

Turkish Journal of Education, prepared exclusively by professionals, this refereed journal publishes original manuscripts in the fields of education.

April, 2013

Ala-Archa by Fahri Tarhan

Volume 2 Issue 2 Content

Authors	In English	In Turkish	Pages
Cem Aslan	A Study on the Determination of the Learning Styles of Hearing Impaired Students	İşitme Engelli Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Üzerine Bir Araştırma	4-15
İsmail Seçer Sultanberk Halmatov Fatih Veyis Bünyamin Ateş	Adapting School Burnout Inventory to Turkish Culture: Study of Validity and Reliability	Okul Tükenmişlik Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması	16-24
Miraç Özar	The Importance and Duties Of Supporting Departments In Schools: Present Situation in Turkey	Okullarda Destek Birimlerinin Önemi ve Görevleri: Türkiye’de Mevcut Durum	25-43
Nurten Sargın	Internet Attitudes and Problematic Internet Use of University Students	Üniversite Öğrencilerinin İnternete Yönelik Tutumları ve Problemlili İnternet Kullanımları	44-53

Adı: Turkish Journal of Education

Kısaltması: **TURJE**

TÜRKÇE ve İNGİLİZCE olarak elektronik ortamda üç ayda bir yayınlanan bilimsel hakemli bir dergidir.

Yayın adresi: www.turje.org
Eposta: turjeonline@gmail.com
ISSN : 2147-2858
Yayın Yılı: 2013
Yayın Numarası: 2 Sayısı: 2

Sahibi

Memet Köşk

Editorial Board

Prof.Dr. Selahiddin Öğülmüş

Editor

Executive Editors

Yrd.Doç.Dr. Kasım Yıldırım (Muğla Üniversitesi)
Yrd.Doç.Dr. Orhan Ercan (Kahramanmaraş Sütçüimam Üniversitesi)
Yrd.Doç.Dr. Ramin Aliyev (Zirve Üniversitesi)

Editorial Board

Beden Eğitimi ve Spor Physical Education Sport	Yrd.Doç.Dr. Özer Yıldız (Mustafa Kemal Üniversitesi)
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Computer Education and Instructional Technology	Doç.Dr. Hakan Tüzün (Hacettepe Üniversitesi)
Eğitim Yönetimi Education Management	Prof.Dr. Niyazi Can (Kahramanmaraş Sütçüimam Üniversitesi)
Eğitimde Program Geliştirme Program Development in Education	Yrd. Doç.Dr. Cem Babadoğan (Ankara Üniversitesi)
Felsefe Grubu Eğitimi Philosophy and Related Fields Education	Dr. Mehmet Ali Dombaycı (Gazi Üniversitesi)
Fen Eğitimi Science Education	Doç.Dr. Bayram Coştu (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Matematik Eğitimi Mathematic Education	Prof.Dr. Safure Bulut (Orta Doğu Teknik Üniversitesi)
Mühendislik Eğitimi Engineering Education	Doç.Dr. Raif Bayır (Karabük Üniversitesi)
Öğretmen Yetiştirme Teacher Training	Yrd.Doç.Dr. Kadir Bilen (Illinois Institute of Technology)
Ölçme ve Değerlendirme Measurement and Evaluation	Yrd.Doç.Dr. Kaan Zülfikar Deniz (Ankara Üniversitesi)
Özel Eğitim Special Education	Dr. Salih Çakmak (Gazi Üniversitesi)
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Psychological Counseling and Guidance	Yrd.Doç.Dr. Ramin Aliyev (Zirve Üniversitesi)
Rekreasyon Eğitimi Recreation Education	Prof.Dr. Suat Karaküçük (Gazi Üniversitesi)
Sanat Eğitimi Art Education	Prof.Dr. Adnan Tepecik (Başkent Üniversitesi)
Sosyal Alanlar Eğitimi Social Sciences Education	Doç.Dr. Adem Öcal (Aksaray Üniversitesi) Dr. Süleyman Yiğittir (Milli Eğitim Bakanlığı)
Teknoloji Eğitimi Technology Education	Doç.Dr. Abdullah Togay (Gazi Üniversitesi)
Türkçe Eğitimi Turkish Language Education	Prof.Dr. Hayati Akyol (Gazi Üniversitesi)
Yabancı Diller Eğitimi Foreign Language Education	Yrd.Doç.Dr. Yasin Aslan (Selçuk Üniversitesi)

Proof Reading

Dr. Rita Ismailova (Kyrgyzstan Turkey Manas University)

Web Publication

Erhan Meşe

Turkish Journal of Education



Referee Board / Hakem Kurulu

Dr. Abdullah Togay
Dr. Adem Ocal
Dr. Adile Askim Kurt
Dr. Ahmet Dogan
Dr. Ahmet Saban
Dr. Ahmet Surucu
Dr. Ahmet Surucu
Dr. Ahmet Tekbiyik
Dr. Ahmet Zeki Guven
Dr. Akin Efendioglu
Dr. Ali Riza Erdem
Dr. Ali Yilmaz
Dr. Alper Altuncekcik
Dr. Alper Cihan Konyalioglu
Dr. Alper Murat Ozdemir
Dr. Aslihan Kucukavsar
Dr. Atilla Pulur
Dr. Ayhan Ural
Dr. Ayhan Yilmaz
Dr. Ayse Derya Isik
Dr. Ayse Isbilen
Dr. Ayse Savran
Dr. Aysegul Amanda Yesilbursa
Dr. Aysun Colak
Dr. Ayten Kiris
Dr. Bahar Isiguzel
Dr. Baki Sahin
Dr. Banu Yaman
Dr. Basaran Gencdogan
Dr. Bayram Costu
Dr. Bayram Tay
Dr. Betul Timur
Dr. Beyhan Zabun
Dr. Bulent Kirmizi
Dr. Burcu Senler
Dr. Celal Gulsen
Dr. Cem Babadogan
Dr. Cem Saktanli
Dr. Cengiz Yildirim
Dr. Cetin Cetinkaya
Dr. Cihat Demir
Dr. Derya Bozdogan
Dr. Dilek Ceran
Dr. Durdagi Akan
Dr. Durmus Ekiz
Dr. Elcin Unal Oney
Dr. Elif Kir
Dr. Emel Atli
Dr. Emine Onen
Dr. Ender Durualp
Dr. Enver Tufan
Dr. Erhan Ekici

Dr. Erhan Tunc
Dr. Erkan Efiltili
Dr. Erol Duran
Dr. Fahrettin Sanal
Dr. Faik Ozgur Karatas
Dr. Fehmi Calik
Dr. Ferudun Sezgin
Dr. Figen Akca
Dr. Gulay Ekici
Dr. Gulfem Sarpkaya
Dr. Gulnaz Kurt
Dr. Gulnihal Gulmez
Dr. Gulsen Aslan Elkiran
Dr. Gulser Dondurmaci
Dr. H. Kagan Keskin
Dr. H. Murat Sahin
Dr. Hafiz Bek
Dr. Hakan Dunder
Dr. Hakan Koc
Dr. Hakan Kurt
Dr. Hakan Tekedere
Dr. Hakan Tuzun
Dr. Halit Karatay
Dr. Hasan Guner Berkant
Dr. Hasan Huseyin Aksu
Dr. Hatice Ekinci
Dr. Hatice Gedik
Dr. Havva Gulcin Ustun
Dr. Hayati Akyol
Dr. Hayrettin Ergun
Dr. Hulusi Cokadar
Dr. Hulya Kartal
Dr. Hulya Kartal
Dr. Huseyin Cahit Kayhan
Dr. Huseyin Es
Dr. Ihsan Yilmaz Bayraktarli
Dr. Ilhan Karatas
Dr. Isikhan Ugurel
Dr. Izzet Dos
Dr. Izzet Tor
Dr. Kadir Bilen
Dr. Kamil Altin
Dr. Kasim Yildirim
Dr. Kemal Kocak
Dr. Kemal Zeki Zorbaz
Dr. Kursad Sertbas
Dr. Lale Cerrah Ozsevgec
Dr. M. Sencer Corlu
Dr. Mahmut Sagir
Dr. Mahmut Yardimcioglu
Dr. Mehmet Ali Dombayci
Dr. Mehmet Demirel

Dr. Mehmet Fatih Isik
Dr. Mehmet Kara
Dr. Mehmet Kucuk
Dr. Mehmet Mutlu
Dr. Mehmet Nuri Gomleksiz
Dr. Mehmet Ozmenli
Dr. Mehmet Sahin
Dr. Mehmet Serhat Yilmaz
Dr. Mehmet Ulger
Dr. Mehmet Yakisan
Dr. Mehmet Yilmaz
Dr. Melda Ozdemir
Dr. Melike Ozer Keskin
Dr. Merih Ege
Dr. Mevlude Dogan
Dr. Mirac Ozar
Dr. Murat Kahveci
Dr. Murat Ozel
Dr. Murat Tuncer
Dr. Musa Dikmenli
Dr. Mustafa Akilli
Dr. Mustafa Cakir
Dr. Mustafa Dogan
Dr. Mustafa Ergun
Dr. Mustafa Kahyaoglu
Dr. Mustafa Metin
Dr. Mustafa Sahin
Dr. Mustafa Seker
Dr. Mustafa Sozbilir
Dr. Mustafa Tahiroglu
Dr. Naim Uzun
Dr. Nazmi Durkan
Dr. Nevin Ozdemir
Dr. Nevin Ozdemir
Dr. Nevzat Yigit
Dr. Niyazi Can
Dr. Niyazi Ozer
Dr. Nursal Arici
Dr. Nurten Sargin
Dr. Nurtug Bariseri
Dr. Nurver Altun
Dr. Oguz Dilmac
Dr. Omer Faruk Cetin
Dr. Omer Faruk Sonmez
Dr. Orcun Yaman
Dr. Orhan Ercan
Dr. Osman Dulger
Dr. Ozden Tasgin
Dr. Ozer Yildiz
Dr. Ozgul Keles
Dr. Petek Piner
Dr. Pinar Safak

Dr. Ramin Aliyev
Dr. Renan Seker
Dr. Sabri Sidekli
Dr. Sabriye Seven
Dr. Sacit Kose
Dr. Safure Bulut
Dr. Salih Cakmak
Dr. Savas Basturk
Dr. Seher Mandaci Sahin
Dr. Selahattin Avsaroglu
Dr. Selcen Kok
Dr. Semra Benzer
Dr. Sengul Atasoy
Dr. Serap Emir
Dr. Serdar Tuna
Dr. Serkan Sevim
Dr. Sevilay Karamustafaoglu
Dr. Sevinc Cirak Karadag
Dr. Seyda Eraslan Taspinar
Dr. Seyit Ates
Dr. Suat Unal
Dr. Suleyman Goksoy
Dr. Suleyman Yigittir
Dr. Tahir Atici
Dr. Tamer Karakoc
Dr. Tamer Kutluca
Dr. Taner Altun
Dr. Tekin Celikkaya
Dr. Tekin Colakoglu
Dr. Tuba Gokcek
Dr. Tugba Sari
Dr. Tuncay Ozdemir
Dr. Tuncay Ozsevgec
Dr. Tuncay Tunc
Dr. Turan Paker
Dr. Turkay Nuri Tok
Dr. Ufuk Simsek
Dr. Ugur Demiray
Dr. Ugur Tasdelen
Dr. Umit Yildiz
Dr. Vedat Aktepe
Dr. Vural Hosgorur
Dr. Yakup Koc
Dr. Yasemin Devecioglu
Dr. Yasin Aslan
Dr. Yener Ozen
Dr. Yunus Emre Tansu
Dr. Zakir Avsar
Dr. Zekeriya Eroglu
Dr. Zekeriya Batur
Dr. Zeynep Tezel
Dr. Ziya Bahadir

İşitme Engelli Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Üzerine Bir Araştırma

Cem Aslan

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum, Türkiye, cem.aslan@atauni.edu.tr

Received: 07.12.2012; Reviewed: 01.03.2013; Accepted: 18.04.2013

ÖZET

Bu araştırma 5, 6, 7 ve 8. sınıf kademesinde öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin öğrenme stilleri profillerinin belirlenerek, bunların çeşitli değişkenler açısından nasıl dağılım gösterdiğinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışma, Erzurum ili Dede Korkut İşitme Engelliler İlköğretim Okulu'nun 5, 6, 7 ve 8. sınıfında öğrenim gören 45 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi amacıyla Kolb (1985) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlaması Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından yapılan "Kolb Öğrenme Stili Envanteri" ve öğrencilerin kişisel bilgilerini edinmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Toplanan verilere frekans analizi (f) ve yüzde (%) dağılımı istatistiksel işlemleri uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %35,5'inin "değiştiren", %26,7'sinin "ayrıştıran", %22,3'ünün "yerleştiren" ve %15,5'inin "özümseyen" öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrenme stili dağılımlarının cinsiyet, sınıf, gelir düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre çeşitlilik gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İşitme engelli öğrenciler, öğrenme stili, kolb öğrenme stili.

A Study on the Determination of the Learning Styles of Hearing Impaired Students

ABSTRACT

The study was conducted with the purpose of determining the learning styles of hearing impaired students receiving education in 5th, 6th, 7th and 8th grades, and specifying how these styles vary with regard to several variables. The study was conducted on 45 students attending to the 5th, 6th, 7th and 8th grades of the Dede Korkut Elementary School for the Hearing Impaired in Erzurum city. While the "Kolb Learning Styles Inventory" developed by Kolb (1985) and adapted to Turkish by Askar and Akkoyunlu (1993) was used in the study in order to determine learning styles of the students, a personal information form prepared by the researcher was used for collecting the students' personal information. The statistical procedures of frequency analysis (f) and percentage (%) distribution were conducted with the collected data. According to the obtained findings, it was determined that 35,5% of the students had the "diverger", 26,7% had the "converger", 22,3% had the "accomodator" and 15,5% had the "assimilator" styles of learning. It was determined that learning style distributions vary according to the variables of gender, grade, level of income and educational level of parents.

Keywords: Hearing impaired students, learning styles, kolb learning style.

EXTENDED SUMMARY

The present study was planned and conducted with the assumption that learning styles of every student vary depending upon their personal characteristics. Within the scope of the study, the learning style profiles of the hearing-impaired students attending to the 5th, 6th, 7th and 8th grades of the Elementary School for the Hearing Impaired were determined and it was tried to specify how these learning styles are distributed depending on the variables of school, gender, grade, level of income and parents' level of education.

As the study group, students attending to the 5th, 6th, 7th and 8th grades of the Dede Korkut Elementary School for the Hearing Impaired in Erzurum city were selected. A total of 45 hearing impaired students as 12 students from the 5th grade, 13 students from the 6th grade, 11 students from the 7th grade and 9 students from the 8th grade constitute the study group.

While the "Kolb Learning Styles Inventory" developed by Kolb (1985) and adapted to Turkish by Askar and Akkoyunlu (1993) was used in the study in order to determine learning styles of the hearing-impaired students, a personal information form prepared by the researcher was used for collecting the students' personal information. The answers given to the "Kolb Learning Style Inventory" applied on the hearing-impaired students were analyzed by means of the Kolb (1985) learning style inventory norms. Learning styles of the students were determined and the way how they are distributed depending on several variables was examined. In the analysis of the data, the statistical procedures of frequency analysis (f) and percentage (%) distribution were implemented.

According to the findings obtained from the statistical procedures, it was determined that 35,5% of the participant students had the "diverger" learning style, while 26,7% had the "converger", 22,3% had the "accomodator" and 15,5% had the "assimilator" styles of learning.

While it was determined that female students mostly have the "converger" style of learning, male students mostly have the "diverger" style of learning. The second most used learning styles also differ for female and male students. While the second highest used learning style for female students is the "assimilator" learning style, for male students it is the "accomodator" style of learning. While female students mostly focus on the "assimilator" and the "converger" styles of learning, male students mostly focus on the "accomodator" and the "diverger" learning styles.

While the students receiving education in the 5th and 8th grades mostly focus on the "diverger" learning style, 6th grade students concentrate on the "diverger" and the "converger" styles of learning, and 7th grade students mostly have the "converger" learning style. Although the "assimilator" learning style was the least coincided style in the 5th and 6th grades, it was observed that in the 7th grade "assimilator" learning style had a majority of 27,2% and in the 8th grade there was no student having the "assimilator" learning style. Variation in the distribution of the learning styles possessed by students was observed in terms of the grades they attend to.

33,4 % of the students who did not know their fathers' level of education had the "converger" style of learning, while 26,6% of these students had the "diverger" and 20% had the "accomodator" and the "assimilator" styles of learning. It was observed that the students, whose fathers were primary school graduates, had mostly the "accomodator" and the "diverger" styles of learning. It was determined that 36,4% of the students, the fathers of whom were high school graduates, had the "diverger" style of learning and also exhibited variation in the other learning styles. It was also determined that all of the students, whose fathers were university graduates, had the "diverger" learning style.

While 42,8% of the students, who did not have any information on their mothers' level of education, had the "diverger" style of learning, 33,4% of the same students had the "converger", 14,2% had the "accomodator" and 9,6% of them had the "assimilator" learning style. It was determined that most of the students, whose mothers' were primary school graduates, had the "accomodator" learning style followed by the "diverger" learning style in the second place. In the third and fourth places were the "assimilator" and the "converger" styles of learning respectively. All of the learning styles of the students, whose mothers' were high school graduates, exhibited variety. Each learning style had a share of 25%. The students, whose mother were university graduates, had the "diverger" and the "converger" learning styles at a rate of 50,0% to 50,0%, and therefore none of these students had the "accomodator" or the "assimilator" styles of learning.

The learning styles of the students also vary according to their families' level of income. 50% of the students who did not have knowledge on their families' income level had the "diverger" learning style, while 22,3% of these students had the "converger", 16,6% had the "assimilator" and 11,1% of them

had the "accomodator" styles of learning. While 30,0% of the students whose families' income level was between 0 and 500 TL had the "diverger", "converger" and the "accomodator" styles of learning, 10,0% of them had the "assimilator" learning style. While 20,0% of the students whose families' income level was between 500 and 1000 TL had the "accomodator", "diverger" and the "assimilator" styles of learning, 40,0% of them had the "converger" learning style. 20% of the students whose families' income level was between 1000 and 2000 TL had the "diverger", "assimilator" and "converger" styles of learning, while 40,0% of these students had the "accomodator" learning style. 50,0% of the students whose families' income level was above 2000 TL had "accomodator" learning style while the other 50% had the "diverger" learning style.

GİRİŞ

Öğrenme kavramı, eski çağlardan beri birçok bilim insanı tarafından tanımlanmaya ve açıklanmaya çalışılmıştır. Öğrenme insanın doğduğu günden ölünceye kadar devam eden, insanın gelişim düzeyi ile bireysel özelliklerine göre gerçekleşen ve yaşam boyu süren kapsamlı ve karmaşık süreçler zinciridir. Öğrenme yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır (Açıkgöz, 2000; Bilen, 1999; Erden ve Akman, 1997; Senemoğlu, 1997). Literatüre bakıldığı zaman öğrenme stili kavramının da çeşitli eğitimciler ve araştırmacılar tarafından yapıldığı görülmektedir. Ursin (1995) öğrenme stilini yakın çevremizden bilgiyi alırken bize kılavuzluk eden değişmez içsel süreçler grubu olarak tanımlamıştır. Dunn ve Dunn (1979) öğrencilerin yeni bir bilgi ya da beceri üzerine yoğunlaşmasıyla başlayan, bilgi ve becerilerin özümseyerek zihne yerleşmesi sürecine kadar izlediği yol olarak tanımlanmaktadır. Kolb (1984) bireyin bilgiyi algılama ve işleme sürecinde tercih ettiği yöntem olarak tanımlamıştır. Gregorc (1984) kişilerin algılama yeteneklerine göre oluşturdukları öğrenme durumları olarak yorumlamaktadır. Genel olarak, bireylerin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki karakteristik güçlülük ve tercihler olarak tanımlanmaktadır (Bahar ve Bilgin, 2002; Felder ve Siverman, 1988). Tanımlar incelendiğinde öğrenme stillerinin içeriği, öğrenme üzerindeki etkisi ve bu stillerin belirlenmesinde kullanılacak araçlar gibi konulara ilişkin farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu durum, farklı öğrenme stili modellerinin geliştirilmesine neden olmuştur. Bunlardan biride Kolb Öğrenme Stili Modeli'dir.

Kolb (1981)'e göre öğrenme stilleri bir döngüyü oluşturur. Bu döngüde öğrenmeyi etkileyen alanlar vardır ve her birey bu alanlardan birine dâhildir. Kolb Öğrenme Stili Modeli'nin temelini, Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Kuramı oluşturmaktadır (Kaf Hasırcı, 2006). Kolb öğrenme stilini belirlerken dört biçimden bahseder. Bunlar; Somut Yaşantı, Yansıtıcı Gözlem, Soyut Kavramsallaştırma ve Aktif Yaşantı. Kolb (1984) her öğrenme biçimini simgeleyen öğrenme yollarının birbirinden farklı olduğunu belirtmektedir. Bu öğrenme yolları şunlardır; Somut Yaşantı "hissederek", Yansıtıcı Gözlem "izleyerek ve dinleyerek", Soyut Kavramsallaştırma "düşünerek" ve Aktif Yaşantı "yaparak". Bireylerin öğrenme stilleri ise Somut Yaşantı, Yansıtıcı Gözlem, Soyut Kavramsallaştırma ve Aktif Yaşantı öğrenme biçimlerinin ortak bileşenleri oluşmaktadır. Kolb'a (1984) göre dört öğrenme stili bulunmaktadır. Bunlar; değiştiren, özümseyen, ayırıştırıcı ve yerleştiren öğrenme stilleridir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).

Değiştiren öğrenme stili Somut Yaşantı ve Yansıtıcı Gözlem öğrenme biçimlerini kapsar. Bu öğrenme stiline sahip olanlar hayalci ve duygusaldırlar, yaratıcı yetenekleri oldukça iyidir. Somut durumları görmede ve durumların anlamları arasındaki bağı organize etmede oldukça başarılıdırlar, yeni bir fikri genellemek için çeşitli gözlemleri özümseme veya sentezleme yeteneğine sahiptirler, teoremler ve genellemelerle daha az ilgilenirler (Smith ve Kolb, 1996; akt. Demirbaş ve Demirkan, 2007). Bu stile değiştiren denilmesinin nedeni, bu tipe ait bireylerin beyin fırtınası oturumları gibi fikirlerin meydana getirilmesi durumlarını en iyi yapanlar olmasındandır (Kolb, 1981). Özümseyen öğrenme stili Soyut Kavramsallaştırma ve Yansıtıcı Gözlem öğrenme biçimlerini kapsar. Bu öğrenme stiline sahip olanlar tümevarım akıl yürütmesinde oldukça başarılıdırlar, pratik uygulamalardan daha çok soyut kavramlarla ilgilenirler ve teorileri pratik olarak kullanmayla daha az ilgilenirler. Kavramsal modelleri üretmek, soyut kavramlar ve fikirler üzerinde odaklaşmaları bir şeyler öğrenirken en iyi yaptıklarıdır (Ekici, 2003). Ayırıştırıcı öğrenme stili Soyut Kavramsallaştırma ve Aktif Yaşantı öğrenme biçimlerini kapsar. Bu öğrenme stiline sahip olanlar problem çözme sürecine mantıklı, yararlı ve duygusal olmayan bir açıyla yaklaşır. Fikirlerin pratik uygulamalarını üretmede iyi oldukları düşünülmektedir. Duygusal değildirler. İnsanlardan çok nesnelere odaklanmayı ve yeni fikirlerle, taklitlerle ve pratik uygulamalarla yaşantıyı tercih ederler. Bu öğrenme stiline ayırıştırıcı denilmesinin nedeni, bu stile sahip bireylerin tek doğru cevabı veya çözümü olan soru ve problemler için geleneksel testlerde oldukça başarılı olmalarıdır (Kolb, 1981). Yerleştiren öğrenme stili Somut Yaşantı ve Aktif Yaşantı öğrenme biçimlerini kapsar. Bu öğrenme stiline sahip olanlar, yaparak öğrenmeyle ilgilenirler. Risk alıcıdırlar ve yeni deneyimler bulmaktan hoşlanırlar. Kendi analitik becerilerini kullanmak yerine yargılama metodunu kullanarak problemleri çözerler. Bilgileri kitaplar ya da dersler yerine insanlardan edinmeyi tercih ederler. Diğer insanlara karşı teklifsiz, ama bazen sabırsız ve dikkat çekme meraklısı olabilirler (Claxton ve Murrell, 1987). Planlama yapma, kararları yürütme ve yeni deneyimler içinde yer alma özelliklerine daha çok sahiptirler. Öğrenme durumlarında bireyler açık fikirlidirdirler ve değişimlere karşı kolaylıkla uyum sağlarlar.

Yapılan araştırmalar her çocuğun bir diğerinden farklı olduğunu göstermektedir (Özer, 2001; Senemoğlu, 1997). Bu farklılıklar genel olarak bedensel, bilişsel ve duyuşsal alanlar olarak gruplandırılabilir. Her çocuk kendine özgü bedensel bir yapıya, çeşitli öğrenme ve duygusal özelliklere sahiptir. Bu farklılıklar belli sınırlar içinde olduğunda, öğrenciler genel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedirler. Ancak farklılıkların daha büyük boyutta olduğu zaman, bu çocuklarda genel eğitim hizmetleri yetersiz kalmakta ve özel eğitim hizmetleri gerekli olmaktadır (Akçamete, 1998).

Normal gelişim gösteren bireylerde olduğu gibi işitme engelli bireylerinde kendine özgü, farklı öğrenme biçimleri bulunmaktadır. Özsoy, Özyürek ve Eripek (1997) *işitme özürlü*; işitme duyarlılığının kişinin gelişim, uyum, özellikle iletişimdeki görevleri yeterince yerine getirememesi durumu, *işitme özürlüyü* ise işitme özründen dolayı özel eğitim gerektiren kişi olarak tanımlamaktadırlar. Ülkemizde işitme engelli öğrencilerin toplam öğrenci nüfusu içindeki oranlarını gösteren sağlıklı istatistiksel veriler yetersizdir. Ancak yapılan araştırmalar sonucu işitme engellilerin genel nüfustaki oranı % 0,6 olarak kabul edilmektedir. (Türkiye Özürlüler Araştırması, 2002). İşitme engelli olan öğrencilerin daha iyi bir eğitim almalarının sağlanması için öğrenme stillerinin belirlenmesi gerekmektedir. Eğer öğrencilerin baskın öğrenme stillerinin ne olduğu belirlenirse, bireylerin nasıl öğrendiği ve nasıl bir öğretim tasarımı uygulanması gerektiği daha kolay bir şekilde anlaşılabilir (Babadoğan, 2000; Snider, 1990). Akkoyunlu (1995) öğrencilerin öğrenme stillerini bilmenin, eğitimcilere öğrenme-öğretme ortamlarında nasıl bir yöntem geliştirecekleri konusunda yardımcı olabileceğini belirtmiştir. İşitme engelli öğrenciler için öğrenme ve öğretme süreci planlanırken işitme engelli öğrencilerin performans düzeyi, özellikleri ile öğrenme şekilleri, stilleri dikkate alınmalıdır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2008). Öğrenme stillerinin belirlenerek gerekli düzenlemeleri yapmak, öğrencinin başarısını arttıracaktır ve diğer öğretilere göre, yapılan eğitim daha başarılı bireyler yetiştirecektir (Akkoyunlu, 1995).

Kaya (2007) normal gelişim gösteren ilköğretim öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini, ancak sınıf ve başarı düzeyine göre farklılaştığını tespit etmiştir. Öğrencilerin en çok değiştiren (%35,5), en az yerleştiren (%14,7) öğrenme stiline sahip olduklarını belirlemiştir. Ruban, McCoach, McGuire ve Reis (2003) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrenciler arasında öğrenme stilleri tercihinde farklılıkların olduğunu belirlemiştir. Gyarmathy (2006) disleksiye sahip öğrencilerin normal öğrencilerden farklı öğrenme stillerine sahip olduklarını ve öğrenme stillerinin dağılımında çeşitlilik gösterdiğini belirtmiştir. Demir ve Şen (2009) ilköğretim kademesinde öğrenim gören görme engelli öğrencilerle gerçekleştirildiği çalışmada, öğrencilerin %53'ünün ayrıştırıcı, % 19,7'sinin değiştiren ve yerleştiren, % 7,6'sının özümseyen öğrenme stillerine sahip olduklarını belirlemiştir. Dion, Hoffman ve Matter (2000) görme engelli öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada görme engelli öğrencilerin kendilerine özgü öğrenme stilleri olduğunu belirlemiştir. Yong (1992) öğrenme güçlüğü ve üstün yetenekli öğrenciler üzerinde gerçekleştirildiği çalışmada iki grubun öğrenme stilleri arasında belirgin farklılıklar olduğunu belirlemiştir. Pederson (2012) üç farklı engel grubu ile yaptığı çalışmada engel tür ve özelliklerine göre öğrencilerin öğrenme stillerinin farklılaştığını belirlemiştir. Lang, Stinson, Kavanagh, Liu ve Basile (1999) işitme engelli öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada işitme engelli öğrencilerin farklı öğrenme stillerinin olduğunu ancak bu öğrencilerin büyük bir kısmının bağımlı öğrenme stiline sahip olduklarını belirlemiştir. Öğrenme stilleri ile ilgili literatürde çeşitli yaş grupları, öğrenim kademeleri, engel türleri ile ilgili birçok çalışmanın mevcut olduğu görülmektedir, ancak işitme engelli öğrencilerin öğrenme stilleri üzerine yapılan araştırmaların sonucunda ülkemizde işitme engelli öğrencilerin öğrenme stilleri ile ilgili çalışmaya rastlanmamıştır.

