

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
ATATÜRKEĞİTİMFAKÜLTESİ

EĞİTİM
BİLİMLERİ
DERGİSİ

JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

CİLT • SAYI / VOLUME • ISSUE: 45 YIL • YEAR: 2017

ONLINE ISSN: 2147-5202 • PRINT ISSN: 1300-8889



MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi • Journal of Educational Sciences
6 Aylık Hakemli Akademik Dergi / Biannual Peer-Reviewed Academic Journal
Yıl • Year: Ocak • January 2017, Cilt-Sayı • Volume-Issue: 45
Online ISSN: 2147-5202 • Print ISSN: 13300-8889

Marmara Üniversitesi Rektörlüğü Adına İmtiyaz Sahibi • Owner
Prof. Dr. Mehmet Emin ARAT (Rektör • Rector)

Derginin Sahibi • Owner of the Journal
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Adına / On behalf of Marmara University, Atatürk
Education Faculty
Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR, (Dekan • Dean)

Editör • Editor
Prof. Dr. Halil EKŞİ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Editör Yardımcısı • Assistant Editor
Yrd. Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Yayın Kurulu • Editorial Board*
Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Christopher DAY, Nottingham University, İNGİLTERE
Prof. Dr. Michael DAY, Roehampton University, İNGİLTERE
Doç. Dr. Levent DENİZ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Münevver ÇETİN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. David T. HANSEN, Columbia University, AMERİKA
Prof. Dr. Jian HENG, National Institute of Education, SİNGAPUR
Prof. Dr. Gabriela KELEMEN, University of Aurel Arad Vlaicu, ROMANYA
Prof. Dr. Seyfi KENAN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Gregory James LIGHT, Northwestern University, AMERİKA
Prof. Dr. Dalila LINO, Polytechnic Institute of Lisbon, PORTEKİZ
Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Elena Gomez PARRA, University of Cordoba, İSPANYA
Prof. Dr. Katerina PLAKITSI, University of Ioannina, YUNANİSTAN
Prof. Dr. Mie SHIGEMITSU, Osaka University, JAPONYA
Prof. Dr. Bernhard STREITWIESER, Northwestern University, AMERİKA
Yrd. Doç. Dr. Osman SEZGİN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Kaya YILMAZ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Makale Düzenleme • Editing Articles
Arş. Gör. Hatice Pınar KEMAHLI, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Arş. Gör. Enver ULAŞ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

İngilizce Düzenleme • Language Review
Arş. Gör. Mustafa DERVİŞOĞULLARI, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Arş. Gör. Selçuk DOĞAN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Web Düzenleme • Web Entry
Arş. Gör. İsmail KARSANTİK, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Marmara Üniversitesi Yayınevi • Marmara University Press
Adres • Address: Göztepe Kampüsü 34722 Kadıköy, İstanbul
Tel • Phone: +90 (216) 348 43 79 **Faks • Fax:** +90 (216) 348 43 79
E-posta • E-mail: yayinevi@marmara.edu.tr

İletişim Bilgileri • Contact Details
Adres • Address: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
Marmara Üniversitesi Göztepe Kampüsü 34722 / Kadıköy, İstanbul
Tel • Phone: +90 (216) 345 90 90 **Faks • Fax:** +90 (216) 338 80 60
E-posta: aef@marmara.edu.tr

Baskı • Printing Press: Şenyıldız Matbaacılık
Sertifika No:11964

Dizinleme Bilgileri • Abstracting & Indexing
EBSCO, DOAJ (Directory of Open Access Journals), ULRICHSWEB (Global Serials Directory), Citefactor,
ResearchBib, InfoBase, Crossref, TÜBİTAK Ulakbim Sosyal Bilimler Veri Tabanı, Türk Eğitim İndeksi, Arastirmax,
Pegem.Net Eğitim Bilimleri İndeksi, Sobider Sosyal Bilimler İndeksi

* Soyadına göre alfabetik sırayla / In alphabetical order by surname

İçindekiler / Contents

Editör'den.....	V-VI
Editorial	VII-VIII
Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin merkezi eğilim ve yayılım ölçüleri konusundaki informel istatistiksel çıkarımları üzerine bir inceleme Examination of 9th-grade students' informal statistical inferences with regard to measures of central tendency and variability Hatice AKKOÇ, Abdullah Selman SELÇUK	1-21
Türkiye'de eğitim ekonomisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi Examination of postgraduate theses and dissertations in the field of education economics in Turkey Yusuf ALPAYDIN, İsmail EROL	23-41
Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeylerinin yordayıcısı olarak psikolojik sermaye Psychological capital as a predictor of managerial anxiety levels of school administrators Ahmet AVCI, Hasan BOZGEYİKLİ	43-57
Okul öncesi dönem çocukları (36-72 ay) için Özbakım Becerileri Ölçeği-Öğretmen Formu'nun geçerlik ve güvenilirlik çalışması Validity and reliability study of the self-care skills scale-teacher form for pre-school children (36-72 months) Çağlayan DİNÇER, Serap DEMİRİZ, Aşegül ERGÜL	59-78
Genç yetişkinlerin bilişsel duygu düzenleme tarzlarının ilişkisel bağımlı benlik kurgusu ve cinsiyet açısından incelenmesi The examination of cognitive emotion regulation strategies of young adults in terms of relational-interdependent self-construal and gender Oya ONAT KOCABIYIK, Hilal ÇELİK, Şahin DÜNDAR	79-92
Özel okul yatırımları için Türkiye'deki 81 ilin çok kriterli karar verme yöntemleri ile stratejik analizi Strategic analysis of 81 provinces in Turkey for private school investments using multiple criteria decision making methods Ali ÖZDEMİR, Fatih TÜYSÜZ	93-114

İki farklı yaklaşıma dayalı bilimin doğası öğretiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram yanlışlarının giderilmesindeki etkisi The effect of nature of science teaching based on two different approaches on the elimination of prospective science teachers' misconceptions Fatma ÖNEN ÖZTÜRK, Hale BAYRAM	115-136
Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı Using digital storytelling in foreign language speaking education Zeynep TATLI, Dilara Arzugül AKSOY	137-152
Yaşam becerileri eğitimi kapsamında yürütülen grupla psikolojik danışma uygulamasının ortaokul öğrencilerinin iyi oluşları üzerindeki etkisi The effect of group counseling implementation on secondary school students' well-being in the context of life skills education Durmuş ÜMMET, Günay DEMİRCİ	153-170
Kitap İncelemesi / Book Review: Medrese v. Üniversite Geri Kalmanın ve İlerlemenin Karşılaştırmalı Tarihçesi Gülşah TAŞÇI-KAYA	171-175

Merhaba, Eğitim Bilimleri Dergimizin 45. sayısıyla karşınızdayız.

Bu sayımızda da eğitim bilimleri alanında en güncel ve özgün çalışmaları sizlere sunmaktan son derece mutluyuz. Bu sayımızda **“Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin merkezi eğilim ve yayılım ölçüleri konusundaki informel istatistiksel çıkarımları üzerine bir inceleme”** başlıklı makalede öğrencilerin çoğunluğunun merkezi eğilim ve yayılım ölçüleri konusunda informel istatistiksel çıkarımla yapabildikleri ve öğrencilerin formel kavramları informel referanslarla kullanabildiği belirlenmiştir. **“İki farklı yaklaşıma dayalı bilimin doğası öğretiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram yanılgılarının giderilmesindeki etkisi”** isimli makalede doğrudan-yansıtıcı yaklaşımla gerçekleştirilen öğretimin, kavram yanılgılarının giderilmesi konusunda dolaylı yaklaşıma göre daha etkili olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. **“Genç yetişkinlerin bilişsel duygu düzenleme tarzlarının ilişkisel bağımlı benlik kurgusu ve cinsiyet açısından incelenmesi”** isimli çalışmada bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin bazı boyutları (kendini suçlama, kabul etme, düşünceye odaklanma, plana tekrar odaklanma, pozitif tekrar gözden geçirmek, bakış açısına yerleştirmek) ile ilişkisel bağımlı benlik kurgusu arasında pozitif yönde ilişkiler olduğu ve kadınların ilişkisel bağımlı benlik kurgusu düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

“Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeylerinin yordayıcısı olarak psikolojik sermaye” başlıklı makalede psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutları olan psikolojik dayanıklılık, iyimserlik ve öz yeterliliğin okul yöneticilerinin yönetim kaygılarının en önemli yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. **“Türkiye’de eğitim ekonomisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi”** başlıklı makalede Türkiye’de eğitim ekonomisi alanında yapılan tezleri çeşitli açılardan incelenmiştir. **“Özel okul yatırımları için Türkiye’deki 81 ilin çok kriterli karar verme yöntemleri ile stratejik analizi”** başlıklı makalede analitik hiyerarşi süreci ve gri ilişkisel analiz yöntemleri kullanılarak, Türkiye’deki 81 il özel okul yatırımı yapılabilirliği açısından sıralanmıştır.

“Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı” isimli makalede dijital öykü kullanımının, derslerin kalıcılığını olumlu etkilediği, sınıf ortamında sunum yapmaktan hoşlanmayan öğrencilere kendilerini daha kolay ve rahat ifade etme imkânı sağladığı belirlenmiştir. **“Yaşam becerileri eğitimi kapsamında yürütülen grupla psikolojik danışma uygulamasının ortaokul öğrencilerinin iyi oluşları üzerindeki etkisi”** başlıklı çalışmada yaşam becerileri eğitimi kapsamında yürütülen grupla psikolojik danışma uygulamasının, ortaokul öğrencilerin iyi oluş düzeylerini artırmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır. **“Okul Öncesi Dönem Çocukları (36-72 ay) İçin Özbakım Becerileri Ölçeği-Öğretmen Formu’nun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması”** isimli çalışmada okul öncesi dönem çocukları (36-72 ay) için Özbakım Becerileri Ölçeği-Öğretmen Formu’nun geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Bu sayımızda incelemesine yer verdiğimiz kitap “**Medrese v. Üniversite Geri Kalmanın ve İlerlemenin Karşılaştırmalı Tarihçesi**”dir. Üniversite ve medrese üzerine araştırmacılara zengin bir içerik sunan ve okuyarlarda merak uyandırarak okuyarlara araştırmaya sevk eden bu kitap detaylı ve eleştirel bir şekilde tanıtılmıştır.

Ülkemizde ve dünyada eğitim bilimleri alanında en güncel, özgün ve kaliteli araştırmaları dergimizde sizlerle buluşturmaya devam etmeyi arzu ediyoruz. Gelecek sayımızda buluşmak dileğiyle sevgi ve saygılarımızla...

Editorial

We are happy to present you the 45th issue of Journal of Educational Sciences.

We are happy to share the most up-to-date and original studies in the field of educational sciences. In this issue, in the article titled “Examination of 9th-Grade Students’ Informal Statistical Inferences with Regard to Measures of Central Tendency and Variability” it was found that the majority of students can make informal statistical inference about measures of central tendency and variability and students can use formal concepts with informal references. “The Effect of Nature of Science Teaching Based on Two Different Approaches on the Elimination of Prospective Science Teachers’ Misconceptions” concluded that the teaching method carried out with explicit-reflective approach is more effective in the elimination of misconceptions of prospective science teachers on the nature of science in comparison to implicit approach. In the article titled “The Examination of Cognitive Emotion Regulation Strategies of Young Adults in Terms of Relational-Interdependent Self-Construal and Gender” it was found that there are positive correlations between some of the cognitive emotion regulation strategies (self-blame, acceptance, rumination, planning, positive reappraisal, and putting into perspective) and the relational-interdependent self-construal and females’ relational-interdependent self-construal levels are significantly higher than males.

In the article titled “Psychological Capital as a Predictor of Managerial Anxiety Levels of School Administrators” it was found that the psychological endurance, optimism, and self-efficacy, which are the sub-dimensions of the psychological capital scale, were the most important predictors of school administrators’ administrative anxieties. In the article titled “Examination of Postgraduate Theses and Dissertations in the Field of Education Economics in Turkey”, the theses on education economics in Turkey were examined from different perspectives. In the article titled “Strategic Analysis of 81 Provinces in Turkey for Private School Investments Using Multiple Criteria Decision Making Methods”, 81 provinces in Turkey were listed in terms of private school investment feasibility by using Analytical Hierarchy Process and Grey Relational Analysis methods.

In the article titled “Using Digital Storytelling in Foreign Language Speaking Education”, it was found that digital storytelling method positively influenced retention of learning and that provided an opportunity for self-expression of students, who do not like making presentations in the classroom, more easily and comfortably. In the article titled “The Effect of Group Counseling Implementation On Secondary School Students’ Well-Being in the Context of Life Skills Education”, it was found that group counseling implementation in the context of life skills is effective to increase well-being levels of secondary school students. In the article titled “Validity and Reliability Study of the Self-Care Skills Scale-Teacher Form for Pre-School Children (36-72

months)”, Self-Care Skills Scale-Teacher Form for pre-school children (36-72 months) was found to be reliable and valid.

In this issue we present you the review of the book titled “The Madrasa v. University: The Comparative History of Falling Behind and Progressing” It is examined in a detailed and critical way so as to present a general review of those interested in such research areas.

We wish to continue to present the most up-to-date, original and high-quality research in the field of educational sciences in our country and in the world. See you in our next issue of Journal of Educational Sciences. With our love and respect..



Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin merkezi eğilim ve yayılım ölçüleri konusundaki informel istatistiksel çıkarımları üzerine bir inceleme

Hatice AKKOÇ^[*]
Abdullah Selman SELÇUK^[**]

Öz

İstatistiksel çıkarımla verilerin yorumlanmasını gerektiren bir süreçtir. Formel olarak istatistik öğretimi almadan istatistiksel çıkarımla yapılabilmemesi önemli olduğu göz önüne alındığında, bu durumun nasıl olduğunun ortaya konması önem arz etmektedir. Buradan hareketle araştırmanın amacı, ortaöğretime yeni başlamış dokuzuncu sınıf öğrencilerinin merkezi eğilim ve yayılım ölçüleri konusundaki informel istatistiksel çıkarımlarının nasıl olduğunu ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Dokuzuncu sınıfa yeni başlamış 34 öğrenciye açık uçlu sorulardan oluşan *İnformel İstatistiksel Çıkarımla Tespit Testi (İİÇTT)* uygulanmıştır. Öğrencilerin informel istatistiksel çıkarımlarının nasıl olduğu belirlenirken Makar ve Rubin'in (2009) ortaya koyduğu informel istatistiksel çıkarımla teorik çerçevesi kullanılmıştır. Araştırma bulguları öğrencilerin çoğunluğunun merkezi eğilim ve yayılım ölçüleri konusunda informel istatistiksel çıkarımla yapabildiklerini göstermektedir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin formel kavramları informel referanslarla kullanabildiği görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Merkezi eğilim ve yayılım ölçüleri, informel çıkarımsal muhakeme, informel istatistiksel çıkarımla.

Examination of 9th-grade students' informal statistical inferences with regard to measures of central tendency and variability

Abstract

Statistical inference is a process of interpretation of data. Considering the importance of making a statistical inference without receiving any formal instruction on statistics, revealing the ways

* Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, hakkoc@marmara.edu.tr

** Öğretmen, Sultangazi Cumhuriyet Anadolu Lisesi, seselcuk@windowslive.com

in which these processes occur is vital. Therefore, the aim of this study is to investigate how 9th-grade students make informal statistical inference in the context of central tendency and measures of variability. *Informal Statistical Inference Test (İİÇTT)* which includes open-ended questions was administered to 34 students who have just begun 9th grade. Data obtained from students' written responses were analyzed using Makar and Rubin's (2009) theoretical framework of informal statistical inference. Findings indicated that the majority of students can make informal statistical inference about measures of central tendency and variability. It was also found that students can use formal concepts with informal references.

Keywords: Measures of central tendency and variability, informal inferential reasoning, informal statistical inference.

Giriş

İstatistik okuryazarlığı günlük hayatımızın çeşitli alanlarında karşımıza çıkan durumları yorumlamak için önemli bir beceridir. Medyada karşımıza çıkan istatistik verilerini ve grafiklerini yorumlayabilmek istatistik okuryazarlığı ile ilişkilidir. Bu konunun önemi Franklin vd.'nin (2007) yayımladıkları GAISE raporu gibi uluslararası raporlarda da ön plana çıkmaktadır. Her lise mezununun vatandaşlık meseleleri, aile gereksinimleri ile başa çıkabilmesi ve sağlıklı, mutlu ve üretken bir yaşam sürdürebilmesi için istatistiksel muhakeme yapması gerektiği bu raporda vurgulanmaktadır.

Ülkemizde son yıllarda matematik öğretim programlarında sık sık değişiklikler meydana gelmektedir. Bu değişimlerden biri de “veri” öğrenme alanı altında temel istatistik kavramlarının öğretim programına dahil edilmesi noktasında yaşanmaktadır. İstatistik 2004 yılında matematik öğretim programında yapılan değişiklikle ilkökul 1. sınıf seviyesinden itibaren “veri öğrenme alanı” altında öğretilmeye başlanmıştır (MEB, 2004). 2015 yılında İlkokul Matematik Dersi (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) Öğretim Programı yayımlanarak “veri” öğrenme alanında istatistik öğretiminin devam etmesi planlanmıştır (MEB, 2015). Öğrencilerin ortaokul seviyesinde istatistik konuları ile karşılaşmaları ise 2005 yılında yapılan düzenleme ile gerçekleşmiştir (MEB, 2005). Öğretim programında “Olasılık ve istatistik” öğrenme alanında yer bulan istatistik konuları, 2013 yılında yayımlanan “Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı” içerisinde “veri işleme” alanında yer almıştır (MEB, 2005; MEB, 2013). Ortaöğretim düzeyinde ise istatistik, 2013 yılında yapılan değişiklikle dokuzuncu sınıf seviyesinden itibaren “veri, sayma ve olasılık” öğrenme alanı altında öğretilmeye başlanmıştır (MEB, 2013). 2013 yılında yayımlanan Ortaöğretim Matematik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı'nda öğrenciler istatistik ile dokuzuncu sınıfın son ünitesinde karşılaşmaktadırlar. İlk olarak 2013-2014 öğretim yılında dokuzuncu sınıflarda uygulanmaya başlanan öğretim programında öğrencilerin informel durumlarla karşılaşması ve bu informel durumdan formel bir matematiksel yapıya ulaşmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2013).

Matematik öğretim programlarımızda istatistik öğretiminde vurgulanan noktalar genel olarak; veri, verinin yorumlanması, verinin grafiklerle temsil edilmesi, merkezi eğilim ve

yayımlı ölçülerinin hesaplanması ve verileri anlamlandırma adına merkezi eğilim ve yayılım ölçülerinin yorumlanmasıdır. Ayrıca öğrencilerin gerçek yaşam durumları üzerinde muhakeme yapabilmelerinin sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2004; MEB, 2005; MEB, 2013; MEB, 2015).

Yukarıda belirtildiği üzere gerek ülkemizde gerekse de diğer ülkelerde istatistik konularının öğretim programlarında yer alması ile istatistik öğretiminin nasıl yapılması gerektiği de gündeme gelmiştir. Ortaokul ve lise düzeyinde istatistik öğretimi üzerine Amerika Birleşik Devletleri'nde hazırlanan GAISE raporunda istatistik öğretiminin üç seviyesi olduğundan bahsedilmektedir ve bu üç seviyenin her birinde de istatistiksel çıkarılmanın önemi vurgulanmaktadır (Franklin vd., 2007). Bunun yanında bu raporda, öğrencilerin karşılaştıkları soruları cevaplarken informel çıkarımlar yapabilmelerinin öğretilmesi gerektiği savunulmaktadır. Öğrencilerin çıkarımsal muhakemelerinin geliştirilmesinin öğrencilerin anlamlı öğrenme oluşturmabilmelerindeki derin potansiyeli olduğu belirtilmektedir (Franklin vd., 2007). İstatistiksel çıkarılma, çıkarımsal muhakeme ve informel çıkarım kavramlarının bir arada düşünülmesi informel istatistiksel çıkarılma kavramını karşımıza çıkarmaktadır.

İnformel istatistiksel çıkarılmayı birçok araştırmacı açıklamaya çalışmıştır (Gil, Ben-Zvi ve Apel, 2007; Pfannkuch, 2006; Rossman, 2008). İnformel istatistiksel çıkarılmanın tanımında bir belirsizlik göze çarpmakla birlikte, bir araştırma sonucunda verilere dayanarak olasılıksal bir genelleme ortaya koymak olarak tanımlanabilir (Garfield, Le, Zieffler ve Ben-Zvi, 2014). Bu tanıma paralel olarak Makar ve Rubin (2009), verilere dayanarak olasılıksal olarak ifade edilmiş genellemeleri test etmenin de istatistiksel çıkarılma içinde olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle genelleme ortaya konulmasının da genellemenin doğruluğunun test edilmesinin de informel istatistiksel çıkarılma olarak değerlendirildiği söylenebilir. Sonuç olarak, informel istatistiksel çıkarılma kavramı içinde iki bileşenden bahsedilebilir: sonuç çıkarma ve bu sonuca ulaşırken gerçekleşen süreçler. Bu ifadeyi destekler nitelikte olarak Makar ve Rubin (2009), istatistiksel çıkarılmanın sonuç ortaya koymayı gerektiren bir süreç olduğunu belirtmişlerdir.

Rossman (2007), informel istatistiksel çıkarılmayı, gözlenen veriler için bir açıklama ortaya konulması süreci olarak ifade etmiş ve bu süreçte gerekçelendirmenin formal yöntemler yardımıyla değil argüman yoluyla yapıldığını belirtmiştir. İnformel istatistiksel çıkarılma, verilerden elde edilen genellemelerin test edilmesiyle olur ve bu genellemelerin oluşturulmasında standart istatistiksel süreçlerin kullanılması zorunlu değildir (Makar ve Rubin, 2009). Başka bir deyişle, verilerden yola çıkarak bir genellemeye ulaşmak, formel yolla olabileceği gibi informel yolla da olabilir. İnformel istatistiksel çıkarılmanın bir başka açıklamasını yapan Pfannkuch (2007), informel istatistiksel çıkarılmayı verilerin dağılımına bakarak, muhakeme ve karşılaştırmaya dayalı bir şekilde verilerden sonuç çıkarma olarak tanımlamıştır. Buradaki ifadeden hareketle informel istatistiksel çıkarılma, muhakeme süreçleri sonunda sonuca ulaşmaktır denilebilir.

İnformel istatistiksel çıkarılmanın yanında literatürde geçen bir diğer kavram ise informel çıkarımsal muhakemedir (Garfield vd., 2014; Makar ve Rubin, 2009; Makar vd., 2011; Zieffler vd., 2008). Birbirlerine çok benzeyen bu iki kavramın net olarak ne anlama geldiğinin belirlenemediğini belirten Zieffler vd. (2008), informel çıkarımsal muhakemeyi; "öğrencilerin

gözlemledikleri örneklemelere dayalı olarak bilinmeyen evrenle ilgili yaptıkları çıkarımları desteklemek için argüman oluşturmada informal istatistiksel bilgilerini kullandıkları yol” olarak ifade etmiştir (s. 44). Bir başka tanımda informel çıkarımsal muhakeme, verilerin tamamının özellikleri ile ilgili fikirleri içeren muhakeme olarak açıklanmıştır (Rubin, Hammerman ve Konold, 2006).

İnformel çıkarımsal muhakeme verilerin ötesine giden ve ampirik kanıt içeren belirsizlikler için sonuç oluşturmada gerçekleştirilen bilişsel faaliyetlerdir (Gil, Ben-Zvi ve Apel, 2008). Aynı zamanda bilişsel faaliyetler sonuç oluşturma amacıyla gerçekleştirilir. Bu yönüyle bakıldığında da informel istatistiksel çıkarsama kavramına ulaşmak mümkündür. Dolayısıyla informel çıkarımsal muhakeme ve informel istatistiksel çıkarsamanın birbiriyle kaynaşmış kavramlar olduğunu söylemek yanlış olmaz.

İnformel çıkarımsal muhakeme ve informel istatistiksel çıkarsama kavramına genel bir bakış yapıldığında; informel çıkarımsal muhakemenin sürece odaklandığı, informel istatistiksel çıkarsamanın ise sonuca odaklandığı söylenilebilir. Bununla birlikte iki kavramda “çıkarm” ifadesinin yer alması, bu kavramların birbirinden net çizgilerle ayrılmadığını da göstermektedir. Nitekim “çıkarm” kavramının zor bir kavram olduğunu belirten Erickson (akt. Makar ve Rubin, 2009), çıkarsamayı profesyonel araştırmacıların bile uygunsuz kullanabildiğini belirtmiştir. Bu sebeple informel istatistiksel çıkarsama ve informel çıkarımsal muhakeme kavramları birçok araştırmada bir arada kullanılmıştır (Ben-Zvi vd., 2007; Makar vd., 2011; Makar ve Rubin, 2009; Pfannkuch, 2006; Rossman, 2008; Zieffler vd., 2008). Bu çalışmada öğrencilerin muhakeme süreçleri sonucunda yaptıkları informel istatistiksel çıkarsamalarına odaklanıldığından *informel istatistiksel çıkarsama* kavramı tercih edilmiştir.

Teorik çerçeve

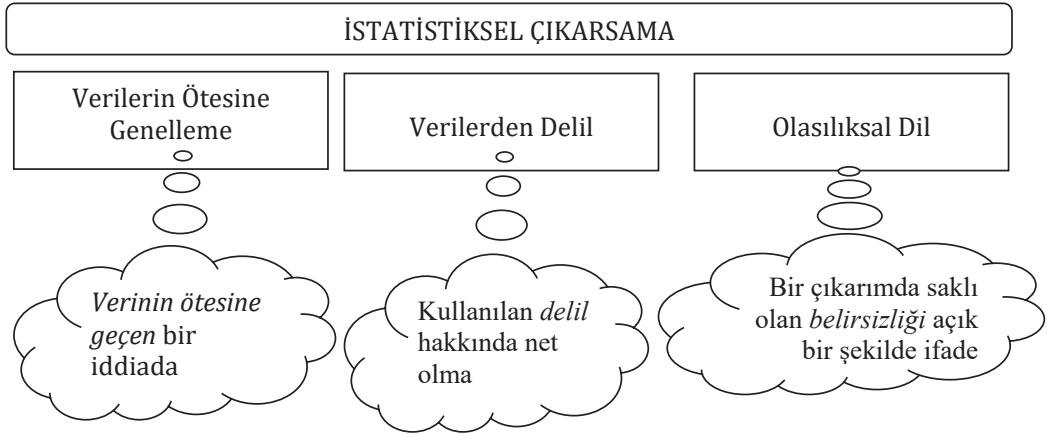
Verilerden yola çıkarak genelleme yapabilmek istatistiksel çıkarsama sürecinde önemli bir yere sahiptir (Franklin vd., 2007). Verileri kullanarak istatistiksel çıkarsamayı desteklemeyi, verilerin ötesine genelleme yapmayı ve istatistiksel çıkarsamada gömülü olan belirsizliği olasılıksal dil ile ifade etmeyi informel istatistiksel çıkarsamanın bileşeni olarak kabul eden Makar ve Rubin (2009), informel istatistiksel çıkarsamanın öğrenci anlayışını derinleştirmede önemli potansiyele sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin informel istatistiksel çıkarsamalarının nasıl olduğunu ortaya koyma amacıyla olan bu çalışmanın dayandığı teorik çerçeve, Makar ve Rubin’in (2009) ortaya koyduğu informel istatistiksel çıkarsama teorik çerçevesidir.

İnformel istatistiksel çıkarsamanın bileşenleri

Makar ve Rubin’e (2009) göre informel istatistiksel çıkarsama için kritik olan kavramlar vardır. Bu kavramlar şunlardır:

- Belirsizlik ve değişkenlik kavramı
- Grup (veri seti) hakkındaki genellemeleri kullanarak (veri setindeki değerleri birbirinden bağımsız olarak ele almak yerine) verinin özetlenmesi kavramına dayanma

- Eldeki verilerin ötesine giden mekanizmanın veya eğilimin kabulü
- Verileri amaçlı bir şekilde kullanarak yapılan muhakemelerde delillere dayanma



Şekil 1. İstatistiksel çıkarıma için teorik çerçeve (Makar ve Rubin, 2009, s. 85).

Makar ve Rubin (2009) bu kritik kavramlardan yola çıkarak informel istatistiksel çıkarımda üç bileşen ortaya koymuştur: verilerin ötesine genelleme, verilerden delil ve olasılıksal dil (Şekil 1). Yukarıdaki kavramların her birisi en az bir bileşeni açıklamakta kullanılmaktadır. Bu bileşenler aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir.

Verilerin ötesine genelleme

Verilerin ötesine genelleme bileşeni istatistiksel çıkarıma için kritik olan kavramlardan iki tanesinden yola çıkılarak oluşturulmuştur. Bu kritik kavramlardan birincisi, *grup (veri seti) hakkındaki genellemeleri kullanarak (veri setindeki değerleri birbirinden bağımsız olarak ele almak yerine) verinin özetlenmesi* kavramına dayanmaktadır (Makar ve Rubin, 2009). Informel istatistiksel çıkarıma sürecinde veri setindeki değerlerin ayrı ayrı ele alınması yerine tüm verileri özetleme durumu söz konusudur. Bu duruma örnek olarak merkezi eğilim ölçülerinden aritmetik ortalama verilebilir (Makar ve Rubin, 2009). Aritmetik ortalama, veri setindeki tüm değerler kullanılarak hesaplanan ve grubun merkezi eğilimini ifade eden bir değerdir. Bununla birlikte, aritmetik ortalama betimsel istatistik içerisinde yer aldığından verilerin ötesine geçememektedir. İstatistiksel çıkarımda ise verilerin ötesine genelleme bileşeni, veri setindeki değerlerin ötesine geçerek verilerin özetlenmesini ifade eder. Verilerin ötesine genelleme bileşeni tam bu noktada, *eldeki verilerin ötesine giden mekanizmanın veya eğilimin kabulü* kritik kavramından beslenmektedir. Verilerin ötesine genelleme bileşeninde elde edilen verilerin çok daha ötesine gidilerek evren için iddiada bulunmak söz konusudur (Makar ve Rubin, 2009). Bu ise yordamsal (çıkarımsal) istatistik tekniklerini gerektirir. Sonuç olarak verilerin ötesine genelleme

bileşeni informel istatistiksel çıkarsama teorik çerçevesinde, veri setindeki değerlerin durumunu verilerin ötesine giden eğilim veya mekanizmayı kabul ederek özetlemeyi ifade eder.

Verilerden delil

Verileri amaçlı bir şekilde kullanarak yapılan muhakemelerde delillere dayanma kritik kavramının oluşturduğu bileşen olan verilerden delil, istatistiksel çıkarsamada verilerin delil olarak sunulmasını ifade eder. Bir şeyin delil sayılabilmesi için, ortaya konulduğu zaman herkesçe kabul edilmesi gerekmektedir. Kullanılan delilin açık ve net olması gerekmektedir (Makar ve Rubin, 2009).

Olasılıksal dil

İnformel istatistiksel çıkarsama için kritik olan bir diğer kavram ise *belirsizlik ve değişkenlik* kavramıdır. İnformel istatistiksel çıkarsamanın içinde olan belirsizliğin kesin olmayan ifadelerle çıkarsamanın içinde belirtilmesi olasılıksal dil bileşenini ifade eder. Yapılan çıkarsamalar için çoğu zaman değişkenlik ve belirsizlik söz konusudur. Olasılıksal dil sürecinde bu değişkenlik ve belirsizlik düzgün bir şekilde ifade edilir. Örneğin 8 yaşındaki bir grupta bulunan çocukların boy uzunluklarının verildiği bir durumu düşünelim. Bu grubun tipik boy uzunluğunu tahmin ederken öğrencilerin boy uzunluğunun 130-138 cm arasında olabileceğini söylemeleri olasılıksal dil bileşenine uygun bir ifadedir. Olasılıksal dil kullanımında kesin ifadelerden kaçınılması esastır (Makar ve Rubin, 2009).

Teorik çerçeve ışığında araştırma soruları

İstatistik öğretiminde öğrencilerde muhakeme becerilerinin geliştirilmesi verilerin anlamının öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi için önem taşımaktadır (Aliaga vd., 2012; Franklin vd., 2007; MEB, 2013). Öğrenciler yeni görecekları konu ile ilgili formel bilgileri elde etmeden de muhakeme ve yorumlama yapabilirler (Makar, 2013). Dolayısıyla dokuzuncu sınıfa yeni başlamış öğrencilerin henüz ortaöğretim düzeyinde istatistik öğretimi almadan da informel istatistiksel çıkarsama yapabilecekleri savunulabilir. Bununla birlikte bu öğrenciler ilköğretim 5. sınıfta “veri öğrenme alanı” içindeki “aritmetik ortalama alt öğrenme alanı” altında aritmetik ortalamayı ve 7. sınıfta “olasılık ve istatistik” öğrenme alanı altında ortanca, tepe değer ve çeyrekler açıklığı kavramlarını öğrenmişlerdir (MEB, 2004; MEB, 2005). Bu açıdan bakıldığında formel bilgiler öğretilmeden öğrencilerin informel çıkarsamalarda bulunmalarının önemli olduğu da dikkate alınır, dokuzuncu sınıfa yeni başlamış öğrencilerin informel istatistiksel çıkarsamalarının tespit edilmesi önem arz etmektedir (MEB, 2013). Ayrıca formel eğitimden önce öğrencilerin muhakeme sürecinde informel çıkarsama yapmaları formel eğitimleri için önemlidir (Makar ve Rubin, 2009; Makar, Bakker ve Ben-Zvi, 2011; Zieffler, Garfield, Delmas ve Reading, 2008). Bu önem doğrultusunda bu çalışmanın amacı, ortaöğretime yeni başlamış dokuzuncu sınıf öğrencilerinin informel istatistiksel çıkarsamalarının nasıl olduğunu ortaya koymaktır.

Makar ve Rubin'in (2009) informel istatistiksel çıkarsama için ortaya koyduğu teorik çerçeve altında, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin informel istatistiksel çıkarsamalarının nasıl olduğunu

ortaya koyma amacıyla olan bu çalışmanın araştırma sorusu ve bu sorunun alt soruları şu şekildedir:

Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin merkezi eğilim ve yayılma ölçüleri konusunda informel istatistiksel çıkarımları nasıldır?

- Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenciler merkezi eğilim ve yayılım ölçüleri konusunda *verilerin ötesine genelleme* bileşeninde informel istatistiksel çıkarımları nasıldır?
- Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenciler merkezi eğilim ve yayılım ölçüleri konusunda *verilerden delil* bileşeninde informel istatistiksel çıkarımları nasıldır?
- Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenciler merkezi eğilim ve yayılım ölçüleri konusunda *olasılıksal dil* bileşeninde informel istatistiksel çıkarımları nasıldır?

Yöntem

Araştırma modeli

Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin informel istatistiksel çıkarımlarının nasıl olduğunu ortaya koyma amacıyla olan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi belli bir zamanda bireylerin, grupların, metotların veya materyallerin; tanımlanması, betimlenmesi, karşılaştırılması, sınıflandırılması, analiz edilmesi ve yorumlanması amacıyla veri toplar (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu çalışmada dokuzuncu sınıf öğrencilerinin informel istatistiksel çıkarımları, geliştirilen informel çıkarsama tespit testi yardımıyla belirlenerek ortaya konulmuş ve birbirine benzer nitelikte olan informel istatistiksel çıkarımlar teorik çerçevesi ışığında sınıflandırılmıştır. Bu sayede ortaöğretime yeni başlamış dokuzuncu sınıf öğrencilerinin informel istatistiksel çıkarımlarına ait bir resim ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Evren ve örneklem

Çalışmanın örneklemini 2014-2015 öğretim yılında İstanbul Sultangazi ilçesindeki bir anadolu lisesinde öğrenim görmekte olan 34 dokuzuncu sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem, uygun örnekleme yöntemi yardımıyla belirlenmiştir. Uygun örnekleme yönteminde zaman, para ve işgücü kaybını önlemek temel amaçtır (Balci, 2011; Büyüköztürk vd., 2013). En ulaşılabilir grubun belirlenmesi üzerine kurulu bu örnekleme yöntemi yardımıyla araştırmacının çalıştığı kurumun dokuzuncu sınıf öğrencilerinden örneklem oluşturulmuştur (Büyüköztürk vd., 2013).

Veri toplama araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak informel istatistiksel çıkarsama tespit testi kullanılmıştır. Informel istatistiksel çıkarsama tespit testi (İİÇTT), toplam dört sorudan oluşmaktadır. Testin üç sorusu öğrencilerin informel istatistiksel çıkarımlarını belirlemek için Park'ın (2012) geliştirdiği testten; diğer sorusu ise öğrencilerin istatistik düşünme düzeylerini belirleme amacıyla Koparan ve Güven'in (2013) oluşturduğu testten alınmıştır. Kullanılan tüm soruların

geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları soruların geliştirilmesi aşamasında Koparan ve Güven (2013) ve Park (2012) tarafından yapıldığından çalışmada bu sorular için geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmamıştır.

Merkezi eğilim ve yayılım ölçüleri konusu ile ilgili sorulardan oluşan İİÇTT, bu konu ile ilgili sorularda öğrencilerin informel istatistiksel çıkarımlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Testin geliştirilmesi aşamasında pilot çalışma yapılmış ve bu pilot çalışma sonrası sorular revize edilmiştir. Ayrıca pilot çalışmada öğrencilerin hiç biri tarafından cevap verilemeyen bir soru İİÇTT'den çıkartılmıştır.

Tablo 1'de İİÇTT'yi oluşturan soruların ilgili olduğu informel istatistiksel çıkarsama bileşeni gösterilmektedir.

Tablo 1

İİÇTT ile Teorik Çerçeve İlişkisi

	İnformel İstatistiksel Çıkarsama Teorik Çerçevesi		
	Verilerin Ötesine Genelleme	Verilerden Delil	Olasılıksal Dil
Soru 1	✓	-	✓
Soru 2	✓	✓	-
Soru 3	-	✓	-
Soru 4	-	✓	✓

Verilerin analizi

Veri toplama aracı olarak kullanılan İİÇTT'nin uygulanması ile elde edilen veriler, içerik analizi yaklaşımı ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, metinlerden oluşmuş bir küme içerisindeki belirli kelime ve kavramların belirlenmesine yönelik yapılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2013). Öğrencilerin İİÇTT'ye verdikleri cevaplar içerisinde, informel istatistiksel çıkarsama teorik çerçevesinin bileşenleri olan verilerden delil, olasılıksal dil ve verilerin ötesinde genellemeler ile ilgili ifadeler tespit edilmiştir. Teorik çerçeve ile uyumlu cevapların belirlenebilmesi için literatürden yararlanılarak İinformel İstatistiksel Çıkarsama Tespit Formu (Bakınız Ek B) oluşturulmuştur. İİÇTT verilerinin analizi İinformel İstatistiksel Çıkarsama Tespit Formu yardımıyla, araştırmacı ve bir uzman tarafından yapılmıştır. Analiz sonrasında araştırmacı ve uzmanın kodlamaları birbiri ile karşılaştırılarak ortak olarak seçilen ifadeler tespit edilmiştir. Tablo 2'de informel istatistiksel çıkarsama bileşenleri ile uyumlu olan ve uyumlu olmayan ifadeler için örnekler verilmiştir.

Verilerin analizinde Tablo 2'deki bileşenlere uygun ifadeler olup olmama durumuna göre hareket edilmiş, bileşenlerin kendi içinde çok yeterli veya orta düzeyde yeterli gibi bir sınıflandırma yapılmamıştır. Herhangi bir soruya verilen cevapta teorik çerçevenin bileşenlerinin biri ile ilgili uygun bir ifade bulunması, analizde o öğrencinin o bileşen için yeterli seviyede olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Tablo 2

İnformel İstatistiksel Çıkarıma Teorik Çerçevesi için Yeterli ve Yetersiz İfade Örnekleri

Teorik Çerçevenin Bileşenleri	Seviye	Örnek İfadeler
Verilerin Ötesine Genelleme	Yeterli	...Yeni formülde çoğu kişinin 40-80 dk aralığında baş ağrısı geçmiştir, bu yüzden yeni formül kullanmak baş ağrısını geçirir...
	Yetersiz	...Eski formülde iki kişinin baş ağrısı geçmiştir...

İİÇTT'nin birinci sorusuna verilen cevaplar yardımıyla verilerin ötesine genelleme bileşeni için yeterli ve yetersiz ifade örnekleri verilmiştir. Verilerin ötesine genelleme bağlamında yeterli olan yukarıdaki örnek ifadede yeni formülün kıyaslandığı eski formüle göre daha etkili olduğu çıkarılması yapılmıştır. Bu çıkarmanın içinde eldeki verilerin ötesine geçilerek tüm evren için bir genelleme yapılması söz konusudur. Yetersiz ifadede ise verilerin ötesine geçilmesi söz konusu olmamıştır.

Verilerden Delil	Yeterli	...Çünkü yeni formüldeki insanların çoğunun 80 dakika içinde ağrıları giderilmiştir...
	Yetersiz	...Yeni formül daha çok işe yaramıştır...

İİÇTT'nin birinci sorusuna verilen cevaplar yardımıyla verilerden delil bileşeni için yeterli ve yetersiz ifade örnekleri verilmiştir. Verilerden delil bileşeni bağlamında yeterli olan örnek ifadede yeni formülün etkili olduğu çıkarılması veriler kullanılarak desteklenmektedir. Yetersiz olan ifadede ise çıkarıma için bir gerekçe ortaya konmamıştır.

Olasılıksal Dil	Yeterli	...Fakat daha da fazla verinin kaydının yapılması ile erkekler geçebilir...
	Yetersiz	...Erkekler devamsızlık yapmaya daha eğilimlidir...

İİÇTT'nin dördüncü sorusuna verilen cevaplar yardımıyla olasılsal dil bileşeni için yeterli ve yetersiz ifade örnekleri verilmiştir. Olasılsal dil bileşeni bağlamında yeterli olan ifadede cümlede belirsizlik yüklem olan 'geçebilir' kelimesi ile belirtilmiştir. Yetersiz ifadede ise cümlede bir belirsizlik ifadesi bulunmamaktadır.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular iki kısımda sunulacaktır. İlk olarak örneklemin tamamının merkezi eğilim ve yayılım ölçüleri konusunda informel istatistiksel çıkarıma teorik çerçevesinin ne şekilde yansıttığı genel olarak verilmeye çalışılacaktır. Genel durumun verilmesinin ardından ikinci kısımda, örneklem informel istatistiksel çıkarıma teorik çerçevesinin bileşenlerine göre ayrı ayrı incelenecektir.

İnformel istatistiksel çıkarıma teorik çerçevesindeki genel durum

Örneklemin tamamının İİÇTT sonuçlarının, informel istatistiksel çıkarıma teorik çerçevesinin bileşenlerine göre analiz sonucu Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Yeterli ve Yetersiz Cevapların Teorik Çerçevenin Bileşenlerine Göre Dağılımı

Örneklem	İnformel İstatistiksel Çıkarıma Teorik Çerçevesi		
	Verilerin Ötesine Genelleme	Verilerden Delil	Olasılıksal Dil
Yeterli	19 (% 56)	30 (% 88)	23 (% 68)
Yetersiz	15 (% 44)	4 (% 12)	11 (% 32)

Örneklemin İİÇTT sonuçlarına bakıldığında ilk dikkati çeken nokta; teorik çerçevenin verilerden delil bileşeni bağlamında yeterli cevap verebilen öğrencilerin %88'lik bir orana sahip olmasıdır. Buna göre öğrencilerin büyük bir kısmının, informel istatistiksel çıkarımlarını verileri kullanarak desteklediklerini söylemek mümkündür. Verilerden delil bileşeninden sonra öğrencilerin en çok yeterli ifadeler kullanabildikleri bileşen %68 ile olasılıksal dil bileşeni olmuştur. Öğrencilerin bu iki bileşende gösterdikleri başarıyı, verilerin ötesine genelleme bileşeninde kullanabildikleri söylenemez. Bununla birlikte öğrencilerin %50'den fazlası verilerin ötesine genelleme bileşeni bağlamında yeterli ifadeler kullanabilmişlerdir.

Tablo 4

Yeterli Cevapların İnformel İstatistiksel Çıkarıma Bileşenlerine Göre Dağılımı

Verilerin Ötesine Genelleme	Verilerden Delil	Olasılıksal Dil	
✓	✓	✓	12 (%35)
-	✓	✓	11 (%32)
✓	✓	-	7 (%21)
-	-	-	4 (%12)
19 (%56)	30 (%88)	23 (%68)	

Tablo 4, öğrencilerin yeterli cevaplarının teorik çerçevenin bileşenlerine dağılımını özetlemektedir. Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin verdikleri cevaplarının Makar ve Rubin'in teorik çerçevesinin bileşenlerine göre yeterli ve yetersiz olma durumuna bakıldığında öğrencilerin %88'inin verilerden delil bileşenini kullanabildikleri görülmektedir. Aynı şekilde tablo incelendiğinde öğrencilerin %56'sının verilerin ötesine genelleme yapabildikleri ve öğrencilerin %68'inin de olasılıksal dil bileşenini kullanabildikleri ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin %35'i İİÇTT'ye verdikleri cevaplarda informel istatistiksel çıkarımanın üç alt bileşenini de yeterli şekilde kullanabilmişlerdir. Verilerin ötesine genelleme bileşeni bağlamında yetersiz cevaplar verirken; verilerden delil ve olasılıksal dil bileşenleri bağlamında yeterli cevaplar veren öğrenciler ise örneklemin %32'sini oluşturmuştur. Örneklemin % 21'ini oluşturan öğrenciler ise verilerin ötesine genelleme ve verilerden delil bileşenleri bağlamında yeterli cevaplar verebilmişken, olasılıksal dil bağlamında yetersiz cevaplar vermişlerdir. Son olarak öğrencilerin %12'si, verilerin

ötesine genelleme, verilerden delil ve olasılıksal dil bağlamının hiçbirinde de yeterli cevap verememiştir.

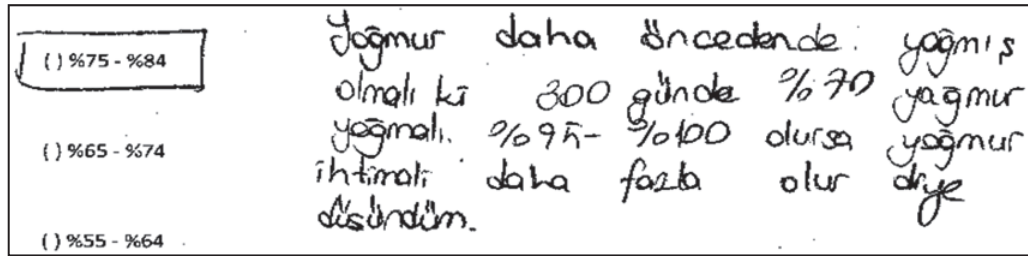
Verilerin ötesine genelleme bileşenine ait bulgular

Verilerin ötesine genelleme bileşenine ait bulgulara erişebilmek için İİÇTT'de birinci ve ikinci soru olmak üzere iki soru sorulmuştur. İİÇTT'nin birinci sorusu şu şekildedir:

1) Meteoroloji Genel Müdürlüğü Merkezi hava tahminlerinin doğruluğunu belirlemek istemektedir. Bunun için daha önceden %70 ihtimalle yağmur tahmini yaptıkları 300 günü tespit ederler. Bu 300 günün sonunda havanın gerçek durumuna bakarak tahminlerini karşılaştırırlar. Meteoroloji Genel Müdürlüğü'nün yaptığı tahminin çok doğru olarak kabul edilebilmesi için bu günlerin yüzde kaçında gerçekten yağmur yağmış olmalıdır? Seçtiğiniz şıkkı seçme gerekçenizi açıklayınız.

