS*, 173-176.
- Holloway, E. L. (1995). *Clinical supervision: A systems approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Inman, A. G. ve DeBoer Kreider, E. (2013). Multicultural competence: Psychotherapy practice and supervision. *Psychotherapy*, 50(3), 346-350.
- Ivey, A. E. ve Ivey, M. B. (2003). *Intentional interviewing and counseling: Facilitating client development in a multicultural society* (5. baskı). Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Ihan, T., Rahat, E. ve Yöntem, M.K. (2015, Ekim). *Psikolojik danı man adaylarının süpervizyon sürecinde ya adıkları danı ma kaygısına ve süpervizyon e itimine yönelik deneyimlerinin incelenmesi*. Sözel Bildiri. 13. Ulusal Psikolojik Danı ma ve Rehberlik Kongresi, Mersin.
- Ihan T., Sarıkaya Y., Ba kal, A. ve Yöntem, M. K. (2015). *Süpervizör Rollerini Ölçe i'nin Geli tirilmesi: lk Psikometrik Bulgular*. Sözel Bildiri. XIII. Psikolojik Danı ma ve Rehberlik Kongresi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Jacobs, C. (1991). Violations of the supervisory relationship: An ethical and educational blind spot. *Social Work*, 36(2), 130-135.
- Juhnke, G. A. (1996). Solution-focused supervision: promoting supervisee skills and confidence through successful solutions. *Counselor Education and Supervision*, 36(1), 48-57.
- Ka mıcı, Y. (2015, Ekim). *Çokkültürlü süpervizyon ve çokkültürlü süpervizyon yeterlikleri*. Sözel Bildiri. 13. Ulusal Psikolojik Danı ma ve Rehberlik Kongresi, Mersin.
- Kemer, G. ve Alada , M. (2013, Eylül). *Türkiye'de psikolojik danı man e itiminde bireyle psikolojik danı ma uygulaması ve süpervizyonu: Ulusal bir tarama çalı ması*. Sözel Bildiri. 2013 Dünya Psikolojik Danı ma ve Rehberlik Kongresi, stanbul.
- Kennard, B. D., Stewart, S. M. ve Gluck, M. R. (1987). The supervision relationship: Variables contributing to positive versus negative experiences. *Professional Psychology: Research and Practice*, 18(2), 172-175.

Koç, . (2013). *Ki ilerarası süreci hatırlama tekni ine dayalı süpervizyonun psikolojik danı man adaylarının psikolojik danı ma becerilerine, özyeterlik ve kaygı düzeylerine etkisi.* (Yayımlanmamı doktora tezi). Ege Üniversitesi, zmir, Türkiye.

Ladany, N., Ellis, M. V. ve Friedlander, M. L. (1999). The supervisory working alliance, trainee self-efficacy, and satisfaction. *Journal of Counseling and Development, 77(4), 447-455.*

Ladany, N., Hill, C. E., Corbett, M. M. ve Nutt, E. A. (1996). Nature, extent, and importance of what psychotherapy trainees do not disclose to their supervisors. *Journal of Counseling Psychology, 43(1), 10.*

Ladany, N., Mori, Y. ve Mehr, K. E. (2013). Effective and ineffective supervision. *The Counseling Psychologist, 41(1), 28-47.*

Ladany, N., Walker, J. A. ve Melincoff, D. S. (2001). Supervisory style: Its relation to the supervisory working alliance and supervisor self-disclosure. *Counselor Education and Supervision, 40(4), 263-275.*

Lambert, M. J. ve Ogles, B. M. (2004). The efficacy and effectiveness of psychotherapy. içinde: M.J. Lambert (Editör), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (5. baskı) (ss. 139-193). New York: Wiley.

Littrell, J. M., Lee-Borden, N. ve Lorenz, J. R. (1979). A developmental framework for counseling supervision. *Counselor Education and Supervision, 19(2), 13-19.*

Lochner, B. T. ve Melchert, T. P. (1997). Relationship of cognitive style and theoretical orientation to psychology interns' preferences for supervision. *Journal of Counseling Psychology, 44(2), 256-260.*

Loganbill, C., Hardy, E. ve Delworth, U. (1982). Supervision: A conceptual model. *The Counseling Psychologist, 10(1), 3-42.*

Martin, J., Slemon, A. G., Hiebert, B., Hallberg, E. T. ve Cummings, A. L. (1989). Conceptualizations of novice and experienced counselors. *Journal of Counseling Psychology, 36(4), 395-400.*

McNeill, B. W., Stoltenberg, C. D. ve Pierce, R. A. (1985). Supervisees' perceptions of their development: A test of the counselor complexity model. *Journal of Counseling Psychology, 32(4), 630-633.*

- Meydan, B. (2014). *Bireyle psikolojik danı ma uygulamasında mikrobeceri süpervizyon modelinin etkilili inin incelenmesi: Ege Üniversitesi örne i*. (Yayımlanmamı doktora tezi). Ege Üniversitesi, zmir, Türkiye.
- Meydan, B. (2010). *Psikolojik danı man adaylarının içerik yansıtma ve duygu yansıtma becerilerine ili kin yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamı Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, zmir, Türkiye.
- Min, R. M. (2012). Impact of the supervisory relationship on trainee development. *International Journal of Business and Social Science*, 3(18), 168-177.
- Morrissey, J. ve Tribe, R. (2001). Parallel process in supervision. *Counselling Psychology Quarterly*, 14(2), 103-110.
- Nelson, M. L. ve Friedlander, M. L. (2001). A close look at conflictual supervisory relationships: The trainee's perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 384-395.
- Nelson, M. L., Gray, L. A., Friedlander, M. L., Ladany, N. ve Walker, J. A. (2001). Toward relationship-centered supervision: Reply to Veach (2001) and Ellis (2001). *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 407-409. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.48.4.407>
- Olk, M. E. ve Friedlander, M. L. (1992). Trainees' experiences of role conflict and role ambiguity in supervisory relationships. *Journal of Counseling Psychology*, 39(3), 389-397.
- Pamukçu, B. (2011). *Psikolojik danı man adaylarının psikolojik danı ma öz-yeterlik algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamı yüksek lisans tezi). Orta Do u Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Psikolojik Danı man E itim ve Süpervizyon Derne i (1990). *Best practice in clinical supervision*. ACES Task Force Report. (22.04.2011). [https://www.liberty.edu/media/1152/ACES\\_Best\\_Practices\\_in\\_Clinical\\_Supervision.pdf](https://www.liberty.edu/media/1152/ACES_Best_Practices_in_Clinical_Supervision.pdf) adresinden elde edildi
- Rabinowitz, F. E., Heppner, P. P. ve Roehlke, H. J. (1986). Descriptive study of process and outcome variables of supervision over time. *Journal of Counseling Psychology*, 33(3), 292-300.

Ramos-Sánchez, L., Esnil, E., Goodwin, A., Riggs, S., Touster, L. O., Wright, L. K. ve Rodolfa, E. (2002). Negative supervisory events: Effects on supervision and supervisory alliance. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(2), 197-202.

Rønnestad, M. H. ve Skovholt, T. M. (1993). Supervision of beginning and advanced graduate students of counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling & Development*, 71(4), 396-405.

Sivi -Çetinkaya, R. ve Kararımak, Ö. (2012). Psikolojik danı man e itiminde süpervizyon. *Türk Psikolojik Danı ma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 107-121.

Skovholt, T. M. ve Rønnestad, M. H. (1992). Themes in therapist and counselor development. *Journal of Counseling and Development*, 70, 505-515.

Stoltenberg, C. D., McNeill, B. ve Delworth, U. (1998). *IDM supervision*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sumerel, M. B. (1994). *Parallel process in supervision*. ERIC Digest. <http://eric.ed.gov/?id=ED372347> adresinden elde edildi.

Swanson, J. L. ve O'Saben, C. L. (1993). Differences in supervisory needs and expectations by trainee experience, cognitive style, and program membership. *Journal of Counseling and Development*, 71, 457-457.

Tracey, T. J., Bludworth, J. ve Glidden-Tracey, C. E. (2012). Are there parallel processes in psychotherapy supervision? An empirical examination. *Psychotherapy*, 49(3), 330-343.

Usher, C. H. ve Borders, L. D. (1993). Practicing counselors' preferences for supervisory style and supervisory emphasis. *Counselor Education and Supervision*, 33(2), 66-79.

Ülker-Tümlü, G., Balkaya Çetin, A. ve Kurtyılmaz, Y. (2015, Ekim). *Psikolojik danı man adaylarının bireyle psikolojik danı ma oturumlarının de erlendirilmesi*. Sözel Bildiri. 13. Ulusal Psikolojik Danı ma ve Rehberlik Kongresi, Mersin.

Webb, A. ve Wheeler, S. (1998). How honest do counsellors dare to be in the supervisory relationship? An exploratory study. *British Journal of Guidance and Counselling*, 26(4), 509-524.

- White, V. E. ve Queener, J. (2003). Supervisor and supervisee attachments and social provisions related to the supervisory working alliance. *Counselor Education and Supervision, 42*(3), 203-213.
- Worthen, V. ve McNeill, B. W. (1996). A phenomenological investigation of "good" supervision events. *Journal of Counseling Psychology, 43*(1), 25-34.
- Worthington, E. L. ve Roehlke, H. J. (1979). Effective supervision as perceived by beginning counselors-in-training. *Journal of Counseling Psychology, 26*(1), 64-73.
- Yılmaz, Y. (2015, Ekim). *Etkili süpervizyon uygulamaları ve süpervizyon eti i*. Sözel Bildiri. 13. Ulusal Psikolojik Danı ma ve Rehberlik Kongresi, Mersin.
- Yogev, S. (1982). An eclectic model of supervision: A developmental sequence of beginning psychotherapy students. *Professional Psychology, 13*(2), 236.
- Yogev, S., ve Pion, G. M. (1984). Do supervisors modify psychotherapy supervision according to supervisees' levels of experience? *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 21*(2), 206.
- Zeren, ., ve Yılmaz, S. (2011, Ekim). *Bireyle psikolojik danı ma uygulaması dersini alan ö rencilerin süpervizyona bakı açılıarı: Yeditepe üniversitesi ö rne i*. Sözel Bildiri. XI. Ulusal Psikolojik Danı ma ve Rehberlik Kongresi, Selçuk, zmir.

### **Extended Summary**

Supervision is one of the most important and inseparable part of counselor education. In the international literature, one of the most comprehensive definitions of supervision by Bernard and Goodyear (2004) is "Supervision is an intervention that is provided by a senior member of a profession to a junior member or members of that same profession. This relationship is evaluative, extends over time, and has the simultaneous purposes of enhancing the professional functioning of the junior member(s), monitoring the quality of professional services offered to the clients she, he, or they see(s), and serving as a gatekeeper of those who are to enter the particular profession" (p.8). According to the review of the counseling supervision literature, there have been many researches on the components of effective supervision, and the role and importance of supervision relationship on increasing the effectiveness of supervision. The research findings generally agree on the fact that a qualified supervision relationship is one of the most critical components of effective supervision. Upon the review of the researches in Turkey, it can be said that there has been an increase in the number of studies concerning supervision models and methods; the characteristics of supervisor and his/her feedback style; the effect of supervision on counseling skills, and counseling self-efficacy. However, those studies are still limited. In this context, this study aimed to (a) present a review of literature about conceptual and empirical studies on the supervision relationship, (b) examine variables which contributing and hindering the supervision relationship, and (c) to discuss the role of the qualified supervision relationship on the supervision process in the light of the literature findings. One of the leading names studying the supervision relationship was Edward S. Bordin. Bordin initially studied on therapeutic relationship and therapeutic working alliance. In the first years of 1980s, he reflected these studies on supervision process and focused on the supervision relationship and supervision working alliance. According to Bordin, supervision working alliance is of three components: a) mutual agreements, b) tasks, and c) emotional bond. The first of those components, mutual agreements, stands for mutual alliance and understanding between the supervisor and supervisee about the goals of the supervision process. Bordin stated that it's impossible to achieve the supervision goals without mutual agreements, and that a clear expression of the goals reinforces the supervision relationship. Another component of the supervision relationship, tasks, implies what the supervisor and supervisee would do together in order to achieve the goals. The last component is the emotional bond between the supervisor and supervisee. Bordin believed in the fact that there must be an emotional bond between the supervisor and supervisee. Furthermore, he emphasized the importance of that the bounds of

emotional bond are to be drawn carefully and efficiently. He also suggested that honesty and respect improve the supervision relationship.

