

Turkish Journal of Education, prepared exclusively by professionals, is a refereed journal publishing original manuscripts in the field of education.

July, 2014



"MAP" *Aporia Crataegi* (Alic Kelebeği) (Abdulkerim Gür- Beypazarı- İnözü- 2012)

Volume 3 Issue 3 Content

Authors	Article	Extended Summary	Pages
Recep Cengiz Fethi Arslan Emine Şahin	Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öz- güven ve Boyun Eğici Davranışlarının İncelenmesi	Confidence and Submissive Behavior Evaluation of Physical Education Teachers	4-10
Şenol Çavuş Muratali Abdılđaev	Kırgızistan Devlet Üniversitelerinde Çalışan Öğretim Elemanlarının İş Doyumu	Job Satisfaction of Scholars in Kyrgyzstan Universities	11-24
Özlem Bektaş Öztaşkın	Barışa Yönelik Tutumlar ve Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutumlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Examination of the Relation Between Attitudes Towards Peace and World Problems	25-39
Ali Sabancı Esra Yücel	İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Velilere Yönelik Psikolojik Yıldırma Davranışları Gösterme Düzeyi	The Extent of Mobbing towards Parents in Elementary and Secondary Schools in Teacher-Parent Relations	40-55
Mustafa Sarıkaya Ayşegül Ergün	İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Atom ve Moleküllerin Şekli Üzerine Bazı Fiziksel Etkenlerin Etkisini Anlamalarının Araştırılması	Investigating the Primary and Secondary School Students' Understanding of the Effects of Some Physical Elements on the Shape of the Atoms and Molecules	56-73

Editor in Chief

Prof.Dr. Selahiddin Öğülmüş

Executive Editors

Doç.Dr. Kasım Yıldırım (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)

Yrd.Doç.Dr. Orhan Ercan (Kahramanmaraş Sütçüimam Üniversitesi)

Yrd.Doç.Dr. Ramin Aliyev (Zirve Üniversitesi)

Field Editors

Beden Eğitimi ve Spor Physical Education Sport	Prof.Dr. Mehmet Günay (Gazi 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 Curriculum Development in Education	Yrd.Doç.Dr. Cem Babadoğan (Ankara Üniversitesi)
Felsefe Grubu Eğitimi Philosophy and Related Fields Education	Yrd. Doç.Dr. Mehmet Ali Dombaycı (Gazi Üniversitesi)
Fen Eğitimi Science Education	Doç.Dr. Bayram Coştu (Yıldız Teknik Üniversitesi)
FeTeMM Eğitimi STEM Education	Yrd.Doç.Dr. M.Sencer Corlu (Bilkent İ. Doğramacı Üniversitesi)
Matematik Eğitimi Mathematics Education	Prof.Dr. Safure Bulut (Orta Doğu Teknik Üniversitesi)
Mühendislik Eğitimi Engineering Education	Doç.Dr. Mehmet Tekerek (Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi)
Öğretmen Yetiştirme Teacher Training	Yrd.Doç.Dr. Kadir Bilen (Akdeniz Üniversitesi)
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Psychological Counseling and Guidance	Yrd.Doç.Dr. Ramin Aliyev (Zirve Üniversitesi)
Sanat Eğitimi Art Education	Prof.Dr. Adnan Tepecik (Başkent Üniversitesi)
Sosyal Alanlar Eğitimi Social Sciences Education	Doç.Dr. Adem Öcal (Gazi 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

Erika Végh (St. Norbert School of Order of Canons Regular of Prémontré)

Betül Yeniterzi (Middle East Technical University)

Dr. H.Murat Şahin

Dr. Serdar Geri

Dr. Mehmet Sarıışık

Dr. Celaleddin Serinkan

Dr. Mehmet Ülger

Dr. Ufuk Şimşek

Dr. Vedat Aktepe

Dr. Hasan Esici

Dr. Kadir Bilen

Dr. Erdal Tatar



(Since January 2013)



(ICV 2012: 3,15)



Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öz-güven ve Boyun Eğici Davranışlarının İncelenmesi

Recep Cengiz

Harran Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Şanlıurfa, Türkiye, rcengiz1965@gmail.com

Fethi Arslan

Batman Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Batman, Türkiye, fethiarslan23@gmail.com

Emine Şahin

Pamukkale Üniversitesi, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu, Denizli, Türkiye eminesahin035@gmail.com

Received:25.01.2014; Reviewed:22.06.2014; Accepted: 20.07.2014

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Beden Eğitimi Öğretmenleri'nin özgüven ve okul yöneticilerine karşı boyun eğici davranış düzeylerini incelemektir. Örneklem Şanlıurfa ili merkez ilçesindeki lise ve ortaokullar da görev yapan, 24 kadın ve 89 erkek Beden Eğitimi Öğretmen'i oluşmuştur. Veri toplama araçları olarak, "Öz güven Ölçeği" ve "Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise Student-t testi ve (ANOVA) varyans analizinden yararlanılmıştır. Araştırma'da hata payı 0.01 olarak kabul edilmiştir. Veriler SPSS 16.0 programı ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak, boyun eğici davranışlar ile özgüven arasında düşük düzeyde de olsa, anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bu sonuç, öğretmenin özgüven düzeyi düştükçe, okul içinde yöneticilerin temsil ettiği otoriteye karşı, kabullenme ve onaylama eğilimi ile boyun eğici davranış geliştirme arasında, bir ilişki kurulabileceğini düşündürmektedir. Bu anlamda, Beden eğitimi öğretmenlerin de öz güven'in artırılmasının, boyun eğici davranışların azaltılmasında, önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi Öğretmeni, Özgüven, Boyun Eğici Davranışlar

Confidence and Submissive Behavior Evaluation of Physical Education Teachers

ABSTRACT

The goal of this research is to analyze Physical Education Teachers' levels of self-confidence and of submissive behaviors against school managers. Participants consist of 24 female and 89 male Physical Education Teachers who have been serving at secondary schools and high schools in the boundaries of Şanlıurfa and central counties connected to that province. Data collection tools, "Self-confidence Scale" and "Submissive Behavior Scale" were used. In the analysis of data Student-t test and (ANOVA) analysis of variance was used. In the research, the margin of error was accepted as 0.01. Data were analyzed by means of SPSS 16.0 program. As a result, significant results, though at low level, were determined between submissive behaviors and self-confidence levels of the teachers. This result is thought to be a reason to make an assumption that as teachers' self-confidence gets lower, the tendency of being confirmed and developing obedient behaviors towards school managers rises. In this sense, the boost of self-confidence can be thought to be an important factor in the reduction of submissive behavior.

Keywords: Physical Education Teacher, Self-confidence, Submissive Behavior

EXTENDED SUMMARY

In changing and developing society besides school managers who have the different qualifications, healthy, easy going with him self and his environment, there is need for teachers who have qualifications such as creativity, problem solving skills, talent of making fast and true decisions, collaboration, and self-confidence. Researchs show that teachers with low self-confidence need others' confirmation and admiration, not taking risks, not putting up with the criticisms and have low motivation. Another important problem in school environment is disgraceful behaviours such as need for confirmation of others, not being able to defend his/her rights etc. that can be observed. It can be understood from the Literature that the ones who are exposed to disgraceful behaviour, in personal, lives serious problems such as feeling them selves worthless, insecurity against the manager and impairment of motivation and performance. Besides disgraceful behaviour's becoming widespread effecting teachers' self-confidence in negative way, it will increase the possibility of management originated uninterested unsecure and not supportive, restrictive, intolerant, excessively protective and controlling structure coming into prominence. For this reason, it increases the importance and need of determining teacher's self-confidence and disgraceful behaviours, preventing and seeking negative results it creates. In this sense, the goal of this research is to analyse Physical Education Teacher's self-confidence and the level of disgraceful behaviours against school managers.

Working Group consists of 113 Physical Education Teachers who have served in secondary schools and high schools in the boundaries of province Şanlıurfa and central counties connected to province. As a data collection tool Disgraceful Behaviours Scale is used, Turkish version of the Scale developed by Gilbert and Allan was made by Şahin and Şahin (1992). Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was determined as 89. Self-Confidence Scale's, developed by Akın (2007), total item number is 33. Scale's Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was determined as 83. The test of data Student-t test and (ANOVA) analysis of variance was used in statistical evaluation of analysis of the datas and results were given as average and standart deviation. In the research, the margin of error was accepted as 0.01. In the chart 2, Results section, according to The Mean Score of Teachers Depending on Their Age, Gender and Service Years it is seen that the mean score of male and female teachers in all scales are close to each other. It can be said that this situation occurs because both genders are socially and economically working in the same conditions, and taking similar responsibilities. In literature, it can be seen that two different results have been determined in terms of gender distribution. In studyings supporting our results, a significant difference in disgraceful behaviours related to genders wasn't observed. On the other hand, some studyings shows that mean score of disgraceful behaviour of males is higher (Mc Creary and Rhodes, 2001). Besides this results disgraceful behaviours have been an important problem and the results which come from gender differences don't show consistency.

According to the chart 3, The Relationship BetweenThe Total Score of Teachers' Disgraceful Behaviours and Self-Confidence, a significant relationship at low level was found between the Teachers' disgraceful behaviors score and self-confidence score. Analysis results show that Teacher's losing self-confidence leads to disgraceful behaviours. In researches, It s show that school manager's dissing, specifying sentry post and discrimination in preparing syllabus, injustice in permit procedures, giving relevant tasks, underestimation of their talent and success effects teachers self-confidence and it is a big factor which leads to disgraceful behaviours appear in teachers. (Çelik 2010; Koç and ark. 2010). As a result, significant results at low level were determined between disgraceful behaviours and self-confidence. This result is thought to be a reason to think the fact that as teacher's self-confidence gets lower, a relationship can be set up between the submission against the school managers and tendency of confirmation and developing disgraceful behaviours.

GİRİŞ

Değişen ve gelişen toplum farklı niteliklere sahip, donanımlı, sağlıklı, çevresi ve kendisiyle uyum içinde olan okul yöneticilerinin yanı sıra yaratıcı, sorun çözme becerisi, hızlı ve doğru karar verme yeteneği, işbirlikçi ve özgüven gibi donanımlara sahip okul yöneticilerine ihtiyaç vardır (Gürbüz ve diğ., 2013). Bu ihtiyacın giderilmesinde, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin rol ve beklentilerini göz önünde bulundurma, iş stresini azaltma ve kurum içi iletişimde standart geliştirmeleri; öğretmenlerin bilgi, becerilerini özgüvenle öğrencilere yansıtılmaları açısından önemlidir (Şahin ve Fırat, 2010).

Araştırmalar, özgüveni düşük öğretmenlerin; başkalarının onay ve beğenisine gereksinim duyduğu, başarısızlıktan korktuğu, risk almadığı, eleştiriye tahammül edemediği ve motivasyonları'nın düşük olduğunu ortaya koymaktadır (Eraydın, 2010; Koç 2010; Gilbert ve Procter, 2006). Araştırmalar da dikkati çeken bir başka nokta, korku, çekinme ve kuşku duymadan; inanma ve bağlanma anlamına gelen özgüven yetersizliği; kendilerini başarısız ve değersiz görmek, reddedilme korkusu ile başkalarına bağımlı bir yaşantı sergilemek gibi sorunların nedeni olarak görülmektedir (Eker, 2006; Kabasakal, 2007; Tekin ve Filiz, 2008).

Okul ortamında yaşanan bir başka önemli sorun da; başkalarını kırmamaya, incitmeye özen gösteren, herkesi memnun etmeye çalışan, iyiliksever olma eğilimli olan, hoşlanmadığı durumları ifade etmekte zorlanan, öfkelerini göstermekte zorluk çeken, sürekli onaylanma gereksinimi duyan, düşüncelerini ve haklarını savunamayan vb. davranışlarla gözlenebilen boyun eğici davranışlardır (Atli ve diğ., 2010; Koç ve diğ., 2010). Hamurcu ve Sargin (2011), boyun eğici davranış; herkesi tatmin etmeye çalışan, iyilikseverliğe fazla önem veren, kendi isteklerini geri plana atıp, hayır diyemeyen, duygularını, özellikle de olumsuz kırıcı duyguları ifade etmekte zorlanan bir kişilik yapısı ve otoriter bir kişi tarafından buyruklara uyma olarak açıklamaktadır.

Literatür'de boyun eğici davranışlara maruz kalan bireylerin kişisel anlamda kendini değersiz hissetme, moral bozukluğu, stres, yalnızlık, endişe, öfke, tükenmişlik, düşük öz saygı, mesleki anlamda ise herkesi memnun etmeye çalışmak, iş doyumunu ve okul'a bağlılıkta azalma, sürekli onaylanma gereksinimi duymak, düşünce ve haklarını özgürce ifade edememek, yöneticiye karşı güvensizlik, çatışma, motivasyon ve performans düşüklüğü gibi ciddi sorunlar yaşadığı anlaşılmaktadır (Beran ve Li, 2005; Doğan 2008; Göktuna, 2007; Hinduja ve Patchin, 2009; Kowalski ve diğ., 2008; Raskauskas ve Stoltz, 2007). Sıralanmaya çalışılan ve benzeri diğer tüm sonuçlar, ancak boyun eğici davranışlara yönelten, öz güven eksikliğinin önemli bir faktör olarak düşünüldüğü bir "yetersizlik korkusu" ile açıklanabilir (Tekin ve Filiz, 2008). Diğer bir deyişle boyun eğici davranışa, bireyin başkalarının önünde kendini daha iyi gösterme konusundaki özgül kaygısından çok, kusurunun görülmesi korkusu veya rahatsızlıktan kurtulma isteği yol açmaktadır (Koç ve diğ., 2010).

Görüldüğü gibi, kişiler arası ilişkilerde boyun eğici davranışlar değil, özgüvenin egemen olması beklenir. Çünkü özgüven'in egemen olduğu kişiler arası ilişkilerde birey özgür, bağımsız, yaratıcı ve üretkendir. Düşünür, karşı çıkar, değiştirir, alternatifler sunabilir (Yıldırım, 2004). Oysa boyun eğici davranışların yaygınlık kazanması, öğretmenlerin özgüven duygusunu olumsuz yönde etkilemesinin yanı sıra, okullar da yönetim kaynaklı ilgisiz, güven ve destek vermeyen, kısıtlayıcı, hoşgörüsüz, aşırı koruyucu ve kontrol edici bir yapının öne çıkma olasılığını artıracaktır. Bu nedenle öğretmenlerin özgüven ve boyun eğici davranışları saptama, önleme ve yarattığı olumsuz sonuçları araştırmanın, gereksinimi ve önemini ortaya çıkarmaktadır.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, beden eğitimi öğretmenlerinin, özgüven ve okul yöneticilerine karşı, boyun eğici davranış düzeylerini incelemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarının, sahip oldukları eleştirel düşünme becerileri ile çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, tarama modelinin bir türü olan, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

2012–2013 Eğitim Öğretim yılında Şanlıurfa ili, merkez ilçe sınırları içinde bulunan, ortaokul ve liseler'de görev yapmakta olan, 140 beden eğitimi öğretmeni oluşturmuştur. Ancak, eksik ve hatalı 19 anket değerlendirilmeye alınmamış, 121 anket değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği (BEDÖ)

Gilbert ve Allan (1984) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlaması, Şahin ve Şahin (1992) tarafından yapılmıştır. Bu ölçekte her madde sözü edilen davranışın kişiyi ne kadar iyi tanımladığını sorgulamaktadır. Yanıtlar, “Hiç tanımlamıyor”, “Biraz tanımlıyor”, “Oldukça iyi tanımlıyor”, “İyi tanımlıyor” ve “Çok iyi tanımlıyor” seçeneklerine göre verilmiştir. BEDÖ, 5’li Likert tipi, 16 maddelik, ergen ve yetişkinlere uygulanabilen tek faktörlü bir ölçektir. Ölçekten en düşük 11, en yüksek 80 puan alınabilir. Yüksek puanlar daha fazla boyun eğici davranışa işaret eder Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı. 89 olarak belirtilmiştir (Savaşır & Şahin, 1997).

Öz-Güven Ölçeği (Ögö)

Akın tarafından (2007) geliştirilen ölçek, eğitim ve psikoloji alanında kullanılabilecek öz güveni değerlendirir. Ölçeğin toplam madde sayısı 33’dür. 5’li Likert tipli ölçek (1) Hiçbir zaman, (2) Nadiren, (3) Sık sık, (4) Genellikle, (5) Her zaman seçenekleriyle sorgulanmaktadır. Bu ölçekte alınabilecek en yüksek puan 165, en düşük puan ise 33’dür. Olumsuz madde bulunmayan ölçekte alınan en yüksek puan, yüksek düzeyde öz-güveni göstermektedir. Öz-güven Ölçeği’nin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin bütün’ü .83 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

İstatistiksel değerlendirmede Student-t testi ve Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmış, sonuçlar ortalama ve standart sapma olarak verilmiştir. Araştırma’da hata payı 0.01 olarak kabul edilmiştir. Veriler SPSS 16.0 programı ile analiz edilmiştir.

BULGULAR

Tablo 1. Beden eğitimi öğretmenlerinin yüzde ve frekans değerleri

Karakteristik Özellikler	Alt Gruplar	f	%
Yaş	20-25	12	10,6
	26-30	18	15,9
	31+	83	73,4
Cinsiyet	Kadın	24	21,2
	Erkek	89	78,7
Hizmet Yılı	1-5	22	19,4
	6-10	51	45,1
	11+	40	35,4

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan 113 kişinin % 73,4’ünün 31+, % 15,9’unun 26-30, % 10,6’sının da 20-25 yaşları arasında olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyetlerine bakıldığında %78,7’sinin Erkek ve % 21,2’sinin Kadın olduğu görülmektedir. Bununla birlikte meslekteki hizmet yıllarına göre % 35,4 ‘ ünün 11 ve üzeri yıl, % 45,1’inin 6-10 yıl, % 19,4’ünün 1-5 yıl çalışmakta olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin yaş, cinsiyet ve hizmet yılına göre ölçeklerden aldıkları puanların ortalamaları

		Boyun Eğici Davranışlar		Öz Güven		İç Özgüven		Dış Özgüven	
		\bar{X}	$\pm Ss$	\bar{X}	$\pm Ss$	\bar{X}	$\pm Ss$	\bar{X}	$\pm Ss$
Yaş	20-25		46.17±9.73		97.67±6.61		50.08±4.01		44.75±4.0
	26-30		47.50±10.77		91.11±10.32		45.44±6.51		42.77±4.39
	31 ve üzeri		43.54±7.57		92.07±10.51		46.21±7.07		42.85±5.39
Cinsiyet	Kadın		43.95±7.31		92.08±8.72		45.75±5.30		43.12±6.0
	Erkek		44.58±8.75		92.62±10.64		46.7±7.16		43.02±4.88
Hizmet yılı	1-5 yıl arası		45.13±8.09		92.63±7.22		46.63±4.55		43.13±6.62
	6-10 yıl arası		45.74±8.14		92.19±11.40		46.56±7.33		42.58±4.85
	11 yıl ve üzeri		42.42±8.82		92.85±10.27		46.35±7.25		43.57±4.56

Tablo 2 incelendiğinde boyun eğici davranışlar ve özgüven puan ortalamaları dikkate alındığında, kadın ve erkek öğretmenlerin tüm ölçeklerdeki puan ortalamalarının, birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Hizmet yılları göz önüne alındığında, boyun eğici davranışlar ve özgüven puan ortalamalarının da, birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yaş aralıklarına göre 31 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin, boyun eğici davranış puanlarının diğerlerine göre, daha düşük olduğu, ancak özgüven ortalamalarına bakıldığında ise, 20-25 yaş arası öğretmenlerin puan ortalamalarının, diğerlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Boyun Eğici Davranışlar ve Öz güven ölçeklerinden aldıkları toplam puanlar arasındaki ilişki

	Boyun Eğme	Özgüven
Boyun Eğme	r	0,186
	p	0,049

Tablo 3'e göre öğretmenlerin boyun eğici davranış puanları ile özgüven puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, ancak ilişki düzeyi düşük çıkmıştır. ($p < 0,05$).

Tablo 4. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Özgüven, İç Özgüven ve Dış Özgüven Toplam Puanları Arasındaki İlişki

	Özgüven	İç Özgüven
Özgüven	r	0
	p	0.872
Dış Özgüven	r	0.76
	p	0

TARTIŞMA

Beden eğitimi öğretmenlerinin özgüven ve boyun eğici davranışlarından öğretmenlerin yaş, cinsiyet ve hizmet yılına göre ölçeklerden aldıkları puanların ortalamaları bulunan Tablo 2 incelendiğinde boyun eğici davranışlar ve özgüven puan ortalamaları, kadın ve erkek öğretmenlerin tüm ölçeklerdeki puan ortalamalarının, birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu durum her iki cinsiyetin de sosyal ve akademik açısından aynı koşullar altında, benzer sorumluluklar almalarından kaynaklandığı söylenebilir. Literatür'de cinsiyet dağılımı açısından, iki farklı sonuç elde edildiği görülmektedir. Bulgularımızı destekleyen çalışmalar da, cinsiyet'e göre boyun eğici davranışlarda anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir (Bittman, ve diğ., 2003; Torun ve diğ., 2012; Tümkiye ve ark., 2011). Diğer yandan bazı çalışmalar da ise, erkeklerin boyun eğici davranışları puan ortalamasının, daha yüksek olduğu bulunmuştur (Eraydın, 2010; Kabasakal, 2007; Kara ve diğ., 2013; Koç ve diğ., 2010; Mc Creary ve Rhodes, 2001; Odacı, 2007; Tekin ve Filiz, 2008; Yıldırım, 2004). Bu verilere göre, boyun eğici davranışlar için önemli bir sorun niteliğinde olmakla birlikte, cinsiyet farklılıkları arasında elde edilen bulgular tutarlılık göstermemektedir. Hizmet yılları göz önüne alındığında, boyun eğici davranışlar ve özgüven puan ortalamalarının da, birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu sonuç, hizmet yılı farklı dahi olsa, öğretmenlerin okul ortamında karşılaştıkları olumsuz koşul, problemlere karşı umutsuzluk düzeylerinin farklılaşmadığı, benzer veya ortak davranışlar sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir. Yaş aralıklarına göre 31 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin, boyun eğici davranış puanlarının diğerlerine göre, daha düşük olduğu görülmektedir. Bu verilere sahip öğretmenlerin, yöneticilerin koydukları kural ve emirlere uygun hareket ederken, kendi değer yargıları, kanı ve düşüncelerini yöneticilerin beklentileri doğrultusunda değiştirmedikleri, kendilerini özgürce ifade edebildikleri, sorumluluk almaktan ve değişikliklerden kaçınmadıkları şeklinde yorumlanabilir (Arslan ve diğ., 2008). Ancak özgüven ortalamalarına bakıldığında ise, 20-25 yaş arası öğretmenlerin puan ortalamalarının, diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu değerlerin oluşmasında; öğretmenlerin olumlu davranışlar sergilemeleri, kendilerini oldukları gibi kabul etmeleri, yeteneklerinin farkında oldukları için, gerçekçi beklentilere sahip olmalarının yanı sıra, okul yöneticileri tarafından cesaretlendirilip, desteklenmelerinin öz güvenlerinin yükseltilmesinde, etkili olduğu düşünülmektedir. Tablo 3'e göre öğretmenlerin boyun eğici davranış puanları ile özgüven puanları arasında, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuş ($p < 0,05$). Analiz sonuçları öğretmen'in özgüven kaybetmesi boyun eğici davranışlara neden olduğu yönündedir. Öğretmen'in özgüvenini

kaybetmesi, çaresizlik, çözümsüzlük, çekingenlik hissetmesi ve içe dönmesine neden olabilir. Araştırmalar okul yöneticilerinin, laf dokundurma, aşağılama, horlama, sürekli takip etme, nöbet yeri belirleme ve ders programı hazırlama da ayrımcılık, izin işlemlerinde adaletsizlik, tehdit etme, anlamsız görevler verme, yetenek ve başarısını küçümseme gibi, öğretmenler üzerinde kontrol kurmayı amaçlayan tutum ve davranışlarının, öğretmenler de özgüveni olumsuz yönde etkilediği ve boyun eğici davranışların ortaya çıkmasında önemli bir faktör olduğu yönündedir (Çelik, 2010; Eraydın, 2010; Gilbert ve diğ., 2003; Koç ve diğ., 2010; Öngen, 2006; Özgan ve Bozbayındır, 2011; Peker ve diğ., 2012; Tümkiye ve diğ., 2010; Şar ve diğ., 2012). Tablo 4’de Beden Eğitimi Öğretmenleri’nin özgüven ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutları olan, iç ve dış özgüven puanları arasındaki ilişki tablosu verilmiştir. Bu tablo’ya göre özgüven puan ortalaması ile alt boyutları, iç özgüven ve dış özgüven puan ortalamaları arasında, anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.5$). Elde edilen sonuca dayanarak, öğretmenlerin kendine duyduğu özgüven’in iç ve dış boyutları ile ilişkili olduğu söylenebilir. White’e (2009) göre özgüven, bilgiyi artırmaya, risk almaya, pozitif düşünmeye, kendini tanımaya, azimli olmaya, hedef koymaya, kendine inanmaya, cesaretli olmaya neden olmaktadır. Araştırma bulgularına göre özgüvenin yüksek olması, öğretmen’in yaratıcı, üretken ve verimli olma yeteneğini güçlendirmektedir (Şahin ve Fırat, 2010; Özkan, 2006; Yavuz, 2012; White, 2009). Öğretmenlerin yöneticilerinin, okul yönetimiyle ilgili görevlerini, yerine getirme konusundaki öz yeterlik inançlarının; öğrencilerin sportif başarıları, güdülenmeleri, takım/sınıf yönetim becerileri, yöntem tercihleri, antrenman için ayrılan zaman ve sportif başarılar için gösterilen çabanın düzeyiyle, ilişkili olduğu söylenebilir. Özgüven’in, öğretmen tarafından keşfedilip özümsemesi ve mesleğini içselleştirmesinde, önemli bir motivasyon aracıdır. Bu içselleştirme sonucunda, okul içi iletişim ve etkileşimi karmaşık olmaktan çıkacağı için, öğretmen’in daha fazla çalışmak için istek duymasına yol açar. Bu istek sonucunda, öğretmen’in kendine olan öz güveninin artışı, mesleki bilgi ve becerilerinin artışı olumlu yönde etkiler.

SONUÇ

Boyun eğici davranışlar ile özgüven arasında, düşük düzeyde de olsa, anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bu sonuç öğretmen’in özgüven düzeyi düştükçe, okul içinde yöneticilerin temsil ettiği otoriteye karşı, kabullenme ve onaylama eğilimi ile boyun eğici davranış geliştirme arasında, bir ilişki kurulabileceğini düşündürmektedir. Bu anlam da, öz güven’in artırmasının, boyun eğici davranışların azaltılmasında, önemli bir etken olduğu söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Akın, A. (2007). Öz Güven Ölçeği’nin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özellikleri, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2); 165-175.
- Atli, A., Kaya A., Macit, Z. B. (2010). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Boyun Eğici Davranış Düzeylerinin İncelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 61-79.
- Beran, T., Li, Q. (2005). Cyberharassment: A Study Of New Method For An Old Behavior, *Journal of Educational Computing Research*, 32(3), 265-277.
- Bittman, S. L., England, P., Folbre, N., Sayer, L., Matheson, G. (2003). When Does Gender Trump Money? Bargaining and Time in House Hold Work, *American Journal of Sociology*, 109, 186-214.
- Çelik, Ç. B. (2010). *Üniversite Öğrencilerinin Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantılarının Kendilik Algısı ve Boyun Eğici Davranışlar Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, A. (2008). *İlköğretim Kurumlarında Örgütsel Adaletin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eker, G. (2006). *Örgütsel Adalet Algısı Boyutları ve İş Doyumu Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eraydın, Ş. (2010). *Farklı Müfredat Programlarında Öğrenim Gören Hemşirelik Öğrencilerinin Öz-duyarlılık, Öz-güven ve Boyun Eğici Davranışlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Gilbert, P., Cheung, M. S-P., Grandfield, T., Campey, F., Irons, C. (2003). Assessment Recall Of Threat And Submissiveness In Child Hood: Development Of A New Scale And Its Relationship With Depression, Social Comparison And Shame. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 10 (2), 108–115.

- Gilbert, P., Procter, S. (2006). Compassionate Mind Training For People With High Shame And Self-Criticism: Overview And Pilot Study of A Group Therapy Approach, *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 13, 353-379.
- Göktuna, S. (2007). *Çözüm Odaklı Kısa Terapi Tekniğinin Alt Sosyo Ekonomik Seviyedeki Kadınların Geleceğe Umud ile Bakabilme ve Boyun Eğici Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürbüz, R., Erdem, E., Yıldırım. (2013). Başarılı Okul Müdürlerinin Özellikleri, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 167-179.
- Hamurcu, H., Sargın, N. (2011). Lise Öğrencilerinin Boyun Eğme Davranışları ile Psikolojik İhtiyaçları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31 (2), 171-187.
- Hinduja, S., Patchin, J. W. (2009). *Bullying Beyond The School Yard: Preventing and Responding To Cyber Bullying*. California: Carwin Pres.
- Kabasakal, K. (2007). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinde Boyun Eğici Davranışlar ve Şiddetle İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kara, H., Uzgören, N., Uzgören, E. (2013). Yöneticilerde Boyun Eğici Davranışların Kökenleri Üzerine Bir Araştırma, *The Journal of Academic Social Science Studies, International Journal of Social Science*, 6 (3), 263-284.
- Koç, M., Bayraktar, B., Çolak, S. (2010). Üniversite Öğrencilerinde Boyun Eğici Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(1), 257-280.
- Kowalski, R. M., Limber, P., Agatston, P. W. (2008). *Cyberbullying: Bullying in The Digital Age* Molden. New York: MA: Black well Publishing.
- Mc Creary, D. R., Rhodes, N. D. (2001). On the Gender-Typed Nature of Dominant and Submissive Acts, *Sex Roles*, 44 (5-6), 339-350.
- Odacı, Hatice. (2007). Depression, Submissive Behaviors, and Negative Automatic Thoughts in Obese Turkish Adolescents, *Social Behavior and Personality*, 35(3), 409-416.
- Öngen, D. E. (2006). The Relation Ships Between Self-Criticism, Submissive Behavior and Depression Among Turkish Adolescent. *Personality and Individual Differences*, 41 (5), 793-800.
- Özgan, H. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgan, H., Bozbayındır F. (2011). Okullarda Adil Olmayan Uygulamalar ve Etkileri, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 66 (16); 66-85.
- Özkan, İ. A., Özen, A. (2008) [The Relation Between Submissive Behaviours and Self Esteem State Among Nursing Students]. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 7 (1), 53-58.
- Peker, A., Eroğlu, Y., Çitemel, N. (2012). Boyun Eğici Davranışlar ile Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet Arasındaki İlişkide Cinsiyetin Aracılığının İncelenmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 205-221.
- Raskauskas, J., Stoltz, A.D. (2007). Involvement in Traditional and Electronic Bullying Among Adolescents, *Developmental Psychology*, 43, 564-575.
- Savaşır, I., Şahin, N.H. (1997). Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme, Sık kullanılan ölçekler, Ankara, *Türk Psikologlar Derneği Yayınları*.
- Şar, A., Sayar, B. (2012). Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile umutsuzluk ve boyun eğici davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1702-1718.
- Şahin-Fırat, N. (2010). Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Okul Kültürü İle Değer Sistemlerine İlişkin Algıları, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(156), 71-83.
- Tekin, M., Filiz, K. (2008). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarının Antrenörlük Eğitimi ve Spor Yöneticiliği Bölümlerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Umutsuzluk ve Boyun Eğici Davranış Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1), 27-37.
- Torun, S., Arslan, S., Nazik, E., Akbaş, M., Yalçın, S. Ö. (2012). Hemşirelik Öğrencilerinin Benlik Saygısı ve Boyun Eğici Davranışlarının İncelenmesi, *Cumhuriyet Tıp Dergisi*, 34, 399-404.
- Tümkiye, S., Aybek, B., Çelik, M. (2010). Yoksul Ailelerden Gelen Ergenlerde Psiko-Sosyal Bir Olgu Olarak Umutsuzluk ve Boyun Eğici Davranışların İncelenmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (1); 970-984.
- White, K. A. (2009). *Self-Confidence*, A Concept Analysis, *Nursing Forum*, 44(3); 103-114.
- Yavuz, M. (2007). İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller ve Karşılama Düzeyleri, Selçuk Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü. Dergisi*, 17, 657-670.
- Yıldırım, İ. (2004). Lise Öğrencilerinde Boyun Eğici Davranışların Yaygınlığı, Hacettepe Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 220-228.

Kırgızistan Devlet Üniversitelerinde Çalışan Öğretim Elemanlarının İş Doyumu

Şenol Çavuş

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Bişkek, Kırgızistan & Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye,
scavus@adu.edu.tr

Muratali Abdılđaev

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Bişkek, Kırgızistan, muratali.abdildaev@manas.edu.kg

Received:02.03.2014; Reviewed:21.06.2014; Accepted: 17.07.2014

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Kırgızistan Devlet üniversitelerinde çalışan öğretim elemanlarının iş doyum düzeylerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, Kırgızistan'ın Bişkek şehrinde bulunan 11 devlet üniversitesinde görev yapan öğretim elemanları arasında rastgele seçilen 381 öğretim elemanına anket uygulanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında Minnesota İş Doyum Ölçeğinin 20 maddelik kısa formu kullanılmıştır. Veriler, betimleyici analizlerle değerlendirilmiş, öğretim elemanlarının demografik özellikleri bakımından iş doyum düzeyleri arasında farklılık bulunup bulunmadığı parametrik olmayan istatistik teknikleri ile incelenmiştir. Bulgular, öğretim elemanlarının işlerinden dışsal iş doyum bakımından hoşnut, genel ve içsel iş doyum bakımından ise çok hoşnut olduğunu, iş doyum faktörleri bakımından en yüksek doyumun "iş arkadaşlarıyla ilişki" ve "yönetim tarzı", en düşük doyumun "çalışma koşulları" ve "aldıkları ücret" konusunda olduğunu; akademik unvanlarına göre iş doyum düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığını, cinsiyet, yaş, iş deneyimi ve gelir düzeyleri bakımından ise bazı konulardaki hoşnutluk düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: , İş doyum, akademik personel, Minnesota İş Doyum Ölçeği, Kırgızistan

Job Satisfaction of Scholars in Kyrgyzstan Universities

ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate the level of job satisfaction of scholars in Kyrgyz State universities. In this context, among 11 state universities in Bishkek 381 scholars were chosen at random and were asked to fill up a survey form. Data were collected by the *Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ)-short form* which consists of 20 items. Data were evaluated by descriptive analysis, non parametric statistics techniques were used to identify if scholars demographic backgrounds affect their job satisfaction level. The results show that scholars' extrinsic job satisfaction level was satisfactory, general and intrinsic levels were very satisfactory, the factors of job satisfaction from highest were "good relations with co-workers" and "management style" and the lowest were "working conditions" and "wages", there were no important difference between job satisfaction among academic titles, but there were differences in satisfaction levels in terms of gender, age, experience and income.

Keywords: Job satisfaction, academic staff, Minnesota Satisfaction Questionnaire, Kyrgyzstan

EXTENDED SUMMARY

The role of the universities in Kyrgyzstan for economic development of the country and for the improvement of university-industry relations is very important. Therefore, the quality of education in universities and research and development activities need to be increased to a high level. To upgrade the quality of education at the University high job satisfaction of scholars is inevitable.

The aim of this study is to investigate the level of job satisfaction of scholars. The study was carried out with 381 scholars working in the 11 universities in Bishkek in 2012-2013 academic year. The Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) was used to gather data about the job satisfaction of participants and participants were selected with random sample method. The MSQ consists of 20 items and uses a 5-point Likert-type response format. The MSQ comprises of two distinct components: intrinsic job satisfaction measures feelings about the nature of the job tasks. Extrinsic job satisfaction measures feelings about situational job aspects, external to the job (Buitendach and Rothmann, 2009).

In this study obtained data were analyzed with SPSS 20.0 Statistical Package for the Social Sciences. Before, level of reliability of the Minnesota Satisfaction Questionnaire scale was examined. The reliability analysis showed that the reliability of the data (Cronbach Alpha) for General Job Satisfaction value has been determined as 0.91. The normality (normal distribution) was tested by Kolmogorov-Smirnov test and data were analyzed by Mann Whitney U-Test, Kruskal Wallis-H Test.

If we look the demographic characteristics of respondents, most of the participants are women (73.8 %). 20-29 years old group in terms of situations first with a rate of 35.4%, the 30-39 age group with a rate of 27.3% ranks second. Regarding academic titles, research assistants' ratio 32%, teaching staffs' ratio is approximately 42%. Average monthly incomes of the surveyed faculty members are quite low.