() %95 - %100 () %85 - %94 () %75 - %84 () %65 - %74 () %55 - %64

Soruda verilen veriler ışığında yola çıkıldığında ulaşılmaması gereken cevap %65-%74 aralığıdır. Doğru cevaptan ziyade bu soruda öğrencilerin informel istatistiksel çıkarıma yaparken verilerin ötesine genelleme bileşeni bağlamında neler ifade edebildikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin %21'i (7 kişi) bu soruya verdiği cevapta verilerin ötesine genelleme bileşenini kullanabilmiştir. Şekil 2'de, bu öğrencilerden birinin cevabı verilmiştir.



Şekil 2. Verilerin ötesine genelleme bileşeni bağlamında yeterli cevap

Öğrenci burada, soruda verilen 300 günün de ötesinde diğer günlerde de yağmur yağmasının gerekli olduğunu ifade etmiştir. 300 günün %70'inde yağmur yağması tahminin çok doğru olarak kabul edilebilmesi için yeterli olacakken; burada öğrenci yılın kalan günlerinde de yağmurun yağmasının gerekli olduğu çıkarımasını yapmıştır. Bu çıkarımadan hareketle %70'den daha fazla olacağı düşüncesi ile %75-%84 seçeneğini işaretlemiştir.

Şekil 3'te ise verilerin ötesine genelleme bileşeni bağlamında yetersiz cevaplardan biri verilmiştir. Burada soruya verilen cevapta verilerin ötesine bir genellemeden söz etmek mümkün değildir. Öğrenci soruda verilen %70 ihtimale dayanarak bu şıkkı seçtiğini belirtmiş, veriler hakkında yorum ve verilerin ötesine genellemede bulunmamıştır.

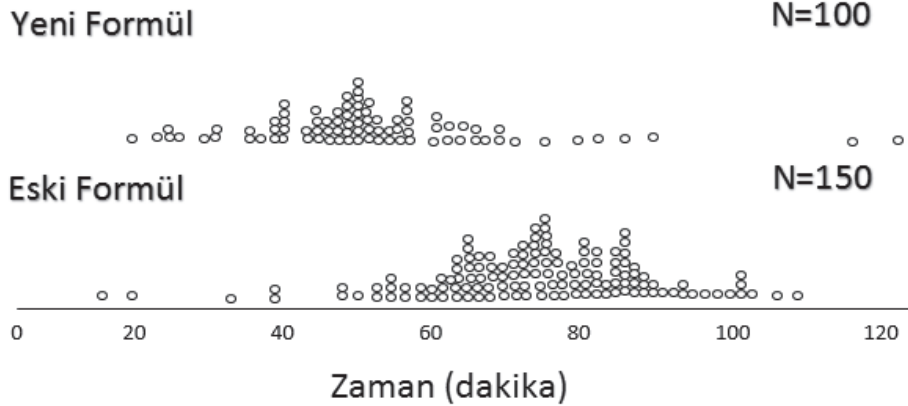
() %75 - %84
 %65 - %74
 %55 - %64

Kağıtta %70 ihtimalle yazdığı için
 bu şıkkı seçtim. %70 bu şıklar
 arasındadır

Şekil 3. Verilerin ötesine genelleme bileşeni bağlamında yetersiz cevap

Verilerin ötesine genelleme bileşenine ait veri toplamayı hedefleyen İİÇTT'nin ikinci sorusu ise şu şekildedir:

2) Bir ilaç şirketi baş ağrısının tedavisi için yeni bir formül geliştirir. Bu yeni formülün etkisini test etmek için baş ağrısına sahip geniş bir hasta topluluğundan rastgele 250 kişi seçilir. Bu insanların başı ağrıdığı zaman 100 tanesine yeni formüle sahip ilaç; 150 tanesine ise eski formüle sahip ilaç verilir. Her bir hastanın baş ağrısının geçtiği zaman dakika olarak kaydedilir. Denemelerin sonuçları aşağıda gösterilmiştir:



Buna göre aşağıdaki yorumun geçerli olup olmadığına karar veriniz. Seçtiğiniz şıkkı seçme gerekçenizi açıklayınız.

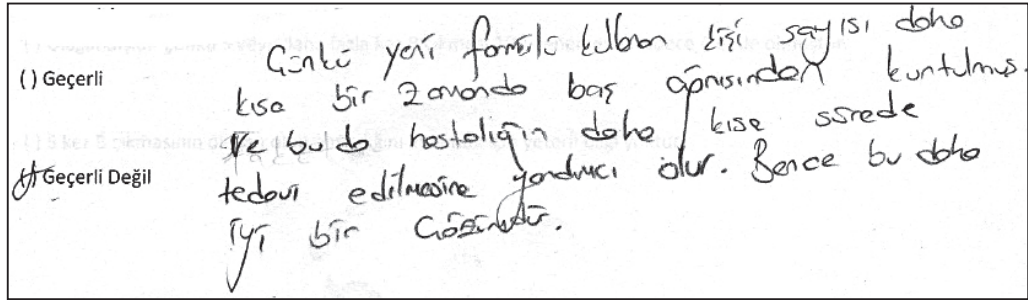
“Eski formül daha etkilidir. Eski formüle sahip ilaçtan alan iki kişinin 20 dakika içinde baş ağrıları geçmiştir; yeni formüle sahip ilaçta ise böyle bir durum yoktur. En kötü sonuç 120 dakika civarı ile yeni formüle sahip ilaca aittir.”

() Geçerli

() Geçerli Değil

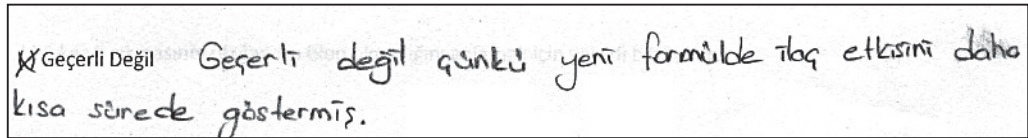
İİÇTT'nin ikinci sorusunda öğrencilerden verilerin ötesine geçerek bir genelleme yapmaları beklenmiştir. Öğrencilerin %35'i (12 kişi) verdikleri cevaplarda, verilerin ötesine genelleme bileşeni bağlamında yeterli ifadeler kullanmıştır.

Şekil 4'te bu soruya verilen cevaplardan verilerin ötesine genelleme bileşeni bağlamında yeterli olan bir cevap örneği verilmiştir. Öğrenci verdiği cevapta verilerin ötesine giderek yeni formülün hastalığı daha kısa sürede tedavi edilmesine yardımcı olacağını savunmuştur.



Şekil 4. Verilerin ötesine genelleme bileşeni bağlamında yeterli cevap

Şekil 5'te bu soruya verilen cevaplardan verilerin ötesine genelleme bağlamında yetersiz olan bir cevap örneği verilmiştir. Sadece sorudaki verileri göz önüne alarak verilen bu cevapta öğrenci, verilerin ötesine genelleme bileşeni bağlamında yetersiz bir cevap vermiştir.

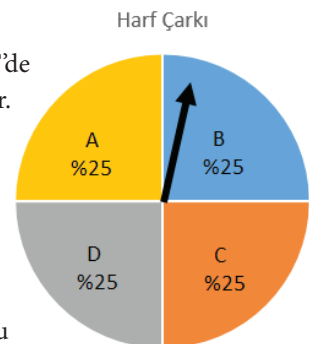


Şekil 5. Verilerin ötesine genelleme bileşeni bağlamında yetersiz cevap

Verilerden delil bileşenine ait bulgular

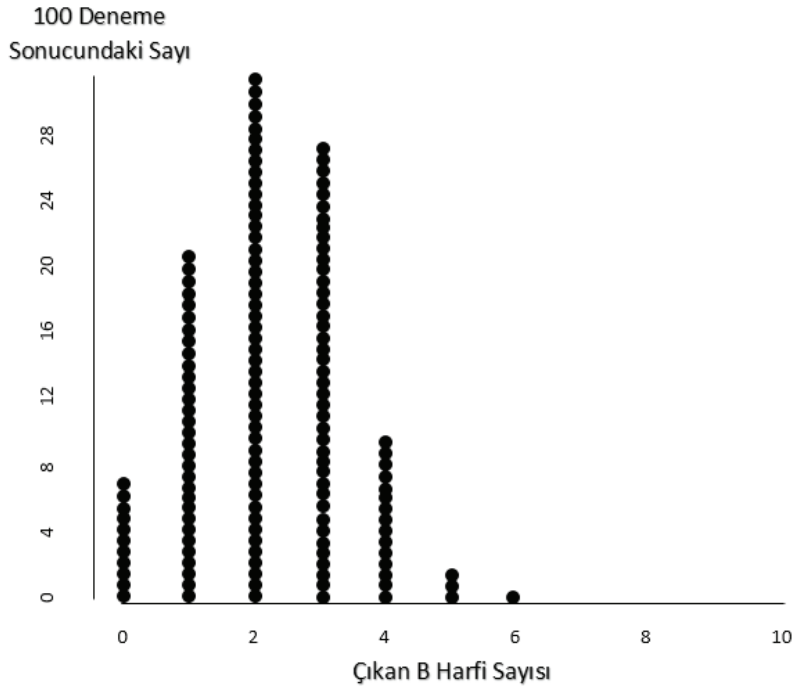
Verilerden delil bileşenine ait bulgulara erişebilmek için İİÇTT'de ikinci, üçüncü ve dördüncü soru olmak üzere üç soru sorulmuştur. İİÇTT'nin üçüncü sorusu şu şekildedir.

Bir istatistikçi harf çarkının doğru olup olmadığını test etmek için bir bilgisayar simülasyonu kullanıyor. Bilgisayar simülasyonu rastgele A, B, C ve D harflerini üretiyor. Denemenin her biri kendi içinde çarkın 10 kez döndürülmesinden oluşmak üzere bilgisayar simülasyonu 100 deneme gerçekleştiriyor. Daha sonra her 10'lu



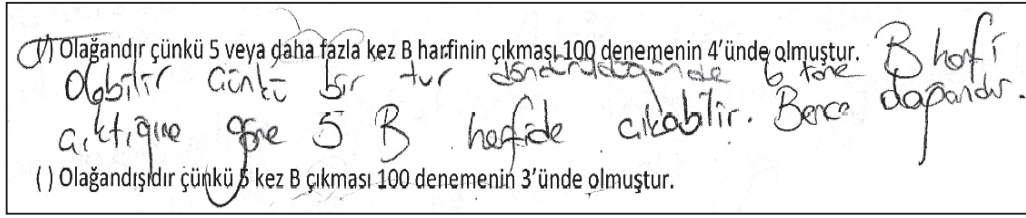
denemedeki B harfinin kaç tane olduğunu tespit ediyor.Örneğin; 1. Denemede: 3 kez A harfi, 2 kez B harfi, 4 kez C harfi ve 1 kez D harfi. 2. Denemede: 1 kez A harfi, 5 kez B harfi, 3 kez C harfi ve 1 kez D harfi....

Aşağıdaki grafik 100 denemenin her birindeki B harfi çıkma sayılarını göstermektedir. Buna göre harf çarkının 10 tur döndürülmesinin ardından 5 sefer B harfinin çıkmasının gözlemlenmesi hakkında ne söylenebilir?



- () Olağandır çünkü 100 denemenin 90'nında 5 veya daha az kez B harfi çıkmıştır.
- () Olağandır çünkü 5 veya daha fazla kez B harfinin çıkması 100 denemenin 4'ünde olmuştur.
- () Olağan dışıdır çünkü 5 kez B çıkması 100 denemenin 3'ünde olmuştur.
- () Olağan dışıdır çünkü 5 veya daha fazla kez B çıkması 100 denemenin sadece 4'ünde olmuştur.
- () 5 kez B çıkmasının olağan olup olmadığını anlamak için yeterli bilgi yoktur.

İİÇTT'deki bu soru informel istatistiksel çıkarıma bileşenlerinden verilerden delil bileşeni ile ilgili veri toplama amacıyla sorulmuştur. Bu soruda öğrencilerden sorudaki verileri kullanarak çıkarıma yapmaları beklenmiştir. Sadece verilerden delil bileşeni ile ilgili veri toplama amacıyla olan bu soruya öğrencilerin %38'si verilerden delil bileşeninde yeterli cevap verebilmiştir.



Şekil 6. Verilerden delil bileşeni bağlamında yeterli cevap

Şekil 6'da görüldüğü üzere, öğrenci vermiş olduğu cevabında 10 kez döndürme denemelerinden birinde 6 defa B harfinin çıkmış olduğu verisine dayanarak çıkarsamasını desteklemiştir. Soruya doğru cevap verememiş olmasına rağmen informel istatistiksel çıkarsamasında verilerden delil bileşenini yeterli bir şekilde kullandığı söylenebilir.

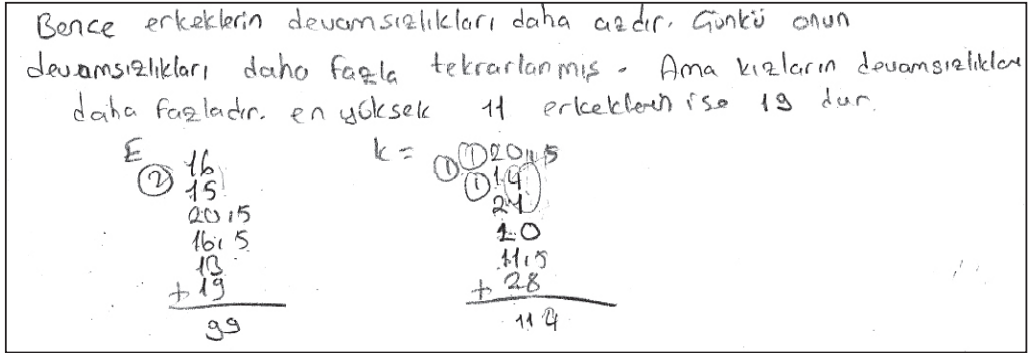
İİÇTT'nin verilerden delil bileşenine ait veri toplama amacıyla olan son sorusu ise şu şekildedir:

DEVAMSIZLIKLAR												
Kız	Ece	Ayşe	Esmâ	Dilek	Canan	İrem	Gül	Zeynep	Elif	Gülsün	Feyza	Berna
	6	8	10,5	10	11	10,5	4,5	4	7,5	10	10	8
Erkek	Ali	Can	Ata	Şen	Adem	Hakkı	Sabri	Hayri	Şerif	Kemal	Osman	Erol
	8	8	7	8	8,5	6	6	8,5	8	7	6	19

Tablodaki veriler bir sınıftaki kız ve erkek öğrencilerin bir yıl boyunca yaptıkları okul devamsızlıklarını göstermektedir. Bu verilere göre aşağıdaki soruları cevaplayınız.

- Kızların ve erkeklerin devamsızlıklarını nasıl karşılaştırırsınız?
- Verileri farklı bir şekilde düzenleyebilir misiniz? Düzenlemeyi nasıl yaptığınızı açıklayınız.
- Yaptığınız düzenlemeye göre kız ve erkeklerin devamsızlıklarını nasıl karşılaştırırsınız? Hangi öğrenci grubu devamsızlık yapmaya daha eğilimlidir? Bu kararı nasıl verdiğinizi açıklayınız.

Bu soruda 12 kız ve 12 erkek öğrencinin bir sene boyunca yaptıkları devamsızlıklara bakarak öğrencilerden kız ve erkek öğrenci grubunu devamsızlık eğilimleri bakımından karşılaştırmaları istenmiştir. Devamsızlığa kız öğrencilerin daha eğilimli olduğu sonucuna ulaşılması beklenen soruda öğrencilerin devamsızlıkları karşılaştırmada, verilerden delil bağlamında neler ifade edebildikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin %77'si verilerden delil bağlamında yeterli cevap verebilmişlerdir.



Şekil 7. Verilerden delil bileşeni bağlamında yeterli cevap

Şekil 7'de verilen öğrenci cevabında, öğrenci informel istatistiksel çıkarımını kız ve erkek öğrenci devamsızlıklarının en yüksek değerlerini delil olarak göstererek desteklemiştir. Kız öğrencilerin devamsızlıklarının daha fazla tekrarlandığını ifade ederek, merkezi eğilim ölçülerinden tepe değer kavramını informel olarak kullanmıştır.

Baktığımızda kızların devamsızlığı daha fazladır.

Şekil 8. Verilerden delil bileşeni bağlamında yetersiz cevap

Şekil 8'de verilen öğrenci cevabında ise öğrenci verdiği cevap için herhangi bir delil ortaya koymamıştır. Sadece 'baktığımızda' demesi verdiği cevabını gerekçelendiremediği manasına gelmektedir. Bu sebeple verilerden delil bileşeni bağlamında yetersiz bir cevap olmuştur.

Olasılıksal dil bileşenine ait bulgular

İİÇTT'nin birinci ve dördüncü sorusunda öğrencilerin olasılıksal dil bileşeni bağlamında neler ifade edilebildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin %55,9'u birinci soruda olasılıksal dil bileşenini yeterli bir şekilde kullanabilmişlerdir. Dördüncü soruda ise bu oran %32,4'e gerilemiştir.

%70'e yakın yağmur tahminleri yaptıkları için %75- %80'te yağmur yağmış olabilir.

Şekil 9. Olasılıksal dil bağlamında yeterli cevap

Şekil 9'da İİÇTT'nin birinci sorusuna verilen öğrenci cevabında, yüklem yani 'olabilir' kelimesi öğrencinin çıkarsamasında gömülü belirsizliğin ifadesi olmuştur. Öğrenci bu ifadeyle olasılıksal dil bağlamında yeterli bir cevap vermiştir.

Bu öğrencilerin devamsızlıklarını aritmetik ortalamaları bularak korrelatabilirim. Aritmetik ortalamaları bulduğumda kızların ya da erkeklerin daha az ya da daha çok devamsızlık yaptığı hakkında çok kesin olmasa da bilgi aktarabilirim. Yani korrelatabilirim.

Şekil 10. Olasılıksal dil bağlamında yeterli cevap

İİÇTT'nin dördüncü sorusuna verilen Şekil 10'daki cevapta ise öğrenci kız ve erkek öğrencilerinin devamsızlıklarında verilerin çok kesin olmayan bilgi aktaracağından bahsetmektedir. Bu şekildeki ifadeyle olasılıksal dil bileşenine vurguda bulunan öğrenci informel istatistiksel çıkarsamasının kesin olmadığını belirtmektedir. Bu da öğrencinin olasılıksal dili yeterli şekilde kullanabildiğini göstermektedir.

✓ %65 - %74 Çünkü yukarıdaki paragrafta bunun için daha önceden %70 ihtimalle yağmur tahmini yaptıkları 300 günü tespit ederler. Demiş %70 'de %65 - %74 arasında olduğunu (%55 - %64 için cevap %65 - %74 'tür.

Şekil 11. Olasılıksal dil bağlamında yetersiz cevap

Şekil 11'deki cevapta ise öğrenci, olasılıksal dil bileşeni bağlamında kesin olmayan ifadeler kullanmak yerine cevabın %70 olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle öğrencinin cevabı olasılıksal dil bağlamında yetersiz bir cevap olarak değerlendirilmiştir.

Tartışma

Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin informel istatistiksel çıkarsamalarının nasıl olduğunu ortaya koyma amacıyla olan bu çalışmada, Makar ve Rubin'in (2009) informel istatistiksel çıkarsama teorik çerçevesi ışığında 34 öğrencinin İİÇTT'ye verdikleri cevaplar incelenmiştir. Çalışmanın bulguları 9. sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun (%88) informel istatistiksel çıkarsama bileşenlerinden özellikle verilerden delil bileşenini kullanabildiklerini göstermiştir. Öğrencilerin verilerin ötesine genelleme ve olasılıksal dil bileşenlerindeki başarısı verilerden delil bileşenindeki başarıları kadar yüksek olmasa da öğrencilerin karşılaştıkları soruları cevaplarken

informel çıkarımlar yapabilmelerinin önemli olduğu düşünülürken (Franklin vd., 2007) bu öğrencilerin genel anlamda informal istatistiksel çıkarsama yapabilme noktasında iyi bir seviyede olduğu söylenebilir.

Makar ve diğerleri (2011) yaptıkları çalışmada, merkezi eğilim ölçülerinden tepe değer ve aritmetik ortalama kavramlarını öğrencilerin informal yollarla kullandıklarını gözlemlemiştir. Bu bulguya benzer şekilde bu çalışmada da, öğrencilerin informal olarak merkezi eğilim ölçülerini kullandıkları görülmüştür. Araştırmacılar, öğrencilerin formal kavramları öğrenmelerinden önce çıkarsamanın altında yatan informal anlayışın geliştirilmesini önermektedir (Weinberg, Wiesner ve Pfaff, 2010). Buradan hareketle informal yollarla merkezi eğilim ölçülerini kullanan öğrencilerin formal kavramları öğrenmeye hazır olduklarını söylemek mümkün olabilir. Buna paralel olarak çeşitli araştırmalarda, formal kavramların öğretiminden önce öğrencilerin muhakeme sürecinde informal çıkarsama yapmalarının formal eğitimleri için önemli olduğu ifade edilmektedir (Makar ve Rubin, 2009; Makar vd., 2011; Zieffler vd., 2008).

Paparistodemou ve Mavrotheris (2010), 9 yaş grubu ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin gelişmiş çıkarımlar yapabildiklerini gözlemlemiştir. Bu durumun nedeninin bu öğrencilerin henüz okul müfredatının başında olmaları olabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca çalışmada kullandıkları etkinliklerin ilgi çekici olmasının da gelişmiş çıkarımlar yapılmasını sağlamış olabileceğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde 34 dokuzuncu sınıf öğrencisine uygulanan İİÇTT sonucunda, öğrencilerin %88'inin informal istatistiksel çıkarsama yapabilmesini, bu öğrencilerin henüz merkezi eğilim ve yayılım ölçüleri konusunu görmemiş olmalarının sağladığı söylenebilir. Ayrıca bu yüzdenin oluşmasına İİÇTT sorularının bağlamlarının neden olduğu da düşünülebilir. Özellikle İİÇTT'nin 1, 2 ve 4. sorularında öğrencilerden verdikleri cevapların nedenlerini açıklamaları istenmiştir. Bu durum öğrencileri informal istatistiksel çıkarsama yapmaya yönlendirmiş olabilir. Buna karşın soru içerisinde açıklama yapılması istenmediği halde öğrencilerin informal istatistiksel çıkarsama yaptıklarını görmek de mümkündür. Dolayısıyla soruların öğrencileri informal istatistiksel çıkarsamaya yönlendirdiğini söylemek pek mümkün değildir. Bununla birlikte Makar (2013), sorulardaki ayarlamalar sayesinde öğrencilerin tüm veri hakkında çıkarım yapmak için cesaretlendirilebileceğini ifade etmiştir. İİÇTT'deki birinci soruda "...Meteoroloji Genel Müdürlüğü'nün yaptığı tahminin çok doğru kabul edilebilmesi için bu günlerin yüzde kaçında gerçekten yağmur yağmış olmalıdır?" cümlesi yer almaktadır. Bu soru için verilen şıklarda tek bir yüzde yazmamaktadır. Şıklarda yüzdeler aralık olarak verilerek öğrencilerin çıkarsama için cesaretlendirildikleri söylenebilir. Sonuç olarak sorunun kökünde açıklama istenmesi çıkarsama için bir neden oluşturmayabilir. Ancak soru üzerinde yapılacak ayarlamalar öğrencileri tüm veri hakkında çıkarsama yapmada cesaretlendirebilir (Makar, 2013).

Öğrencilerin informal istatistiksel çıkarsamalarının içinde üstü kapalı bir biçimde formal tanımların geçmesi, araştırmada ortaya çıkan bir sonuçtur. Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin merkezi eğilim ve yayılım ölçüleri konusunu görmeleri sene sonuna doğru gerçekleşmektedir (MEB, 2013). Araştırmada veriler eğitim ve öğretim yılının başında toplanmıştır. Dolayısıyla dokuzuncu sınıf öğrencileri merkezi eğilim ve yayılım ölçüleri konusunu görmeden İİÇTT'ye cevap vermişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerden bir tanesi İİÇTT'nin dördüncü sorusuna verdiği

cevapta 'daha fazla tekrarlanmış' diyerek, merkezi eğilim ve yayılım ölçüleri konusundaki tepe değer kavramını informal olarak kullanmıştır. Tepe değer ne olduğunu bilmemesine rağmen öğrenci bu soruya verdiği cevabı gerekçelendirmek için tepe değer kavramından yararlanmıştır. Önce konunun başlığının verilip sonra içinin doldurulmaya çalışıldığı istatistik öğretimine nazaran; kavramın zihinde oluşmasının ardından isminin konulması istatistik öğretiminde etkili olabilir. Makar (2013), informal istatistiksel çıkarıma yapan öğrencilerin kendi bağlamsal bilgilerini konu ile ilgili yollarla elde etme fırsatına sahip olduklarını ifade etmiştir. Bu şekilde informal istatistiksel çıkarıma yapabilen öğrencilerin merkezi eğilim ve yayılım ölçüleri konusunu formal olarak öğrendikten sonraki istatistik öğretimi başarılarının araştırılması bu sonucun anlamlandırılmasına katkı sağlayabilir.

Pek çok araştırmacı, formal eğitimden önce öğrencilerin muhakeme sürecinde informal çıkarıma yapmalarının formal eğitimleri için yararlı olduğunu savunmaktadır (Makar ve Rubin, 2009; Makar vd., 2011; Zieffler vd., 2008). Bu çalışmada dokuzuncu sınıf öğrencilerinin büyük bir kısmının (%88'inin) informal istatistiksel çıkarıma yapabildiği görülmüştür. Informel istatistiksel çıkarıma yapabilen bu öğrencilerin merkezi eğilim ve yayılım ölçüleri konusunun formal eğitiminde daha başarılı olmalarını beklemek mümkündür. Öte yandan PISA 2012 sonuçları göz önüne alındığında, geçmiş yıllara oranla ülkemizde gelişme olmasına rağmen, ülkemizdeki matematik başarıları OECD ülkeleri ortalamalarının altındadır (PISA, 2014). Bu durumun düzeltilmesi için informal istatistiksel çıkarıma yapabilmeleri adına öğrencilere fırsatlar oluşturulması önerilebilir. Böylece informal istatistiksel çıkarıma yapabilen öğrencilerin muhakeme becerileri geliştirilebilir. Peki, öğrencilerin informal istatistiksel çıkarıma yapılması için oluşturulabilecek fırsatlar neler olabilir? Bu soruya cevap olarak, verilerin sadece sayılardan ibaret olmadığı; sayıların ötesinde çok daha derin anlamlar taşıdığını öğrencilerin anlaması sağlanabilir. Bunun sağlanabilmesi için öğrencilere verilen örneklerdeki problem durumunun ve verilerin öğrencileri düşünmeye sevk edici nitelikte olması önerilebilir. Bu çalışmada İİÇTT'nin sorularındaki alt yapının kısa cevap türünden olmaması ve soruların öğrencileri muhakemeye yöneltmesi, öğrencilerin büyük bir kısmının informal istatistiksel çıkarıma yapılmasını sağladığı söylenebilir. Informel istatistiksel çıkarıma ve çıkarımsal muhakemeyi teşvik etmek için oluşturulabilecek fırsatlardan birisi de bilgisayar destekli yaklaşımlar olabilir. Bu noktada ülkemizde istatistik öğretimi için tasarlanmış Türkçe eğitsel yazılımların ve etkinliklerin merkezi eğilim ve yayılım ölçülerinin öğretiminde kullanılması tavsiye edilebilir (Akkoç ve Yeşildere-İmre, 2005).

Informel istatistiksel çıkarıma ve informal çıkarımsal muhakeme hakkında öğrencilerin kavrayışları ve muhakemeleri üzerinde daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Özellikle veri öğrenme alanının Ortaöğretim Matematik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim programına girmesi ile birlikte informal çıkarımsal muhakeme ve informal istatistiksel çıkarıma daha önemli bir konuma gelmiştir. Bu çalışmada kullanılan informal istatistiksel çıkarıma teorik çerçevesinin bileşenleri doğrultusunda farklı örneklerle kullanılarak öğrencilerin verilerin ötesine genelleme, verilerden delil gösterme ve olasılıksal dili kullanma becerileri araştırılabilir. Bu çalışmaların yanı sıra, matematik öğretmenlerinin merkezi eğilim ve yayılım ölçülerini sınıf ortamında nasıl öğrettikleri ve öğrencilerin informal çıkarımsal muhakeme ve informal istatistiksel çıkarıma becerilerini nasıl geliştirdiklerine dair araştırmalara da ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Aliaga, M., Cobb, G., Cuff, C., Garfield, J., Gould, R., Lock, R., Moore, T., Rossman, A., Stephenson, B., Utts, J., Velleman, P., Witmer, J. (2012). *Guidelines for Assessment and Instruction in Statistics Education: College Report*. Alexandria, VA: American Statistical Association.
- Akkoç, H., Yeşildere-İmre, S. (2015). *Teknolojik Alan Bilgisi Temelli Olasılık ve İstatistik Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ben-Zvi, D., Gil, E., Apel, N. (2007). What is hidden beyond the data? Helping young students to reason and argue about some wider universe. In D. Pratt & J. Ainley (Eds.), Reasoning about Informal Inferential Statistical Reasoning: A collection of current research studies. *Proceedings of the Fifth International Research Forum on Statistical Reasoning, Thinking, and Literacy (SRTL-5)*, University of Warwick, UK, August 11-17, 2007.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). New York: Routledge.
- Franklin, C., Kader, G., Mewborn, D., Moreno, J., Peck, R., Perry, M., Scheaffer, R. (2007). *Guidelines for Assessment and Instruction in Statistics Education (GAISE) Report: A Pre-K-12 Curriculum Framework*. Alexandria, VA: American Statistical Association.
- Garfield, J., Le, L., Zieffler, A., Ben-Zvi, D. (2015). Developing students' reasoning about samples and sampling variability as a path to expert statistical thinking. *Educational Studies in Mathematics*, 88, 327-342.
- Gil, E., Ben-Zvi, Dani. ve Apel, N. (2008). Creativity in Learning to Reason Informally about Statistical Inference in Primary School. In Leikin, R., *Proceedings of the 5th International Conference on Creativity in Mathematics and the Education of Gifted Students*, (pp. 125-135). Haifa: Israel.
- Koparan, T., Güven, B. (2013). A Study on The Differentiation Levels of Middle School Students' Statistical Thinking. *Elementary Education Online*, 12(1), 158-178.
- Makar, K., Rubin, A. (2009). A framework for thinking about informal statistical inference. *Statistics Education Research Journal*, 8(1), 82-105.
- Makar, K., Bakker, A., Ben-Zvi, D. (2011). The reasoning behind informal statistical inference. *Mathematical Thinking and Learning*, 13(1-2), 152-173.
- Makar, K. (2013). Teaching Statistics using informal statistical inference. *The Australian Mathematics Teacher*, 69(4), 34-40.
- MEB (2004). Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, *İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2005). Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, *İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2013). Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, *Ortaöğretim Matematik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2015). Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, *İlkokul Matematik Dersi (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Paparistodemou, E. ve Mavrotheris, M. (2010). Engaging Young Children in Informal Statistical Inference. C. Reading (Ed.) içinde, *Proceedings of the 8th International Conference on Teaching Statistics (ICOTS 8)* [CD-ROM]. Ljubljana, Slovenia, 11-16 July 2010.

- Park, J. (2012). Developing and Validating an Instrument to Measure College Students' Inferential Reasoning in Statistics: An Argument-Based Approach to Validation. (Unpublished doctoral dissertation). <http://search.proquest.com/docview/1564044334> adresinden 5 Ekim 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Pfannkuch, M. (2006). Informal inferential reasoning. In A. Rossman & B. Chance (Eds.), *Working Cooperatively in Statistics Education. Proceedings of the Seventh International Conference on Teaching Statistics*, Salvador, Brazil. [CDROM]. Voorburg, The Netherlands: International Statistical Institute.
- Pfannkuch, M. (2007). Year 11 students' informal inferential reasoning: A case study about the interpretation of box plots. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 2(3), 149-167.
- PISA (2014). PISA 2012 Technical Report, OECD.
- Rossman, A. (2007, August). A statistician's view on the concept of inferential reasoning. *Proceedings of the 5th International Research Forum on Statistical Reasoning, Thinking and Literacy (SRTL-5)*, University of Warwick, UK.
- Rubin, A., Hammerman, J., & Konold, C. (2006). Exploring informal inference with interactive visualization software. A. Rossman, & B. Chance (Eds.), *Proceedings of the Seventh International Conference on Teaching Statistics [CD-ROM]*. Voorburg, The Netherlands: International Statistical Institute.
- Rossman, A. (2008). Reasoning about informal statistical inference: One statistician's view (Accessed 10 March 2013). *Statistics Education Research Journal*, 7(2), 5-19. [http://www.stat.auckland.ac.nz/~iase/serj/SERJ7\(2\)Rossman.pdf](http://www.stat.auckland.ac.nz/~iase/serj/SERJ7(2)Rossman.pdf) adresinden 5 Ekim 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Weinberg, A., Wiesner, E., Pfaff, T. J. (2010). Using Informal Inferential Reasoning to Develop Formal Concepts: Analyzing an Activity. *Journal of Statistics Education* Volume 18, Number 2.
- Zieffler, A., Garfield, J., Delmas, R., Reading, C. (2008). A Framework to Support Research on Informal Inferential Reasoning. *Statistics Education Research Journal*: 7(2), 40-58. <http://www.stat.auckland.ac.nz/serj> adresinden 5 Ekim 2014 tarihinde edinilmiştir.



Türkiye’de eğitim ekonomisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi

Yusuf ALPAYDIN^[*]

İsmail EROL^[**]

Öz

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de eğitim ekonomisi dalında yazılmış lisansüstü tezleri inceleyerek alandaki genel eğilimlerini belirlemektir. Araştırmada betimsel tarama yöntemi ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Son 25 yılda Türkiye’de eğitim ekonomisi alanında yapılan 80 yüksek lisans ve doktora tezi, araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında bu tezlerin tamamına ulaşılmıştır. Çalışmada eğitim ekonomisi dalındaki lisansüstü tezlerin yüksek lisans seviyesinde daha popüler olduğu, yoğun olarak Türkçe dilinde yazıldığı, en çok 2014 ve 2015 yıllarında üretildiği görülmektedir. Nicel yöntemlerin ve özellikle tarama ve doküman analizi modellerinin tezlerde sıklıkla kullanıldığı, Sosyal Bilimler Enstitülerinin, Eğitim Bilimleri Enstitülerine oranla daha fazla çalışma yaptığı gözlenmiştir. Tezleri yazarların ve tez danışmanlarının cinsiyetlerine bakıldığında ise erkeklerin hem doktora hem de yüksek lisans düzeyinde alana daha fazla ilgi gösterdiği görülmektedir. Unvan olarak profesörlerin alana daha fazla ağırlık verdiği ortaya çıkmaktadır. Konuların dağılımına bakıldığında ise, “finansal kaynaklar, eğitim ve maliyet, eğitim ve kalkınma, eğitim ve istihdam durumları” öne çıkmaktadır. Genel olarak eğitim ekonomisi alanındaki tezlerin hem nitelik hem de nicelik geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Konu ve yöntem bakımından özgün, Türkiye’deki eğitim sorunlarına çözüm üreten çalışmalara gereksinim duyulmaktadır.

Anahtar kelimeler: Eğitim ekonomisi, lisansüstü tezler, içerik analizi.

Examination of postgraduate theses and dissertations in the field of education economics in Turkey

Abstract

The purpose of this research is to determine general trends in the field by examining the postgraduate theses and dissertations written in the field of educational economics in Turkey.

[*] Yard. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, yusuf.alpaydin@marmara.edu.tr

[**] Öğr. Gör., Namık Kemal Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, ismailerol59@nku.edu.tr

Descriptive survey method and content analysis techniques were used in the study. 80 masters theses and doctorate dissertations written over the last 25 years in the field of educational economics in Turkey have formed the universe of this research. All of these theses and dissertations have been reached within the scope of the research. It is observed in the study that theses in education economics are more popular at master's level, they are written intensely in Turkish, mostly produced in 2014 and 2015. It has been observed that the quantitative methods and especially the survey and document analysis models are used more frequently in the theses. Most of the theses prepared for the Institute of Social Sciences rather than Institute of Educational Sciences. When the genders of the thesis writers and the thesis advisors are examined, it is seen that the men are more interested in the fields both doctorate and master levels. In terms of academic rankings, professors appear to give more weight to the field. When we look at the distribution of the issues of theses, "financial resources, education and costs, education and development, education and employment situations" come to the forefront. In general, theses in the field of educational economics appear to be inadequate both in terms of quality and quantity. There is a need for work that is unique in terms of subject and method, and that produces solutions to the educational problems in Turkey.

Keywords: Education economics, theses and dissertations, content analysis.

Giriş

Teknoloji çağı olarak adlandırılan günümüzde ve eğitim dünyasındaki yenilikler ile birlikte akademik alanda gerçekleştirilen çalışmaların kalitesi ve araştırmacıların nitelikleri yeniden sorgulanmakta; küreselleşen dünyamızda, araştırmacıların, kültürlerin uyumuna dikkat eden, yenilikleri sahiplenen ve geliştiren bireylerden olmasına dikkat edilmektedir. Aynı zamanda gerçekleştirilen araştırmaların güncel, çalışıldığı akademik alanın ihtiyaçlarını ve toplumun gereksinimlerini karşılayan, alana uygun ve kaliteli olması önem arz etmektedir. Bu nitelikleri bünyesinde barındıran araştırmacıların yetiştirilmesi ve kaliteli çalışmaların ortaya çıkarılması için yüksek lisans ve doktora düzeyindeki eğitim programları ve bu programlar vasıtası ile ortaya konan ürünlerin belli zaman aralıkları ile gözden geçirilip, sonraki çalışmalar için güncellemeler yapılması bir hayli önemlidir. Eğitim bilimleri çalışma alanının önemli bir parçası olan, eğitim ekonomisi alanında ortaya konmuş yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının içeriğinin incelenmesi ve değerlendirilmesi de ayrı bir önem taşımaktadır.

Eğitim ekonomisi alanında yazılan lisansüstü tezler, ulusların eğitim politikalarını ve stratejilerini belirleme sürecine dayanak olan araştırmalar olarak adlandırılır. Alan yazın incelendiğinde, eğitim ekonomisi üzerine benzer görüşlerin de olduğu anlaşılmaktadır. Heck ve Hallinger (2005) bilimsel olarak yapılan araştırmalarda önemli, acil çözüm bekleyen ve eğitimde sorun teşkil eden yanlara değinilmediğini söylemektedir. Sözü edilen bilimsel çalışmaların genellikle aynı konulardan ve birbirini tekrar eden konulardan seçildiğini orijinal ve yenilik getiren özellikler içermediği, özellikle tarama yönteminin sürekli kullanıldığı ve yapılan çalışmaların güvenilirlik ve geçerlilik durumlarının incelenmediği söylenmiştir (Saraçoğlu ve Dursun, 2010).

“Ekonomi” sözcüğüne bakıldığında yunan dilinde “evi idare eden” anlamı taşımaktadır. İlk bakışta bu iki terim arasında bağ kurmak oldukça güçtür. Fakat bu iki terim arasındaki ortak yönlerin fazla olduğunu söyleyebiliriz. Bir evi idare eden “aile reisinin” birçok konuda karar vermesi gerekebilir. Aynı şekilde toplumların ve ekonominin de karar vermesi gereken birçok durum vardır. Bu açıklamalar dayanarak ekonomi; “toplumun kısıtlı olan kaynaklarını idare eden yönetme bilimi” olarak adlandırılır (Gümüş ve Şişman, 2014, s.2).

Ekonominin inceleme konuları esas alınarak alt dallarına baktığımızda; “*eğitim ekonomisi*”, çalışma ekonomisi, kamu ekonomisi, yönetim ekonomisi, şehir ekonomisi, üretim ekonomisi, bölgesel ekonomi, Avrupa Birliği ekonomisi, çevre ekonomisi ve doğal kaynaklar ekonomisi gibi dallar yer almaktadır (Gümüş ve Şişman, 2014, s.3).

Eğitim ekonomisi kavramı, bireylerin edindiği bilgiler ve beceriler ile toplumdaki ekonomik değişimler arasındaki önemli bağları incelemektedir. Eğitimin ekonomik olarak görevi, insanların ve içinde buldukları toplumların teknik ve ekonomik açıdan gelişebilmeleri adına okulların yapması gerektiği konuları içerir. Bu neticede eğitim unsurlarından kişilerin ekonomik hareketlerini yönlendirmesi, ekonomik bir hayat için beceri ve bilgiler edinmesi beklenir. Özüne bakıldığında eğitimin görevi, çalışkan, üretken, yaşam imkânlarını arttıran insanlar yetiştirmek ve insanların hem de toplulukların yaşam standardını arttırmaktır (Şişman ve Turan, 2005, s.114).

Ünal (1996, s.13) çalışmasından aktardığı gibi eğitim ekonomisi alanının çalışma dalı olan eğitim planlaması tabiri, “sunan tarafların, kaynakları nitelikli kullanılması sebebiyle planlamada kullanılacak teknik ve yöntemlerin araştırılması ve incelenmesi” konularını içerir. Bir etkinliğin yapılması için gerekli olan tüm ödemeler, araçlar ve olanakları sağlayacak, etkinlik süresince her türlü sorumlulukları yerine getirecek para trafiğinin yönetimi ve bunlarla ilgili durumlar, finans tabiri ile anlatılır. Finans planlaması, finans politikası oluşturmak ve karşılaştırmak eğitim ekonomisi alanının başlıca ve önemli unsurlarıdır (Arda, 2002, s.145).

Ekonomi bilimi ile uğraşanların ilk çalışmaları, eğitim ile ekonomi arasındaki ilişki ve eğitimin ekonomiye sağladığı olumlu katkılar üzerinedir. Gelişmiş ülkeler, devlet bütçelerinin büyük bir bölümünü eğitime ayırır. Çünkü eğitim uzun vadeli bir yatırım olarak görülür (Gümüş ve Şişman, 2014, s.16). Eğitim sayesinde insanların mesleklerindeki konumun ve aldıkları ücretlerin farklılaştığı, uzmanlar tarafından kabul edilir. Aslına bakıldığında eğitim sistemi ve ekonomik değerler arasındaki ilişkilerin çözülmesi ile ilgilenen eğitim ekonomisi, son yüzyılda en önemli düşünsel sorunların başında gelmektedir (Carnoy, 1982, s.519).

Eğitim ülke kalkınmasında önemli bir göreve sahiptir. Bir yandan bilgiyi ortaya çıkarma ve çoğaltmayla diğer ülkelerdeki üretme ve eğitim teknolojisini takip etme, geliştirme ve üretime destek sağlarken diğer yandan kalkınma sürecindeki nitelikli ve nicelikli işgücünü sağlamaktadır. Ülkenin eğitim seviyesi arttıkça, işgücündeki verimlilik artar, diğer ülkeler ile rekabet gücü artar ve dışa açılım daha kolay hale gelir. Gelişmekte olan ve gelişmiş ülkelere bakıldığında ekonomi alanındaki performans farkının ana nedeni, eğitim düzeyindeki farklılıklardır (Çalışkan, Karabacak ve Meçik, 2013).

Yükseköğretim kurumları bilginin üretildiği ve bireylere aktarıldığı yer olarak tanımlanmaktadır. Bu kurumlar, toplumdaki bireylere en üst seviyede eğitim veren, araştırma yapmaya teşvik eden, toplumun ihtiyaçlarını ve sorunlarını ulusal ve uluslararası seviyelerde çözmeye çalışan ve birçok dalda politik öneriler ile yol haritası çizen kurumlar olarak göze çarpmaktadır (Yaşar, 2002, s.19). Üniversiteler ve onların programlarında yapılan araştırmalar vasıtası ile bilimin üretilip diğer araştırmacılar ile paylaşılması sürecinde lisansüstü eğitimler önem arz etmektedir. Bu durumda yüksek lisans ve doktora eğitimlerinin amacı, akademisyen ihtiyacını karşılamak, bilimin unsurlarına destek olmak, araştırmalar yapmak ve bu araştırmaları kamuoyuna sunmaktır (Başaran, 2006, 127).

Üniversitelerimizde lisansüstü programları ve onlara bağlı olarak tez çalışmalarının içeriklerinin ve niceliklerinin incelenmesi ve bu vesile ile bilim odaklı gelişmelere ne oranda destek olduklarının sorgulanması, bulunulan durumlara ışık tutmanın yanında gelecek dönemlerde izlememiz gereken araştırma yöntem ve tekniklerini de bizlere öğretecektir. Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğine bakıldığında Tezli Yüksek Lisans programının amacı olarak; “öğrencinin bilimsel araştırma yaparak bilgilere erişme, bilgiyi değerlendirme ve yorumlama yeteneği kazanmasını sağlamak” tanımı yapılmıştır. Doktora programının amacına bakıldığında; “öğrenciye bağımsız araştırma yapma, bilimsel olayları geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli adımları belirleme yeteneği kazandırmak” ifadesi yer almıştır (ÜAK, 2008).

Eğitim kurumlarındaki çalışmalarda, aynı durum ve sorun oluşturan konulara farklı bakış açıları ve modeller ile yaklaşmak mümkündür. Fakat bunların yapılabilmesi için eğitim yönetimi, denetimi, ekonomisi ve teftişi alanlarında üretilmiş lisansüstü tezlerin hangi konulara yoğunlaştığını belirleyip, durumu analiz etmekte fayda vardır. Ülkemizde belirli tarih dönemi sonrasında; bilimselleşme süreci ile birlikte eğitim ekonomisi alanında ortaya çıkarılan lisansüstü tez çalışmaları, bu seviyeyi ortaya koyan en önemli unsurlardan biridir (Balcı, Şimşek, Gümüseli, Tanrıöğür, 2008, s.48).