A major part of the literature on supervision relationship researches is mainly concentrated on determining the variables which contribute to qualified supervision relationship or the ones which influence the supervision relationship negatively. The findings of these studies show that there are some variables affecting the supervision relationship such as the experience and expectations of supervisees; the cognitive complexity of supervisees; the attachment styles of supervisees, anxiety levels of supervisees, and transference; anxiety levels of supervisor, interpersonal power of supervisor, the ethical behaviors of supervisor, feedback style of supervisor, and countertransference; parallel process and multicultural issues. Supervisors are to be aware of these variables and make use of effective interpersonal relationship skills so as to establish and improve qualified supervision relationship. It's suggested that in the beginning stage of the supervision relationship, these interpersonal relationship skills should be more emphatic and supportive (such as attending, paraphrasing, summarizing, clarifying, reflection of feeling, restatement, encouragement, reinforcement, self-disclosure, open-ended questions, cheerleading and asking for success); and in the mature and terminating stages, skills should be more challenging and evaluative (such as confrontation, giving corrective feedback, giving information, interpretation, summarizing, paradoxical interventions). Especially during the ongoing sessions if it was only made use of supportive interventions and wasn't combined with the challenging ones, it would restrict the development of the supervisee.

In general terms, it can be accepted that the supervision relationship is central to the both personal and professional development of supervisee, just like the therapeutic relationship plays the central role in the change and development of clients. The international literature is seemed to be quite rich in supervision relationship. On the other side, the researches on supervision relationship in Turkey are still limited. One of the important reasons for limited number of researches in Turkey may be that counseling supervision has been a study topic recently and that there is inadequate number and variety of data collection tools in this field. In recent years, there have been efforts to solve the lacking problem of data collection tools on supervision, yet it's obvious that there is still a need for data collection tools. Thus, with the aim of increasing the number of studies on the supervision relationship in Turkey, it's suggested to adapt and develop data collection tools which can determine the quality of supervision relationship and define the features of it. Additionally, related literature emphasized that a

supervisor should have some specific skills and learn about how to manage the supervision techniques and interventions for establishing qualified supervision relationship. It's also indicated that counselor education programs should deliver supervision training, thus necessary skills and interventions can be transferred to them. At this point of the issue, it's claimed that the supervision training is to be a part of counselor education.

As a conclusion, the supervision relationship is a broad research field in which it's reinforced by different variables during supervision process, and it can directly affect the efficiency of the supervision process. Therefore, all supervision relationship variables are of such a great importance that each of them can be a separate topic to a research. The future conceptual and empirical studies examining the supervision relationship would be beneficial to the supervisors and to the supervision literature in Turkey. It's anticipated that this study would enlighten the supervisors for supervision relationship and would inspire future researches in Turkey.





---

---

## Uzaktan E itime Yönelik Tutum Ölçe i Geli tirme Çalı ması <sup>1,2</sup>

Tarık KI LA <sup>3</sup>

---

---

*Geli Tarihi: 01.06.2016*

*Kabul Tarihi: 25.06.2016*

### Öz

Bu ara tırmada, ö retmen adaylarının uzaktan e itime yönelik tutumlarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geli tirmek amaçlanmaktadır. Ölçe in hazırlanabilmesi amacı ile öncelikle bilgisayar ve ö retim teknolojileri bölümünde ö renim gören 83 üçüncü ve dördüncü sınıf ö rencisinden uzaktan e itimde materyaller, kullanılan ortamlar, kullanılan yöntemler, uzaktan e itimin amaçları ve uzaktan e itim hakkında kendi dü üncelerini içeren bir kompozisyon yazmaları istenmi tir. Yapılan alan yazın taraması ve ö rencilerden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda 83 maddelik bir form hazırlanmı tur. Elde edilen form içerik geçerli inin sa lanması amacı ile uzman görü üne sunulmu tur. Uzman görü leri sonucu bir 35 maddelik bir ölçek elde edilmi tir. Ölçe in denemelik formu 121 ki ilik bir gruba uygulanmı tur. Ölçe in yapı geçerli ine ili kin olarak temel bile enler analizi kullanılarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmı tur. Analiz sonucunda 35 maddenin yer aldı 1 tek faktörlü bir yapı elde edilmi tir. Faktörde yer alan maddelerin faktör yükü de erlerinin .30 ile .74 arasında de i ti i ve faktörün toplam varyansın %28'ini açıkladı ı belirlenmi tir. AFA ile ortaya konulan yapının do rulu unun test edilebilmesi için Do rulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmı tur. DFA sonuçlarına göre, tüm uyum indekslerinin (*GFI: 0.90 RMSEA: 0.021*) kabul edilebilir de erler aldı ı görülmü tür. Ölçe in güvenilirli inin tespiti için yapılan testler sonucunda ise iç tutarlık katsayısı (Cronbah Alpha) .89 olarak tespit edilmi tir. Sonuç olarak ara tımda; tek boyuttan ve 35 maddeden olu an geçerli ve güvenilir bir uzaktan e itime yönelik tutum ölçe i geli tirilmi tir.

*Anahtar Kelimeler:* Uzaktan e itim, tutum ölçe i, ölçek geli tirme

---

<sup>1</sup> Bu çalışma, 2016 yılında düzenlenen 3. Eğitimde Yeni Yönelimler Uluslararası konferansında sunulmuştur.

<sup>2</sup> Bu çalışma, "Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>3</sup> Yrd. Doç. Dr., Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, tarik.kisla@ege.edu.tr



---

---

## Development of a Attitude Scale towards Disance Learning

---

---

*Submitted by 01.06.2016*

*Accepted by 25.06.2016*

### Abstract

This study aims to develop a relevant and reliable measuring tool which will be used to determine the attitudes of prospective teachers about distance learning. In order to prepare the scale, 83 students, who are in third and fourth grade, enrolled in Computer and Instructional Technologies departments were asked to write a composition containing their own views on the materials of distance learning, the environments used, methods used, goals of distance learning and about the distance learning itself. As the result of literature review and analysis of data retrieved from students, a form consisting of 83 items was prepared. Expert view was employed for the content validity of the form obtained. As the result of expert view, scale with 35 items was obtained. The trial version of the form was applied on a group of 121 people. In relation with structural validity of the scale, basic components analysis was used and a Exploratory Factor Analysis (EFA) was applied. Through, EFA, a construct with 35 items and a single factor was achieved. It was determined that the factor load values of items in the factor were between .30 and .74 and that the factor explained 28 % of the total variance. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was implemented in order to test the accuracy of structure revealed by EFA. According to CFA results, it was seen that all fit indexes (GFI 0.90 *RMSEA: 0.021*) had acceptable values. As a result of tests conducted for the reliability of scale, internal consistency factor (Cronbach Alpha) was determined as .89. As a result, with this study, a reliable attitude scale towards distance learning with a single factor and 35 items was developed.

*Keywords:* Distance learning, attitude scale, scale development

## Giri

Temelleri 1700'lü yıllara mektupla ö renim adı altında atılan uzaktan e itim, bilgi ve ileti im teknolojilerinin geli imi ve hayat boyu ö renme kavramının da yaygınla ması ile önemi, gereklili i ve ba arı oranı gittikçe artan bir e itim modeli haline gelmi tir. Günümüzde birçok e itim kurumu uzaktan e itim yolu ile e itim olanaklarını arttırarak, çalı an ve alanında kendini geli tirmek isteyen bireylere hayat boyu ö renme imkanları sunmaktadır. Buna ek olarak, uzaktan e itim olanakları, farklı ekillerde e itim sistemine entegre olmu tur. Birçok e itim kurumu tam olarak uzaktan e itim uygulamasına sahip olmasa bile örgün e itimini farklı uzaktan e itim uygulamaları ile desteklemektedir. Artık birçok uzaktan ö renme sistemi, sayısız uzaktan e itim içeri i ve materyal dünya çapında kullanılmaktadır. Bu uzaktan e itimin yıllar içerisinde kazandı ı saygınlı ın bir kanıtıdır. Yapılan birçok ara tırma, uzaktan e itimin, ba ta yüksekö retim ve yeti kin e itimi olmak üzere e itimin her kademesinde, her alanda kullanılabilece ini destekler sonuçlar vermektedir. Ülkeler de e itim politikalarında uzaktan e itimi önemli bir noktaya ta ımı lardır.

Bununla beraber, yeni neslin beklentileri ve gereksinimleri paralelinde, ö rencilerin daha esnek yakla ımlara olan istekleri artmı tur. Bu istek geleneksel e itimin sınırlılıklarının daha belirginle mesine neden olmaktadır. Uzaktan e itim ö rencilerin, zamansal, mekansal, finansal vb. sıkıntılarının çözümüne alternatifler sunarak, ö rencilerin e itimsel beklentilerini kar ılamada, ö renme stillerine uygun, bireyselle tirilmi ö renmeyi ve i birlikli ö renmeyi destekleyen uygulanabilir bir seçenek olmasına neden olmu tur. Uzaktan e itim, ö rencilerin beklentilerini kar ılamanın yanı sıra kaliteli bir e itimi desteklemek için e itimcilere ö retimsel seçenekler de sunmaktadır: Ö retimsel metinler, web tabanlı ö renme sistemleri, video kayıtları ve ö renciye gönderilen materyaller, animasyonlar, 2/3 boyutlu simülasyonlar, sanal gerçeklik uygulamaları, sanal laboratuvarlar, sanal dünya uygulamaları (Second Life), sosyal medya ortamları, çevrimiçi konferans ortamları, çevrimdı ı ileti im ortamları (Baker, Wentz ve Woods, 2009; Blake ve Scanlon, 2007; Dalgarno, Bishop, Adlong, ve Bedgood, 2009; Forinash ve Wisman 2001; Hew ve Cheung, 2010; Lara ve Alfonseca, 2001; McIsaac ve Gunawardena, 1996; Moore, 2013; Slykhuis, Wiebe, ve Annetta, 2005; ahin 2006).

E itim sisteminde gittikçe kendine daha fazla yer edinen uzaktan e itim programlarının iyi bir ekilde tasarımı ve de erlendirilmesi sistemin ba arısı ve istikrarı için büyük önem kazanmaktadır. Bu da, toplumun bakı açısı, ö retim programı ile uyumu, e itimcilerin tekno-pedagogjik bilgisi, etkile im imkanları, ö rencilerin ö renme stilleri, e itimcilerin ve ö rencilerin materyal ve ortamları etkili kullanımı, e itimcilerin ve ö rencilerin eforları,

ihtiyaç, ilgi, tutum ve motivasyonuna ba lıdır (Boling, Hough, Krinsky, Saleem ve Stevens, 2012; ahin 2006; Lin ve Chiu, 2007). Özellikle bireylerin tutumları ö renmeleri üzerinde en önemli duyu sal özelliklerinden biridir (Erden, 1995; Gardner, 1985; Tav ancıl, 2005). Bu çalı mada, ö rencilerin uzaktan e itime yönelik tutumlarını belirleyebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geli tirilmesi amaçlanmı tır.

### **Yöntem**

“Uzaktan e itime yönelik tutum ölçe i” (UEYTÖ) geli tirme çalı masının a amaları ve çalı ma grubunun özellikleri bu bölümde sunulmaktadır.

#### **Çalı ma Grubu**

Ölçek geli tirme çalı ması kapsamında verilerin toplanabilmesi için hazırlanan ölçme aracı, 2 devlet üniversitesinin Bilgisayar ve Ö retim Teknolojileri E itimi Bölümünde (BÖTE) ö renim gören 44’ü kadın 77’si erkek toplam 121 ö renciye uygulanmı tır. Ö rencilerin 70’i 3. sınıf 51’i 4. sınıfta ö renim görmektedir. Bu ö rencilerin ortak özelli i ö retim programında yer alan Uzaktan E itim dersini almaları veya en az bir uzaktan e itim uygulamasına katılmı olmalarıdır.