Scholars' general and intrinsic job satisfaction levels are close to each other and they are higher than extrinsic job satisfaction level. Scholars' extrinsic job satisfaction is satisfied with their works and in terms of general and intrinsic job satisfaction is very satisfied. However, when we evaluated separately job satisfaction variables, the variables of job satisfaction from the highest were "good relations with co-workers" and "management style" and the lowest were "working conditions" and "wages". There were no important difference between job satisfactions among academic titles, but there were significant differences in satisfaction levels in terms of sex, age, experience and income.

As a result of the Mann-Whitney U-test according to the gender of the surveyed faculty members there is significant difference only "realized activities" (being able to keep busy all the time) variable. As a result of the Kruskal Wallis-H test according to the academic title there is no significant difference in levels of job satisfaction, and there is significant difference according to the some of the variables of age, income and work experience.

GİRİŞ

Günümüzde, geleceğin nitelikli iş gücünü, akademisyenlerini ve araştırmacılarını yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının önemi Kırgızistan için stratejik değer taşımaktadır. Ülkenin ekonomik bakımdan gelişmesi ve üniversite-sanayi ilişkisinin iyileşmesi için Kırgızistan’da faaliyet gösteren üniversitelere büyük görevler düşmektedir.

Günümüzün yoğun rekabet koşulları, kurumları belirlemiş oldukları amaçlara ulaşmak için çeşitli düzenlemelerde bulunmaya yönlendirmektedir. Çalışanların kurum içerisinde etkin ve verimli olarak çalışmaları ise büyük ölçüde yüksek iş doyumuna bağlıdır. Bu nedenle kurumların, çalışanların iş doyumunu etkileyen faktörlerin belirlemesi ve bunların iyileştirilmesi için çaba harcaması önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. İşinden doyum sağlamayan kişide, işin yapılış koşullarından, işte kullandığı aletlerden, maddi olarak elde ettiği çıkarlardan, takdir edilme ve sosyal prestij eksikliğinden şikayet ve doyumsuzluklar şeklinde farklı birçok doyumsuzluk oluşabilir (Eren, 2001). Doyumsuzluk yaratan unsurlar çalışanların sadece işlerinden doyumsuz olmasına sebep olmanın yanı sıra çalışanlarda işten ayrılma isteklerinin ortaya çıkmasına da neden olduğu söylenebilir. Diğer taraftan, iş doyumsuzluğunun varlığı, çalışanlarda örgütsel bağlılığın artmasından stresin azalmasına kadar birçok olumlu katkılar yapmakta ve genel olarak yapılan işin kalitesini artırmaktadır. İş doyumsuzluğu ise işe gelmemek, geç gelmek ve işten gönüllü ayrılmak gibi örgüt açısından maliyetli sonuçlara neden olabilmektedir (Çarıkçı, 2000).

Son yıllarda Kırgızistan’da, öğretim elemanlarının kamu üniversitelerinden ayrılma eğiliminde artış olduğu gözlenmektedir. Bunun altında yatan temel nedenler arasında öğretim elemanlarının iş doyum düzeylerinin düşük olduğu sanılmaktadır. Bu açıdan, Kırgızistan’daki üniversitelerde çalışan öğretim elemanlarının iş doyumlarının hangi düzeyde olduğu ve hangi faktörlerin doyumsuzluğa neden olduğunun ortaya konulması büyük önem taşımaktadır.

KURAMSAL ÇERÇEVE

İş Doyumu

İş doyumunu bir çok yazar tarafından farklı şekillerde tanımlanan bir kavramdır. Bunun altında yatan neden ise, çalışanın işinden doyum sağlamasına yol açan birçok unsurun var olması ve tanımlamaların da bu unsurlar çerçevesinde yapılmış olmasıdır denilebilir (Bozkurt ve Bozkurt, 2008). İş doyumunu konusu, gerek özel sektörde gerekse kamu sektöründe önemli bir konudur. Özel sektörde çalışanların iş doyumları ile ilgili pek çok çalışma yapılmasına rağmen kamu sektöründe ve özellikle üniversitelerle ilgili yapılan çalışma pek fazla değildir (Serinkan ve Bardakçı, 2007). Aynı durum Kırgızistan için de geçerlidir. Kırgızistan’daki üniversitelerde çalışan öğretim elemanları üzerinde yapılan iş doyumunu ile ilgili çalışmalar yok denilecek kadar azdır.

İş doyumunu ile ilgili tanımlar incelendiğinde; iş doyumunun, çalışanların işine devamlılığı, bağlılığı, işini çekici bulması ve verimliliği için önemli bir unsur olduğu görülmektedir. İş doyumunu, en genel anlamda, bireyin belirli bir işe karşı olan olumlu duygusal tepkileri şeklinde ifade edilebilir (Baş ve Ardıç, 2002). İş doyum işle ilgili bireylerin duygularını, davranışlarını ve tercihlerini ifade eder (Chen, 2008).

Erdoğan(1996)'a göre iş doyum "kişinin iş deneyimlerinin sonucunda ortaya çıkan olumlu ruh halidir". İş doyumunu denince, “işten elde edilen maddi çıkarlar ile işçinin beraberce çalışmaktan zevk aldığı iş arkadaşları ve eser meydana getirmenin sağladığı bir mutluluk akla gelir” (Eren, 2001).

Üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin de iş doyumları; ücret, işin niteliği, çalışma koşulları, yönetim politikaları, çalışma arkadaşları ve kendi bireysel faktörlerden oluşabilir. Her ne kadar akademisyenlik mesleğinin bireysel çalışmaya dayandığı söylene de günümüz ortamında, öğretim elemanlarının iş doyumunun bireysel faktörlerden ziyade örgütsel faktörlere dayandığı söylenebilir (Serinkan ve Bardakçı, 2007).

İş Doyumu Teorileri ve Ölçekler

Çift Faktör Teorisi (Two Factor Theory): Herzberg’in çalışmasında, iş doyumunu etkileyen faktörler, içsel ve dışsal faktörler olarak ikiye ayrılmıştır (Herzberg, 1968). Herzberg’in “Çift Faktör Teorisi”, “Motivasyon – Hijyen Teorisi” olarak da isimlendirilmektedir. Herzberg, işin kendisi ile ilgili olan ve çalışanlara doyum sağlayan faktörleri “motive edici faktörler”, işin çalışma koşulları ile ilgili olan faktörleri de “hijyen faktörler” olarak tanımlamıştır (Gökçe ve diğ., 2010).

Eşitlik Teorisi (Equity Theory): Adams tarafından geliştirilen eşitlik teorisine göre kişinin iş başarısı ve doyum sağlama derecesi çalıştığı ortamla ilgili olarak algıladığı eşitlik veya eşitsizliklere bağlıdır (Toker, 2007). Bu teoriye göre yüksek başarının yüksek doyum sağlayabilmesi için işgörenlerin beklentileri ile ödül arasında bir dengenin kurulması ve örgüt içinde dağıtılan ödüllerin adil olması gerekmektedir (Yüksel, 2003).

İş Özellikleri Modeli (Job Characteristics Model): İş özellikleri modeli 1980 yılında Hackman ve Oldham tarafından ortaya atılmış, kişileri örgüt içerisinde üst düzeyde motive etmeyi amaçlayan bir iş tasarımı tekniğidir (Kaşlı, 2007). Bu teori, işin beş temel özelliği olarak nitelendirilen beceri çeşitliliği, görev bütünlüğü, görevin önemi, özerklik ve geri bildirim boyutları üzerine kurulmuştur (Toker, 2007).

Cornell Modeli: 1969'da Smith, Kendall ve Hulin tarafından geliştirilen Cornell Modeline göre, iş doyumunu, bireyin işi ile ilgili duyguları ya da iş durumunun farklı boyutlarına karşı geliştirdiği duygusal tepkileridir. Araştırmacılara göre, bu duygular, bireyin mevcut durumdaki alternatiflerle bağlantılı olarak makul ve adil bir karşılık bulma beklentisi ile deneyimleri arasında farklılık algılamasından kaynaklanmaktadır (Toker, 2007).

Porter Gereksinim ve Doyum Anketi (Porter Need and Satisfaction Questionnaire): Porter'in geliştirmiş olduğu ölçek, çeşitli iş doyumunu boyutlarını kullanarak çalışanın doyum ya da doyumsuzluğunu ölçen bir soru formudur. Ölçek, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini temel almaktadır ve Porter buradan hareketle çalışanın algıladığı mevcut koşullar ile ideal kabul ettiği koşullar arasında ilişki kurmaktadır (Tütüncü ve Çiçek, 2000).

Minnesota Doyum Anketi (Minnesota Satisfaction Questionnaire): 1967 yılında Weiss, Davis ve England (1967) tarafından geliştirilen ve Akademik araştırmalarda çalışanların iş doyumlarını ölçmek için en fazla tercih edilen model Minnesota İş Doyumu Ölçeğidir (Toker, 2007). MSQ, 100 maddeli uzun versiyonu ve 20 maddeli kısa formuyla iki farklı şekilden oluşmaktadır. MSQ, dışsal, içsel ve ikisinin toplamından oluşan genel tatmini ölçmektedir (Kaya, 2007).

İş Tanımlama Ölçeği (Job Descriptive Index): İş tanımlama ölçeği en çok kullanılan analitik yöntemlerden birisidir. Bu ölçek 1969 yılında Smith, Kendal ve Hulin (1969) tarafından ortaya konmuş ve yöntem 1985 yılında JDI Araştırma Grubu tarafından geliştirilmiştir. Bu endekste işin özellikleri, ücret, yükselme olanakları, kişiler ile iletişim, gözetim gibi alt ölçekler yer almaktadır (Tütüncü, 2002).

İş Doyumu Konusunda Yapılan Çalışmalar

Literatürde ilk kez iş doyumunun sistematik biçimde incelenmesi motivasyon teorileriyle ele alınmıştır. İş doyumunu açıklamak için çok sayıda teorik ve görgül çalışmalar yapılmıştır. Maslow'un (1943) İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı, Herzberg'in (1966) Çift Faktör Teorisi, Vroom'un (1964) Beklenti Teorisi birer motivasyon teorisi olmakla birlikte, iş doyumunu ilk inceleyen başlıca çalışmalardır (akt. Yüksel, 2005). İş doyumunu ile ilgili olarak yapılan araştırmaların bir kısmı iş doyumunun nedenlerini incelerken; diğer bir kısmı ise iş doyumunun çeşitli örgütsel süreçler üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. İş doyumunu etkileyen kişisel özellikleri inceleyen araştırmalar cinsiyet, yaş, eğitim durumu gibi değişkenleri ele almışlardır. Buna göre çalışanların çeşitli kişisel özellikleri iş doyumunu farklı şekillerde etkileyebilmektedir. Kişisel özelliklerden olan yaş hem erkek ve hem de kadınlar için etkili faktörler arasındadır (Çarıkcı, 2000).

Clark(1997)'in iş doyumunu ve cinsiyet arasındaki ilişkisini inceleyen bir araştırmasında, kadınların erkeklere göre daha yüksek iş doyumuna sahip oldukları bulunmuş ve bunun nedeni kadınların işleri hakkında daha az beklentiye sahip olabilecekleri şeklinde açıklanmıştır. Yine bu araştırmada, evliliğin kadınların iş doyumları üzerinde olumlu etkisinin olduğu ancak erkeklerin iş doyumlarını etkilemediği sonucuna varılmıştır (Clark, 1997). Erkek çalışanların iş yaşamında kendilerini daha iyi ifade etmesi ve kendilerini kanıtlamaları için daha çok fırsat yakalaması, işe verdikleri değer dolayısıyla da iş doyumunun artmasını sağlamaktadır (Okpara, 2006)

Keser'in 2006 yılında Türk üniversitelerinden 156 öğretim elemanını kapsayan bir çalışmasında, iş doyumunu düzeyinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamış, ancak bayan akademisyenlerin iş doyum düzeyinin erkek akademisyenlere göre az da olsa yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kadınlar işyerinde çalışma koşulları ve sosyal ilişkilere önem verirken, erkekler ise ücret, kariyer gelişmesi, ilerleme fırsatları gibi konulara daha fazla itibar etmektedirler (Çarıkcı, 2000).

Okpara(2006)'nın Nijeryadaki Petrol Sanyicilerinin yöneticilerine yönelik yaptığı araştırmada, yaş ile iş tatmini arasında U şeklinde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. İnsanların işe ilk başladıkları yıllarda iş tatmini düzeyi yüksek olmakta, daha sonraki yıllarda bu düzey alçalmakta ve sonra tekrar yükselmeye başlamaktadır (Okpara, 2006).

Castillo ve Cano (2004) eğitim düzeyinin akademik personelin iş doymu düzeyine etkisinin önemsiz olduğunu ileri sürmüştür. Ancak, Schroder (2008) ve Eyüpoğlu ve Saner (2009) lisans ve yüksek lisans derecelerine sahip üniversite çalışanlarına nazaran doktora derecesine sahip üniversite çalışanlarında iş tatmin düzeyinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir (Paul ve Phua, 2011). Toker'in (2007) demografik değişkenlerin iş tatminine etkilerine yönelik yaptığı araştırmada İzmirdeki beş ve dört yıldızlı otellerdeki çalışanların iş doymu düzeylerinin eğitim durumları bakımından farklılık gösterdiği saptanmış ve özellikle lise mezunu çalışanlarla üniversite mezunu çalışanlar arasında iş doymu bakımından farklılık bulunduğu ortaya çıkmıştır (Toker, 2007).

Ücretin kişinin ihtiyaçlarını gidermekte yeterli olup olmaması iş doymunu etkilemektedir. Çalışan, yaptığı iş ile aldığı ücreti orantılı buluyorsa, iş doymu duygusu yüksek olmaktadır. Ücret konusunda önemli bir konu da ücret adaletinin sağlanmasıdır (Bozkurt ve Bozkurt, 2008). Thakur tarafından gerçekleştirilen kamu ve özel sektör bankalarında çalışanların iş doymuna yönelik araştırmasının sonucunda kamu ve özel banka çalışanlarının iş doymununun eşit olduğu görülmüştür. Kamu bankalarında çalışanların iş güvenliğinin olması ve banka tarafından sağlanan olanaklar (emekli maaşı, sağlık sigortası vb.) iş doymu yaratırken, özel banka çalışanlarının iyi bir çalışma atmosferi ve yüksek ücret nedeniyle iş doymu hissettikleri ifade edilmektedir (Thakur, 2007; Aşık, 2010).

Köroğlu(2012)'nin Minnesota İş Doym Ölçeğinin kısa formunu kullanarak turist rehberlerinin içsel ve dışsal iş doymu düzeyleri ile genel iş doymu düzeyi arasındaki ilişkileri tespit etmeye yönelik yaptığı araştırmada, rehberlerin içsel doymu düzeylerinin yüksek, dışsal doymu düzeyinin ise orta seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca genel iş doymunu en fazla etkileyen değişkenin içsel doymu olduğu tespit edilmiştir.

Serinkan ve Bardakçı (2007) Pamukkale Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının iş doymu düzeylerini araştırdıkları bir çalışmada, öğretim elemanlarının iş doymunu en çok ekip yönetimi, işin niteliği ve karar verme faktörlerinden en az ücret ve terfi faktörünün etkilediği tespit edilmiştir.

Yelboğa (2007) finans sektöründe bireysel demografik değişkenlerin iş doymu ile ilişkisini incelediği çalışmada, yaş ilerledikçe iş doymunun arttığı, cinsiyet değişkeninin personelin genel iş doymu düzeyine etkisinin bulunmadığı, unvan değişkeninin genel iş doymu üzerinde bir etkisinin olmadığı, öğrenim düzeyine göre iş doymu düzeyinin farklı olmadığı ortaya çıkmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Grubu

Bu araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Kırgızistan'nın başkenti Bişkek'te bulunan 11 devlet üniversitesinde çalışan 381 öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü dönemde üniversitelerin resmi web sitelerinden elde edilen bilgilere göre araştırma kapsamına alınan üniversitelerde toplam 5356 öğretim elemanı çalıştığı tespit edilmiştir. Bu ana kitle içinden örneklem büyüklüğü olarak 0,05 hata payı ve %95 güvenirlilik düzeyinde basit tesadüfî örnekleme yöntemine göre 359 örneklem belirlenmiştir. Araştırmaya katılanların eksik veya hatalı bilgi verebileceği olasılığı göz önünde bulundurularak, örneklemden daha fazla (400) kişiye anket uygulanmış, katılımcılardan 381 kişinin verdiği cevaplar geçerli bulunmuştur.

Araştırma Verileri

Araştırma verilerinin toplanmasında, iş doymu ile ilgili çalışmalarda yaygın olarak kullanılan Minnesota İş Doymu Ölçeği'nin 20 ifadeden oluşan kısa formu kullanılmıştır. Minnesota İş Doymu Ölçeği, biri 100 maddelik uzun ve diğeri de 20 maddelik kısa olmak üzere 2 ayrı form halinde kullanılmaktadır. Uzun formda, kısa formda yer alan ve her biri iş doymununun farklı bir boyutunu temsil eden 20 öge ile ilgili beşer ifade bulunmaktadır. Kısa formda ise biri işin içsel niteliğine ilişkin doymu ile ilgili 12 maddeden oluşan; diğeri ise işin dışsal özellikleri ile ilgili 8 maddeden oluşan 2 alt boyut bulunmaktadır (Weiss, Dawis, England ve Lofquist, 1967).

İçsel doyum boyutu, güvenlik, ahlaki değerler, yeteneklerden faydalanma, başarı, yaratıcılık ve sorumluluk gibi işin özüne uygun özelliklerini kapsamakta ve bu boyutun maddelerinden elde edilen puanların ortalaması İçsel Doyum düzeyini göstermektedir. Dışsal doyum boyutu ise iş arkadaşları ile olan ilişki, yönetim ilişkileri, yönetimin karar verme yeteneği, üniversite politikaları ve uygulamaları, çalışma koşulları ve ücret gibi işin yapıldığı çevresel koşullara ya da dışsal faktörlere ilişkin öğeleri kapsamakta ve bu boyutun maddelerinden elde edilen puanların ortalaması da dışsal doyum düzeyini göstermektedir. İçsel ve dışsal doyum maddelerinin tümünden elde edilen puan ise genel iş doyum düzeyini ifade etmektedir.

Minnesota İş Doyum Ölçeği beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçekte, 1 puan hiç hoşnut değilim; 2 puan hoşnut değilim; 3 puan ne hoşnutum ne hoşnut değilim; 4 puan hoşnutum; 5 puan çok hoşnutum şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten elde edilen puanlar ortalamalar üzerinden değerlendirilebildiği gibi toplam puanlar üzerinden de değerlendirme yapılabilmektedir. Ortalamalar üzerinden değerlendirildiğinde; beşli ölçek dereceleri, 0,80 (5-1=4; 4/5=0,80) oranında eşit aralıklara bölünerek elde edilen puanlar daha sağlıklı yorumlanabilmektedir. Buna göre; 1-1,80 puan aralığı hiç hoşnut değilim, 1,81-2,60 puan aralığı biraz hoşnutum, 2,61-3,40 puan aralığı hoşnutum, 3,41-4,20 puan aralığı çok hoşnutum, 4,21-5,00 puan aralığı son derece hoşnutum anlamına gelmektedir. Toplam puanlar üzerinden değerlendirme yapıldığında ise, içsel doyum boyutundan alınabilecek en düşük puan 12 en yüksek puan 60'tır. Dışsal doyum boyutundan alınabilecek en düşük puan 8 en yüksek puan 40'tır. Genel iş doyumunu için ölçeğin bütününden alınabilecek en düşük puan 20 en yüksek puan ise 100'dür. Ölçeği geliştiren araştırmacılar, Weiss, Dawis, England ve Lofquist (1967:4), 20-25 puan aralığının düşük doyum düzeyini, 26-75 puan aralığının ortalama doyum düzeyini, 76 ve üstü puan aralığının yüksek doyum düzeyini temsil ettiğini belirtmişlerdir. Ölçeğin toplam puanları üzerinden daha hassas değerlendirme yapılmak istendiğinde ise, 100 puan yüzde 20 (100-20=80; 80/5=16) oranında eşit aralıklara bölündüğünde; 20-36 puan aralığının hiç hoşnut olmama, 37-52 puan aralığının biraz hoşnut olma, 53-68 puan aralığının hoşnut olma, 69-84 puan aralığının çok hoşnut olma, 85-100 puan aralığının son derece hoşnut olma durumunu temsil ettiği söylenebilir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında anket tekniğinden yararlanılmıştır. Anket formu önce Türkçe olarak hazırlanmış, sonra Kırgızca ve Rusca'ya çevrilmiştir. Çeviri işlemleri Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi'nde çalışan Türkçe-Kırgızca ve Türkçe-Rusca dillerinde uzman olan öğretim elemanları tarafından yapılmıştır. Anket formunda yer alan sorularda muhtemel hatalara yol açmamak için araştırma kapsamı dışında kalan Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi öğretim elemanları arasından rastgele seçilen 10 öğretim elemanı ile ön deneme çalışması yapılmıştır. Bu çalışmadan sonra ankete son şekli verilmiştir.

Anket formunda Minnesota İş Doyum Ölçek ifadelerinin yanısıra katılımcıların kişisel özellikleri ile ilgili cinsiyet, yaş, gelir, akademik unvan ve çalışma süresi bilgilerini derlemeye yönelik sorulara da yer verilmiştir. Anket çalışması araştırma grubuna dahil edilen öğretim elemanları ile yüzyüze görüşme ile gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi - SPSS 20,0 (Statistical Package for the Social Sciences) ile analiz edilmiştir. Minnesota İş Doyum ölçeğinin önce güvenilirlik düzeyi incelenmiştir. Yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda Genel İş Doyumu için verilerin güvenilirlik değeri (Cronbach Alpha Katsayısı) 0,91 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları ile ilgili olarak da güvenilirlik değerleri İçsel Doyum boyutu için 0,84, Dışsal İş Doyum boyutu için 0,82 değeri bulunmuştur. Bu değerler, ölçeğin hem geneli hem de alt boyutları açısından güvenilir olduğunu göstermektedir.

Minnesota İş Doyum ölçeğinin yapı geçerliliği, bu araştırmada ayrıca sınanmamıştır. Daha önce yapılan pek çok araştırmada elde edilen içsel iş doyum boyutu ile dışsal iş doyum boyutunun, iş doyumunun alt boyutlarını temsil ettiği varsayılmıştır.

Araştırmanın demografik verileri frekans analizleri ile incelenmiştir. Analizlerde cinsiyet, yaş, gelir, akademik unvan ve çalışma süresi değişkenleri kullanılmıştır. Öğretim elemanlarının iş doyum düzeylerini belirlemek için betimsel istatistik analizleri yapılmıştır. Öğretim elemanlarının iş doyum

düzeylerinin demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla gruplararası karşılaştırma testleri uygulanmıştır. Bu çerçevede, önce verilerin normal dağılıp dağılmadığı Kolmogorov-Simironov (K-S) testi ile incelenmiştir. Test sonuçlarında ölçekte yer alan iş doyum değişkenleriyle ilgili puanların normal dağılmadığı görülmüştür. Bunun üzerine, araştırmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi amacıyla ölçeye verilen yanıtların öğretim elemanlarının cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığına Mann Whitney U-Testi, yaş, akademik unvan, gelir ve iş deneyimi (çalışma süresi) durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına Kruskal Wallis-H Testi ile incelenmiştir. Bu test sonucunda iş doyum düzeylerinde gruplararası farklılık tespit edilen konularda, farklılığının hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Mann Whitney U-Testi ile ikili grup karşılaştırmaları yapılmıştır.

BULGULAR

Demografik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Yaş	n	%	Gelir	n	%
20-29	135	35,4	8000 Som*’a kadar	258	67,7
30-39	104	27,3	8001-13000 Som	92	24,1
40-49	63	16,5	13001-18000 Som	22	5,8
50-59	53	13,9	18000 Som’dan fazla	9	2,4
60 ve üzeri	26	6,8			
Akademik Ünvan	Çalışma Süresi				
Araştırma Görevlisi	121	31,8	1 yıldan az	45	11,8
Öğretim Görevlisi	158	41,5	1-4 yıl	99	26,0
Yardımcı Doçent	27	7,1	5-9 yıl	96	25,2
Doçent	52	13,6	10-19 yıl	88	23,1
Profesör	23	6,0	20 yıldan fazla	53	13,9
Cinsiyet					
Bayan	281	73,8			
Erkek	100	26,2			

* Som : Kırgızistan para birimi olup, araştırma döneminde 1 TL yaklaşık 25 Som, 1 ABD Doları 47 Som’dur.

Tablodaki bulgular incelendiğinde, araştırma grubunun büyük çoğunluğunun (%73,8) bayan olduğu görülmektedir. Yaş durumları açısından 20-29 yaş grubu %35,4 oranıyla birinci, 30-39 yaş grubu %27,3 oranıyla ikinci sıradadır. Akademik ünvanlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretim elemanları arasında araştırma görevlisi olanların oranı yaklaşık %32, öğretim görevlilerinin oranı yaklaşık %42’dir. Öğretim elemanları arasında en düşük oranda katılım profesör ünvanlı akademisyenler olmuştur. Çalışma süreleri incelendiğinde, çalışma süresi 1 yıldan az olanların yaklaşık %12, 1-4 yıl arasında olanların %26, 5-9 yıl arasında olanların yaklaşık %25, 10 yıl ve üzerinde olanların ise %37 oranında olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının aylık ortalama gelirleri oldukça düşüktür. Büyük çoğunluğunun (%67,7) aylık ortalama geliri 8.000 Som’un altındadır. Araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde 1 Amerikan Dolarının yaklaşık 47 Som olduğu dikkate alındığında, bu grubun ABD Doları cinsinden aylık ortalama geliri 170 Dolar’a denk gelmektedir. Kırgızistan’da kişi başına düşen milli gelir seviyesine göre normal olan bu gelir, uluslararası standartların hayli gerisindedir.

İş Doyumu İle İlgili Bulgular

Kırgızistan Devlet Üniversitelerinde çalışan öğretim elemanlarının iş doyum düzeyleri ile ilgili Minnesota İş Doyum Ölçeğindeki faktörlere göre elde edilen doyum düzeyleri Tablo 2’de verilmiştir. Tablo 2’deki bulgular incelendiğinde,araştırmaya katılan öğretim elemanlarının genel (3,4281) ve içsel iş doyum (3,5265) düzeylerinin dışsal iş doyum düzeyine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretim elemanları işlerinden dışsal iş doyum bakımından hoşnut, genel ve içsel iş doyum bakımından ise çok hoşnutlardır. Bununla birlikte, iş doyum değişkenleri ayrı ayrı

değerlendirildiğinde, en yüksek ortalama değerlere sahip değişkenlerin dışsal iş doymu boyutunda yer alan “İş arkadaşlarıyla ilişki” ve “Yönetim tarzı” olduğu görülmektedir. Ayrıca, en düşük ortalama değerler de yine dışsal iş doymu boyutunda bulunan “Çalışma şartları” ve “Ücret” değişkenlerine aittir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının çalışma koşullarından ve aldıkları ücretten hoşnutsuzluk düzeyi diğer faktörlere kıyasla daha düşüktür.

Tablo 2. Kırgızistan Devlet Üniversitelerinde Çalışan Öğretim Elemanlarının İş Doymu Düzeyleri

Faktörler	n	\bar{X}	Ss
Güvenlik (Bana sabit bir iş sağlaması bakımından)	381	3,6457	,96677
Ahlaki değerler (Vicdanıma aykırı olmayan şeyler yapabilme şansının olması açısından)	381	3,6430	,93676
Yeteneklerden faydalanma (Kendi yeteneklerimi kullanarak bir şeyler yapabilme şansının olması bakımından)	381	3,6010	,96975
Sosyal hizmet (Başkaları için birşeyler yapabilme olanağına sahip olmam bakımından)	381	3,5879	,89487
Sosyal statü (Toplumda "saygın" bir kişi olma şansını bana vermesi bakımından)	381	3,5853	,96311
Başarı (Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissinden)	381	3,5827	,94680
Bağımsızlık (Tek başıma çalışma olanağının olması bakımından)	381	3,5696	1,06550
Gerçekleştirilen faaliyetler (Beni her zaman meşgul etmesi bakımından)	381	3,5066	1,06033
Otorite (Kişilere ne yapacaklarını söyleme şansına sahip olmam bakımından)	381	3,4724	,94167
Çeşitlilik (Arasına değişik şeyler yapabilme şansının olması bakımından)	381	3,4042	1,03333
Yaratıcılık (İşimi yaparken kendi yöntemlerimi kullanabilme şansını bana sağlaması bakımından)	381	3,3806	1,00762
Sorumluluk (Kendi kararlarımı uygulama serbestliğini bana vermesi bakımından)	381	3,3386	1,00174
İçsel İş Doymu Faktörleri	381	3,5265	,64127
İş arkadaşları ile olan ilişki (Çalışma arkadaşlarımla birbirleri ile anlaşması açısından)	381	3,7034	1,06064
Yönetim ilişkileri (Amirimizin emrindeki kişileri idare tarzı açısından)	381	3,7008	1,12845
Yönetimin karar verme yeteneği (Amirimizin karar vermedeki yeteneği bakımından)	381	3,6142	1,01603
Üniversite politikaları ve uygulamaları (İş ile ilgili alınan kararların uygulanmaya konması bakımından)	381	3,5564	,92343
Takdir edilme (Yaptığım iyi bir iş karşılığında takdir edilme açısından)	381	3,5459	,97123
Yükselme-gelişme (İş içinde terfi olanağının olması bakımından)	381	3,1916	1,05508
Çalışma koşulları (Çalışma şartları bakımından)	381	2,9895	1,17424
Ücret (Yaptığım iş ve karşılığında aldığım ücret bakımından)	381	2,3360	1,19097
Dışsal İş Doymu Faktörleri	381	3,3297	,67137
Genel İş Doymu	381	3,4281	,61747

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının iş doymu düzeylerinde demografik özelliklerine göre farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analizlerde farklılık tespit edilen bulgular aşağıda değerlendirilmektedir.

Öğretim elemanlarının iş doymu değişkenleri ile ilgili puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U-Testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyete Göre Farklılaşan İş Doymu Faktörleri (Mann Whitney U-Testi Sonuçları)

Faktör	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Gerçekleştirilen faaliyetler	Erkek	100	213,32	21331,50	11818,500	-2,631	,009
	Bayan	281	183,06	51439,50			

p<0.05

Tablo 3’ten de izlenebileceği üzere, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının cinsiyetine göre yalnızca “gerçekleşen faaliyetler(beni her zaman meşgul etmesi bakımından)” değişkeni bakımından aralarında anlamlı bir fark vardır. Erkek öğretim elemanları, işlerinin kendilerini sürekli meşgul

edecek bir iş niteliğinde olması bakımından bayan öğretim elemanlarına kıyasla işlerinden daha çok hoşnutturlar.

İş doyum düzeylerinin öğretim elemanlarının yaş, akademik unvan, gelir ve iş deneyimi durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır. Test sonuçlarında iş doyum düzeyleri arasında akademik unvana göre farklılık olmadığı, yaş, gelir ve iş deneyimine göre ise bazı değişkenlerde anlamlı farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir. Farklılık tespit edilen bulgular aşağıda değerlendirilmiştir.

Tablo 4. Yaş, Gelir ve İş Deneyimi Durumlarına Göre Farklılaşan İş Doyum Faktörleri (Ortalamalar ve Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları)

İş Doyum Değişkenleri	Gruplar	N	Aritmetik Ortalama		Kruskal Wallis-H	
			\bar{X}	Ss	Sıra Ort.SD	χ^2 p
	Yaş					
Ücret	20-29	135	2,60	1,265	213,29	4 12,985,011
	30-39	104	2,16	1,080	177,51	
	40-49	63	2,17	1,129	177,19	
	50-59	53	2,06	1,099	165,95	
	60 ve yukarı	26	2,62	1,299	213,73	
Takdir edilme	20-29	135	3,73	,940	210,82	4 11,546,021
	30-39	104	3,47	1,033	185,56	
	40-49	63	3,22	1,084	160,65	
	50-59	53	3,58	,770	188,07	
	60 ve yukarı	26	3,58	,758	189,37	
İç Doyum	20-29	135	3,53	,643	191,64	4 10,566,032
	30-39	104	3,49	,574	181,38	
	40-49	63	3,38	,747	167,03	
	50-59	53	3,70	,627	228,50	
	60 ve yukarı	26	3,61	,593	207,79	
Dış Doyum	20-29	135	3,44	,649	208,76	4 13,092,011
	30-39	104	3,26	,653	172,48	
	40-49	63	3,11	,763	161,78	
	50-59	53	3,40	,624	204,65	
	60 ve yukarı	26	3,45	,600	215,85	
Genel Doyum	20-29	135	3,48	,615	201,24	4 11,074,026
	30-39	104	3,38	,560	174,63	
	40-49	63	3,25	,720	164,83	
	50-59	53	3,55	,581	216,65	
	60 ve yukarı	26	3,53	,576	215,57	
Ücret	Gelir					
	8000 soma kadar	258	2,21	1,174	178,48	3 15,155,002
	8001-13000 som	92	2,48	1,153	206,39	
	13001-18000 som	22	3,05	1,253	252,25	
	18000 + som	9	2,89	1,167	242,78	
Takdir edilme	İş Deneyimi					
	1 yıldan az	45	3,64	,830	195,63	4 9,563 ,048
	1-4 yıl	99	3,73	,946	212,62	
	5-9 yıl	96	3,42	1,121	181,64	
	10-19 yıl	88	3,55	,946	190,93	
20 yıldan fazla	53	3,36	,834	163,76		

p<0.05

Tablo 4’de araştırmaya katılan öğretim elamanlarının yaş, gelir ve iş deneyimi durumlarına göre p<.05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunan iş doyum faktörleri verilmiştir. Bulguların daha sağlıklı yorumlanabilmesi ve karşılaştırma yapılabilmesi için ilgili değişken gruplarının ortalama ve standart sapma değerleri de gösterilmiştir. Tablodaki bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yaş durumları bakımından iç, dış ve genel doyum ile ücret ve taktir edilme konularında hoşnutluk düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir.

Sıra ortalamaları dikkate alındığında, ücret konusunda en düşük doyum düzeyine sahip öğretim elemanlarının 50-59 yaş grubunda yer aldığı, en yüksek doyum düzeyine sahip olan öğretim elemanlarının ise 60 yaş ve üstü ile 20-29 yaş grubunda bulunan öğretim elemanları olduğu anlaşılmaktadır. Orta yaş grubu olarak nitelendirilebilecek 30-49 yaş aralığında olan öğretim elemanlarının doyum düzeylerinin birbirine yakın olduğu dikkat çekmektedir.

Takdir edilme konusunda ortaya çıkan sıra ortalamalarına bakıldığında, genç (20-29 yaş grubu) öğretim elemanlarının diğer yaş gruplarına kıyasla yaptıkları işler karşılığında takdir edilme açısından daha çok hoşnut oldukları anlaşılmaktadır. Bu konuda en az hoşnutluk içinde bulunan öğretim elemanları 40-49 yaş grubunda yer almaktadır.

Yaş grupları bakımından, genel ve iç doyum düzeyleri en yüksek grubun 50-59 yaş grubunda yer alan, dış doyum düzeyi en yüksek grubun da 60 yaş ve üstünde olan öğretim elemanları olduğu görülmektedir. İç, dış ve genel doyum düzeyi en düşük yaş grubu ise 40-49 yaş aralığında bulunan öğretim elemanlarından oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının gelir düzeyleri bakımından anlamlı farklılık tespit edilen tek iş doyum değişkeni ücret konusudur. Sıra ortalamalarına bakıldığında, 13001-18000 Som aylık gelire sahip olan öğretim elemanları diğer gelir gruplarına kıyasla aldıkları ücretten daha çok hoşnutlardır. Aldığı ücret konusunda en az hoşnut olan grubun aylık geliri 8000 Som ve daha az geliri olan öğretim elemanları olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanlarının yaş grubu değişkeninin yanısıra, takdir edilme konusunda hoşnutluk düzeylerinde farklılık tespit edilen diğer bir değişken iş deneyimidir. İş deneyimi bakımından yaptıkları iş'ten dolayı takdir edilme konusunda en çok hoşnut olan grup 1-4 yıllık iş deneyimine sahip olan öğretim elemanları, en az hoşnut olan grubun ise iş deneyimi 20 yılın üzerinde olan öğretim elemanları olduğu anlaşılmaktadır.