Akademik araştırmaların ve lisansüstü tezlerin eğitim ekonomisi alanındaki uygulamalara yol göstermesi gerekmektedir. Bu yüzden eğitim ekonomisi alanında yapılmış tezlerin tespiti, incelenmesi, değerlendirip sorgulanması gereklidir. Bu çalışmanın problem durumu; eğitim ekonomisi alanında tamamlanmış lisansüstü tezlerinin içeriklerinin çeşitliliği ve analizi oluşturmaktadır. Ülkemizde eğitim yönetimi ve teftişi planlaması alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Fakat sadece ekonomisi alanında yapılan ve tüm lisansüstü tezleri incelen bir çalışma literatürde mevcut değildir. Bununla beraber, araştırmaya konu olan tez çalışmalarının yıllar bağlamında incelenmesi ve odak konularının ortaya çıkarılması da önem arz etmektedir. Bu durumda çalışılan konuların hangisinin ya da hangilerinin ne sıklıkla tekrar edildiği bulunacak, gelecekte gerçekleştirilecek çalışmalara öncü olunabilecek ve eğitim ekonomisi alanında çalışmak isteyen araştırmacılara konu bulmak için yol gösterici olacaktır. Bu araştırma vasıtası ile eğitim ekonomisi politikalarının gelişim sürecine katkı sağlamak ümit edilmektedir.

Bu araştırmanın amacı; Türkiye’de eğitim ekonomisi bilim dalında yazılmış lisansüstü tezleri içerik açısından inceleyip, mevcut durumu ortaya koymak ve gelecekte yapılması muhtemel çalışmalara yol göstermektir. Araştırmanın belirtilen amacı doğrultusunda aşağıda bulunan araştırma sorularına yanıtlar aranmaktadır:

1. Ulaşılan tezlerin lisansüstü düzeylere göre dağılımı ve sayısı nasıldır?
2. Tezlerin yazıldığı dillere göre dağılımları nasıldır?
3. Ulaşılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
4. Lisansüstü tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımı nasıldır?
5. Tezlerin araştırma tekniğine göre dağılımı nasıldır?
6. Tezlerin yapıldıkları enstitüye göre dağılımı nasıldır?
7. Lisansüstü tezlerin yapıldıkları ana bilim dallarına göre dağılımı nasıldır?
8. Tez yazarlarının cinsiyetlerine göre dağılımı nasıldır?
9. Tez danışmanlarının cinsiyetlerine göre dağılımları nasıldır?
10. Danışmanların unvanlarına göre oranları nasıldır?
11. Konu içeriklerine göre ekonomi alanında yazılan tezlerin dağılımları nasıldır?
12. Alanda en çok tez danışmanlığı yapan akademisyenler kimlerdir?

Araştırmanın sonuçları kullanılarak Türkiye’de yıllara göre öne çıkan konular ve başlıkları görülebilecek ve böylece gelecekte yapılması planlanan bilimsel araştırma konularının seçiminde araştırmacılara ışık tutabilecek ve yeni bir bakış açısı getirebilecektir. Eğitim ekonomisi alanında yapılan bilimsel çalışmalara ilişkin nicelik ve nitelik bilgisi, alana dair açıklayıcı olacaktır. Yurt dışında belli periyotlarla benzer çalışmalar yapılarak alanın fotoğrafı çekilmektedir. Bu tür araştırmaların Türkiye’de de sistematik olarak yapılması önemlidir. Ayrıca eğitim ekonomisi alanındaki lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri ve alana katkı sağlayabileceği düşünülen öneriler konusunda fikir sahibi olunmasını sağlayacaktır. Öte yandan lisansüstü tez çalışmalarının içerik olarak irdelenmesi ve bu vesile ile bilim üzerine yaptığı katkıların belirlenmesinin, bulunan durumlara ışık tutmanın yanında gelecek dönemlerde takip edilecek araştırma politikalarını da yönlendireceği düşünülmektedir. Sonuç olarak, gelecekte yapılacak araştırmaların daha özgün ve daha yenilikçi olmaları konusunda katkı sağlayabilecek bulguların alanda önemli bir işlevi yerine getireceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma betimsel tarama modelinde kurgulanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2010, s.77). Betimsel araştırmalar; nedir sorusunda cevap vererek olayların, nesnelerin, kurumların, grupların ve çeşitli açıklamaya çalışmaktadır. Bu sayede onları olduğu gibi anlayabilme, tasnif edebilme imkânı sağlar (Kaptan, 1998). Bilimin açıklama işlevinin ön planda olduğu betimsel tarama

modelinde gözlem, kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme ve kontrol edilen değişmez ilkeler üzerinde genellemelere varma nitelikleri söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Evren ve örneklem

Çalışma evreni olarak; Yüksek Öğretim Kurulu, Yayın ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın "Ulusal Tez Merkezi" bölümünde yer alan ve yazarların yayınlanmasına izin verdikleri Eğitim Ekonomisi alanında 1992 ve 2016 yılları arasında Türkiye'de yapılmış olan yüksek lisans ve doktora tezleri belirlenmiştir. Aralık 2016 tarihi odaklı olarak, Yüksek Öğretim Kurulu, Ulusal Tez Merkezi bünyesinde, Eğitim Ekonomisi alanında 80 lisansüstü tez yer almaktadır. Tez sayılarına bakılarak, ulaşılabilirlikleri göz önüne alınıp evrenin tamamı örnekleme dâhil edilmiş, 80 tezin tümü incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada eğitim ekonomisi bilim dalında yazılan lisansüstü tezlerinin seviyesi, yıllar bağlamında dağılımı, dilleri, yöntemi, modeli, yazıldığı enstitü; ait oldukları anabilim dalı; araştırmacıların ve tez danışmanlarının cinsiyeti; unvanları ve konuları inceleme kapsamına alınmıştır. Bu inceleme için içerik analiz tekniği kullanılmaktadır. İçerik analiz tekniği, sosyal bilimlerde çalışmalarında bir hayli yoğun şekilde kullanılan bir analiz aracıdır. Sosyal iletişimin kanıtları olarak adlandırılan mesajlar, yazılı dokümanlar ya da sesli iletişimin kâğıda aktarılmış çözümleridir. İçerik analizi uzmanı, dokümanların üstünde hassas ekipmanlar ile çalışan bir dedektife benzetilmektedir (Bilgin, 2006). Krippendorf (2004), kitabında içerik analizini verilerden geçerli olan sonuçlar ve tekrar eden açıklamalar yapmak adına kullanılan araştırma yönteminin adı olarak ifade eder.

İçerik analizinde birinci aşamada, örneklem grubumuzda bulunan lisansüstü seviyesindeki tezlerin Yüksek Öğretim Kurulu Dokümantasyon Dairesi Başkanlığının internet sayfasından bilgisayar dosyalarına aktarılmıştır. Söz konusu lisansüstü tezlerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde kodlama ve kategoriler çok önemlidir. Oluşturulan kategoriler çok açık olmalı ve araştırmanın verileri bir başka araştırmacı tarafından analiz edildiğinde aynı sonuçlara ulaşılabilmelidir (Fraenkel ve Wallen, 2005).

Çalışmada elde edilen bulguların geçerliliğinin sağlanması için yayın sınıflamalarında kullanılan ve bir tezin temel özellikleri olan unsurların tamamı inceleme kapsamına alınmıştır. Verilerin güvenilirliğinin sağlanması için ise tezlerin konu alanlarına göre kodlanması ve yorumlanmasında araştırmacılar tarafından tartışmalar yürütülmüş ve alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır.

Araştırmada toplanan veriler SPSS paket programı vasıtası ile yüzde ve frekansları hesaplanarak analiz edilmiştir. Frekans analiz yöntemi, en sade tanımıyla kayıtların sayısal olarak görülme olasılığının ortaya çıkarılmasıdır. Frekans analizlerinin sonuçları bağlamında kodlanmış birim olasılığına bakılarak sınıflama yapılmakta ve öğelerin önem sırası verilmektedir (Bilgin, 2006).

Bulgular

Bu bölümde içerik analizi yöntemi ile 1992 yılından günümüze kadar “Eğitim Ekonomisi” alanında yazılan 80 adet lisansüstü alanda yazılan tezlerin irdelenmesi sonunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tezlerin ait oldukları lisansüstü düzeylerine göre dağılımları

Eğitim ekonomisi alanında yazılan lisansüstü tezlerinin lisansüstü düzeyine göre dağılımı tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Tezlerin Ait Oldukları Lisansüstü Düzeylerine Göre Dağılımları

Lisansüstü Seviyesi	f	%
Yüksek Lisans	56	70
Doktora	24	30
TOPLAM	80	100

Tablo 1’de incelenen lisansüstü tezlerinin 2 farklı lisansüstü alanda yazıldığı görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan çalışmaların 24 adedi, yaklaşık üçte biri (%30) doktora seviyesinde, 56 adedi yaklaşık üçte ikisi (%70) yüksek lisans seviyesinde yazılmıştır. Bu durum, 1992-2016 yılları arasında Eğitim ekonomisi alanında en çok tezin yüksek lisans seviyesinde yazıldığını göstermektedir. Doktora seviyesinde, eğitim ekonomisi ile ilgili çalışmaların azlığı göze çarpmaktadır. Aynı zamanda alanla ilgili yeterli çalışma yapılmadığı görülmektedir.

Tezlerin yazıldıkları dillere göre dağılımları

Eğitim Ekonomisi alanında yazılan lisansüstü tezlerinin yazıldıkları dile göre dağılımı tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Tezlerin Yazıldıkları Dillere Göre Dağılımları

Dil	Doktora		Yüksek Lisans	
	f	%	f	%
Türkçe	22	27.5	51	63.75
İngilizce	2	2.5	5	6.25
TOPLAM	24	30	56	70

Tablo 2’de incelenen lisansüstü tezlerin 2 farklı dilde yazıldığı görülmektedir. Uluslararası eğitim sistemleri düşünüldüğünde yapılan çalışmaların farklı ülkelerde incelenmesi önemlidir.

Araştırma kapsamına alınan doktora tezlerinin sadece 2 adedi İngilizce olarak yazılmış, 22 adedi Türkçe olarak yazılmıştır. Yüksek lisans seviyesinde yazılan tezlerin 5 adedi İngilizce olarak yazılmış, 51 adedi ise Türkçe olarak yazılmıştır. Bu durum, 1992-2016 yılları arasında eğitim ekonomisi alanında en çok Türkçe dilinde tez yazıldığını, İngilizce olarak yazılmış tez sayısının ise yetersiz kaldığını göstermektedir. İngilizce olarak yazılan tezlerin büyük bir çoğunluğu ise vakıf üniversitelerinde yazılmıştır. Akademisyenlerimiz, uluslararası kongrelerde ve sempozyumlarda yaptıkları sunum ve bildirilerinin yanında; tezlerini ve yayınlarını yabancı dilde yaptıkları takdirde daha fazla atıf alacaklar ve okuyucu kitlesi kazanacaklardır. Bu durum, ülkemizde yapılan akademik çalışmaların uluslararası boyutta tanıtımını sağlayacak ve akademisyenlerimizin bilime olan katkısını da arttıracaktır.

Tezlerin yıllara göre dağılımları

Eğitim Ekonomisi alanında yazılan lisansüstü tezlerinin yazıldıkları yıla göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Tezlerin Yıllara Göre Dağılımları

Yıl	f	%
1992	1	1.25
1994	1	1.25
1996	1	1.25
1997	2	2.5
1998	2	2.5
2000	2	2.5
2001	5	6.25
2002	5	6.25
2003	2	2.5
2004	4	5
2005	1	1.25
2007	1	1.25
2008	6	7.5
2009	7	8.75
2010	4	5
2011	6	7.5
2012	7	8.75
2013	3	3.75
2014	9	11.25
2015	9	11.25
2016	2	2.5
TOPLAM	80	100

Tablo 3'te incelenen lisansüstü tezlerinin 1992 ve 2016 yılları arasında yazıldığı görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan lisansüstü tezlerin 2001-2002 yıllarında 5'er adet olarak artışa geçtiğini söyleyebiliriz. 2004 yıllarında yine artış yaşandıktan sonra 2008 ve sonrasında sayı olarak artış gözlenmiştir. Eğitim ekonomisi alanında %25 gibi bir oranla en çok tez 2014 ve 2015 yıllarında yazılmıştır. 2008 ve sonrasında teknolojinin ve bilgiye kolay ulaşımın sayesinde sayısal verilere de erişim ile daha fazla yapıldığını görmekteyiz. Aynı zamanda Eğitim Ekonomisi alanında yapılan çalışmaların belirli yıllarda yoğunlaştığını söyleyebiliriz.

Tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımı

Eğitim Ekonomisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin kullanılan araştırma yöntemine göre dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Tezlerin Araştırma Yöntemine Göre Dağılımları

Araştırma Yöntemi	f	%
Nicel Yöntem	45	56.25
Nitel Yöntem	30	37.5
Karma Yöntem	5	6.25
TOPLAM	80	100

Tablo 4'te incelenen lisansüstü tezlerinin 3 farklı araştırma yöntemine göre yazıldığı görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan lisansüstü tezlerinin %56.25 gibi bir oranla 45 tanesi nicel yöntemler kullanılarak yazılmıştır. Lisansüstü tezlerin %37.5 gibi bir diğer çoğunluğu 30 tanesi nitel yöntemler kullanılarak yazılmıştır. Yine karma yöntem kullanılarak yazılan lisansüstü tezlerin 5 tanesi yüzde olarak %6.25 kadardır. Alanda daha çok araştırma yöntemi olarak nicel yöntemler tercih edilmiştir. Karma modelin pek fazla tercih edilmediği eğitim ekonomisi alanında, en çok ihtiyaç duyulan model aslında karma modeldir. Hem nitel hem de nicel veriler ile beslenen bir tez her zaman daha kaliteli ve işlevsel olacaktır.

Tezlerin araştırma tekniğine göre dağılımı

Eğitim Ekonomisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin araştırma tekniğine göre dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Tezlerin Araştırma Tekniğine Göre Dağılımları

Araştırma Tekniği	f	%
Betimsel	7	8.75
Anket	4	5
Tarama	21	26.25
En Küçük Kareler	2	2.5
İstatistik	10	12.5
Çözümleme	6	7.5
Örnekleme	4	5
Doküman Analizi	13	16.25
Zarflama Analizi	2	2.5
İçerik Analizi	7	8.75
Markov Zinciri	1	1.25
Panel Veri	2	2.5
Sıralı Olasılık	1	1.25
TOPLAM	80	100

Tablo 5'te incelenen lisansüstü tezlerinin 13 farklı araştırma tekniği göre yazıldığı görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan lisansüstü tezlerinin %26.25 gibi bir oranla 21 tanesi tarama tekniğinde, %16.25 oranında 13 tanesi doküman analizi tekniği ve %12,5 oranla 10 adedi veri çözümleme programları (istatistikî veri inceleme teknikleri) kullanılarak yazılmıştır. Sırasıyla, içerik analizi; betimsel analiz ve çözümleme teknikleri diğer teknikleri takip etmektedir. Alan yazında en fazla 21 sayıyla tarama tekniği göze batmaktadır.

Tezlerin yapıldığı enstitüye göre dağılımı

Eğitim Ekonomisi alanında yazılan lisansüstü tezlerinin yapıldığı enstitülere göre dağılımı Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Tezlerin Yapıldığı Enstitüye Göre Dağılımları

Enstitü Adı	Yüksek Lisans		Doktora	
	f	%	f	%
Sosyal Bilimler	41	51.25	11	13.75
Eğitim Bilimleri	14	17.5	13	16.25
Fen Bilimleri	1	1.25	0	0
TOPLAM	56	70	24	30

Tablo 6'da incelenen lisansüstü tezlerinin 3 farklı enstitü bünyesinde yazıldığı görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan lisansüstü tezlerinin %51.25 oranıyla 41 tanesi sosyal bilimler enstitüsü yüksek lisans tezi, %13.75 oranla 11 tanesi doktora tezi olarak yazılmıştır. Eğitim

bilimleri enstitüsünde ise %17.5 oranla 14 tanesi yüksek lisans tezi ve %16.25 oran ile 13 doktora tezi yazılmıştır. Fen bilimleri enstitüsünde ise %1.25 oranla bir adet yüksek lisans tezi eğitim ekonomisi alanında yazılmıştır. İncelenen tezler göstermektedir ki; Eğitim ekonomisi üzerine en çok lisansüstü tez 52 adet olarak sosyal bilimler enstitüsünde yapılmıştır. En çok yüksek lisans tezi 41 adet olarak yine sosyal bilimler enstitüsünde yapılmıştır. En çok doktora seviyesinde eğitim ekonomisi alanında tez ise 13 adet ile eğitim bilimleri enstitüsünde yapılmıştır. Fen bilimleri alanında ise yapılan tez sayısı bir adettir.

Tezlerin yapıldığı ana bilim dallarına göre dağılımı

Eğitim Ekonomisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin yapıldığı anabilim dallarına göre dağılımı Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Tezlerin Yapıldığı Ana Bilim Dallanna Göre Dağılımı

Anabilim Dalı	f	%
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi	20	25
Maliye	6	7.5
Davranış Bilimleri	1	1.25
Kamu Yönetimi	4	5
Çalışma Ekonomisi	1	1.25
Sosyoloji	1	1.25
İşletme	3	3.75
Eğitim Yönetimi ve Denetimi	4	5
Eğitim Ekonomisi ve Planlaması	16	20
İktisat	22	27.5
Teknoloji Eğitimi	1	1.25
Eğitim Programları ve Öğretim	1	1.25
TOPLAM	80	100

Tablo 7'de incelenen lisansüstü tezlerinin 12 farklı ana bilim dalı bünyesinde yazıldığı görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan lisansüstü tezlerinin %27.5 gibi bir oranla 22 tanesi İktisat Anabilim dalında, %25 oranla 20 tanesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim dalında, %20 oranla 16 adedi Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalında yazılmıştır. Bu yazılanlar ile beraber göze çarpan ve sayı olarak önde olan ana bilim dalları 6 tez ile Maliye Ana Bilim Dalı, 4'er tez ile Eğitim Yönetimi ve Denetimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalıdır. Eğitim ekonomisi ile ilgili en fazla çalışma alanda yer edinen İktisat Anabilim Dalındadır.

Tez yazarlarının cinsiyetlerine göre dağılımı

Eğitim Ekonomisi alanında yapılan lisansüstü tez yazarlarının cinsiyetine göre dağılımı Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Tez Yazarların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Yüksek Lisans		Doktora	
	F	%	f	%
Kadın	18	22.5	10	12.5
Erkek	38	47.5	14	17.5
TOPLAM	56	70	24	30

Tablo 8’de incelenen lisansüstü araştırmacıların 28 kişisi kadın, 52 kişisi erkektir. Erkeklerin %47.5 oranla 38 kişisi eğitim ekonomisi yüksek lisans derecesinde tez yazmış, kadınların %22.5 oranla 18 kişisi yüksek lisans derecesinde tez yazmıştır. Yine erkeklerden %17.5 oranla 14 kişi doktora tezi yazmış, kadınlardan %12.5 oranla 10 kişi doktora seviyesinde tez yazmıştır. Yüksek lisans seviyesinde tez yazan erkeklerin kadınlardan fazla olduğunu görürken, doktora seviyesinde tez yazan kadınların erkeklerden daha fazla olduğunu görmekteyiz. Alandaki cinsiyet dağılımı erkek araştırmacıların konu olarak eğitim ekonomisine daha fazla ilgi gösterdiğini ortaya çıkarmaktadır.

Tez danışmanlarının cinsiyetlerine göre dağılımı

Eğitim Ekonomisi alanında yapılan lisansüstü tezleri idare eden danışmanların cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Tez Danışmanlarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Yüksek Lisans		Doktora	
	F	%	f	%
Kadın	14	17.5	10	12.5
Erkek	41	51.25	15	18.75
TOPLAM	55	68.75	25	31.25

Tablo 9’da incelenen lisansüstü araştırmacıların tez danışmanlarının cinsiyetlerine bakıldığında 24 kişisi kadın, 56 kişisinin erkek olduğunu görülmektedir. Erkeklerin %51.25 oranla 41 kişisi eğitim ekonomisi yüksek lisans derecesinde tez danışmanlığı yapmış, kadınların %17.5 oranla 14 kişisi yüksek lisans derecesinde tez danışmanlığı yapmıştır. Yine erkeklerden %18.75 oranla 15 kişi doktora tez danışmanlığı yapmış, kadınlardan %12.5 oranla 10 kişi doktora seviyesinde tez danışmanlığı yapmıştır. Yüksek lisans ve doktora seviyesinde tez danışmanlığı yapan erkeklerin kadınlardan fazla olduğu görülmektedir.

Tez danışmanlarının unvanlarına göre dağılımı

Eğitim ekonomisi alanında yapılan lisansüstü tezleri yöneten danışmanların unvanlarına göre dağılımı Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Tez Danışmanlarının Unvanlarına Göre Dağılımları

Unvan	f	%
Yardımcı Doçent	18	22.5
Doçent	9	11.25
Profesör	53	66.25
TOPLAM	80	100

Tablo 10'da incelenen lisansüstü araştırmacıların tez danışmanlarının unvanlarına bakıldığında 53 kişi olarak % 66.25 oranla profesör, 18 kişinin %22.5 oranla yardımcı doçent, 9 kişinin de %11.25 oranla doçent olduğunu görmekteyiz. Tablo 10 incelendiğinde tez danışmanlarının genellikle profesörlerden oluştuğunu söyleyebiliriz. Durum gösteriyor ki profesör olan akademisyenlerin eğitim ekonomisi alanına ilgisi diğer akademisyenlerden daha fazladır.

Konu içeriklerine göre tezlerin dağılımı

Eğitim ekonomisi alanında yazılan lisansüstü tezlerin “konu içerikleri” tezlerde çalışılma sıklığına göre belirlenmiştir. Bu içeriklerin tezlere göre dağılımları Tablo 11'de gösterilmiştir. Bazı tezler birden fazla konu içerdiği için birden fazla seçenek alınmıştır.

Tablo 11

Konu İçeriklerine Göre Dağılımları

Konular	f	%
Kalkınma, Planlama ve Geliştirme	13	13
Zaman Yönetimi ve Verimlilik	1	1
Özelleştirme ve Dershaneler	1	1
Eğitim Hedefleri ve Finansal Kaynaklar	18	18
Ekonomi ve Veliler	2	2
Program Geliştirme ve Yaklaşımları	7	7
Eğitim ve İstihdam Durumları	12	12
Kamu ve Ekonomi	6	6
Maliyet ve Eğitim	18	18
Politika ve Eğitim	6	6
Yükseköğrenim ve Eğitim	8	8
İdareci ve Yönetici Görüşleri	8	8
TOPLAM	100	100

Tablo 11’de incelenen lisansüstü tezlerin içeriklerine bakıldığında yoğun olarak Eğitimde finansal kaynaklar (18), Eğitim maliyetleri (18) Eğitim alanında kalkınma, planlama ve geliştirme faaliyetleri (13), eğitim ve istihdam durumları (12) başı çekmektedir. Eğitim ekonomisi alanındaki içeriklere bakıldığında genellikle kalkınma, maliyet ve kaynak alanında çalışmaların yoğunlaştığını söyleyebiliriz. Eğitim Ekonomisi alanında yazılan lisansüstü tezlerin içeriklerine bakıldığında çeşitlilik söz konusu değildir. Bu alanda sınırlı sayıda tez çalışması olmasının yanında içeriklerin belirli başlıklara yoğunlaşması üzücü bir durumdur. Farklı alanlarda yazılan tezlerin çoğu farklı konular üzerine yoğunlaşmış iken eğitim ekonomisi alanında yazılan tezlerin içerikleri çeşitlilik kazanmış olmaması düşündürücüdür. Örneğin; eğitim yönetimi alanında liderlik, kariyer, çatışma yönetimi, istihdam, yönetim, vb. gibi çeşitli içeriğe sahip yüzlerce tez çalışması bulunurken, eğitim ekonomisi alanının yukarıda saydığımız konu içeriklerine sıkışması ve tekrarlanmasının önüne geçilmelidir.

Eğitim ekonomisi alanında tez danışmanlığı yapan akademisyenlerin dağılımı

Eğitim Ekonomisi alanına yoğunlaşan ve bu alanda iki ya da daha fazla tez danışmanlığı yapan akademisyenlerin isimlerinin dağılımı Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Tez Danışmanlığı yapan Akademisyenlerin Dağılımları

Akademisyenler	f	%
Prof. Dr. Leyla Işıl Ünal	8	10
Prof. Dr. Nejla Kurul	3	3.75
Prof. Dr. Ayhan Aydın	2	2.5
Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy	3	3.75
Prof. Dr. Kasım Karatürk	9	8.75
Yard. Doç. Dr. Suat Yavuz	2	2.5
TOPLAM	27	31.25

Tablo 12’de Eğitim Ekonomisi alanında sıklıkla tez danışmanlığı yapan Akademisyenler ve bitirdikleri danışmanlıklar gösterilmiştir. İncelenen 80 lisansüstü tezde 9 tanesine tez danışmanlığı yapan Prof. Dr. Kasım Karatürk, onu 8 tez danışmanlığı ile izleyen Prof. Dr. Leyla Işıl Ünal alanda söz sahibi akademisyenlerdir. Bunun yanında Prof. Dr. Nejla Kurul, Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy ve Yard. Doç. Dr. Suat Yavuz alanda öne çıkmış akademisyenlerdir. Bu akademisyenlerin büyük bir çoğunluğu Ankara Üniversitesi bünyesinde eğitim faaliyeti sürdürmektedir. Bu duruma bakıldığında, bazı üniversitelerde ve bölümlerinde ekonomi alanına daha çok ağırlık verilmektedir.

Tartışma sonuç ve öneriler

Türkiye'de 1992-2016 yıllarını kapsayan dönemde tamamlanan eğitim ekonomisi lisansüstü tezlerindeki eğilimleri analiz etmek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma genel bir değerlendirme niteliğindedir.

Araştırma kapsamında; eğitim ekonomisi alanında üretilen lisansüstü tezlerinin genellikle yüksek lisans seviyesinde kaldığı görülmüştür. Bu durum doktora seviyesinde ekonomi alanında yeterli tez çalışması yapılmadığı/yapılamadığının bir göstergesidir. Aynı zamanda yoğunlaşılın dilin Türkçede olması, uluslararası bağlamda okunurluk oranını düşürmektedir. Uluslararası düzeyde okunurluğun artması adına İngilizce tezlerin artması önem arz etmektedir. Lisansüstü araştırmaların ve tezlerin yabancı dilde yazılması için teşvik gerekmektedir.

Aydın ve Uysal (2014) doktora tezlerini kapsayan araştırmasında lisansüstü tezlerin genel olarak 2008 yılı içinde üretildiğini dile getirmiştir. Bu tarih dönemini 2009, 2007 ve 2004 yılları ile 2005 ve 2003 yıllarının takip ettiğini görülmektedir. En az tez çalışmasının ise 2006 yılı içinde yapıldığını açıklamıştır. Araştırmamız kapsamında incelenen lisansüstü tez çalışmalarında ise Eğitim Ekonomisi bağlamında en çok 2014 ve 2015 yıllarında ürün ortaya çıkmıştır. Yıllara göre analiz edildiğinde, ekonomi ile ilgili tez çalışmalarının genellikle 2008 ve sonrasında yoğun olarak çalışıldığı fakat sayı olarak az ürün ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Eğitim ve iktisat alanındaki lisansüstü araştırmacıların Eğitim Ekonomisi alanında çalışma yapmaları teşvik edilmelidir.

Tavşancıl ve diğerleri (2010) araştırmalarında eğitim üzerine yazılmış olan yüksek lisans derecesindeki tezleri incelemiştir. Araştırmalarda beşte dört oranında nicel araştırma yönteminin kullanıldığını belirlemişlerdir. Şahin ve Arkadaşları (2013) ise inceledikleri tez çalışmalarında yoğun nicel yöntemlerin tercih sebebi olduğu, nitel ve karma modellerin ise dengeli olarak uygulandığını ve tercih sebebi olduğunu ortaya koymuştur. Daha derinlemesine bilgi toplama imkânı sunması sebebiyle öğrenciler nitel ve karma yöntemlerle de çalışmaya teşvik edilmelidir. Araştırmamızda ise; yoğun olarak nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı Eğitim Ekonomisi alanında, karma model yolu ile daha fazla veri ve sonuca ulaşılabilir. Bu Eğitim Ekonomisi alanının daha derinlemesine incelenmesini sağlayacaktır. Tezlerde kullanılan karma yöntem, nitel ve nicel yaklaşım olanaklarını bünyesinde barındırırken, karma model ise bu iki yaklaşım unsurunu araştırmadaki tüm aşamaları (teoriler, veri toplama süreci, analizleri ve sonuçları) ele alacak şekilde toparlamaktadır. Karma modellere bakıldığında pragmatist yaklaşımların birer ürünü olduğunu, nitel ve nicel yaklaşımları araştırmaların değişik basamaklarında kullandığını görmekteyiz. Örnek verecek olursak; deneysel modelin kullanıldığı bir çalışmada, nitel veri toplama yöntemlerini kullanmak uygun iken; nitel veri unsurları sayısallaştırılıp nicel yöntem kullanılmaktadır (Tashakkori ve Teddlie, 1998). Aynı zamanda tarama modelinin yoğunlukla kullanıldığı Eğitim Ekonomisi alanında farklı modellerin de destek vermesi sağlanabilir. Fazlıoğulları ve Kurul (2012), gerçekleştirdiği araştırmasında eğitim bilimleri alanında genellikle tarama deseninin kullanıldığını ve öğretmen yetiştirme çalışmalarında ise deneysel desenlerin kullanıldığını ortaya çıkarmıştır. Tek bir modelin kullanılması kimi zaman araştırmacının kolayına gelmektedir. Fakat nitelikli bir araştırmanın temelinde farklı yöntem ve modeller

vardır. Balcı ve Apaydın (2009) çalışmalarında “Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi” dergisi bünyesinde yayınlanan makalelere açıklama getirdiğinde en çok nicel araştırma yönteminin kullanıldığını; bunun yanında, nicel araştırma yöntemi olarak tarama modelinin kullanılmakta olduğunu dile getirmişlerdir.

Enstitü çeşitliliği bağlamında Eğitim Ekonomisi tezleri incelendiğinde, Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Eğitim Bilimleri Enstitüleri alana en çok tez kazandırmıştır. Diğer yükseköğretim enstitülerinin de eğitim ekonomisi alanlarında yayınlar icra etmeleri beklenebilir. Anabilim Dallarına baktığımızda çalışmaların yoğun olarak; İktisat, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi, Eğitim Ekonomisi ve Planlaması alanlarında gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu durum bölümlerin ilgi alanları ve ihtiyaçlarından kaynaklanmaktadır.

Bıkmaz ve Arkadaşları (2013) eğitim programları öğretim alanında doktora çalışması gerçekleştiren araştırmacıların cinsiyet bazında sayılarına baktığında birbiri ile oldukça yakın sayılara yaklaşmıştır. Eğitim Ekonomisi alanında ise, çalışma gerçekleştiren araştırmacılar ve tez danışmanlarının cinsiyetleri bağlamında; erkek akademisyenlerin Eğitim Ekonomisi alanına daha fazla ilgi gösterdiği görülmektedir. Bu gerçek hem yüksek lisans tezleri hem de doktora tezleri seviyesinde geçerlidir. Kadın araştırmacıların alana ilgisi çekilmelidir. Eğitim Ekonomisi alanına yoğunlaşan danışman akademisyenlerin büyük bir çoğunluğu “Profesör” unvanına sahiptir. Bu durum alan için sevindiricidir. Uzman kişilerin alanda çalışma yapmaya teşviki önemlidir.

Karadağın (2009) çalışmasında elde edilen bu sonuçlara bakıldığında; Türkiye bağlamında doktora seviyesinde tez araştırmaları ile araştırılan konuların sığ kaldığı gözlenmektedir. Konu bağlamında Eğitim Ekonomisinin yoğunlaştığı konuların başında Finansal Kaynaklar, Eğitim Maliyetleri, Eğitim Alanında Kalkınma, Planlama ve Geliştirme, Eğitim ve İstihdam durumları gelmektedir. Alanda yapılan çalışmaların genellikle belirli konular üzerinde döndüğü gözlemlenmektedir. Aydın ve Uysal (2011) doktora düzeyindeki tezlerin konuları ya da yöntemleri bağlamında özgün ve yenilikçi olmasının gerekliliğini dile getirerek, sürekli birbirini tekrar eden benzer çalışmaların özgünlüğünün tartışılması gerektiğini belirtmişlerdir. Alanda farklı konular üzerine çalışmaların yapılması uygun olacaktır. Aynı zamanda Eğitim Ekonomisi alanında genel olarak belirli araştırmacılar ve üniversitelerin yoğunlaştığı, bu üniversitelerin başını da Ankara Üniversitesinin çektiği görülmektedir. Okutan ve Ekşi (2007) 2000-2003 yıllarında Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanı üzerine yazılan yüksek lisans tez özetlerine bakmış ve en fazla tez çalışmasının Ankara Üniversitesi bünyesinde yazıldığı sonucuna varmıştır. Bıkmaz ve Arkadaşları (2013) ise araştırmasında Eğitim Programları Öğretim alanında doktora tezi çalışmalarının genel ve yoğun olarak Hacettepe, Orta Doğu Teknik, Dokuz Eylül aynı zamanda da Ankara üniversitesi bünyesinde ortaya çıktığını açıklamıştır. Sonuca bakıldığında uzun yıllardır bu alanda eğitim hizmeti veren üniversiteler olduğundan durum şaşırtıcı değildir. Bu durumu genele yaymak için tüm üniversitelerde, farklı akademisyenlerin de alanda çalışmalar yapması teşvik edilmelidir.

Araştırma genel olarak incelendiğinde eğitim ekonomisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin doktora düzeyinde gerçekleştirilme oranı yükseltilmelidir. Bununla beraber yapılacak

lisansüstü tez çalışmalarının uluslararası bir dilde olması, tezlerin daha geniş bir kesim tarafından okunurluğu arttırabilir. Ekonomi alanında yapılacak çalışmaların karma model ile gerçekleştirilmesi tezlerin kalitesini ve bilime olan katkısını da arttıracaktır. Ekonomi ile ilgili çalışmaların sadece eğitim bilimleri enstitülerinde gerçekleştirilmesi beklenemez. Bu çalışmaların diğer enstitüler bünyesinde de çeşitlendirilmesi eğitim ekonomisi konularının çeşitlenmesini sağlayacaktır. Eğitim ekonomisi alanında yapılan çalışmaların konuları belirlenirken, tez danışmanlarının geçmiş çalışmalarının yanında, lisansüstü araştırmacıların da görüşleri alınarak tez çalışmalarında daha geniş bir konu yelpazesi yakalanabilir. Aynı zamanda, eğitim bilimleri alanında faaliyet gösteren tez danışmanlarının, tez öğrencilerini eğitim ekonomisi alanında da çalışmalar yapmak için yönlendirmesi sağlanmalıdır.

Kaynaklar

- Arda, E. (2002). *Ekonomi El Sözlüğü*. İstanbul: Alfa.
- Aydın, A. ve Uysal, Ş. (2011). Evaluation of doctoral theses on educational administration in Turkey and abroad, in terms of subjects, methods, and results. *Eurasian Journal of Educational Research*, 42, 1-14.
- Aydın, A., ve Uysal, Ş. (2014). Türkiye’de eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1).
- Balcı, A. ve Apaydın, Ç. (2009). Türkiye’de Eğitim Yönetimi Araştırmalarının Durumu: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 59 (15), 325–343.
- Balcı, A., Şimşek, H. Gümüşeli, A. ve Tanrıöğür, A. (2008). 1. Eğitim yönetimi bilimsel araştırmalar ve yayın komisyon raporu. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü*, 25-26 Nisan 2008, s.44-48.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks.
- Bıkmaz, F. H., Aksoy, E., Tatar, Ö., ve Altınyüzük, C. A. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38 (68), 288-303
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi Teknikler ve Örnek Çalışmalar*. Ankara: Siyasal.
- Carnoy, M. (1982). *Economics and Education (N. Tural, Çev.)* Encyclopedia of Educational Research McMillan Cor. s. 519-525.
- Çalışkan, Ş., Karabacak, M. ve Meçik, O. (2013). Türkiye’de eğitim-ekonomik büyüme ilişkisi: 1923-2011 (Kantitatif bir yaklaşım). *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(21).
- Fazhoğulları, O., ve Kurul, N. (2012). Türkiye’deki eğitim bilimleri doktora tezlerinin özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24) 43 -75.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N. (2005). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw Hill.
- Gümüş, E. ve Şişman, M. (2014). *Eğitim Ekonomisi ve Planlaması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Heck, R. H. & Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management. *Educational Management Administration and Leadership*, 33(2), 229-244.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekişik Web Ofset.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 75-87.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Okutan, M. ve Ekşi, A. (2007). *2000-2003 yılları arasında eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanında yapılmış olan yüksek lisans tez özetleri çalışması*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Saraçoğlu, A. ve Dursun, F. (2010). *Türkiye’de ki eğitim programları ve öğretimi alanındaki lisansüstü tezlerinin incelenmesi*. 1. Ulusal eğitim programları ve öğretim kongresi içinde A. Türkoğlu (Başkan). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Şahin, D., Calp, Ş., Bulut, P., ve Kuşdemir, Y. (2013). Sınıf öğretmenliği eğitimi bilim dalında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli kriterlere göre incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 5(3), 187-205.

- Şişman M., ve Turan, S. (2005). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. Y. Özden (Ed.), Eğitim ve okul yöneticiliği (s. 99-146). Ankara: Pegem.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. California: Sage.
- Tavşancıl, E., Erdem, D., Yalçın, N., Yıldırım, Ö. ve Bilican, S. (2010). Examination of data analyses used for master's theses in educational sciences. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1467-1474.
- ÜAK, (2008). Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği. <http://www.yok.gov.tr/yasa/yonet/yonet11.html>. Erişim Tarihi: 03.01.2017.
- Ünal, L. I. (1996). *Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi*. Ankara: Epar.
- Yaşar, B. (2002). *Vakıf Üniversitelerinin Yükseköğretim Sistemindeki İşlevlerinin ve Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (5. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeylerinin yordayıcısı olarak psikolojik sermaye

Ahmet AVCI^[*]
Hasan BOZGEYİKLİ^[**]

Öz

Bu araştırmanın amacı; okul yöneticilerinin sahip oldukları psikolojik sermayenin, yönetici kaygı düzeylerini anlamlı şekilde yordayıp yordamadığının tespit edilmesidir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, 2016-2017 eğitim öğretim yılında, İstanbul'da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu okullarında yöneticilik yapan ve basit seçkisiz örneklem yöntemiyle seçilen (% 78,6'sı erkek; % 21,4'ü kadın) 345 okul yöneticisinden elde edilmiştir. Araştırmaya katılan yöneticilerin % 71'i (245 kişi) okul müdürü; % 29'u (100 kişi) müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Araştırma verileri "yönetici kaygı ölçeği" ve "örgütsel psikolojik sermaye ölçeği" ile toplanmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde Pearson korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutları olan iyimserlik, umut, psikolojik dayanıklılık ve özyeterlik arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Yordama analizleri sonucunda elde edilen bulgulara göre ise psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutları olan psikolojik dayanıklılık, iyimserlik ve özyeterliliğin okul yöneticilerinin yönetim kaygılarının en önemli yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Okul yöneticileri, yönetim süreci kaygısı, psikolojik sermaye, iş yükü kaygısı.

Psychological capital as a predictor of managerial anxiety levels of school administrators

Abstract

The purpose of this research is to determine whether psychological capitals that the school administrators have significantly predict the administrator anxiety levels. Descriptive survey design

[*] Yrd. Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, aavci@fsm.edu.tr

[**] Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, hbozgeyikli@erciyes.edu.tr

was used in the research. The data of the research were obtained from 345 school administrators (78.6% male, 21.4% female) who were administrators in the schools affiliated to the Ministry of National Education in Istanbul in 2016 and were selected by simple random sampling method. 71% (245 people) of the administrators who participated in the research were school principals, and 29% (100 people) of them were vice principals. In the research, administrators' anxiety levels and the psychological capital levels of school administrators were measured by "administrator anxiety scale" and "organizational psychological capital scale," respectively. Pearson correlation technique and multiple linear regression analysis were used to analyze the collected data. The results of the research showed that there was a negative significant relationship between the administrators' anxiety levels of school administrators and their optimism, hope, psychological endurance, and self-efficacy, which are the sub-dimensions of the psychological capital scale. According to the findings obtained as a result of the predictive analyses, the psychological endurance, optimism, and self-efficacy, which are the sub-dimensions of the psychological capital scale, were found to be the most important predictors of school administrators' administrative anxieties. The results obtained from the research were discussed within the scope of the relevant literature, and proposals were made for future researches.

Keywords: School administrators, administration process anxiety, psychological capital, workload anxiety.

Giriş

Günümüzün dünyasında yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler, örgütlerin yapısında, yönetici ve çalışanların görev ve rollerinde önemli değişimler ortaya çıkarmıştır. Sosyal yapının değişmesinde odak noktasını oluşturan eğitim örgütleri de kaçınılmaz olarak bu hızlı değişmeden payını almıştır (Kozak, 2016). Kaliteli bir eğitim-öğretim ortamının oluşturulması için bir eğitim kurumunun örgütsel kapasitenin geliştirilebilmesi ve öğrencilerin öğrenmesinin artırılmasında önemli etkenlerden birinin okul yöneticilerinin liderliği olduğu ileri sürülmektedir (Bruce King ve Bouchard, 2011; Louis, Leithwood, Wahlstrom ve Anderson, 2010). Okul lideri olarak, okul yöneticileri, okulu yaşatma amacı kapsamında ilgili mevzuat ve programlar çerçevesinde okulun tüm işlerini yürütmek, düzenlemek ve denetlemekle yükümlüdür (Demirtaş, Üstüner ve Özer, 2007). Bunun yanı sıra, okul yöneticileri, öğretmenler arasındaki iş birliğini teşvik etmek, farklı öğrenme fırsatları sunan kapsayıcı okullar oluşturmak, öğretmenler ve öğrenciler açısından ortaya çıkan sorunları çözümlmek gibi çok sayıda zorlukla baş etmek durumundadırlar (Cobb, 2014). Okuldan, okuldaki programının yönetiminden ve okulun başarısından birinci derecede sorumlu kişiler olan okul yöneticilerinin, kendilerine yüklenen bu görevleri başarıyla yerine getirebilmeleri eğitimin niteliği açısından çok önemlidir. Bu nedenle okul yöneticilerinin mesleki yeterliliklerinin yanı sıra, sosyal ve psikolojik özellikleri üzerinde durulması gereken önemli faktörler olarak ortaya çıkmaktadır. Nitekim okul yöneticilerine yönelik yüksek beklentiler ve taleplerin liderlik etkinliği ve okul iklimi ile negatif ilişkili olan yüksek stres ve kaygıya neden olduğu bilinmektedir (Hall Reynolds ve O'Dwyer, 2008).

Kavramsal Çerçeve

Kaygı, insanın temel duygularından biri olan korkunun daha yaygınlaşmış ve kaynağı ya da nesnesi belirgin olmayan türüdür (Özgüven, 2003). Her insanda olduğu gibi yöneticilerde de tehlikeli ve gizemli gelen her şey kaygı yaratır. Şahin'e (2011) göre yöneticiler, gerek yönetim sürecinden gerekse de iş yükünden kaynaklanan nedenlere bağlı olarak çeşitli stres ve kaygı durumları yaşamaktadırlar. Yönetici kaygısı olarak tanımlanan bu durum yöneticinin iş yerinde karşılaştığı sorunlar nedeniyle kendisine, ailesine ve diğer kişilere yeterli zaman ayıramaması; iş arkadaşları, amirleri ve çevreyle ilişkilerinde beklentileri karşılayamaması; maddi konular, sağlık problemleri, toplumsal sorunlar ve gelişmeler sonucu oluşan kaygı durumu olarak ifade edilir. Araştırmalar, bir yöneticide kaygı oluştuğunda bu durumun onu tükenmişliğe sürüklediğini buna bağlı olarak yöneticiliği bırakma, yönetimdeki diğer paydaşlarla iletişim eksikliği, olumsuz okul ortamı, sorunlarla uzun saatler uğraşma ve sonuçta aile ve arkadaşlardan uzak durmaya varan birçok soruna neden olabildiğini göstermektedir (Robbins ve Alvy, 2014). Geçtan'a (2008) göre kaygılı yöneticiler, diğer kişilerle olan ilişkilerinde aşırı duyarlı olmakta, kendini yetersiz bulmakta, kolayca çöküntüye girebilmekte, dikkatini toplayamamakta, yanlış yapmaktan korkan bir birey haline gelmekte ve dolayısıyla bir lider olarak karar vermekte zorlanmaktadır. Okul yöneticilerinin örgütsel başarıdaki kritik yeri ve önemi nedeniyle, yönetici kaygısı üzerinde en fazla durulan konulardan birini oluşturmaktadır. İlgili alanyazında yapılan çalışmaların (Feitler ve Tokar, 1986; Gemelch ve Chan, 1995; McDonald, 2016; Ok, 2006; Record, 2016; Shambrook, 2011; Şahin, 2011; Ural, 2001) daha çok okul yöneticilerinin kaygı düzeyleri ve kaygıya neden olan faktörler üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin kaygı düzeyleri ile karar verme (Özcan, 1999), yetki devri (Özdayı, 2001), bilgisayar kaygısı (Çevik, 2006), iş doyumu (Güven ve Yalçınkaya Akyüz, 2002; Murat ve Yılmaz, 2008), kişilik özellikleri (Yaman, Bayrakçı ve Yaman, 2002), problem çözme becerileri (Esen, 2012) ilişkisine dönük çalışmaların da yapıldığı görülmektedir. Yöneticilerin kaygı düzeylerinin tespiti önemli olmakla birlikte özellikle kaygıya neden olan dışsal ve kişisel faktörlerin araştırılması ve kaygı düzeyini azaltacak çalışmaların yapılması daha fazla önem taşımaktadır. Bu noktada özellikle son yıllarda gelişen pozitif psikoloji akımının örgütsel alana yansımaları olarak ortaya çıkan pozitif örgütsel davranış (Luthans, 2002a; Luthans, 2002b; Wright, 2003; Luthans ve Youssef, 2004), alanyazında önemli bir çalışma alanı haline gelmiştir. Pozitif örgütsel davranış, çalışanların ölçülebilir pozitif psikolojik güçlerine ve özellikle de bu güçlerin sinerjik ifadesi olan psikolojik sermaye kavramına odaklanmaktadır.

Örgütsel psikolojik sermaye kavramı, genel olarak örgütsel alanda uygulanan pozitif psikolojideki kuram ve araştırmalardan ortaya çıkmıştır. Kişilerin zayıflıkları veya sorunlardan daha çok, özellikle güçlü taraflarının ortaya çıkarılması ve geliştirilmesiyle ilişkili bir kavram olarak (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000), insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetilmesine dönük bir yaklaşımı temel almaktadır. Psikolojik sermayenin en önemli özelliği, bireyin kim olduğu ve pozitif gelişimiyle nerelere varabileceğine ilişkin cevaplar vermesidir (Luthans, Vogelgesang ve Lester, 2006; Luthans, Youssef ve Avolio, 2007). Luthans, Avolio, Avey ve Norman'a (2007) göre, psikolojik sermayeyi oluşturan unsurlar genel olarak belirlenen hedef doğrultusunda azimli

olma (umut), mevcut zamanda ve gelecekte başarılı olunacağına dair beklentili olma (iyimserlik), yeterli çabayla zor işlerin üstesinden gelineceğine dair kendine güvenme (öz-yeterlilik), zorluklara ve sıkıntılara rağmen ayakta kalıp sonunda başarıya ulaşma (psikolojik dayanıklılık) şeklindedir.