#### **Ölçe in Geli tirilmesi**

Ölçe in hazırlanabilmesi için öncelikle tutum ve tutum ölçümü konularında ara tırma yapılmı tır. Tutum ölçe i hazırlama ile ilgili kaynaklar (Gardner, 1985; Mager, 1968; Tav ancıl, 2005) tarandıktan sonra tutum ölçe i hazırlamanın alt basamaklarına geçilmi tir. Ölçek geli tirmenin ilk a masında alanyazın incelenerek uzaktan e itim ile ilgili tutum maddeleri çıkarılmaya çalı ılmı tır. Ardından ö rencilerin görü lerinden yararlanabilmek için gönüllük esasına dayanarak BÖTE bölümü 3. ve 4. sınıfta ö renim gören 83 ö renciden, uzaktan e itim hakkında kendi dü üncelerini içeren bir kompozisyon yazmaları istenmi tir. Veriler incelenerek tutum ifadeleri elde edilmeye çalı ılmı tır.

Yapılan alan yazın taraması ve ö rencilerden elde edilen verilen incelenmesi sonucunda 83 maddelik bir form hazırlanmı tır. Elde edilen form içerik geçerli inin sa lanması amacı ile biri Bilgisayar ve Ö retim Teknolojileri E itimi bölümü, ikisi E itim Programları ve Ö retim bölümü ikisi de Psikolojik Danı manlık ve Rehberlik bölümünden olmak üzere 5 uzman görü üne sunulmu tur. Uzman görü leri "uygun", "uygun de il" ve "düzeltilmeli" ekinde 3’lü derecelendirme kullanılarak alınmı tır. Ardından uzman görü leri tek bir formda birle tirilmi ve her bir maddeye kaç uzmanın onay verildi i belirlenmi tir.

Maddelerin taslak ölçekte yer alıp almayaca ına karar verilirken Lavshe analizi kullanılmı tır. Lavshe analizine göre kapsam geçerlilik oranının (KGO) altında kalan maddeler ölçekten çıkarılır. Bu a amada Veneziano ve Hooper (1997) tarafından önerilen KGO kullanılmı tır. Madde kapsam geçerlik oranı 0.99'un altındaki maddeler formdan çıkarılmı tır. Bazı maddeler ise uzman görü leri do rultusunda yeniden düzenlenmi tir. En son olarak hazırlanan form bir dil uzmanı tarafından kontrol edilmi tir. Elde edilen 35 maddelik deneme formu "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Hiç Katılmıyorum" arasında de i en 5'li Likert tipi bir ölçek ile uygulamaya sunulacak hale getirilmi tir.

### **Verilerin Toplanması**

Uzman görü ünden sonra elde edilen deneme formu, ara tırma hakkında bilgi içeren açıklayıcı bir metin ile birlikte gönüllülük esasında yüzyüze uygulanmı tır. Toplam 121 ö renci formu doldurmu tur.

### **Verilerin Analizi**

Ölçe in analizi için gerekli görülen örneklem büyüklü ü incelenmi ve yeterli oldu u tespit edilmi tir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Ölçe in geçerlik ve güvenilirlik çalı maları, ara tırma kapsamında 121 ö renciden toplanan veriler ile gerçekleştirilmi tir. Ölçe in güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmı tır. Yapı geçerli ini belirlemek için ise faktör yükleri en az .30 olmak üzere (Büyüköztürk, 2006) temel bile enler analizi kullanılarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmı tır. En son olarak AFA ile ortaya konulan yapının do rulu unun test edilebilmesi için Do rulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmı tır.

## **Bulgular**

Bu bölümde, "Uzaktan E itime Yönelik Tutum Ölçe i" geli tirilmesine ili kin geçerlik ve güvenilirlik çalı malarına yer verilmi tir.

### **Geçerli e li kin Bulgular**

Toplanan verileri ile ölçe in yapı geçerli ini ortaya koymak, maddelerin faktör yüklerini tespit etmek ve alt boyutları belirlemek amacıyla açımlyıcı faktör analizi (AFA) yapılmı tır. Fakat bu testi gerçekleştirmeden önce verilerin uygunlu unu saptamak üzere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi hesaplanmı tır. Faktör analizinin uygulanabilmesi için KMO de erinin .60'dan yüksek olması ve Barlett Sphericity testinin anlamlı çıkması beklenmektedir (George ve Mallery, 2001; Pallant, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2007). KMO

de eri .90 bulunmu ve Bartlett testi sonucu da ( $\chi^2 = 2155.77, p = .000$ ) anlamlı çıkmı tır. Bu sonuç geli tirilen ölçe in uygun faktörler verebilece ini göstermektedir.

Uygulanan AFA sonucunda ölçek maddelerinin özde eri 1'den büyük 5 faktör altında toplandı ı ve bu faktörlerin varyansın %54'ünü açıkladı ı görülmü tür. Faktör madde yükleri incelendi inde ise tüm maddelerin faktör madde yüklerinin .30'un üzerinde oldu u belirlenmi ve faktör sayısı bir ile sınırlandırılarak AFA tekrarlanmı tır. Elde edilen sonuçlar Tablo 1' de gösterilmektedir.

Tablo 1. UE' ye Yönelik Tutum Ölçe i Faktör Madde Yük De erleri

Madde	}I		Madde	}I	
	(AFA)	(DFA)		(AFA)	(DFA)
M1	0.69	0.71	M19	0.49	0.47
M2	0.58	0.50	M20	0.30	0.34
M3	0.44	0.35	M21	0.49	0.36
M4	0.61	0.61	M22	0.50	0.47
M5	0.56	0.63	M23	0.68	0.65
M6	0.39	0.30	M24	0.51	0.56
M7	0.45	0.42	M25	0.58	0.63
M8	0.36	0.33	M26	0.60	0.59
M9	0.52	0.48	M27	0.55	0.43
M10	0.63	0.71	M28	0.59	0.49
M11	0.34	0.34	M29	0.63	0.56
M12	0.38	0.31	M30	0.38	0.34
M13	0.42	0.36	M31	0.65	0.54
M14	0.50	0.49	M32	0.45	0.36
M15	0.41	0.38	M33	0.64	0.55
M16	0.66	0.70	M34	0.74	0.73
M17	0.35	0.31	M35	0.53	0.50
M18	0.31	0.34			

Tablo 1'de verilen AFA ve DFA için faktör madde yükleri görüldü ü üzere ölçek faktör madde yükü 0.30 ile 0.74 arasında de i en 35 maddeden olu maktadır. Bu faktörün toplam varyansın

%28'ini açıkladı ı görülmü tür. AFA ile ortaya konan bu tek faktörlü yapının do rulanması için do rulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmı tır. Bu noktada, veri ve model arasındaki uyumun testi amacı ile çe itli istatistikler kullanılabilir. Bunlardan bazıları; Ki-kare istatisti i, GFI, CFI ve RMSEA 'dır. DFA sonucu elde edilen istatistikler Tablo 2' de sunulmu tur.

Tablo 2. Do rulayıcı Faktör Analizi İstatistikleri

X <sup>2</sup> /df	RMSEA	S-RMR	GFI	AGFI	CFI
2.54	0.021	0.07	0.90	0.91	0.93

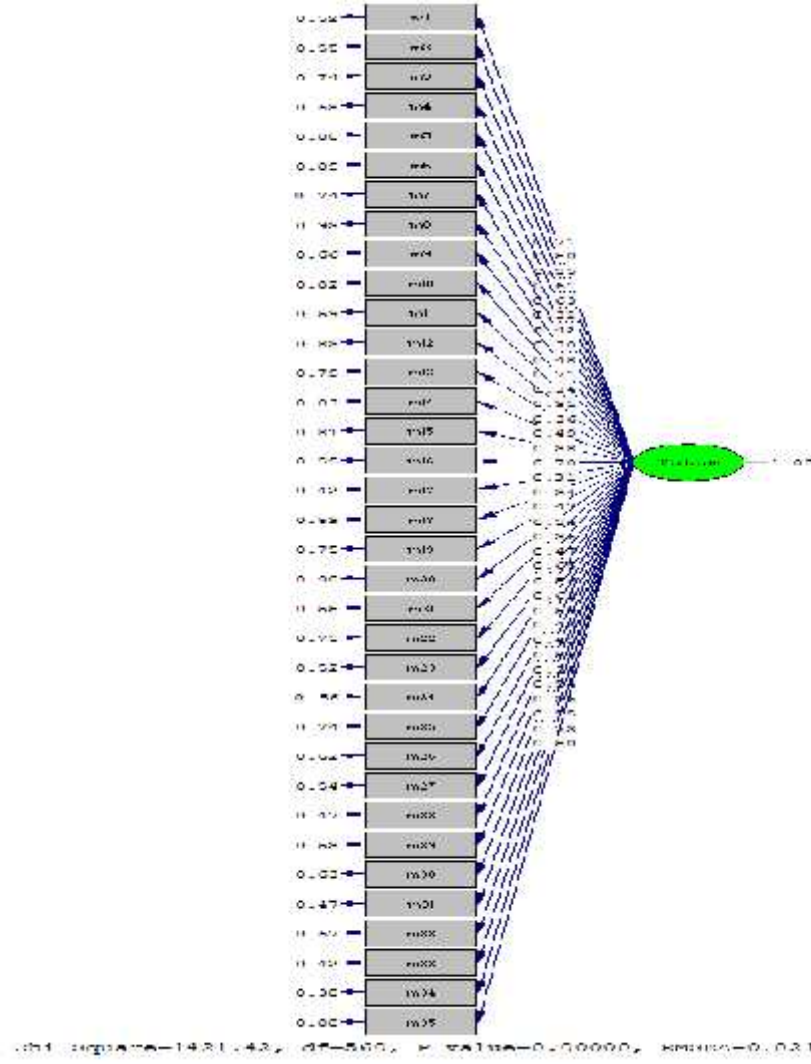
Tablo 2 incelendi inde Ki-kare istatisti i ( 2/df) 2.54 oldu u görülmektedir. Kelloway'e (1998) göre, Ki-kare istatisti i 2'den küçük ise mükemmel uyumu, 3'den küçük ise kabul edilebilir bir uyumu gösterir. Yakla ık hataların ortalama kare kökü (RMSEA); 0.06'dan küçük olması kabul edilebilir bir uyumu göstermektedir (Stevens, 2001). DFA sonucu elde edilen RMSEA de erinin 0.021 olması kabul edilebilir bir uyumu göstermektedir. Uyum iyili i indeksi (GFI) ve Kar ılı tırmalı uyum indeksi (CFI); 0.90 veya daha üstü de erler kabul edilir uyumu göstermektedir (Bryne, 2001; Hair, Anderson, Tatham ve Black ., 1998). Tablo 2 incelendi inde bu iki de erin de 0.90 de erinden yüksek oldu u görülmektedir. DFA'dan elde edilen diyagram ekil 1'de sunulmu tur. DFA sonuçlarına göre, tüm uyum indekslerinin kabul edilebilir de erler aldı ı görülmektedir. Buradan hareketle, olu turulan model ile ölçek maddelerinin uygun oldu u sonucuna varılmı tır.

### Güvenilirli e li kin Bulgular

Ölçe in güvenilirli inin tespiti için, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmı tır. 35 maddeden olu an tek faktörlü ölçe in iç tutarlık katsayısı 0.89 olarak tespit edilmi tir. Ölçe in güvenilirlik düzeyinin encan'a (2005) göre yüksek oldu u görülmü tür.

### Ölçe i Puanlanması

Ölçekte yer alan yargı cümlelerinin kar ısındaki seçeneklerde 5'li Likert tipi derecelendirme kullanılmı tır. Buna göre ölçe in 1., 2., 4., 5., 9., 11., 14., 15., 16., 18., 19., 22., 23., 25., 26., 28., 29., 33. ve 34. maddeleri; "Kesinlikle Katılıyorum" (5 puan), "Katılıyorum" (4 puan), "Kararsızım" (3 puan), "Katılmıyorum" (2 puan), "Kesinlikle Katılmıyorum" (1 puan) ekinde puanlanırken kalan maddeler ters puanlanmı tır.



ekil 1. Do rulatory Faktör Analizi "path diyagramı"

### Örnek Maddeler

Tablo 3' de uzaktan e itime yönelik tutum ölçe ine ait bazı maddeler yer almaktadır.

Tablo 3. Örnek Maddeler

Madde No	Madde
14	Uzaktan e itim en az klasik e itim kadar saygındır.
20	Türkiye' deki uzaktan e itim programlarına güvenmiyorum.
24	Uzaktan e itimde sürekli yüz yüze etkile imin olmaması beni rahatsız ediyor.
31	Uzaktan e itim ö renci ba arısını azaltıyor.
33	Uzaktan e itimin önemi gün geçtikçe artıyor.