YÖNTEM

Araştırmada, işitme engelliler okulu 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin öğrenme stili profilleri belirlenerek, öğrenme stillerinin okul, cinsiyet, sınıf, gelir düzeyi, anne ve babanın eğitim durumu değişkenlerine göre nasıl dağılım gösterdiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- İşitme engelli öğrencilerin öğrenme stili profilleri nelerdir?
- İşitme engelli öğrencilerin öğrenme stilleri cinsiyet değişkenine göre nasıl dağılım göstermektedir?

- İşitme engelli öğrencilerin öğrenme stilleri sınıf düzeyi değişkenine göre nasıl dağılım göstermektedir?
- İşitme engelli öğrencilerin öğrenme stilleri baba eğitim durumu değişkenine göre nasıl dağılım göstermektedir?
- İşitme engelli öğrencilerin öğrenme stilleri anne eğitim durumu değişkenine göre nasıl dağılım göstermektedir?
- İşitme engelli öğrencilerin öğrenme stilleri aile gelir düzeyi değişkenine göre nasıl dağılım göstermektedir?

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, işitme engelli öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenerek bunların çeşitli değişkenlere göre nasıl dağılım gösterdiği incelendiğinden dolayı, çalışma tarama modeli içerisinde değerlendirilebilir. Tarama modelleri, geçmişte veya hâlen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 1991).

Araştırma Grubu

Çalışma grubu olarak, Erzurum ilinde bulunan Dede Korkut İşitme Engelliler İlköğretim Okulu'nun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarına devam eden işitme engelli öğrenciler seçilmiştir. Her sınıfta bulunan öğrenci sayısı birbirine yakındır. 5.sınıftan 12, 6.sınıftan 13, 7.sınıftan 11 ve 8.sınıftan 9 olmak üzere toplam 45 öğrenci araştırma grubunu oluşturmaktadır. Grubun 28'i erkek ve 17'si kız öğrencidir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada işitme engelli öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Kolb (1985) tarafından geliştirilen, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan "Kolb Öğrenme Stili Envanteri" ve öğrencilerin kişisel bilgilerini edinmek için araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ölçekle ilgili güvenirlik katsayıları, Somut Yaşantı (0,58), Yansıtıcı Gözlem (0,70), Soyut Kavramsallaştırma (0,71) ve Aktif Yaşantı (0,65) (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).

Verilerin Analizi

İşitme engelli öğrencilere uygulanan "Kolb Öğrenme Stili Envanteri"ne verilen yanıtlar, Kolb (1985) öğrenme stili envanteri normları kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenerek çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmada verilerinin analizinde frekans analizi (f) ve yüzde (%) dağılımı istatistiksel işlemleri uygulanmıştır.

BULGULAR

Tablo 1: Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	Yerleştiren	Değiştiren	Özümseyen	Ayrıştıran	Toplam
F	10	16	7	12	45
%	22,3	35,5	15,5	26,7	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin; %35,5'i değiştiren, %26,7'si ayrıştıran, %22,3'ü yerleştiren ve %15,5'i özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 2: Cinsiyete Göre Öğrenme Stillerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

		Yerleştiren	Değiştiren	Özümseyen	Ayrıştıran	Toplam
Kız	F	3	3	4	7	17
	%	17,6	17,6	23,5	41,3	100
Erkek	F	7	13	3	5	28
	%	25	46,5	10,7	17,8	100
Toplam	F	10	16	7	12	45
	%	22,3	35,5	15,5	26,7	100

Tablo 2 incelendiğinde kız öğrencilerin %41,3'ü ayrıştıran, %23,5'i özümseyen, %17,6'sı yerleştiren ve değiştiren öğrenme stillerine, erkek öğrencilerin %46,5'i değiştiren, %25'i yerleştiren, %17,8'i ayrıştıran ve %10,7'si özümseyen öğrenme stillerine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 3: Devam Edilen Sınıfa Göre Öğrenme Stillerin Frekans ve Yüzde Dağılımı

	Yerleştiren	Değiştiren	Özümseyen	Ayrıştıran	Toplam
5. Sınıf	F 3 % 25	4 33,3	2 16,7	3 25	12 100
6. Sınıf	F 3 % 23,3	4 30,7	2 15,3	4 30,7	13 100
7. Sınıf	F 1 % 9,2	3 27,2	3 27,2	4 36,4	11 100
8. Sınıf	F 3 % 33,3	5 55,5	-	1 11,2	9 100
Toplam	F 10 % 22,3	16 35,5	7 15,5	12 26,7	45 100

Tablo 3 incelendiğinde 5.sınıf öğrencilerinin %33,3'ü değiştiren, %25'i yerleştiren ve ayrıştıran, %16,7'si özümseyen öğrenme stiline; 6.sınıf öğrencilerinin %30,7'si değiştiren ve ayrıştıran, %23,3'ü yerleştiren, %15,3'ü özümseyen öğrenme stiline, 7.sınıf öğrencilerinin %36,4'ü ayrıştıran, %27,2'si değiştiren ve özümseyen, %9,2'si yerleştiren öğrenme stiline, 8.sınıf öğrencilerinin %55,5'i değiştiren, %33,3'ü yerleştiren, %11,2'si ayrıştıran öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca 8.sınıf öğrencileri arasında özümseyen öğrenme stiline sahip hiçbir öğrenci bulunmamaktadır.

Tablo 4: Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrenme Stilleri Frekans ve Yüzde Dağılımı

	Bilmiyor		İlkokul		Lise		Üniversite		Toplam	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Yerleştiren	3	20	5	31,2	2	18,2	-	-	10	22,3
Değiştiren	4	26,6	5	31,2	4	36,4	3	100	16	35,5
Özümseyen	3	20	2	12,6	2	18,2	-	-	7	15,5
Ayrıştıran	5	33,4	4	25	3	27,2	-	-	12	26,7
Toplam	15	100	16	100	11	100	3	100	45	100

Tablo 4 incelendiğinde babasının eğitim durumunu bilmeyen öğrencilerin %33,4'ü ayrıştıran, %26,6'sı değiştiren, %20'si yerleştiren ve özümseyen öğrenme stillerine, baba eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerin %31,2'si yerleştiren ve değiştiren, %25'i ayrıştıran, %12,6'sı özümseyen öğrenme stiline, baba eğitim durumu lise olan öğrencilerin %36,4'ü değiştiren, %27,2'si ayrıştıran, %18,2'si yerleştiren ve özümseyen öğrenme stillerine, baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin tamamının değiştiren öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca baba eğitim durumu üniversite olan öğrenciler arasında yerleştiren, özümseyen ve ayrıştıran öğrenme stillerine sahip hiçbir öğrenci bulunmamaktadır.

Tablo 5: Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrenme Stilleri Frekans ve Yüzde Dağılımı

	Yerleştiren	Değiştiren	Özümseyen	Ayrıştıran	Toplam
Bilmiyor	F 3 % 14,2	9 42,8	2 9,6	7 33,4	21 100
İlkokul	F 5 % 35,7	4 28,6	3 21,4	2 14,3	14 100
Lise	F 2 % 25	2 25	2 25	2 25	8 100
Üniversite	F - % -	1 50	-	1 50	2 100
Toplam	F 10 % 22,3	16 35,5	7 15,5	12 26,7	45 100

Tablo 5 incelendiğinde annesinin eğitim durumunu bilmeyen öğrencilerin %42,8'i değiştiren, %33,4'ü ayrıştıran, %14,2'si yerleştiren, %9,6'sı özümseyen öğrenme stiline, baba eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerin %35,7'si yerleştiren, %28,6'sı değiştiren, %21,4'ü özümseyen, %14,3'ü ayrıştıran öğrenme stiline, baba eğitim durumu lise olan öğrencilerin %25'i değiştiren, yerleştiren, özümseyen ve ayrıştıran öğrenme stillerine, baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin %50'si değiştiren ve

ayrıştıran öğrenme stillerine sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca anne eğitim durumu üniversite olan öğrenciler arasında yerleştiren ve özümseyen öğrenme stillerine sahip hiçbir öğrenci bulunmamaktadır.

Tablo 6: Aile Gelir Düzeyine Göre Öğrenme Stilleri Frekans ve Yüzde Dağılımı

		Yerleştiren	Değiştiren	Özümseyen	Ayrıştıran	Toplam
Bilmiyor	F	2	9	3	4	18
	%	11,1	50	16,6	22,3	100
0-500 TL	F	3	3	1	3	10
	%	30	30	10	30	100
500-1000TL	F	2	2	2	4	10
	%	20	20	20	40	100
1000-2000 TL	F	2	1	1	1	5
	%	40	20	20	20	100
2000 TL üzeri	F	1	1	-	-	2
	%	50	50	-	-	100
Toplam	F	10	16	7	12	45
	%	22,3	35,5	15,5	26,7	100,0

Tablo 6 incelendiğinde ailesinin gelir düzeyini bilmeyen öğrencilerin %50'si değiştiren, %22,3'ü ayrıştıran, %16,6'sı özümseyen, %11,1'i yerleştiren öğrenme stiline, aile gelir düzeyi 0-500 TL arasında olan öğrencilerin %30'u yerleştiren, değiştiren ve ayrıştıran, %10'u özümseyen öğrenme stiline, aile gelir düzeyi 500-1000 TL arasında olan öğrencilerin %40'ı ayrıştıran, %20'si yerleştiren, değiştiren ve özümseyen öğrenme stillerine, aile gelir düzeyi 1000-2000 TL arasında olan öğrencilerin %40'ı yerleştiren, %20'si değiştiren, özümseyen ve ayrıştıran öğrenme stillerine, aile gelir düzeyi 2000 TL üzeri olan öğrencilerin %50'si değiştiren ve yerleştiren öğrenme stillerine sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca aile gelir düzeyi 2000 TL üzeri olan öğrenciler arasında özümseyen ve ayrıştıran öğrenme stiline sahip hiçbir öğrenci bulunmamaktadır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin öğrenme stili dağılımlarının çeşitlilik arz ettiği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %35,5'inin değiştiren, %26,7'sinin ayrıştıran, %22,3'ünün yerleştiren ve %15,5'inin özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları tespit edilmiştir. Peker ve Aydın (2003) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin yarıdan fazlasının (%54,5) değiştiren öğrenme stiline sahip olduklarını tespit etmiştir. Kaya (2007) yaptığı çalışmada öğrencilerin en çok değiştiren (%35,5), en az yerleştiren (%14,7) öğrenme stiline sahip olduklarını belirlemiştir. Mutlu (2005) çalışmasında araştırmaya katılan öğrencilerin en çok değiştiren öğrenme stiline sahip olduklarını tespit etmiştir. Aktaş ve Mirzeoğlu (2009) araştırmasında araştırmaya katılan ilköğretim öğrencilerinin %37,4'ünün değiştiren, %24,0'ünün özümseyen, %19,8'inin ayrıştıran, %18,8'inin yerleştiren öğrenme stiline sahip olduklarını belirlemiştir. Demir ve Şen (2009) görme engelli öğrencilerin %53'ünün ayrıştıran, %19,7'sinin değiştiren ve yerleştiren, %7,6'sının özümseyen öğrenme stiline sahip olduklarını belirlemiştir. Oakland, Banner ve Livigston (2000) görme engelli öğrencilerle yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin çoğunlukla ayrıştıran öğrenme stiline sahip olduklarını belirlemiştir. Brunner ve Majewski (1990) engelli öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olduklarını belirtmiştir. Susla (1994) engelli öğrencilerin öğrenme stillerinde çeşitlilik olduğunu, engel tür ve özelliklerine göre öğrenme stillerinin değişebileceğini belirtmiştir. Griggs ve Dunn (1984) üstün yetenekli öğrencilerde öğrenme stillerinin çeşitlilik gösterdiğini belirlemiştir. Gary (1994) otizmli öğrencilerin birbirinden farklı yollarla öğrendiğini ve öğrenme stillerinin çeşitlilik gösterdiğini belirtmiştir. Lang ve diğ. (1999) işitme engelli öğrencilerle yaptığı çalışmada işitme engelli öğrencilerin öğrenme stilleri tercihinde çeşitlilik olduğunu belirlemiştir. Yapılmış çalışmalara bakıldığında öğrencilerin genellikle ilk sırada değiştiren öğrenme stiline sahip olduğu görülmekle birlikte ilk sırada farklı öğrenme stillerinin de olduğu görülmektedir. Bu araştırmada da işitme engelli ilköğretim öğrencilerinin ilk sırada değiştiren öğrenme stiline sahip olduğu tespit edilmiş ve diğer araştırmaları destekler nitelikte sonuçlar elde edilmiştir. Değiştiren öğrenme stiline ön planda olmasının nedeni olarak; bilgiyi somut yaşantı yoluyla algılayıp, yansıtıcı gözlem yoluyla işlemeleri,

geleneksel sınıflardan hoşlanmaları ve okulların bu tip öğrenenler için ideal bir ortam olması söylenebilir.

Araştırmada, kız öğrencilerin büyük çoğunlukta ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip oldukları görülürken, erkek öğrencilerin büyük çoğunlukta değişimci öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir. Kız ve erkek öğrenciler ikinci sırada gelen öğrenme stilleri bakımından da değişiklik göstermiştir. Kız öğrenciler ikinci sırada özümseyen öğrenme stiline sahipken, erkek öğrenciler ikinci sırada yerleştiren öğrenme stiline sahiptir. Kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stillerinin dağılımı çeşitlilik göstermektedir. Kız öğrenciler özümseyen ve ayrıştırıcı öğrenme stillerinde yoğunlaşırken, erkek öğrenciler yerleştiren ve değişimci öğrenme stillerinde yoğunlaşmaktadır. Yapılan çalışmalara bakıldığında, Güven (2004) öğrencilerin cinsiyetleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Aktaş ve Mirzeoğlu (2009) öğrenme stili ile cinsiyet arasında manidar bir farklılık olduğunu belirlemiştir. Demir ve Şen (2009) görme engelli öğrencilerde öğrenme stili ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki bulunduğunu tespit etmiştir. Matthews (1996) çalışmasında öğrenme stili ile cinsiyet arasında ilişki bulunduğunu belirlemiştir. Hample, Harries ve Kirby (2009) kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stili tercihlerinin farklılaştığını belirlemiştir. Oakland, Banner ve Livigston (2000) çalışmasında cinsiyetle öğrenme stili arasında farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Heiman (2006) araştırmasında kız ve erkek öğrenciler arasında öğrenme stili tercihlerinin farklı olduğunu belirlemiştir. Yapılan bu araştırma bulgularına göre cinsiyete göre öğrenme stillerinin çeşitlilik gösterdiği ve cinsiyetin öğrenme stillerinde bir farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Bu bulguların aksine, Kaya (2007) öğrenme stili tercihi ile cinsiyet arasında fark olmadığını tespit etmiştir. Arslan ve Babadoğan (2005) kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stilleri arasında bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Blakeslee (1986) çalışmasında öğrenme stilleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Pederson (2012) engelli öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin cinsiyeti ile öğrenme stilleri arasında ilişki olmadığını belirlemiştir. Hodges (2004) araştırmasında engelli öğrenciler arasında öğrenme stili ile cinsiyet arasında ilişki olmadığını belirlemiştir. Garbo (1983) araştırmasında üstün yetenekli çocukların öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Li ve Adamson (1992) yaptıkları çalışmada cinsiyete göre öğrenme stili farklılık göstermemektedir.

5 ve 8.sınıf öğrencileri değişimci öğrenme stiline yoğunluk gösterirken, 6. sınıf öğrencileri değişimci ve ayrıştırıcı öğrenme stillerinde, 7. sınıf öğrencileri ise ayrıştırıcı öğrenme stiline yoğunluk göstermektedir. 5 ve 6.sınıf öğrencileri arasında özümseyen öğrenme stili en az sahip olunan öğrenme stili olmasına rağmen, 7. sınıf öğrencileri %27,2'lik çoğunlukla özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları, 8. sınıf öğrencileri ise özümseyen öğrenme stiline sahip olmadıkları görülmektedir. Öğrencilerin devam ettikleri sınıf ile öğrenme stilleri dağılımında çeşitlilik görülmektedir. Kaya (2007) öğrencilerin öğrenme stillerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığını tespit etmiş ve öğrencilerin öğrenme stilleri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Aktaş ve Mirzeoğlu (2009) öğrenme stili ile devam edilen sınıf arasında manidar bir farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Matthews (1996) çalışmasında öğrenme stili ile devam edilen sınıf arasında ilişki bulunduğunu belirlemiştir. Williams (1990) engelli öğrencilerle yaptığı çalışmasında sınıf düzeyine göre öğrenme stillerinin farklılaştığını belirlemiştir. Bu bulguların aksine, Demir ve Şen (2009) görme engelli öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmasında öğrenme stili ile devam edilen sınıf arasında anlamlı ilişki bulunmadığını tespit etmiştir. Richey ve McKinney (1978) sınıf düzeyinin öğrencilerin öğrenme stilleri tercihinde farklılık yaratmadığını belirlemiştir. Pederson (2012) sınıf değişkeni ile öğrenme stilleri tercihi arasında ilişki olmadığını belirlemiştir.

Babasının eğitim durumunu bilmeyen öğrencilerin %33,4'ü ayrıştırıcı, 26,6'sı değişimci, %20'si yerleştiren ve özümseyen öğrenme stillerine sahiptir. Babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin öğrenme stilleri çoğunlukla yerleştiren ve değişimci öğrenme stillerine sahip oldukları görülmektedir. Babası lise mezunu olan öğrencilerin %36,4'ü değişimci öğrenme stiline sahip oldukları ve diğer öğrenme stillerinde de çeşitlilik gösterdiği tespit edilmiştir. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin tamamının değişimci öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Baba eğitim durumuna göre öğrencilerin öğrenme stilleri dağılımının çeşitlilik arz ettiği tespit edilmiştir. Demir ve Şen (2009) öğrenme stili ile baba eğitim durumu arasında anlamlı ilişki bulunduğunu tespit etmiştir. Bu bulguların aksine, Aktaş ve Mirzeoğlu (2009) çalışmasında öğrenme stili ile baba eğitim durumu arasında manidar bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Padure (2011) çalışmasında görme engelli öğrencilerin baba eğitim durumunun öğrenme stilini etkilemediğini belirlemiştir.

Annesinin eğitim durumunu bilmeyen öğrencilerin %42,8'i değiştiren, %33,4'ü ayrıştıran, %14,2'si yerleştiren ve %9,6'sı özümseyen öğrenme stiline sahiptir. Annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin öğrenme stillerinin çoğunlukla yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları, ikinci sırada değiştiren öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir. Üçüncü ve dördüncü sırada sırasıyla, özümseyen ve ayrıştıran öğrenme stillerine sahiptir. Annesi lise mezunu olan öğrencilerin öğrenme stillerinin tamamı çeşitlilik göstermektedir ve tüm öğrenme stilleri %25'lik paya sahiptir. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin %50'si değiştiren ve diğer %50'si ayrıştıran öğrenme stiline sahipken, yerleştiren ve özümseyen öğrenme stiline sahip olan hiçbir öğrenci bulunmamaktadır. Anne eğitim durumuna göre öğrencilerin öğrenme stilleri dağılımının çeşitlilik arz ettiği tespit edilmiştir. Demir ve Şen (2009) öğrenme stili ile anne eğitim durumu arasında anlamlı ilişki bulunduğunu tespit etmiştir. Bu bulguların aksine, Aktaş ve Mirzeoğlu (2009) çalışmasında öğrenme stili ile anne eğitim durumu arasında manidar bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Padure (2011) görme engelli öğrencilerin anne eğitim durumunun öğrenme stilini etkilemediğini belirlemiştir.

Öğrenci ailelerinin gelir düzeylerine göre öğrencilerin öğrenme stilleri çeşitlilik göstermektedir. Ailesinin gelir düzeyini bilmeyen öğrencilerin %50'si değiştiren, %22,3'ü ayrıştıran, %16,6'sı özümseyen ve %11,1'i yerleştiren öğrenme stiline sahiptir. Aile gelir düzeyi 0-500 TL arasında olan öğrencilerin %30'u değiştiren, ayrıştıran ve yerleştiren öğrenme stillerine sahipken, %10'luk kısmı özümseyen öğrenme stiline sahiptir. Aile gelir düzeyi 500-1000 TL arasında olan öğrencilerin %20'si yerleştiren, değiştiren ve özümseyen öğrenme stillerine sahipken, %40'lık kısmı ayrıştıran öğrenme stiline sahiptir. Aile gelir düzeyi 1000-2000 TL arasında olan öğrencilerin %20'si değiştiren, özümseyen ve ayrıştıran öğrenme stillerine sahipken, %40'lık kısmı yerleştiren öğrenme stiline sahiptir. Aile gelir düzeyi 2000 TL üzerinde olan öğrencilerin %50'si yerleştiren ve diğer %50'si değiştiren öğrenme stiline sahiptir. Güven (2004) çalışmasında öğrencilerin aile gelir düzeyleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Hodges (2004) çalışmasında aile gelir düzeyinin engelli öğrencilerin öğrenme stiline etki ettiğini belirlemiştir. Bu bulguların aksine, Aktaş ve Mirzeoğlu (2009) araştırmasında öğrenme stili ile ailenin gelir durumu arasında manidar bir farklılık olmadığını belirlemiştir.

KAYNAKLAR

- Açıkgoz, K.Ü. (2000). Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akçamete, G. (1998). Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim, "Özel Eğitim Ders Kitabı". Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi Teknolojilerinin Okullarda Kullanımı ve Öğretmenlerin Rolü. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı:11, ss.105-109.
- Aktaş, İ.P. ve Mirzeoğlu, D.E. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Okul Başarılarına ve Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. Spormetre, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi. VII (1) 1-8.
- Arslan, B. ve C. Babadoğan. (2005). İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş ile İlişkisi. Eğitim Araştırmaları Dergisi. 21, 35-48.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri. Eğitim ve Bilim Dergisi, 87, 37 - 47.
- Babadoğan, C. (2000). Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme. Milli Eğitim Dergisi. Sayı: 147.
- Bahar, M. ve Bilgin, Y. (2002). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Fen Bilgisi Dersine Karşı Tutumları Arasındaki İlişki. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (2), 53-67.
- Bilen, M. (1999). Plandan Uygulamaya Öğretim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Blakeslee, Y. (1986). Administrative Implications of Instructional Strategies and Student Learning Style Preferences on Science Achievement of Seventh Grade Students, University of Hawaii, Ed. D.
- Brunner, C.E. & Majewski, W.S. (1990). Mildly Handicapped Students Can Succeed With Learning Styles.Educational Leadership. 48(2), 21-23.
- Claxton, C.S & Murrell, P.H. (1987). Learning Styles: Implications for Improving Education Practices. ASHA-ERIC Higher Education Report. No: 4, Association for the Study of Higher Education, Washington DC.
- Demir, T. ve Şen, Ü. (2009). Görme Engelli Öğrencilerin Çeşitli Değişkenler Açısından Öğrenme Stilleri Üzerine BirAraştırma. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, The Journal of International Social Research. Volume 2/8 Summer.
- Demirbaş, O.O. ve Demirkan, H. (2007). Learning Styles of Design Students and the Relationship of Academic Performance and Gender in Design Education. Learning and Instruction. Cilt 17, Sayı 3, s. 345-359.
- Dion, M., Hoffman, K. & Matter, A. (2000). Teacher's Manual for Adapting Science Experiments for Blind and Visually Impaired Students. The Elmwood Resource Centre, Christchurch, New Zealand.

- Dunn, R.S. & Dunn, K.J. (1979). Learning Styles/Teaching Styles: Should They. Can They. Be Atatched? Educational Leadership, 36(4), 238-244.
- Ekici, G. (2003). Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekleri. Ankara: Gazi Kitabevi:
- Erden, M. ve Akman, Y. (1997). Eğitim Psikolojisi, "Gelişim-Öğrenme-Öğretme". Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Felder, R.M. & Siverman L. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education. Engineering Education 78(7), 674-681.
- Garbo, M. (1983). Research in Reading and Learning Style: Implications for Exceptional Children. Exceptional Children. Apr 1983, Vol. 49 Issue 6, p486.
- Garry, B.M. (1994). Learning Styles of Children With Autism by Gary Mesibov: Autism Society of America. University of North Carolina at Chapel Hill.
- Gregorc, A.F. (1984). Style As Symptom: A Phenomenological Perspective. Theory into Practice, 23(1).
- Griggs, S.A. ve Dunn, R.S. (1984). Selected Case Studies of The Learning Style Preferences of Gifted Students. Gifted Child Quarterly. 28, 115-119.
- Güven, M. (2004). Öğrenme Stilleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gyarmathy, E. (2006). Lernvorlieben und Lernstile. Education and Culture, Leonardo Davinci Project.
- Hample, S., Harries, J. & Kirby, N. (2009). Predicting Learning Styles and Capabilities of People with an Intellectual Disability:The Need for Formalised Assessment. Disabilities Research Unit School of Psychology University of Adelaide, Nowember.
- Heiman, T. (2006). Assessing Learning Style Among Students with LD at a Distance-Learning University. Learning Disability Quarterly. 29 (1), 55-63.
- Hodges, E.M. (2004). Learning Styles in Deafblind Children: Perspectives From Practice. Doctorial Thesis, School of Education The University of Birmingham.
- Kaf Hasırcı, Ö. (2006). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Çukurova Üniversitesi Örneği. Eğitimde Kuram ve Uygulama, Journal of Theory and Practice in Education. 2(1), s. 15-25.
- Karasar, N. (2000). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Kaya, F. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillere Dayalı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kolb, D.A. (1981). Learning Styles and Disciplinary Differences. In A. W. Chickering (Ed.). The Modern American College, San Francisco: Jossey-Bass, s. 232-255.
- Kolb, D.A. (1984). Experiential Learning: Experience As The Source of Learning and Development. New Jersey: Prentice Hall, Inc. Engle Wood Cliffs.
- Kolb, D. A. (1985). Learning Styles and Disciplinary Differences. In Chickering, A. Editor The Modern American College, San Francisco: Jossey-Bass.
- Lang, H.G., Stinson, M.S., Kavanagh, F., Liu, Y. & Basile, M.L. (1999). Learning Styles of Deaf College Students and Instructors, Teaching Emphases. Journal of Deaf Studies and Deaf Education. 4 (1), 16- 27.
- Li, A.K.F. ve Adamson, G. (1992). Gifted Secondary Students' Preferred Learning Style: Cooperative, Competitive, or Individualized? Journal For The Education of The Gifted. 16, 46-54.
- Matthews, D. B. (1996). An Investigation of Learning Styles and Perceived Academic Achievement for High School Students. Clearing House. 69 (4), 249-255.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2008). İşitme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı.
- Mutlu, M. (2005). Öğrenme Stillere Dayalı Fen Bilgisi Öğretimi. Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 2, Sayı 2.
- Oakland, T., Banner, D. & Livingston, R. (2000). Temperament-Based Learning Styles of Visually Impaired Students. Journal of Visual Impairment and Blindness. 94, 26-33.
- Özer, B. (2001). Bilgi İşleme Kuramı. (Gürhan Can (Ed.). Gelişim ve Öğrenme. (157-176). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1997). Özel Eğitime Giriş. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Padure, M. (2011). Characteristics of Learning Styles in People With Visual Impairments in Using Assistive Technologies. PhD Thesis, Babeş-Bolyai University Cluj-Napoca Faculty of Psychology and Sciences of Education.
- Pederson, J.K. (2012). The Classification And Comparison of Learning Style Prefences of Learning Disabled Studentes and Gifted Students. Texas Digital Library. <http://repositories.tdl.org/tdl-ir/handle/2346/15644> internet adresinden 10.01.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Peker, M. ve Bünyamin, A. (2003). Anadolu ve Fen Liselerindeki Öğrencilerin Öğrenme Stilleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 14, s. 167-172.