Kruskal Wallis-H Testi ile, iki yada daha çok grubun bir bağımlı değişkene ait ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit edilebildiği halde, farklılığın hangi gruptan kaynaklandığı anlaşılamamaktadır. Bu nedenle, farklılığın kaynağı tespit edilmek istendiğinde, gruplar ikili olarak Mann-Withney U Testi ile karşılaştırılabilmektedir (Ural ve Kılıç, 2006:273). Bu doğrultuda, iş doyum faktörlerinde öğretim elemanlarının yaş, gelir ve iş deneyimi durumlarına göre yukarıda tespit edilen farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Mann Withney-U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmış ve anlamlı farklılıklar tespit edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde, ücret konusunda yaş gruplarına göre anlamlı farklılıkların 20-29 yaş grubu ile diğer yaş grupları arasında olduğu görülmektedir. 20-29 yaş grubunda yer alan öğretim elemanları aldıkları ücret konusunda 30-39 yaş grubunun, 40-49 yaş grubu ve 50-59 yaş grubu içinde bulunan öğretim elemanlarına kıyasla daha yüksek bir doyuma sahip oldukları anlaşılmaktadır. 30 ve üstü yaşın üzerindeki öğretim elemanlarının aldıkları ücretten hoşnut olma açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Öğretim elemanlarının gelir durumları bakımından aldıkları ücret konusundaki doyum düzeyleri arasındaki farklılıkların da geliri 8000 Som'a kadar olanlar ile geliri 8001-13000 Som ve 13001-18000 Som aralığında olan öğretim elemanları arasında olduğu görülmektedir. Geliri 8000 Som ve altında olan öğretim elemanları aldıkları ücret açısından diğer gelir gruplarına kıyasla daha düşük bir doyuma sahiptirler. Geliri 8000 Som'un üzerinde olan öğretim elemanlarının ücret konusundaki doyum düzeyleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Yaş ve iş deneyimi grupları açısından takdir edilme konusundaki doyum düzeyleri arasında tespit edilen farklılıklar incelendiğinde; bu farklılıkların yaş grupları açısından 20-29 yaş grubu ile 40-49 yaş grubu arasında olduğu; iş deneyimi açısından ise 1-4 yıl iş deneyimi olan öğretim elemanları ile 5-9 yıl aralığında ve 20 yıl ve üstünde iş deneyimine sahip olan öğretim elemanları arasında ortaya çıktığı görülmektedir. 20-29 yaş grubu içinde yer alan öğretim elemanlarının takdir edilme konusundaki hoşnutluk düzeyinin 40-49 yaş grubuna kıyasla daha yüksek olduğu, bu yaş grubu ile diğer yaş gruplarının takdir edilme konusundaki doyum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, bu konuda 30 yaş ve üstündeki yaş grupları arasında da anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. İş deneyimi grupları açısından ise iş deneyimi 1-4 yıl aralığında olan öğretim elemanlarının takdir edilme konusundaki hoşnutluk düzeyi, iş deneyimi 5-9 yıl ile 20 yıl ve üstü iş deneyimi bulunan öğretim elemanlarına kıyasla daha yüksek bir doyum düzeyine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 5'teki yaş grupları açısından iç, dış ve genel doyum düzeylerinde farklılık tespit edilen bulgular incelendiğinde; iç doyum düzeyindeki farklılıkların 50-59 yaş grubu ile 20-29, 30-39 ve 40-49 yaş grubu arasında olduğu, dış doyum düzeyindeki farklılıkların 20-29 yaş grubu ile 30-39 ve 40-49 yaş grupları arasında, 40-49 yaş grubu ile 50-59 yaş grubu arasında olduğu, genel doyum düzeyindeki farklılıkların ise 20-29 ile 40-49 yaş grubu arasında, 50-59 yaş grubu ile de 30-39 ve 40-49 yaş

grupları arasında olduğu görülmektedir. İç doyum bakımından 50-59 yaş aralığında bulunan öğretim elemanlarının doyum düzeyi 50 yaşın altındaki öğretim elemanlarından daha yüksektir.

Tablo 5. Yaş, Gelir ve İş Deneyimi Durumlarına Göre Farklılaşan Faktörlerinin Gruplararası Karşılaştırılması (Mann-Withney U Testi Sonuçları)

İş Doyum Değişkenleri	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	Z	p	
Ücret	Yaş							
	20-29	135	129,90	17536,00	5684,000	-2,630,009		
	30-39	104	107,15	11144,00				
	20-29	135	105,45	14235,50	3449,500	-2,215,027		
	40-49	63	86,75	5465,50				
	20-29	135	101,01	13636,50	2698,500	-2,722,006		
	50-59	53	77,92	4129,50				
	Gelir							
	8000 soma kadar	258	168,68	43519,50	10108,500	-2,209,027		
	8001-13000 som	92	194,63	17905,50				
	8000 soma kadar	258	136,30	35166,50	1755,500	-3,110,002		
	13001-18000 som	22	189,70	4173,50				
	Takdir edilme	Yaş						
		20-29	135	107,54	14518,50	3166,500	-3,145,002	
40-49		63	82,26	5182,50				
İş Deneyimi								
1-4 yıl		99	105,35	10430,00	4024,000	-2,042,041		
5-9 yıl		96	90,42	8680,00				
1-4 yıl		99	83,57	8273,00	1924,000	-3,041,002		
20 yıldan fazla		53	63,30	3355,00				
İç Doyum	Yaş							
	20-29	135	89,41	12071,00	2891,000	-2,049,040		
	50-59	53	107,45	5695,00				
	30-39	104	72,18	7506,50	2046,500	-2,639,008		
	50-59	53	92,39	4896,50				
	40-49	63	50,37	3173,50	1157,500	-2,842,004		
	50-59	53	68,16	3612,50				
Dış Doyum	Yaş							
	20-29	135	129,93	17541,00	5679,000	-2,537,011		
	30-39	104	107,11	11139,00				
	20-29	135	107,02	14447,50	3237,500	-2,710,007		
	40-49	63	83,39	5253,50				
	40-49	63	52,64	3316,50	1300,500	-2,051,040		
50-59	53	65,46	3469,50					
Genel Doyum	Yaş							
	20-29	135	105,31	14216,50	3468,500	-2,088,037		
	40-49	63	87,06	5484,50				
	30-39	104	73,00	7591,50	2131,500	-2,319,020		
	50-59	53	90,78	4811,50				
40-49	63	51,56	3248,50	1232,500	-2,423,015			
50-59	53	66,75	3537,50					

p<0.05

Dış doyum bakımından 20-29 yaş grubunda yer alanların doyum düzeyi 30-39 ve 40-49 yaş aralığında bulunan öğretim elemanlarına kıyasla, 50-59 yaş aralığında yer alanların da 40-49 yaş aralığında bulunan öğretim elemanlarına kıyasla daha yüksektir. Genel doyum düzeyleri açısından ise 20-29 yaş grubunun iş doyum düzeyi 40-49 yaş grubuna kıyasla, 50-59 yaş grubundakilerin de 30-39 ve 40-49 yaş grubunda bulunan öğretim elemanlarına kıyasla daha yüksek bir iş doyum düzeyine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Üniversitelerin, kendilerinden beklenen rolleri yerine getirebilmesi için istihdam ettikleri öğretim elemanlarının iş doyum düzeylerini yüksek tutmaları büyük önem taşımaktadır. Çünkü, üniversitelerin üstlendikleri rollerin yerine getirilmesinde temel sorumluluk öğretim elemanlarının üzerindedir. Öğretim elemanları üniversitelerin asli unsurları olarak, kaliteli eğitim-öğretim faaliyetleri

gerçekleştirmek ve uluslararası düzeyde akademik çalışmalar yapmakla yükümlüdürler. Bu yükümlülük ise ancak işini severek ve isteyerek yapmaya güdülenmiş, motivasyon düzeyi yüksek, iş hayatında mutlu öğretim elemanları eliyle yerine getirilebilir. Bu nedenle, üniversiteler, öğretim elemanlarına yüksek iş doyumunu sağlayacak ortam ve koşullar oluşturmak durumundadırlar.

Kırgızistan, bağımsızlıkla beraber devraldığı eski Sovyet sistemine göre yapılandırılmış yüksek öğretim sistemini çağdaş normlara göre yeniden düzenlemek ve uluslararası yüksek öğretim sistemlerine entegre etmek konusunda çaba sarfeden bir ülke olarak dikkat çekmektedir. Ancak bu konudaki çabaların yeterli olup olmadığı, ekonomik, siyasi ve sosyal yapının bu çabaların başarıya ulaşmasını ne derecede desteklediği ayrı bir tartışma konusu olmakla birlikte, en önemli kritik başarı faktörlerinden birinin üniversitelerin akademik kadrosu olduğu unutulmamalıdır. Bu bakımdan, Kırgızistan yüksek öğretim sistemine bir yandan iyi eğitilmiş ve yetenekli insanların kazandırılması, diğer yandan mevcut ve sisteme yeni katılacak öğretim elemanlarının iş doyumunu konusunun önemsenmesi gerekir.

İş doyumunu hem bireysel ve sosyal hem de kurumsal açıdan önemlidir. Bireysel ve sosyal açıdan bakıldığında, birey hayatının önemli bir bölümünü iş ortamında geçirir. Bireyin, iş hayatında, işle doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili faktörlere bağlı olarak mutlu olması ya da olmaması, onun sosyal hayatını da yakından etkileyecektir. Sosyal bir varlık olarak birey, iş hayatındaki mutluluğunu da mutsuzluğunu da en yakınındakilerden başlayarak ister istemez çevresine yansıtacaktır. Diğer yandan, kurumsal olarak düşünüldüğünde, iş doyumunu çalışanın bireysel iş performansı ile de yakından ilişkilidir. İş doyumunu düşük olan bir kişiden yüksek bir iş performansı ortaya koyması, işini içten gelen bir arzuya yapması, örgüte sadakat duygusuyla bağlanması, örgütsel amaçların gerçekleşmesine katkı sağlaması ve iş süreçlerine aktif katılması beklenmemelidir.

Kırgızistan'ın başkenti Bişkek'te bulunan devlet üniversitelerinde çalışan öğretim elemanlarının iş doyum düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada elde edilen bulgulara dayanarak kayda değer aşağıdaki sonuçları çıkarmak mümkündür:

- Öğretim elemanlarının iş doyum düzeyleri 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeğine göre orta seviyenin üzerindedir. Minnesota İş Doyum Ölçeğinde yer alan faktörlerin tümü dikkate alınarak hesaplanan Genel iş doyum düzeyi yüksek bulunmuştur. Dağdeviren ve arkadaşlarının (2011) Trakya Üniversitesi öğretim elemanlarının iş doyumlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada genel iş doyum orta seviyede bulunmuştur. Aynı şekilde, genel iş doyumunun iki alt boyutundan biri olan ve işin özüne ilişkin faktörleri kapsayan içsel iş doyum düzeyi ise genel iş doyumuna kıyasla daha yüksektir. Genel iş doyumunun ikinci alt boyutu olan ve işin yapıldığı çevresel koşulları kapsayan dışsal iş doyum düzeyi ise hem genel hem de içsel iş doyumuna göre daha düşüktür. Dağdeviren ve arkadaşlarının (2011) da belirttiği gibi bu sonuçlar çalışanların genel ve içsel doyumları ile kişilik gelişimi ve sistemin işleyişi boyutları arasında ilişki olabileceğini ve dışsal iş doyumunun çalışma ortamının özellikleriyle ilgili olabileceğini düşündürmektedir.

- Öğretim elemanlarının iş doyumunu etkileyen faktörler arasında en çok hoşnut oldukları iki konu dışsal iş doyum boyutunda yer alan "iş arkadaşlarıyla ilişki" ve "yönetim tarzı" iken, en az hoşnut oldukları iki konu da yine dışsal iş doyum boyutunda bulunan "çalışma şartları" ve "ücret" değişkenlerine aittir. Bu sonuç, araştırma kapsamına alınan üniversitelerde görevli öğretim elemanlarının çalışma koşullarından ve aldıkları ücretten hoşnutluk düzeylerinin diğer faktörlere kıyasla daha düşük olduğunu göstermektedir. Göktepe'nin (2007) Balıkesir İlindeki beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumunun incelenmesine yönelik yaptığı çalışmada ise dışsal etmenlerde "çalışma arkadaşlarının birbiri ile anlaşmaları açısından", "yöneticinin karar verme yeteneği bakımından" ve "mesleğini yaparken kendi yöntemlerini kullanabilme serbestliği bakımından" diğer değişkenlere göre azda olsa düşük memnuniyette olduğu saptanmıştır. Ücret konusundaki doyum düzeyinin daha önce yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlarla uyumlu olduğu görülmektedir. Örneğin, Karaman ve Altunoğlu'nun (2007) Kamu Üniversiteleri Öğretim Elemanlarının iş doyumuna yönelik yaptıkları çalışmada en düşük tatmin düzeyinin ücret konusunda olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre de, öğretim elemanlarının aldıkları ücretin, tatmin düzeyini etkileyen faktörlerden biri olduğu ve ücret ile iş doyum arasında güçlü bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir. Kırgızistan'daki Üniversitelerde çalışan akademisyenlerin düşük ücret aldığı ve ücretlerin yükseltilmesi iş doyumunun olumlu yönde etkileyeceği gözönüne alınırsa, devletin bu konuya daha çok önem vererek ücretleri yükseltme yoluna başvurmaları gerekmektedir. Diğer yandan çalışma koşullarını iyileştirerek çalışanlara sağlıklı çalışma ortamı sağlanması da büyük önem taşımaktadır.

- Araştırmanın ortaya koyduğu diğer bir sonuç, öğretim elemanlarının akdemik ünvanları dışında cinsiyet, yaş, gelir ve iş deneyimleri bakımından iş doyum düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunmasıdır. Erkek öğretim elemanları, işlerinin kendilerini sürekli meşgul edecek bir iş niteliğinde olması bakımından bayan öğretim elemanlarına kıyasla işlerinden daha çok hoşnutlular. Ancak, yapılan bazı araştırma sonuçlarında cinsiyet ile iş doyumunu arasında ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir (Dağdeviren ve diğ., 2011, Bilge ve diğ., 2007, Çam ve diğ., 2005, Yıldız ve diğ., 2003). Ücret konusunda, 20-29 yaş grubunda yer alan öğretim elemanları 30 yaş ve üstünde olan öğretim elemanlarına kıyasla daha yüksek bir iş doyumuna sahiptirler. Yetiş ve arkadaşlarının (2008) yaptıkları araştırmada yaş farklılıklarına göre Atatürk Üniversitesi Öğretim Elemanlarının iş doyum düzeyleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Söz konusu araştırmada 30 yaş üzerindeki yüksek iş doyumuna sahip olduğu, diğer yaş gruplarının ise orta düzeyde iş doyumuna sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Geliri düşük olan (8000 Som ve altında) öğretim elemanları aldıkları ücret açısından diğer gelir gruplarına kıyasla daha düşük bir iş doyumuna sahiptirler. 20-29 yaş grubu içinde yer alan öğretim elemanlarının takdir edilme konusundaki hoşnutluk düzeyi 40-49 yaş grubuna kıyasla daha yüksektir. İş deneyimi 1-4 yıl aralığında olan öğretim elemanlarının takdir edilme konusundaki hoşnutluk düzeyi iş deneyimi 5-9 yıl ile 20 yıl ve üstü iş deneyimi bulunan öğretim elemanlarına kıyasla daha yüksektir.

- İç doyum bakımından 50-59 yaş aralığında bulunan öğretim elemanlarının iş doyum düzeyi 50 yaşın altındaki öğretim elemanlarından daha yüksektir. Dış iş doyum bakımından 20-29 yaş grubunda yer alanların iş doyum düzeyi 30-49 yaş aralığında bulunan öğretim elemanlarına kıyasla, 50-59 yaş aralığında yer alanların da 40-49 yaş aralığında bulunan öğretim elemanlarına kıyasla daha yüksektir. Genel doyum düzeyleri açısından ise 20-29 yaş grubunun iş doyum düzeyi 40-49 yaş grubuna kıyasla, 50-59 yaş grubundakilerin de 30-49 yaş aralığında bulunan öğretim elemanlarına kıyasla daha yüksek bir iş doyum düzeyine sahiptirler.

Bu sonuçlar arasında en dikkat çekici ve üzerinde durulması gereken konunun, öğretim elemanlarının en düşük doyumuna sahip oldukları dışsal iş doyum faktörleri içinde yer alan çalışma koşulları ve ücret konuları olduğu söylenebilir. Kırgızistan devlet üniversitelerinde çalışan öğretim elemanlarının aylık ortalama gelirleri oldukça düşüktür. Öğretim elemanları çalışma koşullarından da pek memnun değildir. Kırgızistan yüksek öğretim sisteminin yeniden yapılandırılması sürecinde bu konuların öncelikli ele alınması gerekir. Zira, yetersiz ücret ve uygun olmayan çalışma şartlarında öğretim elemanlarından kaliteli eğitim-öğretim vermeleri ve uluslararası düzeyde akademik çalışmalar yapmalarını beklemek temenniden öteye geçemez.

KAYNAKLAR

- Aşık, N.A. (2010). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, 467, 31-51.
- Ardıç, K. ve Baş T. (2002). Yüksek öğretimde iş tatmini ve tatminsizliği. *İktisat İşletme ve Finans*, 17(198), 72-81.
- Bilge, F., Akman, Y. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretim Elemanlarının İş Doyumunun İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 32-41.
- Bozkurt, Ö. ve Bozkurt, İ. (2008). İş Tatminini Etkileyen İşletme İçi Faktörlerin Eğitim Sektörü Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Bir Alan Araştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 1-18.
- Buitendach, H. J. and Rothmann S. (2009). The Validation Of The Minnesota Job Satisfaction Questionnaire in Selected Organisations In South Africa. *SA Journal of Human Resource Management*, 7(1), 1-8.
- Castillo, J. X. and Cano, J. (2004). Factors Explaining Job satisfaction Among Faculty. *Journal of Agricultural Education*, 45(3), 65-74.
- Chen, Ling-Hsiu. (2008). Job Satisfaction Among Information System (IS) Personnel. *Computers in Human Behavior*, 24, 105-118.
- Clark, A.E. (1997). Why are Women So Happy At Work? *Labour Economics*, 4(4), 341-372.
- Çarıkcı, İ. (2000). Çalışanların İş Tatminini Etkileyen Kişisel Özellikler-Süpermarket Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(2), 155-168.
- Çam, O., Akgün, E., Gümüş, A.B, Bilge, A ve Keskin, G.Ü. (2005). Bir ruh sağlığı ve hastalıkları hastanesinde çalışan hekim ve hemşirelerin klinik ortamlarını değerlendirilmeleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 6, 213-220.
- Dağdeviren, N., Musaoğlu, Z., Ömürlü, İ.K. ve Öztora, S. (2011). Akademisyenlerde İş Doyumunu Etkileyen Faktörler. *Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi, Balkan Med J*, 28, 69-74.
- Erdoğan, İ. (1996). *İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış*. Avcıoğlu Basım Yayımları, İstanbul.

- Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul, Beta Yayınları.
- Eyüpoğlu, S.Z. ve Saner, T. (2009). The Relationship Between Job Satisfaction and Academic Rank: A Study of Academicians in Northern Cyprus. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 686-691.
- Gökçe, G., Şahin, A. ve Bulduklu, Y. (2010). Herzberg'in Çift Faktör Kuramı ve Alt Gelir Gruplarında Bir Uygulama: Meram Tıp Fakültesi Örneği, *Selçuk Üniversitesi, İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*,14(20), 233-246.
- Göktaş, Z., (2007). Balıkesir İlindeki Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Bazı Değişkenlerle Olan İlişkinin İncelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1).
- Gül, H., Oktay, E. ve Gökçe, H. (2008). İş Tatmini, Stres, Örgütsel Bağlılık, İşten Ayrılma Niyeti ve Performans Arasındaki İlişkiler: Sağlık Sektöründe Bir Uygulama. *İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası Kırgız- Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü Akademik Bakış, Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 15, 1-11.
- Herzberg, F. (1968). One More Time: How Do You Motivate Employees? *Harvard Business Review*, 46(1), 53-62.
- Karaman, F. ve Altunoğlu E. (2007). Kamu Üniversiteleri Öğretim Elemanlarının İş Tatmini Düzeyini Etkileyen Faktörler. *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 14 (1), 109-120.
- Kaşlı, M. (2007). İş Özellikleri Modelinin Otel İşletmelerinde Uygulanabilirliğine Yönelik Bir Araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 8(2), 159-174.
- Kaya, İ. (2007). "Otel İşletmeleri İşgörenlerinin İş Tatminini Etkileyen Faktörler: Geliştirilen Bir İş Tatmin Ölçeği", *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 356-357.
- Keser, A. (2005). İş Doyumu ve Yaşam Doyumu İlişkisi: Otomotiv Sektöründe Bir Uygulama. *Çalışma ve Toplum:Ekonomi ve Hukuk Dergisi* 4(7), 77-96.
- Köroğlu, Ö. (2012). İçsel ve Dışsal İş Doyum Düzeyleri İle Genel İş Doyum Düzeyi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi: Turist Rehberleri Üzerinde Bir Araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 13(2), 275 289.
- Okpara, J. O. (2006). The relationship of personal characteristics and job satisfaction: A study of Nigerian managers in the oil industry, *Journal of American Academy of Business*, 10(1), 49-58.
- Paul, E. P. and Phua, S. K. (2011). Lecturers' job satisfaction in a public tertiary institution in Singapore: ambivalent and non-ambivalent relationships between job satisfaction and demographic variables. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(2), 141-151.
- Schroder, R. (2008). Job satisfaction of employees at a Christian university. *Journal of Research on Christian Education*, 17(2), 225-246.
- Serinkan, C. ve Bardakçı, A. (2007). Pamukkale Üniversitesi'nde Çalışan Öğretim Elemanlarının İş Tatminlerine İlişkin Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, 12(9), 152-163.
- Thakur, M. (2007). Job Satisfaction In Banking: A Study Of Private And Public Sector Banks. *The Icfai Journal Of Bank Management*, 6(4), 60-68.
- Toker, B. (2007). Demografik Değişkenlerin İş Tatminine Etkileri: İzmir'deki Beş ve Dört Yıldızlı Otelere Yönelik Bir Uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 8(1), 92-107.
- Tütüncü, Ö. ve Çiçek, O. (2000). İş Doyumunun Ölçülmesi: İzmir İl Sınırlarında Faaliyet Gösteren Seyahat Acentaları Üzerine Bir İnceleme. *Anatolia Turizm Araştırmaları Dergisi*, 11(4), 124-128.
- Tütüncü, Ö. (2002). Seyahat Acentelerinde İş Tanımlama Ölçeği Kapsamında İş Doyumunun Ölçülmesi: İzmir İli Uygulaması. *Anatolia Turizm Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 129-138.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*, Genişletilmiş 2. Baskı, Detay Yayıncılık, Ankara.
- Weiss, D.J., Dawis, R.V., England, G.W. and Lofquist, L.H. (1967). Manual for the Minnesota satisfaction questionnaire. Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation, XXII, *University of Minnesota*.
- Yelboğa, A. (2007). Bireysel Demografik Değişkenlerin İş Doyumu İle İlişkinin Finans Sektöründe İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 10-14.
- Yetiş, Ü., Katkat, D. ve Bakıcı, Y. (2008). Atatürk Üniversitesi Öğretim Elemanlarının İş Doyum Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler. *Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 10(4), 42-49.
- Yıldız, N., Yolsal, N., Ay, P. ve Kıyan, A. (2003). İstanbul Tıp Fakültesi'nde çalışan hekimlerde iş doyumunu. *İstanbul Tıp Fakültesi Mecmuası*, 66(1), 34-41.
- Yüksel, İ. (2003). İş Stresi, İşe Bağlılık ve İş Doyumu Arasındaki İlişkinin Analizi : Teknisyenlere Yönelik Bir Uygulama, *Atatürk Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 17(1-2), 213-224.
- Yüksel, İ. (2005). İletişimin İş Tatmini Üzerindeki Etkileri: Bir İşletmede Yapılan Görgül Çalışma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 291-306.

Barışa Yönelik Tutumlar ve Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutumlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Özlem Bektaş Öztaşkın

Erzincan Üniversitesi, Erzincan, Türkiye obektas@erzincan.edu.tr

Received:21.03.2014; Reviewed:12.05.2014; Accepted: 20.07.2014

ÖZET

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “barışa yönelik tutumları” ve “günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları” arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmada Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünden 148 kadın (% 51,6) ve 158 erkek (% 48,4) toplam 306 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı yer almıştır. Çalışmada korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler SPSS 20.0 istatistik programı kullanılarak, Mann-Whitney U testi ve Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı kullanılarak çözümlenmiştir. Veri toplama aracı olarak Eryılmaz (2008) tarafından geliştirilen “Barışa Yönelik Tutumlar Ölçeği” ve Kılıçoğlu, Karakuş ve Öztürk (2012) tarafından geliştirilen “Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “barışa yönelik tutumları” ile “günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları” arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet açısından ise Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “barışa yönelik tutumları” ile “günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları” arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, öğretmen adayları, Barış eğitimi, günümüz dünya sorunları

Examination of the Relation Between Attitudes Towards Peace and World Problems

ABSTRACT

In this study it is aimed to determine that if there is a meaningful difference between “attitudes towards peace” and “current World problems” of Social studies teacher candidates. There has been 148 women (51,6%) and 158 men (48,4%), totally 306 social studies teacher candidates from Social Science Teaching Department, Education Faculty, Erzincan University. Correlational research method is used in the study. Datas are examined by the use of SPSS 20.0 statistical programme, Mann-Whitney U test and Spearman Brown rank correlation coefficient. As a data collection tool, “the scale of attitudes towards peace” developed by Eryılmaz (2008) and “the scale of attitudes towards current world problems” developed by Kılıçoğlu, Karakuş and Öztürk (2012) are used. At the end of the analysis, a positively meaningful relation has been found between the attitudes towards peace and current World problems of social studies teacher candidates. However there is no meaningful difference between the attitudes towards peace and current World problems of Social studies teacher candidates in terms of gender.

Keywords: Social Studies, teacher candidates, peace education, current World problems

EXTENDED SUMMARY

Peace education has a vital role for the humanity, society and environment in social studies. Because peace education is one of the main subjects bringing the sub subjects together and creating the content of Social studies lesson. In scope, it is aimed to imbue the awareness of living in a peaceful way to the learners and make peace to be taken as a value (Keskin and Keskin, 2009). The core of peace education is to place social and qualified personal values into childrens' mind (Udayakumar, 2009).

The main purpose of Social studies is to produce "good citizens" and to develop "responsible citizenship" (Thompson, 2004). Social studies are a composition of the Social studies including all humanity (Yusuf, Agbonna and Onifade, 2012). The basic approach in researches about the relationship between Social studies programme and peace education is about the necessity of locating peace education terms into the Social studies s programme (Wells, 2012). A personality construction intervention which is rooted on human, civil, ethic, spiritual values and to emphasis on developing peaceful life's requirements for children" which lies on the core of peace education programmes, introduces an important function of Social studies' lesson at this point. Generally, an awareness of peace is tried to be created with ethic and values education programmes about the problems which can be occur or is existing in content (UNESCO, 2001).

It appears that when the aim, definition and the variations of peace education is examined, Social studies education has a significant role for our country and the world. The content and the educators of the programme must be fulfilled well to contribute the world peace and have the responsible, good citizens of future. As it is in other fields, the concept, aim, principle and strategies of peace education must be added the Social studies educators' work education and the peace education must be located into the Social studies programmes and textbooks thematically. Social studies must effort for having a critical, rogatory, deliberant generation whose social relationships are strong. Because with the creation of a deliberant generation, it will be possible to make individuals have multiviews as well as the respect for differences and social tolerance will increase. When the peace education is integrated in Social studies and all the connections of it are functionalized, it will be possible to have a peaceful society and individuals.

The aim of this study is to determine if there is a significant difference between "attitudes towards peace and current World problems" of Social studies teacher candidates. In terms of determined aim, in this study answers are sought for the following research questions.

The Social studies teacher candidates;

1. Is there a meaningful difference between attitudes towards peace and current world problems according to gender variable?
2. Is there a meaningful relation between attitudes towards peace and current world problems according to gender variable?

In this study, correlational research method from relational screening model is used. This method is chosen on account of the examination of the relation between "attitudes towards peace and current World problems" of Social studies teacher candidates. Study group is consisted of 148 women (51,6%) and 158 men (48,6%), totally 306 teacher candidates chosen from Social Science Teaching Department, Education Faculty, Erzincan University by simple random sampling method.

Datas are examined by the use of SPSS 20.0 statistical programme, Mann-Whitney U test and Spearman Brown rank correlation coefficient. As a data collection tool, "The Scale of Attitudes Towards Peace" developed by Eryılmaz (2008) and "The Scale of Attitudes Towards Current World Problems" developed by Kılıçoğlu, Karakuş and Öztürk (2012) are used.

In this study it is aimed to determine that if there is a significant relation between "attitudes towards peace and current World problems" of Social studies teacher candidates. In terms of statistical point, a positively meaningful relations have been determined between the attitudes towards peace and current World problems of Social studies teacher candidates. First, when the relations between scales are examined, there is a statistically medium level positive relation between total points of attitudes towards current world problems and attitudes towards peace scales.

Moreover when the relation between the sub-dimensions of attitudes towards current world problems and attitudes towards peace scales, statistically meaningful but low level positive relation has been found. Levels of this relation are successively anxiety ($r=.295$, $p<.01$), sensitivity ($r=.228$, $p<.01$) and participation in solution ($r=.263$, $p<.01$).

When the attitudes towards peace points of Social studies teacher candidates according to their gender $r [U=11246,000, p>.05]$, their points of attitudes towards current world problems $r [U=11077,500, p>.05]$ and sub dimension points anxiety; $r [U=11550,000, p>.05]$, sensitivity $r [U=10756,500, p>.05]$ and participation in solution $r [U=10743,000, p>.05]$ are examined, it is seen that there is no statistically meaningful difference.

When it is evaluated according to the results from our study, the attitudes towards peace of Social studies teacher candidates influence their attitudes towards current world problems.

GİRİŞ

Dünyada ve ülkemizde yaşanan çatışmalara karşılık yarının huzurlu vatandaşları olacak gelecek nesillere daha güzel bir dünya bırakma düşüncesi, toplumsal bilincin kazandırılması manasında giderek önem kazanmaktadır (Tapan, 2006). Nitekim 20. yüzyıl boyunca süregelen nükleer savaşlar, soykırımlar, afetler ve çevresel zararlar, toplu katliamların içinden çıkılmaz zararları; çağdaş eğitimcileri, barış stratejileri ve çatışma çözme yöntemleri doğrultusunda, Barış eğitimi kuramları ve barış kültürü geliştirmeye itmiştir (Harris, 2004). Barış eğitimi bu bağlamda savunmadan reforma, temel eğitimden toplumsal adalete kadar birçok alanda öne çıkarak insanların yapısal ve barışçıl yeteneklerini, değerlerini ve davranışlarını geliştirmeye, toplumların ve milletlerin toplumsal ve ekonomik adalet uygulamaları vasıtasıyla gerektiğinde yasal reformlar uygulayarak barış oluşumu sürecini tamamlamaya ve takviye etmeye çalışmaktadır (UNESCO, 2005).

Gelecek nesiller açısından en büyük endişe, toplumdaki hastalık ve çatışmaların çocukların masum akıllarını etkilemesi, barışın olmadığı bir ortamda, atmosferdeki şiddet ruhunu özümseyerek büyümesi ve bir sonraki şiddet faili nesil olmasıdır. Bu yüzden çocukların yüreğinde barış duygusu geliştirmek derinleştirilmesi gereken bir konudur (UNESCO, 2001). Çocuk eğitimi tüm bu barış çalışmalarının odak noktasını teşkil etmektedir. Nitekim UNICEF (1999: 2) “insanlar arasında anlayış, barış, hoşgörü, cinsiyet eşitliği ve arkadaşlık duygusu içinde özgür bir toplumda sorumlu bir hayata çocuğun hazırlanması” gerektiğini vurgulamaktadır. Danesh (2006: 57-58) bu süreçle ilgili olarak, “Dünyanın bir orman olduğunu çocuklarımıza öğretiriz. Yaşam bu ormanda hayatta kalmak için bir süreçtir ve bu güç, son derece çelişik ve şiddet eğilimli dünyada galip gelmek için önemli bir araçtır” demektedir. Barış eğitiminin esası çocukların zihinlerine toplumsal ve kaliteli insan değerlerini yerleştirmektir. Özünde tüm insanlığın faydalanacağı gerekli davranış dizisini geliştirme, birlikte ve barışçıl olmak için öğrenme, barışçıl tutum, değer ve yetenekleri okullardaki öğrenme ve öğretme süreci ile birleştirme ve onu bütün müfredatın bir parçası haline getirme çabası bulunmaktadır (Udayakumar, 2009). Nair (2005: 38)’e göre; “Savaş insanların zihninde başlarsa; bu, çatışma sebebidir”. Bu yüzden Barış eğitimi merkezi olarak şiddetle karakterize edilen kültürel şartları zihinlerden çıkarmaya çalışır. Barış eğitimcileri bu süreçte, öğrenenlerin barışçıl bir şekilde gerçekliğin nasıl uygulanabileceğini hayal etmelerine yardımcı olmaktadır (Thoresen, 2005). Çünkü Barış eğitimi, çocukları toplumdaki şiddet yollarına düşmekten koruyan iyileştirici bir ölçüttür (UNESCO, 2001).

Toplumsal açıdan adil bir toplum oluşturulabilmesi için bireylerin toplumdaki adaletsizliğin farkında olması ve değişim için yaratıcı bir şekilde çalışması gerekmektedir. Çünkü bireylerin bilinçli ve eleştirel düşünebilme becerisi kazanabilmesi, herkesin eşit değerde olduğu adil bir toplum yaratma anlayışına katılımını artırmaktadır (Waldorf, 2007). Bu açıdan Yusuf (2011: 824)’a göre; “insan ilişkilerinin tüm seviyelerinde ilişkileri restore etmek, kişiselden uluslararası boyuta çatışmalarla ilgili pozitif tutumlar geliştirmek, hem fiziksel hem de duygusal olarak her bir bireyi besleyen insan hakları ve adalet üzerine kurulu güvenli bir ortam yaratmak, savaş ve sömürden uzak koruyucu ve sürdürülebilir bir çevre inşa etmek” gereklidir. Toplumda bireylerin diğerleri ile uyum içerisinde yaşaması için ortak anlayışla, güvenle ve çatışmaların dostane bir şekilde çözümüne yönelik tutum, değer ve yeteneklerin geliştirilmesini amaçlayan resmi ya da resmi olmayan tüm eğitimsel çabalar (Falade, Adeyemi and Olowo, 2011: 1) bu amacı gerçekleştirme gayreti taşımaktadır.

Barış eğitiminde esas diğer açıdan zarar vermeme düşüncesini bireylere aşılacaktır. Farklılıklara dayalı okulların entegrasyonu, önyargıdan arındırılmış ders kitapları, çocuk dostu derslikler, toplumsal cinsiyet dostu kültürler, erişimin genişletilmesi, marjinalleşen gruplar için telafi edici programlar (Davies, 2010), şiddetsiz resim ve hareketlerle ilgili bilgi içeren ders kitaplarını yeniden yazma gibi kurumsal, sınıflandırma ve test sistemlerinin yeniden ele alınması gibi yapısal reformlar (Wells, 2012) bu kapsamda ele alınacak çalışmalardır.