### Tartı ma

Bu çalı mada, uzaktan e itime yönelik tutumları belirlemek amacı ile 35 maddelik tek boyutlu bir ölçek geli tirilmi tir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 175 iken en dü ük puan ise 35'tir. Yüksek puan ölçe i uygulayan bireyin uzaktan e itime yönelik tutumunun daha olumlu oldu unu göstermektedir. Puan hesaplamasında 16 madde olumsuz ifadeler içerdi inden ters yönde puanlanmaktadır.

Ölçe in Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının (0.89) yüksek olması maddelerin birbiriyle tutarlı oldu unu gösterirken, AFA ve DFA sonuçları da ölçe in geçerli ini ispat etmi tir. Toplam örneklem için çizilen modelin uyum indekslerine bakıldı nda; Ki-kare istatisti i ( 2/df)=2.54 de eri 3'ün altında olması; RMSEA (0.021) de erinin 0.06'dan küçük olması; GFI de erinin 0.90 olması; CFI de erinin 0.93 olması kabul edilebilir bir uyum oldu unu göstermi tir. Sonuç olarak, geçerlik ve güvenilirlik çalı malarına dayanılarak uzaktan e itime yönelik tutum ölçe inin ö rencilerin tutumlarının belirlenmesi amacı ile yapılacak çalı malarda kullanılabilir oldu u söylenebilir.

Ya am boyu ö renme kavramı ve e itimin toplumun tüm bireyleri için ula ılabilir olma amacı ile uzaktan e itim, ülkemizde de dünyada oldu u gibi önemle üzerinde durulması gereken konulardan birisidir. Bu sistemin payda larından olan ö renciler ve ö retmenlerin de sistemin gereksinimlerini yerine getirecek donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Bu donanımların yanı sıra bu konudaki motivasyonlarının ve tutumlarının da üst seviyede olması oldukça önemlidir. Özellikle e iitm fakültelerinde e itim gören ö retmen adaylarının da tutum ve motivasyonlarının yüksek ve gereksinimleri kar ılayacak donanımlı bireyler olarak yeti mesi beklenmektedir. Bu nedenle ölçe in ö retmen adaylarının uzaktan e itime yönelik tutumlarının belirlenmesinde kullanılması önerilmektedir.

### Kaynakça

- Baker, S. C., Wentz, R. K., ve Woods, M. M. (2009). Using virtual worlds in education: Second Life® as an educational tool. *Teaching of Psychology*, 36(1), 59-64.
- Blake, C., ve Scanlon, E. (2007). Reconsidering simulations in science education at a distance: features of effective use. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(6), 491-502.
- Boling, E. C., Hough, M., Krinsky, H., Saleem, H., ve Stevens, M. (2012). Cutting the distance in distance education: Perspectives on what promotes positive, online learning experiences. *The Internet and Higher Education*, 15(2), 118-126.
- Bryne, B. M. (2001), *Structural equation modeling with AMOS Mahwah*, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Büyüköztürk, . (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi: statistik, ara turma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dalgarno, B., Bishop, A. G., Adlong, W., ve Bedgood, D. R. (2009). Effectiveness of a virtual laboratory as a preparatory resource for distance education chemistry students. *Computers & Education*, 53(3), 853-865.
- Erden, M. (1995). Ö retmen adaylarının ö retmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi*, 11(11), 99-104.
- Forinash, K., ve Wisman, R. (2001). The viability of distance education science laboratories. *THE Journal (Technological Horizons in Education)*, 29(2), 38- 45
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Arnold.
- George, D. ve Mallery, P. (2001). *SPSS for Windows; Step by step*. Allyn & Bacon, The United States of America.
- Hair J., Anderson R., Tatham R., ve Black W. (1998). *Multivariate data analysis. U.S.A: Upper Saddle River, N.J. : Prentice Hall*.
- Hew, K. F., ve Cheung, W. S. (2010). Use of three-dimensional (3-D) immersive virtual worlds in K-12 and higher education settings: A review of the research. *British journal of educational technology*, 41(1), 33-55.

Kelloway, E. K., (1998). *Using LISREL for Structural equation modeling*, Thousand Oaks, CA: Sage Publishers.

Lara, J., ve Alfonseca. M. (2001). *Using simulations and virtual reality for distance education*. çinde Ortega. M. ve Bravo. J., (Eds.), *Computers and Education, Towards an Interconnected Society* . (ss. 199-206). Kluwer Academic Publishers.

Lin, S., ve Chiu, C. K. (2007). Factors affecting participation in online learning: Evidences from andragogy. *The Journal of Global Business Management*, 3(1), 167-173.

Mager, R. F. (1968). *Developing attitude toward learning*. Yayınevi bilgisi?

McIsaac, M. S. ve Gunawardena, C. N. (1996). *Distance education*. çinde D. H. Jonassen, (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology: A project of the Association for Educational Communications and Technology* (ss. 403-437). New York: Simon & Schuster Macmillan.

Moore, M. G. (Ed.). (2013). *Handbook of distance education*. Routledge.

Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (3rd edition)*. Maidenhead, England: Open University Press and McGraw Hill Education.

ahin, S. (2006). Computer simulations in science education: Implications for distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 7(4). 1-13

Slykhuis, D. A., Wiebe, E. N., ve Annetta, L. A. (2005). Eye-tracking students' attention to PowerPoint photographs in a science education setting. *Journal of Science Education and Technology*, 14(5-6), 509-520.

Stevens, J.P. (2001), *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*, Taylor&Francis.

encan, H. (2005). *Sosyal ve davranı sal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics (5th ed.)*. Boston: Pearson Education.

Tav ancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Da itim.

Veneziano, L. ve Hooper, J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.

### **Extended Abstract**

With the rapid developing technology, the quality of education has been increasing along with a pursuit to find new ways for providing solutions regarding the access of masses to education and generating an equality of opportunity. The development of technology has brought distance learning into a different position. Today, distance learning is particularly implemented via Internet. It has been supported by the educational institutions to enhance their services globally. Many studies conducted to provide results for showing that distance learning can be used at every level of teaching. Many countries have improved their education policies with distance learning.

Distance learning programs are becoming more popular within the education system. A well-design and evaluation of these programs is of utmost importance for the success and stability of the system. This depends on several factors such as the perception of society, its suitability with the education program, the techno-pedagogical knowledge of educators, learning styles of students, efficient use of materials and environments, efforts, needs, interests and motivation. The attitude of individuals is especially one of the most important effective features on the individuals' learning.

This study aims to develop a relevant and reliable measuring tool which will be used to determine the attitudes of prospective teachers about distant learning. In order to prepare the scale, literature related to attitude and attitude scaling was examined and attitude items related with distance learning were extracted. Afterwards, 83 students, who are in third and fourth grade, enrolled at Computer and Instructional Technologies departments were asked to write a composition on their opinions about the distance learning. Data was examined and 83 items were obtained.

In order to provide the content reliability of the form; opinions of 5 experts were referred. One of these experts is from the department of Computer and Instructional Technologies departments, 2 of them are from the Department of Education Programs and Instruction and 2 of them are from Guidance and Counseling. Lavshe analysis was used while deciding whether the items will be placed on the draft scale or not. Items with a rate of validity below .99 were removed from the form. Some items were re-arranged according to expert opinions. The final form was controlled by a linguistic expert and prepared for implementation.

The trial form was applied to 121 students (44 female, 77 male) enrolled at Computer and Education Technologies Program at 2 public universities. 70 of the students were third grade and 51 of them were fourth grade students. The common point of these students was whether they were enrolled in the Distance Learning course in the curriculum or they have participated at least one distance learning practice. Exploratory factor analysis (EFA) was used on the gathered data in order to reveal the structural validity of the scale, to determine the factor loads of items and to determine the sub dimensions.

As a result of the implemented EFA, it has been seen that the scale items were gathered under 5 factors each with a value above 1 and these factors explain 54 % of the variance. When the factor item loads were examined, it has been determined that the factor item loads of all the items were above .30 and the factor number was limited with one as EFA was repeated. It has been determined that the factor load values of items in the factor were between .30 and .74 and that single factor has explained 28 % of the total variance.

Confirmatory Factor Analysis (CFA) was implemented in order to test the accuracy of single factored structure revealed by AFA. When the results are examined, it has been determined that chi-square statistics ( $\chi^2/df = 2.54$ ) has an acceptable conformity; approximate faults' average square root (RMSEA =.021) value has an acceptable conformity; and the values of goodness fit index (GFI =.90) an Comparative fit index (CFI =.93) have acceptable conformity. In conclusion; the attitude scale towards distance learning can be used in the studies conducted for the determination of students' attitudes, based on reliance and confidentiality studies.



---

---

## Peabody Resim Kelime Testi III (R) 4 yaş ve 5 yaş Çocuklar İçin İzmir Bölgesi

### Standardizasyonu Çalışması

Mustafa Özkes<sup>1</sup>

---

---

*Geliş Tarihi: 09.05.2016*

*Kabul Tarihi: 10.06.2016*

#### Öz

Bu araştırma Peabody Resim Kelime Testi III (R)'nin İzmir bölgesine ait standardizasyonunu yapmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. İzmir ili içinde ve çevre ilçelerinde yaşamakta olan dört yaş (N= 299) ve beş yaş (N=286) arasıtöplam 585 öğrenci denek olarak kullanılmıştır.Peabody Resim Kelime Testinde bulunan İngilizce kelimeler Türkçeye çevrilmiş ve çevirisi yapılan hedef kelimeler(N= 204) deneklere uygulanmıştır.Ham puan olarak çocukların doğru işaret ettikleri kelime sayısı o çocuğa ait ham puan olarak hesaplamalarda kullanılmıştır. Ham puanların hesaplandığı dört yaş ve beş yaş denekleri üçer aylık gruplara ayrılmış ve analizler bu grupların ham puanları üzerinden yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen puanlar ortalaması 100, standart sapma değeri 10 olan standart puanlara dönüştürülerek norm tabloları elde edilmiştir. Oluşturulan üçer aylık standart norm tabloları araştırmamızın İzmir Bölgesi standardizasyon değerlerini oluşturmuştur.

*Anahtar Kelimeler:* Pea Body, standardizasyon, test.

---

<sup>1</sup>Yrd. Doç. Dr., Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, mustafa.ozkes@ege.edu.tr



---

---

**Peabody Picture Vocabulary Test III (R) Standardization for  
4 and 5 years old children in İzmir Region**

---

---

*Submitted by :09.05.2016 Accepted by 10.06.2016*

**Abstract**

This research was done to standardize Peabody Picture Vocabulary Test III (R) in İzmir Region. The 299 four years old children and 286 five years old totally 585 children who live in İzmir and the towns near İzmir were used as subjects. PPTV III (R) target words (N= 204) were translated to Turkish Language and given to the subjects individually. The number of target words which are known by subjects were used as raw scores of the subjects. In order to construct a more sensitive test, each age group divided to four subgroups which each has three months interval. In statistical analyses the raw scores were used . According to the analyses, raw scores converted to standard norm scores. Standard norm tables which have mean=100 and standard deviation=10 were obtained. The standardized norm tables for each age group were used as Izmir Region standardized norm values.

*Keywords:*Pea Body, standardization, test.



## Giriş

Bazı meslek gruplarında (psikologlar, psikiyatristler, psikolojik danışmanlar, sosyal çalışmacılar gibi) ilgilenilen kişinin zihinsel kapasitesinin bilinmesi, objektif değerlendirilmesi hem yardım hizmetinin sağlıklı yapılabilmesi, hem de bu konuda araştırma yapmak isteyen araştırmacının objektif veri toplayabilmesi açısından önemlidir. Bu amaçla geliştirilen testler, yukarıda sözü edilen meslek gruplarında sıklıkla kullanılmaktadır. Bu testlerin temel amacı değişik koşullar altında bireylerin tepkilerini ölçmek veya bireyler arasındaki farklılıkları belirlemektir (Anastasi, 1972, s. 3). 1890' de James Mckeen Cattell'in geliştirdiği ilk zeka testi (mental test), 1897'de Ebbinghaus'un aritmetik hesaplama, bellek uzamı ve cümle tamamlama testleri, 1916 da geliştirilen Stanford- Binet zeka testi, 1950' de geliştirilen Wechsler çocuklar için zeka testi (wisc) bu tür objektif verileri sağlayan ve sıklıkla kullanılan testlerden olmuşturlardır (Anastasi, 1972).