- Richey, D.D. ve McKinney, J.D. (1978). Classroom Behavioral Styles of Learning Disabled Boys Learn Disabil. May 11: 297-302.
- Ruban, L.M., McCoach, D.B., McGuire, J.M. & Reis, S.M. (2003). The Differential Impact of Academic Self Regulatory Methods on Academic Achievement Among University Students with and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 270-286.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Snider, V.E. (1990). What We Know About Learning Styles from Research in Special Education. *Educational Leadership*. 48(2), 53.
- Susla, B.M. (1994). A Social Emotional/Awareness Program for Learning Disabled Students. Education Research Information Center.
- Türkiye Özürlüler Araştırması. (2002). T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü.
- Ursin, U.D. (1995). Effects of The 4MAT System of Instruction On Achievement, Products and Attitudes Towards Science of Ninth Grade Students. Unpublished Ph. D. Thesis, The University of Connecticut.
- Williams, G.J. (1990). A Study of The Learning Styles of Urban Black Middle School; Learning Disabled Non Learning Disable Students. Doctoral Dissertation, Carbondale, Southern Illinois University.
- Yong, F.L. (1992). A Comparative Study of The Learning Style Preferences of Students with Learning Disabilities and Students Who Are Gifted. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 124-132.

Okul Tükenmişlik Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması

İsmail Seçer

Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye, ismail.secer@atauni.edu.tr

Sultanberk Halmatov

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı, Türkiye, halmatovs@gmail.com

Fatih Veyis

Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye, fatihveyis@atauni.edu.tr

Bünyamin Ateş

Erzincan Üniversitesi, Erzincan, Türkiye, bunyaminates82@gmail.com

Received: 08.01.2013; Reviewed: 14.02.2013; Accepted: 20.02.2013

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi tarafından geliştirilen okul tükenmişlik ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmalarının yapılarak ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesidir. Ölçek özgün halinde üç boyutta 9 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçme aracıdır. Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum şehir merkezindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında öğrenim görmekte olan 570 öğrenci oluşturmaktadır. Çeviri işlemleri sonrasında dil geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır. Yapı geçerliliği için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin üç boyutta toplam % 66, 858 varyans açıkladığını ortaya koymuştur. Bu üç boyutlu bu yapının model uyumu doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş ve uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu bulunmuştur (RMSEA=.042, RMR= .013, NFI=.90, CFI=.96, IFI=.97, RFI=.92, AGFI=.90, GFI=.92). Bu alt boyutlar; *duygusal tükenmişlik*, *duyarsızlaşma* ve *düşük kişisel başarı hissi* alt boyutlarıdır. Ölçeğin güvenirlilik analizi sonucunda iç tutarlılık katsayısının $\alpha=.75$, test tekrar test güvenirliliğinin ise $\alpha= .80$ olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda okul tükenmişlik ölçeğinin güvenirliliği ve geçerliliği olan bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Tükenmişlik, okul tükenmişliği, güvenirlilik, geçerlilik, ölçek uyarlama.

Adapting School Burnout Inventory to Turkish Culture: Study of Validity and Reliability

ABSTRACT

The purpose of this study is to carry out the translation and adjustment of school burnout inventory developed by Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen and Nurmi and to investigate the psychometry characteristics of the scale. The scale, in its original form, is 5 point likert scale type tool consisting of 9 items in three dimensions. The study group of the study is 570 students who are studying at primary and secondary schools located in Erzurum city center. After the interpretation process, in order to achieve the language validity, the opinions of experts have been sought. For the construct validity, exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis have been carried out. It is ascertained that there is a three dimensional structure accounting for %66.858 of total variance. The agreement of this three dimensional structure has been tested with confirmatory factor analysis, and found out that the fit index are in good degree (RMSEA=.042, RMR= .013, NFI=.90, CFI=.96, IFI=.97, RFI=.92, AGFI=.90, GFI=.92). These sub-dimensions are emotional burnout, indifference and the feeling of low individual success. As a result of the reliability analysis of the scale, the internal consistency parameter has been found to be $\alpha=.75$, and the reliability of test-retest as $\alpha= .80$. In accordance with the findings acquired, it can be said that school burnout inventory is a scale that has reliability and validity

Key Words: Burnout, school burnout, reliability, validity, scale adjustment.

EXTENDED SUMMARY

Even though burnout is regarded as a concept concerning business life, looking into the students' way of life on the psychological plane, even if they are not employees or employer, it is possible for their school life to be considered as work since their tasks and responsibilities are consistent. Lee , Puig, Shin ve Lee(2010) have emphasized that student activities can be considered as “work” and jading because of academic demands, having negative attitudes towards school and its activities and the perception of insufficiency are the main indicators of school burnout. According to Salmeo-Aro ,Savolainen and Holopainen(2008), on the other hand, students have several responsibilities such as attendance and assignment in order to pass their exams and classes. For that reason, they state that the attendance to school is supposed to be considered as “work”

It has been only within past few years that the scientists have recognised the importance of school burnout in Turkey (Çapri, Gündüz and Gökçakan,2011;Aypay and Eryılmaz,2011; Aypay and Sever, 2011; Seçer and Gençdoğan,2012). In this respect, it is possible to state that this issue has not been investigated sufficiently and made clear for the wide public. When looked into the scale studies involving school fatigue, it can be observed that student version of *Maslach fatigue scale* has been adjusted to Turkish language for the university students by Çapri, Gündüz and Gökçakan (2011) besides the fatigue scale for the high school students by Aypay (2011). A research or a scale finding directed to determine the burnout levels of primary school students has not been found in the literature.

During the validity and reliability studies conducted to adjust school burnout inventory to the Turkish Culture, the methods mentioned below were ensued. In order to determine the accordance of the scale with the Turkish language, the adjustment has been carried out in two steps . In the first step , the interpretation of the scale into Turkish has been made independently by two qualified translators, each of whom are competent both in English and Turkish. In the second step , these interpretations has been compared by a researcher and an interpreter, and the translations considered to express the item best have been employed. Thereafter, two academicians have settled on the final version of the scale. The final version has been studied throughly , and the items have been revised through pilot scheme. Following the pilot scheme , in order to determine the construct validity, exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis have been carried out. Then , to determine the reliability of the scale, internal consistency,split-half reliability and test –retest method have been utilized. In the factor analysis and reliability analysis of the scale, seperate study groups have been determined. The adjustment procedures of the scale has been transfered into practice on the 650 students who are studying at primary and secondary schools located in the towns Yakutiye and Palandöken in Erzurum city. In the research, data analysis has been conducted through SPSS 20.00 ve Lisrel 8.80 packet programs .

As a result of the exploratory factor analysis to determine the factor structure of the scale, KMO .881 and Barlett test χ^2 value has been found 902,309 ($p < .001$). This result shows that data collected as to the scale is appropriate for factor analysis. As a result of the exploratory factor analysis, it is ascertained that there is a three dimensional structure accounting %66.858 of total variance. This result shows similarity with the original version not only on the basis of structure, but also on the basis of items. The first and second degree agreement of the structure with three factors obtained from the exploratory factor analysis has been tested through confirmatory factor analysis. The findings shows that the model agreement of the school burnout inventory with three factors is in enough degree for first and second levels of DFA. ($X^2= X^2=41.97$, $sd=21$, $p=.00$, $X^2 /sd=1.99$). $RMSEA=.059$, $RMR= .013$, $NFI=.98$, $NNFI= .98$, $CFI=.99$, $IFI=.99$, $RFI=.96$, $AGFI=.93$, $GFI=.97$.) For the similar scales validity, school burnout inventory and its relation with children depression scale and academic stress scale has been investigated. The findings show that there is a correlation between academic stress ($r=.361$, $p<.01$) and depression scale($r=.671$, $p<.01$).

The results of item analysis of school burnout inventory shows that total correlation values of the scale items varies between 32 and 69. This finding shows that the total sum of scale items correlation is sufficient.

According to the results of the reliability analysis in order to determine the reliability of the scale, the internal consistency paramater has been found as $a=.75$, and split-half reliability parameter as $a=.72$. For sub-dimensions, internal consistency parameters are .75, .74 and .76. For sub-dimensions , split-

half reliability parameters are .71, .70 and .74. The results of test-retest reliability , for the sub-dimensions, are .84, .83 and .83. For the overall scale, the reliability of test-retest is .80. As a result of this study, aiming to perform reliability and validity studies of school burnout inventory, this inventory has been observed to be a reliable and valid scale for determining school burnout.

GİRİŞ

Türkiye’de eğitim sisteminin önemli ölçüde sınav odaklı olması (YGS, SBS) kaçınılmaz olarak öğrencilerin kendilerinde, ailelerinde ve öğretmenleri nezdinde bu sınavlarda başarılı olma noktasında ciddi bir takım beklentilerin oluşmasına sebep olabilmektedir. Bu başarı beklentisi öğrencileri kendi istekleri veya ailelerinin istekleri doğrultusunda okula ek olarak dershaneye veya özel ders almaya yöneltebilmektedir. Sınav odaklı bir sistemde öğrencilerin kendi kişisel beklentilerine ek olarak aile ve öğretmenlerin beklenti ve baskılarının da eklenmesi öğrencilerde ciddi bir takım stres ve tükenmişlik belirtilerinin ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir (Seçer ve Gençdoğan, 2012; Aypay ve Eryılmaz 2011). İlgili literatüre bakıldığında ciddi sınav süreçlerinden geçen öğrencilerin stres düzeylerinin diğer öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu gösteren araştırma bulgularının (Kim ve ark, 2000; Lee ve Kim, 1996; Hvang, 2006) mevcut olduğu görülmektedir. Aynı zamanda yaşanan yoğun stresin tükenmişliğin önemli sebepleri arasında olduğu birçok araştırmayla (Cherniss, 1988, Shirom, 1989, Divaris, Polychronopoulou ve Taoufik, 2012) belirlenmiştir. Gold (1991) bir bireyin sosyal anlamda bir işle ilgili stres yaşaması sonucunda tükenmişlik benzeri olumsuzlukların ortaya çıktığını, Gil-Monte (2005) ise bir bireyin kendi hayatında ortaya çıkan stres faktörleriyle baş edemediği zaman fiziksel ve duygusal bir tepki şekli olarak tükenmişliğin ortaya çıktığını ve bu durumun kişinin sağlığı üzerinde ciddi etkiler bıraktığını belirtmektedir.

Fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları, yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı gösterilen olumsuz tutumları kapsayan fiziksel ve zihinsel boyutlu bir sendrom olarak tanımlanan tükenmişlik (Maslach,1981) ağırlıklı olarak iş ve işyeri koşulları ile ilişkili bir kavram olarak bilinmesine karşın bireyin kişisel ve sosyal yaşamını da tehdit eden bir durum olarak tanımlanmaktadır (Rada ve Johnson, 2012).

Tükenmişlik; *duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi* olmak üzere üç temel boyuttan oluşan bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Maslach, 1981, Felton, 1998 ve Schaufeli,1999). Tükenmişlik yaşayan bireylerde fiziksel, davranışsal ve psikolojik nitelikte davranışlar ortaya çıkmaktadır (Çam, 1989. Fiziksel belirtiler; yorgunluk ve bitkinlik hali, sık sık baş ağrısı, uykusuzluk, uyuşukluk, kilo kaybı, solunum güçlüğü vs., davranışsal belirtiler; çabuk öfkelenme, işe gitmek istememe, bir çok olayı şüphe ile karşılama, alinganlık, öz saygı ve öz güven eksikliği, evlilik ve aile sorunları, izolasyon, insanlardan uzaklaşma, çaresizlik hissi, unutkanlık, rol çatışması, bazı şeyleri sürekli erteleme, başarısızlık hissi, kuruma yönelik ilgi kaybı, psikolojik belirtiler ise aile sorunları, uyku düzensizliği, depresyon ve psikolojik hastalıklar olarak sıralanmaktadır (Izgar, 2008).

Tükenmişlik daha çok iş yaşamı ile ilgili bir kavram olarak bilinse de öğrencilerin yaşamına psikolojik açıdan bakıldığında, ne çalışan ne de iş sahibi olmamalarına rağmen, okul yaşantısındaki akademik içerikli görev ve sorumlulukları süreklilik arz ettiği için bir iş olarak kabul edilmesi mümkündür. Lee, Puig, Kim, Shin ve Lee (2010) öğrencilik aktivitelerinin bir “iş” olarak kabul edilebileceğini belirtmekte ve özellikle akademik taleplerden dolayı bitkin düşme, okula ve okul aktivitelerine karşı olumsuz tutum geliştirme ve yetersizlik algısının ortaya çıkmasının okul tükenmişliğinin önemli belirtileri olduğunu belirtmektedirler. Salmelo-Aro, Savolainen ve Holopainen, (2008)’e göre ise öğrenciler sınavlarını ve sınıflarını geçmek için okula devam etmek ve ödevlerini yapmak gibi birçok sorumluluğa sahiptirler. Bu nedenle okul süreçlerini bir “iş” olarak kabul edilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, (2002) okul tükenmişliğinin, öğrencilerin akademik çalışmaları ile ilgili olarak öz kaynaklarının yetersizliği ve öğrencinin kendisine ilişkin beklentileri ile ailesi, arkadaşları ve öğretmenlerinin beklentileri arasındaki uyumsuzluktan kaynaklandığını ve bu nedenle akademik stresin okul tükenmişliğinin önemli bir sebebi olduğunu belirtmektedirler. Zhang, Gan ve Cham (2007) öğrencinin kendini sürekli yorgun hissetmesi, okul ödevlerine karşı ilgisizlik göstermesi, okula karşı umursamaz tutum takınması, etrafındaki insanlara karşı duyarsızlaşması, kendini yetersiz olarak algılaması, yeteneklerinden şüphe duyması ve buna paralel olarak akademik başarının düşmesinin okul tükenmişliğinin önemli belirtileri olduğunu belirtmişlerdir.

McCarthy, Pretty ve Catano (1990) öğrencilerde gözlenen en önemli tükenmişlik belirtisinin okuldan ve okula ilişkin görev ve sorumluluklardan dolayı yaşanan stres ve baskı olduğunu belirtmektedirler. Bu durumun bir sonucu olarak öğrencilerde okula karşı ilgi kaybı, akademik başarıda düşüş, sosyal becerilerde ve kişiler arası ilişkilerde bozulma, ders motivasyonunda düşüş ve okulu terk etme gibi belirtiler ortaya çıkması muhtemeldir (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Yang ve Farn, 2005). Yapılan araştırmalarda akademik stres, öğretmenlerle ve arkadaşlarla ilişki, akademik öz yetkinlik ve

akademik başarının (Divaris ve ark., 2012; Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002; Zhang, Gan ve Cham, 2007), mükemmeliyetçilik eğiliminin ve akademik amaçların (Gotwals, 2011; Shu-Shen, 2012), empati yoksunluğunun ve sağlık problemlerinin (Dyrbye, Eacker, Anne, Harper, William, 2012; Mazurkiewicz, Korenstein ve Fallar, 2012), depresif belirtilerin, benlik saygısının ve akademik amaçların (Salmela-Aro, Parker 2011), okul tükenmişliğinin önemli yordayıcıları olduğu saptanmıştır.

Türkiye’de okul tükenmişliği özellikle son yıllarda bilim çevrelerinde dikkat çekmeye başlayan bir konu olmaya başlamıştır (Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011; Aypay ve Eryılmaz, 2011; Aypay ve Sever, 2011; Seçer ve Gençdoğan, 2012). Bu doğrultuda kavramın yeterince araştırılmadığı ve anlaşılır kılınmadığını söylemek mümkündür. Türkiye’de okul tükenmişliğine yönelik olarak yapılan ölçek çalışmalarına bakıldığında Çapri, Gündüz ve Gökçakan, (2011) tarafından *Maslach tükenmişlik ölçeğinin* öğrenci versiyonunun üniversite öğrencilerine yönelik olarak Türkçeye uyarlandığı, Aypay (2012) tarafından ise Ortaöğretim öğrencilerine yönelik olarak *ortaöğretim öğrencileri için okul tükenmişlik ölçeğinin* geliştirildiği görülmektedir. İlköğretim öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma ve ölçek bulgusuna ise ulaşılamamıştır. Bu doğrultuda Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi (2009) tarafından geliştirilen okul tükenmişlik envanterinin Türkçeye uyarlama çalışmasının amacı ortaokul ve lise düzeyinde ki öğrencilerin tamamını kapsayacak şekilde bir okul tükenmişlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaparak alana kazandırmaktır. Türkçeye uyarlama çalışması yapılan okul tükenmişlik ölçeği Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi (2009) tarafından 10- 18 yaş aralığında bulunan öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerini ölçmeye çalışan öz bildirim dayalı likert tipi bir ölçme aracıdır. Okul tükenmişlik ölçeği orijinal formunda 9 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar *duygusal tükenmişlik*, *duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi* alt boyutlarıdır. Ölçeğin geçerlilik çalışması için yapılan faktör analizi sonuçları toplam varyansın % 63.25’ini açıklayan üç faktörlü bir yapı ortaya koymuştur. Üç faktörlü yapının doğrulayıcı faktör analizi ile de model uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir (REMSEA; .06, CFI;.94, TLI.93). Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .87 test tekrar test güvenilirliği .88 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmanın ortaokul ve lise öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeylerini belirlemeyi amaçlayan araştırmacılar için güvenilir ve geçerliliği olan bir ölçme aracı olarak önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

GEÇERLİLİK

Dil Geçerliliği

Okul tükenmişlik ölçeğinin Türkçe uyarlamasını yapmak için ölçeğin geliştirme çalışmasını yapan Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi ile iletişime geçilmiş ve gerekli izin alınmıştır. Yabancı dilden yapılan ölçek uyarlaması çalışmalarında ifadelerin uyarlama yapılacak dil ve kültüre uygun olması büyük önem arz etmektedir. İngilizce formun Türkçeye çevrilmesi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada hem Türkçeye hem de İngilizceye hâkim iki çeviri uzmanı tarafından ölçeğin Türkçeye çevirisi birbirlerinden bağımsız olarak yapılmıştır. İkinci aşamada bu çeviriler araştırmacı ve bir çeviri uzmanı tarafından karşılaştırılmış ve söz konusu maddeyi en iyi ifade ettiği düşünülen çeviriler benimsenmiştir. Daha sonra iki akademisyen ölçeğin Türkçe formunun son halinde uzlaşmıştır.

Yapı Geçerliliği

Faktör analizi, gözlemlenen çok sayıdaki değişken içerisinden gruplandırılmış temel değişkenler ya da faktörler tanımlayarak değişken sayısını azaltmak amacı ile yapılır. Tanımlanan her bir faktör, değişkenler arasındaki ilişkinin ölçülmesi sonucu aynı özelliği ölçen birbiri ile ilişkili değişken setinden oluşur. Diğer bir ifadeyle faktör analizi, bir konuda deneklerin verdiği cevaplara göre değişkenler arasındaki korelasyonun hesaplanarak, birbiri ile ilişkili olan ve aynı boyutu ölçen değişkenlerin gruplandırılması sonucu faktör elde etme işlemidir (Ural ve Kılıç, 2005). Okul tükenmişlik ölçeğinin örtük yapısını ortaya çıkarmak ve özgün formunda açıklanan yapıyı doğrulamak için sırasıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Çalışma Grubu

OTÖ’nün yapı geçerliliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve benzer ölçekler geçerliliği analizleri yapılmıştır. OTÖ’nün faktör yapısını belirlemek için analizler Erzurum Yakutiye ve Palandöken ilçelerinde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında öğrenim görmekte

olan öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri farklı örneklemeler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi 210 ilköğretim ve ortaöğretim öğrencisiyle (% 45.7 kız, % 54.3 erkek; X = 16.4 yaşlar; Ss = 1.93) yürütülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi ise 150 ilköğretim ve ortaöğretim öğrencisiyle (% 46.4 kız, % 53.6 erkek; X = 16.9 yaşlar; Ss = 1.73) yürütülmüştür.

İşlem

Ölçeğin psikometrik özelliklerini belirlemek için çalışma grubuna son şekli verilen ölçek formu uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilere öncelikle yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesinde maddelerin öz değerlerinin en az 1 (Shevlin ve Lewis, 1999), maddelerin yük değerinin en az .30 (Martin ve Newel, 2004; Schriesheim ve Eisenbach, 1995), maddelerin tek bir faktörde yer alması ve iki faktörde yer alan faktörler arasında ise en az .10 fark olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2007). Ayrıca AFA'da (Açımlayıcı Faktör Analizi) Maksimum likelihood ve Direct Oblimum döndürme yöntemi kullanılmıştır.

AFA'dan elde edilen madde-faktör yapısının doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile model uyumu test edilmiştir. DFA için çoklu uyum indeksleri kullanılmıştır. Uyum indekslerinde genelde olduğu gibi GFI, CFI, NFI, RFI, NNFI ve IFI için >.90, (Hu ve Bentler, 1999, Şimşek, 2007) ve RMSEA için <.08 ölçüt olarak alınmıştır (Cole, 1987, Şimşek, 2007, Büyüköztürk, 2007). Ölçüt bağımlı geçerlik için ise Okul Tükenmişlik Ölçeği ile Akademik Stres Ölçeği ve Çocuklar için Depresyon Ölçeği arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır.

Okul tükenmişlik ölçeğinin yapı geçerliliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı veri analizleri SPSS 20.00 ve Lisrel 8.80 paket (Jöreskog ve Sorbom, 1996) programları kullanılarak yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Bu çalışmada Okul Tükenmişlik Ölçeğinin faktör yapısını belirlemek amacıyla AFA yapılmıştır. Çalışma grubundan toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla KMO ve Barlett testleri yapılmıştır. OTÖ, için yapılan AFA sonucunda KMO .881 ve Barlett testi χ^2 değeri ise 902,309 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. KMO'nun .60'dan yüksek, Barlett testinin de anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2007). AFA sonucunda toplam varyansın % 66.858'ini açıklayan üç faktörlü yapı elde edilmiştir. Bu faktörlerin birincisi 1, 4, 7 ve 9. maddeler olmak üzere toplam dört maddeden oluşmaktadır. Bu faktördeki maddelerin yük değeri .41 ile .65 arasında değişmektedir. Ölçekteki toplam varyansın % 31.503'ünü açıklayan bu faktör *duygusal tükenmişlik* alt boyutudur. Ölçekte yer alan ikinci faktör, faktör yükleri .42 ile .88 arasında değişen 2, 5 ve 6 maddeler olmak üzere toplam üç maddeden oluşan ve ölçekteki toplam varyansın % 17.943'ünü açıklayan *duyarsızlaşma* alt boyutudur. Üçüncü faktör ise faktör yükleri .80 ile .82 arasında değişen 3 ve 8 maddeleri olmak üzere toplam iki maddeden oluşan ve ölçekteki toplam varyansın % 17.411'ini açıklayan *düşük kişisel başarı hissi* alt boyutudur. Ölçek maddelerinin faktör yükleri ve alt ölçeklerin açıkladığı varyanslar tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1. Okul Tükenmişlik Ölçeğinin Faktör Yükleri, Açıklanan Varyanslar ve Madde Analizleri

Madde	Alt Ölçek Faktör Yükleri			Madde Toplam Korelesyonu
	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	
M1	.62			.691
M4	.89			.490
M7	.71			.457
M9	.63			.618
M2		.88		.638
M5		.60		.598
M6		.42		.537
M3			.80	.695
M8			.82	.323
	% 31.503	% 17.943	% 17.411	
	Toplam Varyans : % 66.858			

Tablo 1'de de görüldüğü üzere toplam varyansın % 66,858'ini açıklayan üç boyutlu bir yapı olduğu ve bu yapıya ilişkin maddelerin faktör yüklerinin *duygusal tükenmişlik* alt boyutunda .62 ile .89 arasında değiştiği, *duyarsızlaşma* alt boyutunda ise .42 ile .88 arasında değiştiği, *düşük başarı beklentisi* alt

boyutunda ise .80 ile .82 arasında değiştiği görülmektedir. Bu veriler üç faktörlü bir yapıda madde faktör yüklerinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.

OTÖ'nün ayırıcılık gücünü belirlemek için madde analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda OTÖ'nün düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .032 ile .69 arasında sıralandığı görülmüştür. Madde toplam korelasyonunun yorumlanmasında değeri .30 ve üzerinde olan maddelerin ölçülecek özelliği ayırt etme açısından yeterli kabul edildiği (Büyüköztürk, 2007) göz önüne alınırsa, madde toplam korelasyonlarının yeterli olduğu söylenebilir. Bulgular Tablo 2'de görülmektedir. OTÖ'nün alt ölçekleri arasındaki korelasyon değerlerine ilişkin veriler aşağıda görüldüğü gibidir.

Tablo 2. Okul Tükenmişlik Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar

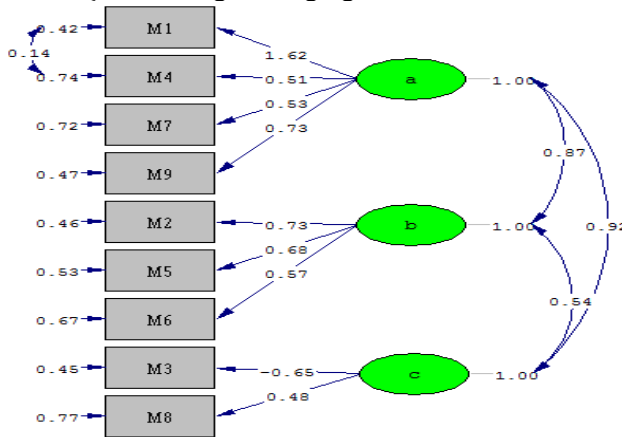
	1	2	3	4
1.Duygusal Tükenmişlik	1			
2.Duyarsızlaşma	.701**	1		
3.Düşük Başarı hissi	.602**	.570**	1	
4.Toplam Tükenmişlik	.921**	.876**	.789**	1

** p<0.01 (2-tailed). * p<0.05 (2-tailed).

Tablo 2 de OTÖ'nün alt ölçekleri arasındaki korelasyon değerleri görülmektedir. Elde edilen veriler her üç alt boyut arasında da yüksek düzeyde korelasyon olduğunu göstermektedir.

Doğrulamalı Faktör Analizi

Ölçeğin özgün formunun faktör yapısının Türk örnekleme doğrulanıp doğrulanmayacağını belirlemek üzere birinci ve ikinci düzey doğrulamalı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA özellikle başka kültürlerde ve örneklemlerde geliştirilmiş ölçme araçlarının uyarlanmasında kullanılan bir geçerlilik belirleme yöntemidir. Sümer'e (2000) göre DFA kuramsal bir temelden destek alarak pek çok değişkenden oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeye yönelik bir analizdir. Bir başka anlatımla DFA, önceden belirlenmiş ya da kurgulanmış bir yapının toplanan verilerle ne derece doğrulandığını incelemeyi amaçlar. Açımlayıcı faktör analizinde belirli bir ön beklenti ya da denence olmaksızın faktör yükleri (ağırlıkları) temelinde verinin faktör yapısı belirlenirken, DFA ise belirli değişkenlerin bir kuram temelinde önceden belirlenmiş faktörler üzerinde ağırlıklı olarak yer alacağı şeklindeki bir öngörünün sınanmasına dayanır. DFA'da uyumlu olup olmadığı sınanan modelin yeterliliğini ortaya koymak üzere pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. Bu çalışmada yapılan DFA için Ki kare uyum testi (Chi-Square Goodness), GFI (Goodness of Fit Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index), RFI (Relative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index) ve AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) uyum indeksleri incelenmiştir. GFI, CFI, NFI, RFI, IFI ve AGFI indeksleri için kabul edilebilir uyum değeri 0.90 ve mükemmel uyum değeri 0.95 olarak kabul edilmektedir (Şimşek, 2007; Meydan ve Şeşen, 2011; Bayram, 2010). RMSEA için ise 0.08 kabul edilebilir uyum ve 0.05 mükemmel uyum değeri olarak kabul edilmiştir. Yapılan DFA'da ASÖ'nün Türkçe formun dört faktörlü modelinin uyum indeksleri incelenmiştir. Birinci Düzey DFA'ya ilişkin veriler Şekil 1'de görüldüğü gibidir.



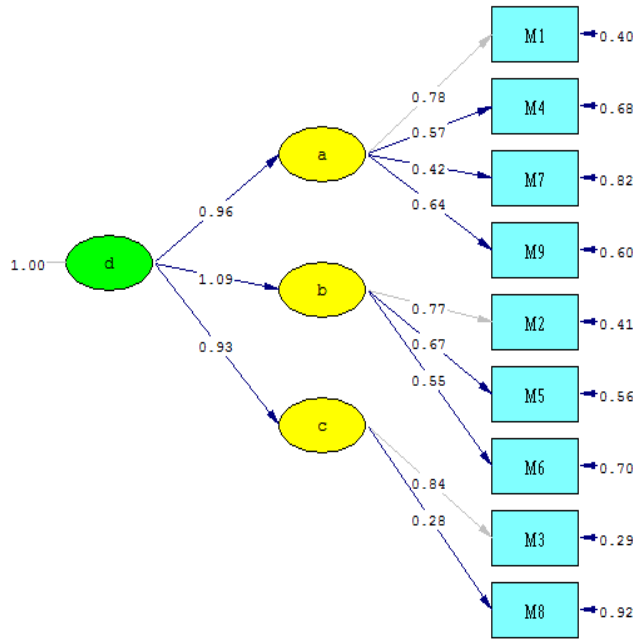
chi-square=28.51, df=19, P-value=0.07405, RMSEA=0.042

Şekil 1. Okul Tükenmişlik Ölçeği İle İlgili Birinci Düzey DFA Sonuçları

Şekil 1 incelendiğinde, 9 madde ve üç alt faktörden oluşan OTÖ'nün uyum indekslerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($X^2=28.51$, $sd=19$, $p=.07$, $X^2 /sd=1.50$). Uyum indeksi değerleri ise $RMSEA=.042$, $RMR=.013$, $NFI=.98$, $NNFI=.98$, $CFI=.99$, $IFI=.99$, $RFI=.96$, $AGFI=.93$, $GFI=.97$ olarak bulunmuştur. Birinci düzey DFA analizinde oluşturulan bu yapısal modelin uyum indekslerinin tamamının iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Standart çözümlerden sonra faktörler ve maddeler arasındaki t değerlerine bakılmıştır. Jöreskog ve Sörbom (1996) t değerleri ile ilgili kırmızı ok bulunmamasının tüm maddelerin .05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. t değerlerinde kırmızı ok bulunmaması tüm maddelerin .05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermiştir.