Bireyin pozitif psikolojik gelişimsel durumu olarak da ifade edilen psikolojik sermaye (Luthans, Youssef ve Avolio, 2007) ve onun bileşenleri olan umut, iyimserlik, dayanıklılık ve özgüven, sinerjik bir etki yaratarak bir üst yapı oluşturmakta ve örgütsel çıktıları tek tek olduklarından daha olumlu şekilde etkilemektedir (Luthans ve diğ., 2007; Luthans, Avey, Avolio ve Peterson, 2010). Luthans Youssef ve Avolio'ya (2007) göre, psikolojik sermaye bileşenleri arasındaki etkileşim şu şekilde gerçekleşmektedir: Hedefe ulaşma konusunda plan yapan ve yaptığı planların kendilerini hedefe ulaştıracağını umut eden bireyler, karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelme noktasında daha fazla motive olacaklar ve psikolojik dayanıklılık göstereceklerdir. Hedefe ulaşma konusunda kendilerine güvenen insanlar; umutlu ve iyimser yapıları ile dayanıklılıklarını, yaşamlarındaki diğer alanlara da transfer edebilecek ve uygulayabileceklerdir. Zorluklar karşısında psikolojik dayanıklılığı yüksek kişiler ise olaylara iyimser açıdan bakmak için gerekli uyum mekanizmalarını kullanmada daha becerikli olacaklardır. Psikolojik sermaye bileşenleri olan özgüven, umut ve dayanıklılık, sırasıyla kontrollü içselleştirilmiş durum algıları yoluyla iyimser bir yaklaşım tarzının gelişmesine katkı yapabilir. Bu nedenle bu konuda yapılan araştırmalar, bireysel yaratıcılık ve bilgelik, işe bağlılık, mizah, öz-yeterlilik, iyimserlik, umut, psikolojik dayanıklılık ve diğer pozitif kişisel özelliklerin, örgütün çalışanlarından beklentilerini karşılama veya yüksek performansı teşvik etmedeki rollerine odaklanmıştır (Bakker, Demerouti ve Schaufeli, 2003). Nitekim yapılan çalışmalarda, çalışanların psikolojik sermayelerinin performansları ile anlamlı ve olumlu şekilde ilişkili olduğu belirtilmektedir (Luthans, Avolio, Walumbwa ve Li, 2005; Luthans ve diğ., 2007; Luthans, Avey ve Patera, 2008; Luthans ve diğ., 2010; Walumbwa, Peterson, Avolio ve Hartner, 2010; Avey, Nimnitch ve Pigeon 2010; Peterson, Luthans, Avolio, Walumbwa ve Zhang, 2011, Sun, Zhao, Yang, Bin ve Fan 2012).

Örgütsel psikolojik sermayenin en önemli bileşenlerinden olan iyimserlik kişinin olumlu olayları içsel, kalıcı ve yaygın; olumsuz olayları ise dışsal, geçici ve sadece o duruma özel olarak nitelendirmesi eğilimidir (Luthans ve Youssef, 2004). Bu özellik bireylerin olumsuzluklara ve istenmeyen durumlara karşı dayanıklı kalabilmesi açısından çok önemlidir. Ancak örgütsel psikolojik sermaye kapsamındaki iyimserlik, insanların kendilerini daha iyi hissetmeleri olarak değil, daha gerçekçi ve esnek özelliklere sahip olup, olumlu duygu ve motivasyonların bir yansıması olarak ele alınmaktadır (Luthans ve diğ., 2007). Nitekim Luthans'a (2002b) göre iyimserler daha çok çalışmak için kolay motive edilmekte; daha tatminkâr ve yüksek moralli olmakta, hedeflerine ulaşmak için istekli olup engel ve zorluklar karşısında daha sabırlı davranmakta; kişisel hatalarını kendi yetersizlikleri olarak görmek yerine, bir defaya mahsus geçici sorunlar olarak kabul etmekte, psikolojik ve fizyolojik olarak kendilerini güçlü hissetme eğiliminde olmaktadır.

Örgütsel psikolojik sermayenin diğer bileşeni olan umut, kişinin hedefine ulaşmakta sabır göstermesi ve bunu yaparken gerektiğinde aynı sabırla rota değişiklikleri yapabilmesi anlamına gelmektedir (Luthans ve Avolio, 2009). Erkmen ve Esen'e (2012) göre umut düzeyi yüksek olan çalışanlar, hedeflerine ulaşmak için çeşitli alternatif yollar bulabilir ve bu durum da onların

olumsuz duygularının bastırılıp olumlu duygularının ön plana çıkmasını sağlar. Luthans ve Youssef (2004) örgütsel psikolojik sermayenin diğer bileşeni olan öz-yeterliğin; örgütsel etkinlik, örgütsel bağlılık, iş doyumunu, işte kalma gibi istenen davranışsal çıktılar üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Örgütsel psikolojik sermaye açısından diğer bileşen olan psikolojik dayanıklılık ise karşılaşılan olumsuz olaylar, bu olayların süreç ve sorumlulukları neticesinde ortaya çıkan sıkıntılar karşısında kendini toparlayabilmek olarak ele alınmaktadır. Psikolojik dayanıklılığı yüksek olan bireyler, olumsuz şartlarla karşılaştıklarında kendi ruh hallerine dönebilen ve her zaman kendileri olabilen insanlardır (Luthans ve diğ., 2007).

Psikolojik sermayenin diğer bir özelliği geliştirilebilir (Luthans, Youssef ve Avolio, 2007; Luthans ve diğ., 2010) olması ve bunun performanstaki artışı pozitif etkilemesidir. Psikolojik sermayenin geliştirilebilir olma özelliği, onu görece olarak geliştirilebilir kişilik yapılarından (trait-like) ayırmaktadır. Yapılan bir araştırmada elde edilen bulgular, psikolojik sermayenin (0.52) pozitif duygusal durumlardan (0.46) daha fazla ölçme sabitliğine sahip olduğunu, kişilik ya da öz değerlendirme (0.87) özellikleri kadar ise sabit bir nitelik taşımadığını göstermiştir (Luthans, Youssef ve Avolio, 2007).

İlgili alanyazına dayalı olarak stresli bir iş yapan okul yöneticilerinin yaşadıkları kaygı düzeyleri ile psikolojik sermaye düzeyleri arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle okul yöneticileri üzerinde yürütülen bu çalışmada olumsuz ve istenmeyen bir özellik olan yönetici kaygısı ile bireylerin iş performanslarını olumlu yönde etkileyen örgütsel psikolojik sermaye bileşenleri olan umut, iyimserlik, psikolojik dayanıklılık ve öz yeterlik arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra örgütsel psikolojik sermayenin okul yöneticilerinin yönetim kaygılarını ne düzeyde yordadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Okul yöneticilerinin okulun niteliğini arttırmadaki rolü ve örgütsel psikolojik sermaye bileşenlerinin geliştirilebilir olması özelliği göz önüne alındığında bu çalışmadan elde edilecek bulguların özellikle yöneticilerin niteliklerini arttırmaya yönelik yapılacak uygulamalara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada okul yöneticilerinin psikolojik sermayelerinin yönetici kaygı düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını test etmek amaçlandığından, araştırmanın metodu ilişkisel tarama modeli olarak belirlenmiştir. Çalışmada örgütsel psikolojik sermaye bağımsız değişken, yönetici kaygı düzeyi ise bağımlı değişken olarak alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni 2016-2017 eğitim öğretim yılı içerisinde İstanbul'da MEB'e bağlı okullarda yöneticilik yapan okul yöneticileridir. Araştırmanın örneklemini ise bu yöneticiler arasından basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen toplam 345 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan yöneticilerin % 71'i (245 kişi) okul müdürü iken % 29'u (100 kişi) müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Ayrıca katılımcıların % 21,4'ü (74 kişi) kadın, % 78,6'sı

(271 kişi) ise erkektir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin % 45,2'si (156 kişi) ilkokullarda yöneticilik yaparken, % 28,1'i (97 kişi) ortaokul ve % 26,7'si ise (92 kişi) liselerde yöneticilik yapmaktadırlar.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak amacıyla “Yönetici Kaygı Ölçeği” ve “Örgütsel Psikolojik Sermaye Ölçeği” kullanılmıştır.

Yönetici Kaygı Ölçeği

Araştırmada okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla Şahin (2011) tarafından geliştirilmiş olan “Yönetici Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Yönetici Kaygı Ölçeği “Yönetim Süreci Kaygısı” ve İş Yükü Kaygısı” olmak üzere iki faktörden ve toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Yöneticilerin merkez örgütü, amirleri, çevresel baskı grupları, çalışma arkadaşları, kanun ve yönetmeliklerden doğan problemler neticesinde yaşanabilecek kaygı durumunu ölçen maddelerden oluşan “Yönetim Süreci Kaygısı” alt ölçeği toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Yoğun iş yükü nedeniyle yöneticilerin kendine, ailesine ve arkadaşlarına zaman ayıramaması, sağlık ve beslenme sorunlarına bağlı olarak oluşan kaygı durumunu ölçen “İş Yükü Kaygısı” alt ölçeği ise toplam 8 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca ölçekteki 24 maddenin toplanması yoluyla “Yönetici Kaygısı” puanı hesaplanmaktadır. Ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamakta olup, ölçekten alınan puanların yükselmesi yöneticideki kaygı düzeyinin yüksekliğini ifade etmektedir. Ölçekte, 0 “kesinlikle katılmıyorum”, 1 “katılmıyorum”, 2 “kısmen katılıyorum”, 3 “katılıyorum” ve 4 “kesinlikle katılıyorum” şeklinde 5’li Likert tipi derecelendirme kullanılmaktadır.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı, Sperman-Brown formülü ve Guttman split-half değerleri hesaplanmıştır. Bu analizlerin sonuçlarına göre, ölçeğin “Yönetim Süreci Kaygısı” alt boyutu için hesaplanan Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayısı ,91 olarak bulunmuştur. “İş Yükü Kaygısı” alt boyutu için hesaplanan Cronbach Alpha (α) değeri ,80 iken ölçeğin tümü için ise Cronbach Alpha (α) değeri ,91 olarak hesaplanmıştır (Şahin, 2011). Bu araştırma için gerçekleştirilen iç tutarlılık analizinde ölçeğin bütününden kestirilen toplam güvenilirlik katsayısı ,87 olarak bulunurken yönetim süreci kaygısı alt boyutu için ,87 ve iş yükü kaygısı alt boyutu için ,83 olarak hesaplanmıştır.

Örgütsel Psikolojik Sermaye Ölçeği

Okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeylerini tespit etmek amacıyla Luthans, Avolio, Avey ve Norman (2007) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Çetin ve Basım (2012) tarafından yapılan “Örgütsel Psikolojik Sermaye Ölçeği” kullanılmıştır. Örgütsel psikolojik sermaye ölçeği; iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut ve öz yeterlilik olmak üzere dört alt boyuttan ve toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar her bir boyuta ilişkin özelliklerin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Çetin ve Basım (2012), Psikolojik sermaye ölçeğinin Türkiye koşullarına uyarlanma çalışmasını

kamuda çalışan 235 alt ve orta seviye yöneticinin oluşturduğu bir grup üzerinde yapmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında yapılan faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular, ölçeğin iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut ve öz yeterlilik boyutlarını içeren dört faktörlü yapıyı doğruladığını göstermiştir. Ölçeğin güvenilirliği kapsamında hesaplanan alt boyutlarının güvenilirlik katsayılarının ,67 ile ,85 arasında ve test-tekrar test değerlerinin ise ,70 ile ,77 arasında değiştiğini göstermiştir. Sonuçta uyarlanan psikolojik sermaye ölçeğinin güvenilir ve geçerli olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan araçlar katılımcılara 2016 yılı Kasım-Aralık ayları içerisinde uygulanmıştır. Okul yöneticilerinin yönetim kaygıları ve örgütsel psikolojik sermaye ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak içinde Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Örgütsel psikolojik sermaye alt boyutları olan, iyimserlik, umut, özyeterlilik ve psikolojik dayanıklılığın yönetim kaygısını yordama düzeyini tespit etmek için doğrusal regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada manidarlık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular yer almıştır. Okul yöneticilerinin Örgütsel psikolojik sermaye ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanlar ve yöneticilik kaygısı alt boyutları ile toplam puanı arasındaki ilişkiyi belirlemek için bu puanlara uygulanan Pearson Korelasyon katsayısı sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Psikolojik Sermaye Ölçeği Alt Boyutları Puanları ile Yönetim Kaygı Düzeyleri Arasındaki Pearson Korelasyon Değerleri (n=345)

		Yönetim Süreci Kaygısı	İş Yüğü kaygısı	Yönetim Kaygısı
Psikolojik Sermaye	İyimserlik	-.627**	-.545**	-.663**
	Psikolojik Dayanıklılık	-.664**	-.558**	-.695**
	Umut	-.563**	-.559**	-.622**
	Özyeterlilik	-.563**	-.612**	-.643**

*p< ,05

Tablo 1’de de görüldüğü gibi, katılımcıların örgütsel psikolojik sermayenin iyimserlik alt boyutundaki görüşleri ile yönetim süreci kaygısı ile ilgili görüşleri arasında orta düzeyde ve negatif bir ilişki ($r=-.627$, $p<.00$) vardır. Buna göre okul yöneticilerinin psikolojik sermayenin

iyimserlik boyutu ile ilgili olumlu görüşleri arttıkça yönetim süreci ile ilgili kaygıları azalmaktadır.

Tablo 1'deki korelasyon değerleri incelendiğinde yönetim süreci kaygısı, iş yükü kaygısı ve yönetim kaygısı alt boyutlarından alınan puanlar ile örgütsel psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanlar arasında .05 düzeyinde negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre örgütsel psikolojik sermaye alt boyutları olan iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut ve özyeterlik düzeyleri yükseldikçe gerek yönetim süreci kaygısı gerekse iş yükü kaygısı anlamlı düzeyde düşmektedir. Benzer şekilde örgütsel pozitif sermaye yükseldikçe okul yöneticilerinin yönetim kaygı düzeylerinde de anlamlı bir düşüş olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin, örgütsel psikolojik sermaye ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların yöneticilik kaygısı toplam puanını yordama gücünü belirlemek amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Okul Yöneticilerinin Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Yönetim Kaygısı Toplam Puanını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	SH	β	t	p
Sabit	117.481	2.679		43.859	.000
İyimserlik	-.636	.217	-.231	-2.935	.004
Psikolojik Dayanıklılık	-1.052	.173	-.415	-6.073	.000
Umut	.160	.205	.063	.784	.434
Özyeterlik	-.450	.161	-.194	-2.787	.006
R=,726	R ² =,527	F ₍₄₋₃₄₀₎ =94,821		p=,001	

Tablo 2'de ki bulgular incelendiğinde, bağımsız değişkenler (yordayıcı değişkenler) olarak analize giren örgütsel psikolojik sermaye ölçeğinin, iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut ve özyeterlik alt boyutlarının yönetim kaygısı toplam puanını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir (R=,726; R²=,527; F₍₄₋₃₄₀₎=94,821; p<,001). Bu bulgu örgütsel psikolojik sermaye ölçeğinin tüm alt boyutlarının yönetim kaygısı ölçeğinden alınan toplam puanına ilişkin varyansın %52,7'sini açıkladığını göstermektedir. Bağımsız değişkenlere ilişkin t testi sonuçlarına göre dört bağımsız değişkenden psikolojik dayanıklılık (β =-,415) yönetim kaygısı toplam puanının en güçlü yordayıcısı olup, bunu iyimserlik (β =-,231) ve özyeterlik (β =-,194) izlemektedir. Umut (β =,063) alt boyutunun ise kendi başlarına yönetim kaygısı toplam puanını yordama oranı ,05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Okul yöneticilerinin Örgütsel psikolojik sermaye ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların yöneticilik süreci kaygısı puanını yordama gücünü belirlemek amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Okul Yöneticilerinin Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Yöneticilik Süreci Kaygısı Puanını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	SH	β	t	p
Sabit	82.181	2.051		40.071	.000
İyimserlik	-.628	.166	-.315	-3.782	.000
Psikolojik Dayanıklılık	-.876	.133	-.477	-6.607	.000
Umut	.242	.157	.131	1.544	.124
Özyeterlik	-.092	.124	-.055	-.742	.458
R=,687	R ² =,471	F ₍₄₋₃₄₀₎ =75,817		p=,001	

Tablo 3'deki bulgular incelendiğinde, bağımsız değişkenler (yordayıcı değişkenler) olarak analize giren örgütsel psikolojik sermaye ölçeğinin, iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut ve özyeterlik alt boyutlarının yönetim kaygısı toplam puanını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir (R=,687; R²=,471; F₍₄₋₃₄₀₎=75,817; p<,001). Bu bulgu örgütsel psikolojik sermaye ölçeğinin tüm alt boyutlarının yönetim süreci kaygısı alt ölçeğinden alınan puanına ilişkin varyansın %47,1'ini açıkladığını göstermektedir. Bağımsız değişkenlere ilişkin t testi sonuçlarına göre dört bağımsız değişkenden psikolojik dayanıklılık (β =-,477) yönetim süreci kaygısı puanının en güçlü yordayıcısı olup, bunu iyimserlik (β =-,315) izlemektedir. Umut (β =,131) ve özyeterlik (β =-,055) alt boyutlarının ise kendi başlarına yönetim süreci kaygısı puanını yordama oranları ,05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Okul yöneticilerinin Örgütsel psikolojik sermaye ölçeği alt boyutlarından almış oldukları puanların iş yükü kaygısı puanını yordama gücünü belirlemek amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Okul Yöneticilerinin Psikolojik Sermaye Düzeylerinin İş Yükü Kaygısı Puanını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	SH	β	t	p
Sabit	35.300	1.161		30.403	.000
İyimserlik	-.009	.094	-.008	-.091	.928
Psikolojik Dayanıklılık	-.176	.075	-.181	-2.340	.020
Umut	-.081	.089	-.083	-.918	.359
Özyeterlik	-.358	.070	-.402	-5.119	.000
R=,631	R ² =,398	F ₍₄₋₃₄₀₎ =56,173		P=,001	

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde, bağımsız değişkenler (yordayıcı değişkenler) olarak analize giren örgütsel psikolojik sermaye ölçeğinin, iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut

ve özyeterlik alt boyutlarının iş yükü kaygısı toplam puanını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=,631$, $R^2=,398$, $F_{(4-340)}=56,173$, $p<,001$). Bu bulgu örgütsel psikolojik sermaye ölçeğinin tüm alt boyutlarının iş yükü kaygısı alt ölçeğinden alınan puanına ilişkin varyansın %39,8'ini açıkladığını göstermektedir. Bağımsız değişkenlere ilişkin t testi sonuçlarına göre dört bağımsız değişkenden özyeterlik ($\beta=-,402$) yönetim süreci kaygısı puanının en güçlü yordayıcısı olup, bunu psikolojik dayanıklılık ($\beta=-,181$) izlemektedir. Umut ($\beta=,083$) ve iyimserlik ($\beta=,008$) alt boyutlarının ise kendi başlarına yönetim süreci kaygısı puanını yordama oranları ,05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tartışma ve sonuç

Okul yöneticileri üzerinde gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçları öncelikle psikolojik sermayenin dört boyutu (iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut ve özyeterlik) ile yönetici kaygı düzeyleri (yönetim kaygısı toplam puanı, yönetim süreci kaygısı ve iş yükü kaygısı) arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Diğer bir ifadeyle bu bulgular, okul yöneticilerinde örgütsel psikolojik sermayenin alt boyutları olan iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut ve özyeterlik düzeyleri arttıkça yönetim süreci kaygısı, iş yükü kaygısı ve yönetici kaygısı düzeylerinin düştüğünü ortaya koymuştur. Bu bulgu ilgili literatürdeki araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Luthans, Youssef ve Avolio (2007) tarafından yapılan araştırmalarda, psikolojik dayanıklılığın mutluluk, performans, iş doyumu, örgüte bağlılık gibi pozitif özelliklerle doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu nedenle özellikle okul yöneticilerinin yönetim becerileri üzerinde olumsuz bir etkiye neden olan ve çevreleriyle çeşitli sorunlar yaşamalarına sebebiyet veren yönetim kaygısı ile örgütsel psikolojik sermaye arasında bu araştırmada elde edilen negatif yönlü ilişki manidar bulunmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacını oluşturan okul yöneticilerinin yönetim kaygılarının yordayıcılarının belirlenmesine ilişkin bulgular psikolojik sermayenin alt boyutlarının yönetici kaygısı, yönetim süreci kaygısı ve iş yükü kaygısını anlamlı olarak yordadıklarını göstermiştir. Daha açık bir ifadeyle yönetici kaygısı toplam puanları üzerinde yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları örgütsel psikolojik sermaye ölçeğinin, iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut ve özyeterlik alt boyutlarının birlikte yönetim kaygısı toplam puanının %52,7'sini açıkladığını göstermiştir. Bağımsız değişkenlerden psikolojik dayanıklılığın yönetim kaygısı toplam puanının en güçlü yordayıcısı olduğu, bunu iyimserlik ve özyeterliğin izlediği, umut değişkeninin ise yönetim kaygısı toplam puanın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular okul yöneticilerinin yönetici kaygılarına örgütsel psikolojik sermayenin psikolojik dayanıklılık, iyimserlik ve özyeterlik düzeylerinin birlikte %52,7 gibi bir katkıda bulunduğuna işaret etmektedir. Benzer şekilde okul yöneticilerinin yönetim süreci kaygılarına ilişkin bulgular da örgütsel psikolojik sermaye alt boyutlarının birlikte yönetim süreci kaygısındaki varyansın %47,1'ini açıkladığını göstermiştir. Özellikle umut ve özyeterlik hariç psikolojik dayanıklılık ve iyimserliğin yönetim süreci kaygısının anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür. İş yükü kaygısı boyutuna ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizinden elde edilen bulgular, örgütsel psikolojik

sermayenin dört alt boyutunun birlikte iş yükü kaygısındaki varyansın %39,8'ini açıkladığını ortaya çıkarmıştır. Özellikle özyeterlik ve psikolojik dayanıklılığın iş yükü kaygısının anlamlı yordayıcıları olarak katkıda buldukları tespit edilmiştir.

Bu çalışmada beklenildiği üzere okul yöneticilerinin örgütsel psikolojik sermaye düzeylerinin yönetici kaygısının anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Temelde bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği bu çalışmada elde edilen bu bulguların yorumlanmasında ihtiyatlı olunması gerekmektedir. Çünkü çalışmada bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenlere etkisi incelenmediğinden çalışmadan elde edilen bu bulgular değişkenler arasında sebep sonuç ilişkisi kurmaya olanak vermemektedir. Bu açıklamaya bağlı olarak bu çalışmanın sonuçlarının gerek kaygı gerekse yönetici kaygısına ilişkin teorik görüşlerce desteklendiği görülmektedir. Şöyle ki; okullarda yönetimin nitelikli olması, okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken birçok nitelikli özellik yanında, stres ve kaygı ortamından uzak olmalarını gerekli kılmaktadır. Bu açıdan mesleki yeterliliğin yanı sıra, bireylerin sahip olduğu sosyal özellikler ve psikolojik kararlılık ve sağlamlık her geçen gün daha çok önem kazanmaktadır. Yöneticinin kişisel özellikleri bu ölçütlerle örtüşmediği zaman stres ve korku oluşabilir (Esen, 2012). Köknel'e (2005) göre kaygı, dışarıdaki bir nesneden veya kişiliğin kendisinden kaynaklı oluşsa da kaygı yaratan durum karşısında, kişilik değişik süreçlerde, değişik cevaplarla durumu karşılamaktadır. Kaygıyı yaratan durumun algılanması, anlaşılması ve bilinçlenme sonrasında, kaygı yaratan durum karşısında, kişinin sergileyeceği tutum ve davranış da bilinçlidir. Ancak, kaygı karşısında bilinçdışı savunmalar da sergilenabilmektedir. Kişilik yapısına göre çeşitli savunma mekanizmaları devreye girebilmekte ve bunların bir kısmı olumlu ve başarılı savunma mekanizmalarıyken bir kısmı da kaygıya karşı, kişilik gelişimi üzerinde olumsuz etki eden, ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkileri olan savunma mekanizmaları olabilmektedir. Bu açıdan bu çalışmada yordayıcı değişkenler olarak ele alınan örgütsel psikolojik sermaye bileşenleri olan iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut ve özyeterlik gibi kişisel özelliklerin bireylerin karşılaştıkları kaygı yaratıcı ortamlarda olumlu ve başarılı savunma mekanizmaları olarak görev yaptığı elde edilen bulgulara dayalı olarak ileri sürülebilir.

Bu çalışma ilgili alanyazında okul yöneticilerinin örgütsel psikolojik sermayeleri ve yöneticilik kaygıları arasındaki ilişkileri inceleyen ilk çalışma olduğu için bu çalışmanın sonuçlarıyla diğer çalışmaları doğrudan karşılaştırma olanağı yoktur. Ancak örgütlerde örgüt üyelerinin sahip oldukları psikolojik sermayenin onların işlerine karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayıcı ve olumsuz tutumlarını ise önleyeceği ya da azaltacağı bilinmektedir (Beğenirbaş ve Turgut, 2016; Erkuş ve Fındıklı, 2013; Karakuş ve Demir, 2015; Ocak, Güler ve Basım, 2016; Töremen ve Demir, 2016; Tüzün, Çetin ve Basım, 2014). Diğer taraftan Kutanis ve Oruç'a (2014) göre yapılan çalışmalar psikolojik sermaye ve bileşenlerinin performans, iş tatmini, çalışan mutluluğu, örgütsel bağlılık gibi konularla ilişkili olduğunu ve bu kavramları pozitif yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla psikolojik sermaye bileşenleri ile yöneticilerin kaygı düzeyleri arasında bu çalışmada ortaya çıkan negatif yönlü ilişkiler önemli olarak görülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına dayanarak okul yöneticileri üzerinde gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik olarak şu öneriler sunulabilir: Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin sahip oldukları psikolojik sermaye düzeyi arttıkça, psikolojik açıdan daha güçlü hale gelmekte ve iş içinde zorluklarla daha kolay mücadele edebilmekte ve iş içinde olumsuz duyguları daha az hissetmektedirler. Psikolojik sermaye bileşenlerinin ölçülebilir olmasının yanında geliştirilebilir olmaları da göz önüne alındığında okul yöneticilerinin psikolojik sermayelerini güçlendirme ve geliştirme çalışmalarının yapılması önemlidir. Diğer taraftan bu araştırmada belirlenen ilişkilerin nedenlerine yönelik farklı örneklerle ve farklı araştırma desenleri kullanılarak daha geniş örneklerle benzer araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Avey, J. B., Nimnicht, J. L., ve Pigeon, N. G. (2010). Two field studies examining the association between positive psychological capital and employee performance. *Leadership & Organization Development Journal*, 31(5), 384-401. <http://doi.org/10.1108/01437731011056425>
- Bakker, A., Demerouti, E., ve Schaufeli, W. (2003). Dual processes at work in a call centre: An application of the job demands-resources model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12(4), 393-417. <http://doi.org/10.1080/13594320344000165>
- Beğenirbaş, M., ve Turgut, E. (2016). Psikolojik Sermayenin Çalışanların Yenilikçi Davranışlarına ve Performanslarına Etkileri: Savunma Sektöründe Bir Araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 31(1), 57-93.
- Bruce King, M., ve Bouchard, K. (2011). The capacity to build organizational capacity in schools. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 653-669. <http://doi.org/10.1108/09578231111174802>
- Cobb, C. (2014). Principals play many parts: A review of the research on school principals as special education leaders 2001-2011. *International Journal of Inclusive Education*, 3116(June 2015), 1-22. <http://doi.org/10.1080/13603116.2014.916354>
- Çetin, F. ve Basım, H. N. (2012). Örgütsel psikolojik sermaye: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Amme İdaresi Dergisi*, 45(1), 121-137.
- Çevik, V. (2006). Eğitim yöneticileri ile yönetici adaylarının kaygı düzeyleri ile bilgisayar kaygısı düzeylerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Özer, N. (2007). Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrenci ve okul ile ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 421-455.
- Erkmen, T. ve Esen, E. (2012). Psikolojik sermaye konusunda 2003-2011 yıllarında yapılan çalışmaların kategorik olarak incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9)19, 89-103.
- Erkuş, A. ve Fındıklı, M. A. (2013). Psikolojik sermayenin iş tatmini, iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 42(2), 302-318.
- Esen, U. (2012). Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Feitler, F. C., ve Tokar, E. B. (1986). School administrators and organizational stress: matching theory, hunches and data. *Journal of Educational Administration*, 24(2), 254 - 271. <http://doi.org/10.1108/eb009919>
- Geçtan, E. (2008). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Gmelch, W. H., ve Chan, W. (1995). Administrator stress and coping effectiveness: Implications for administrator evaluation and development. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9(3), 275-285. <http://doi.org/10.1007/BF00972642>
- Güven, A. ve Akyüz Yalçınkaya, M. (2002). Okul Yöneticilerinde kaygı-iş doyumunu ilişkisinin incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 178-188.
- Hall Reynolds, C., ve O'Dwyer, L. M. (2008). Examining the relationships among emotional intelligence, coping mechanisms for stress, and leadership effectiveness for middle school principals. *Journal of School Leadership*, 18, 472-500.

- Karakuş, M. ve Demir, S. (2015). Psikolojik sermaye ile stres, kaygı, tükenmişlik, iş doyumunu ve işe sarginlik arasındaki ilişki. 2. *Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi (8-10 Haziran)*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kozak, A. (2016). *Okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Köknel, Ö. (2005). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kutanis R. Ö. ve Oruç, E. (2014). Pozitif örgütsel davranış ve pozitif psikolojik sermaye üzerine kavramsal bir inceleme, *The Journal of Happiness & Well-Being*, 2(2), 145-159
- Louis, K.S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L. ve Anderson, S. E. (2010) *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings*. New York, NY: Wallace Foundation.
- Luthans, F. (2002a). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 695–706. <http://doi.org/10.1002/job.165>
- Luthans, F. (2002b). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*, 16(1), 57–72. <http://doi.org/10.5465/AME.2002.6640181>.
- Luthans, F., ve Avolio, B. J. (2009). The “point” of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 291–307. <http://doi.org/10.1002/job.589>
- Luthans, F., ve Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143–160. <http://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.01.003>
- Luthans, F., Avey, J. B., ve Patera, J. L. (2008). Experimental analysis of a web-based training intervention to develop positive psychological capital. *Academy of Management Learning & Education*, 7(2), 209–221. <http://doi.org/10.5465/AMLE.2008.32712618>
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., ve Peterson, S. J. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 41–67. <http://doi.org/10.1002/Hrdq.20034>
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., ve Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541–572. <http://doi.org/DOI.10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O. ve Li, W. (2005). The psychological capital of chinese workers: Exploring the relationship with performance. *Management and Organization Review*, 1, 249–271.
- Luthans, F., Vogelgesang, G. R., ve Lester, P. B. (2006). Developing the psychological capital of resiliency. *Human Resource Development Review*, 5(1), 25-44.
- Luthans, F., Youssef, C. M., ve Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford, UK: Oxford University.
- McDonald, A. L. (2016). *Emotion, trust and urban school leadership: A perspective from urban high school principals*. Unpublished doctoral dissertation, Mills College, ABD
- Murat, M. ve Yılmaz, Z. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin iş doyumları ile örgütsel stres kaynakları arasındaki ilişki. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 203–222.
- Ocak, M., Güler, M., ve Basım, H. N. (2016). Psikolojik Sermayenin Örgütsel Bağlılık ve İş Tatmini Tutumları Üzerine Etkisi: Bosnalı Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma, *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi.*, 6(1), 113.
- Ok, İ. (2006). *İş stresinin ilköğretim okullarında okul yöneticileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Özcan, K. (1999). *Yöneticilerde karar verme ve kaygı ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdayı, N. (2001). Ortaöğretimde görev yapan eğitim yöneticilerinin yetki devri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 151-164.
- Özgülven, İ. E. (2003). *Psikolojik testler*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Peterson, S. J., Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., ve Zhang, Z. (2011). Psychological capital and employee performance: A latent growth modeling approach. *Personnel Psychology*, 64(2), 427-450. <http://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2011.01215.x>
- Record, C. B. (2016). *Secondary school principal stress and coping strategies*. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern Maine, ABD
- Robbins, P., ve Alvy, H. (2014). *The principal's companion: Strategies to lead schools for student and teacher success*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Seligman, M. E. P., ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Shambrook, J. (2012). Comparison of stress-related factors in the 2007 and 2010 research administrator stress perception surveys (RASPerS). *Journal of Research Administration*, 43(2), 107-118.
- Sun, T., Zhao, X. W., Yang, L. Bin, ve Fan, L. H. (2012). The impact of psychological capital on job embeddedness and job performance among nurses: A structural equation approach. *Journal of Advanced Nursing*, 68(1), 69-79. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2011.05715.x>
- Şahin, C. (2011). Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 143-161.
- Tüzün, İ. K., Çetin, F. ve Basım, H. N. (2014). The role of psychological capital and supportive organizational practices in the turnover process. *METU Studies in Development*, 41(2), 85-103.
- Töremen, F., ve Demir, S. (2016). Sahip Oldukları Psikolojik Sermayenin Öğretmenlerin İşten Ayrılma Niyetleri Üzerindeki Etkisi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 166-179.
- Ural, A. (2001). Okul müdürlerinin yönetsel stres kaynakları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (3), 74-84.
- Walumbwa, F. O., Peterson, S. J., Avolio, B. J., ve Hartnell, C. A. (2010). An investigation of the relationships among leader and follower psychological capital, service climate, and job performance. *Personnel Psychology*, 63(4), 937-963. <http://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01193.x>
- Wright, T. A. (2003). The incubator-positive organizational behavior: An idea whose time has truly come. *Journal of Organizational Behavior*, 24(4), 437-442. <http://doi.org/10.1002/job.197>
- Yaman, M., Bardakçı, M. ve Yaman, Ç. (2002). Stres kaynakları ile yöneticilerin kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları Dergisi* 3(9), 141-155.



Okul öncesi dönem çocukları (36–72 ay) için Özbakım Becerileri Ölçeği-Öğretmen Formu'nun geçerlik ve güvenilirlik çalışması

Çağlayan DİNÇER^[*]
Serap DEMİRİZ^[**]
Ayşegül ERGÜL^[***]

Öz

Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların yaşamsal bazı becerileri edinmelerini sağlayan ortamlardır. Bu beceriler yemek yeme, giysilerini giyme ve düzenleme, temizlik yapma, tuvalet eğitimi, düzenli olma ve tehlikelerden korunma gibi özbakım becerileridir. Bu çalışmanın ilk bölümünde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların özbakım becerilerini belirlemek amacıyla “Okul Öncesi Dönem Çocukları (36–72 ay) İçin Özbakım Becerileri Ölçeği-Öğretmen Formu”nun geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış, ikinci bölümünde ise, öğretmenlerin çocukların özbakımlarıyla ilgili hangi becerileri önemli bulduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma grubu, Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 ay arasındaki 261 çocuktan oluşmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, “Okul Öncesi Dönem Çocukları (36–72 ay) İçin Özbakım Becerileri Ölçeği-Öğretmen Formu”nun geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin “Kişisel temizlik-tuvalet” ile ilgili özbakım becerilerini diğerlerine oranla çok daha önemli buldukları saptanmıştır. Bu bulgunun yanı sıra cinsiyet, kardeş varlığı, kuruma tam–yarım gün devam etme ve doğum sırası değişkenleri bakımından özbakım becerilerinde anlamlı farklılık olmadığı ancak çocukların yaşları büyüdükçe ve okul öncesi eğitim kurumuna devam süreleri arttıkça özbakım becerilerini hayata geçirme oranlarının arttığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi, özbakım, ölçek geliştirme.

[*] Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, cdincer@education.ankara.edu.tr

[**] Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, demiriz@gazi.edu.tr

[***] Arş. Gör., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, ergula@ankara.edu.tr

Validity and reliability study of the self-care skills scale-teacher form for pre-school children (36-72 months)

Abstract

Preschools are places where can provide vital skills for children. These skills are eating, wearing and organizing clothes, cleaning, toilet training, organizing and protection from dangers that can be described as self-care skills. The first part of the study covers the validity and reliability of “Preschool Children (36–72 months) Self-Care Skills Scale- Teacher Form” to determine their self-care skills. The second part of the study aims to determine which self-care skills teachers find important. The study group included 261 children aged 36-72 months attending at preschool education institutions in Ankara central districts. According to the findings, Preschool Children (36–72 months) Self-Care Skills Scale- Teacher Form was found to be reliable and valid. Teachers give more importance to the “Self cleaning and toilet training skills” than other self-care skills. Results also showed that any statistically significant difference has not been encountered in the gender, presence of siblings, half–full day attendance of preschool, and birth order variables; but by the children get older and attending time at the preschool education increases, self-care skills implementing rate increases.

Keywords: Preschool, self-care, scale development.

Giriş

İnsan yaşamındaki davranışların becerilere dönüşebilmesi ve doğru alışkanlıklara temel oluşturması, yaşamın erken dönemlerinde verilen desteklerle doğru orantılıdır. Gelişim sürecinde kazanılan bu becerilerden bazıları, kişinin bireysel gelişiminde kendi başına yeterli olmanın yanı sıra, özellikle kaliteli bir yaşam sürmek ve toplum tarafından kabul için de gereklidir. Bu kapsamda “özbakım” becerileri, fiziksel ve psikolojik olarak sağlıklı bir bireyde olması gereken özellikler arasındadır.

Özbakım becerileri, çocuğun temel ihtiyaçlarını (yemek yeme, giyinme, kişisel bakım, tuvalet vb.) yetişkin desteği olmaksızın yapabilme becerisidir. Özbakım becerilerini kazanan çocuk bağımsızlığını kazanır. Dolayısıyla bu beceriler, çocuğun kendi başına karar vermesini kolaylaştırır. Ayrıca, çocuğun kişilik gelişimine katkıda bulunur (Önder, 2003). Özbakım becerileri bir anlamda günlük yaşam becerileridir. Bu beceriler evde, okulda ya da diğer ortamlarda bireyin bağımsız olarak yaşamını sürdürebilmek, kişisel bakım ve görünüşünü koruyabilmek için gerekli olan tüm beceriler olarak tanımlanmaktadır (Varol, 2005). Tek başına yemek yiyebilen ve tuvalet ihtiyacını giderebilen çocuklarla bu becerileri kazanmamış çocuklar arasında belirgin farklılıklar gözlenmektedir. Aynı yaşta olmalarına rağmen bazı çocuklar yemek yeme, tuvalet ve temizlik alışkanlıkları konusunda bağımsız davranırken, bazı çocuklar yetişkine bağımlı olmaktadır (Demirtaş, 2001).

Çocuklar yaşam sürecinde, yerine getirilmesi gereken “gelişim ödevleri” olarak bilinen ve birbirinden farklı özellikler taşıyan gelişim dönemlerinden geçerler. Yemek yeme, kendi

başına giyinebilme, elini yüzünü yıkama gibi özbakım becerileri özellikle üç-altı yaş döneminde gerçekleştirilmesi beklenen gelişim görevleri arasındadır. Erikson'un psiko-sosyal gelişim kuramına göre on ikinci aydan üç yaşına kadar süren ve "bağımsızlığa karşı utanma ve şüphelilik" olarak adlandırılan ikinci evrede, çocukların kendi kendine yemek yeme, eşyaları toplama, giyinme ve soyunma, giysisini seçme çabaları desteklenmelidir. Senemoğlu (2008), çocuklarda kendi kendini kontrol etme becerisinin ve kendine saygının temelinin bu şekilde oluşabileceğini belirtmektedir.

Bebeklikten çocukluğa geçiş sürecinde ailelerin beklentilerinde değişiklikler görülür. Bakımına ilişkin temel şartlar sağlanmakla birlikte, artık çocuğun kendi kendine çeşitli davranışları yapabilmesi istenir. Bebeklik döneminde bebeklerin bakımına dair her ayrıntıyı düşünen ve yapan yetişkinler, bir sonraki aşamaya geçildiğinde çocukla birlikte hareket etmeli ve biraz geride durarak rehber olmalıdırlar. Çünkü ilerleyen yaşlarda bu becerilerin hayata geçirilmesinde evde yeterince desteklenmeyen çocukların sorun yaşadığı gözlemlenmektedir. Bu açıdan bakıldığında ailelerin bu konuya verdikleri önem ve tutumlarının çocuklarının bu becerileri kazanmasında doğrudan etkili olduğu bir kez daha görülmektedir.

Çocukların özbakım becerileri ile anne tutumları arasındaki ilişkiyi annelerin değerlendirmesine göre inceleyen Demirtaş (2001), annelerin aşırı koruyucu tutumlarının çocukların özbakım becerilerinin yanı sıra genel ve bazı temel becerilerin gelişimini olumsuz; demokratik tutumlarının ise, olumlu etkilediğini belirtmiştir. Anneleri baskıcı ve otoriter olan yedi yaşındaki çocukların özbakım becerilerinde daha çok anneye bağımlı oldukları görülmüştür. Ayrıca Demiriz ve Dinçer (2000), okul öncesi çocukların özbakım becerilerini annelerin çalışma durumlarına göre incelemişler ve çalışan anne çocuklarının özbakım toplam puanlarının çalışmayan anne çocuklarından daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Temiz ve Bayraktar tarafından yapılan çalışmada (2014), okul öncesi kurumlara devam eden çocukların annelerinin mükemmeliyetçilikleri ve özbakım becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Kendini tehlikelerden koruma, tuvalet kullanımı, temizlik ve düzenlilik alt boyutlarında mükemmeliyetçi annelerin çocuklarının özbakım puanları daha yüksek bulunmuştur.

Okul öncesi dönemde çocuğa kazandırılacak temel alışkanlıklar zamanla, yönlendirmeye ve özellikle de tekrara bağlı olarak kazanılmış davranışlara dönüşmektedir (Oktay, 2005). Kazandırılan bu temel alışkanlıklar; toplumun bireyi kabul etmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu davranışlar bir defa kazanıldıktan sonra tekrar ve uygulamalarla artık bireyin sürekli kullanacağı becerilere yerini bırakmaktadır (Katz,1999).

Okul öncesi dönemde çocuklara kazandırılması gereken özbakım becerilerinden biri olan **yemek yeme** konusundaki tutumlar çok erken yaşta ortaya çıkar ve zamanla gelişir. Okul öncesi dönemde çocukların öğrenme yetenekleri çok gelişmiş olduğundan yemek yeme ile ilgili uygun davranışlar anlatılarak ve model olunarak geliştirilmelidir. Çocuğa yemek yeme alışkanlığı kazandırılmaya çalışılırken yemek saatinin sakin, huzurlu bir atmosfer içinde yemek kurallarına uygun davranılarak geçmesine özen gösterilmelidir. Bu durum çocuğun yemek yeme ile ilgili iyi alışkanlıklar kazanmasının yanı sıra, onun kendine güveninin artmasını da sağlayacaktır.

Bekem, Öztürk, Arslan ve Büyükgebiz (2003), yaşları 1,2 ila 12,9 arasında olan ve iştahsızlık şikâyeti ile başvuran çocukların anneleri ile bir çalışma yapmışlardır. Annelerin %51,4'ünün çocuğunu çeşitli oyunlarla beslemeye çalıştığı belirlenmiştir. Önerilmeyen bu davranışın iştahsızlığın başlangıç yaşını daha erkene çektiği görülmüştür. Ayrı zamanlarda yemek yiyen, belirli sofraya alışkanlığı olmayan ailelerin çocuklarının tümünde üç yaşın altında iştahsızlığın başladığı saptanmıştır. Bu bulgu, gelişim dönemlerinde beslenme önerilerinin titizlikle uygulanmasının önemini vurgulamaktadır. Beslenme sorunu olan çocukların çoğunluğunda bir öğündeki beslenme süresinin ya çok kısa ya da çok uzun olduğu belirlenmiştir. Yemek sırasında televizyon seyretme alışkanlığının oldukça yüksek oranda olduğu, çocukların çoğunun annesi tarafından beslendiği ve kendisi yiyenlerin bir kısmına da annelerinin yardımcı olduğu bulunmuştur. Uygunsuz yeme davranışı olan çocuklarda en sık dile getirilen yakınma ise, çocukların yemek seçmesidir. Bunun yanı sıra çocukların sadece yarısının masada yemek süresince oturdukları da belirlenmiştir.

Ünver tarafından (2004) ve Ünver ve Ünüsan tarafından (2005) okul öncesi eğitim alan 5-6 yaş çocukları ile yapılan iki ayrı çalışmada, besin gruplarına yönelik beslenme eğitim programının çocukların beslenme bilgisi ve davranışlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmaların sonucunda, beslenme eğitim programını alan çocukların besin gruplarına ilişkin bilgi düzeylerinde artış olduğu ve eğitim programının çocukların yeterli-dengeli beslenme alışkanlıklarını kazanmalarında destekleyici olduğu bulunmuştur.

Çocukların özbakımıyla ilgili konulardan biri olan **giyinme-soyunma**, beceri isteyen bir takım davranışların birbiri ardına yapılmasını gerektiren bir uygulamadır. Belirli olgunluğa erişmeden giyinme-soyunma ile ilgili davranışların yapılması çocuktan beklenilmemelidir. Çocukla ilgili diğer davranışlarda olduğu gibi giyinme-soyunma davranışlarının kazandırılmasında da sabırlı olunmalı ve çocuklara gereken destek sağlanmalıdır. Giyim sektörü giysilerde çocukların kendi başına yardım almadan giyinebileceği şekilde kolaylıklar planlamakta, böylelikle yardımsız giyinmeye başlayan çocuklar başarılarıyla övünebilmekte ve güven duyabilmektedirler. Ebeveynleri tarafından bu davranışı desteklenen çocuklar böylelikle bu işi bir sorumluluk olarak görebilmektedir (Goldstein, 2006).

Tuvalet ve temizlik alışkanlıkları, insan sağlığı açısından son derece önemlidir. Bu alışkanlıkların olumlu bir biçimde kazanılması, çocukların bu konudaki ilk izlenimleriyle ilgilidir. Olgunlaşmanın da bu konuda önemli bir rolü vardır (Oktay, 2004). Ebeveyn ve eğitimci tutumları bu becerilerin yerleşmesinde önemli rol oynamaktadır. Çocuğa iyi bir model olmanın yanı sıra onun bu alışkanlıkları ile ilgili davranışlarını gözlemlemek ve gerektiğinde istenilen davranışa yönlendirmek alışkanlıkların kazanılmasını çabuklaştırarak kalıcı olmasını sağlayacaktır. Temizlik alışkanlıklarının kazanılması, çocuğun bebeklik dönemine özgü alışkanlıklarından vazgeçip toplumun onayladığı yeni alışkanlıklar edinilmesine bağlıdır. Çocuğun vücudu ve vücut fonksiyonlarına karşı duyarlılığı bu becerilerin çocuk açısından ne denli önemli olduğunu göstermekte ve temizlik, tuvalet vb. becerilerin kazandırılmasında yardımcı olmaktadır.