Barış Eğitimi: Teorik Arkaplan

Barış herkesçe üzerinde anlaşılabilir ortak bir manasının olmayışı ve kavramsallaştırılmasının zorluğu nedeniyle pek çok açıdan gerçek dışı ve ütöpik görülmele birlikte psikolojik, sosyal ve politik manada mutluluk ve uyum imgeleri uyandırmaktadır (Grewal, 2003). John (2011: 77)’a göre “Barış hayatın anlam ve amaçlarından biridir, ancak barış kendi başına gelmez, barışı beslemek gerekir”. UNESCO (2001: 4)’ya göre ise, “Barış, insan ve doğanın rehber kaidesidir. Kaideden sapmak için herhangi bir çaba sadece yıkım getirecektir”. Reardon Barış eğitiminin genel amacını; “küresel vatandaşlar olarak işlev görmek ve toplumsal yapıyı değiştirerek mevcut insani koşulları dönüştürmek

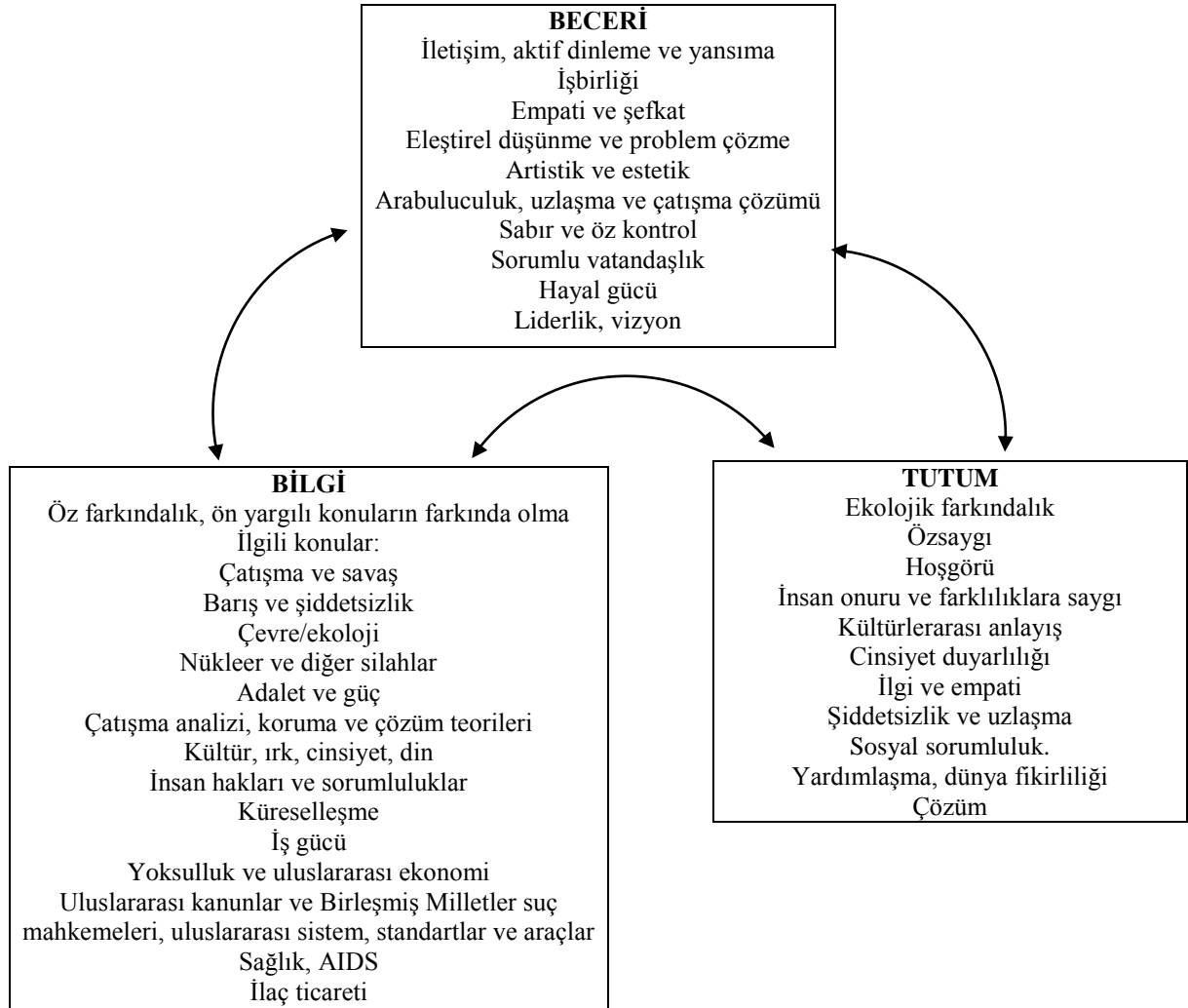
için olanak sağlayan otantik dünya bilincinin gelişimi (Brock-Utne, 2012: 4)” olarak ifade etmektedir. Barış eğitimi dair şu açıklamalar önemlidir (UNESCO, 2001: 5);

1. Evrensel ve milliden, yerel ve kişisele kadar sıralanan ölçüde çatışma ve şiddet sorunlarına cevap verme girişimidir. Daha adil ve edinilebilir gelecekle yaratmanın yollarını keşfetme ile ilgilidir.

2. Barış eğitimi kutsaldır. Geleneksel insani değerlerde derin olarak yerleşmiş bir çerçevede çocukların fiziksel, duygusal, entelektüel ve sosyal büyümesini benimser. Sevgiyi, merhameti, dürüstlüğü, adaleti, işbirliğini, insanoğluna ve dünyamızdaki tüm yaşamlara saygı duymayı öğreten bir felsefe üzerine temellendirilmiştir.

3. Barış eğitimi yetenek oluşumudur. Çocukların, kendileri, diğerleri ve dünyaları ile uyumlu şekilde yaşamasını ve çatışmayı bastırmada yaratıcı ve yıkıcı olmayan yöntemlerin geliştirilmesini sağlar. Barış oluşumu her insanoğlunun konusu ve insanoğlu neslinin zorluğudur.

Barış eğitimi UNICEF (1999), içsel, kişilerarası, gruplararası, millî ya da milletlerarası seviyelerde, kamusal ve yapısal olarak çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin çatışmaları uzlaşmacı bir şekilde çözebilmesine ve şiddetten korunmasına yönelik davranış değişiklikleri oluşturacak “bilgi, yetenek, tutum ve değerlerin” geliştirilme süreci” olarak ifade etmektedir. Aşağıdaki şema Barış eğitiminde bilgi, beceri ve tutum arasındaki ilişkileri göstermektedir. Bunlar öğrenme hedeflerinin temelini oluşturmaktadır (United Nations, 2009).



Şekil 1: Barış Becerisi, Bilgisi ve Tutumu

Birleşmiş Milletler Barış eğitimi öğretim ve diğer eğitimsel girişimler olarak tanımlamıştır (2009 Akt. Falade, Adeyemi and Olowo, 2011: 2). Bu girişimler;

*Çocukların şiddetten korundukları yer olan “barış alanı” olarak görev yapar.
Çağdaş çocuk haklarında belirtildiği gibi çocukların temel haklarını destekler.
Toplumunun tüm üyeleri arasında barışçıl davranışlara model olan bir iklim geliştirir.
İdari politika ve uygulamalarda ayırım yapmama ve eşitlik ilkelerini gösterir.
Yerel kültürle beslenen, şiddet karşıtı, çatışmalarla başa çıkmanın yollarını içeren, toplumda var olan barış oluşumu bilgisinden yararlanır.
Tüm ilgilenenlerin onuru ve haklarına saygı duyan yollarla çatışmaları ele alır.
Ne zaman mümkün olursa olsun müfredatı; barış anlayışı, insan hakları, toplumsal adalet ve evrensel konular ile bütünleştirir.
Barış değerleri ve toplumsal adaletin açık tartışmaları için bir forum sağlar.
Büyük toplumlarda uygulamanın yanı sıra çocukların barış oluşumunu eğitimde uygulanmasına da olanak sağlar.
Barış, adalet ve haklar ile ilgili tüm eğitimcilerin profesyonel gelişim ve sürekli etkisi için fırsatlar üretir.*

Barış farklı kültürlerde farklı anlamlar ihtiva eder. Örneğin iç barış var olma ve diğerlerini düşünme ile ilgilenirken, dış barış süreci doğal çevre, kültür, uluslararası ilişkiler, kentsel toplumlar, aileler ve bireylerle ilişkilidir. Uluslararası alanlarda; bir barış antlaşması, ateşkes ya da güç dengesi, kültürlerarası çerçevede; dinlerarası diyalog, çok kültürlü iletişim, kentsel toplumlarda; tam anlamıyla istihdam, üstesinden gelinebilir ev yönetimi, sağlık bakımında hazır gelişim, kaliteli eğitim fırsatları ve adil yasal ilerlemelerdeki olumlu gelişmelerdir (Harris, 2004).

Barış eğitiminin kapsamı; gelişim eğitimi, silahsızlanma eğitimi, çevre eğitimi, insan hakları ve vatandaşlık eğitimi, demokrasi eğitimi, küresel eğitim, multikültürel eğitim, ekonomi eğitimi, uluslararası eğitim ve çatışma çözme eğitimi gibi sahaları eğitim açısından içine alan eklektik, dinamik, canlı ve geniş bir akademik sahadır (Cann, 2012; Cook, 2008; Bhagabati, 2012; Bajaj and Chiu, 2009; Rapoport, 2009). Bjesrstedt (1993)’e göre Barış eğitimiyle yakın ilişkisi olan kavramlar ise; antifaşist eğitim, farkındalık artırma, vatandaşlık eğitimi, toplumla iletişim eğitimi, çatışma yönetimi, kültürlerarası eğitim, kültür çalışmaları, demokrasi eğitimi, gelişme eğitimi, silahsızlanma eğitimi, çevre eğitimi, bir arada yaşama eğitimi, uluslararası anlayış eğitimi, karşılıklı anlayış eğitimi, barış ruhu eğitimi, çevre eğitimi, şiddetsizlik çalışmaları, küresel eğitim, küresel çalışmalar, insan hakları eğitimi, uluslararası eğitim, uluslararası çalışmalar, liberal eğitim, ahlak eğitimi, evrensel çalışmalar, barış çalışmaları, politika eğitimi, tartışmalı konuların öğretimi eğitimi ve değer eğitimi” (Akt. Aktaş ve Safran, 2013a: 141) dir. Bazı ülkeler Barış eğitimi; “değerler eğitimi (Malezya ve Filipinler), vatandaşlık eğitimi (ABD), ortak anlayış eğitimi (İrlanda) ve gelişim eğitimi (UNICEF)” olarak adlandırırken (UNESCO, 2001) bu kapsamda “insan hakları ve temel özgürlüklerin öğretimi”, “uluslararası anlayış eğitimi”, “BM ile ilgili eğitim” gibi pek çok çalışma yapılmaktadır (Udayakumar, 2009).

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu “Barış için Eğitim, İnsan Hakları ve Demokrasinin Bütünleştirilmiş Çerçevesi ve Bildirisi (1995)’ni (Declaration and Integrated Framework of Education for Peace, Human Rights and Democracy)” ve “Barış Kültürü Bildirisi (1998)’ni (Declaration on a Culture of Peace)” kabul etmiş, 2000 yılını “Uluslararası Barış Kültürü Yılı (International Yearfor a Culture of Peace)” olarak ve 2001-2010 arasını “Uluslararası Dünya Çocukları Barış Kültürü ve Şiddetsizlik On Yılı (UN International Decade on Education for Peace and Nonviolence for the Children of the World)” olarak duyurmuştur. Barış eğitimi organizasyonlar ve ajanslar içinde yaygın hale getiren bir model olarak hizmet vermesi için UNESCO, UNITAR, UNU ve UPEACE gibi eğitimsel organlarda uygulamaya koymuştur (Kester, 2010).

Barış için eğitim, disiplinlerarası geçiş yapar ve tüm öğrenme alanlarını içerir şekilde olmasının gerekliliğini ortaya koyar. Elbette Barış eğitimi, tek bir sınıf ya da konu ile sınırlandırılmamalı, kullanılan kurum ya da alanlar Barış eğitiminin amaç ve parçaları ile uyumlu halde tüm öğrenim alanlarına dâhil edilmelidir (Kester, 2010).

Barış eğitimi yetenek, dinleme, yansımaya, sorun çözümü, işbirliği ve çatışma çözümünü içeren felsefe ve süreçtir. Felsefesi yaşam boyu şiddet karşıtlığı, sevgi, şefkat, güven, adil olma, işbirliği ve tüm

insanlığa ve dünyadaki tüm yaşama saygıyı, sadakat ve hürmeti öğretmek, süreç ise güvenli bir dünya kurmak ve sürdürülebilir bir çevre yapılandırmak için gerekli yetenekleri, tutum ve bilgiyi güçlendirmektir. Bu eğitimle bireylere alternatif bilgiler sağlanarak toplumu baskı altına alan şiddet şekilleri, şiddetin problemleri ve bu problemleri işaret eden stratejiler öğretilmeye, dünya yönetimi, evrensel vatandaşlık ve insancıl ilişkilerin değeri anlatılmaya çalışılır (Harris, 2004; Cook, 2008).

Barış kavramı, barışı öğrenenlerin düşünceleri bağlamında açıklamak, derinleştirmek ve yerleştirmek üzerine yapılanmıştır. Öğrenilecek olan sadece bu kavramının içeriği ile sınırlı değildir. Aktif ve katılımcı olarak “hayata geçirme ve yapma” üzerine bilinç inşasıdır. Pedagojik çerçevesi ise “sadece ne yapıldığı değil, yapıma yolunun niteliğidir”. Uygulanan grup aktiviteleri öğrenenlere müzakere, işbirliği ve birlikte çalışma fırsatları sağlarken öğreten barışçıl bir davranış modeli olmalıdır. Zira öğretmenin öğrenenle ilişkisi öğrenme sürecinin en belirgin etkileyicisidir (Bretherton, Weston and Zbar, 2012). Bu tür çalışmalarla öğrenenleri evrende ortaya çıkan sorunlara duyarlı hale getirmek, daha olumlu ve etkili roller oynamalarını sağlayarak küresel, bölgesel ve milli kademelerdeki adaletsizlik benzeri toplumsal sorunlarla baş etmeye çalışmalarını sağlamak mümkün olabilecektir (Bhagabati, 2012). Bu bağlamda bireylerde “eleştirel ve analitik zekânın yaratılması, çalışmanın yaşamı tehdit eden unsurlarının dikkate alınması ve küresel sorunları çözmek için işbirlikçi yönteminin geliştirilmesi (Brock-Utne, 2012: 4)” gerekmektedir.

Sosyal Bilgiler Dersinin Barış Eğitimindeki Rolü

Barış, Sosyal Bilgiler dersinin içeriğini oluşturan ve alt disiplinleri bir araya getiren temel konulardan birisidir. Toplumda çatışma, şiddet, savaş gibi huzursuzlukların artışına bağlı olarak yeniden yapılanma gereği gibi durumlarda fonksiyonel bilgi tüm araçlarını işe koyduğu Sosyal Bilgiler sınıflarında yapılandırılmaktadır. Bu çerçevede barış bir değerler yumağı olarak sınıfta ve sınıf dışında verilmeye çalışılmaktadır (Keskin ve Keskin, 2009).

Sosyal Bilgiler programının temel amacı “iyi vatandaşlar” üretmek ve “sorumlu vatandaşlık” kazandırmaktır (Thompson, 2004). Sosyal Bilgiler insanlığı içeren tüm sosyal bilimlerin bir birleşimidir (Yusuf, Agbonna and Onifade, 2012). Çoğulcu bir toplumda demokrasinin güçlendirilmesi, küresel sorunlar hakkında bilgili öğrenenler oluşturulması, sivil katılımın artırılması ve güçlü bir ulusal kimliğin teşvik edilmesi ile ilgili disiplinlerle iç içedir (Moore, 2008). Ders öğretmenlere barış kavramlarının öğretimi için pek çok imkânı sunmaktadır. Barış için eğitimde öğrenenlere grup içi/dışı ve yabancılık/ötekilik kavramlarının dinamikleri öğretilmektedir (Danesh, 2006). Barışçı bir toplumun sürdürülebilirliği manasında gerekli beceri ve yeni değerlerin Sosyal Bilgiler programına yerleştirilmesi bu açıdan büyük önem taşımaktadır. Yeniden yapılanmada tematik yaklaşım kullanılması kritik noktadır. Bu yaklaşım barış kavramlarının içeriğini entegre ederken Sosyal Bilgiler programının içeriğine aşırı yüklemeyi azaltacaktır. Öğretmenlere mesleki eğitim ve öğretiminin sağlanmasıyla kavramların etkili bir şekilde öğretiminde yaklaşım metotları ve tekniklerinin kullanımına yönelik becerileri kazanmaları mümkün olabilecektir (Ezeoba, 2012). Nitekim Akudolu (2012)’ya göre eğitim sisteminde Barış eğitiminin etkili bir şekilde uygulanmamasında temel sorun, öğretmenlerce Barış eğitimi kavramlarının, amaç, ilke ve stratejilerinin anlaşılabilmesidir. Bu yüzden barışı inşa etmek ve barışsever bir dünya oluşturmak için yaşamın tüm alanlarında olduğu gibi dersler noktasında da zaman, enerji ve kaynak ayırımı sağlanması gereklidir (Wells, 2012).

Barış eğitimi programlarının esasında yatan “çocuklarda barışçıl yaşam gerekliliklerini geliştirmeye vurgu yapmak, insan, sivil, etik ve ruhani değerler üzerine temellenmiş bir karakter yapım müdahalesi” Sosyal Bilgilerin bu noktada önemli bir işlevini ortaya koymaktadır (UNESCO, 2001). Sosyal Bilgilerde sosyalleşme, çatışmalar, işbirliği, çeşitlilikler, insan hakları, toplumsal acil sorunlar gibi konular öğretilirken aynı zamanda öğrenenler disiplinli ve hoşgörülü olmaya, toplumda huzurlu bir şekilde yaşamaya teşvik edilir ve bu tür eylemler aşılır (Odejobi and Adesina, 2012).

Sosyal Bilgiler dersleri farklı ülkeler, toplumlar, dünya mutfakları, siyasal çatışmalar, kadın erkek ilişkileri, diğer ülkelerle iş türünden etkinlikler gibi çok kültürlü değerlerin aktarımını sağlar. İyi bir Sosyal Bilgiler eğitimi çok kültürlü eğitimin, çoklu bakış açısının kazandırılmasıyla mümkündür. Bu noktada örneğin sosyal yapısalcı konumdaki Sosyal Bilgiler öğretmeni farklılıkları tarihsel disiplinle ortaya koyarken daha doğru bir tarihsel anlatım sağlamaya çalışır (Fry, 2000). Nakamura (2012)’ya göre barışa giden yolda zıt değerler ve kültürel çatışmalar ile başa çıkmak için kültürlerarası okuryazarlık geliştirme ön koşuldur.

Barışı olumlu ve olumsuz çevre güvenliği ve ekolojik sorumluluk olmadan başarmak mümkün olmadığından Sosyal Bilgiler ve Barış eğitiminde çevre eğitimi büyük önem taşımaktadır. Çevre eğitiminde bireylerin sorumluluk, doğayla etkileşim, doğal kaynakların kullanımını gibi güçlendirilmesi gerekli değer ve davranışları eğitime teşvik edecek entegre bir yaklaşım ihtiyacı söz konusudur (Bajaj and Chiu, 2009).

Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Günümüzde tüm dünyada barış hareketi en gözde toplumsal fenomenlerden biridir ve giderek büyümektedir (Page, 1985). Barış araştırmaları uluslararası ilişkilerde ve aynı zamanda yerel politikada barışa yönelik gayret değeri taşıırken şiddet tehditlerine dair öğretim şekilleri üzerine odaklanılarak şiddet kültürü “barış ve adalet” kültürüne dönüştürülmeye çalışılmaktadır (Grewal, 2003; Harris and Howlett, 2011). Günümüz dünya sorunları boyutundan bakıldığında ise, dünya sorunlarına yönelik yaklaşım oluşturmak ve sorunların çözümüne duyarlılık kazandırmak gerekmektedir. Özellikle Sosyal Bilgiler dersi bu açıdan etkili bir role sahiptir. Çağdaş sorunları kapsayacak şekilde yapılandırılmış Sosyal Bilgiler dersi bireylerin gelecekteki etkili ve pozitif bir sosyal yaşam için değişimini ve adaptasyonunu sağlarken aynı zamanda toplumsal sorunlara sosyal farkındalık geliştirmektedir. Çünkü güncel sorunlar tüm dünya üzerindeki yaşamları doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir (Jekayinfa, 2012).

Dünya alanyazınında Barış eğitimi kapsamında şiddet, çatışma çözme, çok kültürlülük, insan hakları ve vatandaşlık, demokrasi, çevre gibi alt disiplin boyutlarıyla ele alan (Clarke-Habibi, 2005; Galtung, 1996; Groff and Smoker, 1996; Hakvoort and Oppenheimer, 1993; Harris and Synott, 2002) pek çok çalışma bulunmaktadır. Türkiye’de ise Barış eğitimi çerçevesinde yapılan çalışmalar (Aktaş ve Safran, 2013a; Aktaş ve Safran, 2013b; Bayram ve Aslan, 2008; Deveci, Yılmaz ve Karadağ, 2008; Kamaraj ve Kerem, 2004; Sertel ve Kurt, 2004; Türnüklü, Şahin ve Öztürk, 2002) oldukça sınırlıdır. Barış eğitimi kapsamında ele alınan konuların genel olarak günümüz dünya sorunları ile ortak paylaşımlara sahip olması nedeniyle dersi öğretecek Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “barışa yönelik tutumlarını” ve “günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarını” ve bunlar arasındaki ilişkiyi belirlemek önem taşımaktadır. Alanyazında konu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde Türkiye’de “barışa yönelik tutumların (Eryılmaz, 2009; Eryılmaz, 2008)” ve “günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumların” ele alındığı (Kılıçoğlu, Karakuş ve Öztürk, 2012; Yazıcı, 2013) çok az sayıda çalışma bulunduğu görülmektedir. Öte yandan her iki tutum arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmaya ise rastlanılmamıştır. Barış kavramını etkileyen değişkenler çoktur ve bu değişkenlerin “barışçıl” bir toplum oluşturabilmesi için tek tek ele alınması gerekmektedir. Barışçıl bir dünya vatandaşı olmak dünya sorunlarına duyarlı ve sorunların çözümüne katılımcı bireyler kazandırabilir. Barışı sağlamanın yolu insanı ve yaşamı tehdit eden tüm unsurların ortadan kaldırılması, bugün ve gelecek bağlamında dünya sorunlarının altında yatan tüm unsurları bireylere fark ettirebilmek ise, barışa yönelik pozitif tutumlar dünyada mevcut ve ortaya çıkabilecek muhtemel sorunların da önüne geçilmesinde imkân tanıyacaktır. Bu doğrultuda yapılan çalışmanın Sosyal Bilgiler alanına ve diğer sosyal araştırmalara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Yukarıda ifade edilenler doğrultusunda bu çalışmanın amacı, “Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının barışa yönelik tutumları ile günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları” arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Belirlenen amaç çerçevesinde çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının;

1. Cinsiyet değişkenine göre “barışa yönelik tutumları” ve “günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları” arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. “Barışa yönelik tutumları” ile “günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları” arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu çalışmada ilişkisel tarama modellerinden korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Korelasyonel araştırma olarak da adlandırılan ilişkisel tarama modelinde “iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelemesi (Büyüköztürk vd., 2008)” söz konusudur. Belirtilen yöntem araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “barışa yönelik tutumları” ve “günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları” arasındaki ilişkinin incelenmesi nedeniyle seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 148 kadın (% 51,6) ve 158 erkek (% 48,4) toplam 306 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Barışa Yönelik Tutumlar Ölçeği (PALiS: Peace Attitudes Li' Scale): Barışa yönelik tutumlar ölçeği, Eryılmaz (2008) tarafından ergen ve ileri yetişkin dönemleri arasında yer alan 99 erkek ve 101 kadın deneğin katılımıyla geliştirilmiştir. Ölçek, tek boyutlu, dördümlü likert tipindedir ve beş maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanın yükselmesi, barışa yönelik tutumların olumlu olması anlamına gelirken, bu puanın düşmesi ise olumsuz olması anlamındadır. Ölçeğin açıkladığı varyans %47.58'dir. Ölçeğin özdeğeri 2.37'dir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirliği .71'dir. Ölçeğin test-tekrar test yöntemine dayalı güvenilirliği ise .78 olarak bulunmuştur. Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliği Alan Genel Algılanan Kontrol Ölçeği ile belirlenmiştir. PALiS'in Alan Genel Algılanan Kontrol Ölçeği ile olan korelasyonu $r = .44$, ($p < .01$)'dir. Bu çalışmada isedeğerler sırasıyla Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı=.89; KMO değeri ,859; Bartlett Testi değerleri $\chi^2=921,410$; $sd=10$; $p<0.001$ 'dir.

Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği: Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği, Kılıçoğlu, Karakuş ve Öztürk (2012) tarafından öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik algılarını belirlemek amacıyla geliştirilen geliştirilmiştir. Ölçek beş dereceli likert tipi bir ölçek olup üç faktör altında toplanabilen 24 maddeden oluşmaktadır. Oluşturulan maddelerin karşısına, beşli likert dereceli seçenekler yerleştirilmiştir. Bu seçenekler; “(1) kesinlikle katılmıyorum”, “(2) katılmıyorum”, (3) kararsızım”, “(4) katılıyorum” ve “(5) kesinlikle katılıyorum” şeklinde düzenlenmiş ve puanlanmıştır. 24 maddelik ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı=.92; KMO değeri 0.936; Bartlett Testi değerleri $\chi^2=4721.614$; $sd=276$; $p<0.001$ 'dir. Bu çalışmada ise değerler sırasıyla Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı=.93; KMO değeri ,926; Bartlett Testi değerleri $\chi^2=4968,017$; $sd=276$; $p<0.001$ 'dir. Ölçek faktörleri; kaygı, duyarlılık ve çözüme katılımdır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “barışa yönelik tutumlarına” ve “günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları”na ilişkin puanlarını cinsiyete göre ve aralarındaki ilişkiye göre test etmeden önce araştırma verilerinin normal dağılım özelliği taşıyıp taşımadığı Kolmogorov-Smirnov Testi ile tespit edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda verilerin normal dağılım özelliği göstermediği anlaşıldığından non-parametrik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bu kapsamda cinsiyete göre “barışa yönelik tutumlar” ve “günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumların (tüm ölçek ve alt faktörlerine göre)” farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney-U testi, “barışa yönelik tutumlar” ve “günümüz dünya sorunlarına yönelik tutum” arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Manidarlık düzeyi .01 olarak alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “barışa yönelik tutumları” ve “günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları” arasındaki ilişkileri belirlemek için Mann Whitney U testi ve Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırma sorularına yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur.

Ölçeklerin cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre barışa yönelik tutum ve günümüz dünya sorunlarına yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Mann Whitney-U Testi ile incelenmiştir. Her iki ölçek arasındaki karşılaştırma Tablo 1’de, “Barışa Yönelik Tutumlar” ile “Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği” alt boyutları arasındaki karşılaştırma Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Barışa Yönelik Tutumlar ile Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	P
GDSYT	Kız	158	157,39	24867,50	11077,500	-,795	,426*
	Erkek	148	149,35	22103,50			
BYT	Kız	158	156,32	24699,00	11246,000	-,596	,551*
	Erkek	148	150,49	22272,00			

GDSYT: Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum, BYT: Barışa Yönelik Tutum, *p>.05

Tablo 1’e göre Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetine göre barışa yönelik tutumları r [U=11246,000, p>.05] ve günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları [U=11077,500, p>.05] incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 2: Barışa Yönelik Tutumlar ile Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği alt boyutlarına göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	P
BYT	Kız	158	156,32	24699,00	11246,000	-,596	,551*
	Erkek	148	150,49	22272,00			
Kaygı	Kız	158	152,60	24111,00	11550,000	-,189	,850*
	Erkek	148	154,46	22860,00			
Duyarlılık	Kız	158	159,42	25188,50	10756,500	-1,219	,223*
	Erkek	148	147,18	21782,50			
Çözüm Katılım	Kız	158	159,51	25202,00	10743,000	-1,239	,215*
	Erkek	148	147,09	21769,00			

BYT: Barışa Yönelik Tutum, * p>.05

Tablo 2’ye göre Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetine göre barışa yönelik tutumları r [U=11246,000, p>.05] ve günümüz dünya sorunlarına yönelik tutum alt boyut puanları kaygı; r [U=11550,000, p>.05], duyarlılık; [U=10756,500, p>.05] ve çözüme katılım; [U=10743,000, p>.05] incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Ölçeklerin birbirleriyle korelasyonlarına ilişkin bulgular

Araştırmadan elde edilen verilere göre barışa yönelik tutumlar ve günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlar arasındaki ilişki Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı hesaplanmış elde edilen sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Barışa Yönelik Tutumlar ile Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği Puanları (Tüm ölçek ve alt boyutları) Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman Brown Korelasyon Testi Tablosu

	1	2	3	4	5
(1) BYT	1.000				
(2) Kaygı	.295*	1.000			
(3) Duyarlılık	.228*	.634*	1.000		
(4) Çözüm Katılım	.263*	.346*	.598*	1.000	
(5) GDSYT	.316*	.766*	.899*	.786*	1.000

N=306, GDSYT: Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum, BYT: Barışa Yönelik Tutum, *p<0.01

Tablo 3 incelendiğinde görüldüğü gibi, Barışa Yönelik Tutum ve Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum ölçeği toplam puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (r=.316, p<.01). Barışa Yönelik Tutum ile Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutumlar Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, bütün alt boyutlar ile

istatistiksel olarak anlamlı ancak düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu ilişki düzeyleri sırasıyla kaygı ($r=.295$, $p<.01$), duyarlılık ($r=.228$, $p<.01$) ve çözüme katılım ($r=.263$, $p<.01$) şeklindedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “barışa yönelik tutumları” ve “günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları” arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının “barışa yönelik tutumları” ile “günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları” arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkiler incelendiğinde “Barışa Yönelik Tutumlar Ölçeği” ve “Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği” toplam puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.316$, $p<.01$). Bu sonuca göre barışa yönelik tutumlar arttıkça günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarda da artış söz konusu olduğu ifade edilebilmektedir. Benzer olarak Yazıcı (2013) tarafından yapılan araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları olumlu ve yüksek bulunmuştur.

“Barışa Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği” alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise, istatistiksel olarak anlamlı ancak düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu ilişki düzeyleri sırasıyla kaygı ($r=.295$, $p<.01$), duyarlılık ($r=.228$, $p<.01$) ve çözüme katılım ($r=.263$, $p<.01$) şeklindedir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetine göre barışa yönelik tutum puanları r [$U=11246,000$, $p>.05$] ve günümüz dünya sorunlarına yönelik tutum puanları r [$U=11077,500$, $p>.05$], barışa yönelik tutum puanları ve günümüz dünya sorunlarına yönelik tutum alt boyut puanları kaygı; r [$U=11550,000$, $p>.05$], duyarlılık r [$U=10756,500$, $p>.05$] ve çözüme katılım r [$U=10743,000$, $p>.05$] incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Çalışmamızda ortaya çıkan sonuçtan farklı olarak Eryılmaz (2009) tarafından yapılan “barışa yönelik tutumlar” ile “özsayıgı”nın incelendiği araştırmada orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, kadınların barışa yönelik tutumlarının erkeklere oranla daha olumlu olduğu ifade edilmiştir. Aktaş ve Safran (2013b) tarafından yapılan araştırmada ise, kız öğrenciler barış kavramının baskın olduğu kategorilere daha yakinken erkek öğrenciler savaş kavramının baskın olduğu kategorilere daha yakın olduğu ifade edilmiştir. Yazıcı (2013) tarafından yapılan “ortaöğretim öğrencilerinin günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları”nın araştırıldığı çalışmada ise, öğrencilerin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, kız öğrencilerde tutum puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmamızdan ortaya çıkan sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının barışa yönelik tutumlarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarını pozitif yönde etkilediği ifade edilebilmektedir. Bu çerçevede Barış eğitiminin önemli bir işlevi ortaya çıkmaktadır. Dünyada Barış eğitimi alanında yapılan çalışmalar Barış eğitiminin erken yaşlarda başlatılması gerektiği vurgulanmaktadır. Nitekim Kamaraj ve Kerem (2004)’in yaptıkları araştırmada Barış eğitiminin başlangıç yaşının yüksek gelişmişlik düzeyindeki ülkelerde doğumla ya da 2-3 yaş arasında, orta ve düşük gelişmişlik düzeyinde olan ülkelerde ise erken çocukluk döneminde (0-8 yaş) ve aile tarafından başlatılması gerektiği ifade edilmiştir. Barış eğitimi etkinliklerinin okul öncesi dönemden başlayarak tüm eğitim kademelerine yayılması, bütünsel anlamda mevcut öğretim programlarında, programların geneline yansıyan bir anlayış doğrultusunda yer verilmesi gerekmektedir (Demir, 2011).

Barışa yönelik değerlerin kazandırılmasında Sosyal Bilgiler dersine büyük görevler düşmektedir. İleriyi görebilen, anlık ihtiyaçlara göre kendisini şekillendirebilecek esnekliğe sahip, öğreneni merkeze alan, günlük yaşam ile çelişmeyen programlar Barış eğitimi sürecini olumlu etkilemektedir (Koçoğlu, 2012). Nitekim Bjesrstedt (2003) “Barış eğitiminin dünyada birçok ülkede özellikle de Tarih ve Sosyal Bilgiler dersleriyle uyumluluk gösterdiğini ve bu derslerin içinde çeşitli konular olarak (etkili vatandaşlık eğitimi, sosyal haklar gibi) yer aldığı (Akt. Demir, 2011: 1737)” ifade etmektedir. Sosyal Bilgiler dersi ve öğretmeni öğrenenlerin zihinlerinde barışa ait oluşumları desteklemelidir. Çünkü Galtung’a göre şiddet; “insanoğlu etkilendiğinde var olan ve bu yüzden bedensel ve akli farkındalıklarının ve kendi potansiyel farkındalıklarının altında olması”dır (Akt. Grewal, 2003: 2).

Barışı öğretme nedeni öğrenenleri barış stratejileri hakkında eğitmek, bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek ya da değiştirmektir. Ülkemizde Barış eğitimi kapsamında yapılan çalışmalara genel

olarak bakıldığında uygulanan eğitim programlarının öğrenenlerin şiddetten uzak, farklılıklara saygı duyan bireyler olmalarını ve bunu toplumsal barış için “gerçek bir amaç” olduğuna inanarak bu doğrultuda hareket etmelerini sağlama yönünde olduğu görülmektedir (Sarı, 2005). Barış programlarının ders programlarına dâhil edilmesi, uygulama süresinin uzun ve yoğun tutulması, işlevsellik ve sonuçların netliği açısından önemlidir (Tapan, 2006; Gündoğdu ve Izgar, 2010).

Şiddetin bir disiplin yöntemi olarak kullanılması ya da sıkı cezalandırıcı disiplin tedbirleri alınması türünden yöntemlerin değil; evrensel insan hakları ilkelerine dayalı alternatif yöntemlerin kullanılması, sosyal eşitsizliklerin ve adaletsizliğin engellenmesi gereklidir (Chubbuck and Zembylas, 2011). Çatışma çözme eğitimi gibi programlar okullarda yaşanan çatışmaların barışçıl yöntemlerle nasıl çözülebileceğine dair normlar oluşturmaktadır. Ayrıca taraflar arasında diyalog sağlama, pozisyonları ve çıkarları tanımlama, bireylerin birbirlerini dinlemeleri için sorunun olası çözümlerini içeren kabul edilemez sorunları ortadan kaldırmak için beyin fırtınası sağlayarak katılan herkesin çıkarlarına uygun çözüm bulma imkânları sağlamaktadır (Harris and Howlett, 2011).

Sınıf ortamlarında demokratik koşullar ve adil öğrenme durumları sağlanmalıdır. Bu şekilde sınıfların otoriter öğretim ya da pasif dinleyen, aşırı didaktik, baskıcı bir sınıf şekline dönüşmesi engellenebilmektedir. Öğrenenlere gündemi tartışma fırsatı vermeyen ve cevap hakkı tanımayan, eleştirel düşünce ve sorgulamadan ziyade ezberci eğitimin ağırlık kazandığı, ders materyallerinin öğrencinin yaşadığı deneyimle ilişkili seçilmediği uygulamalar baskıcı sınıfa neden olan etkenlerden sadece birkaçıdır (Kester, 2007). Ayrıca sınav odaklı ve konu merkezli öğrenme, öğrenenlere kazandırılması öngörülen birtakım duyguları ve davranışları engellemekte ve öğrenmenin hazzını çocuklardan almaktadır. Toplumun yaşamsal mücadeleleri ile baş etme kaygısının okulu bir boş vakit yeri olarak algılanmasına neden olması gibi sorunlar öğretmenlerin çokça şikâyet ettikleri disiplin sorunlarına dönüşmektedir (UNESCO, 2001).

Okullar şiddeti önleme çalışmaları için öğrenenlerin zamanlarının önemli bir kısmını okulda geçirmeleri, öğrenenlere ulaşmanın kolaylığı, veliler ve akranlara ulaşma fırsatının bulunması sebebiyle ideal ortamlardır (Uzbaş, 2009). Sınıf ortamında barış ve huzurla öğrenenler; iyi iletişim, kendine güven, konuşan birisini dinleme, öğretmeni dikkate alma, konuşmama, göz kontağı, el kaldırmaya cesaret, işbirliği teknikleri, birlikte çalışma, şikâyet etmeme, sessiz çalışma, sakinlik gibi davranışlar kazanmaktadır (Harber and Sakade, 2009). Çocukların birbirleriyle yarışmaları gerektiğinin öğretilmediği, eşitliğe dikkat edilmeyen, erkek öğrenenlerin kız öğrenenlerin üstünde hâkimiyet kurmasına izin veren bir ortamda ise barışı öğretmek zordur (Brock-Utne, 2012).