Meydan ve Şeşen (2011) doğrulayıcı faktör analizi uygularken çok boyutlu ölçeklerin mutlaka ikinci düzey çok faktörlü modellerinin de test edilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Bu dört boyutlu modele ilişkin ikinci düzey DFA sonuçları ise şekil 2'de gösterilmiştir.



Chi-Square=52.91, df=22, P-value=0.00023, RMSEA=0.060

Şekil 2. Okul Tükenmişlik Ölçeğinin İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Şekil 2 incelendiğinde, 9 madde ve üç alt faktörden oluşan OTÖ'nün ikinci düzey DFA uyum indekslerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($X^2=52,91$, $sd=22$, $p=.00$, $X^2 /sd=2,40$). Uyum indeksi değerleri ise $RMSEA=.060$, $RMR=.042$, $NFI=.97$, $NNFI=.97$, $CFI=.98$, $IFI=.98$, $RFI=.95$, $AGFI=.92$, $GFI=.96$ olarak bulunmuştur.

Eşdeğer Formlar Geçerliliği

Çalışma Grubu

Çalışma 3'te OTÖ'nün Türkçe formunun ölçüt-bağıntılı geçerliliği, Erzurum Palandöken ilçesinde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında öğrenim görmekte olan 120 (% 46.4 kız; % 53.6 erkek; $X = 16.01$ yaşlar; $Ss = 1.66$) öğrenciyle yürütülmüştür.

İşlem

OTÖ'nün Türkçe formunun, ölçüt-bağıntılı geçerliliğini analiz etmek için okul tükenmişlik ölçeği ile Çocuklar için Depresyon ölçeği ve Akademik Stres Ölçeği arasındaki korelasyonlara bakılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Okul Tükenmişlik Ölçeği

Ölçek Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi (2009) tarafından ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerini belirlemek üzere geliştirilmiştir. Ölçek orijinal formunda 10 madde ve üç alt boyuttan oluşan 5'li likert tipi öz bildirimine dayalı bir ölçme aracıdır. *Duyusal tükenmişlik*, *duyarsızlaşma* ve *düşük kişisel başarı hissi* olmak üzere üç alt boyutta % 63.25 varyans açıkladığı ve ayrıca bu üç faktörlü yapının doğrulayıcı faktör analizi ile de

model uyumunun iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir (REMSEA; .06, CFI;.94, TLI.93). Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .87 test tekrar test güvenirliliği .88 olarak bulunmuştur (Ek-1)

Akademik Stres Ölçeği:

Ölçek Sun, Dunne, Hou ve Xu (2011) tarafından öğrencilerin akademik nedenlerden kaynaklanan stres düzeylerini ölçmek üzere geliştirilmiş Seçer, Veyis ve Gökçen (2013) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçek orijinal formunda 16 madde ve 4 alt boyuttan oluşan öz bildirim dayalı likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda % 64 varyans açıklayan dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiş ve doğrulayıcı faktör analizi ile model uyumuna bakılmıştır. Model uyum indeksleri ölçeğin dört faktörlü yapısının onaylandığını göstermektedir. (REMSEA, .60, GFI, .96, CFI, .93, NFI, .92, IFI, .92). Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .81 olarak bulunmuştur.

Çocuklar için Depresyon Ölçeği

Çocuklar için depresyon ölçeği, Kovacs (1992) tarafından çocuklar ve gençlerde depresyonun şiddetinin belirlenebilmesi amacıyla geliştirilmiş ve Öy (1990) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 6-17 yaş aralığında uygulanmak üzere hazırlanan ölçek toplam 27 maddeden oluşmakta; her madde çocuğun son iki haftasını değerlendirerek, aralarında seçim yapabileceği üç cümle seti bulundurmaktadır. Her set çocukluk depresyonunun belirtilerine ilişkin ifadeler içermektedir. Yanıtlara 0-2 arasında değişen puanlar verilir. Yüksek puan depresyon düzeyini gösterir, kesme noktası 19'dur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 54'tür. Ölçeği uygulayabilmek için özel bir eğitim gerekmemektedir. Ölçeğin güvenirliliği belirlenirken test-tekrar test güvenirliliğine bakılmış ve 0.80 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Tablo 3.Okul Tükenmişlik Ölçeğinin Eşdeğer Ölçek Geçerliliğine İlişkin Bulgular

	1	2	3	4	5	6
1.Duygusal	1					
2.Duyarsızlaşma	.789**	1				
3. Düşük başarı	.607	.613**	1			
4. Toplam Tükenmişlik	.941**	.916**	.774**	1		
5.Akademik stres	.413**	.252*	.250*	.361**	1	
6.Depresyon	.614**	.570**	.625**	.671**	.364**	1

*p<.05, **p<.01

Okul tükenmişlik ölçeğinin ölçüt bağımlı geçerliliğini incelemek için yapılan analizlere göre eğitim stres ölçeğinin *duygusal tükenmişlik* alt boyutu ile akademik stres arasında ($r=.413$, $p<.01$) ve depresyon ölçeği ile arasında ($r=.614$, $p<.01$) pozitif yönlü korelasyonlar olduğu, *duyarsızlaşma* ile akademik stres arasında ($r=.252$, $p<.01$) ve depresyon ölçeği ile arasında ($r=.570$, $p<.01$) pozitif yönlü korelasyonlar olduğu, *düşük kişisel başarı hissi* ile akademik stres arasında ($r=.250$, $p<.05$) ve depresyon ölçeği ile arasında ($r=.625$ **, $p<.01$) pozitif yönlü korelasyonlar olduğu bulunmuştur. Bu bulgular okul tükenmişlik ölçeğinin akademik stres ölçeği ve çocuklarda depresyon ölçeği ile yüksek düzeyde korelasyonlara sahip olduğunu göstermektedir.

GÜVENİRLİK

Çalışma grubu

Okul Tükenmişlik ölçeğinin güvenilirlik çalışmaları Erzurum Palandöken ilçe ilköğretim ve ortaöğretim okullarında öğrenim görmekte olan 90 öğrenci üzerinde (% 62.8 kız; %37.2 erkek; $X = 15.24$ yaşlar; $Ss = 1.78$) yapılmıştır.

İşlem

OTÖ'nün Türkçe formunun güvenirliliği için iç tutarlılık, iki yarı güvenirliliği ve test-tekrar test işlemi yapılmıştır. OTÖ ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine 2 hafta arayla iki kez uygulanmıştır.

Bulgular

Tablo 4. Okul Tükenmişlik Ölçeğinin İç Tutarlık, İki Yarı Güvenirlik ve Test Tekrar Test Yöntemiyle Hesaplanan Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	İç Tutarlık	İki Yarı Güvenirlik	Test Tekrar Test
Faktör 1	.75	.71	84
Faktör 2	.74	.70	83
Faktör 3	.76	.74	83
Toplam	.75	.72	80

OTÖ'nün iç tutarlık katsayısı .75, iki yarı güvenirlilik katsayısı ise .72 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarında ise *duygusal tükenme* alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .75, iki yarı güvenirliliği .71 olarak bulunmuştur. *duyarsızlaşma* alt boyutunda iç tutarlılık katsayısı .74 ve iki yarı güvenirlilik katsayısı .70 olarak bulunmuştur. *Düşük kişisel başarı* alt boyutunda ise iç tutarlılık katsayısı .76 ve iki yarı güvenirlilik katsayısı .74'dür. İç tutarlılık, iki yarı güvenirliliği ve test-tekrar test güvenirlilik katsayılarına ilişkin veriler ölçeğin tamamının ve alt boyutlarının güvenilir sonuçlar taşıdığını göstermektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Okul tükenmişlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması için yapılan bu çalışmada, üç boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin orijinal formunda varyans açıklama oranı % 63.25'dir. Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında açıklanan varyans oranı için %30 ve üzeri ölçüt olarak alındığı düşünüldüğünde, ölçeğin yapı geçerliğinin oldukça iyi bir düzeyde sağlandığı görülmektedir. Açıklanan varyansın yüksek olması ilgili kavram ya da yapının o denli iyi ölçüldüğünün bir göstergesi olarak yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2007). Açıklayıcı faktör analizi ile elde edilen yapı, doğrulayıcı faktör analizi ile model üç faktörden oluşan modelin kuramsal ve istatistiksel olarak uygun olduğu bulunmuştur.

Okul tükenmişlik ölçeği, *duygusal tükenmişlik*, *duyarsızlaşma* ve *düşük kişisel başarı hissi olmak* üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte alt boyutlara ek olarak ölçeğin geneline ilişkin toplam puanda hesaplanmaktadır. Ölçekteki maddelerin faktörlere göre dağılımına bakıldığında; 1., 4., 7 ve 9. maddeler *duygusal tükenme* boyutunda, 2., 5 ve 6. Maddeler *duyarsızlaşma* alt boyutunda, 3 ve 8. Maddeler *düşük kişisel başarı hissi* alt boyutunda yer almaktadır.

Madde analizi sonucunda ölçeğin madde-toplam korelasyonlarının .32 ile .69 arasında değiştiği görülmüştür. Madde-toplam korelasyonunun yorumlanmasında .30 ve daha yüksek olan maddelerin, bireyleri ölçülen özellik bakımından iyi derecede ayırt ettiği kabul edildiği (Büyüköztürk, 2007) göz önüne alındığında, ölçeğin madde toplam korelasyonları açısından yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Açıklayıcı faktör analizi ile elde edilen bu dört faktörlü yapının Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile model uyumu incelenmiştir. Model uyumunu test etmek için yapılan birinci düzey ve ikinci düzey DFA sonucunda ölçeğin model uyumunun iyi düzeyde olduğu ve doğrulayıcı faktör analizi ile üç faktörlü yapının onaylandığı bulunmuştur. DFA'ya ilişkin uyum indeksleri ise şu şekildedir. ($X^2=41.97$, $sd=21$, $p=.00$, $X^2/sd=1.99$). RMSEA=.042, RMR= .013, NFI=.98, NNFI=.98, CFI=.99, IFI=.99, RFI=.96, AGFI=.93, GFI=.97.

Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmasında okul tükenmişlik ölçeği ile Çocuklar için Depresyon ölçeği ve akademik stres ölçeği arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Elde edilen bulgular okul tükenmişlik ölçeğinin üç boyutunun da depresyon ölçeği ile ve akademik stres ölçeği ile iyi düzeyde korelasyona sahip olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgular okul tükenmişlik ölçeğinin benzer ölçekler geçerliliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Okul tükenmişlik ölçeğinin güvenirliliğini belirlemeye yönelik olarak iç tutarlık, iki yarı güvenirlilik ve test tekrar test yöntemleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin geneline ilişkin iç tutarlık katsayısının .75 ve iki yarı güvenirliliğinin .72 olduğu bulunmuştur. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise, *duygusal tükenmişlik* alt boyutunda iç tutarlık katsayısının .75, iki yarı güvenirlilik katsayısının .71, *duyarsızlaşma* boyutunda iç tutarlılık katsayısının .74, iki yarı güvenirliliğinin .70, *düşük kişisel başarı hissi* alt boyutunda iç tutarlılık katsayısının .76 ve iki yarı güvenirliliğinin .74 olduğu bulunmuştur. Ayrıca iki hafta arayla yapılan test tekrar test güvenirlilik katsayılarının ise sırasıyla .84, .83 ve .83 olduğu bulunmuştur.

Test tekrar test güvenirliliğine ilişkin elde edilen veriler ölçeğin zamana karşı güvenirlilik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmalarda kullanılacak ölçme araçları için öngörülen güvenirlilik düzeyinin .70 olduğu (Tezbaşaran, 1996) dikkate alınır, ölçeğin iç tutarlık katsayısı ve elde edilen test puanları arasındaki tutarlığı gösteren Sperman-Brown güvenirlilik katsayısının ölçme aracının güvenilir olduğunu söylememize olanak verecek düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Sonuç olarak bu araştırma kapsamında Türk kültürüne uyarlanması yapılan okul tükenmişlik ölçeği ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinde eğitim öğretim süreçlerinden kaynaklanan stres ve bununla ilişkili faktörlerin belirlenmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte çocuklar üzerinde yapılan bu araştırma bulgularının üzerine üniversite

öğrencileri üzerinde ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik çalışmalarının yapılmasının yararlı olacağı değerlendirilmektedir

KAYNAKLAR

- Aypay, A., Eryılmaz, A.(2011). Lise Öğrencilerinin Derse Katılmaya Motive Olmaları ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 26-44
- Aypay, A. (2012). Ortaöğretim Okul Tükenmişliği Ölçeği (OOTÖ). *Eğitim ve Bilim*, 12(2), 782-787
- Aypay, A., Sever, M. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinde Okul Tükenmişliğinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *XI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi Bildiri Kitapçığı*. 5-7 Ekim, İzmir 2011
- Bayram, N.(2010). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Amos Uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cole, D.A. (1987). Utility of Confirmatory Factor Analysis in Test Validation Research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Cherniss, C. (1988). Observed Supervisory Behavior and Teacher Burnout in Special Education. *Journal of Educational Research*, 54(5), 449-454
- Çapri, B., Gündüz, B., Gökçakan, Z. (2011). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu'nun Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 40(1), 134-147
- Çam, O.(1989). *Hemşirelerde Tükenmişlik ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dyrbye, L. N., Eacker, A. M., Harper, W. (2012) *Distress and Empathy do not Drive Changes in Specialty Preference among US Medical Students*. *Medical Teacher*,34(2), 116-122
- Divaris K., Polychronopoulou A., Taoufik K.(2012). *Stress And Burnout in Postgraduate Dental Education*. *European Journal of Dental Education*. 16 (1), 35-42
- Gold, Y. (1991). The Relationship of Scores on the Educational Burnout among Public Secondary School Teachers in Northeast Tennessee. *Dissertation Abstract International*, 58 (3), 690.
- Gil-Monte P.R.(2005) *The Burnout Syndrome. A work İllness in the Well-Being Society*. Madrid: Pirámide Psicología
- Gotwals, J. K.(2011). *Perfectionism and Burnout within Intercollegiate Sport: A Person-Oriented Approach*. *Sport Psychologist* , 25(4), 489-510
- Felton, J.S.(1998). Burnout as a Clinical Entity: its Importance in Health-Care Workers. *Occupational Med*, 48, 237-50.
- Hu, L.T., Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structural Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6,1-55-65.
- Izgar, H. (2008). *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi*. Ankara: Eğitim Akademi Yayınları
- Maslach, C. (1981). The Burnout Syndrome. *Current Research, Theory and Interventions*, 3, 49-56
- Mazurkiewicz, R., Korenstein, D. & Fallar, R.(2012) The Prevalence and Correlations of Medical Student Burnout in the Pre-Clinical Years: A Cross-Sectional Study. *Psychology Health & Medicine*. 17(2), 188-195
- Martin, C.R., & Newell, R.J. (2004). Factor Structure of the Hospital Anxiety and Depression scale in Individuals with Facial Disfigurement. *Psychology Health and Medicine*, 3,327-336.
- McCarthy, M. E., Pretty, G. M., & Catano, V. (1990). Psychological Sense of Community and Student Burnout. *Journal of College Student Development*, 31, 211-216
- Meydan, H.C., Şeşen, H.(2011). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulaması*. Ankara: Detay Yayıncılık
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, I.E. and Nurmi, E.(2009). School-Burnout Inventory: Reliability and Validity. *European Journal of Psychological Assessment*. 25(1), 48-57
- Salmela-Aro, K., Parker, P.D.(2011). Developmental Processes in School Burnout: A Comparison of Major Developmental Models. *Learning and Individual Differences*. 21:244-248
- Schaufeli, W. (1999). *Burnout*. in: Firth-Cozens J, Payne RL, eds. *Stress in health Professionals: Psychological and Organizational Causes And Interventions*. Wiley: New York
- Schaufeli, W.B., Martinez,, M.I., Pinto, A.M., Salanova, M., & Bakker, A.B. (2002). Burnout and Engagement in University Students - a Cross National Study, MBI-SS. *Journal Of Cross- Cultural Psychology*. 33 (5), 464-481.
- Schriesheim, C.A., & Eisenbach, R.J. (1995). An Exploratory and Confirmatory Factor Analytic Investigation of Item Wording Effects on Obtained Factor Structures of Survey Questionnaire Measures. *Journal of Management*, 6, 1177-1193.
- Seçer, İ., Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinde Okul Tükenmişliğinin Çeşitli Değişkenlere göre İncelenmesi, *Turkish Journal of Education*, 1(2), 28-40

- Seçer, İ., Veyis, F., Gökçen, A. (2013). Akademik Stres Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), basımda
- Shevlin, M.E., & Lewis, C.A. (1999). The Revised Social Anxiety Scale: Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. *The Journal of Social Psychology*, 2, 250-252
- Shirom, A. (1989). Burnout in Work Organizations. in C. L. Cooper & 1. T. Robertson (Eds), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, Wiley: Chichester
- Shu, S.S. (2012) An Examination of Academic Burnout Versus Work Engagement among Taiwanese Adolescents. *Journal of Educational Research* 105(4), 286-298
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulama. *Türk Psikoloji Yazıları*, Cilt 3, Sayı 6, 49-73
- Şimşek, Ö.F.(2007) *Yapısal eşitlik modellemesine giriş; Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Öy B. (1991). Çocukluk Depresyonu Derecelendirme Ölçeği: Sağlıklı ve Çocuk Ruh Sağlığı Kliniğine Başvuran Çocuklarda Uygulanması. *Türk Psikiyatri Dergisi*.2(2), 137-40.
- Ural, A., Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yang, H.J., Farn, C. K. (2005). An Investigation the Factors Affecting MIS Student Burnout in Technical-Vocational College. *Computers in Human Behavior*, 21, 917-932.
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, Academic Burnout and Engagement Chinese College Students: A Structural Equation Modeling Analysis. *Personality and Individual Differences*. 26 Mayıs 2012 tarihinde <http://www.sciencedirect.com> adresinden erişildi

EKLER

EK 1

Okul Tükenmişlik Ölçeği

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Derslerden bunalmaya başladığımı hissediyorum					
2. Okula ilişkin motivasyonum düşük olduğu için ödevlerimi sık sık yarıda bırakmaya başladım.					
3. Okul derslerimi yaparken kendimi yetersiz hissediyorum.					
4. Okul derslerinin yoğunluğu çoğu zaman uyku düzenimi bozuyor.					
5. Okula ilgimi kaybetmeye başladığımı hissediyorum.					
6. Son zamanlarda dersler anlamsız gelmeye başladı.					
7.Derslerdeki durumum son zamanlarda beni kara kara düşündürüyor.					
8. Okula ilişkin beklentilerim her geçen gün azalıyor.					
9. Derslerde yaşadığım problemler arkadaşlarımla olan ilişkilerimi olumsuz etkiliyor.					

Okullarda Destek Birimlerinin Önemi ve Görevleri: Türkiye’de Mevcut Durum

Miraç Özar

İstanbul Aydın University, İstanbul, Türkiye, mirac.ozar@gmail.com

Received: 01.02.2013; Reviewed: 14.02.2013; Accepted: 06.03.2013

ÖZET

Okullarda eğitim yaşantılarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi bir uzmanlık işidir. Profesyonelce yapılması gereken her bir öğrenci bazında bilişsel, duyuşsal, devinimsel ve sosyal özelliklerin giriş düzeyinde tespit edilmesi ve süreç içerisinde her bir boyutun gelişim evrelerinin düzenli olarak izlenmesi ve sonuçlarının tüm paydaşlara iletilmesidir. “Program Geliştirme Birimi” esas itibariyle eğitimin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarının her birinde yer almalı ve öğrenme yaşantılarının tamamı ile ilgili her bir öğrenci için destek sağlayabilmelidir. Bu desteğin verilere dayalı olması için “Ölçme & Değerlendirme Birimi”ne büyük iş düşmektedir. “Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Birimi”nin okul içerisinde gerek yönetime ve öğretmenlere gerekse velilere vermesi beklenen en büyük destek, öğrenci ve velilerin yönlendirilmesi, önleyici rehberlik ve öğrencilerin kendilerini tanıma konularıdır. Bu makalenin temel amacı, okullarda yapılabilmesi için “Ölçme & Değerlendirme, Program Geliştirme, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Birimlerinin” kurulması gerekliliğinin ortaya koyulması ve bu birimlerin yapması gereken görevleri irdelemek ve bu bağlamda tartışma platformu oluşturarak Türkiye’de okullarımızın daha başarılı kurumlar olmasına katkıda bulunmaktır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, PDR, Program Geliştirme, Ölçme ve Değerlendirme

The Importance and Duties Of Supporting Departments In Schools: Present Situation in Turkey

ABSTRACT

Planning, implimentation and evaluation of educational experiences at schools require expertise. The cognitive, affective, social and psycomotor dimensions must be determined on a regular basis and the results need to be communicated with all the relevant stakeholders. “The Department of Curriculum Development” should be able to provide support for each and every student since planning, implementation and evaluation of learning activities are among the scope of their responsibilities. In order to provide this support, based on facts and figures, “the Department of Measurement and Evaluation” must be in place. In addition to that the main support which is expected of the “Department of Guidance and Counselling” is guiding the students and the parents, providing preventative guidance and counselling services and helping students to get to know themselves. The said support is so important for the management of the school, teachers and for the students. The main objective of this article is to bring out the necessity of having the “Measurement and Evaluation, Curriculum Development and Guidance and Counseling” in place at school settings as supportig departments and create a platform to discuss the main duties of the said departments with a view to enhacing the success rates in schools in Turkey.

Keywords: Education, Counseling, Curriculum Development, Measurement and Evaluation

EXTENDED SUMMARY

When students enter the school for the first time, they bring their experiences, values, their preconceived ideas, genetically determined characteristics and many other qualities with them. This means that they don’t begin their school life from the same stand point. To deal with different students coming from different background, teachers need support from a number of departments which should be in place in schools. The main purpose of this article is to bring out the necessity of having the “Measurement and Evaluation, Curriculum Development and Guidance and Counseling” departments in place at schools settings as supporting units and create a platform to discuss the main duties and terms of references of the said departments.

Planning, implementation and evaluation of educational experiences at schools require professional expertise. There must be a number of departments to support the teachers as mentioned. Some of those departments are; The Department of Curriculum Development, The Department of Measurement and Evaluation and The Department of Guidance and Counseling. What should be the main “Terms of Reference” or main duties of those departments? Basically, what needs to be done professionally is that the entry characteristics and monitoring the progress of each and every student at the cognitive, affective, social and psychomotor dimensions must be determined on a regular basis and the results need to be communicated with all the relevant stakeholders such as; parents, teachers, school management, counselors and students. There are different approaches and models of developing curriculum and curriculum design in the literature. However, it can be stated that the following are to be considered as the main four components of a curriculum design: 1. Objectives. 2. Subject Matter & Content. 3. Learning Experiences. 4. Evaluation procedures. The delicate balance must be observed and scrutinized between the above components during the curriculum development process. This department should be able to provide support to the teachers to enrich the learning environment and also take care of the needs of the children who are to be supported further.

Getting feedback from various stakeholders like the school management, teachers, students and parents is vital for the revision of the curriculum and for the improvement of the students’ performances. In order to make informed decisions, policy makers need objective facts and figures. We also make sure that our decisions are made on the basis of reliable and valid tests. This is where the Measurement and Evaluation Department comes into consideration. Those fact and figures are so vital since they will enable us to monitor the progress of the students, evaluation of the specific needs, measuring the effectiveness of methods used and so on. The proposed department should also be providing support to the teachers in terms of using summative and formative evaluation techniques. In addition to using traditional testing tools, new approaches highly recommend to include the students into the evaluation process. That way, students realize the mistakes they make and also the areas where they need further support. This is also where formative evaluation plays a vital role in addition to summative one. We need to make a distinction about measurement and evaluation. Although those terms are not the same, they are often used interchangeably. Test results can give us some idea about the progress of students. However, they do not tell us anything about the students’ family situations, their affective characteristics and so on. That’s why we need the Department of Guidance and Counseling services at schools. This department is expected to provide support to the students, teachers, parents and also to the management of the school. Students need help in terms of getting to know themselves, exploring their personal qualities and need guidance in terms of their vocational preferences and so on. There must be an effective mechanism to follow the progress of the students in terms of their academic and social development as well as the physical one. Due to economic reasons most of the parents, both mothers and fathers, of the students work long hours and they seem to have restricted time for their children. This actually puts extra responsibilities on schools to be able to meet a wide range of needs of the students namely; cognitive, affective, social and so on. Students need opportunities to express themselves and share their feelings. Over the past ten years Turkey introduced a number of new reforms like brining the the education system in line with constructivism and Fathih Project as a result of low rank Turkey was placed in some international comperative exames like PISA and TIMSS-R. Although some improvements have been observed, there seems to be a need to make other changes in the schools to achieve the objectives of the Ministry of National Education in Turkey (MoNE). In light of the above it can be seen that in any school setting teachers and the school management need professional support from the departments like “Measurement and Evaluation, Curriculum Development and Guidance and Counseling.” In addition to demonstrating the need to

have those departments at schools, one of the main purposes of this article is to start a scholarly discussion about the tasks and terms of references of the said departments. It is recommended that schools in Turkey should have those proposed supporting departments so that students; could have extra curricular activities through which they could have enriched learning experiences, teachers could received support from the related epartment in terms of using innovative evaluation techniques and also students could be involved in the evaluation process and finally students and parents could have professional support vis-à-vis students’ emotional and psychological development. Idealy those proposed supporting departments namely; Measurement and Evaluation, Curriculum Development and Guidance and Counseling should be in place at each school. However, if this is not possible due to economic restrictions, Turkish MoNE could provide those services through “Provincial Ministry of Education Directorates” taking into account the students’ and tecahers’ population in each province.

GİRİŞ

Okullarda Destek Birimlerine Olan İhtiyaç

Öğrenme olgusu ve süreci doğası gereği son derece karmaşık elektrokimyasal bir değişimdir. Bu süreci doğrudan ve dolaylı etkileyen birçok biyolojik ve psikolojik değişken vardır. Öğrencilere sunulan öğrenme ortamı aynı bile olsa öğrencilerin performansları aynı olmamaktadır. Öğrencilerin okula ilk geldikleri gün kendileriyle birlikte getirdikleri genetik miras ve ön yaşantıları aynı değildir. Bu değişkenler onların okul hayatlarında öğrenecekleri yeni kazanımları doğrudan veya dolaylı etkilemektedir. Bu bağlamda ideal şartlarda her okulda (devlet, vakıf ve özel), ekonomik ve/veya insan kaynağı açısından her okulda olamaz ise, İl Millî Eğitim Müdürlükleri bazında tüm okulların faydalanabileceği “Program Geliştirme Birimlerinin” oluşturulması öğrenme yaşantılarının planlanması ve uygulanması aşamalarında öğretmenlere büyük destek sağlayacaktır. Her öğrencinin okul hayatında akademik performansı aynı olmasa da, her insanın kendisinin en iyi versiyonu olma hakkı vardır düşüncesiyle, okul hayatının öğrencilerine sunduğu öğrenme ortamlarının en iyisini oluşturmak, eğitim uzmanlarının görevlerinin başında gelmelidir. Öğrenme yaşantılarının zenginleştirilmesi ve öğrencilerin bilgi işleme tarzlarına uygun öğrenme materyallerinin geliştirilmesi yukarıda bahsedilen birimin sorumlulukları arasında yer almalıdır.