Kazandırılacak temizlik alışkanlıkları; çocuğun giysilerini ıslatmadan, yardım almadan elini yüzünü yıkamasını, yemekten önce ve sonra ellerini yıkamasını ve kurulamasını, dişlerini

yardım almadan gün içinde fırcalamasını, hapşırırken eliyle ağzını kapatmasını, burnu aktığında mendille silmesini, kulağını temizlemesini, saçlarını yardım almadan taramasını, banyodan çıktığında saçlarını kurutmasını, giysilerinin kirli ve temiz ayrımını yapmasını içerir (Demiriz ve Dinçer, 2000; Demirtaş, 2001). Geiger, Artz ve diğerleri (2000) okul öncesi çocukların bulaşıcı hastalıklardan korunmasını sağlamak için el yıkamayı öğretmek amacıyla bir program hazırlanmış ve bu programdaki etkinlikler, şarkı söyleyerek, oyunlar oynayarak ve rehber kullanarak gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, çocukların daha kolay ve eğlenerek öğrendikleri gözlenmiştir.

Tertip-düzen de çocuğa küçük yaşlardan itibaren kazandırılması gereken alışkanlıklardandır. Çocukla kurulan iyi bir iletişimle bu konuda kazandırılmak istenen davranışlara ulaşılabilmektedir. Okul öncesi dönem çocuğunun belirgin özelliklerinden biri, yetişkinin yaptığı her şeye karşı büyük ilgi duymasındır. Bu nedenle oyunlarında daha çok yetişkinin günlük yaşamındaki etkinlikleri taklit eder. Çocuk günlük yaşamda yardım etmekten, sofrayı kurmaktan, toz almaktan vb. büyük zevk alır. Bu tür etkinlikler de çocuğun bu konularda beceri kazanmasını kolaylaştırır.

Okul öncesi dönemde çocuklara özbakım becerileri kazandırılmaya çalışılırken planlanmış oyuna dayalı öğrenme etkinliklerinin önemli olduğu bilinmektedir (Konya, 2007 ve Gazazoğlu, 2007). Ancak çocuklardan yapabileceklerinin çok üstünde beceriler beklenmekte ya da bu becerileri çocukların kendi kendine öğrenilebileceği düşünülmektedir. Ayrıca aileler gereksiz yere endişe ettiklerinden yemek yeme, giysilerini giyme, temizlik, tuvalet, düzen ve tehlikelerden korunma alanlarında çocuklarının yapabilecekleri pek çok davranışı öğretmenlerinden beklemektedirler.

Tehlikeleri fark etme ve tehlikelerden korunma becerisi çocukların yaşamlarının ilk anlarından itibaren gelişmeye başlamaktadır. Çocuklar edindikleri deneyimler ve gelişim özellikleri doğrultusunda bazı tehlikeleri fark edebilmekte ve kendilerini belli oranda koruyabilmektedirler. Akşin ve Tunçeli (2015), çocukların tehlike kavramına ilişkin görüşlerini inceleyen bir araştırmada yapmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, çocukların tehlikeli olarak değerlendirdiği durumların çoğunlukla fiziksel ve çevresel tehlike içeren durumlar olduğu görülmüştür. Çocukların okula gelirken (trafik kazaları, araçta yaşayabilecekleri kazalar gibi), okul ortamında ve oyuncakları arasında tehlikeli olarak gördükleri durumlar (bir yerden düşmek, bir şeyin üzerine düşmesi, makas gibi aletlerin yarattığı tehlike gibi) incelendiğinde bu durumların yine çoğunlukla fiziksel ve çevresel tehlike içeren durumlar olduğu saptanmıştır. Çocuklar en çok arkadaşları ile oyun oynarken sosyal tehlikeler ile karşılaşabileceklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler günlük çalışma düzeni sırasında ve kalabalık çocuk grupları ile çalışırken bu becerilerin geliştirilmesi konusunda zorluklar yaşamaktadırlar. Pek çok okul öncesi eğitim kurumu henüz kayıt aşamasında iken çocukların temel özbakım becerilerini kazanmış olmasını şart koşmaktadır. Bununla birlikte, kurumlarda küçük yaşlarda yaşanan sorunların en önemli kaynağı, kuruma gelmeden önce bakım veren yetişkinlerin gerekli özbakım becerilerini çocuklara yeterince kazandıramamış olmasındır. Bu nedenle öğretmenler özellikle eğitim dönemi başında

çocukların var olan özbakım becerilerini geliştirmek ve yenilerini kazandırmak için çok çeşitli çalışmalar yapmaktadırlar.

Ülkemizde uygulanan Milli Eğitim Bakanlığı “36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı” kapsamında bütüncül bir yaklaşımla bütün gelişim alanları ile özbakım becerilerinin de kazandırılması amaçlanmıştır. Özbakım becerilerini geliştirme çalışmaları, ilkokula hazırlıkta temel olan beceriler olarak kabul edilmektedir. Program kapsamında 36-72 aylık çocukların kazanması gereken temel özbakım becerileri genel olarak tanımlanmış, kazanım ve göstergeler belirtilmiştir. Programda temizlik, giyinme, yaşam alanlarında gerekli düzenlemeleri yapma, yeterli ve dengeli beslenme, dinlenme, günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanma, kendini tehlikelerden ve kazalardan koruma ve sağlığı ile ilgili önlemler alma kazanımları yer almaktadır (MEB, 2013).

Alanyazında özbakım becerileri hakkındaki araştırmaların genellikle gelişimsel ihtiyaçları olan çocuklarla yapıldığı görülmüştür. Farklı araştırmalarda otizm ve down sendromlu çocukların ince motor becerileri ve özbakım becerileri arasında doğrudan bir ilişki bulunmuştur (Jasmin, 2009; Frank ve Esbensen, 2015). Kelo, Martikainen ve Eriksson (2011), tip bir diyabeti olan çocukların özbakım becerilerinin genel sağlık durumları üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Kruijsen-Terpstra ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmada (2015), serebral palsili çocukların özbakım becerilerini geliştirmek için geliştirilen farklı terapi yöntemlerinin olumlu etkilerinden bahsedilmiştir. Serebral palsili çocuklarda büyük kas gelişiminin özbakımla ilişkisini ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır (Chiarello, Palisano, Bartlett, ve McCoy, 2011; Ketelaar, Gorter, Westers, Hanna ve Verhoef, 2014).

Özbakım becerilerinin eviçinde ve eğitim kurumlarında daha düzenli bir şekilde gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi yaşamsal bir konudur. Çocuğun desteğe ihtiyaç duyduğu becerilerin belirlenerek gereken uygulamaların zamanında yapılması, çocuğun ileride yaşayabileceği pek çok sorunun önüne geçebilir. Geliştirilen bu ölçek sayesinde, 36-72 ay arasındaki çocuklarda hangi özbakım becerilerinin görüldüğü ve önem verilme durumları ortaya çıkartılacak, böylece başta öğretmenler olmak üzere çocuğa bakım veren bütün yetişkinler hangi yaş grubunda çocukların hangi özbakım becerilerine sahip olması gerektiğini bileceklerdir. Bunun yanı sıra eğitimciler çocuklara özbakım becerilerini geliştirebilmeleri için doğru bir şekilde rehberlik edebilecek ve ailelere gerekli olan desteği verebileceklerdir.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Çalışmada öncelikle okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-72 ay arasındaki çocukların özbakım alanındaki temel becerilerini belirlemek amacıyla “Okul Öncesi Dönem Çocukları (36-72 ay) İçin Özbakım Becerileri Ölçeği-Öğretmen Formu”nun geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Yapılan çalışma metodolojik araştırma modelindedir ve Özdamar’a göre (2013) bu model araç geliştirme türünde yapılan araştırmaları da kapsamaktadır.

Çalışmanın sonraki aşamasında, öğretmenlerin 36-72 ay arasındaki çocukların gelişimleri açısından hangi özbakım becerilerini önemli buldukları belirlenmiştir. En son aşamada ise çocukların cinsiyetleri, yaşları (ay aralığı olarak), doğum sıraları, kardeşi olma ya da olmaması, kuruma devam süreleri ve kuruma yarım ya da tam gün devam etme durumlarının özbakım becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Tarama deseninde gerçekleştirilen bu çalışmalar, grubun özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Creswell'e göre (2013), bir evren içinden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel veya nümerik olarak betimlenmesini sağlayan çalışmalar tarama deseninde yer almaktadır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Ankara ili merkez ilçelerdeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 ay arasındaki çocuklardan oluşmaktadır. Veriler belirtilen yaş grubundaki çocukların öğretmenleri aracılığıyla elde edilmiştir. Tabakalı örnekleme yöntemi ile her öğretmenden sınıfındaki beşer çocuk için bu ölçekleri doldurması istenmiştir. Öğretmenlere bu seçimi yaparken tarafsız olmaları özellikle hatırlatılmıştır.

Veri toplama aşamasında toplam 585 formun geri dönüşü sağlanabilmiştir. Öğretmenlerin çocukların özbakım becerilerini önem açısından değerlendirme durumlarının incelenmesi, toplanan 585 formdan eksik olarak doldurulan formların çıkartılması sonucu 479 form üzerinden yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri ise 585 formdan tam olarak doldurulan 261 form üzerinden yapılmıştır. Özbakım becerilerinin değişkenlere göre değerlendirilmesi yine bu 261 form üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ancak bu formlarda değişkenler açısından az da olsa doldurulmayan formlar bulunmaktadır. Analizler bu kayıp veriler çıkartıldıktan sonra yapılmıştır.

Çalışma grubunda yer alan çocukların buldukları ay aralıkları ve cinsiyetleri Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1

Çocukların Ay Aralıkları ve Cinsiyet Durumları

Ay Aralıkları	Erkek		Kız		Toplam	
	N	%	n	%	n	%
36-41	6	2.3	3	1.2	9	3.5
42-47	9	3.1	10	3.8	19	6.9
48-53	16	6.2	22	8.5	38	14.6
54-59	31	11.9	31	11.9	62	23.8
60-65	42	16.2	30	11.5	72	27.7
66-72	33	12.7	28	10.8	61	23.5
TOPLAM	137	52.3	124	47.7	261	100

Bulgular

Ölçeğin geliştirilme aşamaları

Ölçeğin ilk hali Demiriz ve Dinçer (2000) tarafından geliştirilmiştir. Bu form, “Portage Kontrol Listesi, Seattle Testi ve Denver II. Gelişimsel Tarama Testi”nin özbakım ile ilgili bölümlerinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Sonrasında ölçeğin ilk hali temel alınarak güncelleme yapılmıştır. Bu sırada var olan maddelerin ifadeleri gözden geçirilmiş, yeni maddeler eklenmiş ve form üç farklı yaş grubu için (36-48 ay için 82 madde, 48-60 ay için 54 madde ve 60-72 ay için 54 madde) ayrı ayrı hazırlanmıştır.

Ölçek, özbakım becerilerinin önem derecesinin (önemli değil-önemli-çok önemli) belirlenmesi için üçlü derece şeklinde oluşturulmuştur. Ölçekte gözlemlenemeyen maddeler için de bir bölüm bulunmakta ve ölçek öğretmenler tarafından doldurulmaktadır.

Geçerlik ve güvenilirlik bulguları

Ölçeğin geçerlik çalışmaları için öncelikle kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Uzmanlar, geliştirilen maddeleri anlaşılabilirlik, ölçülmek istenen davranışı yansıtılabilirlik ve gelişimsel uygunluk açılarından değerlendirmiştir. Verilen görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Her yaş grubuna farklı olarak hazırlanan formlar, uzman görüşleri doğrultusunda birleştirilerek tek bir forma indirgenmiştir.

69 madde olarak hazırlanan bu form üzerinden ikinci kez uzman görüşü alınmıştır. Bu görüşler sırasında madde sayısında bir değişiklik olmamıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek için önce, verilerin faktör analizi için uygun yapıda olup olmadığı belirlenmiştir. Tablo 2’de dönüştürülmüş temel bileşenler analizi sonuçları verilmiştir:

Tablo 2

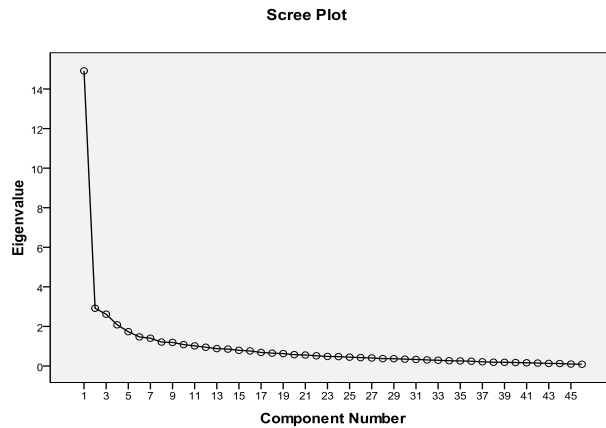
KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy	.901
Bartlett’s Test of Sphericity Approx. Chi-Square	9098.528
df	1485
Sig	.000

KMO değeri, verilerin faktör çıkarmak için uygun olup olmadığına karar vermenin bir ölçüsü olarak kullanılmaktadır. Bu değer yüksek olması ölçekteki her bir değişkenin, diğer değişkenler tarafından mükemmel bir şekilde tahmin edilebileceği anlamına gelmektedir (Şencan, 2005; Tavşancıl, 2005). KMO değeri incelendiğinde örneklem büyüklüğünün .60 değerinden yüksek olması nedeniyle faktör analizi için oldukça yeterli olduğu görülmüş ve $p(\text{sign.})=0.000<0.05$ olduğundan Bartlett Testi manidar çıkmıştır. Değişkenler arasında yüksek korelasyon bulunmakta ve normallik varsayımı karşılanmaktadır. Faktör analizi sonuçlarına göre birinci aşamada 14, ikinci aşamada 6, üçüncü aşamada 3 olmak üzere toplam 23 madde ölçekten çıkartılmıştır.

Serpilme diyagramında, özdeğeri bir ve birden fazla olan dört faktör olduğundan bu dört faktör seçilmiştir. Açıklanan toplam varyans, dönüşümden önceki ve sonraki özdeğerleri vermekte ve dört faktörün çıktığını göstermektedir. Birinci faktör toplam varyansın %16.022'sini, ikinci faktör %13.813'ünü, üçüncü faktör %10.116'sını, dördüncü faktör %9.034'ünü açıklamaktadır. Özdeğerlerin açıkladığı birikimli varyans miktarı, toplam varyansın %48.985'idir. Açıklanan varyans değerlerine ve serpilme diyagramına bakılarak, dört faktörlü yapıda karar kılınmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin, 46 maddeden ve dört faktörden oluştuğu görülmektedir. Dönüşümlü faktör yükleri ve faktörlerdeki maddelerin içerdikleri anlam dikkate alınarak; birinci faktöre giyinme-soyunma, ikinci faktöre tertip-düzen, üçüncü faktöre yemek yeme, dördüncü faktöre kişisel temizlik-tuvalet başlıkları verilmiştir.

Şekil 1'de normallik değerlerine ilişkin serpilme diyagramı yer almaktadır.



Şekil 1. Serpilme Diyagramı

Maddelerin yer aldıkları faktörlerdeki yük değerleri ve madde toplam korelasyonları incelenmiş ve aşağıdaki değerler arasında olduğu bulunmuştur.

Tablo 3

Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonları

Faktör	Madde Faktör Yük Değerleri	Madde Toplam Korelasyonları
1. Giyinme-soyunma	.724 - .521	.738 - .552
2. Tertip-düzen	.721 - .485	.730 - .487
3. Yemek yeme	.740 - .504	.703 - .472
4. Kişisel temizlik-tuvalet	.601 - .431	.567- .426

Faktörlerdeki yük değerlerinin yüksek olduğu görülmektedir. Madde toplam korelasyon değerlerinin .30'dan yüksek olması maddeler arasındaki ilişkilerin yüksek olduğunun göstergesidir (Büyükoztürk, 2013).

Ölçeğin güvenirlik analizleri her faktör için ayrı ayrı ve ölçeğin tamamı için yapılmıştır. Tablo 4'te güvenirlik katsayıları sunulmaktadır.

Tablo 4

Faktörlere Göre Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

Faktör	α	Madde Sayısı
1.Giyinme-soyunma	.93	14
2.Tertip-düzen	.89	14
3.Yemek yeme	.86	9
4.Kişisel temizlik-tuvalet	.79	9

Ölçeğin bütünü için yapılan güvenirlik analizinde ise cronbach alfa güvenirlik katsayısı **.95** olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçme aracındaki maddelerin kendi aralarında tutarlılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla kullanılmaktadır. Güvenirlik katsayısı 0 ile 1 arasında değişmekte ve bu değer 1'e yaklaştıkça güvenirlik artmaktadır (Ural ve Kılıç, 2006).

Analizler sonucunda ortaya çıkan bu değerler incelendiğinde, "Okul Öncesi Dönem Çocukları (36-72 ay) İçin Özbakım Becerileri Ölçeği-Öğretmen Formu" nun özbakım becerilerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir.

Önemlilik durumuna yönelik bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin ölçekte yer alan maddeleri önemli bulma durumları incelenmiştir. Önem durumu incelenirken "önemli değil", "önemli" ve "çok önemli" ifadeleri kullanılmıştır. Öğretmenler araştırma grubunda bulunan çocukları bireysel olarak değerlendirmiştir. Örneklemde yer alan 585 çocuğun verileri önem boyutuna göre gözden geçirilmiş, 10 ve daha fazla sayıda maddesi doldurulmayan çocukların verileri çıkartılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin maddeleri önemli bulma durumu 479 çocuk üzerinden değerlendirilmiştir. Tablo 5'te maddelerin önem sıraları verilmiştir.

Tablo 5

Maddelerin Önem Sıraları.

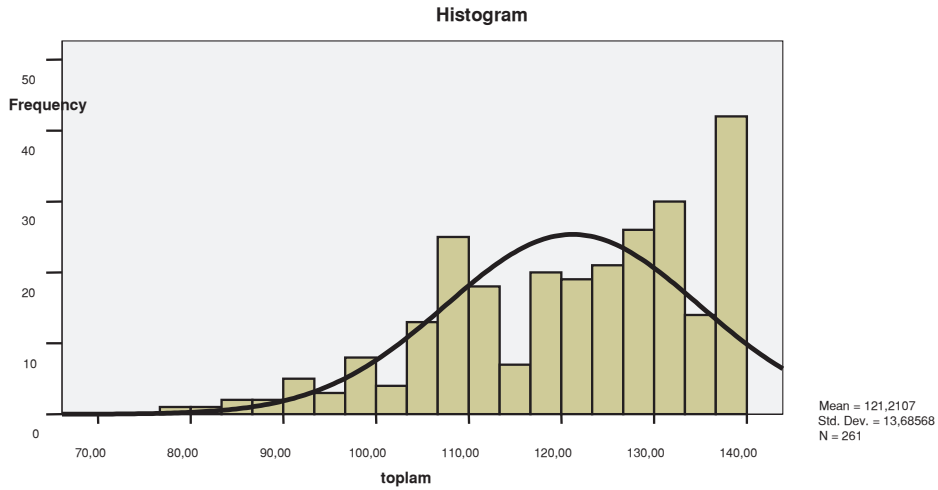
Madde	Çok Önemli		Önemli		Önemli Değil		Belirtilmemiş		Toplam
	F	%	F	%	F	%	f	%	
49	267	55.74	181	37.79	31	6.47	0	0.00	479
53	261	54.49	191	39.87	25	5.22	2	0.42	479
54	249	51.98	193	40.29	30	6.26	7	1.46	479
39	239	49.90	216	45.09	24	5.01	0	0.00	479
51	235	49.06	214	44.68	30	6.26	0	0.00	479
48	233	48.64	213	44.47	27	5.64	6	1.25	479
45	224	46.76	213	44.47	39	8.14	3	0.63	479
40	222	46.35	231	48.23	24	5.01	2	0.42	479
5	216	45.09	241	50.31	21	4.38	1	0.21	479
52	216	45.09	235	49.06	24	5.01	4	0.84	479
18	209	43.63	241	50.31	28	5.85	1	0.21	479
55	209	43.63	245	51.15	25	5.22	0	0.00	479
17	205	42.80	242	50.52	28	5.85	4	0.84	479
1	200	41.75	215	44.89	27	5.64	37	7.72	479
19	198	41.34	249	51.98	31	6.47	1	0.21	479
38	194	40.50	263	54.91	21	4.38	1	0.21	479
12	192	40.08	252	52.61	32	6.68	3	0.63	479
34	192	40.08	257	53.65	24	5.01	6	1.25	479
31	190	39.67	263	54.91	25	5.22	1	0.21	479
9	189	39.46	256	53.44	34	7.10	0	0.00	479
36	189	39.46	268	55.95	20	4.18	2	0.42	479
59	188	39.25	261	54.49	28	5.85	2	0.42	479
30	187	39.04	256	53.44	31	6.47	5	1.04	479
20	186	38.83	259	54.07	32	6.68	2	0.42	479
23	182	38.00	268	55.95	27	5.64	2	0.42	479
25	181	37.79	263	54.91	34	7.10	1	0.21	479
33	181	37.79	257	53.65	34	7.10	7	1.46	479
58	181	37.79	269	56.16	26	5.43	3	0.63	479
24	178	37.16	260	54.28	40	8.35	1	0.21	479
37	178	37.16	268	55.95	32	6.68	1	0.21	479
15	177	36.95	261	54.49	36	7.52	5	1.04	479
57	176	36.74	259	54.07	41	8.56	3	0.63	479
4	170	35.49	274	57.20	30	6.26	5	1.04	479
35	170	35.49	275	57.41	33	6.89	1	0.21	479
29	168	35.07	267	55.74	35	7.31	9	1.88	479
10	167	34.86	272	56.78	39	8.14	1	0.21	479
26	166	34.66	281	58.66	30	6.26	2	0.42	479
3	163	34.03	276	57.62	37	7.72	3	0.63	479
14	162	33.82	275	57.41	35	7.31	7	1.46	479
6	159	33.19	272	56.78	36	7.52	12	2.51	479
22	159	33.19	295	61.59	24	5.01	1	0.21	479
21	152	31.73	284	59.29	39	8.14	4	0.84	479
8	151	31.52	281	58.66	37	7.72	10	2.09	479
27	150	31.32	277	57.83	49	10.23	3	0.63	479
7	139	29.02	280	58.46	46	9.60	14	2.92	479
61	132	27.56	251	52.40	32	6.68	64	13.36	479

En önemli bulunan ilk üç maddenin “Tuvalete gitmesi gerektiğini hissedip zamanında tuvalete gider”, “Tuvalet ihtiyacını giderdikten sonra ellerini sabunla yıkar” ve “Tuvalete gitmesi gerektiğinde uykusundan uyanıp tuvalete gider” olduğu belirlenmiştir. Genel olarak bakıldığında “kişisel temizlik-tuvalet” başlıklı dördüncü boyutta yer alan maddelerin en önemli bulunan maddeler olduğu görülmektedir.

Diğerlerine oranla daha az “çok önemli” bulunan son üç madde ise “Mont, hurka vb. giysilerin fermuarını yardım almadan alt kısmını geçirerek kapatır”, “Servis tabağından katı yiyecekleri dökmeden başkasına uzatır” ve “Giysilerini gerektiğinde (düştüğünde, etkinlik sonrasında vb.) cırparak/ silkeleyerek temizler” şeklindedir.

Değişkenlere yönelik bulgular

Öz bakım becerilerinin değişkenlere göre değerlendirilmesi 261 form üzerinden gerçekleştirilmiştir. Belirlenen değişkenlere yönelik analiz yöntemine karar vermek amacıyla dağılımın normalliği incelenmiştir. Şekil 2’de ve Tablo 6’da dağılımın normalliğine ilişkin veriler aktarılmıştır.



Şekil 2. 46 madde ve 261 kişi için dağılım normalliğini gösteren histogram grafiği.

Tablo 6

Normallik testi sonuçları.

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Toplam	.110	261	.000	.932	261	.000

Histogram ve normallik testi göz önüne alındığında dağılımın normal olmadığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle nonparametrik analizler yapılmıştır.

Özbakım becerilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır.

Tablo 7

Özbakım becerilerinin cinsiyete göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	136	130.31	17722.50	8406.5	.878
Kız	125	131.75	16468.50		
Toplam	261				

Tablo 7'de görülebileceği gibi erkek ve kız çocuklarının özbakım becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Özbakım becerilerinin belirlenen ay aralıklarına göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için Kruskall Wallis Testi yapılmıştır.

Tablo 8

Özbakım becerilerinin ay aralıklarına göre Kruskall Wallis Testi sonuçları

Ay aralıkları	N	Sıra Ortalamaları	sd	K-kare	P
36-41	9	82.44	5	11.65	.040
42-47	19	93.95			
48-53	38	121.12			
54-59	62	144.58			
60-65	72	137.65			
66-72	61	134.20			
Toplam	261				

Kruskall Wallis Testine göre .05 düzeyinde gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır.

Tablo 9

Öz bakım becerilerinin ay aralıklarına göre Mann Whitney-U Testi sonuçları.

Gruplar	Fark	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P	
36-41	42-47	Yok	13.94	14.76	80.50	.809
	48-53	Yok	19.50	25.07	130.50	.279
	54-59	Var	21.72	38.07	150.50	.026
	60-65	Var	24.22	43.10	173.00	.023
	66-72	Var	23.06	37.34	162.50	.049
42-47	48-53	Yok	25.50	30.75	294.50	.259
	54-59	Var	29.47	44.53	370.00	.015
	60-65	Var	33.42	49.32	445.00	.019
	66-72	Var	30.79	43.52	395.00	.037
48-53	54-59	Yok	45.66	53.47	994.00	.191
	60-65	Yok	50.61	58.08	1182.00	.242
	66-72	Yok	47.04	51.84	1046.50	.417
54-59	60-65	Yok	69.90	65.44	2083.50	.507
	66-72	Yok	64.61	59.34	1729	.412
60-65	66-72	Yok	67.72	66.16	2144.50	.816

Tablo 9'da görülebileceği gibi, 36-41 ay aralığında yer alan çocukların sıra ortalamaları 54-59, 60-65 ve 66-72 aylık çocuklara oranla daha azdır. Buna paralel olarak, 42-47 ay aralığında yer alan çocukların sıra ortalamaları 54-59, 60-65 ve 66-72 aylık çocukların sıra ortalamalarından daha düşüktür. Bu durum öz bakım becerilerinde yaşın büyümesinin etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Öz bakım becerileri üzerinde etkili olabileceği düşünülen bir durum da çocukların doğum sıralarıdır. Böyle bir farkın var olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır.

Tablo 10

Öz bakım becerilerinin doğum sırasına göre Mann Whitney-U Testi sonuçları

Doğum sırası	n	Sıra Ortalamaları	sd	K-kare	P
Birinci	178	126.30	2	3.58	.166
İkinci	26	153.21			
Üçüncü ve sonra	51	121.09			
Toplam	255				

Tablodan da görülebildiği gibi çocukların doğum sıraları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Aileler çocuklarının öz bakım becerileri söz konusu olduğunda doğum sırasına göre herhangi bir ayırım yapmamaktadırlar.

Doğum sırasının özbakım becerileri üzerindeki durumu belirlenirken merak edilen bir diğer benzer nokta da kardeşi olma durumudur.

Tablo 11

Özbakım becerilerinin kardeşi olup olmama durumuna göre Mann Whitney-U Testi sonuçları

Kardeş	n	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Var	127	134.48	17078.50	7178.5	.130
Yok	127	120.52	15306.50		
Toplam	254				

Kardeşi olma ve olmama durumunun özbakım becerileri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı bulunmuştur. Bu sonuç bir önceki tablo sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Özbakım becerileri okul öncesi eğitim kurumları tarafından da desteklenen ve önemsenen becerilerin başında yer almaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitim alma süresinin özbakım becerileri üzerinde etkili olma durumu incelenmiştir.

Tablo 12

Özbakım becerilerinin eğitim alma süresine göre Kruskal Wallis Testi sonuçları

Eğitim Alma Süresi	N	Sıra Ortalamaları	sd	K-kare	P
Bir yıldan az	143	114.91	2	10.954	.004
1-2 yıl	85	143.30			
2-3 yıl	18	98.28			
Toplam	245				

Kruskal Wallis Testine göre .05 düzeyinde gruplar arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır.

Tablo 13

Özbakım becerilerinin okul öncesi eğitim alma süresine göre Mann Whitney-U Testi sonuçları

Gruplar	Fark	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	
1 yıldan az	1-2 yıl	Var	104.80	130.82	4690.00	.004
	2-3 yıl	Yok	82.11	72.19	1128.50	.395
1-2 yıl	2-3 yıl	Var	55.48	35.58	469.50	.010

Okul öncesi eğitim kurumlarına 1 yıldan az bir süre ve 1-2 yıl devam eden çocukların özbakım becerileri arasında, bu kurumlara daha fazla devam eden çocuklar lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bir diğer anlamlı farklılık da okul öncesi eğitim kurumlarına 1-2 yıl ve 2-3 yıl devam eden çocukların özbakım becerileri arasında, kurumlara 2-3 yıl devam eden çocuklar lehine bulunmuştur. Ancak bu farkın bir önceki gruba göre daha az olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim alma süresinin artması özbakım becerileri üzerinde olumlu etkiye sahiptir.

Okul öncesi eğitim alma süresine ek olarak akla gelen bir durum da çocukların bu kurumlara yarım gün ya da tam gün devam etme durumlarıdır. Devam süresinin özbakım becerileri üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney-U Testi yapılmıştır.

Tablo 14

Özbakım becerilerinin okul öncesi eğitim kurumlarına devam süresine göre Mann Whitney-U Testi sonuçları

Devam süresi	n	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Tam gün	195	125.18	24410.00	5035.0	.775
Yarım gün	53	122.00	6466.00		
Toplam	248				

Tablo 14'te de görüldüğü gibi çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına tam ya da yarım gün devam etmelerinin özbakım becerileri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir.

Tartışma

Yapılan analizler sonucunda, "Okul Öncesi Dönem Çocukları (36-72 ay) İçin Özbakım Becerileri Ölçeği-Öğretmen Formu"nun geçerli ve güvenilir bir araç olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin ölçeğin dördüncü boyutunda yer alan "Kişisel temizlik-tuvalet" maddelerini diğerlerine oranla çok daha önemli buldukları görülmüştür.

Erkek ve kız çocuklarının özbakım becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Demirtaşın (2001) yapmış olduğu çalışmada da, özbakım ve bazı temel beceriler açısından çocukların cinsiyetine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Aynı şekilde Demiriz ve Dinçer tarafından 2001 yılında yapılan araştırmada beş-altı yaş çocuklarının özbakım becerileri cinsiyete göre karşılaştırıldığında da anlamlı fark bulunmamıştır.

Ailelerin çocuk yetiştirmeye ilişkin deneyimleri, çeşitli alanlardaki tutumlarında farklılıklara yol açabilmektedir. Özbakım becerilerini kazandırmada da bu tür bir farklılığın olup olmadığı bu araştırmada incelenen diğer bir değişkendir. Elde edilen bulgulara göre, çocukların doğum sırasının özbakım becerileri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Demirtaşın (2001) araştırmasında da, doğum sırasına göre yapılan değerlendirme sonuçlarına bakıldığında özbakım becerileri yönünden anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Okul öncesi eğitimin sistemli ve etkili bir şekilde yürütülmesi sonucunda, çocuğun bütün gelişim alanlarında sahip olduğu beceriler olumlu yönde gelişmekte ve bu becerilere yenileri eklenmektedir. Hem evde hem de okulda yaşama geçirilmesi desteklenen özbakım becerileri de bu gelişimin açıkça gözlemlenebileceği davranışları içerir. Demiriz ve Dinçer (2001), beş-altı yaş çocuklarının özbakım becerilerini cinsiyet değişkeninin yanı sıra okul öncesi eğitim alma durumlarına göre de ele almış ve okul öncesi eğitimi alan çocukların almayan çocuklara göre özbakım becerilerinin daha fazla geliştiği görülmüştür. Bu bulgu yapılan araştırma sonucu ile tutarlılık göstermektedir.

Bulgularda görüldüğü gibi, okul öncesi eğitim alma süresinin artması özbakım becerileri üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Çocukların yaşları büyüdükçe ve eğitim alma süreleri arttıkça özbakım becerilerini hayata geçirme oranları artmaktadır. Bu da çocukların yarım ya da tam gün, aile olanakları ne olursa olsun mutlaka bir kuruma devam etmeleri gerektiğini göstermektedir. Aynı şekilde Yalçın, Başar ve Çetinkaya (2013) yaptıkları çalışmada, okul öncesi eğitime üç-dört yaşında başlayan çocukların özbakım beceri düzeylerinin okul öncesi eğitime beş-altı yaşında başlayan çocuklara göre daha gelişmiş olduğu, özbakım beceri düzeyinin okul öncesi eğitime başlama yaşı ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmışlardır.

Araştırma sonucuna dayalı olarak; Okul Öncesi Dönem Çocukları (36-72 ay) İçin Özbakım Becerileri Ölçeği kullanılarak çok daha geniş örneklemeler ile özbakım becerilerine ilişkin normlar belirlenmesi ve her yaşa ait özbakım becerileri ayrıntılı olarak ayrı ayrı incelenmesi önerilebilir. Olumsuz yaşam koşullarında olan ve herhangi bir eğitim desteği alamayan çocukların özbakım becerilerinin belirlenmesi için okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen çocukların özbakım becerileri de incelenmeli ve ihtiyaca yönelik eğitim programları geliştirilmelidir. Hazırlanan bu ölçek öğretmen görüşlerine dayanmaktadır. Daha güvenilir değerlendirmeler yapabilmek için farklı yöntem ve araçlar kullanılarak, her bir alt boyuta ilişkin olarak gözlem listeleri hazırlanabilir. Çocukların özbakım becerileri hem öğretmenler hem de aileler tarafından dikkatlice gözlemlenebilir. Saçkes (2013) anne-babalar ve okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programında hedeflenen gelişimsel alanların öncelikleri hakkındaki görüşlerini ve görüşleri arasındaki tutarlılığı incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bilişsel gelişim, özbakım becerileri, sosyal ve duygusal gelişim ve dil gelişimi alanlarındaki becerilerin geliştirilmesine yönelik anne ve babalar ile öğretmenler arasında uyum olduğu bulunmuş, bunun nedeninin programın hedeflediği gelişim alanlarının anne ve babalarca evde de desteklenme olasılığının yüksek olabileceği belirtilmiştir.

Özbakım becerileri tüm beceriler gibi ancak uygulama yapılarak kalıcı olabilmektedir. Bu nedenle gerek kurumlarda gerekse ev ortamında çocuklara ihtiyaç duydukları fırsatlar yaratılmalıdır. Bu fırsatlar fiziksel düzenlemelerin yanı sıra etkinlikleri de kapsamalıdır.

Çocukların yaşları büyüdükçe giysi seçimleri hakkında daha çok söz sahibi olmaları sağlanmalıdır. Mevsime uygun giyinme becerisi ilk başlarda özellikle ebeveynleri zorlayan durumlara yol açsa da, çocukların denemelerine izin verilen pek çok farklı fırsatın sağlanması ile geliştirilebilir. Çocukların bedenleri üzerinde hâkimiyetleri arttıkça hareketleri daha kontrollü

ve amaçlı olabilir. Çok küçük çocuklar dahi fırsat verildiğinde kendi giysilerini çıkarabilirler. Yaş büyüdükçe sadece giysileri çıkarmakla kalmazlar aynı zamanda kendi kendilerine giyinmeye de başlarlar. Önceleri giysilerin ön-arka ve ters-düz özelliklerini karıştırabilirler. Ancak kısa zamanda pek çok defa yapılan tekrarlar sayesinde bu özellikleri de ayırt edebilirler. Yetişkinler kolay giyilip çıkarılabilen giysileri kullanarak oyun aracılığı ile çocukların giysilerini doğru şekilde giymelerini sağlayabilirler. Varol ve Civitci (2010) ve Boğday Saygılı (2014) tarafından yapılan araştırmalarda kız ve erkek çocuklarının giysi tercihleri incelenmiş, çocukların giysilerini giyerken yaşadıkları zorluklar incelenerek bu becerinin daha kolay uygulanmasını sağlayıcı giysi tasarımları önerilmiştir.

Çocuğun gerek evdeki odasını gerekse okul öncesi eğitim kurumunda kendisine ayrılan bir bölme varsa bu alanı düzenli tutabilmesi için öğretmenler ve ebeveynler tarafından çocuklara fırsatlar verilmelidir. Çocuğun boyuna uygun elbise askıları, çekmeceler ve dolap bölmeleri ayarlanmalıdır. Temiz ve kirli çamaşırlarını nasıl ayıracağı, nereye koyacağı ve nasıl düzenleyeceği konuları çocukla birebir zaman geçirilerek anlatılmalıdır. Giysilerin yanı sıra oyuncak ve kitaplarını koyacağı da özel bölmeler olmalı ve çocuk bu düzene alıştırmalıdır. Çocuğun oluşturulan bu düzeni kendi kendine devam ettirmesini sağlamak için çekmecelerin ve dolapların kapaklarına içinde nelerin yer aldığına dair resimler yapıştırılabilir. İçi görünen kutular ya da sepetler sayesinde çocuk oyuncaklarını ya da boya kalemlerini rahatça toparlayabilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında yemek ya da kahvaltı zamanları belirli saatler arasında ve genel olarak bütün çocuklarla birlikte gerçekleştirilmektedir. Evde de yemek için belirli zaman aralıklarının belirlenmesi ve sofraya hep birlikte oturulup kalkılması önerilmektedir. Yemek öncesi ve sonrası temizlik hem hijyen koşullarını sağlamak hem de çocuğa örnek olması açısından bütün bireyler tarafından gerçekleştirilmelidir. Tüketilecek yiyecek ve içeceklerin özellikleri ne olursa olsun, ortamın temizliği ve düzenine çok önem verilmelidir. Bu durumun gerekliliği ve önemi çocuklara özellikle her seferinde hissettirilmelidir. Çocuklar, sofranın kurulmasından kaldırılma aşamasına kadar etkin olarak sorumluluk almalıdırlar. Bunun yanı sıra çocuğun yaşı büyüdükçe yiyecek ve içecekleri hazırlama konusunda da katılımları sağlanmalıdır.

Çocuğa uygun lavabo ve tuvaletlerin bulunması, bu durum sağlanmadığı takdirde çocuğun bunlara ulaşabilmesinin sağlanması için hem evde hem de kurumlarda gerekli düzenleme yapılmalıdır. Yine çocuğun boyu ile uygun ölçüde havlu asacaklarının olması, muslukların, sabun, diş macunu, diş fırçası ve tuvalet kâğıdının yerleşiminin çocuğa göre ayarlanması, bu yapılamadığı takdirde çocuğun kendi başına gereksinimlerini gidermesi için alınacak önlemlerin belirlenmesi gerekmektedir. Özellikle banyo zemininin ve yere serilen malzemelerin kaymaması için ek önlemler alınması gerekebilir. Genellikle evlerin banyolarındaki dolaplarda saklanan çamaşır suyu, yumuşatıcı ve bunun gibi tehlikeli maddelerin çocukların ulaşamayacağı yerlere alınması gerekmektedir. Tüm bu düzenlemeler hem önlemler alınarak çocuklara yetişkinler tarafından bu fırsatların verilmesini hem de çocukların özbakım becerilerini kendilerinin yerine getirmesini sağlayacaktır.

Kaynaklar

- Akşin, E., ve Tunçeli, H. İ. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının” tehlike” kavramına ilişkin görüşleri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, (1), s.599-609.
- Bekem, Ö., Öztürk, Y., Arslan, N. ve Büyükgebiz, B. (2003). İştahsız çocuklarda beslenme özelliklerinin anket çalışması ile değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Tıp Fakültesi Dergisi* (1), 181-91.
- Boğday Saygılı, B. (2014) Okul öncesi çocukların giyinme davranışlarını geliştirmeye yönelik giysi tasarımı. *NWSA: Vocational Education* 9 (3), 50-59.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 18. Baskı. Ankara: PegemA .
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA.
- Chiarello, L. A., Palisano, R. J., Bartlett, D. J. ve McCoy, S. W. (2011). A multivariate model of determinants of change in gross-motor abilities and engagement in self-care and play of young children with cerebral palsy. *Physical ve occupational therapy in pediatrics*, 31(2), 150-168.
- Creswell , J. W. (2013). *Araştırma deseni: nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed. S. B. DEMİR). Ankara: Eğiten Kitap.
- Demirtaş, K. (2001). *Annelerin değerlendirmesine göre çocukların özbakım becerileri ile anne tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demiriz, S. ve Dinçer, Ç. (2000). Dönem çocuklarının özbakım becerilerinin annelerinin çalışıp çalışmama durumlarına göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 58-65.
- Demiriz, S. ve Dinçer, Ç. (2001). 5-6 Yaş çocuklarının özbakım becerilerinin cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, s.150, 11-19.
- Frank, K., ve Esbensen, A. J. (2015). Fine motor and self-care milestones for individuals with Down syndrome using a Retrospective Chart Review. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59(8), 719-729.
- Gazetoğlu, Ö. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarına özbakım becerilerinin kazandırılmasında oyun yoluyla öğretimin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Geiger, B. F., Artz, L., Petri, C. J., Winnail, S. D., ve Mason, J. W. (2000). “Fun with Handwashing Education”. ERIC: ED4447335.
- Goldstein, R. (2006). *Ana babalık sanatı* (Çeviren N. Önel). İstanbul: Özgür.
- Jasmin, E., Couture, M., McKinley, P., Reid, G., Fombonne, E., ve Gisel, E. (2009). Sensori-motor and daily living skills of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(2), 231-241.
- Katz, L.G. (1999). “Another look at what young children should be Learning”, Databases/ ERIC: ED453980.
- Kelo, M., Martikainen, M., ve Eriksson, E. (2011). Self-care of school-age children with diabetes: an integrative review. *Journal of advanced nursing*,67(10), 2096-2108.
- Ketelaar, M., Gorter, J. W., Westers, P., Hanna, S., ve Verhoef, M. (2014). Developmental trajectories of mobility and self-care capabilities in young children with cerebral palsy. *The Journal of pediatrics*, 164(4), 769-774.
- Konya, S. (2007). *Kubalık öğrenme etkinliklerinin beş yaş grubu öğrencilerinin özbakım becerilerinin gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.
- Kruijsen-Terpstra, A. J., Ketelaar, M., Verschuren, O., Gorter, J. W., Vos, R. C., Verheijden, J., Ongmans, M., ve Visser-Meily, A. (2015). Efficacy of three therapy approaches in preschool children with cerebral palsy: a randomized controlled trial. *Developmental Medicine ve Child Neurology*.

- MEB, 2013. *MEB okul öncesi eğitim programı*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları*. İstanbul: Epsilon.
- Oktay, A. (2005). Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması. *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. Derleyen: Oktay, A, Unutkan, Ö. P. İstanbul: Morpa, 11-24.
- Önder, A. (2003). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları*. İstanbul: Morpa.
- Özdamar, K. (2013). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Kaan.
- Saçkes, M. (2013). Erken çocukluk eğitiminde önem verilmesi gereken gelişimsel alanlar: anne-baba ve öğretmen önceliklerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(3), 1675-1690.
- Senemoğlu, N. (2008). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Temiz, G., ve Girgin Büyükbayraktar, Ç. (2014). The Relationship between the Self-Care Skills of Children Attending Preschool and Perfectionisms of Their Mothers. *Middle Eastern ve African Journal of Educational Research*, Issue 11 Year 2014, 4-25.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi; SPSS 10.0-12.0 for Windows*. (2. Baskı) Ankara: Detay, 281-294.
- Ünver, Y. (2004). *5-6 yaş okul öncesi dönemi çocukları için geliştirilecek besin gruplarına yönelik beslenme eğitimi programlarının çocukların beslenme bilgileri ve davranışlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünver, Y. ve Ünüsan, N. (2005). Okul öncesinde Beslenme Eğitimi Üzerine Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 14, s. 529-551.
- Varol, N. (2005). *Beceri öğretimi ve özbakım becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Kök.
- Varol, E. ve Çivitci, S. (2010). Okul öncesi çocukların giyinme becerilerini kolaylaştırmaya yönelik giysi tasarımları. *NWSA: Vocational Education*, 5(1), 1-16.
- Yalçın, M., Başar, M. ve Çetinkaya, A. (2013). Okul öncesi eğitime 5-6 yaşında başlayan çocuklar ile 3-4 yaşında başlayan çocukların özbakım becerilerinin veli görüşlerine göre incelenmesi (Uşak İli Örneği). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 208-244.



Genç yetişkinlerin bilişsel duygu düzenleme tarzlarının ilişkisel bağımlı benlik kurgusu ve cinsiyet açısından incelenmesi^[*]

Oya ONAT KOCABIYIK^[**]

Hilal ÇELİK^[***]

Şahin DÜNDAR^[****]

Öz

Bu çalışmanın temel amacı genç yetişkinlerin bilişsel duygu düzenleme tarzları ile ilişkisel bağımlı benlik kurguları arasında ilişkiyi incelemektir. Çalışmada ayrıca genç yetişkinlerin bilişsel duygu düzenleme tarzlarının, ilişkisel bağımlı benlik kurgusu düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı ve ilişkisel bağımlı benlik kurgusu özelliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği de araştırılmıştır. Araştırmada veriler Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 432 genç yetişkinden elde edilmiştir. Araştırma bulguları, bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin bazı boyutları (kendini suçlama, kabul etme, düşünceye odaklanma, plana tekrar odaklanma, pozitif tekrar gözden geçirmek, bakış açısına yerleştirmek) ile ilişkisel bağımlı benlik kurgusu arasında pozitif yönde ilişkiler olduğunu göstermiştir. Ayrıca bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin bazı boyutlarının (kendini suçlama, düşünceye odaklanma, plana tekrar odaklanma, bakış açısına yerleştirmek) ilişkisel bağımlı benlik kurgu düzeyine göre farklılaştığı ve kadınların ilişkisel bağımlı benlik kurgusu düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Bilişsel duygu düzenleme, ilişkisel bağımlı benlik kurgusu, genç yetişkin, cinsiyet.

[*] Bu çalışmanın özeti “13. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik” Kongresinde (07-09 Ekim 2015, Mersin) sunulmuştur.