Çalışmamız kapsamında şu öneriler getirilebilir:

1-Barışa yönelik bilgi, beceri ve tutum geliştirmenin dünya sorunlarına daha duyarlı ve çözüme katılımcı bireyler kazandıracığı gözönünde bulundurulmalıdır.

2-Barış eğitimi, amaç ve parçaları ile uyumlu olacak şekilde, tüm eğitim kademelerine, öğretim programlarına ve öğrenme alanlarına dâhil edilmelidir.

3-Sosyal Bilgiler dersine esnek, öğrenen merkezli, güncel, günlük yaşamda karşılaşılabilecek problemlere yönelik, uyumlu, farkındalık kazandıran, bireylerin zihnindeki barış oluşumu fikirlerini destekleyen programlar hazırlanmalıdır.

4-Okul ve sınıf ortamları, eşitlikçi, şiddetten uzak, demokratik, adil, katılımcı ve eleştirel düşünceye teşvik edici olmalıdır.

5-Sosyal Bilgiler dersi dünya sorunlarını kapsayacak, barışçıl yetenek ve tutumları geliştirecek şekilde tasarlanmalı, uygulanmalı ve öğretmen barışçıl bir davranış modeli olmalıdır.

6-Şiddet bir disiplin yöntemi olarak kullanılmamalı, evrensel insan hakları ilkelerine dayalı alternatif yöntemler kullanılmalı, sosyal eşitsizlik ve adaletsizliğe neden olacak şartların önüne geçilmelidir.

7-Barış eğitimine yönelik kavram, amaç, ilke ve stratejiler kapsamında Sosyal bilgiler öğretmenlerine mesleki eğitimler verilmelidir.

KAYNAKLAR

Aktaş, Ö. ve Safran, M. (2013a). Evrensel bir değer olarak barış ve barış eğitiminin tarihçesi. *TSA*, 17(2), 131-150.

Aktaş, Ö. ve Safran, M. (2013b). Ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barış kavramı ile ilgili düşüncelerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1587-1619.

- Akudolu, L.R. (2012). Assessing Peace Education Component of the Universal Basic Education in Nigeria Through Social Studies Curriculum Faculty of Education. 16 Eylül 2012 tarihinde <http://lilianrita.com/lr3/publications.asp> adresinden alınmıştır.
- Bajaj, M. and Chiu, B. (2009). Education for sustainable development as peace education. *Peace & Change*, 34(4), 441-455.
- Bayram, D. ve Aslan, C. (2008, September). *An Analysis on Thema of "Peace" in Primary Turkish Curricula*. WCCI 13.Word Conference in Education on Creating a Global Culture of Peace: Strategies, for Curriculum Development and Implementation, Antalya, Turkey.
- Bhagabati, N. (2012). Peace Education for Sustainable Development, Role of Higher Education. 16 Eylül 2012 tarihinde <http://brahmakumaris.info/download/BK%20Academic%20papers/Peace-Education-for-Sustainable%20Development.pdf> adresinden alınmıştır.
- Bjerstedt, A. (1993). Peace education in schools around the world at the beginning of the 1990s. In A. Bjerstedt (Ed.), *Peace Education: Global Perspectives* (pp. 146-169). Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Bjerstedt, A. (2003). Developing preparedness for peace: Objectives, methods, difficulties and possibilities in peace-related education. Peace education reports. (Report No. R-18). Department of Educational and Psychological Research, School of Education, Lund University, Malmö, Sweden.
- Bretherton, D., Weston, J. and Zbar, V. (2012). Peace Education Curriculum Development in Post-Conflict Contexts: Sierra Leone. 18 Eylül 2012 tarihinde http://www.aiec.idp.com/pdf/bretherton_weston_p.pdf adresinden alınmıştır.
- Brock-Utne, B. (2012). Peace Education in An Era of Globalization. 16 Eylül 2012 tarihinde http://www.africanenir.org/uploads/media/BrockUtnePeaceEduGlobalisation_05.pdf adresinden alınmıştır.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem
- Cann, C.N. (2012). Harvesting social change: A peace education program in three acts. *Journal of Peace Education*, 9(3), 211-223..
- Chubbuck, S.M. and Zembylas, M. (2011): Toward a critical pedagogy for non violence in urban school contexts. *Journal of Peace Education*, 8(3), 259 275.
- Clarke-Habibi, S. (2005). Transforming world views: The case of education for peace in Bosnia and Herzegovina. *Journal of Transformative Education*, 3(1), 33-56.
- Cook, S.A. (2008). Give peace a chance: The diminution of peace in global education in The United States, United Kingdom and Canada. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 889-914.
- Danesh, H.B. (2006): Towards an integrative theory of peace education. *Journal of Peace Education*. 3(1), 55-78.
- Davies, L. (2010). Eğitim, Barış ve Anlaşmazlık. K. Çayır (Der.), *Eğitim, Çatışma ve Toplumsal Barış: Türkiye'den ve Dünyadan Örnekler* (pp. 9-22). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Demir, S. (2011). Türkiye'de barış eğitimine bakış: Tanımlar, zorluklar, öneriler: Nitel inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1727-1745.
- Deveci, H., Yılmaz, F. ve Karadağ, R. (2008). Öğretmen adaylarının barış eğitimi algıları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 63-80.
- Eryılmaz, A. (2008, April 30-May 3). *Investigaton of Peace Attitudes with Respect to Gender*. World Conference of International Association of Child and Adolsecnt Psychiarty and Allied Disciplines (IACAPAP) Conference, İstanbul, Turkey.
- Eryılmaz, A. (2009). Barışa yönelik tutumların özsayı ve cinsiyet değişkenleriyle incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21): 23-31.
- Ezeoba, K.O. (2012). Strategies for integrating peace education into social studies curriculum for junior secondary (Basic 7-9) schools in Nigeria. *African Research Review*, 6(3), 218-231.
- Falade, D.A., Adeyemi, B.A. and Olowo, O.O. (2011). Participatory means of teaching Peace Education concepts in the Universal Basic Education Social Studies Curriculum. *JEP/eJournal of Education Policy*, 16 Eylül 2012 tarihinde <http://nau.edu/uploadedFiles/Academic/COE/About/Projects/Participatory%20Means%20of%20Teaching%20Peace%20Education%20Concepts.pdf> adresinden alınmıştır.
- Fry, T.S. (2000). Multicultural perceptions held by preservice social studies teachers. *The Journal of Critical Inquiry into Curriculum and Instruction*, 2(2), 1-22.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. London: Sage.
- Grewal, B.S. (2003). Johan Galtung: Positive and Negative Peace. 16 Eylül 2012 tarihinde http://upeaceap.org/hando_upfiles/FCPC_RM_06_1.pdf adresinden alınmıştır.
- Groff, L. and Smoker, P. (1996). Creating global-local cultures of peace. In UNESCO (Ed.), *From a Culture of Violence to a Culture of Peace* (pp. 103-127). Paris: UNESCO.

- Gündoğdu, R. ve Izgar, H. (2010). Yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının ergenlerin çatışma çözme becerisine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 81-100.
- Hakvoort, I. and Oppenheimer, L. (1993). Children and adolescents' conceptions of peace, war, and strategies to attain peace: A Dutch case study. *Journal of Peace Research*, 30, 5-77.
- Harber, C. and Sakade, N. (2009). Schooling for violence and peace: How does peace education differ from 'normal' schooling? *Journal of Peace Education*, 6(2), 71-187.
- Harris, I. and Synott, J. (2002). Peace education for a new century. *Social Alternatives*, 21(1), 3-6.
- Harris, I.M. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education*, 1(1), 5-20.
- Harris, I. and Howlett, C. F. (2011). Educating for peace and justice in America's nuclear age. *Catalyst: A Social Justice Forum*, 1(1), 1-51.
- Jekayinfa, A.A. (2012). Types, Causes and Effects of Gender-Based Violence: Challenges for Social Studies Education in Nigeria. 16 Eylül 2012 tarihinde <http://www.unilorin.edu.ng/publications/jekayi> adresinden alınmıştır.
- John, J.E. (2011). Comment: Peace-local and global. *Journal of Peace Education*, 8(1), 7-77.
- Kamaraj, I. ve Kerem, E.A. (2004). Erken çocukluk dönemi barış değerine evrensel bir bakış I. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 93-104.
- Keskin, S.C. ve Keskin, Y. (2009). Cumhuriyet dönemi ilköğretim 1. kademe) Sosyal Bilgiler ve onun kapsamına giren ders programlarında bir değer olarak "barış"ın yeri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 69-92.
- Kester, K. (2007). Peace education: Experience and storytelling as living education. *Peace and Conflict Review*, 2(2), 1-14.
- Kester, K. (2010). Education for peace: Content, form, and structure: mobilizing youth for civic engagement. *Peace & Conflict Review*, 4(2), 1-10.
- Kılıçoğlu, G., Karakuş, U. ve Öztürk, T. (2012). Günümüz dünya sorunlarına yönelik tutum ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies, International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 2209-2224.
- Koçoğlu, E. (2012). Cumhuriyetten günümüze insan hakları ve demokrasi kavramları açısından Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim Programının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 1-20.
- Moore, J.R. (2008). The role of ethnicity in social studies education: Identity and conflict in a global age. *Social Studies Research and Practice*, 3(1), 42-54.
- Nair, G. (2005). Peace education and conflict resolution in school. *Health Administrator*, 1, 38-42.
- Nakamura, K. (2012). International Education for the Integrated Studies Course Designated for Prospective Teachers in Japan. 16 Eylül 2012 tarihinde <http://www.kilc.konan-u.ac.jp/~koji/pdf/Integrated%20Seminar%20for%20Student%20Teachers009-029.pdf> adresinden alınmıştır.
- Odejobi, C.O. and Adesina, A.D.O. (2012). Peace Education and School Curriculum. *JEP/ejournal of Education Policy*. 16 Eylül 2012 tarihinde <http://www4.nau.edu/cee/jep/Journals.aspx?id=309> adresinden alınmıştır.
- Page, J.S. (1985). Peace Education and the Teaching of History. *The History Teacher*, 37, 42-56. 16 Eylül 2012 tarihinde http://Eprints.Qut.Edu.Au/4724/1/4724_1.Pdf adresinden alınmıştır.
- Rapoport, A. (2009). A forgotten concept: Global citizenship education and state social studies standards. *The Journal of Social Studies Research*, 33(1), 75-93.
- Sarı, S. (2005). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Çatışma Çözümü Becerilerinin Kazandırılmasında Akademik Çelişki, Değer Çizgisi ve Gündümlü Tartışma Yöntemlerinin Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sertel, J.M. ve Kurt, G. (2004). *Winpeace Barış eğitimi, barış bireyde başlar*. İstanbul: Ekspres Basım.
- Tapan, Ç. (2006). *Barış eğitimi programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Thompson, L.A. (2004). Identity and the forthcoming Alberta social studies curriculum: A postcolonial reading. *Canadian Social Studies*, 38(3), 1-11.
- Thoresen, A.V. (2005). *Theorizing Peace Education, A Theoretical Survey of The Practice of Peace Education*, Thesis Leading to A Master's Degree in Peace and Conflict Transformation, University of Tromsø.
- Türnüklü, A. Şahin, İ. ve Öztürk, N. (2002). İlköğretim okullarında, öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve velilerin çatışma çözüm stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 574-597.
- Udayakumar, S.P. (2009). Peace education in India: A Proposal peace prints. *South Asian Journal of Peace Building*, 2(1), 1-6.
- UNESCO (2001). Learning the Way of Peace: A Teachers' Guide to Peace Education United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 16 Eylül 2012 tarihinde <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125228eo.pdf> adresinden alınmıştır.

- UNESCO (2005). Inter-Agency Peace Education Programme, Skills for Constructive Living, Overview of the Programme UNESCO. 16 Eylül 2012 tarihinde <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001442/144251e.pdf> adresinden alınmıştır.
- UNICEF (1999). Peace Education in UNICEF. 16 Eylül 2012 tarihinde <http://www.unicef.org/education/files/PeaceEducation.pdf> adresinden alınmıştır.
- UNITED NATIONS (2009). Peace Education. 18 Mart 2014 tarihinde <https://www.un.org/cyberschoolbus/peace/frame.htm> adresinden alınmıştır.
- Uzbaş, A. (2009). Okul psikolojik danışmanlarının okulda saldırganlık ve şiddete yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 90-110.
- Waldorf, S. (2007). *A Case Study of Peace Education in Iowa High Schools and Proposal for A New Curriculum*. Thesis, The European University Center For Peace Studies Stadtschlaining/Burg, Austria. 16 Eylül 2012 tarihinde <http://epu.ac.at/fileadmin/downloads/research/Waldorf.pdf> adresinden alınmıştır.
- Wells, L.C. (2012). A Culture of Teaching Peace. 16 Eylül 2012 tarihinde http://www.wagingpeace.org/articles/2003/06/00_wells_unesco.pdf adresinden alınmıştır.
- Yazıcı, Ö. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları. *Turkish Studies, International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 807-823.
- Yusuf, H.O. (2011). The integration of peace education in reading comprehension lessons in primary schools. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 823-831.
- Yusuf, A., Agbonna, S.A. and Onifade, O.B. (2012). Adequacy of Social Studies Curriculum for the Security Component of Nigeria's Seven-Point Agenda. 16 Eylül 2012 tarihinde <http://www.musero.org.ng/publications/ADEQUACY-OF-ADEQUACY-OF-SOCIAL-STUDIES-CURRICULUM-FOR-THE-SECURITY-COMPONENT-OF-NIGERIAS-SEVEN-POINT-AGENDA.pdf> adresinden alınmıştır.

İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Velilere Yönelik Psikolojik Yıldırma Davranışları Gösterme Düzeyi

Ali Sabancı

Akdeniz Üniversitesi, Antalya Türkiye, alisabanci@akdeniz.edu.tr

Esra Yücel

İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Antalya, Türkiye, esrayucel02@gmail.com

Received:28.03.2014; Reviewed:30.06.2014; Accepted: 20.07.2014

ÖZET

Bu çalışmada, ilk ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin velilere yönelik psikolojik yıldırma davranışları gösterme düzeyi incelenmiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde desenlenmiştir. Bu amaçla, araştırmacılar tarafından ilk aşamada nitel yöntemle öğretmen ve velilerden elde edilen psikolojik yıldırma davranışları, bu çalışmada, beşli-Likert tipi iki ayrı ölçme aracı şeklinde düzenlenmiş ve uygulanmıştır. Ölçme araçlarına ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış, tek faktörlü birer yapı özelliği gösterdikleri anlaşılmıştır. Çalışmada, sonuç olarak hem öğretmenlerin hem de velilerin öğretmenlerin velilere yönelik psikolojik yıldırma davranış düzeyinin düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte velilerin, gelir düzeyi ve öğrenim düzeyi yükseldikçe daha yüksek düzeyde psikolojik yıldırma davranışı algıladıkları; öğretmenlerde ise erkek öğretmenlerle evli öğretmenlerin velilerin daha fazla psikolojik yıldırma davranışlarına maruz kaldıklarını düşündükleri belirlenmiştir. Benzer çalışmaların özellikle farklı demografik özelliklere sahip başka bir evrende yapılması; velilerde gelir ve öğrenim düzeylerine öğretmenlerde cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine odaklı yıldırma davranışlarına ilişkin görüşlerin irdelenmesi önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik yıldırma, eğitim örgütlerinde mobing, okul aile ilişkileri.

The Extent of Mobbing towards Parents in Elementary and Secondary Schools in Teacher-Parent Relations

ABSTRACT

The purpose of the study is to determine the extent of mobbing behaviours towards parents in elementary and secondary schools in teacher-parent relations. This study was conducted as a survey research which is one of quantitative methods. For this reason, in the first stage, the data gathered qualitatively about mobbing behaviours parents were exposed in their relations with teachers were listed in two five-Likert scale forms and were applied. Reliability and validity of the questionnaires were measured and it was found that each of them had one factor structure. According to the findings both parents and teachers think that the extent of mobbing behaviours reflected to parents were low accordingly. However, according to the analysis of parents' data, the more the income and the higher the education levels are the higher level of mobbing they think parents were exposed. On the other hand, the analysis of the teachers' data showed that man teachers and married teachers believed more than the others that parents experienced mobbing behaviours. The same research can be carried on a population with different characteristics focusing on the reasons of different views of the independent variables.

Keywords: Mobbing, mobbing in educational organizations, parent-school- relations

EXTENDED SUMMARY

As Conn (2004) points out well psychologists and behaviour specialists maintain that bullies come in all shapes and sizes. Students bully other students; students bully teachers. Teachers bully students; teachers bully other teachers and parents. Those with the power bully; those who feel powerless also bully. What mostly meant by mobbing is that intentional attitudes and behaviours which are repeated at least once a week or continuously in relation to a visible purpose. Mobbing can be defined in terms of behavioural, written, verbal or oral expressions; gestures or mimics which are oriented towards personality, self-esteem, body or psychological state. Leymann describes totally forty-five different behaviour of mobbing which can be classified in five main groups. These five main groups are: 1) preventing ones communication and self-expression 2) isolating form social relations 3) disrupting self-esteem 4) attacking to one's life well-being and to the professional standards and quality and 5) attacking directly to ones health.

In this regard, it is vital to carry on research in order to understand analyse the issue comprehensively including all parts that are likely to experience bullying or mobbing and are likely to bully or mob others. The most important significance of this study is to be the pioneer study considering the term mobbing in relation to parents. For these reasons, in this study the extent of mobbing towards parents in elementary schools in teacher-parent relations was examined.

This research was conducted in qualitative and quantitative methods. The research was carried on in the central districts of Antalya province in 2011-2012 education years. The population consisted of 5500 teachers working in 178 primary schools and 129.073 parents. The sample was determined using cluster sampling. In deciding the sample size sample size tables were used. As a result, the sample consisted of 381 teachers and 384 parents. In order to gather data from teachers and parents two questionnaires were developed. In the first stage, the data gathered qualitatively about mobbing behaviours parents were exposed in their relations with teachers were listed in two five-Likert scale forms, one for teachers and one for parents and were applied. The questionnaires consisted of two parts. The first part consisted of questions about demographic information and the second part of the questionnaires consisted of questions in order to determine the views of teachers and parents about mobbing directed to parents by teachers. In this sense, the second part of the teachers' questionnaire consisted of 28 questions and parents' questionnaire consisted of 40 questions.

In the analysis process, first of all, the questionnaires were first subjected to validity and reliability analysis. In order to test validity exploratory factor analysis were realized. In the factor analysis of teachers' questionnaire Bartlett's Test of Sphericity χ^2 value was found to be 14838,831 and $p < .005$. In the factor analysis of parents' questionnaire Bartlett's Test of Sphericity χ^2 value was found to be 29400,492 and $p < .005$. On the other hand, Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy of teachers' questionnaire was found to be .984. Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy of parents' questionnaire was found to be .98. Total variance explained in teachers' questionnaire was 79.948% and total variance explained in parents' questionnaire was 86.768%. In the reliability tests, Cronbach's Alpha Coefficient of teachers' questionnaire was Cronbach's Alpha Coefficient of both teachers and parents' questionnaires were found to be .99. Last of all the data were analysed using parametric tests.

The findings show that both parents and teachers think that the extent of mobbing behaviours reflected to parents was low accordingly. However, according to the analysis of parents' data, the more the income and the higher the education levels are the higher level of mobbing they think parents experience. On the other hand, the analysis of the teachers' data showed that man teachers and married teachers believed more than the others that parents experienced mobbing behaviours.

It seems that the relationship of the income level variable and experiencing mobbing is reverse in that the highest income group of parents reported that they believed more that teachers mob parents. This is likely to be about awareness and sensibility to the issue. In other words, the group with more income is likely to be more aware of such behaviours. The second interesting result is about the gender of parents. The data show that 68,2 % of the parent participants were women. This may mean first that parental duties are imposed by women in Turkey and secondly, in this case mostly women are mobbed. On the other hand, this premise needs to be proved by other studies focusing on this variable. The findings showed that parents' education variable was also significant determinant of mobbing. Although these findings provide us important clues, because it is a pioneer study there is a need for

further qualitative and quantitative studies focusing especially on the reasons of different views of participants in regard to independent variables. As for teachers, again there is a need for further research to understand the reasons why they have different views in regard to marital status and gender.

GİRİŞ

Bilindiği gibi, toplumun eğitim ihtiyacının giderilmesi amacıyla oluşturulan temel kurumlardan biri okuldur. Ancak okulun öğrenciye istenilen davranışları tek başına kazandırması olanaklı değildir. Kazanılan davranışların önemli bir kısmı da ailenin katkısı ile oluşur (Gümüşeli, 2004). Aile katılımı, öğrencilerin okul başarısına etki eden en önemli etmenlerden biridir. Çünkü öğrencilerin okul başarısı sadece okulda öğretmen-öğrenci etkileşimi sonucunda gerçekleşmemektedir. Ebeveynler de çocuklarına okuldaki etkinlikleri tamamlayıcı nitelikte çok önemli katkılar sunabilirler (Aslanargun, 2007). Okul aile işbirliğinin yapılması, öğretmenleri ailede yapılanlar hakkında, ana babaları ise okulda yapılanlar hakkında bilgilendirerek birbirlerini tanıma fırsatı yaratmaktadır. Öğretmen ve anne babalar belirledikleri amaçlara ve beklentilere ulaşmak için birlikte hareket etmenin gerekliliğine inanmalıdır. Ailelerin okulda verilen eğitime katılmaları ev ve okul arasında devamlılığı sağlayacağından programın başarılı olmasında etkili olacaktır (Aral, Kandır ve Can, 2000). Bu bakımdan Epstein (1995)'in belirttiği gibi çocukların ailelerine gösterilen ilgi, okulun çocuklara sağlayabileceği hizmetin de kalitesi açısından bir ölçü oluşturacaktır. Bu çerçevede ailelerin çocuklarının eğitimi için okula önem vermeleri ve yüksek beklentiler geliştirmeleri okulun başarısı açısından başta gelen destekleyici unsurlardan biri olarak değerlendirilebilir (Berger, 1991; Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997).

Öğretmen aile ilişkileri de diğer insan ilişkileri gibi düzenli ve etkili bir iletişimi gerektirir (Aral ve diğerleri, 2000). Velilerle iletişimi geliştirmede amaç onlardan katılım ve geri bildirim almak yoluyla okul, veli ve öğretmen arasındaki bağları güçlendirmektir. Okul ile veliler arasında karşılıklı güvenin geliştirilmesinde iyi bir iletişim büyük önem taşır (Sarıttaş, 2004). Öğretmen-veli iletişimi denildiğinde iki yönlü bir iletişim düşünülmelidir. Bu iletişimi öğretmen başlatabildiği gibi aynı biçimde veli de ilgili kişilerle kolaylıkla iletişime geçebilmelidir. Bu noktada velilerin iletişime geçme ve çocukları hakkında bilgi alma isteklerinin özellikle öğretmenler tarafından teşvik edilmesi ve iletişime isteklendirilmeleri çocuğun öğrenme düzeyi açısından yararlı olacaktır (Eroğlu ve Demiray, 2008). Etkili bir okulda öğretmen veli iletişimi karşılıklı bilgilenmeyi ve bilgilendirilmeyi gerektirir. Bu anlamda okul ile aile her zaman birbirine muhtaçtır. Anne baba ve öğretmenler çocuğun faydası doğrultusunda birbirlerini çok yönlü bilgilendirmek zorundadırlar (Çelik, 2005).

Okul-aile işbirliğinin, hem öğrencilerin gelişimi hem de okulların etkililiği açısından büyük önem taşımaya rağmen, uygulamada bir takım problemlerle karşılaşıldığı anlaşılmaktadır. Pek çok yazarın bu konuda evrensel olarak geçerli olduğunu düşündükleri neden velilerle ilişkiler konusunun okulun bütüncül bir politikası olmaktan çok tek tek öğretmenlerin sorumlu olduğu bir alan olarak anlaşılmasıdır (Epstein 2001; Jordon, Orozco, ve Averett, 2001; Voorhis ve Sheldon, 2004). Okul aile ilişkilerindeki sorunların ortaya çıkma nedenleri 1) okulların yalnızca velilerden bir şeyler isteyecekleri zaman onlarla ilişki kurmaları, 2) velilere çok kısıtlı bir görüşme süresi ayırmaları, 3) öğretmenle veya yöneticiyle görüşebilmek için randevu almanın güç olması, 4) okul yönetiminin bu konudaki farkındalığının zayıflığı ve 5) Velilere iletilecek olan mesaj veya bilgilerin doğrudan görüşme yerine çocuklarla iletilmesi şeklinde sıralanmaktadır (Becker ve Epstein, 1982; Dean, 2001; Epstein ve Dauber, 1991; Greenwood ve Hickman, 1991; Miedel ve Reynolds, 1999).

Türk eğitim sisteminde, eğitim-öğretimin niteliğini olumsuz etkileyen çeşitli etkenlerden birisi de çocuğun hayata hazırlanmasında birinci derecede role ve öneme sahip iki unsur olan okul ile aile arasında iş birliğinin yeterince kurulamayışıdır. Veli görüşme günleri dışında, velilerle örgütlü bir koordinasyon söz konusu olmadığı vurgulanmaktadır (Aytaç, 2000). İşbirliği sürecinin aksamasında veli ve öğretmenler arasında yaşanan sorunların ve fikir farklılıklarının da etkisi bulunmaktadır. Öğretmen ve veliler arasındaki fikir, davranış ve beklenti farklılıkları, velilerin ve öğretmenlerin işbirliği sürecine ilişkin birlikte ortak amaçlar belirlememesinden ve isteklerini açık bir şekilde paylaşmamasından kaynaklanabilmektedir. İşbirliği sürecinin uygulanması konusunda her iki tarafın da şikâyetlerinin olması ve isteklerinin farklı olması, bu sürecin tek taraflı değil karşılıklı çabalarla gerçekleştirilecek bir durum olduğunu göstermektedir (Balkar, 2009). Velilerin okula etkin katılımlarının sağlanmasına ilişkin hem yöneticilerin, hem öğretmenlerin hem de velilerin görüşlerinin olumlu olduğuna ilişkin ortaya çıkan bulgular bu çabaların gösterilmesi için gerekli iklimin var olduğuna işaret etmektedir (Sabancı, 2009). Lasky (2000)'ye göre öğretmenlerle veliler arasında makul bir ilişki ve işbirliğinin bulunmaması öğretmenlerin velilerin eğitim sisteminin en zayıf halkası olduklarını düşünmelerine yol açmaktadır. Bu düşüncenin temelinde yatan nedenin öğretmenlerin velilerle ilişkilerinde çoğunlukla hayal kırıklığı yaşamaları olduğu ileri sürülebilir. Henry (1996)

velilerin öteden beri okulun eşit, etkin ve katılımcı bir üyesi olmak yerine temsil ya da destek niteliğinde bir rol üstlendiklerini belirtmiştir. Henry (1996) bu olgunun eğitimcilerin velileri kendi alanlarına müdahale eden istenmeyen bir taraf olarak görmelerine neden olduğunu; sonuç olarak ise görüş, öneri ve katılımlarına karşı mesafeli olduklarını vurgulamıştır. Nitekim Ünal, Yıldırım ve Çelik (2010) ilköğretim okulu müdürlerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre birincisi, öğrenci velilerinin bir bölümünün çocuklarının eğitim öğretimine ilişkin olarak bilinçsiz ve ilgisiz olduklarını, bunun sonucu olarak çocukları için neyin iyi olduğunu bilmediklerine, bu çerçevede okulla yeterince işbirliği yapmadıklarına ve sadece içgüdüsel olarak çocuklarını koruma davranışı gösterdiklerini; bu kabullerden hareketle müdürlerin ve öğretmenlerin velilerden beklentilerinin sadece söylenenleri yapmaları ve çalışmalarına müdahale etmemeleri şeklinde olduğunu belirlemişlerdir. Bu görüşlerin Cibulka ve Kritek (1996) ve Lasky (2000)' nin de belirttiği geleneksel bakış açısını yansıttıkları söylenebilir. Buna göre, 1) Öğretmen ve diğer eğitimci personel öğrencilerin nasıl öğretileceği konusunda velilerden daha bilgilidirler. 2) Öğrencinin neye ihtiyacı olduğuna ilişkin eğitimcilerin velilere göre daha kapsamlı ve dengeli görüşleri vardır. 3) Öğretmenlere çocukların eğitiminde uzmanlıklarına güvenle geniş bir otonomi tanınmalıdır. 4) Öğretmenler velilere öğrenci ödevleri veya sınıfta gönüllü katılım şeklinde görevler verebilmelidir.

Son yıllarda yönetim ve çalışma psikolojisi alanında araştırma yapan bilim adamları, işyeri bağlantılı psikolojik bir sorundan kaynaklanan yeni bir işyerinden uzaklaşma olgusu saptamışlardır. Başlangıçta işyerinde var olan rekabetten kaynaklanan psikolojik baskılarla ortaya çıktığı düşünülen, ancak varlığı ve boyutunun önemi daha önce fark edilmeyen ve özellikle istifa ederek işyerinden ayrılan çalışanlar arasında sık görülen bu olguya, “mobbing” (psikolojik yıldırma) adı verilmektedir (Tınaz, 2008). İşyerinde psikolojik yıldırma, çalışma yaşamının var oluşundan bu yana yaşanan, ancak insan doğasının gereğinden ötürü açığa çıkarmaktan kaçınılan, adeta bilinmezden gelen karmaşık, çok boyutlu ve çok disiplinli bir kavramdır (Acar ve Dünder, 2008). Psikolojik yıldırma kavramı, ilk olarak 60'lı yıllarda Konrad Lorenz tarafından hayvan davranışları ile ilgili; 1970'li yıllarda ise Peter-Paul Heinemann tarafından çocuklar arasındaki kabadayılık ve zorbalık içeren davranışları ile ilgili olarak kullanılmıştır (Davenport, Schwartz ve Elliot, 2003). İş yaşamında psikolojik yıldırma kavramının ise Heinz Leymann tarafından çalışanlar arasında benzer tipte uzun dönemli düşmanca ve saldırgan davranışları tarif etmek üzere kullanıldığı görülmektedir (Tınaz, 2008). Leymann'a göre, psikolojik taciz, kişiler arası rekabetin yarattığı psikolojik ve duygusal bir baskı aracıdır. Ancak Leymann psikolojik tutum ve davranışları işyeri ortamında meydana gelen diğer şiddet davranışlarından özellikle ayırmak gerektiğini bildirmektedir. Buna göre, psikolojik taciz çoğunlukla açık bir amaca uygun olarak en azından haftada bir ve sürekli olarak tekrarlanan kasıtlı tutum ve davranışları ifade etmektedir (Akgeyik, Güngör, Uşen ve Omay, 2009; Einarsen, Hoel, Zapf, ve Cooper, 2003; Namie ve Namie, 2003). Psikolojik yıldırma; kişiliğe, saygınlığa, bedene ya da psikolojik bütünlüğe yöneltilmiş davranış, söz, eylem, jest ve mimik veya yazılı ifadelerdir (Godin, 2004). Leymann davranışın temel yapısına göre beş ana başlıkta topladığı toplam kırk beş farklı psikolojik yıldırma davranış özelliği tanımlamıştır (Davenport ve diğerleri, 2003). Bu beş ana başlık şöyledir: 1) Kendini göstermesini ve iletişimini engelleme. 2) Sosyal ilişkilerden yalıtma. 3) Saygınlığına saldırıda bulunulmak. 4) Yaşam kalitesine ve mesleki duruma saldırıda bulunulmak. 5) Doğrudan sağlığa saldırıda bulunulmak. Örgütlerde çalışanlara yönelik oluşan baskı ve zorlama olarak ifade edilen psikolojik yıldırma olgusu birçok olumsuz sonuç yaratmaktadır. Bireysel ve örgütsel hatta toplumsal düzeyde ciddi olumsuz sonuçlar doğurabilen psikolojik yıldırma olgusunun farkına varılması, nedenlerinin belirlenmesi ve önlemlerin geliştirilmesi oldukça önemlidir (Tetik, 2010).

Okullarda psikolojik yıldırma davranışlarının çok yönlü olarak yönetici-öğretmen-diğer personel-öğrenci ve veliyi ilgilendiren bir konu olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim alan yazınında en çok inceleme konusu yapılan alanlardan birinin öğrencilerin maruz kaldıkları psikolojik yıldırma davranışları olduğu görülmektedir. Örneğin ilköğretim okullarında yapılan bir araştırmada öğrencilerin % 20,9'unun diğer öğrencilere karşı psikolojik taciz kullandıkları, öğrencilerin çoğunun bu tür tacizlere ya maruz kaldığı ya da tanıklık ettiği ve ailelerin de bu durumlardan haberdar olduğu ortaya konulmuştur (Plourde, 2005). Başka bir çalışmada öğrencilerin % 16,2' sinin ayda birkaç kez olmak üzere düzenli olarak %7' sinin ise haftada birkaç kez olmak üzere tacize maruz kaldıkları belirlenmiştir (Fekkes, Pijpers ve Verloove-Vanhorick, 2005). Psikolojik yıldırma ile ilgili diğer bir mağdur kesimin öğretmenler olduğu anlaşılmaktadır. Yöneticilerinin ve meslektaşlarının öğretmenlere psikolojik yıldırma uygulamaları yaygın olarak bilinen ve incelenen bir konudur. Ancak öğretmenlere yönelik farklı yıldırma

kaynaklarının olduğu görülmektedir. Velilerin, öğrencilerin ve hizmetlilerin de öğretmenlere psikolojik yıldırma uyguladıklarını belirlenmiştir (Yaman, Vidinlioğlu ve Çitemel, 2010). Gökçe, (2012) öğrencilerin ve velilerin öğretmenleri okuldan attırmakla tehdit ettiklerini bulmuştur. Bir başka çalışmada öğretmenlerin % 49.5'inin veliler tarafından psikolojik yıldırma davranışına maruz bırakıldıkları anlaşılmıştır (Johnson, 2008).

Bütünde değerlendirildiğinde Conn (2004)'ün de belirttiği gibi okullarda psikolojik yıldırma davranışlarının herkese ve her şekilde gösterilebildiğine ilişkin psikologlar ve davranış bilimciler görüş birliğindedir. Bu çerçevede öğrenciler diğer öğrencilere, öğrenciler öğretmenlere, öğretmenler öğrencilere, öğretmenler diğer öğretmenlere, meslektaşlarına ve velilere psikolojik yıldırma davranışları gösterebilmektedir. Başka bir deyişle elinde güç bulunduran da kendini güçsüz hisseden de psikolojik yıldırma davranışları gösterebilmektedir. Bu bakımdan okullarda psikolojik yıldırma olgusunun tüm taraflarını içeren çalışmaları yapılması sorunun kapsam ve derinliğinin anlaşılabilmesi ve etkin çözümler üretilebilmesi açısından önemlidir. Bu nedenlerle bu çalışmada ilk ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin velilere yönelik psikolojik yıldırma davranışları gösterme düzeyi incelenmiş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlk ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin velilere yönelttikleri psikolojik yıldırma düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin velilere yönelttikleri psikolojik yıldırma düzeyi cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, görevde çalışma süresi ve yaş değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. İlk ve ortaokulda öğrenim gören öğrenci velilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin velilere yönelttikleri psikolojik yıldırma düzeyi nedir?
4. İlk ve ortaokulda öğrenim gören öğrenci velilerinin görüşleri medeni durum, öğrenim durumu, aylık gelir durumu ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu çalışma tarama modelinde desenlenmiştir.

Çalışma Grubu ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni 2011-2012 eğitim öğretim yılında Antalya ili merkez ilçelerinde bulunan 178 resmi ilk ve ortaokulda görev yapmakta olan yaklaşık 5500 öğretmen ve bu okullarda öğrenim görmekte olan 129.073 öğrencinin velilerinden oluşmuştur. Örneklem oransız küme örnekleme yolu ile yansızlık kuralına göre örneklem genişliği tablolarından yararlanılarak belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerde örneklem 381, velilerde ise 384 kişiden oluşmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen ve velilerden geri dönen 333 öğretmen ile 352 veli ölçme aracı değerlendirmeye alınmıştır (Balcı, 2004; Büyüköztürk, 2001; Karasar, 1994; Patton, 1990).