Öğrenme ortamlarının uzman kişilerin fikirleri doğrultusunda planlanması ve uygulanması, öğrencilerin giriş özelliklerinin ve okul hayatları boyunca gelişimlerinin izlenmesi, öğrencilerin psikolojik durumlarının saptanması ve saptanan alanlarda önleyici ve destek hizmetlerinin verilmesi, okullarda verilen eğitimin kalitesini etkileyecek en önemli faktörler arasındadır. Çağımız her alanda uzmanlaşma çağıdır. Özellikle öğrencilerin okula başladıkları ilk gün giriş özelliklerinin; bilişsel, duyuşsal, sosyal ve devinimsel, belirlenmesi okul eğitimi süresince planlanan öğrenme yaşantılarının içeriğini doğrudan etkilemektedir. Öğrencilerin bahsi geçen giriş özelliklerinin belirlenmesi öğrenci ve okul başarısı için çok önemlidir (Bloom, 1974). Yukarıda bahsedilen giriş özellikleri doğası gereği ayrı uzmanlık gerektirmektedir. Şöyle ki; herhangi bir alanda öğrencinin bilişsel yetenekleri (bilgisi, muhakemesi, analiz etme yeteneği vb.) ile ilgili bir fikir edinebilecek mekanizmalarımız olsa dahi (çeşitli ölçme araçları yoluyla) bu öğrencinin duyuşsal ve sosyal beceri ve özelliklerini ortaya çıkartmak ve öğrencinin ailesi ile birlikte çalışmak tamamen ayrı bir uzmanlık gerektirmektedir. Bu bağlamda elimizde ölçme ve değerlendirme araçları mevcut olsa bile (WISC-R, Stanford-Binet, Mesleki Eğilim Envanteri , Otobiyografi, Sınav Kaygısı Ölçeği, Akademik Benlik Kavram Ölçeği vb.) bu testlerin işin ehli kişiler tarafından okullarda uygulanması gerekir. Kullanılan testlerin standardizasyonunun yapılması ve geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının tamamlanması çok önemlidir. Tıp fakültelerinde ayrı uzmanlık alanlarının olduğu gibi okullarda da ayrı uzmanlık alanları olan “Ölçme ve Değerlendirme, Program Geliştirme, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Birimlerinin” varlığı çok önemlidir. Bu birimler çeşitli branşlarda görev yapan öğretmenleri profesyonelce destekleyecek hizmetleri vermelidirler.

Literatüre bakıldığında üniversitelerin genellikle üç ana görevi olduğu ifade edilir: 1. Bilgi üretmek (araştırma yapmak) 2. Öğrencilere eğitim olanakları sunmak 3. Yakın çevresine, topluma katkıda bulunmak (Groof ve diğerleri, 1998). Üniversitelerimizde çalışan akademisyenlerimizin bu doğrultuda çalışmalarını sürdürmeleri beklenir. Aşağıda ayrıntıları verilen bu makalenin temel amacını özellikle yukarıda bahsedilen üniversitelerin üçüncü göreviyle ilintilendirmek yanlış olmayacaktır. Bir başka deyişle, bu makalede yeni bir bilimsel bulguyu ortaya koymaktan çok, toplumun önemli unsurlarından olan okullarımızın daha başarılı kurumlar olmasına katkıda bulunmayı amaçlanmıştır.

Bu makalenin temel amacı, yukarıda bahsi geçen hizmetlerin okullarda istenilen düzeyde ve profesyonelce verilebilmesi için, okul yaşantılarının ve tüm rutin bileşenlerinin yanı sıra öğretmenler, öğrenciler, öğretim programları vb. destek birimleri olarak nitelenen “Ölçme ve Değerlendirme, Program Geliştirme, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Birimleri”nin yerine getirmesi gereken görevleri irdelemek ve bu bağlamda tartışma platformu oluşturmaktır. Ayrıca, ulusal ve uluslararası istatistiki verilere dayalı Türkiye’deki okullarla ilgili durum saptaması yapılmış ve konuyla ilgili imza yetkisi olan ve bu alanda politika üreten kişilere önerilerde bulunulmuştur.

ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME KAVRAMLARINA GENEL BİR BAKIŞ

Ölçme ve değerlendirme kavramları her ne kadar benzer görünse de aralarında çok ciddi farklar bulunmaktadır. Öncelikle, ölçme yöntemleriyle bir kişinin herhangi bir konudaki o anlık performansını, bilgi ve becerilerini ölçebilirsiniz. Bunun yanında, ölçme yoluyla elde edilecek

rakamsal veriler, o kişinin ölçüm yapılan kazanımlarla ilgili çevresindeki yakın kişilerden destek alabileceği insan kaynağı olup olmadığı, öğrenmesine destek olabilecek ekonomik, teknolojik ve diğer kaynakların varlığı, o kişinin o konuyla ilgili korkularının ve ön yaşanmışlıklarının bulunup bulunmadığı gibi konularda yetersiz kalır ve bize “resmin büyüğünü” görmemizde yardımcı olmaz (Scriven, 1967).

Örneğin, gelir düzeyi düşük bir aileden gelen bir öğrenciyi ele alalım. Bu öğrencinin anne ve babasının İngilizce bilmediğini varsayalım. Diğer yandan, İngilizce bilen anne-babaya sahip bir öğrenciyi düşünelim. İkinci aileden gelen öğrencimizin yaz aylarında İngiltere’de dil okuluna gittiğini düşünelim. İki öğrencimizin bir senenin sonunda aynı İngilizce yeterlilik sınavına girdiğini var sayalım ve birinci öğrencimizin 100 üzerinden 70, ikinci öğrencimizin ise 85 adığını düşünelim. Rakamlara bakıldığında ikinci öğrencimiz daha başarılıdır. Bu doğrudur. Ancak, bu öğrenciler yakından incelendiğinde, birinci öğrencimizin eriştiği (kat ettiği yol), ikinci öğrenciye göre çok daha fazladır. Birinci örnekteki öğrencimiz neredeyse İngilizceye sıfırdan başlamıştır ve uzun bir yol kat etmiştir. Bu öğrencinin ölçmenin çok ötesinde değerlendirmeye tabi tutulması için onun aile yapısı ve ön yaşantılarını çok iyi bilmemiz ve irdelememiz gerekir. Onun için “Başarı ve Eriş” arasında büyük farklar vardır.

Ölçme ve değerlendirme başlığı altında düşünülmesi gereken diğer önemli kavramlar arasında “geçerlilik ve güvenilirlik” yer almaktadır. Geçerlilik, ölçmek istediğimiz şeyle ilgili kullandığımız aracın uygunluğu ile ilgilidir. Güvenirlik ise aynı ölçme aracı ile birden fazla ölçüm yaptığımızda, aynı sonucu elde edip etmediğimizle ilgilidir. Örneğin, bir cetvelle bir defterin kenarını ölçtüğümüzü düşünelim. Cetvel, uzunluk ölçme birimi olarak bu işlem için “geçerli” bir araçtır. Aynı cetvelle defalarca ölçme işlemi tekrar ederek aynı sonucu almamız cetvelin bu işlem için hem geçerli hem de güvenilir olduğunu gösterir. Ancak aynı cetvelle odanın ısısını veya hava basıncını ölçmeye kalktığımız zaman iş değişir. Cetvel defter için hem güvenilir hem de geçerli bir araç olmasına karşın, hava basıncını ölçme işinde kesinlikle geçerli değildir (Gronlund, 1976).

Diğer bir örnek vermek gerekirse matematik sınavı için uzun ve karmaşık bir yönerge hazırlandığında bazı öğrenciler matematik bilgisi eksik olduğu için değil, yönergeyi anlamadıkları için bu sınavda başarısız olacaklardır. Başka bir deyişle, sözel yetenekleriyle ilgili bir sıkıntı sebebiyle matematik sınavında başarısız olabilirler. Bu örnekte kullanılan sınav aracı aslında geçerli değildir. Çünkü ölçmek istediği şeyi yani matematik bilgi ve becerisini değil, sözel yeteneği ölçmektedir.

Ölçme ve değerlendirme ile ilgili yukarıda verilen örneklerden de anlaşılacağı gibi, belirli bir konuda bir araç geliştirip bu araçla bilgi toplamak ve ölçümler yapmak bir uzmanlık işidir. Ayrıca, ölçüm yoluyla elde edilen verilerin kısıtlı olabileceğini ve rakamların ötesinde öğrencilerin kişisel özelliklerinin ve sosyal çevrelerinin onların performanslarına doğrudan ve dolaylı etki edebileceğini düşünmek de profesyonel bir bakış açısı ve profesyonel destek gerektirmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerimizin çalıştıkları okullarda, ölçme- değerlendirme ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik desteğine ihtiyaçları olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Okul sisteminin tamamı ile ilgili karar alınırken öğrencilerin kabulü, sınıf geçmeleri, öğretim programlarının uygunluğu, öğretmenlerin yeterlilikleri, kullanılan eğitim araç ve gereçlerinin verimliliği vb. verilere dayalı karar alınması hususu çok önemlidir. Alınacak kararların verilere dayandırılması için toplanan verilerin sistematik olarak analiz edilmesi gerekmektedir. Toplanan verilerin sınıflandırılması, analiz yöntemlerinin belirlenmesi, veriler arasında korelasyon kurulması, bağımlı ve bağımsız değişkenlerin analiz edilmesi sağlıklı ve rasyonel kararlar verilmesi için çok önemlidir. Shepard (2000), bu bağlamda tüm bu tekniklerin doğru kullanılmasının, sistematik olarak çıkarımlarımızın ve kanıtların analiz edilmesinin önemini vurgulamıştır. Shepard ayrıca, ölçme ve değerlendirme araçlarının öğretim sürecinin dışında sadece sonucu ölçen bir anlayışla kullanılmasının çok verimli olmadığını belirtmiş ve bu araçların eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak algılanmasının ve bu şekilde kullanılmasının her anlamda ders verimliliğini artırdığını vurgulamıştır. Örneğin not vermek amacıyla değil sadece gelişimin izlenmesi ve öğrenme süreci içerisinde geri bildirim almak için kullanılan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin verimliliği çok artırdığı bilinmektedir. Bu çerçevede içerisinde öğretmenlerin “Ölçme ve Değerlendirme Birimi” tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Geri bildirim alma araçlarının temini, her bir öğrencinin gelişiminin kayıtlı olduğu veri-tabanının oluşturulması ve raporlanması, öğrencilerin bireysel olarak hangi alanda telafi ve eksik tamamlama konularına ihtiyaç hissettikleri vb.

Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Biriminin Önemi ve Görevleri

Ölçme ve Değerlendirme Birimi’nin görevleri arasında öğrencilerin okula başlamadan önce, her ünite ve dönem başında onların bilişsel, duyuşsal, sosyal ve devinimsel özellikleri açısından hazır bulunuşluk düzeylerini ortaya çıkartma sürecinde görev alan okul ekibinin aktif bir parçası olmak gelmektedir. Ayrıca bu birim, belirlenen hedeflere ulaşma konusunda öğrenme/kazanım eksiklikleri olan öğrencileri verilere dayalı olarak tespit etmekle ve bunlara yol açan olası nedenleri gerekli tüm paydaşlarla paylaşmakla görevlidir. Doğal olarak bu birim, veri toplamak için gerekli araçları geliştirmek, var olan veri toplama araçlarını gerekirse adapte etmek, veri toplamak, verileri analiz ederek bu verilerden anlamlı sonuç çıkartmak ve bu sonuçları sistematik olarak rapor etmekle yükümlüdür. Yukarıda bahsedildiği gibi ölçme ve değerlendirme kavramlarının gerçek anlamlarına uygun süreç becerilerini, konu bazlı bilgi ve tutumlarını, eksik tamamlama faaliyetlerine ışık tutacak ve yön verecek verileri elde etmek için kullanılan araçlar uzmanlık gerektirmektedir. Bu doğrultuda kullanılan çeşitli testler mevcuttur.

Geleneksel ölçme teknikleri olarak adlandırabilecek çoktan seçmeli testler, doğru yanlış soruları içeren testler, eşleştirme soruları, boşluk doldurma, kısa veya uzun cevaplı yazılı yoklamalar gibi yöntemlerin yanı sıra aşağıda bahsedilen alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri de öğrencilerin gelişim düzeylerini izleme sürecinde kullanılabilir:

- Ürün dosyalarının (portfolyo) düzenli tutulması ve burada yer alan çalışmaların öğrenci, öğretmen, ölçme-değerlendirme uzmanı ve mümkünse veli ile birlikte değerlendirilmesi.
- Kavram haritalarının kullanımı. Öğrencinin konuyla ilgili tüm öğeleri birlikte değerlendirmesi açısından bu yöntem önemlidir. Ayrıca bu yöntem beyin tabanlı öğrenme ile uyumludur zira bir konuyla farklı gibi görünen fakat doğrudan ve dolaylı etkisi olan değişkenler birlikte görsel olarak ele alınır.
- Proje-tabanlı değerlendirme. Burada amaç inceleme yapılması istenen alan ile ilgili planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içeren proje yaklaşımının öğrenciyle birlikte tasarlanması, uygulanması ve değerlendirmesi amaçlanır. Süreç becerileri olarak adlandırılan; planlama, zamanlama ve süreç içerisinde elde edilen geribildirimler doğrultusunda stratejilerin yeniden ele alınması gibi becerilerin geliştirilmesi burada ön plana çıkar.
- Rol oynama ve/veya yaratıcı drama etkinlikleri. Bu yöntem özellikle küçük yaş grupları için çok etkilidir. Öğrencinin tutum ve becerilerinin hangi düzeye geldiğini anlamak için yapılandırılmış senaryolar kullanılır.
- Gösteri ve/veya poster çalışmaları. Sunum becerisi gerektiren bu yöntemle öğrencilerin gelişim düzeyleri hakkında geri bildirim almak mümkündür.
- Akran değerlendirme yöntemi. Tamamlanan bir proje veya benzeri bir çalışmanın sınıf içerisinde sunulması ve değerlendirmenin diğer öğrenciler tarafından yapılması.
- Kendi kendini değerlendirme veya öz değerlendirme. Bu teknik son zamanlarda çok önem kazanmıştır zira kişinin kendisiyle ilgili tarafsız olmasını veya kendine eleştirel gözle bakmasını gerektirmektedir. Doğru kullanılırsa çok etkili bir yöntemdir (Dikli, 2003).

Okul bir kurum olarak farklı paydaşların etkisi altındadır. Bu paydaşlar arasında öğrenci, veli, öğretmen, okul yönetimi, Milli Eğitim Bakanlığı ve okutulan öğretim programları en önemlileridir. Öğrencilerin performansını birçok değişken etkilemektedir. Bu değişkenler arasında, öğrencinin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve devinimsel özellikleri, öğretim programlarının uygunluğu (planlama, uygulama ve değerlendirme açısından), özellikle öğretim programlarının içeriğinin kapsamı, aile desteği, öğretmenlerin mesleki tutum ve motivasyonları, öğrenci gelişiminin izlenmesi ve gerekli eksik tamamlama mekanizmalarının okulda olup olmadığı, öğrencinin psikolojik destek alabileceği etkili bir PDR biriminin olup olmadığı yer almaktadır. Dolayısıyla, aslında ölçme ve değerlendirme sonucu elde edilen sonuçlar yukarıda bahsedilen tüm öğelerin total bir değerlendirilmesidir. Öğrencilerin aldığı notlar sadece onların akademik başarılarının değerlendirilmesi değil ilgili tüm paydaşların değerlendirilmesi olarak algılanmalıdır.

Ölçe ve Değerlendirme Birimi ayrıca öğretmenlerin performanslarının da değerlendirilmesi konusunda yardımcı olabilecek araçları geliştirmelidir. Bu araçlar bölüm başkanları tarafından tarafsızca kullanılmalı ve okul yönetimine gerekli geri bildirimler verilmelidir.

Gelişim aslında sürece yayılmış bir değişimdir. Bu sebeple bir insanın gelişimini sadece süreç sonunda ölçmek veya değerlendirmek sağlıklı sonuçlara yol açmaz. Not vermek veya seçme amacıyla yapılan testler (summative testler) bazı amaçlar için gerekli olabilir ve kullanılabilir. Ancak bunu eğitim

sürecinin tek bir ölçme aracı olarak kullanmak sağlıklı sonuçlara yol açacaktır. Öğrenme bir değişim sürecidir. Buradaki anahtar kelime “süreç”tir. Öğrenme süreci içerisinde öğrenciden sadece geri bildirim almayı amaçlayan testler (formative testler) de yaygın olarak kullanılmalıdır (McAlpine, 2002). Bu testler aracılığı ile elde edilen geribildirimler aslında öğretmene kendisiyle de ilgili çok şey söyler. Süreç içerisinde elde edilen geri bildirimler sonucu eksik tamamlama veya öğrenmeleri pekiştirme egzersizlerini de yapmak mümkün olacaktır.

Diğer bir konu da değerlendirme sürecine kişinin kendisinin de katılmasıdır. Bu konu çok önemlidir. Geleneksel anlayışta öğrenci performansının değerlendirilmesi, öğretim sürecinden ayrı ve genellikle ürüne dayalı yapılmaktadır. Bu anlayış çerçevesince çoğunlukla çoktan seçmeli ve kısa cevaplı testlerle, yazılı ve sözlü yoklamalar kullanılmaktadır. Bu anlayış çoğunlukla süreç becerilerinin gözlemlenmesini, ölçülmesini ve değerlendirilmesini mümkün kılmamaktadır. Öğretmenler alışık oldukları geleneksel yöntemleri kullanmayı tercih etmektedir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Okullarda ölçme ve değerlendirme birimleri süreç becerilerinin gözlemlenmesi, ölçülmesi ve öğrencilerin bir bütün olarak değerlendirilmesine yönelik yeni teknik ve yaklaşımlar konusunda öğretmenleri bilgilendirmeli ve onları bu yeni yöntemlerin kullanılması konusunda cesaretlendirmelidir.

Ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle sadece öğrencilerin performansı ortaya çıkartılmaz. Ölçme ve Değerlendirme Birimi aşağıdaki soruların cevaplarının bulunmasına yardımcı olmalıdır:

- Başarılı/sağlıklı bir eğitim ortamı oluşturmak için yeteri kadar “girdi” (bütçe, her düzeyde eğitilmiş insan gücü, teknik ve fiziksel altyapı, güncel bilgi kaynakları, gerekli kurumlarla oluşturulan kurumsal ağ vb.) var mı?

- Eğitim faaliyetlerinin etkili ve verimli olarak gerçekleştirilmesi için gerekli planlama, uygulama ve değerlendirme mekanizmaları mevcut mu?

- Okullarımızın her kademesinde görevli personelinden, öğrencilerden ve velilerden düzenli geri bildirim alma mekanizmaları bulunuyor mu?

- Öğrencilerin sözel, sayısal, devinimsel ve sosyal giriş özellikleri ile ilgili veri toplama araçları ve yöntemleri var mı? Varsa bu araçlar etkili ve verimli olarak kullanılıyor mu?

- Her bir öğrenci için toplanan ayrıntılı geri bildirimler gerekli tüm paydaşlarla (sınıf öğretmenleri, veliler, psikolojik danışman ve rehberlik uzmanları vb.) paylaşılıyor mu?

- Genel ve özel ölçekte okulla ilgili tüm paydaşlar okulun vizyon ve misyonundan haberdar mı?

- Öğrenme ortamlarının sağlıklı oluşturulması için gereken kaynaklar ve ortam var mı? Bu kaynaklar doğru kullanılıyor mu?

- Öğrencilere ve velilere okul içi ve okul dışı eğitim faaliyetleri için gerekli yönlendirme ve destek veriliyor mu?

- Öğrencilerimizi doğru “değerlendirebilmek” için onları tanıma ve gelişimlerini izleme mekanizmaları mevcut mu? Mevcutsa doğru çalışıyor mu? Elde edilen bilgiler tüm paydaşlarla düzenli olarak paylaşılıyor mu?

- Okulun genel başarısı diğer okullara göre nasıl?

- Soru bankaları güncel mi?

- Konu, ünite ve ders bazında tüm kazanımları her bir öğrenci için ölçme, değerlendirme ve gelişimlerini izleme mekanizmaları ve araçları var mı? Var ise etkili ve verimli kullanılıyor mu?

Daha önce bahsedildiği gibi bir öğrenciyi değerlendirmek onun başarısını/performansını ölçmekten çok daha fazlasını gerektirir. Değerlendirmeyi sağlıklı yapabilmek için öğrencinin bütünüyle ele alınması gerekir. Bu bağlamda, öğrencinin gelişiminin izlenmesi, aile yapısının bilinmesi, okul dışında hangi öğrenme ortamlarına maruz kaldığı gibi bilgilere ihtiyaç vardır. Bunu gerçekleştirebilmek için Ölçme ve Değerlendirme Biriminin, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Birimiyle ortaklaşa çalışması gerekir. Değerlendirme faaliyetlerinin yanı sıra ölçme faaliyetleri de öğrencilerin performanslarını ölçmek, onları doğru bir biçimde yönlendirmek ve öğrencilerin aldıkları eğitim programında eksik kısımları belirleyerek telafi çalışmalarının/ek öğrenme yaşantılarının tespit edilmesi için gereklidir (Ottobre, 1999).

Ayrıca, yukarıda sorulan sorular okulu bir sistem olarak ele alıp sistemin tüm elemanlarıyla ilgili etkililik ve verimlilik ölçümleri için de gereklidir.

Okullarımızda “Ölçme ve Değerlendirme Birimi” ayrıca aşağıda sıralanan amaçlara ulaşmak için gereklidir:

- Öğrencilerin sene/dönem ve ünite başlarında bir sonraki seviye için hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek,

- Uygulama sırasında (sene içerisinde) öğrencide oluşan öğrenme eksikliklerini ve bunların sebeplerini ortaya koymak,
- Sene ve dönem sonlarında öğrencilerin bilgi düzeylerini belirlemek,
- Öğretmenlerimize yukarıdaki amaçlara ulaşmaları için yine onların desteği ile geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış testler ve soru bankaları oluşturmak, bunları güncellemek,
- Öğretim metodlarının, eğitim ve öğretimde kullanılan tüm kaynakların ve oluşturulan öğrenme yaşantılarının uygunluğunu belirlemek.

Ölçme ve Değerlendirme Birimimiz aşağıda sözü edilen yöntemlerle öğrencilerin performanslarını tespit edebilir:

1) Öğrencilerin giriş özelliklerini ve mevcut bilgi/becerilerini ortaya çıkartmak için kullanılan testlerdir (diagnostik testler). Bu testler öğrenciyi tanıma ve belli programlara/sınıflara yerleştirmeye yöneliktir. Dönem ve belli eğitim programlarının başında yapılan bu ölçme ve değerlendirme, ön koşul niteliğindeki bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinimsel becerilerin ortaya çıkarılması için yapılır (Apple ve Krumsieg, 1998).

2) Not vermek amacıyla yapılmayan ve öğrencide her ünite içerisinde meydana gelen öğrenme düzeyini ortaya çıkartmak (kazanımlar için) ve onların gelişimini izlemek için yapılan testlerdir (formatif testler/ geri bildirim testleri). Bu testleri biçimlendirmeye yönelik düşünebiliriz ve burada amaç öğrencilerin öğrenme süreci içerisinde karşılaştıkları güçlükleri saptamak ve gerekli düzeltmeleri yapmaktır. Bu amaçla yapılan testlere de formatif testler ya da izleme testleri adı verilir.

3) Ünite ve sene sonlarında öğrencinin nihai performansını (not vererek) ölçmek için kullanılan testler (summative testler). Bu testler düzey belirlemek için yapılır. Ünite ve dönem sonlarında öğrencilerin kazandıkları bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinimsel becerilerini ölçmeye yöneliktir (Gronlund, 1976).

Daha önce kısaca değinildiği gibi konunun ve amacın uygunluğuna göre aşağıda verilen test teknikleri kullanılabilir. Ölçme ve Değerlendirme Biriminin öğretmenlere bu testlerin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında teknik destek vermesi beklenir:

Çoktan seçmeli testler

Doğru yanlış seçenekli sorular

Eşleştirme egzersizleri

Boşluk doldurma soruları

Kısa ve uzun cevaplı kompozisyon soruları

Portfolyo değerlendirmesi

Kavram haritaları

Kelime, sayı kalıpları ve ilişkileri

Proje değerlendirmesi

Eğitimde drama teknikleri

Bire bir görüşme

Rapor oluşturma

Sunum ve gösteri

Poster ve benzeri materyal oluşturma

Öğrencilerin diğer öğrencileri değerlendirme

Öz değerlendirme/kendi kendini değerlendirme

Öğrenme öğrencide gerçekleşir. Ancak bunun olabilmesi için biz eğitimcilerin görevi planlı öğrenme yaşantılarını doğru sıra ile ve doğru araçlarla/ortamla öğrenciye sunmaktır. Öğrencide gerçekleşen ya da gerçekleşemeyen kazanımların izlenmesi, ölçme ve değerlendirmelerin yapılması, tüm değişkenlerin aynı andan düşünülerek değerlendirilmesi, bizlere yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve okulun tüm yapısıyla ilgili çok önemli ipuçları verir. Elde ettiğimiz bulguları kimlerle paylaşmalıyız?

Her düzeyde yöneticilerle (Okul müdürü, müdür yardımcıları, bölüm başkanları)

Öğretmenlerle

Öğrencilerle

Velilerle

Okulun diğer destek birimleriyle

Sınıf geçme ve not sistemiyle ilgili her zaman farklı yönetmelikler var olacaktır. Bu yönetmelikleri göz ardı etmeden “Tam Öğrenmeyi” (mastery learning) hedef almak doğru bir tutum olarak

görülmektedir. Bazı yaklaşımlar işlenecek konunun en az %85’ni öğrenmeyi tam öğrenme olarak kabul eder. Bloom’un bahsettiği gerekli şartları sağlayarak tam öğrenmeyi hedeflemek doğru görünmektedir (Bloom, 1956). Bu yaklaşımlar kriter referanslı/kriterlere dayalıdır (criterion reference). Bizlerin amacı, öğrencilerin başarılarını birbirlerine göre, göreceli olarak ölçmek olmamalıdır. Öğrencilerin başarılarını birbiriyle kıyaslayarak veya sınıf ortalamalarını gözönüne alarak yapılan değerlendirmeye “norma dayalı” (norm-referenced) değerlendirme denir. Buna karşılık, önceden belirlenen kriterlere göre her bir öğrencinin değerlendirmesine ise “kriterlere dayalı” (criteriareferenced) değerlendirme denir (Bond, 1996). Burada önemli olan, öğretmenin işlenen konuyla ilgili her bir öğrenciden başarı anlamında ne beklediğinin açıkça ortaya konulmasıdır.

Yaptığımız ölçümler ve değerlendirmeler aşağıda sözü edilen konulara/sorulara ışık tutmalıdır:

- Uygulanan eğitim programları planlama, uygulama ve değerlendirme açısından öğrenciler için ne kadar uygun ve verimlidir?
- Bir sonraki konuya/üniteye geçmek için öğrenciler ne kadar hazır?
- Hedeflenen öğrenmenin yüzde kaç gerçekleştirilmiştir?
- Öğrenciler öğrenme süreci içerisinde (dönem ve her ünite içerisinde) ne kadar ilerleme kaydediyorlar? Hangi zorluklarla karşılaşılıyorlar?
- Hangi sıklıkta telafi programlarının uygulanmasına ihtiyaç vardır?
- Öğrencilerin gelişimleri ile ilgili velilerle ve okulun diğer destek birimleriyle ortaklaşa hareket ediliyor mu?
- Belirlenen kriterlere göre okullarımız verimli ve etkili sayılabilir mi?

Ölçme ve değerlendirme yöntemlerini, bunları uygulayan her kademedeki eğitim uzmanlarımızın çok iyi bilmesi gerekmektedir. Uygulanan metodların uygun ve doğru kullanımı, bu metodların varsayımlarını ve sınırlarını bilmeyi gerektirmektedir. Buradaki kritik unsur, ölçme ve değerlendirme sürecinin ve elde edilen sonuçların bir son değil, sona ulaşmak için bir araç olduğunun unutulmamasıdır.

Uygulanan ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde tutarlı olmak ve bu konuda köklü ve yerleşmiş bir okul geleneği oluşturmak çok büyük bir önem taşımaktadır. Temel amacımız öğrenmeyi öğrenmiş, düşünen, araştıran ve kendi gelişiminin farkında olan bireyler yetiştirmek olmalıdır. Ölçme ve Değerlendirme Biriminin temel amacı, öğrencinin kendini daha iyi tanımasına (öğrenme stili, algısal tercihleri gibi) ve kendisiyle ilgili doğru fotoğrafı çekmesine yardımcı olmaktır. Bu anlamda amacımız başarısızlığı tattırmak değil öğrenme sürecinde farkındalık yaratmak olmalıdır.

Çağdaş eğitim yaklaşımları, öğrenmeyi bireylerde meydana gelen biyokimyasal bir değişim olarak tanımlamaktadır. Bir başka deyişle, öğrenme sonucu kişinin nöron şebekeleri fiziksel olarak değişir (Draganski ve diğerleri, 2004; Zull, 2002). Çağdaş eğitimin bir gereği olarak eğitim sonucu öğrencilerin elde ettiği bilgi, beceri ve tutumun kalıcılığı, doğallığı kendisini yenileyebilmesi çok önemlidir. Geçici bir süre için doğallıktan uzak ve ezberlenerek tekrarlanan bilgi ve becerilerin kimseye faydası bulunmamaktadır. Gerçek değişim, kendini sosyal ortamlarda ve bilimsel araştırma sürecinde belli edecektir. Gerçek öğrenme sonucu elde edilen bilgi ve becerilerin transfer edilebilmesi çok önemlidir. Bu bağlamda kullanılan standart testlerin geçerliliği ve güvenilirliği yeniden düşünülmelidir. Örneğin, öğrencilerimiz senelerce yabancı dil eğitimi almakta ve sınavları başarıyla tamamlayarak mezun olmaktadır. Ancak öğrencilerimizin gerçek hayattaki performanslarıyla sınavlardaki performansları paralellik arz etmemektedir. Dolayısıyla bu alanda kullanılan testlerin gerçekten neyi ölçtüğü sorgulanmalıdır.