[**] Yrd. Doç. Dr., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışma ABD, oyaonat@trakya.edu.tr, oyaonat2003@yahoo.com

[***] Öğr. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, hilalcelik@marmara.edu.tr

[****] Yrd. Doç. Dr., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, sahindundar@trakya.edu.tr

The examination of cognitive emotion regulation strategies of young adults in terms of relational-interdependent self-construal and gender

Abstract

The main aim of this study was to examine the relationship between cognitive emotion regulation strategies and the relational-interdependent self-construal of young adults. Moreover, in the study, whether the cognitive emotion regulation strategies differed in terms of the relational-interdependent self-construal levels, and whether the relational-interdependent self-construal levels differed by gender were investigated. Data were collected from 432 young adults at the Trakya University in the Faculty of Education. The findings showed that there were positive correlations between some of the cognitive emotion regulation strategies (self-blame, acceptance, rumination, planning, positive reappraisal, and putting into perspective) and the relational-interdependent self-construal. In addition, it was found that some of the cognitive emotion regulation strategies (self-blame, rumination, planning, and putting into perspective) significantly differed by level of the relational-interdependent self-construal, and females' relational-interdependent self-construal levels were significantly higher than males.

Keywords: Cognitive emotion regulation, relational-interdependent self-construal, young adult, gender.

Giriş

Bilişsel duygu düzenleme, duyguları kontrol etmeyi ve değerlendirmeyi, sıkıntı veren problem ve duyguların üstesinden bilişsel süreçler yoluyla gelebilmeyi ifade etmektedir. Bilişsel süreçler yoluyla duyguların düzenlenmesi, olumsuz yaşam olaylarının ya da endişe verici deneyimlerin yaşandığı sırada ve sonrasında duygularımızı idare etmeye, düzenlemeye ve kontrol etmeye yardım eder (Garnefski, Kraaij, & Spinhoven, 2001). Bireylerin kullandıkları bilişsel duygu düzenleme stratejileri, karşılaştıkları problemleri, kaygı ve zorlukları idare edebilmek için önemli ve gereklidir (Thompson, 1994). Bilişsel duygu düzenleme aynı zamanda sıkıntı veren problem ve duygularla başa çıkmanın “ruhsal” yolu olarak tanımlanmakta ve bilişsel başa çıkma kavramı ile eş anlamlı olarak da kullanılmaktadır (Garnefski vd., 2001; Thompson, 1991). Bu konuda yapılan çalışmalar (Garnefski & Kraaij, 2006; Garnefski & Kraaij, 2007; Kraaij, Garnefski, & Vlietstra, 2008) incelendiğinde bilişsel duygu düzenlemenin dokuz farklı stratejisinin olduğu ve bunların uyumlu ve uyumsuz başa çıkma stratejileri olarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Uyumsuz başa çıkma stratejileri olarak değerlendirilen; kendini suçlama, diğerlerini suçlama, düşünceye odaklanma ve yıkımın (Garnefski vd., 2001; Thompson, 1991) duygusal problemlerle (Garnefski & Kraaij, 2006) depresyonla (Anderson, Miller, Riger, Dill, & Sedikides, 1994; McGee, Wolfe, & Olson, 2001; Andrés, Richaud, Castañeras, Canet-Juric & Rodríguez-Carvajal, 2016) ve psikopatolojiyle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Garnefski vd., 2002; Kraaij vd., 2008; Kraaij, Arensman, Garnefski, & Kremers, 2007). Uyumlu başa çıkma stratejileri olarak değerlendirilen; kabul etme, plana tekrar odaklanma, pozitif tekrar odaklanma, pozitif tekrar gözden geçirmek ve

bakış açısına yerleştirmek (Garnefski vd., 2001; Thompson, 1991) ise iyimserlik, benlik saygısı (Garnefski vd., 2002; Garnefski & Kraaij, 2007) ve psikolojik iyi oluşla ilişkilendirilmektedir (Schroevers, Kraaij ve Garnefski, 2007).

Ancak bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin uyumlu ya da uyumsuz olarak sınıflandırılması yerine, duruma bağlı olarak bireyin esnek ve uyumlu bir biçimde stratejilerini nasıl seçtiğine daha fazla odaklanılmaktadır. Duygu düzenleme stratejileri, farklı bağlamlarda farklı sonuçlara yol açtığı için, bireyin bu stratejileri esnek bir şekilde seçmesi çeşitli durumsal talepleri tanınmasına ve buna uyum sağlamasına, ayrıca önemli yaşam alanları arasındaki dengeyi sürdürmesine olanak sağladığı belirtilmektedir (Kashdan ve Rottenberg, 2010; Sakakibara ve Endo, 2016; Sheppes vd., 2014). Örneğin; uyumsuz başa çıkma stratejisi olarak kabul edilen düşünceye odaklanmanın, sahip olunan amacın çeldiriciler karşısında korunmasına ihtiyaç duyulduğu durumlarda uyumlu hale geldiği vurgulanmaktadır. Diğer taraftan, uyumlu başa çıkma stratejisi olarak kabul edilen tekrar gözden geçirmenin ise, özellikle yüksek yoğunluktaki duygusal durumlarla başa çıkmada etkisiz olduğu ve uyumsuzu döndüğü ifade edilmektedir. Bu nedenle, stratejilerin uyumlu ya uyumsuz olarak değerlendirilmesinden ziyade, farklı durumsal taleplere göre duygu düzenleme stratejileri arasından esnek seçim yapabilmenin sağlıklı bir uyumu ortaya çıkardığı belirtilmektedir (Sakakibara ve Endo, 2016; Sheppes vd., 2014). Farklı durumsal taleplerin yanında bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanımı bireylerin yaşadıkları farklı kültüre göre de değişmektedir (Megreya, Latzman, Al-Attayah ve Alrashidi, 2016). Bireyin sahip olduğu duygu düzenleme stratejileri öncelikle çevrenin talepleriyle gelişmekte, sonrasında bireyin yaşamıyla bütünleşmekte ve dışı vurulmaktadır. Bundan dolayı bilişsel duygu düzenleme, kişilerarası ilişkilerin önemli bir parçası olarak görülmektedir (Masters, 1991; Parrott, 2001). Bireyler, duygularını ifade etmeyi ve kontrol etmeyi, duygusal deneyimlerini betimlemeyi, kendi duygularıyla ilgili tutumları değerlendirmeyi, aynı zamanda duygularıyla başa çıkmayı sosyal talepler doğrultusunda belirlemektedir. Böylece sosyal talepler, bireylerin vereceği duygusal tepki üzerinde cesaretlendirici, güçlendirici yahut caydırıcı bir etkiye sahip olabilmektedir (Ekman, 1992; Parrott, 2001).

Aynı zamanda sosyal talepler aracılığıyla bireylerin benlik kurgusu oluşmakta ve çeşitli psikolojik süreçlerde olduğu gibi özellikle duyguların ifade edilmesinde, düzenlenmesinde önemli role sahip olmaktadır (Markus & Kitayama, 1991). Benlik kurgusu bir bireyin diğer bireylerle ilişkisi sonucunda oluşan ancak onlardan farklı olan duygu, düşünce ve davranışlarının oluşturduğu bir bütündür (Singelis, 1994). Benlik kurgusu, bireylerin diğer bireylerle ilişkilerinde kendilerini algılama yollarını ifade etmektedir. Bu algı sonucunda benlik ya diğer bireylerden ayrı, bağımsız ya da diğer bireylere bağımlı sosyal içerik içerisinde yer alarak ortaya çıkmakta (Constantine, 2001) ve içinde bulunulan kültür tarafından belirgin bir biçimde şekillenmektedir (Markus ve Kitayama, 1991). Kültürel farklılıklar benlik kurgusundaki bilişsel, davranışsal ve duygusal süreçleri etkileyerek benlik kurgusunun gelişmesine neden olmaktadır (Cross, Morris, ve Gore, 2002). Böylece bireyler içinde yaşadıkları kültüre bağlı olarak özerklik ya da bağımlılık yönünde bir benlik kurgusu geliştirmektedirler. Özerklik, özellikle batı kültürüne özgü bir benlik özelliği olarak görülürken, bağımlılık doğu kültürüne özgü bir benlik özelliği

olarak değerlendirilmektedir. Buna bağlı olarak batı ya da bireyci toplumlarda özerk, doğu ya da toplulukçu toplumlarda ise bağımlı benlik yapılarının oluştuğu ifade edilmektedir (Markus & Kitayama, 1991; Singelis, 1994; Chang, 2013). Ancak bu konuda yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde, benlik kurgusuyla ilgili olarak özerk-ilişkisel benlik kavramından bahsedilerek, her ikisinin de birlikte yer aldığı bir benlik yapısının geçerli olabileceği tartışılmaktadır (Ryan & Deci, 2000). Özellikle Türk toplumunda Kağıtçıbaşı (2010) özerklik ve ilişkiselliğin bir arada var olabileceğini, karşıt iki farklı kutuplar olarak yorumlanmasının yanlıgı yaratabileceğini ifade etmiştir. Başka bir çalışmada ise Ercan (2013) Türk toplumunda bireylerin tek bir benlik tipinde değil, bireyci-ilişkisel-toplulukçu ya da bireyci-ilişkisel ve ilişkisel-toplulukçu şeklinde ikili ya da üçlü bileşimlerde sınıflandırılmasının daha doğru olacağını belirtmiştir.

Benlik kurgusuyla ilgili yapılan sınıflamalar içerisinde özellikle bağımlı benlik kurgusu ele alınıp incelendiğinde, sadece toplulukçu toplumlarda değil, bireyci toplumlarda da özellikle sosyalleşme sürecinde, bireylerin kendilerini diğer bireylerle yakın ilişkiler bağlamında tanımladıkları ifade edilmektedir (Cross, Bacon, & Morris, 2000; Cross vd., 2002; Cross & Morris, 2003). Bu nedenle bağımlı benlik kurgusunun iki farklı boyutunun olduğu görülmektedir. Bunlar; toplumsal bağımlı benlik kurgusu ve ilişkisel bağımlı benlik kurgusudur. Toplumsal bağımlı benlik kurgusuna sahip olan bireylerde benliğe yönelik bilgiler, içinde bulunduğu gruba yönelik aidiyet duygusu çerçevesinde ortaya çıkmaktadır. İlişkisel bağımlı benlik kurgusuna sahip olan bireylerde ise benliğe yönelik bilgiler, aidiyet duygusundan çok, yakın ilişkiler çerçevesinde yapılandırılmaktadır. İlişkisel bağımlı benlik kurgusu, tatmin edici bağlanmaların önemli olduğu kişisel özellik olarak tanımlanmakta ve diğer bireylere bağlılığı ifade ettiği belirtilmektedir (Cross vd., 2000). Bu nedenle ilişkisel bağımlı benlik kurgusuna sahip olan bireyler, diğer bireylerle uyum içinde bir yol bulmaya, yükümlülük oluşturmaya ve çeşitli kişilerarası ilişkilerin bir parçası haline gelmeye motive olmaktadır (Markus & Kitayama, 1991). İlişkisel bağımlı benlik kurgusuna sahip olan bireylerin benliği, geniş sosyal ilişkiler bağlamında anlam kazandığından dolayı, sosyal uyumu sürdürmek için olumsuz duygularını bastırma eğiliminde oldukları vurgulanmaktadır. Bağımlı benlik kurgusuna sahip bireyler için benlikle ilgili olumlu duygular diğer bireylere yakın ilişkiler geliştirme ve sürdürme sonucunda elde edilmektedir (Park & Kim, 2012).

Bu nedenle bu çalışmada özellikle, ilişkisel bağımlı benlik kurgusu kültürel normlar çerçevesinde ele alınarak, genç yetişkinlerin sahip oldukları ilişkisel bağımlı benlik kurgusu düzeylerinin bilişsel duygu düzenleme tarzları ile olan ilişkisi araştırılmıştır. Ayrıca, diğer bireylerden olumlu geri bildirim almanın ve diğer bireylerle uyumlu ilişkiler kurmanın, erkeklere göre kadınlar için daha fazla önem taşıdığı ve kadınların erkeklere nazaran diğer bireylerin bakış açısını daha fazla anlama eğiliminde oldukları ifade edilmektedir (Cross & Madson, 1997; Cross vd., 2000). Buna ek olarak kadınlar erkeklere göre kendilerini diğer bireylere daha fazla ilişkisel olarak tanımlarken, erkekler ise kadınlara göre kendilerini diğer bireylerden bağımsız olarak tanımlamaktadırlar (Cross vd., 2000). Bu nedenle bu çalışmada, araştırmanın örneklem grubunda yer alan genç yetişkinlerin ilişkisel bağımlı benlik kurgusu düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Buradan hareketle bu araştırmanın amaçları şu şekilde belirlenmiştir: (1) genç yetişkinlerin bilişsel duygu düzenleme tarzları (*kendini suçlama,*

kabul etme, düşünceye odaklanma, pozitif tekrar odaklanma, plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme, bakış açısına yerleştirme, yıkım ve diğerlerini suçlama) ile ilişkisel bağımlı benlik kurguları arasında ilişki olup olmadığını incelemek, (2) genç yetişkinlerin bilişsel duygu düzenleme tarzlarının, ilişkisel bağımlı benlik kurgusu düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını ve (3) genç yetişkinlerin ilişkisel bağımlı benlik kurgusu özelliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek.

Yöntem

Araştırmanın Modeli ve Çalışma Grubu

Bu araştırma, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline uygun olarak hazırlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan genç yetişkinler oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, yaşları 18-39 arasında değişen ($\bar{X}= 20.73$, $S=1.92$) 311 kadın, 121 erkek olmak üzere toplam 432 genç yetişkine ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, “İlişkisel-Bağımlı Benlik Kurgusu Ölçeği” (Akın, Eroğlu, Kayış, & Satıcı, 2010) ve “Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği” (BDD) (Onat & Otrar, 2010) ile toplanmıştır.

İlişkisel-Bağımlı Benlik Kurgusu Ölçeği: İlişkisel-Bağımlı Benlik Kurgusu Ölçeği Cross vd. (2000) tarafından geliştirilen 7'li likert tipinde (1'den “Kesinlikle Katılmıyorum” 7'ye “Kesinlikle Katılıyorum”) bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe ilişkisel-bağımlı benlik kurgusu düzeyi artmaktadır. Türkçeye uyarlama çalışması Akın vd. (2010) tarafından yapılan ölçek, toplam 11 maddeden ve tek faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin dilsel eşdeğerlik sonucu, Türkçe ve İngilizce formları arasındaki korelasyon .96'dır. Modelin uyum iyeliği indeksleri RMSEA=.046, NFI=.98, CFI=.99, IFI=.99, RFI=.96, GFI=.97, AGFI=.95 ve SRMR=.036 olarak bulunmuştur. Ölçeğin, uyum geçerliği için UCLA Yalnızlık Ölçeği kullanılmış ve bu ölçekle negatif ilişkili ($r=-.52$) olduğu saptanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .85 olarak bulunmuştur (Akın vd., 2010).

Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği (BDD): Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Garnefski vd. (2001) tarafından geliştirilen 5'li likert tipinde (1= bana hiç uygun değil, 2= bana birazcık uygun, 3= bana kısmen uygun, 4= bana çok uygun, 5= bana tamamiyle uygun) bir ölçme aracıdır. Ölçek toplam 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, “kendini suçlama”, “kabul etme”, “düşünceye odaklanma”, “pozitif tekrar odaklanma”, “plana tekrar odaklanma”, “pozitif yeniden gözden geçirme”, “bakış açısına yerleştirmek”, “yıkım” ve “diğerlerini suçlama” olmak üzere toplam dokuz alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal formunda Cronbach alfa değeri .67 ile .81 arasında değer almaktadır (Garnefski vd., 2001). Ölçeğin Onat ve Otrar (2010) tarafından yapılmış Türkçe uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda Cronbach Alpha değeri $\alpha=.784$,

test-r-test güvenilirlik katsayısı ise “ $r=.1,00$ ” olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin geçerlilik çalışmaları kapsamında, ölçüt bağımlı geçerlik yönteminden yararlanılmıştır. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği ile Olumsuz Duygudurum Ölçeği arasında ($r=-.572$) istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki elde edilmiştir (Onat & Otrar, 2010).

Verileri Çözümleme Yöntemleri

Araştırmada, elde edilen verilerin çözümlenmesi için SPSS for WINDOWS 17.00 paket programından yararlanılmış ve araştırma amaçlarına uygun olarak Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve bağımsız grup t testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci amacı doğrultusunda, genç yetişkinlerin bilişsel duygu düzenleme ve ilişkisel bağımlı benlik kurguları arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayı analizden yararlanılmıştır. Tablo 1’de görüldüğü gibi yapılan analiz sonucunda ilişkisel bağımlı benlik kurgusu ile kendini suçlama ($r=.11$, $p<.05$), kabul etme ($r=.12$, $p<.05$), düşünceye odaklanma ($r=.19$, $p<.001$), plana tekrar odaklanma ($r=.19$, $p<.001$), pozitif yeniden gözden geçirme ($r=.10$, $p<.05$) ve bakış açısına yerleştirme ($r=.10$, $p<.05$) arasında doğrusal anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna karşın bilişsel duygu düzenlemenin diğer alt boyutları olan pozitif tekrar odaklanma, yıkım, diğerlerini suçlama puanları ile ilişkisel bağımlı benlik kurgusu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır ($p>.05$).

Tablo 1

Bilişsel Duygu Düzenleme ile İlişkisel Bağımlı Benlik Kurgusu için \bar{X} , SS ve Korelasyon Değerleri (N=432)

Değişkenler	\bar{X}	SS	r
İlişkisel Bağımlı Benlik Kurgusu	60.46	6.31	-
Kendini Suçlama	12.12	1.86	.11*
Kabul Etme	12.68	2.49	.12*
Düşünceye Odaklanma	15.47	2.41	.19***
Pozitif Tekrar Odaklanma	12.81	2.31	.05
Plana Tekrar Odaklanma	15.85	2.35	.19***
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme	15.24	2.56	.10*
Bakış Açısına Yerleştirmek	13.67	2.47	.10*
Yıkım	9.71	2.96	.05
Diğerlerini Suçlama	10.92	2.181	-.01
Not. 1= İlişkisel Bağımlı Benlik Kurgusu			
* $p<.05$. ** $p<.01$. *** $p<.001$.			

Araştırmanın ikinci amacı doğrultusunda genç yetişkinlerin bilişsel duygu düzenleme tarzlarının, ilişkisel bağımlı benlik kurgusu düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans (ANOVA) analizinden faydalanılmıştır. Varyans analizi

yapılmadan önce, ilişkisel bağımlı benlik kurgusu değişkeni “*düşük düzey*”, “*orta düzey*” ve “*yüksek düzey*” ilişkisel bağımlı benlik kurgusu (örneklem grubunun %25, %50 ve %75 dilimleri, ortalama ve standart sapma değerleri dikkate alınarak) şeklinde kategorize edilerek yapay süreksiz değişkene dönüştürülmüştür. Bu doğrultuda gerçekleştirilen tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

İlişkisel Benlik Kurgusu Düzeyine Göre Bilişsel Duygu Düzenleme Değişkeni için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	KT	Sd	KO	F	p
Kendini Suçlama					
Gruplar Arası	41.25	2	20.62	6.11	.002
Gruplar İçi	1447.73	429	3.38		
Toplam	1488.98	431			
Kabul Etme					
Gruplar Arası	19.93	2	9.97	1.62	.200
Gruplar İçi	2648.34	429	6.17		
Toplam	2668.28	431			
Düşünceye Odaklanma					
Gruplar Arası	59.63	2	29.82	5.22	.006
Gruplar İçi	2451.85	429	5.72		
Toplam	2511.48	431			
Pozitif Tekrar Odaklanma					
Gruplar Arası	1.08	2	.54	.10	.90
Gruplar İçi	2306.73	429	5.38		
Toplam	2307.81	431			
Plana Tekrar Odaklanma					
Gruplar Arası	54.05	2	27.03	4.97	.01
Gruplar İçi	2331.86	429	5.44		
Toplam	2385.92	431			
Pozitif Yeniden Gözden Geçirme					
Gruplar Arası	27.42	2	13.71	2.10	.12
Gruplar İçi	2799.02	429	6.53		
Toplam	2826.44	431			
Bakış Açısına Yerleştirme					
Gruplar Arası	39.74	2	19.87	3.29	.04
Gruplar İçi	2593.93	429	6.05		
Toplam	2633.66	431			
Yıkım					
Gruplar Arası	18.67	2	9.33	1.07	.35
Gruplar İçi	3759.74	429	8.76		
Toplam	3778.41	431			
Diğerlerini Suçlama					
Gruplar Arası	2.49	2	1.24	.26	.77
Gruplar İçi	2043.18	429	4.76		
Toplam	2045.67	431			

Tablo 2’de görüldüğü üzere, ilişkisel benlik kurgusu düzeyi açısından yüksek, orta ve düşük grupta yer alan genç yetişkinlerin kendini suçlama $F(2,429)=6.11, p<.01$, düşünceye odaklanma $F(2,429)=5.22, p<.01$, plana tekrar odaklanma $F(2,429)=4.97, p<.05$ ve bakış açısına yerleştirme $F(2,429)=3.29, p<.05$ puan ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı derecede farklılaştığı; buna karşın kabul etme $F(2,429)=1.62, p>.05$, pozitif tekrar odaklanma $F(2,429)=.10, p>.05$, pozitif yeniden gözden geçirme $F(2,429)=2.10, p>.05$, yıkım $F(2,429)=1.07, p>.05$ ve diğerlerini suçlama $F(2,429)=.26, p>.05$ puan ortalamalarının ise anlamlı derecede farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bahsi geçen söz konusu farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek amacıyla öncelikle Levene’s testi sonuçlarına bakılmıştır. Levene’s testi sonucunda grup dağılımları varyanslarının homojen olması sebebiyle (L_F kendini suçlama= $1.28, p>.05$; L_F düşünceye odaklanma= $1.56, p>.05$; L_F plana tekrar odaklanma= $.92, p>.05$; L_F bakış açısına yerleştirme= $.31, p>.05$) Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ilişkisel benlik kurgusu düzeyi açısından yüksek ve düşük grupta yer alan genç yetişkinlerin kendini suçlama ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = .72, p<.05$), düşünceye odaklanma ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = .90, p<.05$) ve bakış açısına yerleştirme ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = .90, p<.05$) puanlarının istatistiksel açıdan yüksek olan grubun lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde ilişkisel benlik kurgusu açısından yüksek, orta ve düşük grupta yer alan genç yetişkinlerin plana tekrar odaklanma puanlarının ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = .74, p<.05$; $\bar{x}_i - \bar{x}_j = .68, p<.05$) istatistiksel açıdan yüksek olan grubun lehine farklılaştığı görülmüştür. Bu durum, ilişkisel benlik kurgusu yüksek olan genç yetişkinlerin, ilişkisel benlik kurgusu düşük olan genç yetişkinlere kıyasla kendini suçlama, düşünceye odaklanma ve bakış açısına yerleştirme stratejilerini daha fazla kullandıklarını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde ilişkisel benlik kurgusu yüksek olan genç yetişkinlerin, ilişkisel benlik kurgusu hem orta hem de düşük olan genç yetişkinlere kıyasla daha fazla plana tekrar odaklanma stratejisi kullandıkları görülmektedir. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılıklar ise istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Araştırmanın son amacı doğrultusunda genç yetişkinlerin ilişkisel bağımlı benlik kurgusu özelliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız grup t testinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda kadınların ($N=311, \bar{x}=60.86, S=6.12$) ilişkisel bağımlı benlik kurgusu aritmetik ortalamaların erkeklerin ($N=121, \bar{x}=59.43, S=6.69$) aritmetik ortalamalarından istatistiksel açıdan, $t(430)=2.04, p<.05$, farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Grupların aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde, söz konusu farklılığın kadınların lehine gerçekleştiği görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, genç yetişkinlerin kültürel normlar çerçevesinde ele alınan ilişkisel bağımlı benlik kurgu düzeyi arttıkça, bilişsel duygu düzenlemenin kendini suçlama ve düşünceye odaklanma alt boyutlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. İlişkisel bağımlı benlik kurgu düzeyi yüksek olan bireylerde, düşük olanlara göre özellikle olumsuz olaylar karşısında suçun kendisinde

olduğu düşüncesinin arttığı söylenebilir. Olumsuz olaylarda kendini suçlama tarzını kullanan bireylerin, yaşadıklarından dolayı kendilerini suçlamaya yönelik düşüncelere sahip oldukları ve diğer bireylere göre duygusal problemlere daha yatkın oldukları belirtilmektedir (Garnefski & Kraaij, 2006). Kendini suçlamanın yüksek düzeyde depresyonla ilişkili olduğunu belirten çalışmaların (Anderson vd., 1994; McGee vd., 2001) yanı sıra, psikopatolojiyle ilişkili olduğunu belirten çalışmalar da (Garnefski vd., 2002; Kraaij vd., 2008; Kraaij vd., 2007) bulunmaktadır.

Ancak kendini suçlama, benlik kurgusu bağlamında değerlendirildiğinde, yüksek ilişkisel bağımlı benlik kurgusuna sahip olan bireyler için diğer bireylerle ilişkinin devamının önemli olması, onlarla çatışmadan kaçmasına ve olumsuz olaylarda suçun kendisinde olduğu düşüncesini yaşamasına neden olabilmektedir. Bu araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte, bağımlı benlik kurgusuna sahip olan bireylerde, olumsuz olaylar karşısında, suçun kendisinde olduğu düşüncesinin tekrarlandığı belirtilmektedir (Trommsdorff & Rothbaum, 2008; Duncan, Ornaghi, & Grazzani, 2013). Kitayama, Markus ve Kurokawa (2000) tarafından ilişkisel kültürlerde kişilerarası ilişkilerle bağlantılı davranışların ve onunla ilgili duyguların (empati, suçluluk, utanç, vb.) ilişkisel olmayan kültürlerle göre daha olumlu yorumlandığı ifade edilmektedir. Bağımlı benlik kurgusunda yaşanan utanç duygusu, bireyin diğer bireylerin beklentilerini yerine getirmedeki başarısızlığını kısmen de olsa telafi eder. Olumsuz sonuçlardan kaçınmanın bir yolu da bireyin sürekli kendini geliştirme çabasıdır. Kendini geliştirmenin en önemli yolu da özelleştirilmiştir. İlişkisel kültürlerde özelleştirinin ve alçakgönüllülüğün utanç ile uyumlu olduğu ifade edilmektedir. Gösterilen utanç sosyal kurallar ve beklentiler doğrultusunda bireyin kendini ayarlaması olarak yorumlanabilir. Bağımlı benliğin yaygın olduğu toplulukçu kültürlerde utanç, önemli ölçüde daha ahlaklı olarak değerlendirilmekte, benlik saygısı ve ilişkiler üzerinde daha az olumsuz etkiye sahip olduğu için bireyin kendini suçlamasının artmasına neden olabilmektedir (Mesquita & Karasawa, 2004).

Ayrıca bu çalışmada, ilişkisel bağımlı benlik kurgu düzeyi yüksek olan bireylerde düşük olanlara göre düşünceye odaklanmanın da daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. İlişkisel bağımlı benlik kurgusuna bağlı olarak, özellikle olumsuz olaylar karşısında bireyin olumsuz olayla ilgili duygu ve düşüncesinin sürekli tekrarlandığı söylenebilir. Düşünceye odaklanma (ruminasyon) yaşanan deneyimin neden, sonuçlarına ve daha çok onun olumsuz duygusuna odaklanan bilişsel duygu düzenleme stratejisi olarak tanımlanmaktadır. Bireyler yaşadıkları olumsuzlukların kaynağını anlamak için düşünceye odaklanmakta ve bu da bireylerde, olumsuz duygu durumuyla tutarlı düşünmeyi (mood-congruent thinking) arttırmaktadır (Nolen-Hoeksema, Wisco, & Lyubomirsky, 2008). Düşünceye odaklanma da, kendini suçlama tarzına benzer şekilde depresyon ve düşük psikolojik iyilik hali ile ilişkilendirilmektedir (Garnefski vd., 2002; Dickson, Ciesla & Zelic, 2017). Ancak düşünceye odaklanma, kişilerarası bağlamda incelendiğinde, bireylerin duygularını ifade edip etmemeleri gerektiğini belirlemede ve onları yönlendirmede önemli olabilmektedir. Diğer bireyler tarafından, bireylerin yaşadıkları duyguları ifade etmeleri desteklendiğinde ve karşılaştıkları üzücü durumu yeni yollarla anlamalarına yardımcı olduğunda düşünceye odaklanmayı (ruminasyon) kullanma oranı düşebilmektedir. Diğer bireyler destekleyici olmadığında ya da bireylerin duygusal ifadelerini eleştirdiklerinde, bu

olumsuz karşılık bireylerin daha fazla düşünceye odaklanmasına neden olabilmektedir (Nolen-Hoeksema vd., 2008). Bu araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte yapılan araştırmalarda (Cross vd., 2000; Cross & Morris, 2003) yüksek ilişkisel bağımlı benlik kurgusuna sahip olan bireylerin karar vermede diğer bireylerin istek ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurdıkları ifade edilmektedir. Bu nedenle yüksek ilişkisel bağımlı benlik kurgusuna sahip bireylerde benliğe yönelik algı, diğer bireylerin yararına dayanan, onlarla ilişkisel uyumu önemseyen içeriğe sahiptir. Bu bireyler; normları ve yükümlülükleri yerine getirmeye, kendilerini gizlemeye ve ortak duyguları içeren amaçları korumaya oldukça değer verirler. Bu da ilişkisel bağımlı benlik kurgusuna sahip olan bireylerin öznel iyi oluşları yerine, içinde bulunulan grubun iyi oluşunu ve uyumunu önemli hale getirmekte, düşünceye odaklanmayı arttırabilmektedir (Trommsdorff & Rothbaum, 2008).

Bu araştırmanın diğer bir bulgusuna göre ise, ilişkisel bağımlı benlik kurgu düzeyi arttıkça bilişsel duygu düzenlemenin kabul etme, plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme ve bakış açısına yerleştirme alt boyutlarının da arttığı sonucu elde edilmiştir. Özellikle olumsuz olaylarda bireyin kendini suçlaması ve olumsuz duygularının sürekli tekrarlanmasının yanı sıra yaşanan olumsuz olayı kabul etme, olumsuz olayın nasıl ele alınacağı ve nasıl çözüleceğini düşünme; olumsuz olaylarla ilgili olumlu anlamlar oluşturmaya çalışmanın da arttığı söylenebilir. Bilişsel duygu düzenleme tarzlarından kabul etme, deneyimlenmiş olayı kabul etme ve olanlara kendini teslim etme düşüncesini ifade eder. Kabul etme ile iyimserlik ve benlik saygısı arasında olumlu ilişki olduğu belirtilmektedir (Garnefski & Kraaij, 2007). Benzer şekilde plana tekrar odaklanma ve pozitif tekrar gözden geçirmek, uyumlu bilişsel başa çıkma stratejisi olarak tanımlanmaktadır. Pozitif tekrar gözden geçirerek olayların olumlu anlamlarını bulma, daha az korku yaşamaya ve psikolojik iyi oluşla ilişkilendirilmektedir. (Garnefski & Kraaij, 2016; Zampetakis, Kafetsios, Lerakis & Moustakis, 2017). Stresli bir olayla karşılaşma, kişisel amaçların yeniden düzenlenmesi, gözden geçirilmesi ve tekrar tanımlanması ihtiyacını yaratabilir. Böylece bireyler önceliklerini ve hedeflerini yeniden düzenleyerek, olayların olumlu anlamlarını bulabilirler (Schroevers vd., 2007). Kısacası yüksek ilişkisel bağımlı benlik kurgusuna sahip olan bireyler, diğer bireylerle ahenk ve uyumu önemseyen için, diğer bireylerin ilgilerini yaralamayı ya da grubu tehdit etmeyi engelleyen amaca hizmet eden düzenleme becerileri geliştirirler. İlişkisel bağımlı benlik kurgusu, bireylerin kendi duygularını dışa vurmasını engellenmekte ve diğer bireylerle uyumlu etkileşim kurmasına ve sürdürmesine teşvik etmektedir (Trommsdorff & Rothbaum, 2008). Bu görüşü destekler nitelikte sahip olunan bağımlı benlik kurgusunun duygu düzenleme, özellikle öfke düzenleme becerisi ile olan ilişkisinin araştırıldığı çalışmalara bakıldığında, yüksek bağımlı benlik kurgusuna sahip bireylerde öfkeyi baskılamanın düşük bağımlı benlik kurgusuna sahip bireylere göre daha az depresif semptomu neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Cheung & Park, 2010; Park & Kim, 2012).

Bu araştırmanın başka bir bulgusuna göre ise, ilişkisel bağımlı benlik kurgu düzeyi yüksek olan bireylerde düşük olanlara göre bakış açısına yerleştirmenin de daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bakış açısına yerleştirme bilişsel duygu düzenleme tarzında, bireylerin diğer olaylarla sosyal karşılaştırma yaparak, yaşanan olayın önemini azaltma düşüncesine sahip oldukları

vurgulanır (Garnefski & Kraaij, 2006). Bu durumda bakış açısına yerleştirmenin iyimserlik ve özsaygıyla olumlu, depresyon ve kaygıyla olumsuz yönde ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Garnefski vd., 2002; Garnefski & Kraaij, 2007). Aynı zamanda sosyal karşılaştırmaya yönelik olarak yapılan çalışmalarda (Buunk & Hoorens, 1992; Gilbert & Allan, 1994) benliğini diğer bireylerle olumsuz bir şekilde karşılaştırma (uyumsuz olmayan fonksiyon) eğiliminde olan bireylerin ise, benliğini bazı açılardan daha aşağıda gördükleri ifade edilmektedir. Bu durum depresyon, stres, kıskançlık ve haset, düşük benlik saygısı ve nevrozu içeren çeşitli psikolojik zorluklarla ilişkilendirilir. Ancak olumlu sosyal karşılaştırmaya (uyumsuz fonksiyon) yönelik çalışmalarda, sosyal karşılaştırmının diğer bireylerle yakın olma ve aitlik hissi geliştirme açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır (Wood, Giordano-Beech, Taylor, Michela, & Gaus, 1994). Yüksek ilişkisel bağımlı benlik kurgusuna sahip olan bireyler kendini tanımlamada, ifade etmede ve geliştirmede diğer bireylerle ilişkiler, gerekli ve önemli görülmektedir (Cross, Gore, & Morris, 2003). Bu nedenle yüksek ilişkisel bağımlı benlik kurgusuna sahip olan bireylerin sosyal karşılaştırma yaparak başka olaylara göre yaşadıkları olayın önemini azaltma eğiliminde oldukları söylenebilir.

Bu araştırmada ayrıca genç yetişkinlerin ilişkisel bağımlı benlik kurgu özellikleri cinsiyete göre incelendiğinde, ilişkisel bağımlı benlik kurgu özelliklerinin kadınlarda daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna bağlı olarak kadınların erkeklere göre daha fazla ilişkisel bağımlı yetiştirildiği söylenebilir. Duncan vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde, kadınların bağımlı benlik düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadınların diğer bireylerle ilişkilere öncelik verdiği ve böylece kendilerini diğer bireylere daha fazla bağlı olarak gördükleri ifade edilmektedir. Bu nedenle kadınlar, bağımlı benlik kurgusu geliştirirken erkekler bağımsız benlik kurgusu geliştirmektedirler. Ancak, kadınlara özgü yapılan bu saptamanın değişmeyeceği anlamı taşımadığı da vurgulanmaktadır. Yani birçok sosyal faktöre dikkat edildiğinde, bu faktörlerin erkekler ve kadınlar tarafından çeşitli benlik kurgusunun yaratılmasına ve sürdürülmesine neden olabileceği ifade edilmektedir (Cross & Madson, 1997).

Bu çalışmanın bir devlet üniversitesinden toplanan veriler ile sınırlı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu konuda farklı kültürel çevrelerden seçilecek örneklem grupları üzerinde çalışmanın, kültürler arası karşılaştırma yapılabilmesi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca benlik kurgusu ve bilişsel duygu düzenlemeye yönelik çalışmalara önem verilmesi, özellikle bilişsel duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi açısından gerekli görülmektedir. Bununla birlikte bundan sonra yapılacak araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılması bilişsel duygu düzenleme, ilişkisel bağımlı benlik kurgusu ve cinsiyet arasındaki ilişkinin daha kapsamlı anlaşılmasına katkıda bulunabilir.

Kaynaklar

- Akın, A., Eroğlu, Y., Kayış, A. R., & Satici, S. A. (2010). The validity and reliability of the Turkish version of the Relational-interdependent Self-construal Scale. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 579-584.
- Anderson, C. A., Miller, R. S., Riger, A. L., Dill, J. C., & Sedikides, C. (1994). Behavioral and characterological styles as predictors of depression and loneliness: review, refinement, and test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 549-558.
- Andrés, M. L., Richaud de Minzi, M. C., Castañeiras, C., Canet-Juric, L., & Rodríguez-Carvajal, R. (2016). Neuroticism and depression in children: The role of cognitive emotion regulation strategies. *The Journal of Genetic Psychology*, 177(2), 55-71.
- Buunk, B. P., & Hoorens, V. (1992). Social support and stress: The role of social comparison and social exchange processes. *British Journal of Clinical Psychology*, 31(4), 445-457.
- Chang, E. C. (2013). Perfectionism and loneliness as predictors of depressive and anxious symptoms in Asian and European Americans: Do Self-construal schemas also matter? *Cognitive Therapy and Research*, 37(6), 1179-1188.
- Cheung, R. Y. M., & Park, I. J. K. (2010). Anger suppression, interdependent self-construal, and depression among Asian American and European American college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16(4), 517-525.
- Constantine, M. G. (2001). Independent and interdependent self-construals as predictors of multicultural case conceptualization ability in counsellor trainees. *Counselling Psychology Quarterly*, 14(1), 33-42.
- Cross, S. E., & Madson, L. (1997). Models of the self: Self-construals and gender. *Psychological Bulletin*, 122(1), 5-37.
- Cross, S. E., & Morris, M. L. (2003). Getting to know you: The relational self-construal relational cognition, and well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 512-523.
- Cross, S. E., Bacon, P. L., & Morris, M. L. (2000). The relational interdependent self-construal and relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 791-808.
- Cross, S. E., Gore, J. S., & Morris, M. L. (2003). The relational-interdependent self-construal, self-concept consistency, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 933-944.
- Cross, S. E., Morris, M. L., & Gore, J. S. (2002). Thinking about oneself and others: The relational-interdependent self-construal and social cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 399-418.
- Duncan, E., Ornaghi, V., & Grazzani, I. (2013). Self-Construal and Psychological Wellbeing in Scottish and Italian Young Adults. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1145-1161.
- Dickson, K. S., Ciesla, J. A., & Zelic, K. (2017). The Role of Executive Functioning in Adolescent Rumination and Depression. *Cognitive Therapy and Research*, 41:62-72.
- Ekman, P. (1992). Are there basic emotions? *Psychological Review*, 99, 550-553.
- Ercan, H. (2013). Genç yetişkinlerde benlik kurgusu üzerine bir çalışma. *Zeitschrift für die Welt der Türken/ Journal of World of Turks*, 5(2), 157-178.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2016). Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and symptoms of depression and anxiety. *Cognition and Emotion*, 1-8.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The cognitive emotion regulation questionnaire psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 141-149.

- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences, 40*(8), 1659-1669.
- Garnefski, N., Kommer, T. V. D., Kraaij, V., Teerds, J., Legers-tee, J., & Onstein, E. (2002). The relationship between cognitive emotion regulation strategies and emotional problems: comparison between a clinical and a non-clinical Sample. *European Journal of Personality, 16*, 403-420.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences, 30*, 1311-1327.
- Gilbert, P., & Allan, S. (1994). Assertiveness, submissive behaviour and social comparison. *British Journal of Clinical Psychology, 33*(3), 295-306.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel psikoloji*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review, 30*(7), 865-878.
- Kitayama, S., Markus, H. R., & Kurokawa, M. (2000). Culture, emotion, and well-being: Good feelings in Japan and the United States. *Cognition & Emotion, 14*(1), 93-124.
- Kraaij, V., Arensman, E., Garnefski, N., & Kremers, I. (2007). The role of cognitive coping. *Journal of Interpersonal Violence, 22*(12), 1603-1612.
- Kraaij, V., Garnefski N., & Vlietstra A. (2008). Cognitive coping and depressive symptoms in definitive infertility: a prospective study. *Journal of Psychosomatic Obstetrics & Gynecology, 29*(1), 9-16.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review, 98*, 224-253.
- Masters, J.C. (1991). Strategies and mechanisms for the personal and social control of emotion. In J. Garber & K.A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 182-207). Cambridge, U K: Cambridge University Press.
- McGee, R., Wolfe, D., & Olson, J. (2001). Multiple maltreatment, attribution of blame, and adjustment among adolescents. *Development and Psychopathology, 13*, 827-846.
- Megreya, A. M., Latzman, R. D., Al-Attayah, A. A., & Alrashidi, M. (2016). The Robustness of the Nine-Factor Structure of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire across Four Arabic-Speaking Middle Eastern Countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 47*(6), 875-890.
- Mesquita, B., & Karasawa, M. (2004). Self-conscious emotions as dynamic cultural processes. *Psychological Inquiry, 15*(2), 161-166.
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science, 3*(5), 400-424.
- Onat, O. & Otrar, M. (2010). Bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 31*, 123-143.
- Park, I. J. K., & Kim, P.Y. (2012). The Role of self-construals in the link between anger regulation and externalizing problems in Korean American adolescents: Testing a moderated mediation model. *Journal of Clinical Psychology, 68*(12), 1339-1359.
- Parrott, W.G. (2001). Emotions in social psychology: Volume Overview. In W.G. Parrott (Ed.), *Emotions in social psychology* (pp.1-19). PA: Psychology Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.
- Sakakibara, R., & Endo, T. (2016). Cognitive Appraisal as a Predictor of Cognitive Emotion Regulation Choice. *Japanese Psychological Research, 58*(2), 175-185.

- Schroevers, M., Kraaij, V., & Garnefski, N. (2007). Goal disturbance, cognitive coping strategies, and psychological adjustment to different types of stressful life event. *Personality and Individual Differences, 43*(2), 413-423.
- Sheppes, G., Scheibe, S., Suri, G., Radu, P., Blechert, J., & Gross, J. J. (2014). Emotion regulation choice: a conceptual framework and supporting evidence. *Journal of Experimental Psychology: General, 143*(1), 163-181.
- Singelis, T. M. (1994). The measurement of independent and interdependent self-construals. *Personality and Social Psychology Bulletin, 20*, 580-591.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review, 3*, 269-307.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*, 25-52.
- Trommsdorff, G., & Rothbaum, F. (2008). Development of emotion regulation in cultural context. In M. Vandekerckhove, C. von Scheve, S. Ismer, S. Jung & S. Kronast (Eds.), *Regulating emotions: Culture, social necessity, and biological inheritance* (pp. 85-120). Malden, MA: Blackwell
- Wood, J. V., Giordano-Beech, M., Taylor, K. L., Michela, J. L., & Gaus, V. (1994). Strategies of social comparison among people with low self-esteem: self-protection and self-enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*(4), 713-731.
- Zampetakis, L. A., Kafetsios, K., Lerakis, M., & Moustakis, V. S. (2017). An Emotional Experience of Entrepreneurship: Self-Construal, Emotion Regulation, and Expressions to Anticipatory Emotions. *Journal of Career Development, 44*(2), 144-158.



Özel okul yatırımları için Türkiye'deki 81 ilin çok kriterli karar verme yöntemleri ile stratejik analizi

Ali ÖZDEMİR^[*]
Fatih TÜYSÜZ^[**]

Öz

Türk eğitim sisteminin her kademesinde, eğitim-öğretim veren özel okulların varlığı, eğitim-öğretime olumlu katkı sağlamaktadır. Özel okullar, eğitimde bir rekabet ortamının oluşmasını sağlayarak, eğitim ortamlarının niteliğini artmasını sağlayabilmekte ve bu sebeple bu okullara olan talep artmaktadır. Eğitim sektörü gelişmeye oldukça müsait bir sektördür ve günümüzde özel okulların sayısı, devletin de bu okulları teşvik etmesiyle birlikte her geçen gün artmaktadır.

Bu çalışmada özel okul yatırımı yapmak isteyen girişimciler için özel okul yatırım yeri seçiminin kolaylaştırılması amacı ile Çok Kriterli Karar Verme metodlarından Analitik Hiyerarşi Süreci ve Gri ilişkisel Analiz yöntemleri kullanılarak karar vericilerin bilimsel verilere dayalı olarak rasyonel bir seçim yapabilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla ilgili alan yazın taraması ile ve uzman görüşleri alınarak özel okul yatırımları konusunda öncelikle temel alınacak kriterler belirlenmiş, ilgili kaynaklardan yararlanılarak elde edilen gerçek veriler, uzmanlarca atanan ağırlıklar dikkate alınarak Türkiye'deki 81 il özel okul yatırım yapılabilirliği açısından sıralanmıştır.

Anahtar kelimeler: Özel okul yatırımları, çok kriterli karar verme, Türkiye.

Strategic analysis of 81 provinces in Turkey for private school investments using multiple criteria decision making methods

Abstract

At every level of the Turkish education system, the presence of private schools provides a positive contribution to education and training. Private schools for which demand is increasing are able to

[*] Öğr. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
aliozdmr32@gmail.com, aozdemir@marmara.edu.tr

[**] Yrd. Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Endüstri Mühendisliği Bölümü,
fatih.tuysuz@istanbul.edu.tr

increase the quality of education by providing a competitive environment. The education sector has been a developing industry and today the number of private schools has been increasing everyday with the incentives of the government. In this study, it is aimed to facilitate the selection of private schools' location investment decision for the entrepreneurs who want to invest in private schools. It is also aimed that decision makers can make a rational decision based on scientific data by using two Multi Criteria Decision Making methods which are Analytical Hierarchy Process and Grey Relational Analysis methods. For this purpose, the criteria to be taken as the basis for private school investments were determined by literature review and expert opinions. Then, the actual data obtained from the related sources and the weights were assigned by the experts.

Keywords: Private school investments, multiple-criteria decision making, Turkey.

Türkiye’de özel öğretim kurumları ve özel okul sektörü

Ülkemiz hukukuna göre devlet, vatandaşının yasal olarak eğitim ve öğretim hakkını sağlamak zorunda olup bunu MEB aracılığıyla eğitim ihtiyacını karşılayacak kurum ve kuruluşları kurarak ve işleterek gerçekleştirir. Diğer taraftan özel öğretim kurumları/özel okullar, devletin anayasal bir zorunluluk olarak üstlendiği bu yükümlülüğün hem bir kısmını alarak, hem de ödediği vergilerle, sağladığı istihdamla ve yaptığı yatırımlarla ülke ekonomisine katkı sunmaktadırlar (Çelik, 2006).

Özel Öğretim Kurumları belli bir ücret karşılığında eğitim hizmeti veren kurumlar olup 5580 sayılı Öğretim Kurumları Kanunu hükümlerine göre faaliyetlerini sürdürmektedirler (MEB, 2016). Genel olarak değerlendirildiğinde devlete ait resmi okullar dışında kalan ve giderleri devlet bütçesinden karşılanmayan eğitim-öğretim kurumları, özel okul olarak adlandırılmaktadır. Bu kurumlar okulöncesi başlayarak üniversiteye kadar eğitim-öğretim hizmeti sunmakta olup sahipleri ve kurucuları hem gerçek kişiler hem de sivil toplum kuruluşları olabilir. Mevcut durumda Millî Eğitim Bakanlığı'nın denetim ve gözetimi altında olmak üzere yerli ya da yabancı, gerçek veya tüzel kişiler tarafından kurulmuş olup bir ücret karşılığında örgün eğitim-öğretim veren tüm özel okullar, esas olarak aynı yasal düzenlemeler içinde yer almaktadırlar (Uygun, 2003).