Çocukluk döneminde dil gelişimini belirlemek için çocuğun alıcı dil becerisi en fazla göz önüne alınan bir değerlendirme biçimidir (Dunn ve Dunn, 1997). Sözcük bilgisindeki gerilik genellikle dilin ilk gelişim dönemlerindeki bir gecikmeye da bilişsel geriliğin bir göstergesi olarak da görülebilmektedir. Bu gerilik kültürel olabileceği gibi (Spencer, 1982) fizyolojik bir problemin yansıması (Iwasaki, Nishio, Moteki, Takumi, Fukushima, Kasai ve Usami, 2012) veya ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile de (Huaqing Qi, Kaiser, Milan ve Hancock, 2006) ilişkili olabilmektedir. Farklı bilişsel düzeylerdeki çocukların formal eğitime uygunluk düzeyleri (Koçyiğit ve Kayılı, 2014) gibi gelişimsel ve eğitimsel durumlarda da Pea-body Resim kelime testi (PRKT) oldukça yararlı olmaktadır.

Pea-body Resim kelime Testi engelli bireylere uygulayabilmesinin yanındanormal gelişim gösteren çocukların gelişimlerinin takip edilebilmesini de sağlayan ve uygulaması oldukça kolay olduğundan alan kullanımında tercih edilen bir testtir. Kişinin istenilen hedef kelimenin resmini işaret etmesine bağlı olarak geliştirilmiş ve en yaygın olarak kullanılan Pea-body Resim kelime Testi iki farklı parçadan oluşmaktadır. 1- Uyarıcı hedef kelime 2- Üzerinde dört resim bulunan test bölümü. Uyarıcı ( hedef ) kelime aynı sayfada yer alan dört farklı resimden bir tanesi ile açıklanmakta ve hedef kelimeyi belirtmektedir. İlk defa Dunn ve Dunn tarafından 1959 da geliştirilen PRKT , 1981'de revize edilmiş, 1997'de güncelleştirilerek Peabody Resim Kelime Testi III (PRKT-III) (R) yayımlanmıştır. Her hedef kelime için kullanılan şekil ile birlikte aynı sayfada yer alan yanıltıcı şekiller kullanılmıştır. Yanıltıcı şekiller hedef kelimeye benzer söyleme biçimi olan bir sözcüğü tarif edilmesi amacı

güdülmemiş ve deneği yanlış yönlendirmegibi bir amaç seçilmemiştir (Dunn ve Dunn, 1997). Gerçek yaşamda uygulama sırasında çok kısa sürede bir çok bireye hizmet verilmesi gerekliliği nedeniylesürenin sınırlı olması çabuk uygulanabilen bir zeka testini gerekli hale getirmektedir. PRKT bu amaçları yerine getirebilen testlerden biridir.. İlk geliştirilen Peabody Resim Kelime Testi olarak 2-18 yaş arası bireylerin sözel zekâlarını ölçmek için geliştirilmiş bir testtir.. Peabody Resim Kelime Testi III(R) (PRKT-R) ise 90 ve 90 üstü bireylerin sözel zekalarını ölçebilmek için geliştirilmiştir.

PRKT'nin zeka puanları ile bir korelasyon gösterip göstermediğine ilişkin bazı çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan biri olan Alteper ve Handal'ın 1985 de 18 yaş üstü denek kullanarak yaptığı araştırmada araştırmaya katılanların Peabody puanları ile Wechsler Yetişkinler için Zeka Testi (WAIS) skorları arasında oldukça yüksek ilişki bulunmuştur. WAIS'in performansa bağlı alt testlerinden alınan puanları değerlendirildiği analizlerde performans alt testlerinden alınan puanlarla PRKT puan korelasyonları düşük bulunmuştur. Bu analiz sonuçları PRKT'nin sözel zekâyı ölçtüğü şeklinde yorumlanmıştır. Carvajal, Nowak, Frass ve McConnell'ın tarafından yapılan (2000) başka bir çalışmada WAIS ve PRKT puanları arasında yüksek ilişki hesaplanmıştır. Bell, Lassiter, Matthews ve Hutchinson'un (2001) WAIS III. kullanarak 40 üniversite öğrencisi ile yaptıkları bir başka çalışmada da her iki test puanları arasında olumlu yönde ilişki elde edilmiştir.. Fiorentino ve Howe 2004'de yaptıkları çalışmada PRKT'den yüksek puan almış çocuklar öğretmenleri tarafından okula daha hazır olarak değerlendirilmiştir..

Peabody Resim Kelime Testi'nin Türkiye'de uyarlaması ilk kez 1974 yılında yapılmıştır (Katz, Önen, Demir, Uzlukaya ve Uludağ, akt. Öner, 1997). Yapılan bu uyarlama özellikle okul öncesi çocuklarda ve özel eğitim alanında oldukça sık kullanılmaktadır. PRKT sözel tepki gerektirmediği için çocuklar başarısızlık duygusunu yaşamamaktadırlar. Ayrıca okuma yazma bilmeyen kişilere de oldukça kolay bir şekilde uygulanabilmektedir. İleri düzeyde olmamak koşuluyla görme problemi olan bireylere de bu test uygulanabilmektedir. Alan uygulamalarına bakıldığı koşulda dil gelişiminin önemli olduğu çocukluk döneminde çocukların dilsel ve bilişsel gelişimlerinin düzeylerinin belirlenmesi önemlidir. Ancak gelişmiş ülkelerde yapılan çalışmalarda PRKT-III'ün (R) kullanılırken Türkiye'de hala 1974'te uyarlaması yapılan formun yaygın bir şekilde kullanılması, (Erbay, Öztürk Samur, 2010; Taner ve Başal, 2005; Yıldırım Doğru, Bek, Konuk Erve Demiray, 2010) yeni bir güncellemenin yararlı olacağını düşündürmektedir. Genel kabule göre bir nesil yaklaşık 25 yıl olarak değerlendirilmektedir. 1974 yılında yapılan uyarlama tarihinden günümüze kadar 42 yıl geçmiştir. Bu kadar uzun bir dönemde hem sosyal hem teknolojik değişimlerin yaşanmış

olması 1974 yılındaki formun yenilenmesinin gerekli olduğunu düşündürmektedir. Değişentoplumsal yapı ile birlikte okul öncesi eğitim toplum içinde daha fazla önemi olmaya başlaması bu tür bir testin güncellenmesinin yararlı olacağını düşündürmektedir. Güncel olarak hem ülkemizde (eski formu), hem Amerika'da kullanılıyor olması bu testin Türkçe'ye kazandırılmasının anlamlı olacağını düşündürmüştür. Bu nedenle hem özel eğitimle ilgilialanlarda, hem de okul öncesi çocukların dil gelişimlerinin değerlendirilebilmesi için bu tür bir testin alan yazına katkısı olacağı düşünülmüştür. Her ne kadar PRKT'yi geliştirenler yeni bir formunu yayınlamış olsalar da literatüre baktığımızda günümüzde PRKT III'ün (R) kullanıldığı çalışmaların olduğu (Evans ve diğ.,2016) ve bu anlamda bu testin hala güncel olduğu düşünülebilir. Ayrıca bu çalışmanın amacı yabancı bir ülkede geliştirilmiş en yeni testi kullanmak değil yaklaşık 40 yıldır kullanılan bir testi daha güncel bir form ile yenilemek olarak düşünülmelidir.

Peabody resim kelime testinin (PRTV III-R)formunun Özkes (2013) tarafından yapılmış bir çalışması varsa da sadece üç yaş grubuna ilişkin olup İzmir bölgesi standardizasyonunu içermektedir. Her yaş grubuna uygun normların geliştirilmesi değişik yaşlardaki çocukların daha sağlıklı değerlendirilmesi nedeniyle gerekli bir durumdur. Bu çalışmada daha önce standardizasyonu yapılmamış olan özellikle okul öncesi grup için önemli olduğu düşünülen dört ve beş yaş grubu çocuklar değerlendirilmeye alınmıştır.

## Yöntem

### Denekler

İzmir iline bağlı değişik yerleşim bölgelerinde yaşayan çocuklardan seçilen denekler Peabody Resim Kelime Testi(R) (PRKT-R) İzmir bölgesi standardizasyon çalışmasını gerçekleştirebilmek için kullanılmıştır. Dört yaş grubuna ait denekler, İzmir merkeze yakın olan Buca, Altındağ, Bornova, Gaziemir ilçeleri ile İzmir merkezegöreceli olarak daha uzak olan Dikili, Bergama, Torbalı, Aliğa, gibi çevre ilçelerdeki özel anaokullarına devam etmekte olan dört yaş bir ay (4.01) ve dört yaş on iki ay (4.12) arası yaşlardaki öğrencilerden seçkisiz olarak seçilmiş 299 denekten oluşmaktadır. Beş yaş grubu denekler Bornova, Altındağ, Buca ve Gaziemir, Bergama ilçelerindeki ilkokulların ana sınıflarında bulunan öğrencilerden seçkisiz olarak seçilmiştir. 5.01-5.12 yaş arası denek grubunda 286 denek kullanılmıştır (Tablo 1). Deneklerin devam ettiği kurumlar İzmir iline bağlı farklı ilçelerden seçilmiştir. Böylelikle farklı sosyal yapıların temsil edildiği bir örneklem oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu okullarda araştırmaya katılmayı kabul eden deneklerden veriler toplanmıştır. Kurum yöneticileri aracılığı ile ailelere bilgi verilmiş ve kabul eden ailelerin çocukları

(çocuklara da bu aktiviteye katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur) araştırmada kullanılmıştır. Aileler çocuklarının bu aktiviteye katılmalarını kabul ederken özel yaşamlarına ilişkin soruları net cevaplandırmak istemedikleri için demografik değişkenler bu araştırmada kullanılmamıştır.

Tablo 1 .PRKT III-RÖrneklemin Demografik Dağılımı

Deneklerin yaşları	N (Erkek)	N (Kız)	TOPLAM
4.01-4.12	167	132	299
5.01-5.12	141	145	286

## Materyal

Bu araştırmada standardizasyon için PRKT III (R) A formu kullanılmıştır. PRKT III (R) deneklerin işaret ederek göstermesi istenilen 204 hedef kelimeyi içeren bir değerlendirme formundan oluşmaktadır. İngilizce form üniversitede çalışan iyi derecede İngilizce bilen üç doçent doktor öğretim üyesine verilerek A formunda yer alan hedef kelimelerin Türkçe karşılıklarını belirlemeleri istenmiştir. Üç öğretim üyesinin Türkçeye çevirdikleri kelimeler benzer ve farklı kelimeler saptandıktan sonra İngilizce aslı ile birlikte aynı fakültenin İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde görevli bir öğretim üyesi yargıcıya verilmiş ve Türkçe karşılıklarının günümüz Türkçesinde kullanılıp kullanılmadığının değerlendirilmesi istenmiştir. Bu değerlendirme sonucunda toplam 204 hedef kelime, araştırmada gösterilmesi istenen hedef şekillerin Türkçe karşılıkları olarak belirlenmiştir. Amerika'da geliştirilen PRKT III (R) standart Amerikan İngilizcesindeki kelimelerin kullanım sıklıkları göz önüne alınarak geliştirilmiş, özel bir alana ait olmayan kelimelerden seçilmiş bir testtir. Bu çalışmanın amacı orijinal metnin İzmir Bölgesi standardizasyonu yapmak olduğu için; Amerika'da kullanılan kelimelerin günümüz Türkçesindeki karşılıkları temel alındığından, kapsam geçerliliği olarak bu durumun yeterli olduğu düşünülmüştür.

## İşlem

**Uygulayıcıların Eğitimi.** Testin uygulanması sırasında birden fazla uygulayıcı kullanılmıştır. Test uygulayıcı olarak seçilen kişiler Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık anabilim dalı 4. sınıf öğrencilerinden bu araştırmaya katılmak için gönüllü olan kişilerden seçilmiştir. Seçilen uygulayıcı adaylarına test uygulamatekniki ile ilgili bir günlük eğitim verilmiştir.