OKULLARDA PROGRAM GELİŞTİRME BİRİMİNİN ÖNEMİ ve GÖREVLERİ

Teorik Çerçeve

Birçok ülkede okulların kişiyi topluma hazırlaması gerektiği ağır basar ve okulların hedefleri ve öğretim programları da bu yönde şekillenir. Bu toplumlarda bireyin ihtiyacı öncelik teşkil etmez. Bunun yanında bazı toplumlarda geliştirilen öğretim programları ise toplumsal beklentiyi göz ardı etmemekle birlikte, çoğunlukla bilgi odaklıdır. Çok az ülkede bireysel özelliklere ve ihtiyaçlara göre öncelik belirlenir. Bu konuda ortaya konan öncelikler, öğretim programlarının toplum, birey veya bilgi odaklı olup olmadıklarını belirlemektedir. Belki de doğru olan, bu unsurların hiçbirini diğerine üstün kılmamak ve bunlar arasında sağlıklı bir denge yakalamaktır ama bu sanıldığı kadar kolay değildir (Sowell, 2005).

Çok genel anlamda Eğitimde Program Geliştirme üç ana kısımdan oluşur:

- 1) Planlama
- 2) Uygulama
- 3) Değerlendirme

Farklı program geliştirme yaklaşımlarının ortak noktalarından bir tanesi de hedefler, içerik ve değerlendirme aşamalarının birlikte sorgulanmasıdır. Bir başka deyişle, program geliştirme uzmanları, belirlenen hedefe ulaşmak için içeriğin ve sistemin tamamının değerlendirilmesiyle ilgili tüm mekanizmaları birbiriyle uyumuna ve tutarlılığına bakarlar. Eğitim literatürüne bakıldığında birçok program geliştirme modeli bulunabilir. Bu makalede bahsi geçen modellerden sadece iki tanesi teorik çerçeveyi ortaya koymak ve temel kavramları irdelemek üzere ele alınmıştır.

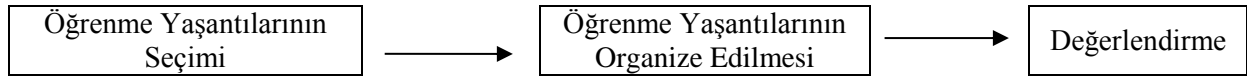
Taba

Taba'nın ortaya koyduğu modelde yer alan döngünün 7 adımda bitmediği ve bahsedilen döngünün sarmal bir anlayışla tasarlandığını vurgulamak gerekir. Değerlendirme sonuçları doğrultusunda yeniden ihtiyaçların tespit edilmesi/revize edilmesi ve sürecin yeniden başlatılması gerekir (Taba, 1962). Taba Program Geliştirme Aşamaları:

1. Adım: İhtiyaçların tespit edilmesi
2. Adım: Hedeflerin formülize edilmesi
3. Adım: İçeriğin seçilmesi
4. Adım: İçeriğin organize edilmesi
5. Adım: Öğrenme yaşantılarının seçilmesi
6. Adım: Öğrenme yaşantılarının organize edilmesi
7. Adım: Neyin nasıl değerlendirileceğinin belirlenmesi

Bunun yanı sıra, Ralph Tyler program geliştirme aşamalarını üç temel basamakla ele almıştır.

Ralph Tyler’in Program Geliştirme Yaklaşımı



Şekil 1. Ralph Tyler’in program geliştirme aşamaları (Tyler,1949)

Tyler’in yaklaşımında öne çıkan özellik, “eğitim felsefesinin”nin sürecin temeline yerleştirilmesidir (Tyler, 1949). Gerek Taba gerekse Tyler’in modelinde dikkat çekilmesi gereken nokta, ortaya konan modellerin dinamik oluşudur. Aslında program geliştirmenin doğası gereği ortaya konan süreç asla statik değildir. Yapılan en büyük yanlışlardan bir tanesi de program geliştirme ile ders içeriği niteliğinde ortaya konan planlamanın (syllabus/outline) eş anlamlı kullanılmasıdır. Ders içeriği ile program geliştirme birbirinden farklı kavramlardır. Program geliştirme, ders içeriğini zaten kapsar. Eğitimde Program Geliştirme kavramı literatürde çok farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Bunların bazıları aşağıda verilmiştir:

- Öğrencinin toplumun bir üyesi olarak gelişimi ve kişisel gelişimi için planlanmış öğrenme yaşantılarının tümünü içerir. Burada öğrenme yaşantıları, bilgi, deneyim ve gelişen dünyanın koşulları ışığında sürekli ve sistematik bir biçimde yenilenmelidir.
- Planlı öğrenme yaşantılarının tümüne Eğitimde Program Geliştirme denir.
- Temelde Eğitimde Program Geliştirme, öğrenme yaşantılarının ve bu yaşantıların hangi sırayla sunulacağıın planlanmasıdır.
- Eğitimde program geliştirme sistematik bir şekilde yapılandırılmış ve formülize edilmiş öğrenme çıktılarıdır (Marsh, 2005).

Program Geliştirme Biriminin aşağıdaki sorulara cevap bulması beklenmektedir:

- Okul hangi amaçları gerçekleştirmeyi hedeflemelidir?
- Bu amaçları gerçekleştirecek hangi öğrenme yaşantıları sunulmalıdır?
- Bu öğrenme yaşantıları nasıl organize edilmelidir?
- Bu amaçlara ne kadar ulaşıldığını nasıl belirleriz?
- Öğrenme yaşantılarını zenginleştirmek için destekleyici materyaller var mı? Varsa, bu materyallerin nasıl kullanılacağı konusunda öğretmenlerin yardımı ihtiyacı var mı?

Program Geliştirme Biriminin aşağıdaki bahsedilen konularda okulun tüm paydaşlarına doğrudan ve/veya dolaylı destek vermesi beklenir:

- Eğitim felsefesinin belirlenmesi (Okul geleneğinin oluşturulması açısından bu çok önemlidir. Burada önemli olan eğitime ve öğrenciye nasıl yaklaştığımızdır).

- Amaç ve hedeflerin saptanması ve açıkça tanımlanması
- Genel öğretim hedeflerinin ortaya konması
- Belirli öğretim hedef ve çıktılarının açıkça tanımlanması
- İş analizi ve içerik seçiminin yapılması
- Öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi
- Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin yapılması
- Elde edilen geri bildirim ve bulgular ışığında sistemin yeniden gözden geçirilmesi

Ayrıca, Program Geliştirme Birimi, tüm öğretmenlerle birlikte öğrencileri şu yönlerden tanımayı, izlemeyi ve geliştirmeyi hedeflemelidir: Bilişsel gelişim, duyuşsal gelişim, devinimsel gelişim, sosyal/toplumsal gelişim.

Eğitimde Program Geliştirme Biriminin aşağıdaki soruları diğer destek birimleri, tüm öğretmen ve yöneticilerle birlikte sorması ve cevaplarının araştırılması önerilmektedir:

- Öğrenciyi bilişsel, duyuşsal, devinimsel ve sosyal yönleriyle tanıyor muyuz?
- Öğrencinin “giriş özellikleri” program için yeterli mi? Bir ön hazırlığa gerek var mı?
- Programın amaçları ulaşılabilir ve net olarak tanımlanmış mı? Programın genel ve özel (konu bazında) amaçları, kabul edilen eğitim felsefesi ile tutarlı mı? Bu amaçlar ortaya konulurken küresel ve ülke bazında öncelikler ve ihtiyaçlar göz önüne alınmış mı?
- Zaman, insan ve maddi kaynaklar programın başarılı olması için yeterli mi ve gerçekçi mi?
- Programın içeriği amaçlarla örtüşüyor mu?
- Öğrenme yaşantıları akılcı/sistematik bir sıra takip ediyor mu?
- Öğretme metodları belirlenen amaçlar ve içerik ile uyumlu mu? Tutarlı mı?
- Öğretim programları yaş gruplarına göre etkili bir biçimde organize edilmiş mi?
- Öğrenme ortamı ve yöntemleri yeteri kadar zengin uyarıcıları kapsıyor mu?
- Eğitim programının tümünü (amaçlar, planlama, bütçe, insan ve maddi kaynaklar, zaman vb.) değerlendirebilecek kalitatif ve kantitatif değerlendirme araçları geliştirilmiş mi?
- Sistemin her bir biriminden ve tüm paydaşlardan “geri bildirim” elde edebilmek için gerekli mekanizmalar mevcut mu?
- Sistemin tümü için geliştirilen değerlendirme metodları mevcut mu (Agrawal, 2004)?
- Amaçlar, içerik ve uygulama metodları ile tutarlı mı?

Okullarımızda Program Geliştirme Biriminin ve uzmanının olması hayati bir önem taşımaktadır. Bu birimi okullarımızın “makine dairesi” olarak tanımlamak abartı olmaz. Eğitim faaliyetlerinde yukarıda bahsedilen planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını bir bütünlük içerisinde başarıyla gerçekleştirmek ve bu üç alan arasında tutarlılığı sağlamanın tek yolu bu birimi ivedilikle hayata geçirmekten geçer. Aslında bu birim, kurulması tavsiye edilen diğer destek birimleriyle birlikte çalışarak başarı elde edebilir. Kurulacak Program Geliştirme Biriminde görev alacak uzmanların eğitim öğretim sürecine hâkim, öğrenme teorileri ve öğretim tekniklerini iyi bilen kişilerden oluşması gerekir. Bu alanda yer alan çağdaş yaklaşımlar ve teknikler sürekli değişmektedir. Bu sebeple bu birimin insan ve teknik altyapısının kendini yenilemesi olmazsa olmaz bir koşul olarak karşımıza çıkmaktadır.

Günümüzde öğretmen bilgi kaynağı değil bilgiye yönlendiren kişi konumuna geçmiştir. Her konuda sonsuz bilgi ağı ile çevrili dünyamızda bu durum öğrencilerin artık öğrenmede aktif rol almasını cesaretlendirmektedir. Bu sebeple öğrenciye ve öğretmene bakış açısı tamamen değişmiştir. Okullarda kurulacak olan Program Geliştirme Birimi, yukarıda bahsedilen tüm soruların cevaplarını bulmak üzere okulun her paydaşından ve malzemelerin kullanımıyla ilgili (öğrenci, öğretmen, yöneticiler, veliler, kullanılan tüm kaynaklar ve materyaller) alınan geri bildirimler doğrultusunda yapılan programları yeniden gözden geçirmek durumundadır. Burada amaç, öğrenme ortamlarını maksimum düzeye çıkartmak ve tüm kazanımlara her öğrencinin ulaşabilmesi için uygun mekanizmaların oluşturulup optimal çalışmasını sağlamaktır.

OKULLARDA PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ve REHBERLİK BİRİMİNİN ÖNEMİ ve GÖREVLERİ

Rehberlik hizmetinin tanımı ve içeriği hakkında literatürde çok farklı yaklaşımlara ulaşılabilir. Bu farklı yaklaşımların ortak noktalarını şöyle sıralamak mümkündür:

Rehberlik hizmetinin temel amacı, kişinin/öğrencinin problem çözmesine yardım etmektir. Okullarda bu yardımın kapsamı genellikle psikolojik ve öğrenme güçlüğü problemi olan ve tercih yapmak için yol göstericilik gibi karşımıza çıkmaktadır.

Rehberlik hizmetleri öğrencilerin bağımsız problem çözebilen ve içinde yaşadığı topluma karşı sorumlu bireyler olmasını amaçlar.

Rehberlik hizmetleri sistematik olarak uygulanması gereken ve bu alanda yeterli eğitim görmüş profesyonellerin işidir. Öğrenci bu hizmetler sonucunda kendini daha iyi tanımalı, toplumsal olaylar konusunda bilgi sahibi olmalı ve kendisi için doğru kararlar verebilmelidir. Esas amaç, öğrencinin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktır.

Rehberlik hizmetleri ayrıca, öğrencilere “etkili iletişim becerileri kazandırabilme, sosyal ilişkiler için gerekli tutum ve becerileri geliştirme ve öğrencilerin ilgi yetenek ve ihtiyaçlarına uygun dersleri ve ders dışı etkinlikleri tanıma ve seçmelerine yardımcı olma” gibi çok önemli amaçların gerçekleştirilmesini de hedefler. Ayrıca, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Biriminin sürecin en başından Program Geliştirme Birimi ile birlikte çalışması gerektiği uzmanlar tarafından vurgulanmaktadır (Coyle ve Dunne, 2008).

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) hizmeti adından da anlaşılacağı gibi özünde bir danışmanlık hizmetidir. Burada söz konusu olan ve odak noktamızı teşkil eden öğrencilerimizdir. Gelişim aşamasında olan öğrencilerimiz doğal olarak bireysel ve toplumsal uyum süreci yaşamaktalar. Bu uyum ve gelişim sürecinde karşılıklı birçok sorun ve karar vermeleri gereken durum ortaya çıkmaktadır. Bu sorunlar ve/veya karar verilmesi gereken konular aileleri, akran grupları, toplumsal, kariyer kararları ile ilgili olabilir. Bununla beraber günlük okul hayatı içerisinde sınav kaygısı, odaklanamama, düzenli ders çalışma ve motivasyonla ilgili sorunlar, okul başarıları ile ilgili toplumsal baskı, bazı kötü alışkanlıklar, akran grupları arasında kabul görme veya uyum sorunları gibi alanlar PDR biriminin ilgilenmesi beklenen konular arasındadır. Özel eğitime ve desteğe ihtiyaç hisseden öğrenciler de PDR biriminin sorumlulukları arasındadır. Baker (2000) okullarda danışmanlıkla ilgili Amerikan ulusal standartlarının şu konuları göz önüne alarak yeniden tasarlanmasını önermiştir: Öncelikle odak noktasının danışmandan çok danışmanlık programlarına odaklanması, ulusal okul danışmanlık modeli oluşturmak için ilk olarak genel çerçevenin ortaya konması, okul danışmanlık işinin okulun akademik misyonunun ayrılmaz bir parçası haline getirilmesi, okul danışmanlık hizmetinin herkesin eşit olarak erişebileceği bir yapıya kavuşturulması, okul danışmanlık gelişim modelinin anahtar bileşenlerinin vurgulanması, tüm öğrencilerde kapsamlı okul danışmanlık programlarının bir parçası olarak sunulan danışmanlık hizmetine erişim için gerekli bilgi ve becerilerin neler olduğunun açıkça tanımlanması, okul danışmanlık hizmetinin sistematik olarak sunulması.

Amerika Birleşik Devletlerinde 2007 yılında “Transforming School Counseling Initiative” (Okul Danışmanlık Girişiminin Yeniden Oluşturulması) adı altında bir değişim dönemi başlatıldı. Bu girişimin ilk ilkesi öğrencilere yüksek hedef konulduğu zaman onların bu yüksek hedeflere ulaşabileceği inancına dayanmaktaydı. Bu anlayışın kökleri aslında öğrencilerin okul binalarına her gün başarmak için gerekli potansiyel kabiliyetlere haiz olarak girdikleri ve okul danışmanlarının esas görevlerinin öğrencilerin bu potansiyele sahip olduklarını her fırsatta savunmak ve sonuca ulaşmaları için onlara destek olmakta yatmaktadır (The Education Trust, 2007). Bu girişimin ikinci ilkesi, tüm öğrencilerin onları üniversite ve iş hayatına hazırlamak için tasarlanmış ve yüksek hedeflere haiz öğretim programlarına eşit olarak erişmeleridir. Bu anlayışa göre, öğrencilerin bu ilkeler doğrultusunda tasarlanmış öğretim programlarına eşit bir şekilde ulaşmalarında okul danışmanlarının rolü hayati olarak görülmektedir. Ayrıca bu girişim, sürekli gelişen ve değişimin öncüsü olacak okul danışmanlarının sahip olması gereken şu beş özellikten bahsetmiştir: Ekibin bir parçası olma ve dayanışma, liderlik, değerlendirme ve değişim için toplanan verilerin etkin kullanımı, değişimin savunucusu olma, danışmanlık ve koordinasyon.

Amerikan Okul Danışmanları Derneği (ASCA - The American School Counselor Association) okul danışmanlarının eğitim ekibinin hayati bir parçası olduğunu ifade ediyor. Okul danışmanlarının öğrencilerin akademik başarılarına, kişisel, sosyal ve kariyer gelişimlerine büyük katkıda bulduklarını vurguluyor (ASCA, 2013).

Yüksel-Şahin (2012), okullarda psikolojik danışmanlık hizmeti veren uzmanların, öğrencilere yönelik yapması gerekenler arasında şu görevlerden bahsetmiştir: “Ruh sağlığı hizmetini sunmak, bireysel öğrenci sorunları ile ilgilenmek, öğrenci sorunlarına ve yetersizliklere klinik modeli temel olarak

yaklaşmak, birebir ve küçük gruplarla çalışmak, öncelikli olarak kişisel ve sosyal gelişime odaklanmak biçiminde olmaktadır” (s.97).

Yukarıda bahsedilen hizmetlerin öğrencilerin yaş grupları ve okul düzeylerine göre farklılık göstereceği ve okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin ihtiyaçlarının ve gelişimsel özelliklerinin dikkate alınması gerektiğini unutmamak gerekir. Baysal (2004) bu konuyla ilgili, ilköğretim 1 ve 5. sınıf öğrencilerinin aslında ikinci çocukluk dönemini yaşadıklarını ve bu döneme ait gelişim özelliklerini taşıdıklarını; sonraki yıllarda ergenlik dönemine girdikleri için bedensel, cinsel, bilişsel, duygusal ve sosyal boyutta büyük bir değişim yaşadıklarını ve bu değişimin beraberinde getirdiği sorunlarla başa çıkmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. PDR birimi bir yandan, toplumun öğrencilerden beklentilerinin öğrencilerde yol açtığı kaygı problemlerini çözmekten; diğer yandan öğrencinin kendisiyle ilgili “yol haritasını” belirleme, kendisiyle ilgili akademik ve sosyal benlik kavramlarını ve tanımlamalarını yaparken ortaya çıkan sorunlarla başa çıkmakta onlara uzatılacak yardımın profesyonel nitelikte olmasından sorumludur.

Resmî Gazete’nin 17.4.2001/24376 tarih ve sayılı ve Tebliğler dergisinin Mayıs 2001/2524 tarih ve sayılı yayınında Türk Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin Amacı şu şekilde belirtilmiştir:

“Madde 6- Türk Eğitim Sisteminin genel amaçları çerçevesinde eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri temelde; öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine, eğitim sürecinden yetenek ve özelliklerine göre en üst düzeyde yararlanmalarına ve gizil güçlerini en uygun şekilde kullanmalarına ve geliştirmelerine yöneliktir. Öğrencilere yönelik olarak düzenlenen her türlü rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bu amaçlar doğrultusunda bütünleştirilerek verilir.” (M.E.B., 2001)

Çeşitli Rehberlik Hizmetleri

Psikolojik Danışma

Oryantasyon

Bireyi/Öğrenciyi Tanıma

Yönlendirme

İzleme/Takip etme ve Değerlendirme

Öğrenciler etkili ve planlı rehberlik faaliyetleri sonucu, iletişim ve problem çözme yeteneklerini geliştirebilmeli ve okulda onlara sunulan öğrenme yaşantıları sonucu, kendilerini daha iyi tanıma ve gerçekleştirme fırsatını yakalamalıdır. Aslında bu onların en doğal hakkıdır. Tüm bu hizmetlerin ortak amacı, öncelikle öğrencilerin her yönüyle tanınmasıdır. Bu amaç onların bilişsel, duygusal, sosyal ve devinimsel yönleriyle ilgili “doğru fotoğraf”larının çekilmesi anlamına gelir. Bu amaçla kullanılan geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş standart testler kullanılmaktadır. Ancak, bu testlerin işin ehli kişiler tarafından uygulanması çok önemlidir. Öğrencileri tanıma sürecinde, onları bütün yönleriyle tanımak amaçlanmalıdır. Bu tanıma sürecinin her aşamasında etik kurallara tamamiyle uymak gerekir. Öğrenciler için mahrem sayılabilecek ailevi ve özel bilgilerin özenle kaydedilip saklanması, özel testlerin özel koşullarda uzmanlar tarafından uygulanması ve neticelerin elde edilmesi hususlarına çok dikkat etmek gerekir (Cohen ve Swerdlik, 2010).

Her öğrenci için gelişim dosyalarının düzenli tutulması gerekir. Nihai amaç, öğrencilerin kendilerini tanımalarına yardımcı olmaktır. Böylece, öğrencilerin kendilerine uygun alanlara yönlendirilmesi de mümkün olacaktır. Burada önemli olan diğer bir husus, bu sürece velilerin de katılmasıdır. Velilerin işin başından itibaren konuya dâhil edilmesi, ileride olabilecek potansiyel komplikasyonları da engelleyecektir.

İnsan değişen ve gelişen sosyal bir varlık olduğu için belli bir dönemde bu fotoğrafı çekmek yetmez. Bu, süreklilik arz eden bir süreçtir. Öğrenci ile ilgili toplanan bilginin ilgili kişi ve birimlerle paylaşılması çok önemlidir.

Bu bilgilerin düzenli aralıklarla:

Program Geliştirme Uzmanı ile

Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı ile

Mesleki Yönlendirme Birimi ile

Sınıf öğretmeni ve/veya diğer uygun görülen öğretmenlerle

Velilerle

İdarecilerle paylaşılması gerekir.

Burada amaç öğrencinin gelişmesine uygun ve tutarlı ortamın oluşturulmasıdır (Turning Points, 2011).

Öğrencinin çevresini tanıması da kendini tanıması kadar önemlidir. Bu aynı zamanda onların kendilerini daha emniyette (evinde gibi) hissetmelerini de sağlar. Bu bağlamda oryantasyon faaliyetleri, okulu (tüm fiziki yönleriyle/birimleriyle), öğretmenleri, yöneticileri, çalışanları, yakın çevreyi tanıtmayı kapsar. Öğrencinin yaşadığı okulun kurallarını bilmesi de çok önemlidir. Bu onların sosyal gelişimine katkıda bulunur ve sorumluluk duygusunun aşılması için fırsat yaratır. Aslında profesyonel oryantasyon faaliyetleri, okul camiasına yeni katılan herkes (veli, öğretmen, yönetici, hizmetli, hemşire vb) için yapılmalıdır. Yeni sunulan hizmetler çeşitli kanallarla tüm paydaşlara duyurulmalıdır. Okulun web sitesi ve bazı yazılı kaynaklar/dergiler bunun için büyük fırsattır.

Öğrenci gelişiminin her yönden (sosyal, akademik, bedensel) sistematik bir şekilde yapılması, kaliteli hizmet vermenin olmazsa olmaz koşullarındandır. Bu gelişimin uygun yöntemlerle sürece dâhil edilen herkesle paylaşılması öğrenciye sunulacak desteğin (telafi faaliyetleri, motivasyon ve psikolojik destek gibi) kalitesini artırır. Öğrencilerin gelişiminin yakından takip edilmesi ve izlenmesi çok önemlidir. Bunu okul içinde ve okul dışında yapabilmek için öğretmenlerin ve velilerin birlikte çalışmaları gerekir. Bu izleme faaliyeti onların akademik ve sosyal ortama uyum göstermelerine yardımcı olacak şekilde planlanmalıdır. Bazı öğrencilerin özel ihtiyaçları olabilir. Bu özel ihtiyaçların bireysel bazda ele alınması ve bu öğrencilerle ilgilenilmesi beklenir. Öğrenciler hayatlarının bazı dönemlerinde önemli kararlar alırlar (alan seçimi gibi). Bu dönemlerde onların akademik başarılarının ve uyumlarının özellikle izlenmesi gerekir. Okul dışında öğrencilerin nasıl bir eğitim-öğretim yaşantılarına maruz kaldıkları da ayrıca veliler aracılığı ile takip edilmelidir. Okul dışı eğitim-öğretim faaliyetleri açısından, veliler bilgilendirilmeli ve sürece dahil edilmelidir (Salvia, Ysseldyke ve Bolt, 2007).

Rehberlik uzmanları, program geliştirme, ölçme-değerlendirme, mesleki yönlendirme birimlerinin şu alanlarda katkıda bulunması beklenir:

Sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme yaşantılarının ve ortamlarının insan psikolojisine daha uygun hale getirilmesi (renk seçimi, konsantrasyon artırma yöntemleri, görsel ve diğer öğrenme uyarıcılarının düzenlenmesi vb.)

Her kademedeki öğretmenleri genel rehberlik ve psikolojik danışmanlık konularında bilgilendirerek öğrencilere yönelik davranışların/tutumların tutarlı hale getirilmesi

Özel duruma sahip öğrencilerin (öğrenme ve konsantrasyon güçlüğü çeken) belirlenmesi, öğretmenler ve velilerle birlikte hareket edilmesi

Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının tespit edilerek ders dışı eğitim faaliyetlerinin bu doğrultuda sunulması

Aslında, öğrencileri tanımak onların aile yapılarını da tanımak anlamına gelmektedir. Bu bağlamda, rehberlik servisi okulun önemli unsurlarından biri olan “veli yapısı/kültürü” konusunda da önemli verilere sahiptir. Bu veriler, okullarda uygulanması düşünülen yeni yaklaşımların şekillenmesine de yön verecektir. Bu veriler örneğin, ailelerin yurtdışı eğitim, uluslararası öğretim programlarının yerel programlarla birlikte sunulması (PYP, MYP ve IB vb.), uluslararası projeler gibi konularda karar verilmesi sürecinde kullanılabilir.

Mevcut durumda Türkiye’de birçok okulda rehber öğretmen ve öğrenci sayısı arasındaki oran idealden çok uzaktır. Durum böyle olunca “Önleyici Rehberlik” için gerekli çalışmalara zaman kalmamakta ve rehberlik servisleri, okullarda problem ortaya çıktıktan sonra çözüm bulması beklenen merkezler haline gelmiştir.

ULUSLARARASI SINAV KARŞILAŞTIRMALARI ve TÜRKİYE’NİN MEVCUT DURUMU

Eğitimde kalitenin artırılması, öğrenci başarılarının uluslararası bir düzeye getirilmesi ve bu başarılabilirse geline nokta başarılarının istikrarının korunması elbette kolay bir iş değildir. Bunu başarmak çok yönlü düşünmeyi ve söz konusu başarıyı etkileyen parametrelerin birlikte ele alınmasını gerektirmektedir. Gerek birey, gerek kurum, gerekse ulusal ölçekte gelişebilmenin ilk adımı önce problemlerimiz olduğunu kabullenmekten geçiyor olsa gerek. Problemin varlığını verilere dayandırmak ve ortaya çıkan tabloyu rasyonel bir platformda ele almak herhalde takip edilecek en sağlıklı yöntemdir.

Genel olarak Türkiye’de öğrencilerimizin uluslararası ölçeklere göre başarılı olduğunu söyleyebilir miyiz?

Örneğin PISA (Program for International Student Assessment - Uluslararası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı) sınavını ele alalım. Bu sınav “Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü”

(OECD) üyesi olan 31 ülkede ve OECD ortağı gelişmekte olan ülkelerde uygulanan eğitim sistemlerinin durumu hakkında karşılaştırmalı bilgi vermek amacıyla her üç yılda bir yapılan bir sınavdır. PISA 15 yaş grubundaki öğrencilerin kendi ülkelerinde aldığı eğitim sonucu yaşadıkları bilgi toplumuna ne kadar hazır olduklarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş uygulamaya yönelik bir sınavdır. Bu sınav teorik bilgiyi değil öğrenilen bilgilerin gerçek hayata transfer edilip edilmediğini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Dolayısıyla bu sınavda öğrencilere tanım ve ezber gerektiren sorular yöneltmez. Bu sınav, analiz yeteneği, kendini ifade edebilme ve üst düzey düşünme becerileri ölçmeyi hedefler. İlk PISA uygulaması 1997 de gerçekleşmiştir. Bu sınav her üç yılda bir tekrar edilir ve matematik, fen bilimleri ve okuma becerilerini kapsar.