Özel okullar 5 grupta incelenebilir. Bunlar (MEB, 2012);

- Özel Türk Okulları,
- Özel Yabancı Okullar,
- Özel Azınlık Okulları,
- Özel Eğitim Okulları,
- Milletlerarası Özel Öğretim Kurumları'dır.

Özel okullar devlet okullarından başlıca farkı işletme statüsüne sahip olmaları, sahiplerinin kurucu ya da yönetim kurullarından oluşmasıdır. Bu açıdan değerlendirildiğinde sahip oldukları işletme fonksiyonlarının tümü piyasa ve rekabet koşulları içerisinde ele alınmaktadır.

Küreselleşmenin getirdiği rekabet koşullarında hizmet sunduklarından dolayı, değişen çevre koşullarına uyum sağlama, iç (çalışan) ve dış müşteri (öğrenci-veli) memnuniyetini sağlama, etkili karar alma, kaliteli (vasıflı) çalışan istihdamı temini gibi birçok özel işletmecilik kurallarını etkin bir biçimde yerine getirme yeteneğine sahip olmak zorundadırlar (Demirci, Taşkın ve Yuca, 2006). Teknolojiyi de yakından takip eden özel okullar, teknoloji ile eğitim süreçlerini entegre ederek öğrenme ortamlarında öğrenci ve velilerine çeşitli araştırma, inceleme ve değerlendirme yapma imkânı sunarak kaliteli eğitim ve öğretim beklentilerini karşılamaya çalışmaktadırlar (Subaşı ve Dinler, 2003).

1739 sayılı Türk Milli Eğitim Temel Kanunu, 1. ve 2. maddede belirtilmiş olan Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarını gerçekleştirmek ve bu amaçlar doğrultusunda yurttaşlar yetiştirme amacı, özel okulların da amaçları arasında yer almaktadır. Özel okullar devlet okulları gibi Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak hizmetlerini vermelerine rağmen yapısal olarak aralarında bir takım farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklar genel hatlarıyla şu şekilde belirtilebilir (Başkaya, 2006):

- Özel okullar şahıs, ortaklar veya bir kurum tarafından kurulabileceği gibi, resmi okullar devlet tarafından kurulur.
- Özel okullar kar-zarar hesabı yapmak zorunda olmasına rağmen resmi okullar böyle bir kaygı taşımamaktadır.
- Özel okullar sunmakta oldukları eğitim-öğretim hizmetlerini karşılığında velilerden ilgili yönetmelik doğrultusunda belirledikleri yıllık belirli bir ücret talep etmektedirler. Resmi okullar ise eğitim-öğretimi, Milli Eğitim Kanunu'na göre ücretsiz olarak sunmaktadırlar.
- Özel okullar istihdam ettikleri öğretmen ve personel ücretlerini kendi kaynaklarınca karşılamaktayken resmi okullar merkezi atama yolu ile istihdam oluşturarak, öğretmenlerin ve diğer personelin ücretleri de kamu bütçesi tarafından karşılanmaktadır.

Türk eğitim sisteminin her kademesinde, eğitim-öğretim veren özel okulların varlığı, eğitim-öğretimde olumlu bir rekabete de yol açmaktadır. Bu rekabet yalnız resmi okullarla değil, aynı zamanda özel okulların kendi aralarında da gerçekleşmekte bu da eğitimde kaliteyi arttırmaktadır. Özel okullara yönelik olarak olumlu ve olumsuz yönde değerlendirmeler yapılmaktadır. Olumlu değerlendirmelere kısaca değinecek olursak (Uygun, 2003);

- Öğrenci aileleri ve girişimciler devletin kamu eğitimi giderlerinin bir kısmını yüklenerek devlete destek olmaktadır.
- Eğitim-öğretimde rekabet ortamı oluşturduğundan bu alanda nitelik artışına sebep olmaktadır.
- Yeterli maddi imkânı sahip olan öğrencilerin devlete yük olmadan eğitimlerini sağlamakla birlikte, sağladıkları burs imkânları ile maddi durumu yetersiz ve akademik başarıları yüksek öğrencilere daha iyi eğitim alma fırsatı sunmaktadırlar.
- Devletin denetimi ve gözetimi altında millî eğitimin temel amaç ve ilkelerine uygun, en az bir yabancı dil bilen çağdaş becerilerle donanmış nitelikli bireyler yetiştirmektedirler.

Özel okullarla ilgili yapılan olumsuz değerlendirmelere bakıldığında ise (Uygun, 2003);

Bu okullar,

- Küresel, rekabete dayalı kapitalist düzenin destekleyici uzantıları olarak zengin çocuklarını eğitmek için kurulmuş olup amaçları eğitimden ziyade kar sağlamaktır.
- Eğitimde fırsat eşitliğini bozarak haksız bir rekabet ortamı oluşturmaktadırlar.
- Devletin amaçladığı insan tipini yetiştiremedikleri gibi milli ve manevi değerlerden uzak, yabancı hayranı, tutucu ve gerici bireyler yetiştirmektedirler.
- Hukuki açıdan Öğretim Birliği Yasasına aykırı olan okullardır.

Geçici bazı sorunlarına rağmen her geçen gün bu okullara, talep ve ilgi artmakta ve paralelinde özel okullar sayıca çoğalmaktadır.

Gelişmiş ülkelerin özel okullaşma oranlarına bakıldığında %10-15 seviyelerinde olduğu, AB'de ise öğrencilerin %14'ünün eğitimlerini özel okullardan aldığı görülmektedir. Özel öğretim oranları Belçika, Fransa ve Almanya birlikte değerlendirildiğinde %47, Belçika-Flaman grubunda ise 62.7' dir. İspanya ve Maltada özel öğretim oranı %30, Fransa ve Birleşik Krallık' ta %21 Portekiz'de %17' dir. Bu ülkelerde özel öğretim oranlarının yüksek olmasında en önemli faktör kamu tarafından desteklenen özel okulların oranlarının yüksek olmasıdır (TOBB, 2014).

Tablo 1

Eğitimde Ülkelerin Özel Sektör Payları (OECD-2012)

Ülkeler	Özel Sektörün Eğitimdeki Payı
Kore	39.5
ABD	31.6
Avustralya	27
Japonya	25.8
Meksika	19.5
Yeni Zelanda	19.3
Almanya	17.7
İngiltere	16.1
Slovakya	12.9
İspanya	12.9
Çek Cumhuriyeti	12.7

Tablo 1'de yer alan eğitimde özel sektörün payları incelendiğinde daha liberal geleneğe yakın ekonomilerde eğitimde özel sektör paylarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Bazı Ülkelerde Özel Okul % Oranları (2013 OECD Eğitime Bakış)

Sıra	Ülkeler	Özel İlkokul	Özel Ortaokul	Özel Lise
1	Şili	58.9	53.7	60.8
2	Belçika	53.8	60.7	57.1
3	İspanya	31.6	31.1	21.1
4	Avustralya	31.1	35.6	34.8
5	Fransa	14.8	21.9	31.5
6	Danimarka	14.4	26.8	1.8
7	OECD Ortalaması	10.7	14.3	19
8	AB Ortalaması	9.9	13.6	17.2
9	ABD	8.7	8.3	8.2
10	Çin Halk Cumhuriyeti	5.3	8.3	11.8
11	Birleşik Krallık	5.1	28.7	51.7
12	Almanya	4.3	9.3	7.8
13	Finlandiya	1.6	4.6	17.8

Tablo 2'de bazı ülkelerin özel sektörün eğitimde aldığı pay belirtilmektedir. Buna göre ülkeler arası farklılıklara karşın daha üst eğitim düzeylerinde eğitim sektörü payının biraz daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir.

Mevcut hükümet programında özel okullaşma oranının yükseltilmesi amaçlanmaktadır. Son kanuni düzenlemelerde özel okullarda okuyan öğrencilere destek verilmesi hükmü sektör tarafından olumlu olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 3

Özel Öğretim Kurumlarında ve Öğrenci Sayılarında Büyüme

Özel Öğretim Kurumlarında Öğrenci Sayısında Büyüme		Özel Öğretim Kurumları Sayısında Büyüme
Yıllar	Öğrenci sayısı	Kurum sayısı
2000	246.514	1.788
2001	260.193	1.897
2002	265.680	1.887
2003	222.992	1.399
2004	245.414	1.679
2005	261.570	1.893
2006	305.862	1.799
2007	360.042	2.057
2008	386.797	2.353
2009	394.253	2.391
2010	422.702	2.274

2011	458.118	2.750
2012	495.000	3.063
2013	566.000	4.392
2014	654.000	5.118
2015	823.515	7.474
2016	1.174.409	9.581
Toplam Artış	5.4 Kat	4.8 Kat

Kaynak: MEB 2000-2016 verilerinden araştırmacılar tarafından derlenmiştir.

Tablo 3'te gösterildiği üzere özel okul sektöründe öğrenci sayısı değişimine bakıldığında 14 yılda 246.000'den 1.174.409'e yükseldiği görülmektedir. Buradaki artışın önemli bir bölümünü okul öncesi öğrenci sayısındaki artış oluşturmaktadır.

Tablo 4

Yıllara Göre Özel Öğretimin Okul ve Öğrenci Sayılarının Toplam İçindeki Payı

Yıl	Resmi Öğrenci Sayısı	Özel Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı	Özel Öğrenci Artış Oranı (%)	Özel Öğrenci / Toplam Öğrenci (%)
2006-2007	13.873.208	360.042	14.233.250	-	2,53
2007-2008	13.784.080	386.797	14.170.877	7,43	2,73
2008-2009	14.074.079	423.253	14.497.332	9,43	2,92
2009-2010	14.688.342	458.108	15.146.450	8,24	3,02
2010-2011	15.164.318	498.118	15.662.436	8,73	3,18
2011-2012	14.821.197	535.788	15.356.985	7,56	3,49
2012-2013	15.239.702	613.064	15.852.766	14,42	3,87
2013-2014	15.228.934	698.912	15.927.846	14,00	4,39
2014-2015	14.950.897	823.515	15.774.412	17,83	5,22
2015-2016	14.540.339	1.174.409	15.714.748	42,61	7,47

Kaynak: MEB Resmi İstatistik Kitapları.

Tablo 4'te son on yıldaki özel ve resmi okullarda eğitim alan öğrenci sayıları karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Buna göre 2006 yılından 2016 yılına kadarki on yıllık dönemde özel okullara devam eden öğrenci sayıları istikrarlı biçimde artış göstermektedir.

2015-16 eğitim-öğretim ülke genelinde 6.486 özel okul eğitim ve öğretim desteğinden yararlanmıştır. Öğrenci başına destek miktarı okulöncesinde 2.680, ilkokulda 3.220, ortaokulda 3.750, temel liselerde 3.220, ortaöğretimde (temel liseler hariç) 3.750 TL olduğu belirtilmektedir

(Eğitim İzleme Raporu, 2016). Özel okullarda eğitim alan öğrenci sayılarındaki artışın resmi okullardaki sınıf mevcutlarının azalmasını olumlu etkilediği söylenebilir (MEB, 2016).

Özel okulların kuruluşu ve işletilmesi

5580 sayılı Kanuna göre hizmet veren ve genel olarak özel öğretim kurumları olarak isimlendirilen özel okullar, özel dershaneler, özel kurslar, sürücü kursları, etüt merkezleri, hizmet içi eğitim merkezlerinin kuruluş/açılış faaliyetleri ve işlemleri Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre yürütülmektedir. Açılış için gerekli olan standartların ne olacağı ise "Standartlar Yönergesi" ile belirlenmiştir. Özel öğretim kurumlarının açılış işlemleri sürecinde bakanlığın denetim birimlerince, il sağlık birimlerince ve belediyelerin itfaiye müdürlüklerince gerekli incelemeler yapılarak uygunluk raporu verilmesi zorunludur.

Özel öğretim kurumlarında eğitim-öğretime başlanabilmesi için öncelikle kurum açma izni alınması gereklidir. 5580 sayılı kanunun 3 üncü maddesi hükmü doğrultusunda özel öğretim kurumlarına kurum açma izni ile iş yeri açma ve çalışma ruhsatı verilir. İzin başvuruları ise ilgili milli eğitim müdürlüğüne yapılır ve kurum açma izni alınmadıkça kuruma öğrenci kaydı yapılamaz. Kurum açma izni verilmesi, binanın kullanılış amaçlarına ve Bakanlıkça belirlenen standartlara uygun ve yeterli bulunmasıyla birlikte 5580 sayılı Kanun'da sayılan şartların yerine getirilmesine bağlıdır (MEB, 2007).

Özel okullarda öğrenim ücreti ve diğer ücretler, kurumlarca her yıl tespit edilerek ocak ayından itibaren en geç mayıs ayında ilân edilir. Tahsil edilecek ücretlerin nasıl tespit, tayin, ilân ve tahsil edileceği ise yönetmelikle belirlenmektedir. Kurumlar, mevcut öğrenci sayılarının en az yüzde üçünü ücretsiz okutmakla yükümlüdür. Bakanlık bu oranı yüzde ona kadar artırılabilir (MEB, 2007).

Her ne kadar sadece kazanç sağlamak amacı ile faaliyet yürütülemeyeceği belirtilmiş olsa da (5580 sayılı kanun Madde 12) temelinde hür teşebbüs düşüncesi yatmakta olan özel okul işletmeciliği kurucu ya da kurucularının sermayelerini koydukları bir teşebbüs olması ve rekabet ortamında faaliyet göstermesinden dolayı, kâr elde etmemeleri düşünülemez. Bu sebeple, özel okul işletmeciliği devlet okullarından farklı olarak kârı da amaçlayarak faaliyet gösteren kuruluşlar olarak değerlendirilebilir (MEB, 2007).

Özel sektörün eğitime olan katkısı yadsınamaz. Eğitim alanında geleceğin şekillendirilmesi, planlanması ve uygulanabilir hale getirilmesi için özel okul sektörünün teşvik edilerek devlet desteklerinin artması ülkemizdeki eğitim niteliğinin artması bakımından önem arz etmektedir.

Özel Okullara yönelik teşvikler, 19 Haziran 2012 tarih ve 28328 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 2012/3305 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı (Yatırımlarda Devlet Yardımları Hakkında Karar) ile 20 Haziran 2012 tarih ve 28329 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren "Yatırımlarda Devlet Yardımları Hakkında Kararın Uygulanmasına İlişkin Tebliğ" hükümleri kapsamında uygulanmaktadır. Teşvik Belgesi müracaatları, valilik uygun görüş yazısı ile Ekonomi Bakanlığına yapılması gerekmektedir (MEB, 2012).

Eğitim kurumlarını da kapsayan stratejik yatırımlarda istenen ölçütleri sağlayan yatırımcılar, bölgeler arası fark gözetilmeksizin, yatırım yeri tahsisi, KDV istisnası, vergi indirimi, sigorta primi ve sigorta primi işveren hissesi desteği, faiz desteği, KDV iadesi, gelir vergisi stopajı desteği, gümrük vergisinden muafiyet gibi teşvik ve desteklerden yararlanabilecektir. (Ekonomi Bakanlığı, Yatırımlarda Devlet Yardımları Hakkında Karar, 2012).

Özel öğretim sektörü yatırım ortamı

Son yıllarda özel okulların sayısının artması, bu kurumlarca sunulan burs imkânları ve devlet politikası olarak verilen teşvikler, sektördeki kurumların üstün performans gösterme çabasının bir sonucu olarak özel okullara olan ilgi ve talep giderek arttırmıştır.

Yeni teşvik sistemi kapsamında yer alan eğitim yatırımları arasında desteklenenler sadece özel okul yatırımlarıdır. Bunun dışında kalan eğitim yatırımları öncelikli yatırım kapsamına alınmamıştır. Politik kara vericilerin tarafından yaygın eğitim faaliyetleri için yapılacak yatırımlar desteklenmemiştir (TOBB, 2014).

Bölgesel bazda sunulan yatırım teşviklerinden yalnızca özel okul yatırımlarının öncelikli olarak yararlanması sağlanmış olmakla birlikte eğitim kurumlarının kendi mülkleri olan arsalar üzerinde okul yapmaları birçok şarta bağlanmıştır. Arsa sorunu yatırımcıların karşılaştığı en büyük engel olarak görünmektedir. Özel okul sektörü, ilgili makamlara yaptığı başvuru ve taleplerden bu güne kadar istediği sonucu alamamıştır. Bakanlığın merkez ve taşra teşkilatındaki yetkililer eğitim yatırımı konusunda resmi okulları öncelikli olarak düşünmekte ve sektörden gelen taleplere izin vermekte zorlanmaktadır.

Ülke genelinde 5580 sayılı Kanuna göre açılacak özel okul öncesi hizmet veren okullarını en az 10 derslik/oyun ve etkinlik alanı olması halinde verimli olacağı belirtilmektedir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı Standartlar Yönergesinde belirtilen şartlarla birlikte değerlendirildiğinde yatırım maliyeti hesaplanacak olursa (TOBB, 2014);

Milli Eğitim Bakanlığı Standartlar Yönergesi'ne göre, anaokulunda en az 10 m² müdür odası, kontenjanı 150'yi geçenlerde 10 m² müdür yardımcısı odası, isteğe bağlı en az 10m³/3 m² uyku odası, en az 15 m² oyun ve etkinlik odası, öğrenci başına en az 1,5 m² bahçe, isteğe bağlı yemek odası, engellilere ayrı kız ve erkeklere ayrı olmak üzere her 30 öğrenci için yaşına uygun bir tuvalet ve lavabo, bay bayan ayrı 30 öğretmene bir tuvalet ve lavabo, anaokulu bürolar dâhil asgari 20 bölmeden oluşacağı ve anaokulu binalarının ortalama 400 m² olacağı söylenebilir.

Bahçe alanı için okulöncesi kurumlarında öğrenci başı 1,5 m² alandan okul başına ortalama 200 m² alan ayrılabilir. Bu durumda ortalama rakamlardan hareketle bir anaokulu için ayrılacak arsa asgari 500-600 m² olmalıdır. 500 m²'lik bir anaokulu arsası yerleşim birimlerine yakın bölgelerde ortalama 1.000.000TL'yi bulacağı düşünülürse İnşaat maliyeti, hafriyat ve diğer maliyetlerde eklenirse 15 derslikli bir anaokulunun yaklaşık 1.000.000TL'ye mal olacağı söylenebilir. Orta büyüklükte bir anaokulunun tefriş maliyeti 500.000 TL alınabilir. Kendi binasında hizmet veren bir anaokulunu toplam yatırım maliyeti 2.500.000TL'dir.

Benzer şekilde özel ilkokul/ortaokul/liselerin yatırım maliyetleri Milli Eğitim Bakanlığı Standartlar Yönergesi'ne göre hesaplanacak olursa, ilkokul, ortaokul ve liselerde bulunması gereken bölümler dikkate alındığında bir ilkokulda yaklaşık 25-30 birim olacaktır. Böyle bir binanın yaklaşık inşaat maliyeti 5-6 milyon TL'yi bulmaktadır. Ortalama bir hesapla yukarıda belirtilen özelliklerdeki gibi bir okulun yapımında kullanılacak bahçe alanı ayrılabilir bir arsa için en az 5 milyon TL'yi gerekecektir. Bu durumda 20-30 derslikli bir okulun tüm tefrişi için harcanacak rakam asgari 1,2 milyon TL'dir. Eğer okul binasına büyük bir konferans salonu yapılırsa bu rakam 2 milyonu bulabilmektedir. Ülkemizde okul büyüklüğüne ve yerine göre değişmekle birlikte bir özel okulun yatırım maliyeti yaklaşık olarak 10-13 milyon TL civarında olacaktır.

Özel okulların yaptıkları eğitim yatırımlarının değerleri kurumdan kuruma farklılık göstermektedir. Ortalama yatırım değerinin çok altında yatırım yapmış olarak eğitim hizmeti sunan özel okullar olduğu gibi sadece arsa ve bina maliyeti bakımından ortalamanın çok üstünde olan özel okullar da mevcuttur. Mevcut durumda faaliyetini devam ettirmekte olan özel okulların tahmini olarak 100 tanesinin yatırım değerinin 50 Milyon \$ civarında olduğu tahmin edilmektedir (TOBB, 2014).

Hesaplamalar "ortalama ve yaklaşık" değerler baz alınarak yapılmıştır. Burada güdülen amaç genel bir çerçeve sunabilmektir. Daha az büyüklükte yatırımlarla hizmet vermekte olan özel okullar olabileceği gibi, Türkiye'nin en güzel merkezi yerlerinde hizmet veren ve sadece arsa ve binaları 700-800 milyon TL değerinde olduğu tahmin edilen özel okullar da bulunmaktadır.

Özel okulların yapmış oldukları yatırım değerleri dikkate alındığında ülke ekonomisine önemli katkıda buldukları söylenebilir. Devletin, özel sektörü eğitim hizmetleri verme konusunda teşvik etmesi kamunun üzerinde bulunan mali yükü azaltmaktadır. Devlet tarafından özel okul sektörüne yönelik yapılan teşviklerin bütçeyi azaltan kayıplarını gibi düşünülmesi hata olup esasında devlet için daha çok vergi geliri ve istihdamı arttırması söz konusudur. Kamuoyunun bu konuda bilinçlendirilmesi ve devlet bürokrasisinin bu bilinç ile hareket etmesi ve özel okul yatırımlarının teşviklerle özendirilmesi sağlanmalıdır (TÖDER, 2015).

Rekabetin şiddetlenmesi nedeniyle özel okullar rakiplerini dikkate alıp çeşitli stratejiler belirleyip performanslarını yükselterek kendi alanlarında en başarılı olmaya çalışmaktadırlar. Özel okulların kullandıkları önemli stratejilerden biri de ülke genelindeki diğer il ve ilçe merkezlerinde yeni şubeler açarak müşteri potansiyelini arttırmak istemeleridir. Yeni şubeler açmak belirli kriterleri ve alternatifleri göz önünde bulundurmaya ve rasyonel kararlar almayı gerektirmektedir. Hem fazla seçeneğin olması hem de özel okulların gerçekleştirmek istedikleri politikalarından dolayı yeni açmayı düşündükleri şubeler için kuruluş yerini seçme konusu, karmaşık yapıya bir problemdir. Bu amaçla çalışmada, özel okul yeri seçimi için rasyonel ve analitik bir yöntem sunmak ve karar vericilere kılavuzluk etmeye yönelik olarak Çok Kriterli Karar Verme metodlarından Analitik Hiyerarşi Süreci ve Gri ilişkisel analiz yöntemi kullanılarak karar vericilerin sağlıklı bir seçim yapabilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Günümüz iş yaşamında karar verme yetkisine sahip olan üst düzey yöneticiler, karşılaştıkları problemlere çözümler üretmek ve mevcut alternatifler arasından seçim yapma durumunda kaldıklarında inisiyatif alarak karar vermek zorundadırlar. Ancak böylesi bir durumda birçok seçeneğin ortaya çıkacak olması üst düzey yöneticilerin karar almasını güçleştirmektedir. Karar vericilerin, uzun vadeli sonuçları düşünerek farklı alternatifler arasından çeşitli analiz ve yöntemleri kullanarak tercih yapması, kurumun etkililiğini ve verimliliğini arttıracaktır. Çok Kriterli Karar Verme Metotları, bu analizlerin başarılı bir şekilde uygulanması için geliştirilmiştir. Böyle durumlarda karar vericilerin çok kriterli karar verme yöntemlerini kullanması, karmaşık yapıdaki problemlerin çözümüne olanak sağlayacaktır.

Bir sonuca varabilmek için potansiyel alternatiflerin ve kriterlerin, karar verme problemlerinde daima var olması gerekmektedir (Doumpos ve Zopounidis, 2002). ÇKKV yöntemlerinin temel amacı; alternatifleri karşılaştırabilecek verileri elde ederek, alternatifler için öncelikli ölçütlerin ve kriterlerin belirlenmesidir (Kaya, 2004). Ayrıca ÇKKV yöntemlerinde değişik özelliklerdeki alternatiflerin belirlenen kriterlere göre karar vericiler tarafından değerlendirilerek, sıralanması işlemi uygulanmaktadır (Özden, 2009).

Bu çalışmada özel öğretim kurumu yatırım yeri seçim problemi ele alınmıştır. Bu amaçla, özel okul kuruluşunu etkileyebilecek 9 ana kriter tespit edilerek ilgili kriterlerle ilgili resmi olarak yayınlanmış istatistiki sayısal değerleri elde edilmiştir. Bu verilere dayanarak Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri kullanılarak yapılan çalışmanın ilk adımında özel bir eğitim kurumu açmak isteyen yatırımcılara yönelik olarak öncelikte aradığı kriterler belirlenmiş ve bu kriterler baz alınarak yatırım yapılabilirlik açısından Türkiye'deki 81 il önceliklendirilmiştir. Çalışmada kullanılan yöntem ve elde edilen sonuçlardan yararlanılarak özel okul yatırımları için doğru kararların alınması sağlanarak oluşabilecek kayıp ve zararların önlenmesi amaçlanmıştır.

Analitik hiyerarşi süreci

Analitik Hiyerarşi Süreci (AHS) Thomas L. Saaty (1980) tarafından geliştirilmiş çok ölçütlü problemlerin yapılandırılması, ölçülmesi ve sentezine yönelik bir metodolojidir. AHS bir çok probleme uygulanabilen bir yöntemdir ve özellikle de bir çok kriterin olduğu kompleks durumlarda alternatifler arasından seçim yapma problemlerine uygulanmaktadır (Saaty, 1980; Forman ve Gass, 2001). Asıl çıkış amacı karar vericilerin kompleks kararları verebilmesi için basit bir sistematik yolun geliştirilmesidir İnsan çok sayıda ve birbirleri ile ilişkili öğeler seti ile karşılaştığında, bunların ancak bir kısmını kontrol altında tutabileceği anlaşıldığında çoğunlukla içgüdüsel olarak söz konusu öğeler, belirli bir takım özelliklere sahip olup olmamalarına bağlı olarak, belirli bir takım ortak özelliklere sahip olup olmamalarına bağlı olarak, gruplar halinde birleştirilmeye çalışılır. Analitik hiyerarşi süreçlerinin de temelde gerçekleştirmeyi amaçladığı budur (Kahraman, 1995). Sürecin ilk adımı, karar verme probleminin olabildiğince ayrıntılı olarak ortaya konması ve daha sonra hiyerarşi olarak adlandırılan ve her biri bir dizi öğeden oluşan katmanlar halinde incelenmesidir. Bundan sonra yapılacak olan işlem, hiyerarşinin en alt seviyesindeki öğelerin, en üst düzeyde bulunan ve amacı ortaya koyan öge üzerindeki görelî

etkilerinin saptanmasıdır. Bunun belirlenmesi ise karar verme probleminin her hiyerarşik düzeyi için bir dizi ikili karşılaştırma ve göreceli ağırlıkların bulunmasına dayanır (Evren ve Ülengin, 1992).

AHS karar vericinin düşüncelerini baz alarak verilen alternatifler için oran skalası üzerinde göreceli önceliklerinin sayısallaştırılmasını amaçlayan ve karar vericinin değerlendirmelerinin önemini ve karar verme sürecinde alternatiflerin karşılaştırılmalarındaki tutarlılığı dikkate alan bir yöntemdir (Al-Bahar, 2001). Bu yaklaşımın gücü somut ve soyut faktörleri sistematik bir şekilde organize etmesi ve karar verme problemlerine yapılandırılmış ve basit bir çözüm sağlamasıdır (Saaty, 1980, 1990).

AHS'nin uygulama alanları oldukça fazladır ve geniş bir çerçevede yayılmıştır. Bu uygulamaları kısaca özetlenecek olursak; ürün seçimi, tedarikçi seçimi, proje seçimi, organizasyon yapısının seçimi, fabrika yeri seçimi, teknoloji seçimi (birden fazla kriterin bulunduğu durumlarda alternatifler arasından bir tanesinin seçildiği seçim problemleri), performans değerlendirmesi, personel değerlendirmesi, proje değerlendirilmesi (önceliklendirme ve değerlendirme problemleri), kaynak tahsis problemleri, kıyaslama problemleri, kalite yönetimi ve stratejik planlamadır.

AHS yönteminin adımları genel hatlarıyla kısaca aşağıdaki gibi özetlenebilir (Saaty, 1980; 1990);

- Problemin tanımlanması ve amacın belirlenmesi
- Hiyerarşinin oluşturulması ve en üstten (karar vericinin bakış açısından amaç) ara düzeylere (takibindeki düzeylerin bağlı olduğu ölçütlere) daha sonra genellikle alternatiflerin listesini içeren en düşük düzeye kadar yapılandırılması
- Hangi unsurun diğerine daha baskın olduğunu gösterme açısından, Tablo 5'te gösterilen ikili karşılaştırma ölçeği kullanılarak, her seviye için ve daha düşük seviyelerdeki elemanlar için de birer tane ikili karşılaştırma matrisleri ($n \times n$ boyutlu) setinin oluşturulması
- Ölçütlerin ağırlıklarını ve öz vektörleri ağırlıklandırılmak için hiyerarşik sentez kullanılması ve hiyerarşinin bir sonraki alt seviyesindekilere karşılık gelen tüm ağırlıklı öz vektörlerin elemanlarının toplanması
- İkili karşılaştırmalar yapıldıktan sonra öznel algıların tutarlılığını ve göreceli ağırlıkların doğruluğunu sağlamak amacıyla tutarlılık indeksi (CI) ve Tutarlılık oranı (CR) olmak üzere iki katsayı kullanılarak tutarlılık indeksinin (CI) hesaplanması (Güvenilir ve gerçekçi sonuçlar için tutarlılık oranınının (CR) % 10'u aşmaması gerekmektedir)

Tablo 5

AHP'de Kullanılan İkili Karşılaştırma Skalası (Saaty, 2005)

Önem Derecesi	Tanım	Açıklama
1	Eşit Derecede Önemli	Faktörlerin ikisi de eşit önem derecesine sahiptir.
3	Orta Derecede Önemli	Tecrübeler ve yargılara göre bir faktör diğerine göre biraz daha önemlidir.
5	Kuvvetli Derecede Önemli	Bir faktör diğerine göre daha kuvvetli derecede önemlidir.
7	Çok Kuvvetli Derecede Önemli	Bir faktör diğerine göre çok yüksek derecede kuvvetle daha önemlidir.
9	Son Derece Önemli	Bir faktör diğerine göre mutlak derecede önemlidir.
2,4,6,8	Ara Değerler	İki faktör için üstteki açıklamalarda bulunan derecelerin ara değerleridir.
Karşılıklı Değerler	i, j ile karşılaştırılırken bir değer (x) atanmış ise; j, i ile karşılaştırılırken atanacak değer ($1/x$) olacaktır.	

Gri İlişkisel Analiz (GİA)

Deng tarafından 1982 yılında önerilen gri sistem teorisi, bulanık küme (Zadeh, 1965) teorisine benzer bir teorisidir. Bu teoriye göre, örneklemin boyutunun küçük olduğu ve belirsizlik içerdiği durumlarda, gri sistem yaklaşımıyla sistemin davranışı tespit edilemeye çalışılır. Gri sistem teorisi, veri işleme, modelleme ve tahmin gibi alanlarda, ayrıca kontrol ve karar verme alanlarında kullanılmaktadır (Kuo vd., 2008).

Bu yöntemde, bir referans serisi oluşturularak alternatiflerin mutlak farkları alınır. Daha sonra gri ilişkisel katsayılar ve dereceler hesaplanarak en iyi değeri veren alternatif seçilir. Temel bakış açısı bir alternatifin ne derecede referans serisine yakın olduğunu hesaplayabilmektir. ÇKKV yöntemlerinden olan gri ilişkisel analiz, genel olarak tek başına kullanılmaktan ziyade diğer tekniklerle birleştirilerek kullanılmaktadır (Ozcan ve Tüysüz, 2016). Aşağıda bu yöntemin adımları kısaca açıklanmıştır (Chang vd., 2003).

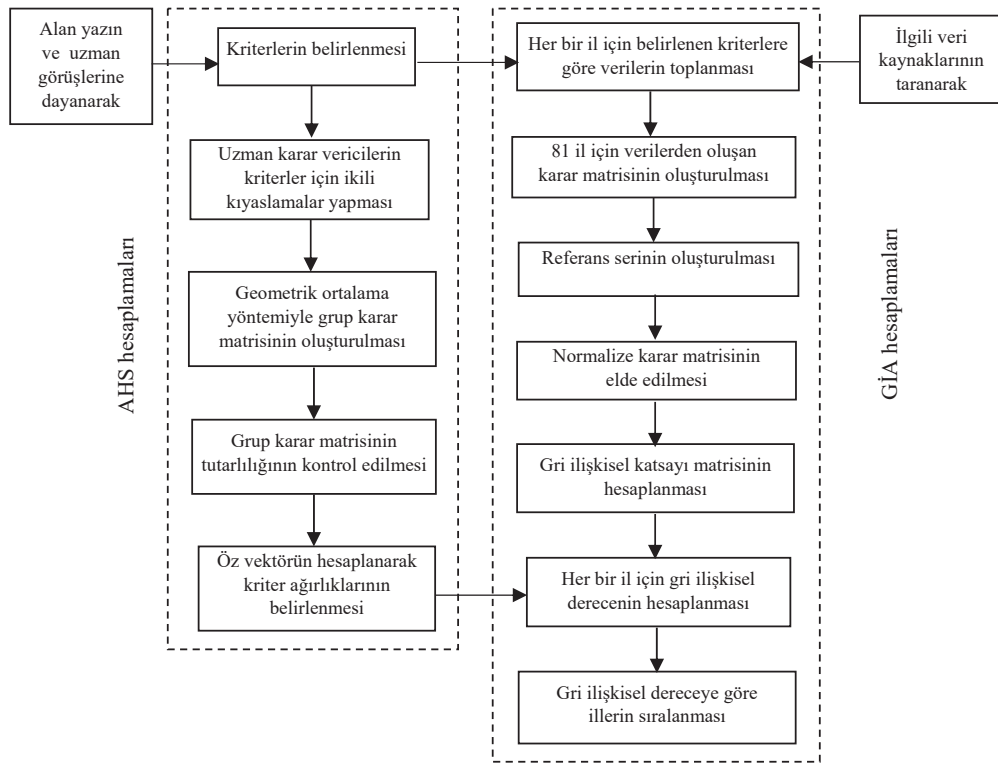
Adım 1: İlk olarak problemin kriterleri, kriter ağırlıkları ve alternatifleri belirlenerek karar matrisi oluşturulur. Bu karar matrisindeki kriterlerin hangisinin maliyet veya hangisinin fayda kriterleri olduğu belirlenir. Daha sonra her bir kriter sütunundaki en iyi değerler temel alınarak bir referans serisi oluşturulur. İlerleyen adımlarda hangi alternatifin bu referans serisine daha yakın olduğu tespit edilecektir.

Adım 2: Bir önceki adımda karar matrisinde, her bir alternatifin her bir kriter için aldığı değerlerin birimleri farklı olduğundan normalizasyona referans serisi de dahil olmak üzere gerek duyulur. Fakat normalizasyon, kriterin maliyet, fayda veya nominal kriteri olmasına göre değişir.

Adım 3: Karar matrisi normalize edildikten sonra gri ilişkisel katsayı matrisi oluşturulur. Bu matris oluşturulurken ilk adım her bir normalize edilmiş karar matrisi biriminin, ilgili kriterdeki referans değerinden çıkarılıp mutlak değerinin alınmasıdır.

Adım 4: Son adımda gri ilişkisel dereceler hesaplanarak, hangi alternatifin referans serisine daha yakın olduğu ve buna bağlı olarak hangi alternatifin seçilmesi gerektiği belirlenir. Her bir alternatif için hesaplanan gri ilişkisel derece değerlerinden en büyüğü seçilerek karar problemi sonuçlandırılır.

Şekil 1'de çalışmada önerilen karar modelinin genel çerçevesi görülmektedir.



Şekil 1. Özel okul yatırımları için önerilen karar modeli

Bulgular

Bu çalışmada özel öğretim kurumu yatırım yeri seçimi problemi ele alınmıştır. Bu amaçla, özel okul kuruluşunu etkileyebilecek 9 ana kriter tespit edilerek ilgili kriterlerle ilgili resmi olarak yayınlanmış istatistiksel sayısal değerleri elde edilmiştir. Bu verilere dayanarak ÇKKV yöntemleri kullanılarak yapılan çalışmanın ilk adımında özel bir eğitim kurumu açmak isteyen yatırımcılara yönelik olarak öncelikle aradığı kriterler belirlenmiş ve bu kriterler baz alınarak yatırım yapılabilirlik açısından Türkiye'deki 81 il önceliklendirilmiştir.

Uygulamada kullanılan ÇKKV metodoloji AHS ile bütünleştirilmiş GİA yaklaşımına dayanmaktadır. AHS özel okul yatırımlarında kullanılacak olan gösterge veya kriterlerin uzman görüşüne dayalı olarak değerlendirilip öncelik derecelerinin belirlenmesi için kullanılmıştır. GİA ise Türkiye'deki 81 ilin her birinin belirlenen kriterlere göre ilgili kaynaklardan elde edilen objektif veriler kullanılarak sıralanması amacıyla kullanılmıştır. Bu yönüyle sunulan metodoloji hem objektif verilerin kullanılması hem de uzman görüşüne dayalı bir karar modeli sunması açısından önem arz etmektedir.

Bu amaçla, ilk olarak, özel okul yatırım kararında belirleyici olacağı düşünülen kriterler, ilgili alanyazın taranarak (Wachtel, 1976; Hanushek, 1996; Peetsma, 2000; Köktaş, 2009; Işık, 2009; Çıngı vd., 2013) tespit edilmiş ve uzman değerlendirmesi sonucunda elde edilen kriterler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Özel Okul Yatırımları için Kullanılan Değerlendirme Kriterleri

Kriter (Her bir il için)
Eğitim endeksi sırası (K1)
Genel yaşam endeksi sırası (K2)
Özel okulların tüm okullar içindeki oranı (K3)
Özel okullarda okuyan öğrencilerin oranı (K4)
3-17 yaş arası nüfusun toplan nüfus içindeki payı (K5)
Yaşa (0-19) göre (alınan göç/verilen göç) oranı (K6)
Derslik başına düşen ortalama öğrenci sayısı (K7)
Hane halkı eğitim harcaması (il/Türkiye) oranı (K8)
Kişi başı ortalama mevduat miktarı (K9)

Tablo 6'da gösterilen kriterlere ait veriler 2015-2016 Milli Eğitim İstatistikleri, 2016 TÜİK istatistikleri, Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi (ERG) 2015-2016 raporu, 2014 Türkiye Eğitim Meclisi Sektör Raporu ve 2016 Türkiye Bankalar Birliği istatistik raporlarından alınmıştır.

Çalışmada kullanılan 9 kriter, eğitim yönetimi ve denetimi alanında en az lisans üstü derecesine sahip akademisyenler ve de özel okul sektöründe en az 10 yıl deneyimli yöneticilerden oluşan 14 uzman karar verici tarafından AHS yöntemiyle değerlendirilmiştir. Tablo 7 AHS yöntemine ait örnek bir karşılaştırma matrisini göstermektedir.

Tablo 7

AHS Yöntemine Ait Örnek Bir Karşılaştırma Matrisi

İl Bazında Özel Okul Yatırımı	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9
K1	1	1/3	1/3	4	5	4	5	1/4	1/3
K2	3	1	5	5	5	2	3	1/4	1/3
K3	3	1/5	1	1/5	1/3	3	1/2	1/6	0.2
K4	1/4	1/5	5	1	4	4	5	1/4	2/4
K5	1/5	1/5	3	1/4	1	4	3	1/4	1/3
K6	1/4	1/2	1/3	1/4	1/4	1	4	1/4	2/4
K7	1/5	1/3	2	1/5	1/3	1/4	1	1/5	2/4
K8	4	4	6	4	4	4	5	1	1/2
K9	3	3	5	4	3	4	4	2	1

Karşılaştırma matrisinde yer alan ikili kıyaslamalar Tablo 1’de verilen skala kullanılarak yapılmıştır. Tablo 7’deki 1. satır 2. sütun elemanını açıklayacak olursak; İl Bazında Özel Okul Yatırımı açısından K2, K1’den “Orta Derecede daha Önemli” anlamına gelmektedir. Aynı şekilde 1. satır 4. sütun elemanını açıklayacak olursak; İl Bazında Özel Okul Yatırımı açısından K1, K4’den “Orta-Kuvvetli Arası Derecede daha Önemli” anlamına gelmektedir. 14 uzman karar vericinin her birinin karşılaştırma matrislerini oluşturmasından sonra bunların geometrik ortalaması alınarak grup karşılaştırma matrisi Tablo 8’deki şekilde elde edilmiştir.

Tablo 8

AHS Yöntemine Ait Grup Karşılaştırma Matrisi

İl Bazında Özel Okul Yatırımı	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9
K1	1,000	0,730	1,209	2,381	2,377	1,690	2,370	1,054	0,942
K2	1,370	1,000	2,408	2,786	2,958	2,129	2,974	1,485	1,265
K3	0,827	0,415	1,000	1,142	1,396	1,669	0,775	0,705	0,579
K4	0,420	0,359	0,876	1,000	2,318	1,385	1,179	0,882	0,719
K5	0,421	0,338	0,716	0,431	1,000	1,896	1,224	0,716	0,786
K6	0,592	0,470	0,599	0,722	0,527	1,000	1,224	0,822	0,723
K7	0,422	0,336	1,290	0,848	0,817	0,817	1,000	1,235	0,964
K8	0,949	0,673	1,419	1,134	1,396	1,217	0,810	1,000	1,357
K9	1,061	0,790	1,727	1,390	1,272	1,383	1,037	0,737	1,000

Tablo 8’deki verilen grup karşılaştırma matrisinin CR oranı % 2,7 olarak elde edilmiştir. Bu da grup matrisinin tutarlılığının %97,3 olduğunu göstermektedir. Öz vektör hesabıyla Tablo 9’da özel okul yatırımları için kullanılan değerlendirme kriterlerinin elde edilen ağırlıkları yer almaktadır.

Tablo 9

Özel Okul Yatırımları Kriterlerinin Elde Edilen Ağırlıkları

Kriter	Ağırlık
Eğitim endeksi sırası (K1)	0,146
Genel yaşam endeksi sırası (K2)	0,197
Özel okulların tüm okullar içindeki oranı (K3)	0,091
Özel okullarda okuyan öğrencilerin oranı (K4)	0,094
3-17 yaş arası nüfusun toplan nüfus içindeki payı (K5)	0,079
Yaşa (0-19) göre (alınan göç/verilen göç) oranı (K6)	0,076
Derslik başına düşen ortalama öğrenci sayısı (K7)	0,086
Hane halkı eğitim harcaması (il/Türkiye) oranı (K8)	0,113
Kişi başı ortalama mevduat miktarı (K9)	0,118

Tablo 9'daki sonuçlara göre 14 uzman karar vericiye göre en önemli kriter %19,7 ağırlık ile "Genel yaşam endeksi sırası (K2)" iken en az önemli kriter ise % 7,6 ağırlık ile "Yaşa (0-19) göre (alınan göç/verilen göç) oranı (K6)" olmuştur. "Genel yaşam endeksi sırası (K2)" ve "Eğitim endeksi sırası (K1)" kriterleri diğerleri ile kıyaslandığında tüm kriter ağırlıkları içerisinde yaklaşık %35'lik toplam ağırlık veya önem derecesine sahiptirler.

Uzman görüşlerine dayanarak kriter ağırlıkları veya önem dereceleri belirlendikten sonra GİA yöntemi ile 81 ilin özel okul yatırım yapılabilirliği açısından önceliklendirilmesi aşağıdaki şekilde yapılmıştır.

GİA hesaplamalarında kullanılan Türkiye'deki 81 ilin ait karar matrisi Ek A Tablo A1'de verilmiştir. Bu tabloda belirtilen kriter tiplerine göre her bir kriter sütunundaki en iyi değerler temel alınarak elde edilen referans serisi Tablo 10'daki gibi elde edilmiştir.

Tablo 10

GİA için Referans Serisi

Kriter	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9
Referans Serisi	1,000	1,000	0,062	0,070	1,600	1,750	1,462	1,300	148.377,365

Sonraki adımda, kriter tipine göre her bir şehir için normalize değerler hesaplanmıştır. K1, K2, K3 ve K4 kriterleri için maliyet normalizasyonu ve de K5, K6, K7, K8 ve K9 kriterleri için de fayda normalizasyonu uygulanmıştır. Normalize karar matrisi hesaplandıktan sonra gri ilişkisel katsayı matrisi oluşturulmuştur. Son olarak da Tablo 11'de verilen gri ilişkisel dereceler ve de 81 ilin özel okul yatırımı açısından öncelik sıraları elde edilmiştir.

Tablo 11

81 İlin Özel Okul Yatırımı Açısından Öncelik Sıralaması

İl	Gri İlişkisel		İl	Gri İlişkisel	
	Derece	Öncelik Sırası		Derece	Öncelik Sırası
İsparta	0,6801	1	Gümüşhane	0,5256	42
İstanbul	0,6680	2	Ağrı	0,5253	43
Bolu	0,6659	3	Mersin	0,5250	44
Karabük	0,6332	4	Nevşehir	0,5204	45
Eskişehir	0,6098	5	Tunceli	0,5187	46
Balıkesir	0,6061	6	Gaziantep	0,5183	47
Çanakkale	0,6060	7	Diyarbakır	0,5146	48
Kütahya	0,6054	8	Batman	0,5139	49
Kırşehir	0,6052	9	Bitlis	0,5139	50
Yalova	0,6011	10	Antalya	0,5136	51
Sakarya	0,5981	11	Bayburt	0,5129	52
Uşak	0,5945	12	Muş	0,5126	53
Amasya	0,5921	13	Adıyaman	0,5111	54
Artvin	0,5915	14	Bingöl	0,5082	55
Bilecik	0,5896	15	Kahramanmaraş	0,5072	56
Giresun	0,5894	16	Van	0,5061	57
Burdur	0,5879	17	Kayseri	0,5059	58
Afyonkarahisar	0,5716	18	Tekirdağ	0,5057	59
Denizli	0,5668	19	Elazığ	0,5056	60
Ankara	0,5651	20	Malatya	0,5045	61
Trabzon	0,5638	21	Niğde	0,5036	62
Tokat	0,5635	22	Manisa	0,5015	63
Kastamonu	0,5616	23	Sivas	0,5001	64
Sinop	0,5570	24	Aydın	0,4993	65
Rize	0,5564	25	Muğla	0,4944	66
Konya	0,5548	26	Adana	0,4934	67
Kırklareli	0,5543	27	Yozgat	0,4919	68
Bursa	0,5523	28	Kilis	0,4890	69
Karaman	0,5485	29	Çorum	0,4870	70
Siirt	0,5458	30	Hatay	0,4836	71
Kırıkkale	0,5456	31	Aksaray	0,4834	72
Şırnak	0,5406	32	Erzurum	0,4824	73
Mardin	0,5382	33	İğdır	0,4820	74
Hakkâri	0,5379	34	Düzce	0,4812	75
Kocaeli	0,5366	35	Bartın	0,4806	76
Erzincan	0,5365	36	Zonguldak	0,4783	77
İzmir	0,5338	37	Osmaniye	0,4737	78
Edirne	0,5335	38	Ordu	0,4723	79
Şanlıurfa	0,5327	39	Kars	0,4712	80
Samsun	0,5303	40	Ardahan	0,4637	81
Çankırı	0,5272	41			

Tablo 11'deki sonuçlara göre, 14 uzman karar vericinin görüşleri sonucu elde edilen kriter ağırlıkları ve de 81 il için her bir kritere ait verilere dayanarak Isparta özel okul yatırımı açısından en öncelikli il iken Ardahan en düşük önceliğe sahip il olarak elde edilmiştir. Isparta'dan sonra sırasıyla İstanbul, Bolu, Karabük ve Eskişehir illeri özel okul yatırımı açısından en öncelikli 5 il iken, Zonguldak, Osmaniye, Ordu, Kars ve Ardahan en düşük önceliğe sahip iller olmuşlardır. Sıralamada ilk 15'de Marmara Bölgesinden 5 il (İstanbul, Balıkesir, Çanakkale, Yalova ve Bilecik illeri) yer almaktadır. Bununla beraber, sıralamada Marmara, Batı Karadeniz ve İç Anadolu bölgelerinde yer alan iller ilk 20 sıralamasında yer almaktadırlar.