**Testin Uygulanması.** PRKT III (R) her sayfasında dört farklı şekil bulunan ve istenilen hedef kelimeyi en iyi temsil eden tek bir şeklin gösterilmesi (işaret edilmesi) yöntemi ile tepkilerin ölçüldüğü bir testtir. Denek olarak bu araştırmada yer alan çocuklar buldukları okullarda

başka kişiler veya uyaranlarca testin uygulanmasını etkilemeyecek bir ortamda bireysel olarak test edilmişlerdir. Asıl teste başlamadan önce çocukların kendilerinden ne istendiğini daha iyi anlayabilmeleri için üzerinde dört farklı şekil bulunan ve asıl test materyalindeki şekillere benzeyen şekillerden oluşmuş üç farklı uygulama yapılmış ve deneklerin kendilerinden ne istendiğini anladıklarından emin olunduktan sonra asıl test materyalinin uygulanmasına geçilmiştir. Bu kelimeler öğrencinin hedef şekli işaret etmesi amacıyla güttüğünden, testi uygulayan kişi istedik tepkinin ortaya çıkmasını sağlamak için “Dikkat et, hangi resim olabilir. Aferin ” gibi kelimelerle çocuğu yönlendirmeye çalışmıştır. Yardım almaksızın arka arkaya iki kez doğru tepki veren deneklerin asıl test kısmına geçmesine izin verilmiştir. İstedik tepkiyi vermeyen veya teste katılmaktan vazgeçen çocuklar araştırmada kullanılmamıştır.

Testin uygulanması sırasında öğrencilerin yapabildiği ölçüde fazla sayıda hedef kelimeyi içeren resmi işaret etmesi beklenmiştir. Testin verilmiş aşamasında çocuklara “parmağınla göster, bana ... göster, hangisi ... , ... nerede, ... bul” gibi öğrencinin hedef kelimeyi tanımlayan resmi işaret etmesi sağlayacak kelimeler dışında kelime kullanılmamıştır. Öğrencilerin istenilen şekilleri göstermeye devam etmeleri için “güzel, aferin, bravo, çok iyi” gibi motivasyonu arttırmaya yönelik sözcükler kullanılmış, ve bu tür sözcük kullanımı yanlış şekil işaret edilmiş olsa bile testi uygulayan kişi tarafından kullanılmaya devam edilmiştir. Denekler son 10 sunumda sekiz hedef kelimeyi yanlış gösterinceye kadar test devam etmiş ve sorulan 10 son hedef kelimedeki sekiz yanlış tepkide buldukları koşulda teste son verilmiştir. Testin son verildiği madde numarası deneğin tavan puanını oluşturmuştur.

**Puanlama ve Değerlendirme.** Deneklerin en son ulaştıkları kelime sayısı ( yanlış tepkilerde dahil olmak üzere) tavan puanı olarak kabul edilmiş ve deneklerin tavan puanından yanlış tepkide buldukları sözcük sayısı çıkarılarak deneğin doğru tepki gösterdiği sözcük sayısı bulunmuş ve bu değer deneğin standardizasyonda kullanılacak test puanını oluşturmuştur.

**Uygulama Süresi.** Test sırasında deneklerin acele etmemesine ve seçeceği resim için yeterli bir süre olmasına dikkat edilmiştir. Genel olarak hedef kelime sorulduktan 15 saniye geçmişse testi uygulayan kişi seçimin yapılması için çocuğu teşvik etmiştir. Uygulama ortalama 15-20 dakika sürmüştür.

**Test Ortamı.** Testler çocukların buldukları okullarda diğer çocuklar veya başka tür bir uyarıcı ( yüksek ses gibi) tarafından rahatsız edilmeyecekleri bir ortamda uygulanmıştır. Ortamın resimleri net görebilecek düzeyde aydınlık olmasına dikkat edilmiştir.

**Deneklerin Yaşının Hesaplanması.** Deneklerin kaç yaşında olduğunu hesaplanması için testin yapıldığı yıl, ay ve günden deneğin doğduğu yıl, ay ve gün çıkarılmış ve sonuçlar

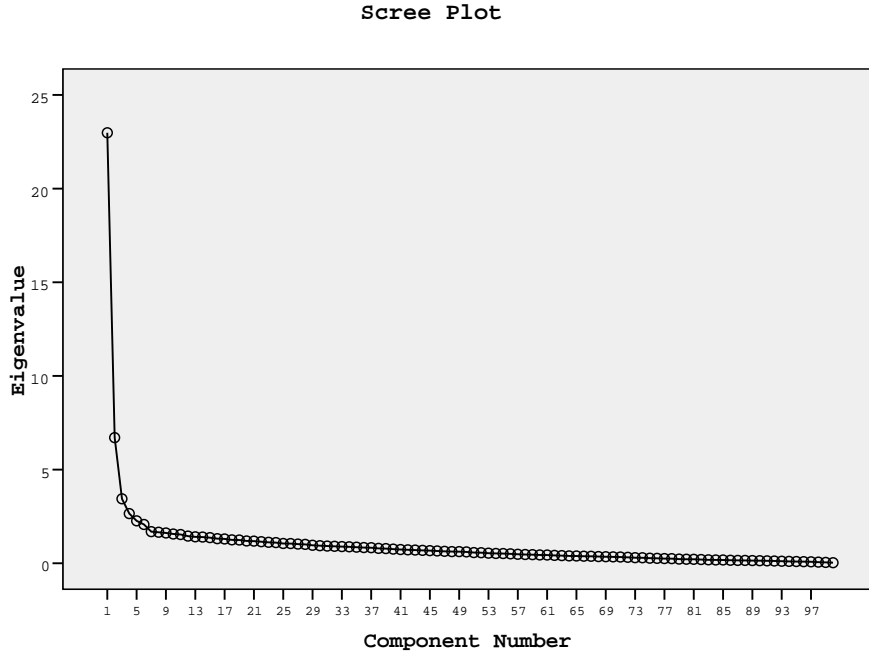
araştırma analizinde kullanılmıştır. Öğrencinin içinde bulunduğu gün öğrencinin ay yaşı olarak kullanılmıştır. Örneğin denek 4yaş,7 ay, 6 günlük bir takvim yaşına sahip ise analizler sırasında bu deneğinyası 4yaş 8 aylık olarak değerlendirilmiştir.

**Ölçeğin Güvenirliğinin ve Normlarının Hesaplanması.** Ölçeğin güvenirlik düzeyini hesaplamak için *KR-20* güvenirlik katsayısı kullanılmış ve dört yaş grubu denekler için  $KR-20 = 0.95$ , beş yaş grubu denekler için  $KR-20=0.96$  olarak bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen veriler kullanılarak temel bileşenler analizi yapılmış ve testin homojen bir yapıya sahip olup olmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Temel bileşenler analizi sonucunda ölçeğin, açıkladığı varyans yüzdesi 5'in üzerinde olan iki boyuta sahip olduğu görülmüştür (Şekil I ve Şekil II). Dört yaş grubu için diğer taraftan birinci boyuta ait öz değer 22.981 iken ikinci boyuta ait öz değer 6.708 olduğundan, hesaplarda görülen bu farktestin tek boyutlu olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilmiştir. Birinci boyut tek başına değişkenliğin %23ünü açıklamaktadır (Tablo2). 5 Yaş grubunda birinci boyut tek başına varyansın %20 sini açıklamaktadır (Tablo 3). Temel bileşenler analizi sonuçlarına göre testteki maddelerin homojen bir yapıyı ölçtüğüdüşünülmüştür. Yapı geçerliliğine dair bir diğer kanıt olarak cinsiyetler arası fark olup olmadığı analiz edilmiştir. *T* testi analizi testin toplam puanları arasında cinsiyetler açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Bu veri ölçeğin her iki cinsiyet içinde kullanılabileceğiningöstergesi olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak PRKT'nin Türkçe uyarlamasının geçerli ve güvenilir olduğunu ileri sürmek mümkün görünmektedir..

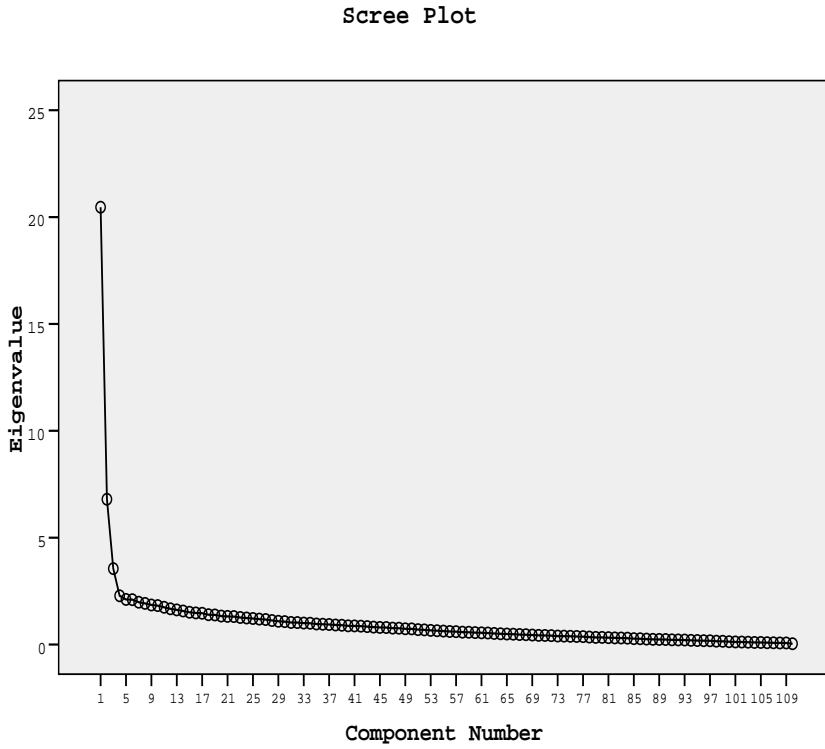
Tablo 2. Dört Yaş Temel Bileşenler Analizi Tablosu

Bileşenler	Özdeğerler			Tahminlenen kare toplamları yükü		
	Toplam	Varyans %	Toplamlı Varyans%	Toplam	Varyans %	Toplamlı Varyans%
1	22.981	22.981	22.981	22.981	22.981	22.981
2	6.708	6.708	29.689	6.708	6.708	29.689
3	3.441	3.441	33.129	3.441	3.441	33.129
4	2.653	2.653	35.783	2.653	2.653	35.783

Şekil I. Dört Yaş temel Bileşenler Grafiği



Şekil II. Beş Yaş temel Bileşenler Grafiği



Tablo 3. Beş Yaş Temel Bileşenler Analizi Tablosu

Bileşenler	Özdeğerler		Tahminlenen kare toplamaları yükü			
	Toplam	Varyans %	Toplamlı Varyans%	Toplam	Varyans %	Toplamlı Varyans%
1	20.461	18.601	18.601	20.461	18.601	18.601
2	6.796	6.178	24.779	6.796	6.178	24.779
3	3.550	3.227	28.006	3.550	3.227	28.006
4	2.282	2.074	30.080	2.282	2.074	30.080

**Testin sınırlılıkları.** Standardizasyonu yapılan PRKT III (R) A formu örneklemini oluşturan çocuklar 4 yaş grubu için anaokullarından elde edilmiştir. Okul öncesi eğitim 40 yıl öncesine göre daha yaygın olsa da hala tüm çocuklara yönelik olarak uygulanamamaktadır. Türkiye’de anaokuluna giden çocukların bu okullara ücret ödeyerek gidiyor olması nedeniyle örneklemini oluşturan deneklerin genel anlamda orta sosyo-ekonomik grubu temsil ettiği düşüncesini uyandırmaktadır. Veri toplama çalışmaları sırasında çocukların ailelerinin ekonomik düzeylerini öğrenmek istediğimizde kurumların özel yaşamıyla ilgili özel bir bilgi olduğunu ileri sürerek bu bilgiyi vermek istemediklerinden analizlerimizde sosyo ekonomik düzeyi bir değişken olarak kullanabilmek mümkün olamamıştır. 5 yaş grubu denekler genel olarak orta sosyo ekonomik düzeyde ailelerin yaşadığı bölgelerden seçilmesine karşın deneklerin kendilerine yakın devlete bağlı ilkokulun ana sınıflarından olması örneklemin İzmir evrenini daha fazla temsil ettiği düşüncesini vermektedir.