Veri Toplama Araçları

Veri toplamak amacı ile araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretmen ve veli görüşlerini belirlemeye yönelik iki ayrı ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme aracının geliştirilmesinde birinci aşamada nitel araştırma yöntemi ile öğretmenlerin velilere yönelik yıldırma davranışlarına ilişkin öğretmenlerin ve velilerin görüşlerini içeren iki ayrı liste elde edilmiştir (Yüksel, 2011). İkinci aşamada ise birinci aşamada öğretmen ve velilerden elde edilen davranış listeleri beşli-Likert tipi iki ayrı ölçme aracı şeklinde düzenlenmiş ve uygulanmıştır. Öğretmenlere uygulanan ölçme aracının birinci bölümünde demografik bilgilere ikinci bölümünde ise yıldırma eylemlerini tanımlayan 28 maddeye yer verilmiştir. Velilere uygulanan ölçme aracının birinci bölümünde demografik bilgiler ikinci bölümünde ise veli görüşüne göre yıldırma eylemlerini tanımlayan 40 maddeye yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. İlk aşamada ölçme araçlarına geçerlik ve güvenilirlik testleri yapılmıştır. Bu amaçla öncelikle öğretmenlere ve velilere uygulanan ölçme araçlarına açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öğretmenlere uygulanan ölçme aracında Bartlett's Test of Sphericity Testi χ^2 değeri 14838,831 ($p < .005$) velilere uygulanan ölçme aracında Bartlett's Test of Sphericity Testi χ^2 değeri 29400,492 ($p < .005$) bulunmuştur. Öğretmenlere uygulanan ölçme aracının KMO değerinin .984, velilere uygulanan ölçme aracının KMO değerini ise .986 oldukları

belirlenmiştir. Her iki ölçme aracında da KMO'nun .60'dan yüksek, Bartlett testinin anlamlı çıkması sonucu verilerin faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür. Açımlayıcı faktör analizinde .40'ın üstündeki faktör yük değerine sahip maddeler analize dahil edilmiştir. Öğretmenlere uygulanan ölçme aracında maddelerle ilgili olarak tanımlanan faktörün ortak varyanslarının (communalities) ise 0.506 ile 0.879 arasında velilere uygulanan ölçme aracında ise 0.636 ile 0.930 arasında değiştiği gözlenmiştir. Hem öğretmenlere hem de velilere uygulanan ölçme araçlarına yapılan faktör analizlerinin sonucunda tek faktörlü birer yapı özelliğinde oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlere uygulanan ölçme aracında belirlenen tek faktörün toplam varyansı açıklama oranı % 79.948'dir. Velilere uygulanan ölçme aracında belirlenen tek faktörün toplam varyansı açıklama oranı % 86.768'dir. Yapılan güvenilirlik testlerinde ise güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha) öğretmenlere ve velilere uygulanan ölçme araçlarında .99 olarak belirlenmiştir.

Son olarak alt-üst %27 grupların madde ortalama puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testleri yapılmıştır (Büyüköztürk, 2001; Leech, Barrett, ve Morgan, 2005, Mason J. 2002; Patton, 1990; Rubin & Rubin, 1995). Öğretmenlerin ve velilerin görüşlerine dayalı olarak hazırlanan psikolojik yıldırma ölçeğinde yer alan maddelerin faktör analizi sonuçları ile ölçeğin yıldırma davranışlarını ne derece ayırt ettiğine ilişkin yapılan alt-üst %27 grupların madde ortalama puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 1'de ve Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Algılarına Göre, Öğretmen Veli İlişkilerinde Psikolojik Yıldırma Kavramı İçinde Değerlendirilebilecek Tutum ve Davranışlara İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Öğretmenlerin algılarına göre psikolojik yıldırma davranışı olarak belirlenen maddeler	Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korrelasyonu ¹	T (Üst %27 ve Alt %27) ²
1. Veliyi yok sayma	,939	,841	-23,941*
2. İmal davranışlar sergileme	,938	,909	-25,070*
3. İletişimi bozan davranışlar sergileme	,937	,888	-28,421*
4. Veliyi karşılama sırasında gösterilen hoşnutsuzluk	,932	,913	-24,535*
5. Veliye karşı güvensizlik duyduğunu gösterme	,930	,908	-25,881*
6. Veliyi dışlama	,926	,918	-22,278*
7. Aşağılayıcı davranışlar sergileme	,925	,915	-30,292*
8. Veli hakkında asılsız söylentiler yayma	,923	,903	-30,753*
9. Saygısızlık içeren davranışlar gösterme	,920	,819	-34,643*
10. Çözüm bulmada isteksizlik hissettirme	,920	,920	-25,357*
11. Kasıtlı kötü niyetli davranışlar sergileme	,917	,885	-25,856*
12. Kişilik haklarına saygısızlık	,917	,932	-29,075*
13. Öğretmenin benmerkezci davranışları	,916	,926	-29,067*
14. Velinin görüşme teklifini reddetme	,916	,909	-24,841*
15. Veliye uygun görev vermeme	,911	,828	-27,873*
16. İletişim kurmada isteksizlik gösterme	,909	,893	-27,374*
17. Yapıcı davranmama	,907	,893	-32,741*
18. Veliyi önemsememe	,901	,805	-32,318*
19. Veliyi gereksiz sorularla rahatsız etme	,900	,915	-23,525*
20. İletişim kurmaya değer görmediğini hissettirme	,895	,888	-34,701*
21. Önyargı içeren söz ve davranışlar gösterme	,895	,933	-25,260*
22. Ayrımcı davranma	,893	,910	-34,627*
23. Veliyi görev almaya zorlama	,879	,904	-29,138*
24. Görüşmekten kaçındığını hissettirme	,852	,924	-33,264*
25. Veliyi yerli yersiz eleştirme	,837	,932	-29,114*
26. Kendi doğrularında ısrar etme	,830	,695	-12,922*
27. Gereksiz yere nasihat verme	,816	,872	-27,837*
28. Çıkar gözetme	,722	,900	-34,494*

¹ n=333

² n₁=n₂=90

* p<.001

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen görüşlerine dayalı olarak geliştirilen ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının .69 ile .93 arasında değiştiği ve t değerlerinin anlamlı çıktığı görülmektedir. Buna göre ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin yüksek ve aynı davranışı ölçmeye yönelik oldukları söylenebilir.

Tablo 2. Velilerin Algılarına Göre, Öğretmen Veli İlişkilerinde Psikolojik Yıldırma Kavramı İçinde Değerlendirilebilecek Tutum ve Davranışlara İlişkin Faktör Analizi ve Madde Analizi Sonuçları

Velilerin algılarına göre öğretmenlerin velilere yönelik psikolojik yıldırma davranışlarına ilişkin belirlenen maddeler	Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korrelasyonu ¹	T (Üst %27 ve Alt %27) ²
1. Öğretmenin kasıtlı olarak kötü niyetli davranması	,964	,822	10,890*
2. Öğretmenin veliye verdiği görev nedeniyle pişmanlık duyduğunu ima etmesi	,963	,909	11,967*
3. Veli ile ilişkilerinde tutarsız olma	,960	,850	12,262*
4. Görüşmeyi belirsiz zamana erteleme	,958	,944	11,815*
5. Çocuğunun sınıfını değiştirmesi için baskı yapma	,956	,953	12,339*
6. Kişilik haklarına saygısızlık içeren söz ve davranışlar	,956	,952	12,438*
7. Kendini dışlanmış hissettirme	,955	,938	13,210*
8. Saygısızlık yapma	,955	,940	12,621*
9. Görev verirken çıkar gözetme	,955	,952	11,876*
10. Öğretmenin veliye yönelik yıkıcı davranması	,955	,927	11,764*
11. Veliyi okuldan uzaklaştırma çabası yansıtmama	,955	,840	8,901*
12. İmalı davranışlarla rahatsız etme	,954	,907	10,656*
13. Fiziksel şiddete maruz bırakma	,954	,947	12,560*
14. Fiziksel jest ve mimiklerle rahatsız etme	,952	,949	12,442*
15. Baskıyla sindirme çabası gösterme	,952	,952	11,939*
16. Aşağılayıcı söz ve davranışlar gösterme	,951	,943	12,315*
17. Görüşmeyi reddetme	,947	,953	11,850*
18. Değerlendirmelerinde kaba sözler kullanma	,947	,925	12,190*
19. Veli ile ilgili her konuda yargılayıcı konuşma	,946	,944	11,217*
20. Gereksiz sorularla rahatsız etme	,944	,918	11,661*
21. Görev almaya zorlama	,943	,928	12,176*
22. Veli ile ilişkide yalnızca kendi ihtiyaçlarını dayatma	,942	,934	10,622*
23. Veliyi işbirliği yapmaya değer görmeme	,942	,962	11,817*
24. Veliye önemsiz olduğu mesajı verme	,938	,950	12,189*
25. Uygun olmayan görev vererek moral bozma	,938	,790	10,464*
26. Çözüm bulmaya isteksiz davranma	,933	,952	11,756*
27. Veli hakkında sürekli önyargı ile görüş bildirme	,932	,884	10,625*
28. Veliye yönelik kayıtsız kalma	,930	,939	12,241*
29. Gerginliğini veliye yansıtmama	,929	,930	11,908*
30. Kasıtlı olarak görev vermeme çabası gösterme	,923	,915	12,168*
31. Sözlü ve yazılı iletişimle sürekli olumsuz mesajlar verme	,922	,952	12,337*
32. Veliler arasında ayrım yapma	,919	,911	11,427*
33. Görüşmeye gereken önemi vermeme	,916	,918	12,054*
34. Kaba davranışlar sergileme	,914	,956	12,545*
35. Velinin görüşme arzusunu söndürme çabası yansıtmama	,911	,957	12,431*
36. Veliye güvenmediğini yansıtmama	,889	,934	12,189*
37. Kendi doğrularında ısrar etme	,856	,940	11,604*
38. Misafirperver olmama	,847	,961	11,794*
39. Velinin kendini ifade etmesini engelleyici tutum gösterme	,829	,951	12,011*
40. Gereksiz yere veliye nasihat verme	,798	,950	11,737*

¹ n=352² n₁=n₂=95

* p<.001

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen görüşlerine dayalı olarak geliştirilen ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının .79 ile .96 arasında değiştiği ve t değerlerinin anlamlı çıktığı görülmektedir. Buna göre ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin yüksek ve aynı davranışı ölçmeye yönelik oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerden ve velilerden elde edilen verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, parametrik testlerden ilişkisiz örneklemeler için t-testi, ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Tek faktörlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık çıkması durumunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post-Hoc testlerinden Scheffé testi yapılmıştır. Anlamlılık testlerinin tümünde p<.05 düzeyi esas alınmıştır (Büyüköztürk, 2001; Leech ve diğerleri, 2005; Mason J. 2002; Patton, 1990; Rubin & Rubin, 1995).

BULGULAR

Bu bölümde öncelikle birinci ve ikinci alt problemlere ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Bu amaçla öncelikle öğretmenlere ve velilere ilişkin demografik bilgiler daha sonra öğretmenlerin algılarına göre öğretmen veli ilişkilerinde psikolojik yıldırma kavramı içinde değerlendirilebilecek tutum ve davranışların gösterilme düzeyine ilişkin görüşler ile bu görüşlerin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, görevde çalışma süresi ve yaş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlere ve Velilere İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler	Değişken Aralıkları	Öğretmenler		Öğrenci Velileri	
		N	%	N	%
Aylık Gelir	0-2000	-	-	260	73,9
	2001-4000	-	-	82	23,3
	4001 ve üzeri	-	-	10	2,8
Cinsiyet	Kadın	190	57,1	240	68,2
	Erkek	143	42,9	112	31,8
Medeni Durum	Evli	300	90,1	336	95,5
	Boşanmış	33	9,9	16	4,5
	Dul	-	-	-	-
Çalışma Süresi	1-10 yıl arası	139	41,7	-	-
	11-20 yıl arası	129	38,7	-	-
	21 yıl ve üzeri	65	19,6	-	-
Öğrenim Durumu	İlk-orta-lise	-	-	295	83,8
	Ön lisans	34	10,2	17	4,8
	Lisans	271	81,4	31	8,8
	Lisansüstü	28	8,4	9	2,6
Yaş	20-30 arası	90	27,0	-	-
	31-40 arası	128	38,4	-	-
	41-50 arası	92	27,6	-	-
	51 +	23	6,9	-	-

Tablo 3'te araştırmaya katılan öğretmen ve velilere ilişkin demografik bilgiler sunulmuştur. Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerde kadın ve erkek oranlarının yaklaşık olarak homojen olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ağırlıklı olarak evli ve az sayıda boşanmış katılımcılardan oluştuğu, çoğunluğunun 1 ile 20 yıl arasında çalışma sürelerine ve lisans düzeyinde eğitime sahip oldukları görülmektedir. Velilerden oluşan katılımcıların ise ağırlıklı olarak orta ve alt düzey gelir gurubunda buldukları, evli oranının yüksek olduğu ve öğrenimlerinin ise ağırlıklı olarak lise ve öncesi düzeyde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Algılarına Göre, Öğretmenlerin Velilere Yöneltiltikleri Psikolojik Yıldırma Düzeyi

Öğretmenlerin görüşleri	N	\bar{X}	S
Öğretmenlerin velilere yöneltiltikleri psikolojik yıldırma	333	2,0696	1,19763

Tablo 4'te verilen bulgulara göre öğretmenlerin velilere yöneltiltikleri psikolojik yıldırma davranışları düşük düzeydedir ($\bar{x}=2,0696$).

Öğretmenlerin velilere yöneltiltikleri psikolojik yıldırma düzeyi cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, görevde çalışma süresi ve yaş değişkenlerine göre öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur. Cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan t-testi sonucunda anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiş ve tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Velilere Yöneltiltikleri Psikolojik Yıldırma Düzeyi

Öğretmenlerin görüşleri	N	\bar{X}	S	sd	t	p	
Öğretmenlerin velilere yöneltiltikleri psikolojik yıldırma	A.Erkek	143	2,3751	1,21164	331	4,135	.000
	B.Kadın	190	1,8397	1,13701			

Tablo 5'te verilen bulgulara göre öğretmenlerin velilere yönelttikleri psikolojik yıldırma düzeyinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark vardır [$t_{(331)}= 4,135, p<.000$]. Buna göre erkek öğretmenler ($\bar{x}=2,3751$) kadın öğretmenlere ($\bar{x}=1,8397$) göre velilere psikolojik yıldırma davranışlarını daha fazla yöneltildiği görülmüştür.

Tablo 6. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Velilere Yönelttikleri Psikolojik Yıldırma Düzeyi

Öğretmenlerin görüşleri		N	\bar{X}	S	sd	t	p
Öğretmenlerin velilere yönelttikleri psikolojik yıldırma	A. Evli	300	1,9236	1,10115	331	7,205	.000
	B. Boşanmış	33	3,3972	1,23859			

Tablo 6'da verilen bulgulara göre öğretmenlerin velilere yönelttikleri psikolojik yıldırma düzeyinde medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark vardır [$t_{(331)}= 7,205, p<.000$]. Buna göre boşanmış olan öğretmenler ($\bar{x}=3,3972$) evli öğretmenlere ($\bar{x}=1,9236$) göre velilere psikolojik yıldırma davranışının daha fazla yöneltildiği görülmüştür.

Tablo 7. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Velilere Yönelttikleri Psikolojik Yıldırma Düzeyi

Öğretmenlerin görüşleri		N	\bar{X}	S	F	p	Fark
Öğretmenlerin velilere yönelttikleri psikolojik yıldırma	A. Ön lisans	34	1,8582	1,08976	21,078	.000	A-C
	B. Lisans	271	1,9593	1,12246			
	C. Lisansüstü	28	3,3941	1,26031			

Tablo 7'de verilen bulgulara göre öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin velilere yönelttikleri psikolojik yıldırma davranışlarına ilişkin görüşleri arasında fark vardır [$F_{(2-330)}= 21,078, p<.05$]. Görüşler arasındaki farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan Post-Hoc testlerinden Scheffe testinin sonuçlarına göre lisansüstü öğrenime sahip öğretmenler ($\bar{x}=3,3941$) ön lisans derecesine sahip öğretmenler ($\bar{x}=1,8582$) göre velilere daha yüksek düzeyde psikolojik yıldırma davranışının yöneltildiğini düşünmektedir.

Tablo 8. Görevde Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Velilere Yönelttikleri Psikolojik Yıldırma Düzeyi

Öğretmenlerin görüşleri		N	\bar{X}	S	F	p	Fark
Öğretmenlerin velilere yönelttikleri psikolojik yıldırma	A. 1-10 yıl arası	139	2,6883	1,37965	39,225	.000	A-B A-C
	B. 11-20 yıl arası	129	1,6085	,80304			
	C. 21 +	65	1,6615	,78577			

Tablo 8'de verilen bulgulara göre görevde çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin velilere yönelttikleri psikolojik yıldırma davranışlarına ilişkin görüşleri arasında fark vardır [$F_{(2-330)}= 39,225, p<.05$]. Görüşler arasındaki farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan Post-Hoc testlerinden Scheffe testinin sonuçlarına göre 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=2,6883$), 11-20 yıl arası ($\bar{x}=1,6085$) ve 21 yıl ve fazla kıdeme sahip öğretmenlere göre ($\bar{x}=1,6615$) velilere daha yüksek düzeyde psikolojik yıldırma davranışının yöneltildiğini düşünmektedir.

Tablo 9. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Velilere Yönelttikleri Psikolojik Yıldırma Düzeyi

Öğretmenlerin görüşleri		N	\bar{X}	S	F	p	Fark
Öğretmenlerin velilere yönelttikleri psikolojik yıldırma	A. 20-30 arası	90	2,6294	1,40003	11,209	.000	A-B A-Ç
	B. 31-40 arası	128	2,0050	1,16041			
	C. 41-50 arası	92	1,7003	,88320			
	Ç. 51+	23	1,7158	,84189			

Tablo 9'da verilen bulgulara göre görevde yaş değişkenine göre öğretmenlerin velilere yönelttikleri psikolojik yıldırma davranışlarına ilişkin görüşleri arasında fark vardır [$F_{(3-329)}= 11,209, p<.05$]. Görüşler arasındaki farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan Post-Hoc testlerinden Scheffe testinin sonuçlarına göre 20-30 arası yaş aralığındaki öğretmenler ($\bar{x}=2,6294$), 31-40 yaş aralığındaki (\bar{x}

=2,0050) ve 51 ve daha fazla yaşlardaki öğretmenlere göre ($\bar{x}=1,7158$) velilere daha yüksek düzeyde psikolojik yıldırma davranışının yöneltildiğini düşünmektedir.

Bu bölümde ikinci ve üçüncü alt problemlere ilişkin bulgulara ve yorumlara verilmiştir. Bu amaçla önce öğretmenlerin velilere yönelttikleri psikolojik yıldırma düzeyi daha sonrada medeni durum, öğrenim durumu, gelir durumu ve cinsiyet değişkenlerine göre velilerin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 10. Velilerin Algılarına Göre, Öğretmenlerin Velilere Yönelttikleri Psikolojik Yıldırma Düzeyi

Velilerin görüşleri	N	\bar{X}	S
Öğretmenlerin velilere yönelttikleri psikolojik yıldırma	352	1,7439	1,22709

Tablo 10'da verilen bulgulara göre öğretmenlerin velilere yönelttikleri psikolojik yıldırma davranışları düşük düzeydedir ($\bar{x}=1,7439$).

Velilerin görüşlerine göre öğretmenlerin velilere yönelik psikolojik yıldırma davranışları medeni durum ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık göstermemiştir. Öğrenim durumu, aylık gelir durumu ve cinsiyet değişkenlerine ilişkin veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 11. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Velilere Yönelttikleri Psikolojik Yıldırma Düzeyi

Velilerin görüşleri		N	\bar{X}	S	F	p	Fark
Öğretmenlerin velilere yönelttikleri psikolojik yıldırma	A. ilk-orta ve lise	295	1,7361	1,22144	3,898	,021	B-C
	B. Ön lisans	17	1,0971	,16078			
	C. Lisans	40	2,0763	1,41358			
	Ç. Lisansüstü	-	-	-			

Tablo 11'de verilen bulgulara göre öğrenim durumu değişkenine göre velilerin öğretmenlerin velilere yönelttikleri psikolojik yıldırma davranışlarına ilişkin görüşleri arasında fark vardır [$F_{(2-349)}= 3,898$, $p<.05$]. Görüşler arasındaki farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan Post-Hoc testlerinden Scheffe testinin sonuçlarına göre lisans öğrenimine sahip veliler ($\bar{x}=2,0763$) ön lisans derecesine sahip velilere ($\bar{x}=1,0971$) göre velilere daha yüksek düzeyde psikolojik yıldırma davranışının yöneltildiğini düşünmektedir.

Tablo 12. Aylık Gelir Durumlarına Göre Öğretmenlerin Velilere Yönelttikleri Psikolojik Yıldırma Düzeyi

Velilerin görüşleri		N	\bar{X}	S	F	p	Fark
Öğretmenlerin velilere yönelttikleri psikolojik yıldırma	A. 0-2000	260	1,5786	1,06687	22,531	,000	A-B A-C
	B. 2001-4000	82	2,0012	1,44100			
	C. 4001+	10	3,9325	,75176			

Tablo 12'de verilen bulgulara göre aylık gelir değişkenine göre velilerin öğretmenlerin velilere yönelttikleri psikolojik yıldırma davranışlarına ilişkin görüşleri arasında fark vardır [$F_{(2-349)}= 22,531$, $p<.05$]. Görüşler arasındaki farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan Post-Hoc testlerinden Scheffe testinin sonuçlarına göre gelir düzeyi en yüksek olan veli gurubunun ($\bar{x}=3,9325$) gelir düzeyi orta ($\bar{x}=2,0012$) ve alt ($\bar{x}=1,5786$) düzeyde olan guruplara göre velilere daha yüksek düzeyde psikolojik yıldırma davranışının yöneltildiğini düşünmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada ilk ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin velilere yönelik psikolojik yıldırma davranışları gösterme düzeyi incelenmiştir. Çalışmada araştırmacılar tarafından nitel araştırma yöntemi ile elde edilen velilere yöneltilen psikolojik yıldırma davranışları beşli-Likert tipi ölçme araçlarına dönüştürülerek uygulanmış ve analiz sürecinde parametrik testlere tabi tutularak yorumlanmıştır.

Alanyazımında psikolojik yıldırma davranışlarının çok sayıda faktörle ilişkilendirildiği görülmektedir. Bunlar bireyin içinde bulunduğu gurubun psikolojisi, sosyal kültürel çevre ve global ekonomik nedenler ya da örgütsel nedenler, mağdurun özelliklerinden kaynaklanan nedenler, saldırganın

özelliklerinden kaynaklanan nedenler, sosyal sistem ve sosyal etkileşim sürecinin özelliklerinden kaynaklanan nedenler şeklinde sıralanabilir (Gökçe 2009; Lutgen-Sandvik ve Sypher 2009).

Eğitim örgütlerinde psikolojik yıldırma konu alan çalışmaların daha çok ast-üst ilişkilerine ve öğretmenlerin öğrencilere yönelttikleri psikolojik yıldırma davranışlarına odaklandıkları görülmektedir (Koç ve Bulut, 2009; Camodeca, 2003; Cemaloğlu ve Ertürk, 2008; Yaman ve diğerleri, 2010). Söz gelimi, psikolojik şiddet konusunda yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin iletişim biçimine, sosyal ilişkilerine, itibarlarına ve görevlerine, yaşam kalitesine ve sağlığına yönelik farklı düzeylerde psikolojik şiddete maruz kaldıkları belirlenmiştir (Aydın, 2009; Onbaş, 2007). Psikolojik şiddetin öğretmenlerde yarattığı olumsuz etkilere ilişkin de önemli bulgular elde edilmiştir. Örneğin, Yaman ve diğerleri (2010) öğretmenlerin yaşadıkları psiko-şiddetin onlarda motivasyon sorunlarına, işe gitmek istememeye, huzursuzluk ve depresyona neden olduğunu bulmuştur. Başka bir çalışmada psikolojik yıldırmanın kişinin kendine saygısı, duygusal, fiziksel ve zihinsel sağlığı üzerinde olumsuz etkiler yarattığı belirlenmiş; endişe, depresyon ve alkol kullanımı ile intiharda artışa neden olduğu bulunmuştur (Lutgen-Sandvik ve Sypher 2009). Hangi psikolojik yıldırma davranışının hangi etkiye neden olduğunu belirlemek güç görünmekle birlikte genel olarak her bir psikolojik yıldırma davranışının farklı semptomlara yol açtığı belirtilmektedir. Örneğin anlamsız görevler vermek kişinin kendi görüşlerini ifade etmesini engellemektedir. Kişi hakkında dedikodu yapmak onda strese neden olmaktadır (Vartia, 2001).

Türkiye Milli Eğitim Sisteminde de veliler çocuklarının eğitim ve öğretimi sürecinin önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle öğrenci başarısını ve okul etkililiğini artırmada velilerle işbirliği konusunda çalışmalar yapılmaktadır (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2012). Veli katılımının öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisini gösteren araştırma sonuçları mevcuttur. Örneğin (Arslan, 2008) veli toplantılarına her zaman katılım göstermeye çalışan ailelerin çocuklarının daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre ailelerin veli toplantılarına katılma sıklığı öğrencilerin okul başarılarını etkilemektedir. Bu bakımdan okulun velilerin psikolojik, duygusal ve zihinsel yönünü destekleyici bir yaklaşım göstermesi önemlidir (Berger, 1991; Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997). Velilerin okulla iletişimlerinde çeşitli sorunlar olduğu anlaşılmaktadır. Bu sorunlar arasında öğrenci velilerinin öğretmenlerle yeterli düzeyde görüşmemeleri; öğretmenlerle rahat iletişim kuramamaları; okul etkinliklerine yeterli derecede destek vermemeleri; okul yönetimi ile rahat iletişim kuramamaları; çocukları ile ilgili olan sorunlarını yeterince öğretmen ve okul yönetimi ile paylaşamamaları; eğitim öğretim ve okulla ilgili kararlara ve ders dışı etkinliklere yeterince katılmamaları gösterilmektedir (Kıranşal, 2007).

Eğitim sürecinin önemli bir parçası olarak kabul edilen velilerin psikolojik yıldırma konusuna araştırmalara dahil olma şekli ise öncelikle çocuklarının öğretmenler tarafından maruz bırakıldıkları psikolojik yıldırma davranışlarına ilişkin görüşlerine başvurulması şeklinde olmuştur. Bunlardan başka, daha az olmak üzere doğrudan veya dolaylı olarak velilerin öğretmenlere yönelttikleri psikolojik yıldırma davranışlarının araştırma konusu yapıldığı söylenebilir (Johnson, 2008; Plourde, 2005; Yaman ve diğerleri, 2010). Bu çalışmada, farklı olarak, öğretmenlerin velilere yönelttikleri psikolojik yıldırma davranışları inceleme konusu yapılmıştır. Sonuç olarak çalışmada elde edilen bulgulara göre hem öğretmenlerin hem de velilerin öğretmenlerin velilere düşük düzeyde psikolojik yıldırma davranışları yöneltildiğini düşündükleri anlaşılmıştır. Bir araştırmada velilerin çocukları hakkında öğretmen ve yöneticilerle konuşup tartışabilme sıklığının yüzde elli sekize yakın bir oranla nadiren veya bazen şeklinde cevaplandığı bulunmuştur (Kıranşal (2007). Buna benzer sonuçların okul ve aile arasındaki iletişim sürecinde ortaya çıkan psikolojik yıldırma davranışları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Başka bir neden de öğretmenlerin ve ailelerin birbirleri hakkındaki olumsuz içerikli görüş ya da önyargılara sahip olmaları gösterilebilir. Sözgelimi, Gül (2007)'ün bulguları arasında öğretmenlerin velilerin, çocuk eğitimi konusunda bilgisiz oldukları, çocuklarının okuldaki sorunları ve ödevleriyle ilgilenmedikleri, çocuklarının olumsuz davranışlarında okulu suçladıkları; benzer şekilde velilerin de öğretmenlerin kendilerine adil davranmadıklarına, para kaynağı olarak gördüklerine, okul hakkında yeterince bilgilendirilmediklerine ve kendilerine güven duymadıklarına ilişkin görüşleri bulunmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin ve velilerin demografik değişkenlere göre görüşleri incelendiğinde velilerin çoğunluğunu düşük gelir düzeyinde oldukları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte gelir düzeyi ile psikolojik şiddet arasındaki ilişkiyi gösteren tablo 12'de verilen sonuçlarda ise görece yüksek gelir düzeyindeki velilerin öğretmenlerin daha fazla psikolojik şiddet gösterdiklerini ifade etmiş olmaları

konuya gösterdikleri hassasiyet ve farkındalık algılaması ile açıklanabilir. Velilerin çoğunluğunu kadınların oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda kadınların veli olma başka bir deyişle okulun paydaşı olma sorumluluğunu erkeklere oranla daha fazla üstlendikleri anlaşılmaktadır. Bu durumda psikolojik yıldırma davranışlarının daha fazla kadınlara yöneldiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Ancak cinsiyet değişkenine ilişkin analizlerde görüşler arasında bir fark belirlenememiş olması nedeniyle psikolojik yıldırma davranışlarının özellikle cinsiyet odaklı olduğu söylenemez. Cinsiyet ile psikolojik yıldırma arasında ilişkinin bulunmadığını ortaya koyan çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Acar ve Dündar, 2008, Cemaloğlu ve Ertürk, 2007). Velilerin 83,8'inin ilk, orta veya lise düzeyinde öğrenime sahip oldukları görülmektedir. Velilerin görüşlerinde ön lisans öğrenimine sahip grup (% 4,8) ile lisans öğrenimine sahip (% 8,8) grup arasında görüş farklılığı belirlenmiştir. Buna göre öğrenim düzeyi düştükçe psikolojik yıldırma davranışına maruz kalma oranının arttığı söylenebilir. Öte yandan, öğretmenlerin öğrenim düzeyi yükseldikçe velilerin psikolojik yıldırma davranışlarına daha fazla maruz kaldıkları görüşü ağırlık kazanmaktadır. Bu durum öğrenim düzeyinin yükselmesinin yıldırma olgusuna ilişkin farkındalığı ve hassasiyeti artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak bazı çalışmalarda yetenek ve dış görünüş gibi faktörlerin yanında eğitim düzeyinin de iş yaşamında psikolojik yıldırma neden oluşturabildikleri belirtilirken (Turan, 2006) bazı çalışmalarda ise eğitim ile psikolojik şiddet arasında bir ilişkinin varlığı kanıtlanmamaktadır (Kocaoğlu, 2007). Bu bakımdan eğitim düzeyi ile psikolojik yıldırma arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Tablo 8'de ve Tablo 9'da verilen bulgularda da görüldüğü gibi 20-30 yaş aynı zamanda görevdeki kıdem de düşük olduğu yaşlardır. Her iki değişkende de ortak sonuç daha üst yaş ve kıdemde bulunun öğretmenlere göre velilere daha fazla yıldırma davranışlarının gösterildiğini düşünmeleridir. Kıdem arttıkça doğru orantılı olarak psikolojik şiddete başvurma sıklığının da arttığı yönündeki bulgular bu görüşü destekler niteliktedir (Ocak, 2008). Bu durum göreve yeni başlayan veya görevin başında sayılabilecek bu öğretmenlerin "idealist" başka bir deyişle eleştirel gözlem ve değerlendirme bakış açısına sahip olmalarına ve buna bağlı olarak konuya duyarlılık düzeylerinin daha yüksek olmasına bağlanabilir. Gerek, erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre gerekse evli öğretmenlerin boşanmış öğretmenlere göre velilerin daha fazla yıldırma davranışlarına maruz kaldıklarını düşünmelerinin nedenlerini anlayabilmek için daha derinlemesine bilgi elde etmeye ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Bütünde değerlendirildiğinde bu çalışmayla belirlenen düşük düzeyde de olsa velilere yönelik psikolojik yıldırma davranışları etkili okul-aile işbirliğinin kurulabilmesinin önünde önemli engel oluşturmaktadır. Çalık (2007)'in da belirttiği gibi veli katılımı artık okul etkililiğinin en önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Çalışmanın velilere yönelik psikolojik yıldırma inceleyen öncü çalışma niteliğinde olması başlı başına bu konuda derinlemesine ve kapsamlı çalışmalara olan ihtiyaca dikkat çekmek bakımından önemlidir. Bu yönüyle bu alanda yapılacak çalışmalara kaynaklık etmesi beklenebilir. Bu bakımdan okul ve okul çevresini kapsayan projelerin paydaşların katılımı ile tasarlanarak uygulanması, velilerin okulun eşit ve etkin bir parçası olarak değerlendirilebilmesi açısından önemli katkı sağlayabilir. Bununla birlikte mevcut uygulamalara ek olarak velilerin eğitim süreçlerine katılımının yapısal olarak eğitim sistemine dahil olabileceği ulusal düzeyde politikaların oluşturulmasına ve toplumla paylaşılmasına gereksinim olduğu anlaşılmaktadır.

KAYNAKLAR

- Acar, A.B. ve Dündar, G. (2008). İşyerinde psikolojik yıldırma (mobbing) maruz kalma sıklığı ile demografik özellikler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi, İşletme Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 111-120.
- Akgeyik, T., Güngör, M., Uşen Ş. ve Omay, U. (2009). İşyerinde psikolojik taciz işyerinde psikolojik taciz olgusu: Niteliği, yaygınlığı ve mücadele stratejisi. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 56, 91-150.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Y. M. (2000). *Okul öncesi eğitim ve anasınıfı programları*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Aslanargun, E. (2007). Okul - aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 120-135.
- Aydın, Ö.B. (2009). *Ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin mobbing (psikolojik şiddet)'e maruz kalma düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Çanakkale.