PISA araştırmasının ilki 1997-2000 yıllarında yapılmıştı. Ağırlıklı konu okuma, okuduğunu anlama ve yorumlama becerisi idi. Türkiye buna katılmadı. İkincisi, 2000-2003 yıllarında, otuzu OECD üyesi ve on biri OECD ortağı olan toplam 41 ülkede yapıldı. İngiltere, sağlıklı bilgi vermediği için değerlendirme dışı tutuldu. Ağırlıklı alan matematik olmak üzere, fen bilimleri, okuma ve problem çözme alanlarında öğrencilerin bilgi ve becerileri ölçülür. Toplam 41 ülkede, aynı günde ve aynı uluslararası kurallara göre 250.000 öğrenci bu teste tabi tutulur. Türkiye’de PISA test ve anketleri 2003 yılında kurulan PISA Yürütme Merkezi tarafından belirlenmiş ölçü ve kurallara göre, yedi coğrafi bölgeden temsili yöntemle seçilmiş, 12 ilköğretim okulu ve 147 lisede, 1987 doğumlu 4855 öğrenciye uygulanmıştır. Bu sınavın sonuçları şöyle özetlenebilir: Matematikte Türkiye, 41 ülke arasında 34. ve 29 OECD ülkesi arasında 28. olarak yer almıştır. Aynı sınavda Türkiye okuma becerisinde 41 ülke arasında 33. ve 29 OECD ülkesi arasında 28. olmuştur. Tabiat bilgisi ve problem çözme becerisinde de Türkiye 29 OECD ülkesi arasında 28. olmuştur. Sondan birinci olan ülke ise Meksika idi. Bu sınavda üç alanda Finlandiya birinci olmuştur. Üç yıl sonra tekrarlanan bu sınavda Türkiye üç alanda da 57 ülke arasında 56. sırada yer aldı. 2009 yılı PISA sonuçlarına göre Türkiye 65 ülke arasında fen bilimleri ve matematik alanlarında 43.sırada, okuma yeterliliğinde ise 41.sırada yer almıştır. Diğer bir uluslararası sınavda TIMSS-R, matematik ve fen bilgileri testidir. Bu test ilköğretimin sonuna gelmiş öğrencileri kapsıyor. 1995’te 41, 1999’da ise 38 ülkede bu sınav uygulanmıştır. Türkiye 1999 yılında yapılan bu sınavda da yer almıştır. Açıklanan sonuçlara göre Türkiye 38 ülke arasında, matematikte 31., fen bilgisinde ise 33. olmuştur. Dört yılda bir yapılan bu sınava Türkiye bir daha katılmamıştır (UNICEF, 2011).

Yukarıda sunulan tabloyla ilgili çok şey söylenebilir. Ancak söylenmesi herhalde rasyonel olmayacak tek şey “sorun yok” denmesi olur. Daha önce vurgulandığı gibi eğitim çok yönlü ve birden fazla paydaşın taraf olduğu toplumsal bir olgudur. Bir problem olduğunu kabul edersek çözüm de üretebilir ve çözüm yolunda mesafe kat edebiliriz. Öncelikle, öğrenmenin maksimuma çıkartılması ve kazanımların eksiksiz edinilmesi için öğrencilerin sadece akademik açıdan değil duygusal açıdan da profesyonel kişilerce desteklenmesi gerektiği unutulmamalıdır. Bu bağlamda okullarımızda “Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Birimi”nin varlığını önemsememiz gerekir. Öncelikle bu birim her okulda var olsa bile, tüm öğrencilere bu hizmetin düzgün bir şekilde (önleyici rehberlik de dâhil) verilebilmesi için öğrenci ve PDR uzman oranının makul bir düzeyde olması gerekir. Bu makul düzey aşıldığı zaman ne yazık ki olaylar olduktan sonra PDR uzmanlarından “yangın söndürmeleri” beklenmektedir. Bahsi geçen makul oran ne olmalıdır?

Carrell ve Carrell (2006) ASCA (The American School Counselor Association) verilerine göre bir rehber öğretmene 250 öğrenci oranının önerildiğinden bahsetmiştir. Bu sayı Kanada Nova Scotia Department of Education Student Services (Nova Scotia Eğitim Dairesi Öğrenci Hizmetleri) tarafından maksimum 500 öğrenciye bir danışman olarak önerilmiştir (Nova Scotia, 2007).

Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği’nin web sitesinde yayınlanan sayılara göre Türkiye’de ortalama bir rehber öğretmene ilköğretimde 941, lisede 589 öğrenci düşüyor. Bu sayı ne yazık ki Bayburt gibi bazı illerde 2 binleri aşıyor. Türkiye’de örgün eğitimle ilgili genel istatistiklere bakıldığında ise karşımıza şöyle bir tablo çıkıyor:

Türkiye’de örgün eğitimde toplam okul sayısı: 46,427

Türkiye’de örgün eğitimde toplam öğrenci sayısı: 16,905,143

Türkiye’de örgün eğitimde toplam öğretmen sayısı: 774,602 (M.E.B, 2012).

Bu istatistiklere bakıldığında, destek birimleri olarak adlandırılan birimlerin ve bu birimlerde çalışan uzman sayılarının artırılmasına duyulan büyük ihtiyaç görülmektedir. Gerek M.E.B. gerekse diğer kaynakların taranması sonucu Türkiye’de kaç okulda “Ölçme ve Değerlendirme ve Program Geliştirme” birimlerinin olduğu ve bu birimlerde kaç uzmanın görev aldığı bilgisine ulaşamamıştır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Toplumlarının önemli sosyal yapıları arasında bulunan okulların, etkili ve verimli kurumlar olabilmesi ve profesyonel anlamda hizmet verebilmesi için bünyelerinde barındırdıkları okul müdürü, müdür yardımcıları, öğretmen gibi paydaşlardan daha fazlasına ihtiyaçları vardır. Türkiye’de her ne kadar öğretim programları merkezîyetçi bir anlayışla belirlense de, bu programların uygulamada ortaya çıkan farklılıkları kaliteyi doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda okullarda kurulması önerilen “Program Geliştirme Birimi” öğretim programlarına/müfredata ek olarak öğrenci başarılarını ve öğrenme yaşantılarını zenginleştirecek ek etkinlikler düzenlemelidir. Söz konusu bu ek faaliyetler öğrencilerin yaşayarak öğrenme prensibine dayandırılmalı ve bu faaliyetlerin odak noktasını öğrencilerin yaşantılarının zenginleştirilmesi teşkil etmelidir. Türkiye’nin yukarıda bahsedilen istatistikler ve uluslararası sınavlarda elde ettiği sonuçlar doğrultusunda, bu makalede önerilen ve okullarda olması gerektiği düşünülen destek birimlerinin varlığı kaçınılmaz görülmektedir. Türkiye’de eğitim sisteminin iyileştirilmesi ve dolayısıyla bahsi geçen uluslararası sınavlarda daha iyi başarı elde edilmesine yönelik bir dizi reform hareketleri başlatıldı. Gerek yapılandırmacı eğitim gerekse Fatih Projesi bu girişimlere örnek gösterilebilir (Çelen ve diğerleri, 2011). Ancak, bu makale vasıtasıyla gündeme getirilen destek birimlerinin okul ve/veya il bazında kurulması ve bu birimlerde istihdam edilecek uzmanların öngörülen hizmetleri öğrenci ve velilere sunulmasının Türkiye’de okul başarılarını artıracığı düşünülmektedir.

Kalıtımsal özelliklerin yanı sıra, öğrencilerin aile ve çevrelerinde elde ettikleri yaşantılar farklı olduğu için giriş özellikleri aynı olmamaktadır. Unutulmamalıdır ki öğrenciler arasında başarı farklılıklarını etkileyen en önemli unsurlar arasında şunlar yer almaktadır:

- Erken yaşlarda (0-5) alınan eğitim ve maruz kalınan öğrenme yaşantıları,
- Aile bireylerinin eğitim düzeyleri ve çocuklarına ayırdıkları zaman,
- Çevresel etmenler (Shonkoff and Phillips 2000).

Bu sebeple, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Ölçme ve Değerlendirme ve Program Geliştirme Birimleri eş zamanlı çalışarak her öğrencinin giriş özelliklerini belirleyerek ve sene içerisindeki gelişimlerine göre telafi programlarını planlamalı, uygulamalı ve değerlendirmelidir. Tekrar vurgulamak gerekirse bu programları velilerden destek almadan yapmamalı ve onları sürece mutlaka dahil etmeliyiz (Turning Points, 2011).

Yapılan araştırmalar, özellikle ilk 6 yılın insan beyninin gelişiminde çok kritik olduğunu göstermektedir (Acredolo ve Goodwyn, 2000). Bu kritik döneme kadar insan beyni yetişmiş bir insan beynin %90’ına ulaştığı saptanmıştır. Bu dönemde çocukların maruz kaldığı öğrenme yaşantıları (renk, koku, ses, lisan, imaj, problemler ve çözüm yöntemleri, araç-gereçler vb.) bundan sonra öğreneceklerine temel teşkil eder. Bu süre içerisinde bebekle/çocukla ne kadar konuşulduğu, ona okunan hikâyelerin ve anlatılan masalların sıklığı ve kalitesi, kendisine yöneltilen soruların nasıl yapılandırıldığı, ona sunulan oyuncakların özellikleri hayati derecede önemlidir. Eğitim uzmanları ve psikologlar bilirler ki sağlıklı gelişim için gerekli en önemli faktörlerin başında yukarıda sözü edilen dönemde, özellikle annenin, ideal şartlarda anne ve babanın her ikisinin de, bebekle birlikte olması ve bu kritik gelişim döneminde bebeklerine sevgiyle birlikte yapılandırılmış öğrenme yaşantılarının sunulması gelir. Ancak, günümüzün ekonomik şartları anne ve babanın her ikisinin de çalışmasını gerektirmektedir. Bu, bebeğe/çocuğa daha az zaman ayrılması demektir. Özellikle bu en kritik dönemde kendisine az zaman ayrılan çocukların, öz güvenleri ve çevreyle kurdukları ilişkiler de bir o kadar kritik oranda negatif yönde etkilenmektedir. Bu durum, çocuğun ileriki yıllarda ortaya koyacağı performansını ve geliştireceği kişiliği doğrudan etkilemektedir.

Yukarıda bahsedilen ve hayati öneme sahip bu ön yaşantıları elde edememiş öğrencilerin okula kayıt yaptırdıkları ilk günden itibaren profesyonel ellerce, profesyonel yöntemlerle tespit edilip bu eksikliklerin giderilmesine yönelik bir program hazırlanmalıdır. Bu hizmeti istenilen düzeyde sunmak öğretmen ve yöneticilere ek olarak okullarda destek birimlerinin ve bu destek birimlerinde çalışacak uzman kişilerin varlığını ortaya koymaktadır.

Yukarıda vurgulanan konuya ek olarak yapılan araştırmalar, ilköğretim yıllarındaki başarının, üniversite başarısını doğrudan etkilediğini göstermektedir (Klomegah, 2007). Ayrıca araştırmalar, ön ergenlik yaşının günümüzde çok daha erken yaşlara çekildiğini tespit etmiştir. Bir başka deyişle, ilköğretim yıllarında çocuklarımız, çok önemli fiziksel ve duygusal değişimler yaşamaktadır. Bu sebeple okullarımızda öğretmenlerin dışında öğrencilere profesyonel destek verebilecek uzmanlara ihtiyaç vardır.

Geleneksel yöntemlerle yapılan sınav sonuçları bizlere kısıtlı veriler sunmaktadır. Oysa ki sınavların ve değerlendirme sonuçlarının öğrenciyi motive etmesi ve ileriki çalışmalarına ışık tutması beklenir. Bunu başarabilmek için öğrencilerin değerlendirme sürecinin bir parçası olması gerektiği yönünde göreceli olarak yeni sayılabilecek araştırma sonuçları ortaya çıkmıştır. Black ve Wiliam (1998), öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerinin onlar üzerindeki etkileri üzerinde yapılan araştırmaları ve olumlu sonuçları rapor etmiştir. Bu süreçte özellikle izleme testlerinin/formatı ve testlerin çok etkili olduğu vurgulanmıştır. Okullarda kurulması önerilen “Ölçme ve Değerlendirme Birimi”nin öğretmenlere etkisi bilimsel araştırmalarla kanıtlanmış çağdaş ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda yol gösterici olması beklenmektedir.

Yukarıda sıralanan sebepler, okullardan beklenenleri ve okulların öncelikleri konusunda bizlere, eğitim uzmanlarına, yeni sorumluluklar yüklemektedir. Ele alınan bu konular okullarımızda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Ölçme ve Değerlendirme ve Program Geliştirme Birimlerinin varlığını ve bu birimlerin koordineli bir şekilde çalışmalarını gerekli kılmaktadır.

Aşağıda sunulan öneriler okullarda öğrencilerimizin gelişimini maksimum düzeyde sağlayabilmek için yapılmıştır:

Okullarımızda (devlet, özel ve vakıf okullarının tümü için) öğrenci ve rehber öğretmen oranları iyileştirilmeli ve her öğrenciye ‘yeteri kadar’ zaman ayrılmalıdır. Mevcut durumda birçok okulda rehber öğretmenlerin sayısının yetersiz oluşu, onların önleyici rehberlik yapmalarına fırsat vermemekte ve sadece sorunlar ortaya çıktıktan sonra ilgilenmelerine olanak vermektedir.

Velilerimiz okul seçerken akademik başarının yanında, okullarda çocuklarına ne kadar zaman ayrıldığına, çocuklarının psikolojik sağlıklarının ne kadar takip edildiğine ve korunduğuna bakmalıdırlar. Rehberlik hizmetinin kalitesi, akademik başarı kriterleri kadar ve hatta akademik başarı kriterlerinden daha fazla önemsenmelidir.

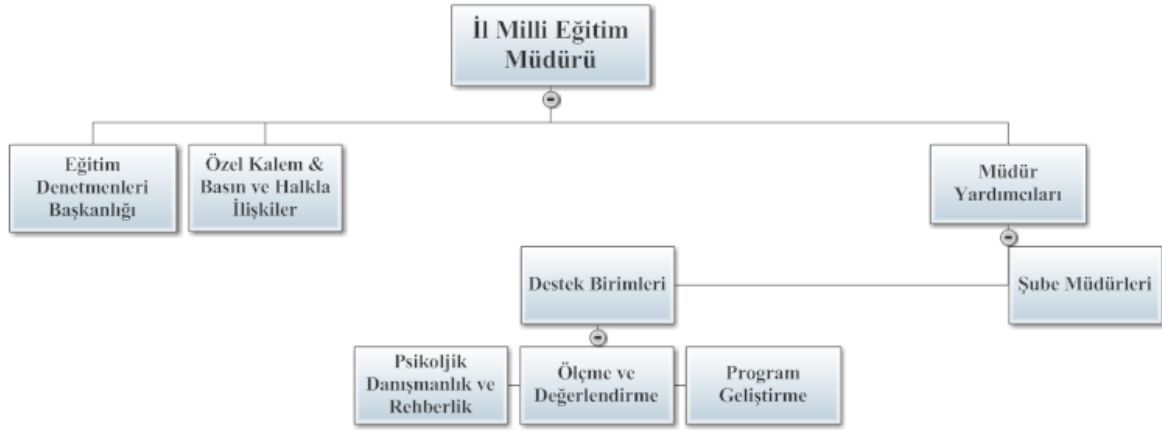
Okullar, öğrencilerinin bireysel gelişimlerini (bilişsel, duyuşsal, sosyal ve devinimsel) takip edecek mekanizmalara sahip olmalıdır. Bu mekanizmalar sayesinde elde edilen bilgi ve gözlemler, veliler dâhil tüm paydaşlarla düzenli bir şekilde paylaşılmalıdır. Bu bağlamda öğrenciden alınacak her türlü bilgi iyi değerlendirilmelidir. Öğrenciler iç dünyalarını bazen yaptıkları bir resimle, yazdıkları orijinal hikâyelerle veya yaratıcı drama etkinliklerinde kullandıkları sözcüklerle yansıtırlar. Önemli olan bu fırsatları yakalayıp öğrenciyi tanıyabilecek, değerlendirebilecek ve ona yardım edebilecek mekanizmaların ve destek birimlerin okullarda kurulmuş olmasıdır. Bir başka deyişle, bu destek birimleriyle okullarımızı “refleksleri olan kurumlar” haline getirmeyi amaçlamalıyız.

İdeal şartlarda her okulun yukarıda bahsedilen hizmetleri profesyonelce sunması için söz konusu üç destek birime sahip olması önerilmektedir. Ancak, bütçe kısıtlamaları sebebiyle her okulda kurulamasa da İl Milli Eğitim bünyesinde her ilde o ilin öğrenci ve öğretmen kapasitelerine göre “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Ölçme ve Değerlendirme, Program Geliştirme Birimleri” kurulması ve bu birimlerde görevlendirilecek uzmanların istihdam edilmesi önerilmektedir.

Aşağıda Şekil 1 ve Şekil 2’de okullar ve İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde olması gerektiği düşünülen destek birimlerinin organizasyon içerisinde nasıl yer alacağı konusunda öneride bulunulmuştur.



Şekil 1. Okullarda Destek Birimleri



Şekil 2. İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde Destek Birimleri

Bu makalenin içeriği, okullarda destek birimleri olarak Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Ölçme ve Değerlendirme, Program Geliştirme Birimleri ile sınırlıdır. Destek birimi olarak Bilişim ve Hizmet İçi Eğitim Birimleri ayrıca incelenmeli ve onların da görev tanımları ayrıntılı olarak araştırılmalı ve bilimsel platformlarda tartışmaya açılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Acredolo, L., & Krumsieg, K. (1998). *Baby Minds*. Bantom Books.
- Agrawal, M. (2004). Curricular Reform in Schools: The Importance of Evaluation. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (3), 361-379.
- Apple, D.K., & Krumsieg, K. (1998). *Process education teaching institute handbook*.
- ASCA. (2013). <http://www.schoolcounselor.org/content.asp?pl=327&sl=341&contentid=341>
- Baker, S.B. (2000). *School counseling for the twenty-first century*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Baysal, A. (2004). Psikolojik danışma ve rehberlikte başlıca hizmet türleri, A. Kaya, (Ed.), *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (s. 35-62). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Bloom, B.S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York, McGraw Hill.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals – Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Bond, L., A. (1996). Norm- and criterion-referenced testing. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 5(2). Retrieved January 23, 2013 from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=5&n=2> .
- Carrell, S. & Carrell, S. (2006). Do Lower Student-to-Counselor Ratios Reduce School Disciplinary Problems? *Contributions to Economic Analysis & Policy: Vol. 5: Iss. 1, Article 11*. Available at: <http://www.bepress.com/bejeap/contributions/vol5/iss1/art11>.
- Clark Center for Technological Education. Available at: <http://www.caacentre.ac.uk/dldocs/Bluepaper1.pdf>
- Cohen, R., J., Swerdlik, M.,E. (2010). *Psychological Testing and Assessment*. McGraw-Hill, Higher Education.
- Coyle, B., Dunne, A. (2008). *A Whole School Guidance and Counselling Service and Curriculum: Roles and Relationships*. Institute of Guidance Counsellors.
- Çelen, F., K., Çelik, A., Seferoğlu, S., S. (2011). *Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları*. Akademik Bilişim, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Dikli, S. (2003). Assessment at a distance: Traditional vs. Alternative Assessments. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, Vol.2 Issue 3, Article 2, ss.13-19.
- Draganski, B., Gaser, C., Busch, V., Schuierer, G., Bogdahn, U., & May, A. (2004). Neuroplasticity: Changes in grey matter induced by training. *Nature*, 427 (6972), 311–312.
- Gelbal, S., Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33: 135-145.
- Gronlund, N.,E.(1976). *Measurement and Evaluation in Teaching*. Macmillan Publishing Co., Inc.
- Groof, J., Neave, G. and Svec, J., (1998). *Democracy and governance in higher education*, Kluwer Law International, The Hague, London.
- Klomegah, R.Y. (2007). Predictors of academic performance. *College Student Journal*,41 (2).
- M.E.B. (2001). Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. *Resmî Gazete: 17.4.2001/24376, Tebliğler dergisi: Mayıs 2001/2524*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/68.html>

- M.E.B. (2012). Milli Eğitim İstatistikleri 2011-2012. Resmi İstatistik Programı Yayını. <http://www.meb.gov.tr>
<http://sgb.meb.gov.tr>
- Marsh, C.,J. (2005). Key Concepts for Understanding Curriculum. Routledge Falmer, Taylor&Francis Group, London and New York.
- McAlpine, M. (2002). Principles of assessment. Glasgow: University of Glasgow, Robert Clark Center for Technological Education. Available at: <http://www.caacentre.ac.uk/dldocs/Bluepaper1.pdf>
- Nova Scotia. (2007). Comprehensive Guidance and Counselling. <http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/Comp%20Guidance%20and%20Couns%20Prog.pdf>
- Ottobre, F.,M.(1999). The Role of Measurement and Evaluation in Education Policy. Unisco Publications.
- Salvia, J., Ysseldyke, J.E., Bolt, S. (2007). Assessment: In Special and Inclusive Education. Wadsworth Cengage Learning.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation: Perspectives of Curriculum. Chicago: Rand McNally.
- Shonkoff, J., & Phillips, D. 2000. From neurons to neighbourhoods: The science of early childhood development. Washington DC: National Academy Press.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Available <http://www.aera.net/meeting/am2000/wrap/praddr01.htm>
- Sowell, E.J (2005). Curriculum: An Integrative Introduction. Pearson Prentice Hall.
- Taba, H. (1962). Curriculum Development. New York: Harcourt, Brace & World.
- The Education Trust. (2007). National center for transforming school counseling at the education trust. Retrieved September 2, 2007, from <http://www2.edtrust.org/EdTrust/Transforming+School+Counseling/main>
- Turning Points. (2011). Transforming Middle Schools: Guide to Curriculum Development. The Center for Collaborative Education, Boston.
- Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği. <http://www.turkpdistanbul.com/bir-rehber-ogretmene-250-yerine-941-ogrenci-dusuyor/>
- Tyler, R.W. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago Press.
- UNICEF (2011). Türkiye'de Çocukların Durumu Raporu. <http://panel.unicef.org.tr/vera/app/var/files/s/i/sitan-tur.pdf>
- Yüksel-Şahin, F. (2012). Türk Milli Eğitim Şuraları'nda (1939-2010) Psikolojik Danışma Ve Rehberlik İle İlgili Alınmış Olan Kararların Değerlendirilmesi. Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 3(1), 95-118.
- Zull, J.E. (2002). The Art of Changing the Brain, Stylus Publishing.

Üniversite Öğrencilerinin İnternete Yönelik Tutumları ve Problemlİ İnternet Kullanımları

Nurten Sargın

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, nurtensargin@gmail.com

Received: 20.03.2013; Reviewed: 09.04.2013; Accepted: 26.04.2013

ÖZET

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre internet kullanımına yönelik tutumları ve problemlİ internet kullanımlarının belirlenmesidir. Survey (tarama) yöntemi kullanılarak yürütölen araştırmanın kapsamına Selçuk Üniversitesinin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören, yaşları 19–24 arasında değişen, 150’si kız, 150’si erkek olmak üzere toplam 300 katılımcı alınmıştır. Çalışma grubunun seçiminde rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet ile problemlİ internet kullanımı alt boyutları yalnızlık, azalmış dürtü kontrolü, sosyal destek ve dikkat dağıtma toplam puanda ve internet kullanımına yönelik tutumda anlamlı düzeyde erkeklerin lehine fark bulunmuştur. Ayrıca, internet kullanımına yönelik tutum ile problemlİ internet kullanımı arasındaki ilişki incelendiğinde yalnızlık, azalmış dürtü kontrolü alt boyutları ile toplam puanda pozitif yönde bir ilişki bulunmuş, sosyal destek, dikkat dağıtma alt boyutları ile internete yönelik tutum arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Üniversite öğrencisi, internet, tutum, problemlİ kullanım.

Internet Attitudes and Problematic Internet Use of University Students

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the university students’ attitude towards internet and their problematic Internet use according to gender variable, and the relationship between their attitude towards Internet and problematic Internet use. The survey method was used in the research. The participants were 300 students (150 female, 150 male) at different faculties of Selcuk University. It was found that there was a significant difference in favor of males in their attitude towards Internet, and the problematic Internet use, both in total and sub group points (loneliness and depression, social support, distraction and , diminished impulse control. Another finding is that there was a positive relationship between problematic Internet use in total and some sub group points (loneliness and depression, diminished impulse control) and the students’ attitude towards Internet, while there wasn’t any relationship between the other sub group points (social support and distraction) and the students’ attitude towards Internet.

Keywords: University students, Internet, attitude, problematic use.

EXTENDED SUMMARY

This study aimed to investigate the university students' attitude towards Internet and their problematic Internet use according to gender variable, and the relationship between their attitude towards Internet and problematic Internet use. The survey method was used in the study and the participants were 350 (150 females and 150 males) randomly chosen students, aged between 19 and 24, at different faculties of Selcuk University in 2011-2012 academic year.

Internet Attitudes Scale, developed by Tavşancıl & Keser (2002) was used to investigate the participants' Internet Attitudes, and the Personal Information Form, developed by the researcher, was used to find out demographic information about the participants. Online Cognition Scale, developed by Davis (2001), the reliability and validity of which was tested by Keser-Özcan & Buzlu (2005), was another instrument used to determine their problematic Internet Use. The scale has four sub groups called loneliness and depression, diminished impulse control, social support and distraction. In data analysis, t test and Pearson Correlation Test were used along with SPSS 17 packet program.

One of the results of the study is that there was a significant difference in favor of males in their attitude towards Internet, and their problematic Internet use, both in total and sub group points (loneliness and depression, social support, distraction and , diminished impulse control. This finding is in parallel with the results of the studies held by Ata, Akpınar & Kelleci, 2011; Anderson, 1998; Çelik & Odacı 2011; Chou & Hsiao, 2000; Kol, 2010; Morahan & Schumacher, 2000; Niemz, Griffiths & Banyard 2005; Scherer, 1997 while it was different from some others (Brenner, 1997; Young, 1998; Ceyhan, 2010; Tekerek, 2012). Another finding is that there was a positive relationship between problematic Internet use in total and some sub group points (loneliness and depression, diminished impulse control) and the students' attitude towards Internet, while there wasn't any relationship between the other sub group points (social support and distraction) and the students' attitude towards Internet.

The results of the study in terms of the problematic Internet use according to gender variable were discussed in the study as follows: In the loneliness and depression sub group, it was found that there was a significant difference in favor of males, which is in parallel with the findings of Ceyhan & Ceyhan (2007/a), Morahan-Martin (2005), Whang, Lee & Chang, 2003, In the diminished control sub group which is described as risk taking and risk posing (Keser-Özcan & Buzlu 2005), a significant difference was found in favor of males. The males whose Internet use self-efficiency is high (Wu & Tsai 2006) can be more assertive and courageous in using the Internet. The social support sub group was found to be significantly different in favor of males, which suggests that males meet their social needs in the Internet environment since they have more difficulty in forming face to face social relations than their more sociable female peers. It is a fact that social support is very important for young people and a there is a finding which reveals that Internet use has positive effects in making strong peer relations. The sub group distraction means any activity made to avoid doing something necessary (Keser-Özcan & Buzlu 2005). A significant difference was also found in favor of distraction sub group. It is a fact that the period of university years is a time when the young suffer heavily from stressful exams, economic and social problems, and the Internet is the easiest and cheapest way of avoiding daily routines and problems. In the research males were found to be more inclined to the problematic Internet use, which means that they are in the risk group in terms of problematic Internet use. Given the results about the internet attitudes, males were found to have more positive attitudes towards Internet, which is supported by some similar studies Birişçi, Metin & Karakaş (2009), Deniz (2005), Kol (2010), In another study, it was found that that males had higher self-efficiency levels in controlling the Internet (Wu & Tsai, 2006), which may lead their attitudes towards Internet to be positive. Considering the relationship between Internet attitude and problematic Internet use, a result of this study showed that there was a positive relationship between problematic Internet use in total and some sub group points (loneliness and depression, diminished impulse control) and the students' attitude towards Internet, while there wasn't any relationship between the other sub group points (social support and distraction) and the students' attitude towards Internet. Social support sub group was explained as adaptive factor rather than a pathological one (Keser-Özcan & Buzlu, 2005), while problematic Internet use was defined as a clinical disorder (Young, 2007), which might be the reason for the lack of this relationship. Distraction is defined to use the Internet as a way of avoiding some tasks, stressful occasions and preoccupying thoughts (Keser-Özcan & Buzlu, 2005). It is not unusual to do some activities or have some hobbies to relieve from the daily stresses, which somewhat may

lead us to see the Internet as a way of relieving our minds. However, uncontrolled and misused Internet may turn out to be a main problem.

The results of the study showed that that there was a significant difference in favor of males in their attitude towards Internet, and their problematic Internet use, both in total and sub group points (loneliness and depression, social support, distraction and , diminished impulse control. Also, given the results about the Internet attitude and problematic Internet use, it was found that there was a positive relationship between problematic Internet use in total and some sub group points (loneliness and depression, diminished impulse control) and the students' attitude towards Internet, while there wasn't any relationship between the other sub group points (social support and distraction) and the students' attitude towards Internet.

GİRİŞ

Yaşadığımız yüzyılda birçok icat hayatımıza girmiştir. Bu icatların en yaygın ve etkili olanı bilgisayarlardır. Bilgisayarlar hızla hayatın tüm alanlarına girmiş ve yaygınlaşmıştır, hatta günümüzde ceplerde taşınır hale gelmiştir. İnternet kanallarıyla da her tür bilgiye erişim kolaylaşmış, sanal ortamlarda çeşitli paylaşımlar artmıştır. Böylesi bir kolaylık ve erişilebilirlik adeta insanları onsuz yapamaz hale getirmiştir.