## Bulgular

### 4 Yaş Bulguları

Standardizasyon çalışmamızda dört yaş grubunda 299 denek kullanılmıştır. Deneklerin cinsiyete göre ölçek puanları (Tablo 4) hesaplanmıştır.

Tablo 4. Dört Yaş Grubu Örneklemin cinsiyete göre ölçek puanları.

Cinsiyet	N	Ortalama puan	Standart sapma
Erkek	167	43.5890	17.8604
Kız	132	44.6822	21.9921



Bu yaş grubunda da öğrenciler 4,01 – 4,03, 4,04 – 4,06, 4,07 – 4,09, 4,10 – 4,12 yaş gruplarına ayrılarak analizler bu yaş grupları verilerine göre yapılmıştır. Üç aydan oluşan yaş gruplarına ayrılarak yapılan standardizasyon çalışmasında kullanılan hedef kelimelerin Cronbah alfa değeri  $\alpha = .958$  olarak bulunmuştur. SPSS 13.0 kullanılarak yapılan analiz sonuçlarına göre deneklerin yaş gruplarına göre başarı düzeyleri (Tablo 5) yaş ilerledikçe çocukların doğru işaret ettiği hedef kelime sayısının arttığını göstermiştir. Erkek denekler ile kız deneklerin puanlarının “t” test ile karşılaştırılması sonucunda cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 5. Dört Yaş Grubunun Başarı Düzeyleri

Yaş Grupları	N	X	SS
4.01-4.03	92	39.5652	18.7354
4.04-4.06	80	41.5000	19.6198
4.07-4.09	54	49.0370	21.6751
4.10-4.12	73	52.2055	25.6953

Bu artışın anlamlılığını test etmek için yapılan tek yönlü ANOVA analizi (Tablo 6) grupların birbirinden  $\alpha = .001$  düzeyinde anlamlı olarak farklılaştığını göstermiştir.

Tablo 6. Dört yaş grupları başarı düzeyleri ANOVA Analizi

	Kareler toplamı	df	ms	F	P
Gruplar arası	8363.213	3	2787.738	6.101	.000
Gruplar içi	134790.45	295	456.917		
Toplam	143153.66	298			

Bu aşamadan sonra dört yaş gruplarına verilen hedef kelimelerin doğru şekilde işaret edilme yüzdeleri hesaplanmış ve kelimeler en iyi bilinen kelimedenden en az bilinen kelimeye doğru sıralanmıştır (EK. 1). Standardizasyon değerlerini bulabilmek için öğrencilerin her yaş grubu için bireysel puanlar ortalaması 100, standart sapması 10 olan standart puanlar olacak şekilde hesaplanarak çevrilmiştir. Genel olarak test yapıları incelendiğinde bu tür bir dağılımın norm olarak seçilmesi bizimde bu tür bir yapıyı seçmemizi belirlemiştir (EK 2). EK-2 de 4 yaş grubu deneklerin aldıkları puanlara göre standart alıcı dil değerleri verilmiştir.

Bu değerler dört yaş ve beş yaş gruplarının İzmir bölgesine ait standardizasyon değerleri olarak belirlenmiştir. Tablo 5 de görüleceği üzere 4 yaş gruplarının ortalamalarının birbirinden farklı olması norm değerleri açısından yeterli görülmüş ve Tablo 6'daki ANOVA analizi sonrası PostHoc değerleri çalışmanın genel amacını etkilemeyeceği için kullanılmamıştır.

## 5 Yaş Bulguları

Standardizasyon çalışmamızda 5 yaş grubunda 286 denek kullanılmıştır. Deneklerin cinsiyete göre ölçek puanları (Tablo 7) hesaplanmıştır. Bu yaş grubunda da öğrenciler 5,01 –5,03, 5,04 –5,06, 5,07 –5,09, 5,10 – 5,12 yaş gruplarına ayrılarak analizler bu yaş grupları verilerine göre yapılmıştır. Üçer aylık yaş gruplarına ayrılarak yapılan standardizasyon çalışmasında kullanılan hedef kelimelerin Cronbach alfa değeri ( $\alpha = .965$ ) olarak bulunmuştur. SPSS 13.0 kullanılarak yapılan analiz sonuçlarına göre çocukların yaş gruplarına göre başarı düzeyleri (Tablo 8) yaş ilerledikçe öğrencilerin işaret ettikleri doğru kelime sayısının arttığını göstermiştir. . Erkek denekler ile kız deneklerin puanlarının ‘t’ test ile karşılaştırılması sonucunda cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 7. Beş Yaş Grubu Örneklemin Cinsiyete Göre Ölçek Puanları

Cinsiyet	N	Ortalama puan	Standart sapma
Erkek	141	54.5745	22.5857
Kız	145	53.8966	21.1957

Tablo 8. Beş Yaş Grubunun Başarı Düzeyleri

Yaş Grupları	N	X	SS
5.01-5.03	80	44.8750	17.5415
5.04-5.06	61	52.0984	20.8492
5.07-5.09	55	58.4727	20.3095
5.10-5.12	90	61.4000	23.8402

Tablo 9. Beş Yaş Grupları Başarı Düzeyleri ANOVA Analizi

	Kareler toplamı	df	ms	F	P
Gruplar arası	12895.300	3	4298.433	9.835	.000
Gruplar içi	123247.469	282	437.048		
Toplam	136142.769	285			

Bu artışın anlamlılığını test etmek için yapılan tek yönlü ANOVA analizi (Tablo 9) grupların birbirinden  $\alpha = .001$  düzeyinde anlamlı olarak farklılaştığını göstermiştir. Bu aşamadan sonra dört yaş ve beş yaş gruplarına verilen hedef kelimelerin tanınma yüzdeleri hesaplanmış ve kelimeler en iyi bilinen kelimedenden en az bilinen kelimeye doğru sıralanmıştır (EK3). Standardizasyon değerlerini bulabilmek için öğrencilerin her yaş grubu için bireysel puanlar ortalaması 100, standart sapması 10 olan standart puanlar şekline hesaplanarak çevrilmiştir (EK4). Bu değerler beş yaş gruplarının İzmir bölgesi standart puanları olarak belirlenmiştir.

### Tartışma

Bu çalışmada, Peabody resim kelime Testi III (R)'nin A formu 4 ve 5 yaş için standardizasyonu amaçlanmış ve bu amaçla İzmir iline bağlı ilçelerde yaşayan denekler kullanılmıştır. İzmir'in metropol bir il olması nedeniyle örneklemin İzmir'i temsil etmediği düşünülebilir. Fakat genel olarak yerleşim yerlerinin merkez çevresinde (Altındağ, Buca, Bornova), İzmir'egöreceli daha uzak ilçeler olduğu ve genellikle orta sosyo-ekonomik sınıftan çalışan kişilerin oturduğu ilçeler olduğu düşünüldüğünde, çalışılan grubun heterojen bir yapı gösterdiği söylenebilir.

Dört yaş grubundan 299, beş yaş grubundan 286 deneğin kullanılmış olması örneklemin evreni tam temsil etmediğini düşündürse de bölgesel bir standardizasyon çalışması için yeterli düzeyde denek sayısından oluştuğu söylenebilir. Önümüzdeki dönemlerde Peabody resim kelime Testi III (R)'nin A formu'nun kullanıldığı çalışmalar farklı olabilecek norm tablolarının oluşturulmasında kullanılabilir. Araştırmamızda orijinal çalışmadaki gibi her aya özgü göre bir norm oluşturulmamış bunun yerine her yaşa ait üçer aylık normlar hesaplanmıştır. İlk bakışta eksiklik gibi görünse de Türkiye'ye ait geliştirilen normların daha güvenilir olabilmesi açısından yaş periyotlarının üçer aylık olması bulguları daha sağlıklı değerlendirmeyi mümkün kılmaktadır. Bölgesel bir çalışma olması ve örneklem

grubunun çok yüksek olmamasıÜç aylık değerlendirmelerin daha sağlıklı bir standart değerlendirme elde edebileceğimiz şeklinde değerlendirilmiştir.

Araştırma bulgularının bütününe bakıldığında deneklerin yaşlarının arttıkça anladıkları ve işaret ettikleri kelime sayısının da arttığı görülmektedir ki bu veri İzmir bölgesine ait bu araştırmanın orijinal test ile aynı doğrultuda çalıştığının bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Bu anlamda standardizasyonu yapılan PRKT III (R)'nin farklı yaşlardaki bireylerin dil anlama becerisini ölçtüğünü söyleyebilmek mümkün görünmektedir. Yıldırım ve diğerlerinin 2010 yılındaki çalışmalarıyla da benzerlik gösteren bu çalışmada, cinsiyetler arasında dil anlama becerisi açısından bir fark bulunamamıştırBu istendik bir durumdur. Bunu sağlamadığımız durumda cinsiyetlere göre farklı standardizasyon puanlaması gerekecektir. Elde ettiğimiz bu sonuç bu testin hem erkek hem de kız çocuklarının benzer normlara sahip olduğunu göstermekte ve her iki cinsiyete de uygulanabileceğini işaret etmektedir.

Bu çalışmada ülkemizde yaygın olarak kullanılan zeka testlerinin sözel bölümleri ile PRKT III (R) arasında bir korelasyon olup olmadığı incelenmiştir.. Bu çalışmayı takip edecek yeni çalışmalar bu tür korelatif ilişkileri de inceleyebilir.

Beş yaş grubunda devlet okullarının anasınıflarına giden öğrencilerin kullanılmış olması her ne kadar çocukların ailelerinin sosyoekonomik yapısı hakkında bize somut bilgi vermese de evreni temsil etmesi açısından daha sağlıklı bir grup olarak değerlendirilebilir. Ana sınıfına giden öğrencilerin geçmiş yaşlarında anaokuluna gidip gitmedikleri konusunda bir bilgi elde edilememiştir.Taner ve Başal'ın 2005 yılında yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitimi alan çocukların birinci sınıftaki dil gelişimi düzeylerinin anaokulunda eğitim almayanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak anaokuluna gitmemiş deneklerin kullanıldığı bir örneklem grubu ile de çalışılması anlamlı görülmektedir.

Sonuç olarak bu çalışma sonuçlarına dayanarak İzmir Bölgesi standardizasyonu yapılan PRKT-III (R)'nin en azından orta sosyo-ekonomik düzey 4,01-5,12 yaş arası okul öncesi çocukların ve ana sınıfı öğrencilerinin alıcı dil yaş düzeylerini saptayabilmek adına rahatlıkla kullanılabilceğini söyleyebiliriz.Elde edilen bu sonuçlar özellikle okul öncesi çocukların alıcı dil becerilerini değerlendirmede PRKT-III (R)'nin oldukça yararlı bir materyal olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Bundan sonraki çalışmaların ileri yaş gruplarına yönelik olarak yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Alteper, P. ve Handal, P. J. (1985). A factor analytic investigation of the use of the PPVT-R as a measure of general achievement. *Journal of Clinical Psychology*, 41 (4), 540-543.
- Anastasi, A. (1972). *Psychological testing* (3. Baskı). The Macmillan Company: USA.
- Bell, N. L., Lassiter, K. R., Matthews, T. D.ve Hutchinson, M. B. (2001). Comparison of the peabody picture vocabulary test-third edition and Wechsler Adult Intelligence Scale-Third Edition with university students.*Journal of Clinical Psychology*, 57 (3), 417-422.
- Carvajal, H. , Nowak, S, J., Frass, A, C. ve McConnell, M, A. (2000) Saving time: Using the peabody picture vocabulary test III as a screening test of intelligence with undergraduates. *Collage Student Journal*, 34 (2), 281-283.
- Dunn, L. M. ve Dunn, L. M. (1997) PPVT-III *Peabody picture vocabulary test* (3. Baskı). Form III A. American Guidance Service, Inc.: USA.
- Erbay, F. ve Öztürk Samur, A. (2010) Anne ve babaların çocuk kitapları hakkındaki genel görüşleri ile çocukların alıcı dil gelişimi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4),1063-1073.
- Evans,V.,Harris,P., Sethuraman, S., Thiruvaiyaru,D., Pendergraft, E.,Cliett,K., Cato, V. (2016) Empowering young children in poverty by improving their home literacy environments.*Journal of Research in Childhood Education*, 30(2), 211-225.
- Fiorentino, L. veHowe, N. (2004). Language competence, narrative ability and school readiness in low income preschool children. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36 (4) 280-294.
- Iwasaki, S., Nishio, S.,Moteki, H., Takumi, Y., Fukushima, K., Kasai, N. ve Usami, S. (2012).*International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 76 (3) 433-438.
- Koçyiğit, S.ve Kayılı, G. (2014). Examining school readiness of preschool children with different cognitive style. *Education and Science*, 39, 14-26.
- Öner, N. (1997). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testler. Bir başvuru kaynağı*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları: İstanbul.
- Özekes, M. ( 2013). Peabody resim kelime testi 3.01-3.12 yaş aralığı İzmir bölgesi standardizasyonu çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(1), 90-107.
- Qi, C.H.,Kaiser, A.P., Milan, S.ve Hancock, T. (2006) Language performance of low-income African American and European American preschool children on the PPTV-III. *Language, Speechand Hearing Services in Schools*,37, 5-16
-

Spencer, M. B. (1982). Preschool children's social cognition and cultural cognition: A cognitive developmental interpretation of race dissonance findings. *The Journal of Psychology, 112*, 275-286.