- Aytaç, T. (2000). *Okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arslan S. (2008). *Ailenin ilköğretim II. Kademe öğrencilerinin okul başarısı üzerindeki etkisi (Ümraniye ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balkar, B. (2009). Okul-aile işbirliği sürecine ilişkin veli ve öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (36), 105–123.
- Büyüköztürk Ş. (2001). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Becker, H. J. & Epstein, J. L. (1982). Parental involvement: A survey of teacher practices. *Elementary School Journal*, 83, 85-102.
- Berger, H. P. (1991). Parental involvement: Yesterday and today. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 209-219.
- Cibulka, J. G., & Kritek, W. J. (Eds.). (1996). *Coordination among schools, families, and communities*. Albany: State University of New York Press.
- Camodeca, M. (2003). *Bullying and victimization at school*. PI Research, Amsterdam: Huisdrukkerij, Vrije Universiteit.
- Cemaloğlu N. ve Ertürk, A. (2007). Öğretmenlerin Maruz kaldıkları Yıldırma Eylemlerinin Cinsiyet Yönünden İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, (2), 345-362.
- Cemaloğlu, N. ve Ertürk, A. (2008). Öğretmen ve okul müdürlerinin maruz kaldıkları yıldırmanın yönü. *Bilig*, 46, 67-86.
- Conn, K. (2004) *Bullying and harassment, A legal guide for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Çalık, C. (2007).Okul-çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: Kavramsal bir çözümleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123-139.
- Çelik, N. (2005). *Okul-aile ilişkilerinde yaşanan sorunlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Davenport, N., Schwartz R. D. & Elliot G. P. (2003). *Mobbing: İşyerinde duygusal taciz*. (O. C. ÖnerToy, Çev.). İstanbul: Sistem Yayınları. (Original work published 1999).
- Dean, J. (2001). *Effective school governor*. London: Florence KY, Routledge.
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D. & Cooper, C.L. (2003). The Concept Of Bullying at Work: The European Tradition. In Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. L. (Eds), *Bullying and emotional abuse in the workplace: international perspectives in research and practice*. (pp. 3-30). London: Taylor & Francis.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Epstein, J. L. & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parental involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 9 (3), 289-305.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-713.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnership. preparing educators and improving schools*. Colorado: Boulder, West View Press.
- Eroğlu, E. ve Demiray, U. (Ed.). (2008). *Eğitim ortamlarında etkili iletişim ve boyutları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Fekkes, M. Pijpers, F. I. M. & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81-91.
- Greenwood, G. E. & Hickman, C. W. (1991) Research and practice in parental involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 91(3), 279-288.
- Gökçe A. T. (2009). Mobbing: İş yerinde yıldırma kavramsal çerçeve. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 9(2), 1-9.
- Gökçe A. T. (2012). Mobbing at elementary schools in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(3), 61-73.
- Godin IM. (2004). Bullying, worker's health, and labor instability. *J Epidemiol Community Health*, 58, 258–9.
- Gül, E. (2007). *Eğitimde çocuk başarısı için okul-aile işbirliği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Gümüşeli, A. İ. (2004). Ailenin katılım ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi. *Özel Okullar Bülteni*, 2(6), 14–17.
- Henry, M. E. (1996). *Parental-school collaboration: Feminist organizational structures and school leadership*. Albany: NY, State University of New York Press.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Johnson, J. E. (2008). *Do parents try to bully teachers through confrontation?* Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute, State University, Virginia: Blacksburg.
- Jordon, C., Orozco, E. & Averett, A. (2001). *Emerging issues in school, family, and community connections*. Annual Synthesis. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 6. Basım. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kıranşal, N. (2007). *İlköğretim okullarında okul ve aile arasındaki etkileşim hangi düzeyde gerçekleşmektedir (Kars ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Koç, M. ve Bulut, H. U. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinde mobbing: Cinsiyet, yaş ve lise türü değişkenleri açısından incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 64-80.
- Kocaoğlu, M. (2007). *Mobbing (İşyerinde psikolojik taciz, yıldırma) Uygulamaları ve motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- Kuş, E. (2003). *Nicel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher-parental interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16, 843-860.
- Leech, N. L., Barrett, K.C. & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. (2nd ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Lutgen-Sandvik, P. & Sypher, B.D. (2009) *Destructive organizational communication*. New York: Routledge Press.
- Mason J. (2002). *Qualitative researching*. (2nd. ed.). London: Sage Publications Ltd.
- MEB (2012). Okul-aile birliği yönetmeliği. *Resmî Gazete*. Sayı: 28199.
- Miedel, W. T. & Reynolds, A. J. (1999). Parental involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379-402.
- Namie, G., & Namie, R. (2003). *The bully at work*. Illinois: Sourcebooks, Inc.
- Ocak, S. (2008). *Öğretmenlerin duygusal taciz (mobbing)'e ilişkin algıları (Edirne ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Onbaş, N. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitim örgütlerinde duygusal şiddete ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Patton, M., Q. (1990). *Qualitative evaluation and research*. (2nd.Ed.). California, USA: Sage Publications Inc.
- Plourde J. L. (2005). *Elementary students' and parents' perceptions of bullying behaviors at school*. Unpublished master's thesis, The Graduate School University of Wisconsin, Stout.
- Rubin, H. & Rubin, I. (1995). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sabancı, A. (2009) Views of Primary School Administrators, Teachers and Parents on Parent Involvement in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*. 36: 245–262.
- Sarıtaş, M. (2004). Öğretmen-veli görüşmelerinin yönetimi. M. Şişman ve S. Turan (Eds.), *Sınıf yönetimi* (s.233–262). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tetik, S. (2010). Mobbing kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(18), 81–89.
- Tınaz, P. (2008). *İşyerinde psikolojik taciz (Mobbing)*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Turan, F. (2006). *İşyerlerinde psikolojik yıldırma olgusu ve konuya ilişkin bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- Ünal, A., Yıldırım, A. ve Çelik, M. (2010). İlköğretim Okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 261-272.
- Vartia, M. A-L (2001). Consequences of workplace bullying with respect to the well-being of its targets and the observers of bullying. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 27(1), 63-69.

- Yaman, E., Vidinlioğlu, Ö. ve Çitemel, N. (2010). İşyerinde Psikoşiddet, motivasyon ve huzur: öğretmenler çok şey mi bekliyor? Psikoşiddet mağduru öğretmenler üzerine. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1136-1151.
- Yıldıırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, E. (2011). *İlköğretim Okullarında Öğretmen Veli İlişkilerinde Veliye Yönelik Mobbing eylemleri (Antalya ili ilköğretim okulları örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Atom ve Moleküllerin Şekli Üzerine Bazı Fiziksel Etkenlerin Etkisini Anlamalarının Araştırılması

Mustafa Sarıkaya

Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye sarikaya@gazi.edu.tr

Ayşegül Ergün

MEB Denizli Milli Eğitim Müdürlüğü, Denizli, Türkiye ergunaysegul@gmail.com

Received:06.05.2014; Reviewed:10.06.2014; Accepted: 20.07.2014

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin atom ve moleküllerin şekli üzerine bazı fiziksel etkenlerin etkilerini anlamalarının araştırılmasıdır. Çalışma, karşılaştırmalı nicel geriye dönük bir araştırmadır ve çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 278'i ilköğretim (106 ilkokul, 172 ortaokul) ve 207'si ortaöğretim öğrencisi olmak üzere toplam 485 (223 kız, 262 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Evreni, araştırmanın yapıldığı ders yılında 4-12 sınıflarındaki toplam öğrenciler oluşturmaktadır. Veriler, Maddenin Parçacıklı Yapısı Kavram Testi (MPYKT, $\alpha = .86$) ile toplanmıştır. Betimsel istatistik sonuçlarına göre, örneklemin sadece %16'sı ($n = 77$), fiziksel etkenlerin atom ve moleküllerin şekli üzerinde etkili olamayacağını ifade etmiştir. %84'ü ($n = 308$), örneğin, darbelerin atomları, molekülleri parçalayabileceğini ifade etmiştir. Öğretim düzeyi temelinde, ilkokul öğrencilerinin tamamı, ortaokul öğrencilerinin %97'si ve lise öğrencilerinin %65'i, fiziksel etkenlerin atom ve moleküllerin şeklini değiştirebileceğini belirtmişlerdir. Sonuçlar, atom ve molekül kavramlarının, lise seviyesinde bile yeterince anlaşılmadığını göstermektedir. Bu sonuçların ışığında, atom, molekül kavramlarının öğretimine daha fazla özen gösterilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Atom ve molekül kavramı, fiziksel değişim

Investigating the Primary and Secondary School Students' Understanding of the Effects of Some Physical Elements on the Shape of the Atoms and Molecules

ABSTRACT

The purpose of this study is to research the students' understandings of the effects of some physical elements on the shape of the atoms and molecules. The study is a comparatively quantitative and retroactive research and the screening model was utilized for the study as well. The sampling population of the study is comprised of 485 students, (223 females and 262 males) including 278 students from primary education (106 primary school and 172 secondary school) and 207 students from secondary education. The population of the study is comprised of the total number of the students from 4th to 12th grades within the study term in which the study had been conducted. The data was obtained by the Conceptual Test "The Particle Based Structure of the Matter" (CT-PBSM $\alpha = .86$). According to the descriptive analysis results; only 16% of the sampling population ($n = 77$) indicated that the physical elements would have no effect on the shapes of atoms and molecules. 84% of the population however, ($n = 308$) stated that the impacts may shatter the atoms and molecules. Within the scope of the level of education, all primary school students as well as 97% of the secondary school students and 65% of the high school students claimed that the physical elements may change the shape of the atoms and molecules. The results point out that the concepts of atoms and molecules are not totally grasped even at high school education levels. In the light of such results; it was underlined that the education and the teaching of the concepts of atoms and molecules should be given more care and importance.

Keywords: The concept of atoms and molecules, physical change

EXTENDED SUMMARY

The results of the researches on Science Education point out that a great number of students experience difficulties or fail to learn the science related concepts despite working hard (Griffiths & Preston, 1992; Haidar & Abraham, 1991; Nakhleh, 1992; Novick & Nussbaum, 1978, 1981; Stavy, 1988). According to the experts, the most important reason of this case is that the students do not grasp the basic concepts of science properly (Adbo & Taber, 2009; Ayas, Ozmen & Calik, 2010; Boz, 2006; Griffiths & Preston, 1992; Haidar, 1988; Harrison & Treagust, 2003; Nakhleh, Samarapungavan & Saglam, 2005; Novick & Nussbaum, 1978; Ozmen, Ayas & Costu, 2002; Sarikaya, 2007; Singer, Tal & Wu, 2003; Wu & Shah, 2003; Valadines, 2000; Yeziarski, 2003). Therefore, other concepts that are established on top of the main and basic concepts are not grasped properly either. The two most important ones of those basic concepts are the "atoms" and "molecules". When those two concepts are not understood properly, the chemical bonds (Yilmaz & Morgil, 2001), ion (Canpolat, Pinarbasi, Bayrakceken & Geban, 2004), the states of the matter (Erdem, Yilmaz, Atav & Gucum, 2004), electricity (Pesman & Eryilmaz, 2010), chemical reactions (Kolomuc & Tekin, 2011), heat (Tanahoung, Chitaree & Soankwan, 2010), temperature (Pinarbasi, Sozbilir & Canpolat, 2009), expansion (Kramer & Myers, 2012), light (Sengoren, 2010), diffusion (Ayas, Ozmen & Calik, 2010), osmosis (Kottonau, 2011), elements (Dindar, Bektas, & Celik, 2010), compound (Al Balushi, Ambusaidi, Al-Shuaili & Taylor, 2012), mixture (Aydin & Altuk, 2013), dissolution (Smith & Nakhleh, 2011), chemical kinetic (Cakmakci, 2010), chemical balance (Kaya, 2013), volume of matter (Tsitsipis, Stamovlasis & Papageorgiou, 2012), nuclear energy (Wallquist, Visschers & Siegrist, 2010), the effect of the heat and pressure on the gases (Tsaparlis, Kolioulis & Pappa, 2010) and many more scientific items and subjects are failed to be understood accurately. The success of a science teacher and a science academician in the education heavily depends on their recognition of what the students have difficulty to learn on. Therefore conducting research on the students, understanding the basic elements such as atoms and molecules is vital for gathering the attention of the science academicians and teachers as well as the science curriculum developers onto the subject matter.

The purpose of this study is to research the student's understandings of the effects of some physical elements on the shape of the atoms and molecules. The study is a comparatively quantitative and retroactive research and the screening model was utilized for the study as well. The sampling population of the study is comprised of 485 students, (223 females and 262 males) including 278 students from primary education (106 primary school and 172 secondary school) and 207 students from secondary education. The population of the study is comprised of the total number of the students from 4th to 12th grades within the study term in which the study had been conducted. The data was obtained by the Conceptual Test "The Particle Based Structure of the Matter" (CT-PBSM $\alpha = .86$). This test has been prepared by Sarikaya (1996) by considering the misconceptions within the literature regarding the topic, as a conceptual test, comprised of five questions including multiple choice and pattern based questions. The questions query the effects of some physical elements such as heat, impact and cutting on atoms and molecules.

The independent variables are the level of education (primary school, secondary school and high school), the stage of the education (primary school, middle school), grade (4,5,6,7,8,9,10,11,12) and gender. The dependent variable is the CT-PBSM score.

The assumptions of the study were tested by using SPSS 10.0 software via independent sample t - test and one way anova. The projected statistical results are presented with the additional support of the results of the descriptive analyses.

The assumption test results indicated that the more the level of education, the grade and the grade levels increase, the more the averages of the CT-PBSM scores increase as well while it also pointed out that there was no statistically significant difference between the averages of male and female students.

According to the descriptive analysis results; only 16% of the sampling population (n = 77) indicated that the physical elements would have no effect on the shapes of atoms and molecules. 84% of the population however, (n = 38) stated that the impacts may shatter the atoms and molecules. Within the scope of the level of education, all primary school students as well as 97% of the secondary school students and 65% of the high school students claimed that the physical elements may change the shape of the atoms and molecules.

Based on the results of the descriptive statistics, belonging to the answers of the questions; 66,22% of the students pointed out that when a piece of coal is hit by a hammer, the shape of the carbon atoms that form the very same coal would also be changed and 32,78% of the students reported that no such change would occur.

56,29% of the students expressed that the shape of the iron atoms that form a needle would be altered when such a needle is hit by a hammer while 43,71% stated that no changes in the shape of the iron atoms would occur.

75,88% of the students claimed that when the mothball is heated up and liquefied in a tube, the molecules that form the mothball would also undergo changes. However, 24,12% of the students asserted that in case the solid mothball is liquefied, no changes in mothball molecules would occur.

59,18% of the students reported that the shape of the azoth molecules would change if a vehicle such as a plane, car or train rams into that molecule along with other molecules in the air while 40,82% of the students indicated that no changes in the shape of the azoth molecules would occur.

66,60% of the students think that if mercury in solid state is heated up and consequently melted then evaporated, the shape of the mercury atoms inside the mercury in both liquid and gaseous state would change. On the other hand, 33,40% of the students indicated that no changes would occur in mercury atoms.

The misconception that was obtained as the result of this study which dictates that the changes in the macroscopic structure of matters would affect the particles that form that matter is also encountered in the results of other studies within the literature (Andersson, 1990; Ben-Zvi, Eylon & Silberstein, 1986; Boz, 2006; Gabel, Samuel & Hunn, 1987; Griffiths & Preston, 1992; Henriques, 2002; Lee, Eichinger, Anderson, Berkheimer & Blakeslee, 1993; Miller, 2008; Nakhleh & Samarapungavan, 1999; Treagust, Chandrasegaran, Crowley, Yung, Cheong & Othman, 2010).

The results point out that the concepts of atoms and molecules are not totally grasped even at high school education levels. In addition, the results suggest that the knowledge of “the smallest unit of the matter is atom” which has roots that date back to 2300 – 2400 years has not been fully formed.

As an educational deduction, in light of the results, disclosed here; it is advised that the science teachers and educators should give more importance to the teaching of the concepts of “atoms and molecules” and should spend more time on this matter as well.

GİRİŞ

Fen eğitimi araştırma sonuçları, çok sayıda öğrencinin, çok çalışmasına rağmen, fen kavramlarını öğrenmede zorlandıklarını veya başarısız olduklarını göstermektedir (Griffiths & Preston, 1992; Haidar & Abraham, 1991; Nakhleh, 1992; Novick & Nussbaum, 1978, 1981; Stavy, 1988). Bu başarısızlığın sonucu olarak öğrencilerde kavram yanlışları ortaya çıkar. Kimyanın temeli olan maddenin parçacıklı yapısıyla ilgili, ilköğretimden üniversiteye kadar öğrencilerin önemli bir oranı kavram yanlışlarına sahiptir. Uzmanlara göre, bu durumun en önemli sebebi, öğrencilerin temel fen kavramlarını tam olarak anlamamış olmalarıdır (Adbo & Taber, 2009; Ayas, Ozmen & Calik, 2010; Boz, 2006; Harrison & Treagust, 2003; Nakhleh, Samarapungavan & Saglam, 2005; Özmen, Ayas ve Coştu, 2002; Singer, Tal & Wu, 2003; Wu & Shah, 2003; Valadines, 2000). Böylece bu temel kavramlar üzerine kurulmuş olan diğer kavramlar da tam olarak anlaşılammamaktadır.

Bu temel kavramların en önemli ikisi atom ve molekül kavramlarıdır. Bu iki kavram tam olarak anlaşılmadığı zaman, kimyasal bağ (Yılmaz ve Morgil, 2001), iyon (Canpolat, Pınarbaşı, Bayrakçeken ve Geban, 2004), maddenin halleri (Erdem, Yılmaz, Atav ve Gücüm, 2004), elektrik (Pesman & Eryılmaz, 2010), kimyasal reaksiyon (Kolomuc & Tekin, 2011), ısı (Tanahoung, Chitree & Soankwan, 2010), sıcaklık (Pinarbasi, Sozbilir & Canpolat, 2009), genleşme (Kramer & Myers, 2012), ışık (Şengören, 2010), difüzyon (Ayas et al., 2010), osmoz (Kottonau, 2011), element (Dindar, Bektas, & Celik, 2010), bileşik (Al Balushi, Ambusaidi, Al-Shuaili & Taylor, 2012), karışım (Aydın & Altuk, 2013), çözünme (Smith & Nakhleh, 2011), kimyasal kinetik (Cakmakci, 2010), kimyasal denge (Kaya, 2013), madde miktarı (Tsitsipis, Stamovlasis & Papageorgiou, 2012), nükleer enerji (Wallquist, Visschers & Siegrist, 2010), gazlara sıcaklık ve basıncın etkisi (Tsaparlis, Kolioulis & Pappa, 2010) ve daha pek çok fen kavramı, fen konusu tam olarak anlaşılammamaktadır.

Parçacıklı yapıyla ilgili öğrencilerde en sık karşılaşılan kavram yanlışlarından birisi maddeye ait makroskopik özelliklerin, taneciklerde de olduğu düşüncesidir. Bu konu araştırmacılar tarafından geniş olarak ele alınmıştır (Andersson, 1990; Ben-Zvi, Eylon & Silberstein, 1986; Boz, 2006; Griffiths & Preston, 1992; Lee, Eichinger, Anderson, Berkheimer & Blakeslee, 1993; Miller, 2008).

Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda karşılaşılan kavram yanlışlarından biri, öğrencilerin madde hal değiştirdiği zaman aslında bu değişimlerin taneciklerde olduğu düşüncesidir. Örneğin, bir madde ısıtılınca o maddenin moleküllerinin de ısınacağı (Boz, 2006; Lee et al., 1993), moleküllerinin genleşeceği (Griffiths & Preston, 1992; Kind, 2004; Kokkotas, Vlachos, & Koulaidis, 1998; Lee et al., 1993; Stepans, 2003), moleküllerin buharlaştığı ve kaynadığı (Griffiths & Preston, 1992), eridiği (Boz, 2006), yoğunlaştığı (Lee et al., 1993; Novick & Nussbaum, 1981) düşünceleri öğrencilerdeki kavram yanlışlarından biridir. Bu kavram yanlışlarının nedeni, öğrencilerin atomun bir elementin en küçük parçası olduğunu düşünmeleri ve elementle aynı özellikte olması gerektiğine inanmaları olabilir.

Yapılan diğer çalışmalarda öğrenciler, altın atomlarının aynı altın gibi sert ve parlak olduklarını (Stepans, 2003) parçacıklar arasındaki boşluklarda havanın bulunduğunu (Kind, 2004) düşünmektedirler. Boz (2006) tarafından yapılan araştırmada, öğrenciler suyun parçacıklarının su molekülleri yerine su damlaları olduğunu düşünürken, bazıları parçacıkların katı olduğunu düşünmektedir.

Makroskopik özelliklerin mikroskopik taneciklere verilmesinin diğer örnekleri, suyun sıcak- soğuk olması dolayısıyla taneciklerinin de sıcak- soğuk olması; naftalinin kokması gibi moleküllerinin de kokması; alkolün sıvı olması gibi moleküllerinin de sıvı olması yani küçük damlalar olabileceği şeklindeki yanlış kavramlardır (Andersson, 1990; Lee et al., 1993).

Başka bir çalışmada, öğrencilerin maddeyi oluşturan en küçük birimin hücre olduğunu düşündükleri, atom kavramını neredeyse hiç bilmedikleri bulunmuştur. Öğrenciler maddeler cansız ise hücrelerden oluşmadığını, taneciklerden oluştuğunu ifade etmişler ama taneciği atom anlamında ifade edememişlerdir. Ayrıca öğrenciler atomu katı, esnek ve renkli olarak tanımlamışlardır. Öğrencilerin maddelerin görülür özelliklerini, taneciklerin özelliği olarak düşündükleri, bu araştırmada da ortaya konmuştur (Liu, Lai & Chiu, 1997).

Ben-Zvi ve çalışma arkadaşları (1986), geliştirdikleri anketle 10. sınıf öğrencilerinin madde ile ilgili kavramalarını belirlemişlerdir. Öğrencilerden bir parça bakır telle, bakır buharlaştırıldığında elde edilen bir bakır atomunun özelliklerini karşılaştırmaları istenmiştir. Öğrencilerin %50'si, bakır telin elektrik iletkenliği, renk, kırılma gibi özelliklerinin tek bir bakır atomunun da özellikleri olduğunu ifade etmişlerdir (Ben-Zvi et al., 1986).

Amaç

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin atom ve moleküllerin şekli üzerine ısı, darbe ve kesme gibi bazı fiziksel etkenlerin etkilerini anlamalarının araştırılmasıdır.

Maddenin parçacıklı yapısını oluşturan atom ve moleküller ile ilgili kavram yanlışlarının aşılması, Fen Bilimleri öğretiminin sağlıklı olarak yapılabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Kimya biliminde maddenin parçacıklı yapısıyla ilgili kavram yanlışlarının varlığı literatürde yer alan çok sayıda araştırmadan görülmektedir (Albanese & Vicentini, 1997; Griffiths & Preston, 1992; Haidar, 1988; Lee et al., 1993; Novick & Nussbaum, 1978; Pideci, 2002; Sarikaya, 2007; Stavy, 1990; Tezcan ve Salmaz, 2005; Yeziarski, 2003).

Öğrencilerdeki kavram yanlışlarının çoğu, maddenin bugünkü anladığımız ve kabul ettiğimiz bilimsel anlamıyla algılanmamasından kaynaklanmaktadır. Genellikle ders kitaplarında maddenin tanımı “çevremizde gördüğümüz her şey maddedir” şeklinde basit bir ifadeyle yapılmakta, maddenin parçacıklı, hareketli ve boşluklu yapısı ise tarife dayalı bir bilgi olarak verilmektedir. Dolayısıyla maddeyi günlük hayatta gördükleri bütünsel şekliyle algılayan öğrenciler, maddenin parçacıklı, hareketli ve boşluklu yapısını anlamada zorluk çekmekte, öğrendiklerini zihinlerinde anlamlandıramamaktadırlar. Bunun sonucunda da anlamlandıramadıkları bilgiyi ezberleme yoluna gitmektedirler.

Öğrencilerin kimyayı tam olarak anlayabilmeleri için maddenin parçacıklı yapısı ve kinetik moleküler teoriyi anlamaları zorunludur. Maddenin parçacıklı yapısının kavranması, okuldaki kimya derslerinin içeriğinde bulunan atomik yapı, kimyasal değişim, kimyasal bağlar ve bunlar gibi pek çok konunun anlaşılmasını elbette kolaylaştıracaktır. Fakat maddenin parçacıklı yapısının kavranması, sadece kimya dersinin tümünün kavranması ile sınırlı değildir.

Öğrencilerin dünyayı oluşturan biyolojik sistemleri, fiziksel sistemleri anlayabilmek için evrendeki her şeyin taneciklerden oluştuğunu düşünmeleri zorunludur. Tanecikler arasındaki etkileşimin varlığı, yukarıda sayılan sistemler arasındaki bütün olayların anlaşılmasında çok önemlidir (Meyer, 2005).

Bir fen öğretmenin, bir fen eğitimcisinin öğretimde başarılı olabilmesi, büyük ölçüde, öğrencilerinin neleri öğrenmekte zorluk çektiğinin farkında olmasına bağlıdır. Bu nedenle, öğrencilerin atom ve molekül kavramları gibi temel kavramları anlamalarının araştırılması, konuya fen eğitimcilerinin, fen öğretmenlerinin ve fen program geliştiricilerinin dikkatlerinin çekilmesi bakımından önemlidir.

YÖNTEM

Çalışma, karşılaştırmalı nicel geriye dönük bir araştırmadır, bu tür araştırmalarda bağımlı değişkenin değişim düzeyi, bağımsız değişkenler açısından karşılaştırılır ve karşılaştırma sonuçları sayısal olarak verilir (Karasar, 2005). Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama tipi araştırma modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2005).

Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2009-2010 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Denizli’deki okullardan rastgele seçilmiş 278’i ilköğretim (106 ilkokul, 172 ortaokul) ve 207’si ortaöğretim öğrencisi olmak üzere toplam 485 (223 kız, 262 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Evreni, araştırmanın yapıldığı ders yılında 4-12 sınıflarındaki toplam öğrenciler oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması için öncelikli olarak konuya ilişkin bir literatür taraması yapılmıştır. Öğrencilerde maddenin tanecikli yapısı ile ilgili var olan kavram yanlışlarını belirlemek üzere araştırma grubuna Sarıkaya (1996) tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan Maddenin Parçacıklı Yapısı Kavram Testi (MPYKT) uygulanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veriler, Maddenin Parçacıklı Yapısı Kavram Testi (MPYKT, $\alpha = .86$) ile toplanmıştır. Bu test Sarıkaya (1996) tarafından, konuyla ilgili literatürlerde yer alan kavram yanlışları göz önünde

bulundurularak, konuyla ilgili araştırmalarda yer alan soru örneklerinden yararlanılarak, üniversitede okuyan öğretmen adaylarına araştırma konusu ile ilgili olarak uygulanan ve birçoğunda belirgin olarak tespit edilen bazı kavram yanlışlarından yararlanılarak, çoktan seçmeli ve şekilsel soruların yer aldığı, beş soruluk bir kavram testi niteliğinde hazırlanmıştır. Sorularda fiziksel etkenlerin atom ve molekül üzerindeki etkileri sorgulanmaktadır. Bu test, günlük hayattan tanıdığımız ve öğrencilerin çoğunun evinde bir şekilde mevcut olan iğne, kömür, naftalin, civa gibi maddeler kullanılarak hazırlanmıştır. Böylece öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları maddelerle ilgili olayları, atomik ve moleküler seviyede düşünüp yorumlamaları sağlanmıştır (Sarıkaya, 1996).

Maddenin Parçacıklı Yapısı Kavram Testini oluşturan soruların ölçtüğü kavramlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. MPYKT’nin ölçtüğü kavramlar

Soru	Sorunun ölçtüğü kavram
1	Kömüre (katı bir maddeye) çekiçle vurulduğunda, kömürü oluşturan karbon atomlarının değişime uğrayıp uğramayacağı kavramı
2	Toplu iğneye (katı bir maddeye) çekiçle vurulduğunda, toplu iğneyi oluşturan demir atomlarının değişime uğrayıp uğramayacağı kavramı
3	Naftalinin mum alevinde ısıtılıp eritilmesi durumunda, naftalini oluşturan moleküllerin değişime uğrayıp uğramayacağı kavramı
4	Havadaki bir azot molekülüne uçağın çarpması ile, azot molekülünün değişime uğrayıp uğramayacağı kavramı
5	Katı halde bulunan civadaki bir civa atomunun, civa sıvı ya da gaz hale geçtiğinde değişime uğrayıp uğramayacağı kavramı

Test soruları hazırlanırken göz önünde bulundurulmuş düşünceleri şöyle özetleyebiliriz;

Öğrenciler madde kavramını biliyor mu?

Maddenin parçacıklı yapısı hakkında nasıl bir kavrama sahipler?

Atom ve molekül kavramlarını kullanabiliyorlar mı?

Bir maddenin sürekli olarak bölünmesiyle ulaşılan, en küçük yapının ne olduğunu biliyorlar mı?

Maddenin ısıtılmasıyla yapısındaki atom ve moleküllerin genleşebileceğini düşünebilirler mi?

Atom ve moleküllerin darbe, çarpma gibi etkilerle delinebileceğini, kesilebileceğini düşünebilirler mi?

Atom ve moleküllerin buharlaşabileceğini düşünebilirler mi?

Testin güvenilirliği Denizli il merkezinden seçilen bir ortaöğretim okulunun 9, 10, 11 ve 12. sınıflarında öğrenim görmekte olan “120” lise öğrencisi ile bir ilköğretim okulunun 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim görmekte olan “150” ilköğretim öğrencisinden oluşan, toplam “270” öğrenciye uygulanarak Cronbach α güvenilirlik katsayısı $\alpha = .86$ olarak bulunmuştur. Cronbach α güvenilirlik katsayısının .70’den yüksek olması testin güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2004). Bu testin güvenilirliği bu değerden büyük olduğu için test güveniliridir.

Verilerin Analizi

Araştırmadaki bağımsız değişkenler, öğretim düzeyi (ilkokul, ortaokul ve lise), öğretim kademesi (ilköğretim, ortaöğretim), sınıf (4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12) ve cinsiyettir. Bağımlı değişken, MPYKT başarı puanıdır. Araştırmanın hipotezleri, SPSS 10.0 programı kullanılarak ilişkisiz örneklem t-testi ve tek faktörlü ANOVA ile test edilmiştir. Kestirisel istatistik sonuçları, betimsel analiz sonuçları ile desteklenerek sunulmuştur.

Öğrencilerin MPYKT’den elde ettikleri puanlar 0-100 skalasında değerlendirilerek Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’ne (2003) göre, aşağıdaki şekilde gruplandırılmıştır:

0- 44 puan: düşük

45-69 puan: orta

70-100 puan: yüksek

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt probleminin ifadesi aşağıdaki gibidir:

Öğrencilerin buldukları öğretim düzeyine bağlı olarak MPYKT başarıları değişmekte midir?

Bu soruya cevap bulabilmek için aşağıda ifadesi verilen null hipotezi 1 tek faktörlü varyans analizi ile test edilmiş, analiz sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Null hipotezi 1: H_0 : Öğrencilerin MPYKT başarıları arasında buldukları öğretim düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 2. MPYKT’nin Puan Ortalamalarının Öğretim Düzeyine Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi ile Karşılaştırılması

Test	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
MPYKT	Gruplararası	734.46	2	367.23	197.80	.00
	Grup içi	894.85	482	1.86		
		1629.31	484			

Tablo 2’de görüldüğü gibi analiz sonuçları, öğrencilerin MPYKT’den aldıkları puanların ortalaması arasında buldukları öğretim düzeyi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(2-482)} = 197.80$, $p < .05$]. Tablo 2’den elde edilen hipotez testi sonuçları göz önünde bulundurularak Null hipotezi 1 reddedilmiştir. Buna göre öğrencilerin maddenin parçacıklı yapısı ile ilgili kavramlara ilişkin MPYKT puan ortalamaları, buldukları öğretim düzeyine göre değişmektedir.

Öğretim düzeylerine göre öğrencilerin MPYKT başarı puanları 0-100 skalasında değerlendirilmiş ve sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur

Tablo 3. Öğretim Düzeylerine Göre 0 - 100 Skalasında MPYKT Puanları

Test	Düzeyler	0-100 skalasında başarı puanı
MPYKT	İlkokul	10.20 (düşük)
	Ortaokul	16.05 (düşük)
	Lise	63.38 (orta)
	Genel	35.00 (düşük)

Tablo 3’teki analiz sonuçlarına göre, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin MPYKT başarı puanı düşük, lise öğrencilerinin MPYKT başarı puanı ise orta düzeydedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminin ifadesi aşağıdaki gibidir:

Öğrencilerin buldukları öğretim kademesine bağlı olarak MPYKT başarıları değişmekte midir?

Bu soruya cevap bulabilmek için aşağıda ifadesi verilen null hipotezi 2 ilişkisiz örneklem t- testi ile test edilmiş, analiz sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Null hipotezi 2: H_0 : Öğrencilerin MPYKT başarıları arasında buldukları öğretim kademesine göre istatistiki olarak anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 4. MPYKT’nin Puan Ortalamalarının Öğretim Kademesine Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi ile Karşılaştırılması

Test	Öğretim Kademesi	N	\bar{X}	s	sd	t	p
MPYKT	İlköğretim	278	0.69	0.97	483	19.77	.00
	Ortaöğretim	207	3.17	1.76			

Tablo 4’teki analiz sonuçlarına göre öğrencilerin MPYKT başarıları buldukları öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(483)} = 19.77$, $p < .05$]. Ortaöğretim öğrencilerinin başarıları, ilköğretim öğrencilerine göre daha yüksektir. Tablo 4’den elde edilen hipotez testi sonuçları göz önünde bulundurularak Null hipotezi 2 reddedilmiştir. Buna göre öğrencilerin maddenin parçacıklı yapısı ile ilgili kavramlara ilişkin MPYKT puan ortalamaları , buldukları öğretim kademesine göre değişmektedir.

Öğretim kademelerine göre öğrencilerin MPYKT başarı puanları 0-100 skalasında değerlendirilmiş ve sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretim Kademelerine Göre 0-100 Skalasında MPYKT Puanları

Test	Kademeler	0-100 skalasında başarı puanı
MPYKT	İlköğretim	13.81 (düşük)
	Ortaöğretim	63.38 (orta)
	Genel	34.97 (düşük)

Tablo 5'teki analiz sonuçlarına göre ilköğretim öğrencilerinin MPYKT başarı puanının düşük, ortaöğretim öğrencilerinin MPYKT başarı puanının orta, örneklemin MPYKT başarı puanının ise düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminin ifadesi aşağıdaki gibidir:

Öğrencilerin buldukları sınıfa bağlı olarak MPYKT başarıları değişmekte midir?

Bu soruya cevap bulabilmek için aşağıda ifadesi verilen null hipotezi 3tek faktörlü varyans analizi ile test edilmiş, analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Null hipotezi 3: H_0 : Öğrencilerin MPYKT başarıları arasında buldukları sınıf bakımından istatistiki olarak anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 6. MPYKT'nin Puan Ortalamalarının Sınıflara Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi ile Karşılaştırılması

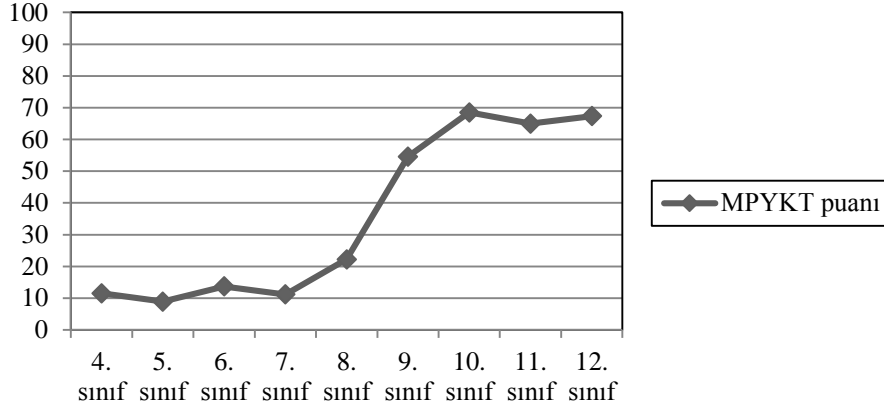
Test	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Karelerin Ortalaması	F	p
MPYKT	Gruplar arası	761.63	8	95.20	52.23	.00
	Grup içi	867.68	476	1.82		
	Toplam	1629.31	484			

Tablo 6'da görüldüğü gibi analiz sonuçları, öğrencilerin MPYKT'den aldıkları puanların ortalaması arasında buldukları sınıf bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(8-476)} = 52.23$, $p < .05$]. Tablo 6'dan elde edilen hipotez testi sonuçları göz önünde bulundurularak **Null hipotezi 3** reddedilmiştir. Buna göre öğrencilerin maddenin parçacıklı yapısı ile ilgili kavramlara ilişkin MPYKT puan ortalamaları, buldukları sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sınıflarına göre öğrencilerin MPYKT başarı puanları 0-100 skalasında değerlendirilmiş ve sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Sınıflara Göre 0-100 Skalasında MPYKT Puanları

Test	Sınıflar	0-100 skalasında başarı puanı
MPYKT	4. sınıf	11.54 (düşük)
	5. sınıf	8.89 (düşük)
	6. sınıf	13.68 (düşük)
	7. sınıf	11.15 (düşük)
	8. sınıf	22.22 (düşük)
	9. sınıf	54.58 (orta)
	10. sınıf	68.51 (orta)
	11. sınıf	65.00 (orta)
	12. sınıf	67.35 (orta)
	Genel	34.97 (düşük)

Tablo 7'de görüldüğü gibi 4-8. sınıfların MPYKT başarı puanları düşük, 9-12. sınıfların MPYKT başarı puanları orta düzeydedir. Örneklemin MPYKT başarı puanı ise düşük düzeydedir. Sınıfların MPYKT'den elde ettikleri başarı puanları Şekil 1'de çizgi grafiği olarak verilmiştir.



Şekil 1. Sınıfların ortalamalarının grafiksel karşılaştırılması

Şekil 1’deki grafiğe göre öğrencilerin buldukları sınıf seviyesi arttıkça, MPYKT başarı puanları da yükselmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminin ifadesi aşağıdaki gibidir:

Öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak MPYKT başarıları değişmekte midir?

Bu soruya cevap bulabilmek için aşağıda ifadesi verilen **null hipotezi 4** ilişkisiz örneklem t- testi ile test edilmiş, analiz sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Null hipotezi 4: H_0 : Öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak MPYKT başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 8. MPYKT’nin Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t- Testi ile Karşılaştırılması

Test	Cinsiyet	N	\bar{X}	s	sd	t	p
MPYKT	Kız	223	1.82	1.80	483	0.80	0.42
	Erkek	262	1.69	1.86			

Tablo 8’deki sonuçlara göre öğrencilerin MPYKT başarıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(483)} = 0.80$, $p > .05$]. Analiz sonuçlarına göre **null hipotezi 4** reddedilmemiştir.

Öğrencilerin MPYKT’ye yönelik verdikleri cevaplar her soru bazında betimsel olarak değerlendirilmiş, istatistiksel analiz sonuçları sunulmuştur.