Radyo, televizyon ve İnternet'in bulunuşundan 50 milyon kullanıcıya ulaşması için geçen süre incelendiğinde; radyo için 38 yıl, televizyon için 13 yıl iken, İnternet için sadece 5 yıldır. Türkiye'ye 1994 yılında gelen ve kullanımı hızla yaygınlaşan İnternet günümüzde 7 den 70'e herkesin kullandığı bir teknoloji ürünü ve her gün yenilenen bir bilgi kaynağı haline gelmiştir (tr.wikipedia.org, 2012).

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de bilgisayar ve internet kullanımı hızla artmaktadır. Sayısal verilere bakıldığında, 2004 yılında %13,3 seviyesinde olan internet kullanım oranı, 2010 yılı itibarıyla %37,6'ya ulaşmıştır. Dünyada internet kullananların sayısı 2010 yılında 1.97 milyar, 2011 yılında ise 2.1 milyardır. Bilgisayar ve internet kullanım oranlarının en yüksek olduğu yaş grubu 16-24 yaş grubudur. Tüm dünyada İnternet kullanıcılarından 25 yaş altında olanların oranı % 45'dir. Dünyada internet kullanımı gençler arasında oldukça yaygındır (www.royal.pingdom.com, 2012).

Her icat insan hayatına birçok yenilik getirdiği gibi birçok sorunu da beraberinde getirebilmektedir. Örneğin kimi insan interneti amacı doğrultusunda sınırlı bir şekilde kullanırken, kimisi herhangi bir sınırlama yapmaksızın amacı dışında kullanmaktadır. Bilgisayarın ve internetin amacı dışında aşırı kullanımı ifade edilirken bağımlılık, problemlı kullanım ve patolojik kullanım gibi farklı kavramların kullanıldığı görülmektedir (Ayas, Çakır & Horzum, 2011). Problemlı internet kullanımı, kullanıcının online kullanımını, kontrol yeteneğini, ilişkisel, mesleki ve sosyal problemlere neden olabilecek derecede etkileyen yeni ve tanınmamış klinik bir rahatsızlık (Young, 2007); internetin aşırı kullanılması isteğinin önüne geçilememesi, internete bağılı olmadan geçirilen zamanın önemini yitirmesi, yoksun kalındığında aşırı sınırlılık hali ve saldırganlık olması ve kişinin iş, sosyal ve ailevi hayatının giderek bozulması (Arisoy, 2009); internetin yoğun kullanılması, bu kullanımın kontrol altına alınamaması ve kişinin yaşamına ciddi zarar vermesi (Morahan-Martin & Schumacher, 2000); kişinin ev, iş, okul, sosyal ya da psikolojik yaşamında zorluk yaratan "aşırı kullanım" (Beard & Wolf 2001), sosyal, akademik/mesleki negatif sonuçlar doğuran bilişsel ve davranışsal belirtilerden meydana gelmiş, çok boyutlu bir sendrom (Caplan, 2005) olarak tanımladığı görülmektedir.

DSM-IV-TR'de (1994) ise internet bağımlılığı ve problemlı internet kullanımı bir hastalık olarak bulunmamakla birlikte problemlı internet kullanımı iki başlık altında tanımlanmaya çalışılmıştır. Bunlardan ilki "madde kullanımı ile ilişkili bozukluklar" diğeri "başka bir yerde sınıflandırılmamış dürtü kontrolü bozuklukları" içinde yer alan "patolojik kumar oynama"dır. Yapılan araştırmalarda problemlı internet kullanıcılarının sigara ve alkol bağımlıları gibi davranışlar sergiledikleri belirtilmektedir (Griffiths, 1996; Young, 1998).

Problemlı internet kullanım eğiliminin belirleyicileri olarak kimlik arayışı içinde olma, depresyon (Ceyhan, 2010), özgüven eksikliği (Armstrong, Phillips & Saling, 2000; Bayraktar, 2001), dış denetimli olma, anti-sosyal eğilimlere sahip olma, yalnızlık ve utangaçlık duygularına sahip olma (Ceyhan ve Ceyhan, 2007/a) kendini gösterme becerilerinde yetersizlik (Caplan, 2005), internete bağlanılan zaman genelde gece bağlanma (Ceyhan, 2008), interneti iletişim ya da iyi vakit geçirme amacıyla kullanma, interneti kullanım amacı bilgi edinme dışında özellikle tanımadıkları kişilerle sosyal ilişkiler kurma, eğlenme amacıyla interneti kullanma (Ceyhan, 2010) bulunmuştur. Tsai & Lin (2001) gençlerin internete ilişkin tavırlarının, internet bağımlılığının oluşmasında etkili olduğunu belirtmiştir.

Problemlı internet kullanımı ile ilgili yapılan araştırmalarda; yalnızlık ve depresyon gibi olumsuz psikolojik durumlar ile internet kullanımı arasındaki ilişkinin iki yönlü olabileceği (Whang, Lee & Chang, 2003; Morahan-Martin, 2005), nevroitik kişilik özelliklerine sahip ergenlerin interneti eğlence ve kişilerarası iletişim kurmak amacıyla kullandığı, dışadönük ergenlerin ise interneti sadece kişilerarası iletişim kurmak amacıyla kullandıkları (Wolfradt & Doll 2001), ergenlerde internet kullanımının okul, öğrenme ve günlük rutinleri üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu ancak güçlü, ve kendi akran ilişkileri üzerine pozitif etkileri olduğu (Lin & Tsai 1999), internet kullanma sıklığı arttıkça internet'ten yararlanma ve internet'e yönelik olumlu tutumun da arttığı (Ertürk, 2008); internet kullanım süresi arttıkça çocuk ve gençlerde yalnızlık, sosyal izolasyon, agresyon gibi duygusal ve davranışsal sorunların daha fazla görüldüğü (Anderson & Bushman, 2001; Clark, Frith &

Demi, 2004; Crocker & Luhtanen, 2003; Favoretto, Morandin, Gava & Binetto, 2004; Kerberg, 2005; Kubey, Lavin, & Barrows, 2001) aşırı internet kullanımının öğrencilerin gerçek yaşamdan uzaklaşmalarına ve karşılaştıkları güçlüklerle baş etmede yetersizliklere neden olduğu bulunmuştur (Morgan & Cotten, 2003).

Cinsiyet ile ilgili araştırma sonuçlarına bakıldığında: bazı araştırmalarda: erkek internet kullanıcılarının kız internet kullanıcılarına göre daha problemler internet kullandıkları (Çelik & Odacı, 2011; Chou & Hsiao, 2000; Moranhan & Schumacher, 2000; Niemz, Griffiths & Banyard, 2005; Scherer, 1997) bazı çalışmalarda ise cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı (Brenner, 1997; Ceyhan, 2010; Young, 1998) belirlenmiştir. Yapılan bir çalışmada da erkeklerin kadınlara göre internete daha fazla ilgi duydukları belirlenmiştir (Deniz, 2005). Üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun ileri ergenlik (18-21 yaş) döneminde bulunması ve bu dönemin gelişimsel sorunlar içermesi gibi çeşitli faktörler nedeniyle aşırı internet kullanımı ile ilişkili problemler geliştirmeye daha eğilimli (Ceyhan, Ceyhan & Gürcan, 2007) oldukları belirlenmiştir.

Erkek üniversite öğrencilerin, internet kontrolüne sahip olmaya ilişkin öz yeterlik düzeylerinin, kız öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Wu & Tsai 2006), sosyo-ekonomik düzey arttıkça internet kullanımı da artmaktadır (Bayraktar, 2001). Okul öncesi öğretmen adayları ile yapılan bir çalışmada erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre internete daha olumlu tutum sergiledikleri bulunmuştur (Kol, 2010). İnternet kullanımına yönelik yapılan bazı çalışmalarda da kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir (Tekerek & Ercan, 2012; Tekerek, Tekerek & Ercan, 2012).

Yapılan incelemelerde üniversite öğrencilerinin problemler internet kullanımı ve internet kullanımına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin problemler internet kullanımı ve internet kullanımına yönelik tutumları arasındaki ilişki cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Çalışmanın amacı; üniversite öğrencilerinin problemler internet kullanımı ile internet kullanımına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek, ayrıca problemler internet kullanımının ve internet kullanımına yönelik tutumların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Bu amaca ilişkin aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre problemler internet kullanımları ve internete yönelik tutumları farklılaşmakta mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin problemler internet kullanımları ve internete yönelik tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Çalışma Deseni

Araştırmada Survey (tarama) yöntem kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte veya halen varolan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeye çalışır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1994).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 öğretim yıllarında öğrenim gören Selçuk Üniversitesinin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde tesadüfi örneklem yöntemi seçilmiştir. Çalışmada fen ve edebiyat fakültelerinde öğrenim gören öğrencilere ders öncesi sınıflara gidilerek uygulama yapılmıştır. Fen Fakültesinden 135, Edebiyat Fakültesinden ise 165 katılımcıya ulaşılmıştır. Çalışma kapsamına yaşları 19–24 arasında değişen, araştırmaya tesadüfi olarak seçilen ve ölçeklere cevap vermeye gönüllü olan, 150'si kız, 150'si erkek olmak üzere toplam 300 katılımcı alınmıştır.

İşlem Yolu

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu ve ölçekler araştırmacı tarafından katılımcılara gönüllü öğrenciler yardımıyla yüz yüze uygulanmıştır.

Ölçme Araçları

Veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu, internete yönelik tutum ölçeği (İYTÖ) ve problemler internet kullanımını belirlemek için de internette bilişsel durum ölçeği (İBDÖ) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan her iki ölçek de 5'li likert tipidir. İnternete yönelik tutumu ölçeği (İYTÖ) Tavşancıl ve Keser (2002) tarafından geliştirilmiş ve geçerlik güvenirlik çalışmaları araştırmacılar tarafından yapılmış, ölçeğin güvenirlik Cronbach Alpha katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Yapılan bu

çalışmada da Cronbach Alpha katsayısı .83 olarak saptanmıştır. Problemlı internet kullanımın belirlemek amacıyla internette bilişsel durum (İBD) ölçeği Davis (2001) tarafından geliştirilen İBD ölçeğinin Türkçeye uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Keser-Özcan & Buzlu (2005) tarafından yapılmış, Cronbach Alpha katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan toplam puan yükseldikçe bağımlılık riski yükselmektedir. Yapılan bu çalışmada Cronbach Alpha katsayısı .80 olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Aşağıdaki tablo katılımcıların cinsiyet değişkenine göre problemlı internet kullanımları ve internete yönelik tutumları ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. İnternette Bilişsel Durum Ölçeği ve İnternete Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyetlere Göre t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	X	Ss	t	p
Yalnızlık ve Depresyon	Kız	149	15.08	5.16	-6.04	.00
	Erkek	151	19.75	7.90		
Azalmış Dürtü Kontrol	Kız	149	28.18	7.82	-4.63	.00
	Erkek	151	33.10	9.93		
Sosyal destek	Kız	149	34.53	9.43	-4.88	.00
	Erkek	151	41.16	13.67		
Dikkat Dağıtma	Kız	149	18.89	5.69	-3.91	.00
	Erkek	151	21.95	7.69		
İBD Toplam	Kız	149	97.16	23.42	-5.66	.00
	Erkek	151	116.05	33.30		
İYT Toplam	Kız	149	88.18	13.11	-5.33	.00
	Erkek	151	99.56	22.57		

p> .05

Tablo 1, incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından problemlı internet kullanımı alt boyutlarından yalnızlık ve depresyon (t=-6.04; p=0.0), azalmış dürtü kontrolü (t=-4.63; p=0.0), sosyal destek (t=-4.88; p=0.0), dikkat dağıtma (t=-3.91; p=0.0) ile problemlı internet kullanımı toplam puan (t=-5.66; p=0.0) erkeklerin lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Ayrıca cinsiyet değişkeni ile internete yönelik tutum arasında (t=-5.33; p=0.0) anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Farkın erkeklerin lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların İnternette Bilişsel Durum ile İnternete Yönelik Tutum Arasındaki İlişki

PİK Alt Boyut		İYT
Yalnızlık ve Depresyon	r	.126
	p*	0.29
	n	300
Azalmış Dürtü Kontrolü	r	.125
	p	0.31
	n	300
Sosyal Destek	r	.110
	p	0.56
	n	300
Dikkat Dağıtma	r	.097
	p	0.95
	n	300
İBD Toplam	r	.141
	p	0.14
	n	300

p>.05

Tablo 2 incelendiğinde problemlı internet kullanımı ile internete yönelik tutum arasındaki ilişki incelendiğinde Yalnızlık ve depresyon ($r=.126$; $p=0.29$), azalmış dürtü kontrolü ($r=.125$; $p=.031$) alt boyutları ile toplam puanda ($r=.141$; $p=.014$) pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Sosyal destek ($r=.110$; $p=.056$), dikkat dağıtma ($r=.097$; $p=.95$) alt boyutları ile internete yönelik tutum arasında bir ilişki bulunmamıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Yapılan bu çalışmada üniversite öğrencilerinin internete yönelik tutumları ile internet kullanımları arasındaki ilişki ve cinsiyet değişkenine göre farklılık incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, cinsiyet ile internette bilişsel durum ölçeği alt boyutları yalnızlık, azalmış dürtü kontrolü, sosyal destek ve dikkat dağıtma, toplam puanda ve internete yönelik tutumda anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Farkın erkekler lehine olduğu görülmektedir. İnternette bilişsel durum toplam puanı ile elde edilen bu sonuç Anderson, (1998); Ata, Akpınar & Kelleci, (2011); Çelik ve Odacı (2011); Chou & Hsiao, (2000); Kol, (2010); Moranhan ve Schumacher (2000); Niemz, Griffiths & Banyard (2005) ve Scherer, (1997)'nin bulgularıyla paralellik göstermekte ve desteklenmektedir. Ancak Brenner, (1997); Ceyhan, (2010) ve Young, (1998)'nin araştırma sonuçlarıyla farklılık göstermekte ve desteklenmemektedir. Araştırmadan elde edilen istatistik sonuçlarına göre erkekler lehine olan bulgular aslında erkekler aleyhine olan bir durumu ortaya koymaktadır.

Yapılan bu çalışmada alt boyutlar sırasıyla incelendiğinde: internette bilişsel durum ölçeği alt boyutlarından yalnızlık ve depresyon arasında erkekler lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Bu sonuç çeşitli araştırma bulgularıyla (Ceyhan & Ceyhan, 2007/a; Whang, Lee & Chang, 2003; Morahan – Martin, 2005) desteklenmektedir.

İnternette bilişsel durum ölçeği azalmış dürtü kontrolü alt boyutunda da erkeklerin lehine anlamlı sonuç elde edilmiştir. Azalmış dürtü kontrolü risk alma ve tehlikeli davranışlarda bulunma olarak açıklanmaktadır (Keser-Özcan & Buzlu 2005). İnternet kullanımına ilişkin öz yeterliği yüksek bulunan erkekler (Wu & Tsai 2006) internet kullanımında daha cesur ve girişken olabilirler. Problemlı internet kullananların özellikle tanımadıkları kişilerle sosyal ilişkiler kurma ve eğlenme amacıyla kullandıkları bir araştırma sonucu olarak belirtilmektedir (Ceyhan, 2010). Yapılan bir çalışmada da kızların interneti daha çok bilgi ve paylaşım amaçlı kullandığı, erkek öğrencilere göre daha bilinçli kullanım içinde oldukları bulunmuştur (Milliyetçi, 2008). Türk kültüründe erkekler risk almaya ve tehlikeli davranışlarda bulunmaya yönelik daha esnek yetiştirilirler. Bu durumda bu alt boyuttaki çıkan sonuç üzerinde etkili olabilir.

İnternette bilişsel durum ölçeği sosyal destek alt boyutu da erkekler lehine anlamlı bulunmuştur. Gençler için sosyal destek son derece önemlidir. İnternet kullanımının güçlü akran ilişkilerinde pozitif etkileri olduğu da bir araştırmada (Lin & Tsai, 1999) ortaya konmuştur. Kızlar gelişim özellikleri nedeniyle daha sosyaldır ve yüz yüze iletişimi tercih ederler. Erkekler günlük yaşamda arkadaşları ile karşılayamadığı sosyal ihtiyacı internette sanal ortamda karşılıyor olabilirler.

İnternette bilişsel durum ölçeği 4. alt boyutu ise dikkat dağıtmadır. Dikkat dağıtma ile kastedilen yapılması gereken bir aktiviteden kaçınmak olarak belirtilmektedir (Keser-Özcan & Buzlu, 2005). Araştırmada, dikkat dağıtmada da erkekler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Üniversite yılları yoğun derslerin, ekonomik, sosyal sıkıntılarının olduğu yıllardır. Günlük rutinlerden ve sorunlardan uzaklaşmanın en kolay ve ekonomik yolu ise internettir. Toplumumuzda kız çocuklar yetiştirilirken ev işlerinden el işlerine kadar pek çok şeyde daha donanımlı yetiştirilirler. Bu becerilere sahip olan kız çocuklar bir aktiviteden kaçınmak için bunları yapabilirler. Çocuk yetiştirirken cinsiyetlere göre bu farklılık dikkat dağıtmada erkeklerin lehine bir fark çıkmasında etkili olabilir.

Bu çalışmada erkeklerin internete yönelik olumlu tutumları da yüksek bulunmuştur. Yapılan çalışmalarda da (Anderson & Bushman, 2001; Crocker & Luhtanen, 2003; Deniz, 2005; Kol, 2010) bu sonuç desteklenmekte, Tekerek & Ercan, (2012); Tekerek, Tekerek & Ercan (2012) araştırma bulgularıyla farklılık göstermektedir.. Erkeklerin internet kullanımına yönelik daha olumlu tepkilerinin olduğu (Birişçi & Karakaş, 2009) ve bilgisayara daha çok ilgi duydukları (Deniz, 2005; Kol, 2010), bilinmektedir. Daha çok internet kullanmanın internete yönelik olumlu tutumu arttırdığı (Ertürk, 2008) belirlenmiştir. Erkeklerin, internete erişimi kızlara göre daha kolay olabilmektedir, örneğin internet kafelerden günün her saatinde rahatlıkla yararlanabilmektedirler. Kolay ulaşılabilirlik, internete ilgi duyma gibi nedenler erkeklerin internete yönelik olumlu tutumlarında etkili olabilir.

Katılımcıların İBDÖ ve İYTÖ Puanları Arasındaki Korelasyon Katsayılarına ilişkin bulgulara bakıldığında; yalnızlık, azalmış dürtü kontrolü alt boyutları ile toplam puanda pozitif yönde bir ilişki bulunmuş, sosyal destek, dikkat dağıtma alt boyutları ile internete yönelik tutum arasında bir ilişki bulunmamıştır. İnternete yönelik olumlu tutumun artması ile problemlı internet kullanımı, yalnızlık ve depresyon, azalmış dürtü kontrolü da artmaktadır.

İnternete yönelik tutum sosyal destek ve dikkat dağıtma alt boyutları arasında bir ilişki bulunmaması şöyle açıklanabilir: sosyal destek alt boyutu patolojik değil adaptif bir durum olarak (Keser-Özcan & Buzlu, 2005) açıklanmıştır. Dikkat dağıtmada ise zaman zaman herkes günlük hayatın streslerinden kurtulmak ister ve değişik uğraşlar edinir. Günlük stres veren yaşantılardan ve zihni sürekli meşgul eden düşüncelerden uzaklaşmak için değişik bir şeyler yapmak patolojik bir durum olarak değerlendirilemeyebilir. Bu nedenle de sosyal destek, dikkat dağıtma alt boyutları ile internete yönelik tutum arasında bir ilişki bulunmamış olabilir. Bu durumda interneti günlük sorunlardan rahatlama olarak da düşünülebilir. Ancak kontrol edilmeyen ve amacı dışında kullanılan internet daha sonraları sorunun kendisi de olabilir. Başka bir deyişle internete yönelik olumlu tutum problemlı internet kullanımı ve problemlı olarak tanımlanan alt boyutlarla pozitif ilişkili, problemlı olarak tanımlanmayan alt boyutlarla da ilişkisizdir.

Yapılan bu çalışmada araştırmada bağımsız değişken olarak yalnızca cinsiyet değişkeninin incelenmesi, ölçme araçlarından elde edilen verilerle ve ulaşılan kaynaklarla sınırlı olması araştırmanın sınırlılıkları olarak gösterilebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirebilir;

1. Üniversite öğrencilerine problemlı internet kullanımına ilişkin bilgiler verilerek farkındalık sağlanabilir.
2. Problemlı internet kullanımı ve bilgisayar bağımlılığını önlemeye yönelik rehberlik çalışmaları yapılabilir.
3. Erkeklerin problemlı internet kullanımlarının nedenlerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılarak bunların sonucuna göre önleme çalışmaları yapılabilir.
4. Yapılan bu çalışmada bağımsız değişken olarak yalnızca cinsiyet alınmıştır. Benzer çalışmalarda farklı değişkenlerin de ele alınarak incelenmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Anderson, K . J. (1998). Internet use among college students: An exploratory study. Erişim Adresi: <http://faculty.mwsu.edu/psychology/dave.carlston/Writing%20in%20Psychology/Internet/2/i5>. Erişim Tarihi: 19.03.2012
- Anderson, C.A. & Bushman, B.J. (2001). Effects of violent video games on an aggressive behaviour, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behaviour: A meta-Analysis of the scientific literature. *Psychosocial Science*, 12: 353-359.
- Arısoy, Ö. (2009). İnternet bağımlılığı, L. Tamam (Ed.), *Dürtü Kontrol Bozuklukları* (s. 343-402). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Armstrong, L., Phillips, J.G. & Saling, L.L. (2000). Potential determinants of heavier internet usage. *International Journal Human-Computer Studies*, 53, 537-550.
- Ata, E., Akpınar, Ş. & Kelleci, M. (2011). The relationship between students problematic internet usage and their anger expression manner. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 10(4): 473-480.
- Ayas, T., Çakır, Ö. & Horzum, M.B. (2011). Ergenler için bilgisayar bağımlılığı ölçeği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 439-448.
- Bayraktar, F. (2001). "İnternet Kullanımının Ergen Gelişimindeki Rolü." Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Beard, K.W. & Wolf, E.M. (2001). Modification in the proposed diagnostic criteria for internet addiction. *CyberPsychology & Behavior*, 4(3), 377-83.
- Brenner, V. (1997). Psychology of computer use. Parameters of internet use, abuse and addiction: The first 90 days of the internet usage survey. *Psychological Reports*, 80, 679-882.
- Birişçi, S., Metin, M. & Karakaş, M. (2009). Prospective elementary teachers' attitudes toward computer and internet use: a sample from Turkey. *World Applied Sciences Journal*, 6(10), 1433-1440.
- Caplan, S. E. (2005). A social skill account of problematic internet use. *Journal of Communication*, 55, 721-736.
- Ceyhan, E. & Ceyhan, A. A. (2007/a). Üniversite Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanım Düzeyleri ile Denetim Odağı, Antisosyal Eğilim ve Sosyal Normlara Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkiler. 6. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

- Ceyhan, E., Ceyhan, A.A. & Gürcan, A. (2007). Problemlı internet kullanımı ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7 (1), 387-416.
- Ceyhan, A. (2008). Predictors of problematic internet use on Turkish university students. CyberPsychology & Behavior, 11(3), 363-366.
- Ceyhan, A. (2010). Problemlı internet kullanım düzeyi üzerinde kimlik statüsünün, internet kullanım amacının ve cinsiyetin yordayıcılığı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10(3), 1323-1355.
- Clark, D.J., Frith, K.H. & Demi, A.S. (2004). The physical, behavioral, and psychosocial consequences of internet use in college students. Comput Inform Nurs, 22(3), 153-161.
- Crocker, J. & Luhtanen, R. K. (2003). Level of self-esteem and contingencies of self-worth: unique effects on academic, social, and financial problems in college freshmen. Personality and Social Psychology Bulletin, 29, 701-712.
- Çelik, Ç.B. & Odacı, H. (22-24 September 2011). Kendilik Algısı ve Benlik Saygısının Problemlı İnternet Kullanımı Üzerindeki Yordayıcı Rolü. The Predictive Role of Self-Esteem and Self-Perception on Problematic Internet Use. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, Fırat University, Elazığ.
- Chou, C. & Hsiao, M.C. (2000). Internet addiction, usage, gratification, and pleasure experience: the Taiwan college students' case. Computers and Education, 35(1) 65-80.
- Davis R.A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological internet use. Computer Human Behaviour;17 :187-195.
- Deniz, L. (2005). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf ve alan öğretmenlerinin bilgisayar tutumları. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 4(4), 22.
- DSM-IV-TR. (1994). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, American Psychiatric Association. 4th Ed. Text Revision, Washington DC: APA, 1994.
- http://www.dpt.gov.tr/DocObjects/View/12808/Bilgi_Toplumu_Istatistikleri_2011.pdf
- Ertürk, H. (2008). "Matematik Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanma Yeterliliklerinin Verimliliğe Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi." Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Favoretto, G., Morandin, I., Gava, M. & Binetto, F. (2004). Internet and psychopathology: an analysis of the use of web by 1075 students at secondary school. Epidemiol Psychiatry Soc. 13(4), 249-254.
- Griffiths, M. D. (1996). Gambling on the Internet, Journal of Gambling Studies, 12, 471-474.
- Karasar, N. (1994). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler. 7. Bs. 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Şti.: Ankara.
- Kerberg, C.S. (2005). Problem and pathological gambling among college athletes. Annals of Clinical Psychiatry, 17(4), 243-247.
- Keser-Özcan, N. & Buzlu S. (2005). Problemlı internet kullanımını belirlemede yardımcı bir araç: "İnternette bilişsel durum ölçeği"nin üniversite öğrencilerinde geçerlik ve güvenilirliği. Bağımlılık Dergisi, 6(1): 19-26.
- Kol, S. (11-13 Kasım 2010). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının İnternete Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.
- Kubey, R. W., Lavin, M. J. & Barrows, J. R. (2001). Internet use and collegiate academic performance decrements: Early findings. Journal of Communication, 51(2), 366-382.
- Lin, S. S. J. & Tsai, C. C. (1999). "Internet Addiction Among High Schoolers in Taiwan". Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Boston, MA. Erişim adresi: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED437912.pdf> Erişim Tarihi: 10.04.2012.
- Milliyetçi, Ö. (2008). "Mesleki ve Teknik Eğitim Veren Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin İnternete Yönelik İncelenmesi (Şişli İlçesi Örneği)" Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Morahan-Martina, J. & Schumacher, P. (2000). Incidence and correlates of pathological internet use among college students. Computers in Human Behaviour, 16, 13-29.
- Morahan-Martin, J. (2005). Internet Abuse: Addiction? Disorder? Symptom? Alternative explanations? Social Science Computer Review, 23, 39-48.
- Morgan, C. & Cotten, S. R. (2003). The Relationship Between Internet Activities and Depressive Symptoms in a Sample of College Freshmen. CyberPsychology & Behaviour, 6(2), 133-142.
- Niemz, K., Griffiths, M. D. & Banyard, P. (2005). Prevalence of pathological Internet use among university students and correlations with self-esteem, GHQ and disinhibition. CyberPsychology & Behaviour, 8, 562-570. Erişim Adresi: www.royalpingdom.com. Erişim Tarihi: 02.03.2012.
- Scherer, K. (1997). College life on-line: Healthy and unhealthy Internet use, The Journal of College Student Development, 38, 655-665.
- Tavşancıl, E. & Keser, H. (2002). İnternet kullanımına yönelik likert tutum ölçeğinin geliştirilmesi. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1, 79-100.

- Tsai, C.C. & Lin, S.S.J. (2001). Analysis of attitudes toward computer networks and Internet addiction of Taiwanese adolescents. *Cyberpsychology & Behaviour*, 4(3), 373–376.
- Tekerek, M. & Ercan, E.(2012). Analysis of teachers' attitude towards internet use:Example of chemistry teachers. *Creative Education*, 3(3), 296-303.
- Tekerek, M., Tekerek, A. & Ercan, O. (2012). Assessment of physics teachers' attitudes towards internet use interms of some variables. *World Journal on Educational Technology*, 4(1) 43-55.
- Whang, L.S.M., Lee, S. & Chang, G. (2003). Internet over-users' psychological profiles: A behaviour sampling analysis on internet addiction. *Cyberpsychology & Behaviour*, 68(2), 143-150.
- Wikipedia.org, (2012). wiki/%C4%B0nternet#G.C3.BCn.C3.BCm.C3.BCzdeki_kullan.C4.B1m.C4.B1
- Wolfradt, U. & Doll, J. (2001). Motives of adolescents to use the Internet as a function of personality traits, personal and social factors. *Journal of Educational Computing Research*, 24(1), 13–27.
- Wu, Y.T. & Tsai, C.C. (2006). University students internet attitudes and internet self-efficacy: a study at three universities in Taiwan. *Cyberpsychology & Behaviour*, 9 (4), 441- 450.
- Young, KS. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychology & Behaviour*, 1(3), 237-244.
- Young, K.S. (2007). Cognitive behaviour therapy with internet addicts:Treatment outcomes and implications. *Cyberpsychology & Behaviour*, 10(5), 671-679.