Taner, M.ve Başal, H. A. ( 2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18 (2)*, 395-420.

Yıldırım Doğru S.S., Bek, H., Konuk Er, R.ve Demiray, P. (2010). Engelli ve normal gelişim gösteren okul öncesi çocukların sözcük dağarcığı düzeylerinin belirlenmesi. *Tubav Bilim Dergisi, 3 (4)*, 335-341.

### **Extended Summary**

It may be seen that Turkish research literature related with Peabody Picture Vocabulary Test generally use 1972 version of test. It is very obvious that this is an old evaluation of the Turkish people. Because of this reason this research was done to standardize Peabody Picture Vocabulary Test III (R) in İzmir Region for 4 years old (4.01-4.12 months) and 5 years old (5.01-5.12 months) children. Peabody Picture Vocabulary Test III (R) provides an estimate of the persons' verbal intelligence and also may be given to the groups who have reading or speech problems, have intellectual problems, or are emotionally withdrawn. Studies of earlier versions of the PPVT claimed that it may underestimate full-scale IQ scores for both intellectually retarded and gifted people. Because the manner of the individual's response to stimulus vocabulary is to point in any fashion to one of four pictures that best fits the stimulus work, these tests also apply to rehabilitation of individuals who have multiple physical impairments, but whose hearing and vision are intact. Peabody Picture Vocabulary Test III (R) has two parallel forms as A and B. In this research form A used for İzmir Region Standardization.

### **Method**

The 299 4 years old children and 286 5 years old children totally 585 children who live in İzmir (Bornova, Buca, Altındağ, Gazimir region) and the towns near İzmir (Torbalı, Aliğa, Dikili, Bergama) were used as subjects. No children with handicaps were included in the sample for standardization. Also no children subjects have reading and writing ability. The 4 years old subjects were randomly chosen from kindergardens and 5 years old children chosen as subjects from elementary schools. PPTV III (R) target words (N= 204) were translated to Turkish Language by three people who work on English literature separately and these translations evaluated by a judge who is a professor in English Literature department in Ege University and decided the Turkish meaning of the target words. These target Turkish words are used in the research as test materials. Peabody Picture Vocabulary Test III (R) with Turkish target words was given individually to the subjects in a quiet place in their schools. The test is given verbally one by one to the subjects. No reading is required by the individual. Application of the test took about 15-20 minutes. For its administration, the examiner presented a series of pictures to each child. There are four pictures in one page, and each picture is numbered. The examiner told a word describing one of the target pictures and asked the individual to point to or show the picture that the word describes. The ten different

examiners were the senior students in Ege University faculty of education. They were trained one day before application of test for application procedure of Peabody Picture Vocabulary test. The number of words which are reached by subjects were used as top scores of the subjects. The subtraction of unknown target words from top score used as raw score of the subjects. Reliability of test was found KR-20 .95 for 4 years old subjects and KR-20 .96 for 5 years old subjects.

### **Results**

T-Test analyzes showed no difference between girls and boys. In order to construct a more sensitive test, each age group divided to 4 subgroups which each has 3 months interval. The raw scores were used in statistical analyses. According to the analyses, raw scores converted to standard norm scores. Standard norm tables which have mean=100 and standard deviation=10 were obtained. The standardized norm tables which have 3 months interval for each age group were used as İzmir Region norm values. According to the results in each age group there was an increment in the number of target words with increasing age. These increments also obtained in each age's sub groups. ANOVA analyses related with these increments showed statistical meaningful differences ( $\alpha = .001$ ) for 4 and 5 years old age groups. These results evaluated as meaningful measurement of standardization of Peabody Picture Vocabulary Test III (R) in İzmir Region and the standardized norm tables which have 3 months interval for each age group were calculated and given in this study as norm tables of 4 and 5 years of children living in Izmir region. The results were discussed according to the findings in literature including both English and Turkish Literature.



## EK 1

## Dört Yaş Grubu Bilinen Kelime Yüzdeleri

El	97	Kale	45,5
Tırmanma	95,7	Yuva	43,8
İçme	95,3	Dikdörtgen	42,5
Davul	94,6	Giden	42,1
Anahtar	92	Teslim Etme	37,1
Okuma	92	Zarf	34,1
Lamba	91	Çiftlik	31,8
Otobüs	89	Delme	31,7
Helikopter	88,3	Rakun	29,1
Kazma	86,6	Dalma	28,1
Boyama	86,3	Hedef	27,1
Dolap	83,6	Yangın Musluğu	27,1
Penguen	83,6	Yazma	26,8
Boş	81,3	Araç	26,8
Kirpi	80,6	Grup	26,4
Sinek	80,3	Karavan	26,1
Koklama	79,9	Hesap Makinası	25,1
Süslenmiş	79,9	Ödüllendirme	24,4
Çöp	78,9	Çerçeve	24,1
İnek	78,3	Korkmuş	23,4
Sıçrama	75,6	Jonglör	22,4
Ölçme	74,9	Vazo	22,4
Tüy	72,6	Oval	21,4
Omuz	72,6	Çekme	21,4
Kesme	72,6	Sövalye	20,7
Kaza	70,6	Kürk	20,4
Kare	70,2	Bataklık	20,4
Okuma	66,2	Burun Deliği	20,4
Yırtma	62,9	Kanca	19,1
Kafes	61,9	Bagaj	17,7
Çit	61,2	Seçme	17,7
Diz	60,9	Sinyal	16,7
Soyma	60,9	Şaşırmış	16,7
Fıskiye	58,9	Sebze	16,1
Astronot	57,9	Görüntü Alan	16,1
Dirsek	53,5	Kalp	15,7
Kaktüs	51,8	Ezilen	13,7
Ambalaj	48,9	Devasa	13,7
Egzersiz	48,8	Sürahi	13,7
Pençe	48,8	Ada	13,4
Arp	47,2	Küre	13
Paraşüt	46,1	Sızdıran	12,7

EK 2

DÖRT YAŞ GRUPLARI STANDART PUANLARI

4.01 -4.03		4.04- 4.06		4.07-4.09		4.10-4.12	
Ham Puan	Standart puan	Ham Puan	Standart Puan	Ham Puan	Standart Puan	Ham Puan	Standart Puan
11	84		82				
12	85						
13							
14	86						
15			86		84		
16	87						
17							
18	88		88				
19	89		88				
20			89				87
21	90		89		87		
22			90		87		87
23	91		90		87		
24	92				88		88
25	92		91		88		
26	92		91				
27	93		92				90
28	93		92				90
29	94		93		90		
30	94		93				91
31	95		94		91		91
32	95						92
33	96		94		92		92
34	97		96		93		
35	97		96		93		
36	98		97				93
37	98		97		94		94
38	99				94		94
39	99		98				
40	100		99		95		95
41	100				96		95
42	101		100		96		96
43			100		97		96
44	102				97		96
45	102		101		98		97

4.01 -4.03		4.04- 4.06		4.07-4.09		4.10-4.12	
Ham Puan	Standart puan	Ham Puan	Standart Puan	Ham Puan	Standart Puan	Ham Puan	Standart Puan
46			102		98		
47			102		99		
48	104		103		99		
49	105		103		99		
50			104		100		99
51					100		99
52	106		105		101		
53			105				100
54					102		100
55	108		106		102		
56			107		103		101
57			107		103		
58			108		104		102
59			108		104		
60					105		103
61			109				103
62							
63	112				106		104
64	113				106		104
65					107		104
66							105
67	114		113		108		106
68	115				108		106
69							106
70			114				106
71	116		115		110		
72							107
73							108
74	118		116				108
75			117				108
76					112		
77	119				112		109
78							
79					113		
80	121		119				110

## EK 3

## Beş Yaş grubu Bilinen Kelime Yüzdeleri

Otobüs	100	Çiftlik	55,6
Tırmanma	98,6	Giden	55,6
İçme	98,3	Ödüllendirme	55,6
El	98,3	Yangın Musluğu	55,6
Anahtar	97,9	Kaktüs	55,2
Davul	97,7	Ambalaj	53,8
Lamba	97,6	Arp	53,8
Okuma	95,5	Araç	49,7
Kazma	93,7	TeslimEtme	49,3
Boş	92,7	Hedef	48,6
Sinek	91,6	Grup	47,9
Penguen	91,6	Yuva	47,6
Boyama	89,2	Yazma	46,2
Çöp	88,5	Çerçeve	45,8
Helikopter	88,1	Korkmuş	45,5
Kesme	87,7	Burun Deliği	44,8
Süslenmiş	86,7	Dalma	42
Kirpi	86,4	Vazo	42
Ölçme	85	Şovalye	36,7
Dolap	84,6	Karavan	35,3
İnek	84,3	Çekme	34,3
Sıçrama	82,2	Seçme	33,6
Yırtma	81,8	Görüntü Alan	33,2
Kare	78,3	Hesap Makinası	31,8
Soyma	78,3	Şaşırmiş	31,5
Kaza	78	Bataklık	31,1
Koklama	76,2	Rakun	30,4
Tüy	73,8	Bagaj	30,1
Omuz	72,7	Oval	29
Astronot	72	Jonglör	27,6
Paraşüt	71	Küre	26,9
Dikdörtgen	69,2	Kalp	25,9
Fıskiye	68,2	Sebze	24,8
Okuma	67,7	Sürahi	24,1
Diz	67,5	Kanca	22,4
Çit	66,1	Kürk	21,7
Zarf	63,6	Sinyal	21,7
Kafes	63,3	Ada	19,9
Pençe	62,6	Sızdıran	18,9
Kale	61,2	Tef	17,8
Delme	59,1	Devasa	17,5
Dirsek	58,7	Ezilen	16,1
Egzersiz	57,3	Sürüngen	14,7

EK 4

5 YAŞ GRUPLARI STANDART PUANLARI

5.01 -5.03		5.04- 5.06		5.07-5.09		5.10-5.12	
Ham Puan	Standart puan	Ham Puan	Standart Puan	Ham Puan	Standart Puan	Ham Puan	Standart Puan
11							78
12							
13	81						
14							
15					78		
16							
17			83				81
18			83				
19							82
20	85						
21					81		
22	86						83
23							
24							
25	88		87		83		84
26	89		87				
27	89		87				
28							
29	90		88				
30	91						86
31	92		89				87
32							
33	93		90		87		88
34			91				88
35	94						88
36			92		88		89
37	95		92		89		
38	96		93				
39	96		93		90		
40	97		94				91
41					91		91
42	98		95				91
43	98		95		92		92
44	99		96		92		92
45							93

5.01-5.03		5.04- 5.06		5.07-5.09		5.10-5.12	
Ham Puan	Standart puan	Ham Puan	Standart Puan	Ham Puan	Standart Puan	Ham Puan	Standart Puan
46	100		97				93
47	101						93
48	101				94		
49	102				95		94
50	102		98				95
51	103		99		96		95
52	104		100		96		95
53			100		97		96
54							
55	105		101				97
56	106						
57	106		102		99		98
58	107		102		99		98
59	108		103				99
60	108				100		99
61			104		100		99
62	109		104		101		100
63	110		105		102		100
64	110				102		101
65	111		106		103		101
66	112				103		101
67			107		104		102
68	113		107		104		102
69	113		108		105		103
70	114						103
71	114		109		106		104
72					106		104
73	116		110		107		104
74	116						105
75							
76							
77			111				106
78					109		106
79			112				107
80			113				107