Öğrencilerin 1. soruya verdikleri yanıtların betimsel istatistik analiz sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Birinci Soruya Verilen Yanıtların Betimsel Analiz Sonuçları

Sınıf	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8
4 (n=52)	%17.30	%23.10	%15.40	%17.30	%7.70	%3.80	%13,50	%1,90
5 (n=54)	%18.50	%22.20	%14.80	%9.30	%9.30	%7.40	%11.10	%7.40
6 (n=57)	%17.50	%29.80	%21.10	%8.80	%5.30	%5.30	%7.00	%5.30
7 (n=52)	%21.20	%17.30	%13.50	%9.60	%11.50	%0.00	%17.30	%9.60
8 (n=63)	%28.60	%27.00	%20.60	%7.90	%4.80	%6.30	%1.60	%3.20
9 (n=59)	%13.60	%8.50	%5.10	%3.40	%1.70	%59.30	%3.40	%5.10
10 (n=47)	%4.30	%4.30	%4.30	%4.30	%2.10	%76.60	%2.10	%2.10
11 (n=52)	%7.70	%3.80	%3.80	%5.80	%1.90	%71.20	%3.80	%1.90
12 (n=49)	%8.20	%8.20	%4.10	%2.00	%0.00	%77.60	%0.00	%0.00
Toplam(n=485)	%15.67	%16.49	%11.75	%7.63	%4.95	%32.78	%6.60	%4.12

Birinci soruda öğrencilerden kömür parçasına bir çekiç ile vurulduğunda, kömürü oluşturan karbon atomlarından birinin son durumunu, verilen şekiller içerisinde seçmeleri istenmiştir. Öğrencilere verilen seçeneklerdeki şekiller:

- K1: Karbon atomu, irili ufaklı yuvarlaklar parçalara ayrılır.
K2: Karbon atomu, bazıları yuvarlak bazıları şekilsiz parçalara ayrılır.
K3: Karbon atomu ezilir.
K4: Karbon atomu, cam kırıkları gibi şekilsiz parçalara ayrılır.
K5: Karbon atomu, çekiçle vurulunca ısınır ve genişler.
K6: Karbon atomunda herhangi bir değişiklik olmaz.
K7: Karbon atomundan bazı parçalar kopar ve karbon atomu küçülür.
K8: Karbon atomunun önce şekli bozulur. Sonra futbol topu gibi esneyerek ilk halini alır.

Tablo 9’da görüldüğü üzere örneklemin %32.78’i soruya doğru yanıt verebilmiştir. Örneklemin %67.22’si ise kömüre çekiç ile vurulduğunda, karbon atomunun şeklinde değişiklik olacağı yönünde bir yanlış kavrama içerisindeydi. Sınıf düzeyinde 4. sınıf öğrencilerinin %3.80’i, 5. sınıf öğrencilerinin %7.40’ı, 6. sınıf öğrencilerinin %5.30’u, 8. sınıf öğrencilerinin %6.30’u, 9. sınıf öğrencilerinin %59.30’u, 10. sınıf öğrencilerinin %76.60’ı, 11. sınıf öğrencilerinin %71.20’si, 12. sınıf öğrencilerinin %77.60’ı soruyu doğru yanıtlarken 7. sınıf öğrencilerinin hepsi soruyu yanlış yanıtlamıştır. Öğrencilerin 2. soruya verdikleri yanıtların betimsel istatistik analiz sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. İkinci Soruya Verilen Yanıtların Betimsel Analiz Sonuçları

Sınıf	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8
4 (n=52)	%13.50	%23.10	%17.30	%11.50	%11.50	%13.50	%9.60	%0.00
5 (n=54)	%20.40	%24.10	%20.40	%14.80	%7.40	%5.60	%7.40	%0.00
6 (n=57)	%8.80	%22.80	%29.80	%12.30	%17.50	%5.30	%1.80	%1.80
7 (n=52)	%7.70	%5.80	%17.30	%15.40	%34.60	%11.50	%7.70	%0.00
8 (n=63)	%15.90	%17.50	%17.50	%12.70	%25.40	%4.80	%6.30	%0.00
9 (n=59)	%6.80	%3.40	%5.10	%5.10	%74.60	%3.40	%0.00	%1.70
10 (n=47)	%4.30	%10.60	%2.10	%2.10	%76.60	%4.30	%0.00	%0.00
11 (n=52)	%5.80	%3.80	%3.80	%0.00	%78.80	%3.80	%1.80	%1.80
12 (n=49)	%4.10	%4.10	%4.10	%2.00	%75.50	%4.10	%4.10	%2.00
Toplam (n=485)	%9.90	%12.99	%13.40	%8.66	%43.71	%6.19	%4.33	%0.82

İkinci soruda öğrencilerden toplu iğneye çekiç ile vurulduğunda, toplu iğneyi oluşturan demir atomlarından birinin son durumunu seçeneklerdeki şekillerden seçmeleri istenmiştir. Öğrencilere verilen seçeneklerdeki şekiller:

- D1: Çekiçle vurulunca demir atomu ısınır ve genişler.
D2: Demir atomu irili ufaklı yuvarlak parçalara ayrılır.
D3: Demir atomu ezilir ve yassılaştır.
D4: Demir atomu cam kırıkları gibi şekilsiz parçalara ayrılır.
D5: Demir atomunda herhangi bir değişiklik olmaz.
D6: Demir atomu, bazıları yuvarlak bazıları şekilsiz parçalara ayrılır.
D7: Demir atomunun şekli önce bozulur sonra esneyerek ilk halini alır.
D8: Demir atomundan bazı parçalar kopar ve demir atomu küçülür.

Tablo 10'daki analiz sonuçlarına göre örneklemin %43.71'i soruya doğru yanıt verebilirken, örneklemin %56,29'u yanlış bir kavrama içindedir. Sınıf düzeyinde 4. sınıf öğrencilerinin %11.50'si, 5. sınıf öğrencilerinin %7.40'ı, 6. sınıf öğrencilerinin %17.50'si, 7. sınıf öğrencilerinin %34.60'ı, 8. sınıf öğrencilerinin %25.40'ı, 9. sınıf öğrencilerinin %74.60'ı, 10. sınıf öğrencilerinin %76.60'ı, 11. sınıf öğrencilerinin %78.80'i, 12. sınıf öğrencilerinin %75.50'si soruyu doğru yanıtlamıştır. Öğrencilerin 3. soruya verdikleri yanıtların betimsel istatistik analiz sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Üçüncü Soruya Verilen Yanıtların Betimsel Analiz Sonuçları

Sınıf	N1	N2	N3	N4	N5	N6	N7
4 (n=52)	%21.20	%13.50	%28.80	%11.50	%11.50	%9.60	%3.80
5 (n=54)	%22.20	%20.40	%22.20	%11.10	%5.60	%9.30	%9.30
6 (n=57)	%7.00	%24.60	%22.80	%17.50	%10.50	%10.50	%7.00
7 (n=52)	%13.50	%19.20	%23.10	%19.20	%3.80	%11.50	%9.60
8 (n=63)	%6.30	%27.00	%15.90	%14.30	%19.00	%11.10	%6.30
9 (n=59)	%13.60	%15.30	%15.30	%11.90	%28.80	%8.50	%6.80
10 (n=47)	%10.60	%14.90	%6.40	%6.40	%48.90	%6.40	%6.40
11 (n=52)	%7.70	%11.50	%5.80	%11.50	%46.20	%9.60	%7.70
12 (n=49)	%6.10	%8.20	%14.30	%12.2	%49.00	%6.10	%4.10
Toplam (n=485)	%11.96	%17.53	%17.32	%12.99	%24.12	%9.28	%6.80

Üçüncü soruda öğrencilerden naftalinin tüp içerisinde ısıtılıp eritilmesi durumunda, naftalini oluşturan moleküllerden birinin son durumunu şekiller içerisinde seçmeleri istenmiştir. Öğrencilere verilen seçeneklerdeki şekiller:

N1: Naftalin molekülü erir, akar.

N2: Naftalin molekülü irili ufaklı yuvarlaklara bölünür.

N3: Naftalin molekülü cam kırıkları gibi irili ufaklı şekilsiz parçalara ayrılır.

N4: Naftalin molekülü ısının etkisiyle genişir, büyür.

N5: Naftalin molekülünde herhangi bir değişiklik olmaz.

N6: Naftalin molekülü bazıları yuvarlak bazıları şekilsiz parçalara ayrılır.

N7: Naftalin molekülünün üzerinden ısının etkisiyle bazı parçalar uçar, molekül küçülür.

Tablo 11'deki istatistiksel analiz sonuçlarına göre örneklemin %24.12'si soruya doğru yanıt verirken, örneklemin %75.88'i naftalinin erimesi ile naftalini oluşturan moleküllerin de değişime uğrayacağını düşünmektedir. Sınıf düzeyinde 4. sınıf öğrencilerinin %11.50'si, 5. sınıf öğrencilerinin %5.60'ı, 6. sınıf öğrencilerinin %10.50'si, 7. sınıf öğrencilerinin %3.80'i, 8. sınıf öğrencilerinin %19.00'ı, 9. sınıf öğrencilerinin %28.80'i, 10. sınıf öğrencilerinin %48.90'ı, 11. sınıf öğrencilerinin %46.20'si, 12. sınıf öğrencilerinin %49.00'ı soruyu doğru yanıtlamıştır.

Öğrencilerin 4. soruya verdikleri yanıtların betimsel istatistik analiz sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Dördüncü Soruya Verilen Yanıtların Betimsel Analiz Sonuçları

Sınıf	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10
4 (n=52)	%13.50	%7.70	%15.40	%13.50	%13.50	%7.70	%11.50	%5.80	%7.70	%3.80
5 (n=54)	%18.50	%11.10	%13.00	%9.30	%7.40	%5.60	%7.40	%3.70	%20.40	%3.70
6 (n=57)	%3.50	%5.30	%12.30	%14.00	%15.80	%12.30	%15.80	%5.30	%10.50	%5.30
7 (n=52)	%7.70	%9.60	%11.50	%9.60	%1.90	%9.60	%11.50	%9.60	%19.20	%9.60
8 (n=63)	%6.30	%4.80	%6.30	%1.60	%3.20	%0.00	%36.50	%3.20	%27.00	%11.10
9 (n=59)	%3.40	%1.70	%3.40	%1.70	%3.40	%0.00	%64.40	%0.00	%13.60	%8.50
10 (n=47)	%4.30	%0.00	%2.10	%2.10	%2.10	%2.10	%80.90	%2.10	%4.30	%0.00
11 (n=52)	%1.90	%1.90	%3.80	%0.00	%0.00	%0.00	%76.90	%0.00	%9.60	%5.80
12 (n=49)	%0.00	%0.00	%2.00	%0.00	%2.00	%4.10	%69.40	%4.10	%10.20	%8.20
Toplam (n=485)	%6.60	%4.74	%7.84	%5.77	%5.57	%4.54	%40.82	%3.71	%14.02	%6.40

Dördüncü soruda öğrencilerden hızla giden bir uçak, otomobil, tren gibi araçların havadaki bir azot molekülüne, diğer moleküllerle birlikte çarpması durumunda, azot molekülünün son durumunu seçeneklerdeki şekiller arasından seçmeleri istenmiştir. Öğrencilere verilen seçeneklerdeki şekiller:

H1: Uçağın azot molekülüne sürtünmesi sonucu, molekül ısınır ve genişler, yani büyür.

H2: Azot molekülünden bazı parçalar kopar ve azot molekülü küçülür.

H3: Azot molekülü irili ufaklı küresel parçalara ayrılır.

H4: Azot molekülü cam kırıkları gibi şekilsiz parçalara ayrılır.

H5: Azot molekülü bazıları yuvarlak, bazıları da şekilsiz parçalara ayrılır.

H6: Azot molekülü ezilir.

H7: Azot molekülü uçağın çarpmasından etkilenmez. Azot molekülünde herhangi bir değişiklik olmaz.

H8: Uçak çarpınca azot molekülünün önce şekli bozulur, sonra futbol topu gibi esneyerek eski halini alır.

H9: Azot molekülüne uçağın keskin yeri, örneğin kanatları, pervanesi çarparsa, azot molekülü kesilerek dilimlere ayrılır.

H10: Azot molekülüne, uçağın sivri yeri çarparsa molekül delinir.

Tablo 12'deki istatistiksel analiz sonuçlarına göre örneklemin %40.82'si soruya doğru yanıt verirken, örneklemin %59.18'i ise uçağın azot molekülüne çarpması sonucu, molekülün şeklinin değişeceği şeklindeki bir yanlış kavrama içindedir. Sınıf düzeyinde 4. sınıf öğrencilerinin %11.50'si, 5. sınıf öğrencilerinin %7.40'ı, 6. sınıf öğrencilerinin %15.80'i, 7. sınıf öğrencilerinin %11.50'si, 8. sınıf öğrencilerinin %36.50'si, 9. sınıf öğrencilerinin %64.40'ı, 10. sınıf öğrencilerinin %80.90'ı, 11. sınıf öğrencilerinin %76.90'ı, 12. sınıf öğrencilerinin %69.40'ı soruyu doğru yanıtlamıştır.

Öğrencilerin 5. soruya verdikleri yanıtların betimsel istatistik analiz sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Beşinci Soruya Verilen Yanıtların Betimsel Analiz Sonuçları

Sınıf	C1	C2	C3	C4	C5
4 (n=52)	%21.20	%32.70	%13.50	%21.20	%11.50
5 (n=54)	%24.10	%27.80	%16.70	%16.70	%14.80
6 (n=57)	%12.30	%29.80	%21.10	%19.30	%17.50
7 (n=52)	%21.20	%26.90	%21.20	%5.80	%25.00
8 (n=63)	%25.40	%20.60	%14.30	%22.20	%17.50
9 (n=59)	%20.30	%11.90	%5.10	%45.80	%16.90
10 (n=47)	%17.00	%6.40	%6.40	%59.60	%10.60
11 (n=52)	%15.40	%11.50	%7.70	%51.90	%13.50
12 (n=49)	%12.20	%10.20	%2.00	%65.30	%10.20
Toplam(n=485)	%18.97	%20	%12.16	%33.40	%15.46

Beşinci soruda öğrencilerden, katı halde bulunan civanın önce ısıtılarak eritilmesi ardından ise buharlaştırılması durumunda, civayı oluşturan atomlardan birinin son durumunu, verilen seçeneklerdeki şekillerin arasından seçmeleri istenmiştir. Öğrencilere verilen seçeneklerdeki şekiller:

C1: Sıvı hali oluşturan atom eriyerek şekli değişir, gaz hali oluşturan atomun şekli ise daha da bozulur.

C2: Sıvı hali oluşturan atom küçük parçalara ayrılır, gaz hali oluşturan atom ise daha da küçük parçalara ayrılır.

C3: Sıvı hali oluşturan atom küçülür, gaz hali oluşturan atom ise daha da küçülür.

C4: Sıvı ve gaz halini oluşturan atom, katı halini oluşturan atomla aynı büyüklüktedir.

C5: Sıvı civa içindeki atom büyür, gaz civa içindeki atom daha da büyür.

Tablo 13'teki analiz sonuçlarına göre örneklemin %33.40'ı soruya doğru yanıt verirken, örneklemin %66.60'ı sıvı ve gaz haldeki civa içindeki bir civa atomunun şeklinin değişeceğini düşünmektedir. Sınıf düzeyinde 4. sınıf öğrencilerinin %21.20'si, 5. sınıf öğrencilerinin %16.70'i, 6. sınıf öğrencilerinin %19.30'u, 7. sınıf öğrencilerinin %5.80'i, 8. sınıf öğrencilerinin %22.20'si, 9. sınıf öğrencilerinin %45.80'i, 10. sınıf öğrencilerinin %59.60'ı, 11. sınıf öğrencilerinin %51.90'ı, 12. sınıf öğrencilerinin %65.30'u soruyu doğru yanıtlamıştır.

Öğrencilerin MPYKT'deki tüm sorulara verdikleri yanıtlara yönelik yapılan betimsel analiz sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. MPYKT'nin Tamamına Verilen Yanıtların Betimsel Analiz Sonuçları

Doğru Cevap Sayısı	Öğrenci sayısı (n)	Yüzde Değeri
0	173	35.70
1	110	22.70
2	53	10.90
3	41	8.50
4	31	6.40
5	77	15.90

Tablo 14'teki analiz sonuçlarına göre örneklemin %16'sı tüm sorulara doğru yanıt verebilmiştir. Geriye kalan %84'ü ise maddedeki fiziksel değişimlerin, atom ve molekülleri parçalayarak değişime uğratacağını düşünmektedir.

Öğretim düzeyi temelinde öğrencilerin MPYKT'deki sorulara verdikleri yanıtlar istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Öğretim Düzeyi Temelinde MPYKT'ye Verilen Yanıtların Betimsel Analiz Sonuçları

Öğretim Düzeyi	Doğru Cevap Sayısı	Öğrenci Sayısı (n)	Yüzde Değeri
İlkokul (n=106)	0	64	60.40
	1	30	28.30
	2	12	11.30
Ortaokul (n=172)	0	85	49.40
	1	58	33.70
	2	18	10.50
	3	5	2.90
	4	1	0.60
Lise (n= 207)	5	5	2.90
	0	24	11.60
	1	22	10.60
	2	23	11.10
	3	36	17.40
4	30	14.50	
5	72	34.80	

Tablo 15'teki analiz sonuçlarına göre öğretim düzeyi temelinde ilköğretim öğrencilerinin tamamı, ortaokul öğrencilerinin %97'si ve lise öğrencilerinin %65'i fiziksel etkenlerin atom ve moleküllerin şeklini değiştirebileceğini düşünmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇLAR

İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin atom ve moleküllerin şekli üzerine ısı, darbe ve kesme gibi bazı fiziksel etkenlerin etkilerini anlamalarının araştırılmasının amaçlandığı bu çalışmada; hipotez testi sonuçları, öğretim düzeyi, öğretim kademesi ve sınıf düzeyi arttıkça, MPYKT ortalamalarının anlamlı olarak arttığına işaret ederken, kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermiştir.

Betimsel istatistik sonuçlarına göre, örneklemin sadece %16'sı (n = 77), fiziksel etkenlerin atom ve moleküllerin şekli üzerinde etkili olamayacağını ifade etmiştir. %84'ü (n = 308), örneğin, darbelerin atomları, molekülleri parçalayabileceğini ifade etmiştir. Öğretim düzeyi temelinde, ilköğretim öğrencilerinin tamamı, ortaokul öğrencilerinin %97'si ve lise öğrencilerinin %65'i, fiziksel etkenlerin atom ve moleküllerin şeklini değiştirebileceğini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları öğrencilerin maddenin dış yapısında meydana gelen makroskopik değişimlerin, maddeyi oluşturan atom ve molekülleri yani mikroskopik yapıyı da değiştireceği şeklinde yanlış bir kavrama içinde olduklarını göstermiştir. Literatürde yer alan çok sayıda çalışmada da benzer sonuçlara rastlanmıştır (Andersson, 1990; Ben-Zvi, Eylon & Silberstein, 1986; Boz, 2006; Griffiths & Preston, 1992; Harrison & Treagust, 2003; Hinton & Nakhleh, 1999; Johnson & Papageorgiou, 2010; Lee et al., 1993; Miller, 2008; Nakhleh & Samarapungavan, 1999; Ozmen & Kenan, 2007; Treagust, Chandrasegaran, Crowley, Yung, Cheong & Othman, 2010; Tsai, 1999; Yezierski, 2003).

0-100 skalasında, MPYKT ortalamaları, örneklem, ilköğretim, ortaokul ve lise öğrencileri için, sırası ile, 35.00, 10.20, 16.05 ve 63.38'dir. Görüldüğü gibi, lise öğrencileri bile, eğitimde iyi bir ortalamanın alt sınırı olarak kabul edilen %70'lik ortalamaya erişememişlerdir. Bu sonuçlar, atom ve molekül gibi temel kavramların, maddenin parçacıklı doğasının lise seviyesinde bile öğrenciler tarafından yeterince anlaşılmadığını göstermektedir. Yine sonuçlar, öğrencilerde, temelleri 2300-2400 yıl önce atılmış olan 'maddenin en küçük birimi atomdur' bilgisinin oluşmadığını işaret etmektedir. Eğitimsel bir çıkarım olarak, bu sonuçların ışığında, bu çalışmada, program geliştiricilerinin, fen öğretmen ve eğitimcilerinin atom ve molekül kavramlarının öğretimine daha fazla özen göstermeleri, daha fazla zaman ayırmaları gerektiği vurgusuna yer verilmiştir.

Öneriler

Bu çalışmada elde edilen verilere dayanarak geliştirilen öneriler aşağıda yer almaktadır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde, öğrencilerde maddenin parçacıklı yapısı ile ilgili pek çok kavram yanlışlığının olduğu görülmüştür. Maddenin parçacıklı yapısı ilköğretimdeki fen dersi ve ortaöğretimdeki kimya dersinin temel taşlarından biridir.

Öğrenciler madde konusundaki kavram yanlışları düzeltilmeden, diğer konuları (örn. hal değişimi, kimyasal tepkimeler, fiziksel-kimyasal değişme, vb.) öğrenmeye çalıştığında, başka sorunlarla karşılaşabilecek ve daha farklı kavram yanlışları oluşabilecektir (Meyer, 2005). Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerde maddenin parçacıklı yapısı ile ilgili hangi kavram yanlışlarının bulunduğu öğrenmeli ve kendi öğretimlerini de bu kavram yanlışlarını önleyecek şekilde düzenlemelidirler.

Çoğu öğrenci öğrenime başladığı zaman bazı kavramları bilimsel anlamının dışında, günlük hayatta kullandığı gibi kavrayarak sınıfa getirebilir. Bu nedenle öğrencilere bir kavramın günlük hayattaki kullanış biçimi ile bilimsel anlamı arasındaki fark mutlaka açıklanmalıdır.

Öğrencilerin bir kavramla ilgili sahip olduğu ilk fikirler, öğretimde oldukça etkilidir ve onlar için kendilerine mantıklı gelen bir fikri yanlış da olsa değiştirmek oldukça zordur. Çünkü onlar dünyayı kendi gördükleri gibi algılamaktadırlar. Bu nedenle yeni öğrenilen bilgilerin, daha önce zihinde oluşturulan fikirlere uyum sağlaması gerekmektedir, aksi takdirde zihindeki uyumsuzluklar öğrenmeyi engelleyecektir.

Öğrenciler genellikle kavram yanlışlarında inatla ısrar etme eğilimindedirler. Onlara önceden öğrendikleri bir şey farklı bir biçimde sunulursa daha önceden gördüğü için konuya yeterli önemi vermez, böylelikle kavram yanlışını düzeltmesi güçleşir. Bu nedenle değişik öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak, bu kavram yanlışlarının giderilmesi için gerekli önlemler en kısa sürede alınmalıdır (Nakhleh, 1992).

Faydalı ve verimli bir eğitim için sınav soruları öğrencilerdeki kavram yanlışlarını ortaya çıkaracak şekilde hazırlanmalıdır. Böylelikle öğrenciler kavramları anlamak için daha ciddi bir gayret sarf ederler. Ayrıca bazı sınav sorularını öğrenciler, kavram yanlışsı içinde olsalar bile doğru yanıtlayabilmektedirler. Sorular kavram yanlışlarını ödüllendirecek şekilde değil, kavram yanlışlarını tespit edecek nitelikte hazırlanmalıdır. Örneğin iki aşamadan oluşan sorular, kavram yanlışlarının ortaya çıkarılmasında etkili olabilir.

Öğrencilerde bulunan bazı kavram yanlışları, kullanılan ders kitaplarından da kaynaklanıyor olabilir. Bu nedenle kullanılmakta olan kitaplar, bilimsel bilgiye uygun, maddenin parçacıklı yapısına yönelik kavram yanlışlarının oluşmasını engelleyecek şekilde düzenlenmeli, maddenin makroskopik ve mikroskopik ve sembolik boyutu ilişkilendirilerek, mikroskopik boyuttaki gösterimlere daha çok yer verilmelidir (Gabel, 1993). Okullarda da öğretmenler kavram yanlışsına neden olacak ifadelerden kaçınmalıdırlar.

Maddenin parçacıklı yapısına yönelik kavram yanlışlarının, ilköğretimden üniversite seviyesine kadar bütün öğrencilerde var olabileceği göz önünde bulundurulmalı ve kavram yanlışlarının ortaya çıkış sebepleri araştırılmalıdır (Miller, 2008).

Maddenin parçacıklı yapısı soyut bir kavram olduğundan öğretiminde kavramları somutlaştıracak yöntem ve tekniklere yer verilmelidir.

Fen Bilimleri program geliştiricileri, müfredat programlarında maddenin parçacıklı yapısına yönelik kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik aktivitelere yer vermelidir.

Müfredat programlarında maddenin parçacıklı yapısı ile ilgili konulara daha fazla zaman ayrılmalıdır.

Fen Bilimleri, fizik, kimya kitaplarında ilk konuyu oluşturan ve öğretmenler tarafından “kütlesi ve hacmi olan her şey maddedir”, “bir elementin bütün özelliklerini taşıyan en küçük yapı taşına atom denir” tanımları verilen madde ve atom kavramları öğrencilerin bu konuları kavramasına yetmemektedir. Bu nedenle madde kavramı öğrencilere hem makroskopik hem de mikroskopik seviyede anlatılmalı, öğrencilerde atom, molekül, iyon ve kimyasal bağ imajları oluşturulmalıdır. Öğrencilere günlük hayatta karşılaştıkları erime, buharlaşma, donma, kaynama, yoğunlaşma gibi kavramlar çeşitli somut örnekler ve maddeler kullanılarak açıklanmalı ve bizzat uygulamalar yapılarak tartışılmalıdır. Ayrıca öğrenciler bir kavramı atomik veya moleküler seviyede açıklayamıyorlarsa o kavramı tam olarak öğrenmemiş oldukları düşünülerek, kimyadaki temel kavramları en etkili öğrenebilecekleri öğretim ortamları sağlanmalıdır.

Yazar Notları: Bu çalışma Doç. Dr. Mustafa Sarıkaya danışmanlığında Ayşegül Ergün tarafından hazırlanmış olan “Atom ve Molekül Konusunda Kavram Yanlışları ve Bunları İyileştirmek İçin Örnek Etkinlikler” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

KAYNAKLAR

- Adbo, K., & Taber, K. S. (2009). Learners' mental models of the particle nature of matter: A study of 16-year-old Swedish science students. *International Journal of Science Education*, 31(6), 757-786.
- Al-Balushi, S. M., Ambusaidi, A. K., Al-Shuaili, A. H., & Taylor, N. (2012). Omani twelfth grade students' most common misconceptions in chemistry. *Science Education International*, 23(3).
- Albanese, A., & Vicentini, M. (1997). Why do we believe that an atom is colourless? Reflections about the teaching of the particle model. *Science & Education*, 6, 251-261.
- Andersson, B. (1990). Pupils' conceptions of matter and its transformation (age 12 -16). *Studies in Science Education*, 18(1), 53-85.
- Ayas, A., Özmen, H., & Calik, M. (2010). Students' conceptions of the particulate nature of matter at secondary secondary and tertiary level. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8(1), 165-184.
- Aydin, A., & Altuk, Y. G. (2013). Turkish science student teachers' conceptions on the states of matter. *International Education Studies*, 6(5).
- Ben-Zvi, R., Eylon, B., & Silberstein, J. (1986). Is an atom of copper malleable? *Journal of Chemical Education*, 63(1), 64-66.
- Boz, Y. (2006). Turkish pupils' conceptions of the particulate nature of matter. *Journal of Science Education and Technology*, 15(2), 203-213.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (4. Baskı)*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Cakmakci, G. (2010). Identifying alternative conceptions of chemical kinetics among secondary school and undergraduate students in Turkey. *Journal of Chemical Education*, 87(4), 449-455.
- Canpolat, N., Pınarbaşı, T., Bayrakçeken, S. ve Geban, Ö. (2004). Kimyadaki bazı yaygın yanlış kavramalar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 135-146.
- Dindar, A., Bektas, O., & Celik, A. Y. (2010). What are the pre-service chemistry teachers' explanations on chemistry topics?. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 1, 32-41.
- Erdem, E., Yılmaz, A., Atav, E. ve Gücüm, B. (2004). Öğrencilerin madde konusunu anlama düzeyleri, kavram yanlışları, fen bilgisine karşı tutumları ve mantıksal düşünme düzeylerinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, (74-82).
- Gabel, D. L., Samuel, K.V. & Hunn, D. (1987). Understanding the particulate nature of matter. *Journal of Chemical Education*, 64(8), 695
- Gabel, D. L. (1993). Use of the particle nature of matter in developing conceptual understanding. *Journal of Chemical Education*, 60, 193-194
- Griffiths, A. K., & Preston K. R. (1992). Grade 12 students' misconceptions relating to fundamental characteristics of atoms and molecules. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(6), 611-628.
- Haidar, A. H. (1988). *A comparasion of applied and theoretical knowledge of concepts based on the particulate nature of matter*. Phd Thesis, The University of Oklahoma. Oklahoma, USA.
- Haidar, A. H., & Abraham M. R. (1991). A comparasion of applied and theoretical knowledge of concepts based on the particulate nature of matter. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(10), 919-938.
- Harrison, A. G., & Treagust, D. F. (2003). The particulate nature of matter: Challenges in understanding the submicroscopic world. *Chemical education: Towards research-based practice*, 189-212.
- Henriques, L. (2002). Children's ideas about weather: A review of the literature. *School Science and Mathematics*, 102(5), 202-215.
- Hinton, M. E., & Nakhleh, M. B. (1999). Students' microscopic, macroscopic, and symbolic representations of chemical reactions. *The Chemical Educator*, 4(5), 158-167.
- Johnson, P., & Papageorgiou, G. (2010). Rethinking the introductory of particle theory: A substance-based framework. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(2), 130-150.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (15. Baskı)*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kaya, E. (2013). Argumentation Practices in Classroom: Pre-service teachers' conceptual understanding of chemical equilibrium. *International Journal of Science Education*, 35(7), 1139-1158.
- Kind, V. (2004). *Beyond apperances: Students' misconceptions about basic chemical ideas* (2nd edition). Durham: Royal Society of Chemistry.
- Kokkotas, P. & Vlachos, I., Koulaidis, V. (1998). Teaching the topic of the particulate nature of matter in prospective teachers' trainning courses. *International Journal of Science Education*, 20(3), 291-303.
- Kolomuç, A. & Tekin, S. (2011). Chemistry teachers' misconceptions concerning concept of chemical reaction rate. *Eurasian Journal of Physics & Chemistry Education*, 3(2), 84-101.
- Kottonau, J. (2011). An interactive computer model for improved student understanding of random particle motion and osmosis. *Journal of Chemical Education*, 88(6), 772-775.
- Kramer, E. M., & Myers, D. R. (2012). Five popular misconceptions about osmosis. *American Journal of Physics*, 80(8), 694-699.

- Lee, O., Eichinger, D. C., Anderson, C. W., Berkheimer, G. D., & Blakeslee, T. D. (1993). Changing middle school students' conceptions of matter and molecules. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(3), 249-270.
- Liu, C. K., Lai C. W., & Chiu, M. H. (1997). *Teaching and learning the conception of material in chemistry education*. <http://www.ntnu.edu.tw/acad/docmeet/97/a11/a1101-1.pdf> adresinden 27.08.2010 tarihinde alınmıştır.
- Meyer, H. (2005). Is it molecules? Again! A review of students' learning about particle theory. *The Chemical Education Journal*, 9(2) <http://www.juen.ac.jp/scien/cssj/cejrn1E.html> adresinden 24.10.2010 tarihinde alınmıştır.
- Miller, L. S. (2008). *Prospective elementary school teachers' understanding of the particulate nature of matter*. Phd Thesis, Purdue University, USA.
- Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği [MEB]. (27.08.2003). Resmi Gazete, Sayı: 28360
- Nakhleh, M. B. (1992). Why some students don't learn chemistry. *Journal of Chemical Education*, 69(3), 191-196.
- Nakhleh, M. B. & Samarapungavan, A. (1999). Elementary school children's beliefs about matter. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(7), 777-805.
- Nakhleh, M. B., Samarapungavan, A., & Saglam, Y. (2005). Middle school students' beliefs about matter. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(5), 581-612.
- Novick, S., & Nussbaum, J. (1978). Junior high school pupils' understanding of the particulate nature of matter: an interview study. *Science Education*, 62(3), 273-281.
- Novick, S., & Nussbaum, J. (1981). Pupils' understanding of the particulate nature of matter: A cross-age study. *Science Education*, 65(2), 187-196.
- Özmen, H., Ayas, A., & Coştu, B. (2002). Fen bilgisi öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı hakkındaki anlama seviyelerinin ve yanlışlarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 507-529.
- Özmen, H., & Kenan, O. (2007). Determination of the Turkish primary students' views about the particulate nature of matter. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 8(1), 1-15.
- Peşman, H. & Eryılmaz, A. (2010). Development of a three-tier test to assess misconceptions about simple electric circuits. *The Journal of Educational Research*, 103 (3), 208-222.
- Pideci, N. (2002). *Öğrencilerin atom-molekül kavramlarına ilişkin yanlışları. Yanlışları gidermek üzere özel bir öğretim yönteminin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pinarbasi, T., Sozbilir, M., & Canpolat, N. (2009). Prospective chemistry teachers' misconceptions about colligative properties: boiling point elevation and freezing point depression. *Chemistry Education Research and Practice*, 10(4), 273-280.
- Sarikaya, M. (1996). *Maddenin Parçacıklı Yapısı Kavram Testi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Sarikaya, M. (2007). Prospective teachers' misconceptions about the atomic structure in the context of electrification by friction and an activity in order to remedy them. *International Education Journal*, 8(1), 40-63.
- Singer, J. E., Tal, R. T., & Wu, H. K. (2003). Students' understanding of the particulate nature of matter. *School Science and Mathematics*, 103(1), 28-44.
- Smith, K. C., & Nakhleh, M. B. (2011). University students' conceptions of bonding in melting and dissolving phenomena. *Chemistry Education Research and Practice*, 12(4), 398-408.
- Stavy, R. (1988). Children's conceptions of gas. *Journal of Science Education*, 10(5), 533-560.
- Stavy, R. (1990). Children's conceptions of changes in the state of matter: from liquid (or solid) to gas. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(3), 247-266.
- Stepans, J. (2003). Targeting students' science misconceptions. *Physical science concepts using the conceptual change model*. Tampa, FL: Showboard.
- Şengören, S. K. (2010). Turkish students' mental models of light to explain the single slit diffraction and double slit interference light: a cross-sectional study. *Journal of Baltic Science Education*, 9(1).
- Tanahoung, C., Chitree R. & Soankwan, C. (2010). Probing thai freshmen science students' conceptions of heat and temperature using open-ended questions: a case study. *Eurasian Journal of Physics and Chemistry Education*, 2(2), 82-94.
- Tezcan, H., ve Salmaz, Ç. (2005). Atomun yapısının kavratılmasında ve yanlış kavramaların giderilmesinde bütünleştirici ve geleneksel öğretim yöntemlerinin etkileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 41-54.
- Treagust, D. F., Chandrasegaran, A. L., Crowley, J., Yung, B. H., Cheong, I. P. A., & Othman, J. (2010). Evaluating students' understanding of the kinetic particle theory concepts relating to the states of matter, changes of state and diffusion: a cross-national study. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8(1), 141-164.

- Tsai, C. C. (1999). Overcoming junior high school students' misconceptions about microscopic views of phase change: a study of an analogy activity. *Journal of Science Education and Technology*, 8(1), 83-91.
- Tsaparlis, G., Kolioulis, D., & Pappa, E. (2010). Lower-secondary introductory chemistry course: a novel approach based on science-education theories, with emphasis on the macroscopic approach, and the delayed meaningful teaching of the concepts of molecule and atom. *Chemistry Education Research and Practice*, 11(2), 107-117.
- Tsitsipis, G., Stamovlasis, D., & Papageorgiou, G. (2012). A probabilistic model for students' errors and misconceptions on the structure of matter in relation to three cognitive variables. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10(4), 777-802.
- Wallquist, L., Visschers, V. H., & Siegrist, M. (2010). Impact of knowledge and misconceptions on benefit and risk perception of CCS. *Environmental Science & Technology*, 44(17), 6557-6562.
- Wu, H. K., & Shah, P. (2004). Exploring visuospatial thinking in chemistry learning. *Science Education*, 88(3), 465-492.
- Valadines, N. (2000). Primary student teachers' understanding of the particulate nature of matter and its transformations during dissolving. *Chemistry Education Research and Practice*, 1(2), 249-262.
- Yeziarski, E. J. (2003). *The particulate nature of matter and conceptual change: a cross-age study*. Phd Thesis, The Arizona State University, USA.
- Yılmaz, A. ve Morgil, İ. (2001). Üniversite öğrencilerinin kimyasal bağlar konusundaki kavram yanlışlarının belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 172-178.