Sonuç ve öneriler

Ülkemizde eğitim sektörü sürekli bir şekilde gelişmekte ve eğitim yatırımları da hızlı bir şekilde artmaktadır. Mevcut durumda özel okulların sayısı, devletin de bu okulları teşvik etmesiyle birlikte her geçen gün artmaktadır. Özel okul yatırımları açısından bakıldığında gerek seçeneklerin fazla oluşu gerekse özel okulların kendi uyguladıkları politikaları nedeniyle okul yeri seçimi karmaşık yapıya sahiptir. Bu sebeple bu çalışmada özel öğretim kurumu yatırım yeri seçimi problemi ele alınmıştır ve de özel okul yatırımı yapmak isteyen girişimciler için yatırım yeri seçiminin kolaylaştırılması amacı ile ÇKKV metodlarından AHP ve GİA yöntemleri kullanılarak karar vericilerin bilimsel verilere dayalı olarak rasyonel bir seçim yapabilmesi amaçlanmıştır.

İlk olarak, ilgili alan yazın taraması ve uzman görüşleri dikkate alınarak özel okul yatırımları konusunda öncelikle temel alınacak 9 ana kriter tespit edilmiştir. AHS yöntemi ile özel okul yatırımlarında kullanılacak olan kriterlerin uzman görüşüne dayalı olarak değerlendirilip her birinin önem seviyesi belirlenmiştir. Kriter ağırlıkları elde edildikten sonra, GİA yöntemi ile Türkiye'deki 81 il belirlenen kriterler ve ağırlıklarına göre MEB, TÜİK ve diğer ilgili kaynaklardan elde edilen objektif veriler kullanarak özel okul yatırım yapılabilirliği açısından sıralanmıştır. Uygulamada elde edilen sonuçlar ve kullanılan yöntem özel okul yatırımları için rasyonel ve doğru kararların alınması sağlaması ve de oluşabilecek kayıp ve zararların önlenmesi açısından önemlidir. Bununla beraber uygulamada elde edilen sonuçlar, özellikle kriter ağırlıklarının belirlenmesinde, uzman görüşüne dayandığından ötürü uzmanlar veya karar vericiler değişikçe kriter ağırlıkları da değişebileceğinden dolayı illerin sıralaması da değişebilecektir.

Bu çalışmada önerilen metodoloji hem objektif verilerin kullanılması hem de uzman görüşüne dayalı bir karar modeli sunması açısından önem arz etmektedir. Buna ilaveten önerilen metodoloji yeni kriterlerin eklenip çıkarılmasına ve de istenildiği kadar uzman veya karar vericinin sürece katılmasına imkan vermesinden ötürü oldukça esnek bir yaklaşımdır. Bu sebeple de, yalnızca özel okul yatırımları için değil, uzman görüşü ve objektif verilere dayalı ÇKKV problemlerinde de uygulanabilir. İleriki çalışmalarda, bu kriter setinin daha da genişletilmesi veya geliştirilmesi ya da sadece özel eğitim kurumları yatırımları değil, diğer devlet ve özel sektör yatırımlarında da bu önerilen yaklaşımın kullanılması düşünülebilir. Bir diğer gelecek çalışmalar önerisi olarak da çalışmada sunulan yöntemin bulanık kümeler teorisi ile birlikte ele alınarak uygulanması da düşünülebilir.

Kaynaklar

- Ağaya, S. (2012). Özel öğretim kurumlarında muhasebe ve vergilendirme sistemi: örnek bir uygulama. (Yayınlanmamış Lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, İstanbul.
- Başkaya, B. (2006). İstanbul ili özel okullarındaki halkla ilişkiler uygulamaları. (Yayınlanmamış Lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Chang, C. L., Tsai, C. H., & Chen, L. (2003). Applying grey relational analysis to the decathlon evaluation model. *Int J Comput Internet Manage*, 11(3), 54-62.
- Çelik, Y. (2006). Özel okulların Türk eğitim sistemine ekonomik katkılarının değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çingı, H., Kadılar, C., & Koçberber, G. (2013) Türkiye’de ilçelere göre kamu ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki ihtiyaçların belirlenmesine yönelik istatistiksel bir yaklaşım. *Journal of Education*, 28(1), 105-116.
- Demirci, K., Taşkın, E., Yuca, U. (2006). Öğrenen örgüt/pazarlama yönelimli öğrenen okul boyutlarının analizi: Kütahya ili özel eğitim kurumları uygulaması. Akademik Bakış, 9.
- Doumpos, M., Zopounidis, C. (2002). “Multicriteria Classification and Sorting Methods: A Literature Review,” *European Journal of Operational Research*, 138, 229-246.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG), (2013). Eğitim İzleme Raporu 2015-2016, Sabancı Üniversitesi, <http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/EIR2015-16.10.02.17.web.pdf> adresinden 05.09.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Ekonomi Bakanlığı. (2012). 1 sayılı Yatırımlarda Devlet Yardımları Hakkında Kararın Uygulanmasına İlişkin Tebliğ. Ankara: Resmi Gazete sayısı: 28329. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/06/20120620-8.htm>. Erişim Tarihi: 02.20.2017
- Eurydice, E. A. C. E. A. (2012). Key data on education in Europe 2012. Brussels: Eurydice.
- Evren, R., Ülengin, F., 1992. Yönetimde karar verme. İTÜ Yayınları, No.1478.
- Forman, E. H., & Gass, S. I. (2001). The analytic hierarchy process—an exposition. *Operations research*, 49(4), 469-486.
- Hanushek, E. A. (1996). Measuring investment in education. *The Journal of Economic Perspectives*, 10(4), 9-30.
- Işık, Ş. (2009). Türkiye’de eğitim amaçlı göçler. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 7(1), 27-37.
- Ju-Long, D. (1982). Control problems of grey systems. *Systems & Control Letters*, 1(5), 288-294.
- Kahraman, C., (1995). İleri imalat teknolojilerinin ekonomik analizi ve esneklik faktörünün sayısallaştırılmasına bulanık kümeler yaklaşımı. İTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.
- Kandemir, Y. (2015). Devlet okulu öğretmenlerinin özel okullara ilişkin tutumlarının incelenmesi. (Yayınlanmamış Y. Lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, Y. (2004). “Çok Amaçlı Karar Verme Yöntemlerinden TOPSIS ve ELECTRE Yöntemlerinin Karşılaştırılması,” Havacılık ve Uzay Teknolojileri Enstitüsü, İstanbul, Haziran. Erişim: <http://www.hho.edu.tr>
- Köktaş, A. M. (2009). Türkiye’de Hanehalkı Eğitim Harcamalarının Analizi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Kuo, Y., Yang, T., & Huang, G. W. (2008). The use of grey relational analysis in solving multiple attribute decision-making problems. *Computers & Industrial Engineering*, 55(1), 80-93.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2007). Özel Öğretim Kurumları Kanunu (2007). <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin1.aspx?MevzuatKod=1.5.5580&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=&Tur=1&Tertip=5&No=5580>. Erişim Tarihi: 02.20.2017.

- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği. (2012). Resmi Gazete Tarihi: 20.03.2012 Resmi Gazete Sayısı: 28239. <http://ookgm.meb.gov.tr/www/yonetmelik/icerik/72>. Erişim Tarihi: 02.20.2017.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2014). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/12/201612040705.htm>. Erişim Tarihi: 02.20.2017.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2016). Milli Eğitim İstatistikleri – Örgün Öğretim. Strateji Geliştirme Başkanlığı. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/18024009_meb_istatistikleri_organ_egitim_2015_2016.pdf adresinden 07.10.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Ozcan, T., & Tuysuz, F. (2016). Modified grey relational analysis integrated with grey dematel approach for the performance evaluation of retail stores. *International Journal of Information Technology & Decision Making*, 15(02), 353-386.
- Özden, H. O. (2009). Türkiye'deki Mevduat Bankalarının Performanslarının Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri ile Analizi. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Peetsma, T. T. (2000). Future time perspective as a predictor of school investment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(2), 177-192.
- Saaty Thomas, L. (1980). The analytic Hierarchy process. *New York: McGraw-Hill*.
- Saaty, T. L. (1990). How to make a decision: the analytic hierarchy process. *European journal of operational research*, 48(1), 9-26.
- Saaty, T. L. (2005). *Theory and applications of the analytic network process: decision making with benefits, opportunities, costs, and risks*. RWS publications.
- Saaty, T. L., & Vargas, L. G. (2012). *Models, methods, concepts & applications of the analytic hierarchy process* (Vol. 175). Springer Science & Business Media.
- Subaşı, B., Dinler, A. (2003). Dünya da ve Türkiye'de Özel Okullar. İstanbul: İTO Yayınları
- TOBB (2014). Türkiye eğitim Meclisi Sektör Raporu. Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği. Ankara, 2014. <http://www.tobb.org.tr/TurkiyeSektorMeclisleri/Sayfalar/SektorRaporlari.php> adresinden 05.09.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Türkiye Bankalar Birliği, (2016). <https://www.tbb.org.tr/tr/bankacilik/banka-ve-sektor-bilgileri/istatistik-raporlar/59> adresinden 07.10.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu, (2016). <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=kategorist> adresinden 07.10.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği, (2015). Türkiye eğitim meclisi sektör raporu 2014, <https://www.tobb.org.tr/Documents/yayinlar/2014/T%C3%BCrkiye%20E%C4%9Fitim%20Meclis%20Sekt%C3%B6r%20Raporu%202014%20web.pdf> adresinden 07.10.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Uygun, S. (2003). Türkiye'de dünden bugüne özel okullara bir bakış (Gelişim ve etkileri). Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 36(1-2).
- Wachtel, P. (1976). The effect on earnings of school and college investment expenditures. *The Review of Economics and Statistics*, 326-331.

Ekler A

Tablo A1

Türkiye'deki 81 ilin GİA için karar matrisi

Kriter Tipi	Maliyet	Maliyet	Maliyet	Maliyet	Fayda	Fayda	Fayda	Fayda	Fayda
İl	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9
Adana	63	61	0,715	0,692	1,060	0,770	1,202	0,910	9561,190
Adıyaman	64	69	0,240	0,271	1,230	0,630	1,025	0,820	548,247
Afyonkarahisar	48	10	0,412	0,443	0,960	1,000	0,729	0,690	1553,438
Ağrı	79	79	0,114	0,118	1,530	0,340	1,164	0,390	277,665
Aksaray	57	54	0,428	0,600	1,100	0,830	0,760	0,690	720,184
Amasya	3	27	0,487	0,585	0,850	0,840	0,702	0,820	659,206
Ankara	44	17	2,569	1,993	0,880	1,460	1,031	1,260	39624,081
Antalya	16	44	1,433	1,246	0,930	1,340	0,944	0,690	13477,809
Ardahan	74	74	0,222	0,247	1,020	0,460	0,677	0,390	176,330
Artvin	33	8	0,313	0,200	0,760	0,760	0,648	0,520	490,852
Aydın	28	46	0,978	1,002	0,820	1,280	0,728	0,820	5318,698
Balıkesir	12	7	0,703	0,733	0,740	1,090	0,816	0,650	5332,640
Bartın	54	38	0,621	0,801	0,770	1,070	0,583	0,690	733,336
Batman	72	77	0,500	0,412	1,510	0,800	1,286	0,560	436,183
Bayburt	50	47	0,330	0,462	0,950	1,560	0,604	0,470	79,506
Bilecik	25	13	0,783	0,605	0,790	1,340	0,744	0,950	498,431
Bingöl	68	63	0,138	0,228	1,160	0,600	0,861	0,780	216,319
Bitlis	70	68	0,137	0,112	1,460	0,540	0,931	0,210	197,688
Bolu	14	3	0,571	0,240	0,780	1,290	0,945	0,820	875,589
Burdur	6	43	0,284	0,256	0,790	1,310	0,620	0,690	840,280
Bursa	29	19	1,382	1,289	0,910	1,240	1,092	0,950	12145,655
Çanakkale	8	24	0,500	0,535	0,660	1,650	0,780	0,650	2085,605
Çankırı	45	22	0,213	0,458	0,790	0,620	0,660	0,470	364,983
Çorum	53	56	0,410	0,446	0,880	0,530	0,786	0,820	1185,478
Denizli	11	26	0,958	0,865	0,880	1,300	0,829	0,820	4813,815
Diyarbakır	73	75	0,514	0,491	1,390	0,650	1,462	0,390	1648,552
Düzce	65	49	0,575	0,648	0,920	0,970	0,786	0,820	657,521
Edirne	10	35	0,854	0,788	0,660	1,210	0,715	0,520	1972,299
Elazığ	40	58	0,537	0,474	1,004	0,910	0,985	0,780	1069,090
Erzincan	24	34	0,355	0,475	0,860	1,210	0,606	0,470	557,591
Erzurum	62	52	0,287	0,584	1,160	0,550	0,906	0,470	792,371
Eskişehir	18	15	0,925	1,021	0,760	1,750	0,926	0,950	3715,949
Gaziantep	67	60	0,695	0,628	1,320	0,850	1,365	0,820	2709,672
Giresun	7	29	0,268	0,310	0,800	1,070	0,691	0,520	1295,707
Gümüşhane	36	50	0,212	0,297	0,840	1,400	0,552	0,520	194,354
Hakkâri	81	76	0,180	0,116	1,390	0,420	1,453	0,210	157,767
Hatay	51	64	0,616	0,522	1,170	0,750	1,044	0,560	3904,370

İğdır	69	72	0,376	0,453	1,310	0,700	1,093	0,390	244,473
İsparta	2	1	0,467	0,600	0,830	1,350	0,668	0,690	1510,873
İstanbul	56	5	3,331	2,047	0,920	1,120	1,245	1,300	148377,365
İzmir	31	21	1,684	1,463	0,790	1,230	1,005	0,950	31301,062
Kahramanmaraş	61	48	0,443	0,516	1,210	0,800	1,169	0,560	1224,362
Karabük	9	12	0,420	0,638	0,750	1,660	0,695	0,690	685,194
Karaman	23	25	0,532	1,065	0,990	1,000	0,720	0,910	563,089
Kars	71	70	0,210	0,339	1,200	0,380	0,768	0,390	413,765
Kastamonu	37	36	0,390	0,249	0,740	1,070	1,353	0,470	958,692
Kayseri	43	42	0,877	1,012	1,050	1,250	1,061	0,780	2969,588
Kırıkkale	35	9	1,145	0,848	0,880	0,950	0,672	0,690	517,507
Kırklareli	13	32	0,671	0,344	0,680	1,180	0,702	0,520	1848,547
Kırşehir	4	28	0,373	0,299	0,890	1,010	0,745	0,690	566,097
Kilis	59	67	0,468	0,562	1,190	0,870	0,926	0,820	105,496
Kocaeli	39	23	1,381	0,954	0,960	1,530	0,924	0,820	6353,349
Konya	41	18	0,822	0,967	1,040	1,260	0,965	0,910	4289,449
Kütahya	20	4	0,629	0,960	0,780	1,320	0,746	0,690	965,349
Malatya	34	53	0,679	0,721	1,030	1,020	0,969	0,780	1516,455
Manisa	47	31	0,650	0,771	0,850	0,960	0,804	0,690	3928,820
Mardin	76	80	0,219	0,165	1,460	0,620	1,367	0,560	464,737
Mersin	17	59	1,070	0,745	1,010	0,900	1,099	0,910	6740,160
Muğla	26	45	1,114	1,206	0,780	1,230	0,773	0,820	7491,438
Muş	77	81	0,062	0,075	1,520	0,110	0,968	0,210	192,715
Nevşehir	15	37	0,501	1,151	0,950	0,710	0,655	0,690	643,699
Niğde	42	51	0,383	0,391	1,060	0,710	0,709	0,690	668,802
Ordu	49	55	0,550	0,498	0,890	0,590	0,828	0,520	1711,106
Osmaniye	52	66	0,757	0,680	1,150	0,930	1,052	0,560	665,311
Rize	27	14	0,643	0,529	0,850	0,930	0,704	0,520	781,864
Sakarya	38	2	0,908	1,170	0,930	1,420	0,879	0,820	2154,602
Samsun	22	33	0,743	0,776	0,920	0,840	0,835	0,820	3583,155
Siirt	66	65	0,111	0,088	1,530	0,620	1,046	0,560	204,839
Sinop	32	11	0,615	0,463	0,770	0,750	0,751	0,470	622,816
Sivas	55	40	0,379	0,579	0,960	0,700	0,773	0,780	1452,262
Şanlıurfa	78	73	0,260	0,218	1,570	0,610	1,277	0,390	931,485
Şırnak	80	78	0,187	0,070	1,600	0,590	1,094	0,560	199,364
Tekirdağ	46	30	1,218	0,659	0,860	1,350	0,964	0,520	3888,232
Tokat	21	39	0,250	0,288	0,950	0,920	0,783	0,820	866,782
Trabzon	19	20	0,628	0,551	0,870	1,200	0,789	0,520	2698,463
Tunceli	1	62	0,881	1,436	0,590	1,070	0,583	0,780	372,278
Uşak	30	6	0,440	0,607	0,840	1,060	0,772	0,690	1472,128
Van	75	71	0,220	0,302	1,500	0,510	1,144	0,210	728,880
Yalova	5	16	1,080	1,046	0,830	1,420	0,851	0,820	1020,648
Yozgat	58	57	0,327	0,319	1,008	0,480	0,717	0,780	671,715
Zonguldak	60	41	0,548	0,697	0,820	0,760	0,781	0,690	2746,466



İki farklı yaklaşıma dayalı bilimin doğası öğretiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram yanlışlarının giderilmesindeki etkisi^[*]

Fatma ÖNEN ÖZTÜRK^[**]
Hale BAYRAM^[***]

Öz

Çağdaş bilim anlayışıyla birlikte toplumdaki bireylerin bilime ve bilimsel çalışmalara yönelik bakış açısı da değişmiştir. Bu durum bilimsel okuryazarlık ve bilimin doğası gibi farklı başlıklara verilen önemi de arttırmıştır. Bu araştırmanın amacı, doğrudan-yansıtıcı ve dolaylı yaklaşıma dayalı bilimin doğası öğretim uygulamalarının, fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki kavram yanlışlarının giderilmesine etkisinin belirlenmesidir. Araştırma 2008–2009 eğitim-öğretim yılı güz döneminde İstanbul'daki bir devlet üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 43 fen bilgisi öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adayları seçkisiz olarak Grup I ve Grup II olarak iki gruba ayrılmışlardır. Bilimin doğası ve boyutları Grup I de yer alan öğrencilere doğrudan-yansıtıcı, Grup II'de yer alan öğrencilere dolaylı yaklaşımla öğretilmiştir. Araştırma verileri VNOS-C ölçeği, görüşme soruları ve video kayıtları ile toplanmıştır. Araştırma verileri içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırmada görüşme ve video kayıtlarından elde edilen veriler ise veri çeşitlemesi amacıyla kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının; bilimsel teori ve kanunlar, bilimsel bilginin değişebilir ve deneysel doğası gibi literatürde de yer alan farklı yanlışlara sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuç; doğrudan-yansıtıcı yaklaşımla gerçekleştirilen öğretimin, kavram yanlışlarının giderilmesi konusunda dolaylı yaklaşıma göre daha etkili olduğunu ortaya koyar niteliktedir.

Anahtar kelimeler: Bilimin doğası, doğrudan-yansıtıcı yaklaşım, dolaylı yaklaşım, fen eğitimi, fen bilgisi öğretmen adayı.

[*] Bu çalışma doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

[**] Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İlköğretim bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD, fatma_onen@hotmail.com, fatma.onen@marmara.edu.tr

[***] Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İlköğretim bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD, haleb@marmara.edu.tr

The effect of nature of science teaching based on two different approaches on the elimination of prospective science teachers' misconceptions

Abstract

Along with the modern understanding of science, the viewpoints of individuals in the society towards science and scientific studies have also changed. This situation has also increased the importance given to different titles such as scientific literacy and the nature of science. The purpose of this study is to determine the influence of the teaching method of the nature of science carried out with explicit-reflective and implicit approach on the elimination of misconceptions of science teacher candidates about the nature of science. The research was carried out in the Fall semester of 2008-2009 academic year. The number of participants of the research was 43 science teacher candidates in a public university in Istanbul. Participants of the research was selected randomly and assigned to Group I and Group II. Group I was taught with the method based on explicit-reflective and Group II was taught with method based on implicit teaching approach. Research data were collected through the VNOS-C scale, interview questions and video records. Research data were evaluated with content analysis. The data obtained from interviews and video records in the research were used for triangulation. The results obtained from the research revealed that both groups have different misconceptions, such as scientific theory and laws, the experimental and tentative nature of science. The result of the research also revealed that the teaching method carried out with explicit-reflective approach is more effective in the elimination of misconceptions of prospective science teachers on the nature of science in comparison to implicit approach.

Keywords: Nature of science, explicit-reflective approach, implicit approach, science education, prospective teacher.

Giriş

Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2006 yılında uygulamaya koyduğu fen ve teknoloji öğretim programının temel amacı; öğrencilerin derste görmüş oldukları konular ile günlük yaşam arasındaki ilişkiyi kurmalarını sağlayarak, bilimsel okuryazar öğrenciler yetiştirmektir. Nitekim Ayvacı ve Özbek (2015) de bireylere bilimin özelliklerini öğretmek gerektiğini belirtirken; bu durumun bireylere bilimsel düşünme becerisi kazandırma, bilimsel içeriği daha iyi kavramayı sağlama ve bilime karşı olumlu bir bakış açısına sahip olma açısından da katkı sağlayacağını ifade etmiştir.

Ulusal Fen Eğitimi Standartlarına göre bilimsel okuryazar birey bilimle ilgili popüler yayınları anlayabilme ve sonuçların geçerliği hakkında tartışmalara katılabilme, ulusal ve yerel konularda karar verebilme, bilimsel ve teknolojik olarak ortaya çıkan konuları tanımlayabilme yeterliğine sahip kişilerdir. Okuryazar bir kişi bilimsel bilgiyi üretmek için kullanılan metotlar ve kaynaklar ile ilgili değerlendirme yapabilmelidir (NRC, 1996, s.22).

Bilimsel okuryazarlık üzerine yapılan vurgunun artmasıyla birlikte, bilimsel okuryazarlığın sağlanması sürecinde önemli bir yeri olan bilimin doğasına ilişkin kavramların kazandırılması

da ön plana çıkmıştır. Bilimin doğası; bilimin tarihi, sosyolojisi ve felsefesi gibi farklı alanları içeren çeşitli toplumsal çalışmaların; bilimin ne olduğu, nasıl çalıştığı, bilim insanlarının toplumsal yapıyı nasıl idare ettiği ve toplumun bilimsel girişimleri nasıl yönettiği gibi soruların geniş açıklamalarını içeren, psikoloji gibi bilişsel bilim araştırmalarının birleşimi doğrultusunda disiplinler arası süren çalışmalar bütünüdür (McComas, Clough ve Almazroa, 2000). Bilimin doğası farklı disiplinlerin bir arada çalışması ile ortaya çıkan bir kavram olmasının yanı sıra, alanda yapılan farklı çalışmalar bu kavrama ilişkin ortak temaların oluşturulabileceğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda bilimin doğası; bilimsel bilginin deneysel doğası, bilimsel bilginin değişebilir doğası, bilimsel bilginin yaratıcı doğası, bilimsel bilginin sosyal ve kültürel doğası bilimsel bilginin nesnel doğası, bilimsel teoriler ve kanunlar ile bilimde gözlem-çıkarma ilişkisi olmak üzere yedi farklı özellikle karakterize olmaktadır (Lederman, Abd-El Khalick, Bell ve Schwartz, 2002).

Literatürde yer alan farklı çalışmalar, bilimin doğasına yönelik çeşitli sorunların yaşandığını gösterir niteliktedir. Bu sorunların en önemlilerinden biri de gerek öğrenci gerekse öğretmenlerin bilimin doğasına ilişkin yanlış inanışlara sahip olmalarıdır. McComas (2000) bu yanlış inanışları; hipotezler teorilere teoriler de kanunlara dönüşür, bilimsel kanunlar ve benzeri iddialar mutlak doğrudur, hipotezler denenmiş tahminlerdir, genel ve evrensel bir bilimsel metot bulunmaktadır, dikkatlice toplanan kanıtlar kesin bilgiyle sonuçlanmaktadır, bilim ve metotları mutlak kanıtlar sağlamaktadır, bilim yaratıcı olmaktan çok yöntemeldir, bilim ve metotları tüm soruları cevaplamaktadır, bilim insanları nesneldir, deneyler bilimsel bilgiye ulaşmak için temel rotadır, bilimsel sonuçlar doğruluğu açısından gözden geçirilmektedir, yeni bilimsel bilgi hemen kabul edilmektedir, bilimsel modeller gerçeği temsil etmektedir, bilim ve teknoloji aynı şeyi ifade etmektedir, bilim yalnız yapılan bir uğraştır.

Yanlış kavramlara sahip bir öğretmen/öğretmen adayının alanında ne kadar verimli olabileceği tartışılır niteliktedir. Nitekim benzer durum bilimin doğası öğretimi için de söz konusudur. Bilimin doğasına ilişkin yanlışların giderilebilmesi amacıyla farklı öğretim yaklaşımları kullanılmakta ve bu yaklaşımlar dolaylı, doğrudan-yansıtıcı ve tarihsel olmak üzere üç farklı başlıkta sınıflanmaktadır. Dolaylı yaklaşımı derslerine adapte eden araştırmacılar, genellikle bilimsel süreç becerileri, bilimsel araştırma aktiviteleri veya öğrenme çevresine manipüle ettikleri belirli özellikler yardımıyla bilimin doğasını öğretmeyi amaçlamaktadırlar (Abd-El Khalick ve Lederman, 2000). Doğrudan-yansıtıcı yaklaşım bilimin doğasına ilişkin anlayışın geliştirilmesi sürecinin “ikincil bir yan ürün olmaktan çok planlanmış bir aktivite olması” gerektiği görüşünü savunmaktadır. Billeh ve Hasan’ın (1975) belirttiğine göre, bilimin doğası öğretiminde doğrudan yaklaşımı savunan araştırmacıların, doğrudan yaklaşıma göre, bilimin doğası öğretimine yönelik düzenlemiş oldukları öğretim yolları bulunmaktadır (Akt. Küçük, 2006). Tarihsel yaklaşımda ise bilimin doğası anlayışının geliştirilmesi amacıyla, bilim tarihinin fen öğretimine entegre edilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır (Khishfe ve Abd-El Khalick, 2002).

Bilimin doğası öğretiminde kullanılan farklı yaklaşımlar olmakla birlikte; literatürde yer alan araştırmalar doğrudan-yansıtıcı yaklaşım kullanılarak işlenen derslerin, bilimin doğasına ilişkin anlayışları geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Khishfe ve Abd-El Khalick, 2002; Rivas, 2003;

Abd-El Khalick, 2005; Khishfe ve Lederman, 2006; Ayvaci, 2007; Wahbeh, 2009; Köksal, 2010). Araştırmada öğretmen adaylarının sahip oldukları yanlış inanışların, öğretim sürecine yönelik etkisi düşünülmektedir; bilimin doğasına ilişkin yanlış inanışların belirlenmesi ve farklı öğretim yaklaşımlarının öğretim sürecindeki etkililiğinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Ülkemizde bilimin doğasına ilişkin yapılan araştırmalara son yıllarda sıklıkla rastlanmaktadır (Oyman, 2002; Kahyaoglu, 2004; İrez ve Çakır, 2006; İrez, 2006; Öztuna Kaplan, 2006; Aslan, 2009; Köksal, 2010; Ayvaci ve Özbek, 2015; Çelik, 2015; Erdoğan ve Köseoğlu, 2015; İmer Çetin ve Taşar, 2015; Yenice, Özden ve Balcı, 2015; Yüce ve Önel, 2015; Yücel Dağ, 2015; Boran ve Bağ, 2016; Çıbık, 2016; Göksu, Aslan, Özel ve Şenel Zor, 2016). Buna karşın ulusal literatürde yanlışların giderilmesine yönelik az sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Çelik ve Bayrakçeken, 2006; Ayvaci, 2007; Akçay, 2011; Nalçacı, Akarsu ve Kariper, 2011; Hastürk, Öztürk, Demir, ve Kartal, 2014; Çelik, 2015; Erdoğan ve Köseoğlu, 2015; Ağlarıcı ve Kabapınar, 2016; Göksu vd., 2016). Bu bağlamda bu araştırmanın öğretmen adaylarının kavram yanlışlarının tespit edilmesi ve bu süreçte farklı yaklaşımların etkililiğine ilişkin sonuçları ortaya koyması açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğasına ilişkin mevcut görüşlerinin belirlenerek bilimin doğasına ilişkin yanlış inanışlarının tespit edilmesi ve uygulanan farklı öğretim yaklaşımlarının bu inanışlara olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmada doğrudan-yansıtıcı ve dolaylı yaklaşımla yürütülen bilimin doğası öğretim uygulamalarının, fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki yanlış inanışlarına yönelik etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın deseni, çalışma grubu ve uygulanması

Araştırma 2008–2009 eğitim-öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiş olup; araştırmaya İstanbul'daki bir devlet üniversitenin ilköğretim bölümü fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalı birinci sınıfında okuyan 43 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adayları 'Genel Kimya I' dersini alan öğrenciler arasından Grup I (n=23) ve Grup II (n=20) olarak rastgele seçilmiştir.

Araştırma, Genel Kimya I dersi müfredatında yer alan atom, periyodik cetvel ve kimyasal bağlar konuları temel alınarak düzenlenmiş ve bizzat araştırmacının katılımıyla birlikte sekiz hafta sürmüştür. Araştırmada Grup I'e doğrudan-yansıtıcı ve Grup II'ye dolaylı öğretim yaklaşımına göre tasarlanmış öğretim uygulanmıştır.

Grup I öğretim planının uygulanması

Grup I'de yürütülen derslerde araştırmacı, konular işlendikten sonra, müfredattan bağımsız olarak, ders dışı aktiviteler uygulamış ve öğretmen adaylarıyla bilimin doğası boyutlarını tartışmıştır. Grup I'de yürütülen derslerde "gizemli ayak izleri", "küpler", "süt çiçekleri", "genç mi? yaşlı mı?", "yaşlanan öğretmen", "tüpler", "yüzer mi? batar mı?" ve "hipotez kutuları" olmak

üzere literatürde de yer alan (Lederman ve Abd-El Khalick, 1998; Khishfe, 2004; Küçük, 2006) ve bilimin doğası öğretiminde kullanılan sekiz farklı aktivite kullanılmıştır.

Aktivitelerin her biri bir haftalık zaman dilimi içerisinde uygulanmış ve öğretmen adaylarının 4-5 kişiden oluşan gruplar kurarak, grup çalışması yapması sağlanmıştır. Uygulanan aktivitelerin her biri araştırmacı tarafından sınıfa sunulan bir deney, model veya resimle görsel hale getirilmiş; ardından bilimin doğası anlayışını kazandıracak nitelikte hazırlanmış, doğrudan-yansıtıcı sorularla tartışma yapılmıştır.

Bu amaçla yürütülen ilk ders olan “gizemli ayak izleri” aktivitesinde; bilimde gözlem-çıkarma ilişkisi, bilimsel bilginin öznel ve yaratıcı doğası boyutları tartışılmıştır. Aktivitede öğretmen adaylarına sırasıyla üç farklı şekil dağıtılmış ve şekillere ilişkin ne düşündüklerini açıklamayarak, bir hikaye oluşturmaları istenmiştir. Bu sürecin ardından öğretmen adaylarına aynı şekilleri incelemiş olmalarına rağmen, neden farklı hikâyeler yazdıklarını açıklamaları beklenmiştir. Bilim insanlarının yapmış oldukları çalışmalar örnek gösterilerek, onların aynı verileri kullanmalarına rağmen birbirlerinden farklı sonuçlar bulup bulmadıkları sorusu sorularak, bilimsel bilginin öznel doğası üzerine odaklanılmıştır. Öğretmen adaylarının hikâyeleri nasıl yazdıkları, ne tip incelemelerde buldukları, ön bilgilerini kullanıp kullanmadıkları, hayal gücü ve yaratıcılıklarının bu süreçte etkili olup olmadığı sorularak bilimde gözlem-çıkarma ilişkisi ve bilimsel bilginin yaratıcı doğası üzerine odaklanılmıştır.

Grup II öğretim planının uygulanması

Grup II’de yürütülen dersler ise geleneksel yöntemle yürütülmüş ve derslerin temelini Genel Kimya I müfredatında yer alan konuların öğretilmesi, ayrıca bu süreçte konuya ilişkin farklı problemlerin çözülmesi oluşturmuştur. Bu grupta yürütülen derslerin Grup I’de yürütülen derslere paralel bir şekilde sürdürülmesi amaçlanmıştır. Buna göre işlenen derslerin süre açısından birbirine denk olması hedeflenmiş; bu amaçla dersler işlendikten sonra, öğretmen adaylarına konuya ilişkin farklı problemler sorularak çözdürülmüştür. Bu grupta yürütülen geleneksel yöntemle işlenen dersler, bilimin doğası öğretiminde kullanılan yaklaşımlardan biri olan “dolaylı yaklaşımla” uyum göstermektedir. Bu nedenle elde edilen sonuçların, dolaylı öğretim yaklaşımının etkililiğine ilişkin veri sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma verilerinin toplanması

Araştırmada öğretmen adaylarının bilimin doğasına ilişkin anlayışların belirlenmesi amacıyla “bilimin doğası hakkında görüşler ölçeği (Views of Nature of Science Questionnaire-C (VNOS-C)), görüşme soruları ve video kayıtları” kullanılmıştır.

Araştırmada açık uçlu sorulardan oluşan ve birçok araştırmada da (Turgut, 2005; Friedman, 2006; Kim, 2007) kullanılan, VNOS-C ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek öğretim planı uygulanmadan önce ve sonra olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Türkçe’ye uyarlama çalışması 2005 yılında Turgut tarafından yapılan ölçek 10 açık uçlu sorudan oluşmakta ve katılımcıların görüşlerini bilimin doğasının 7 alt boyutu doğrultusunda belirlemeyi hedeflemektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının görüşlerinin daha detaylı bir şekilde inceleyebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme soruları, VNOS-C ölçeğinde yer alan sorular temel alınarak hazırlanmış; ayrıca bazı sorular literatür taraması doğrultusunda tespit edilmiştir. Görüşme, araştırmaya katılan gruplar içerisinde seçilen altışar öğretmen adayı ile yapılmıştır.

Bunun yanı sıra araştırmada yürütülen derslerin tamamı, kayıt altına alınmıştır. Video kaydı yapılmadan önce öğretmen adaylarına; bu kayıtların ne amaçla yapıldığı, kayıtların her hangi biri tarafından izlenmeyeceği ve bireysel gizliliğe saygı duyulacağı gibi farklı konularda açıklama yapılmıştır.

Araştırma verilerinin analizi

Araştırmada öğretmen adaylarının bilimin doğası anlayışlarının belirlenmesi amacıyla uygulanan ölçekten elde edilen cevaplar, “içerik analizi” ile değerlendirilmiştir. Buna göre sorular önce kodlanmış, ardından kodlar temalar haline dönüştürülmüştür. Temalar oluşturulduktan sonra her bir temaya ilişkin cevaplama sıklığı (f) belirlenerek basit yüzdelik hesaplama yapılmış ve sonuçlar tabloştırılarak sunulmuştur.

Araştırmada kullanılan video ve görüşme kayıtlarının yazıya aktarılmasının ardından, kayıtlar tekrar dinlenmiş; böylece varsa hataların düzeltilmesi sağlanmıştır. Video kayıtları ve görüşme kayıtlarından elde edilen veriler araştırma verilerinin çeşitlenmesinde kullanılmış; bu bağlamda ölçekten elde edilen kodlar ve savlar doğrultusunda analiz edilerek gerekli görüldüğü durumlarda, elde edilen sonuçları desteklemek ve veri çeşitlenmesi yapmak amacıyla kullanılmıştır.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacı çeşitlenmesi yapılmıştır. Araştırmanın verileri alanda uzman ikinci bir araştırmacı tarafından daha incelenmiş; verilerin tutarlılığı ise Patton’un (2002) belirttiği şekilde yapılmıştır. Yapılan analiz sonrasında araştırmacılar arasındaki tutarlılık %78 olarak belirlenmiştir. Bunun yanı sıra araştırma verilerinin toplanmasında farklı veri toplama araçları kullanılmış, böylece veri çeşitlenmesi yapılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin artırılması amacıyla veri toplama süreci, bu süreçte kullanılan ölçme araçları, verilerin nasıl analiz edildiği gibi başlıklar ayrıntılı bir şekilde açıklanmış; ve sorulara ilişkin yanıtlar birebir alıntılarla örneklenmiştir.

Bulgular

Araştırma bulguları, bilimin doğasının alt boyutları doğrultusunda analiz edilerek tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Bilimsel bilginin deneye dayalı doğasına ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının bu boyuta ilişkin düşünceleri VNOS-C ölçeğinde yer alan “bilimsel bilginin oluşturulmasında “deney gerekli midir?” ve “deney nedir?” soruları ile belirlenmiştir. Soruya ilişkin uygulama öncesi ve sonrasında elde edilen bulgulara Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1

Bilimsel Bilginin Deneysel Doğasına İlişkin Bulgular

	Grup I (Doğrudan-yansıtıcı yaklaşım)				Grup II (Dolaylı yaklaşım)			
	Uygulama öncesi		Uygulama sonrası		Uygulama öncesi		Uygulama sonrası	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney gereklidir	22	96	18	78	20	100	18	90
Deney gerekli değildir	-	-	5	22	-	-	2	10

Tablo 1’de de görüldüğü gibi Grup I’deki öğretmen adaylarının %96’sı uygulama öncesinde deneyin gerekli olduğunu belirtirken; uygulama sonrasında bu şekilde düşünen öğretmen adaylarının oranının %78’e düştüğü görülmektedir. Grup II’deki öğretmen adaylarının tamamı ise uygulama öncesinde deneyin gerekli olduğunu belirtirken; uygulama sonrasında yalnızca iki öğretmen adayının bu konudaki görüşlerinin farklılaştığı görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrasında deneylerin bilimsel bilgiye ulaşmak için temel rota olması gibi yanlış bir inancıya sahip olduklarını da göstermektedir. Bunun yanı sıra Tablo 1’de de görüldüğü gibi uygulama sonrasında Grup I’deki öğretmen adaylarının bu konudaki yanlış inanışlarının uygulama sonrasında %78’e; Grup II’de ise %90’a düştüğü görülmektedir. Öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrası için vermiş oldukları yanıtlara ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Hayır, gerekli değildir. Felsefe de bir bilim dalıdır ama deney yapılamaz. Tarihte mesela, tarihte deney olabilir mi? Olamaz. Grup I-Ö3 (uyg. sonr.)

Kesinlikle gereklidir. Çünkü bilim somutluk ister. Kurulan hipotezin doğruluğu için ikna edici nedenler ister. Grup II -Ö23 (uyg. önc.)

Benzer sonuçlar sınıf içi tartışmalarda da tespit edilmiştir.

A: Bilimsel çalışmalarda bilim insanları birbirlerini nasıl ve ne tip çalışmalarla ikna ederler?

Ö11: Kanıt sunarak bilgiyi kabul ettirirler.

Ö11: Deney yaparlar.

Ö21: Karşıdaki kişi ikna edici bir şekilde bir fikir ortaya atarlar.

Ö8: Deney gerekli bence.

Bilimsel bilginin değişebilir doğasına ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının bu boyuta yönelik görüşleri VNOS-C ölçeğindeki “bilim adamları bilimsel bir teori geliştirdikten sonra (mesela atom teorisi, evrim teorisi) bu teori değişime uğrar mı?” sorusuyla belirlenmiştir. Soruya ilişkin bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2

"Bilimsel Bilginin Değişebilir Doğasına İlişkin Bulgular

	Grup I (Doğrudan-yansıtıcı yaklaşım)				Grup II (Dolaylı yaklaşım)			
	Uygulama öncesi		Uygulama sonrası		Uygulama öncesi		Uygulama sonrası	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Teoriler değişir	21	91	22	96	20	100	20	100
Teoriler değişmez	2	9	1	4	-	-	-	-

Tablo 2'de de görüldüğü gibi Grup I'deki öğretmen adaylarına ilişkin elde edilen sonuçlar uygulama öncesi ve sonrası açısından karşılaştırıldığında, hem uygulama öncesi hem de sonrasında öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun (%91-%96) teorilerin değişeceğini düşündükleri; bunun yanı sıra aksini düşünen öğretmen adaylarının olduğu da görülmektedir. Grup II'deki öğretmen adaylarının tamamı (%100-%100) hem uygulama öncesi hem de sonrasında teorilerin değişeceğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlar alıntılarda örneklenmektedir.

Teori tam olarak ispatlanmamıştır. Bu yüzden yerine yeni bilgiler eklenebilir, geliştirilebilir ya da yanlış olduğu kanıtlanabilir. Grup I-Ö3 (uyg. önc.)

Teknoloji ilerledikçe insan daha doğrularını bulur bir öncekinin. Ayrıca teoriler kesinlik taşımadığı için değişmesi mümkündür. Grup II -Ö4 (uyg. sonr.)

Araştırmadan elde edilen bu sonuç öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerinin yeterli olduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşın öğretmen adaylarının sınıf içerisinde yapmış oldukları tartışmalarda bilimsel bilginin değişebilirliğine ilişkin görüşlerinde yanlışların olduğu görülmektedir. Sınıf içerisinde yapılan tartışmalar alıntıda örneklenmektedir.

A: Teori ve kanunlar değişir mi?

Ö21: Sistem değişti araştırmalar gelişti, tersi bulunur ispatlanırsa değişir.

Ö14: Bilim adamları bilgiyi bulurken deney yapıyor, tahmin yapıyor. Bilgi değişmez.

Öğrenciler: Bilgi kanunsa değişmez, teoriyse değişir.

Ö18: Atom modellerine bakalım. İlk olarak teori halinde. Sürekli olarak bir şey bulunuyor ve bilgi değişiyor. Ama yer çekimi kanunu kesindir. Herkes kabul eder değişmez.

Ö2: Gelecekte olacak şeyler doğrultusunda bilgi değişebilir. Aslında kanun da değişebilir.

Alıntılarda da görüldüğü gibi yapmış oldukları açıklamalarda öğretmen adayları teorilerin değişebilir olduğunu ortaya koymakla birlikte; söz konusu kavram "kanun" olunca düşüncelerinin farklılaştığı görülmektedir. Benzer sonuçlar Tablo 3 incelendiğinde de görülmektedir. Tablo 3 incelendiğinde Grup I'deki öğretmen adayları uygulama öncesinde %48 oranında, uygulama sonrasında ise %26 oranında teorilerin değişeceği, kanunların ise değişmeyeceğini

düşünmektedirler. Grup II'deki öğretmen adayları ise uygulama öncesinde %80, uygulama sonrasında ise %75 oranında ilgili görüşe katılmaktadırlar. Elde edilen farklı sonuçlarda da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının bu konuya yönelik görüşleri, bilimsel bilgi niteliğindeki teori ve kanun için farklılık göstermektedir. Bu bağlamda bu boyuta ilişkin yanılgılarının olduğu ve bu yanılgının Grup II'de Grup I'e oranla daha fazla olduğu görülmektedir.

Bilimsel teoriler ve kanunlara ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının bilimsel teori ve kanunlarla ilişkin görüşleri “teori ve kanun arasında her hangi bir farklılık var mıdır?” sorusu ile belirlenmiştir. Soruya ilişkin bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

Bilimsel Teori ve Kanunlara İlişkin Bulgular

	Grup I (Doğrudan-yansıtıcı yaklaşım)				Grup II (Dolaylı yaklaşım)			
	Uygulama öncesi		Uygulama sonrası		Uygulama öncesi		Uygulama sonrası	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Teori değişir, kanun değişmez	11	48	6	26	16	80	15	75
Teori evrensel değildir; kanun evrenseldir	6	26	4	17	4	20	5	25
Teoriler kanıtlanmamıştır, kanun kanıtlanmıştır	6	26	5	22	-	-	-	-
Teoriler kanunu oluşturur	2	9	2	9	3	15	2	10

Tablo 3'te de görüldüğü gibi Grup I ve II'deki öğretmen adaylarının büyük bir bölümü teori ile kanun arasındaki en önemli farklılığı uygulama öncesi (%48-%80) ve sonrasında (%26-%75) “teorilerin değişmesi, kanunların değişmemesi” olarak ifade etmişlerdir. Elde edilen bu sonuç her iki gruptaki öğretmen adaylarının kanunlar ve benzeri iddiaların mutlak doğru olduğuna ilişkin yanılgıya sahip olduklarını da göstermektedir. Ancak elde edilen sonuçlarda da görüldüğü gibi bu yanılgıya ilişkin görüşlerin oranının uygulama sonrasında her iki grupta da azaldığı görülmektedir. Bununla birlikte elde edilen bulgular Grup I'deki oranın diğerine göre daha fazla oranda azaldığını da ortaya koymaktadır. Elde edilen bu sonuçların yanı sıra öğretmen adaylarının literatürde yeralan teorilerin kanunlara dönüşmesine ilişkin yanılgılarının olduğu da görülmektedir. Grup I'deki öğretmen adayları uygulama öncesi ve sonrasında soruya aynı oranda (%9-%9) katılım gösterirken; Grup II'deki öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerinin uygulama sonrasında azda olsa değiştiği tespit edilmiştir (%80-%75). Öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlardan örneklerle alıntılarda yer verilmiştir.

Evet vardır. Teori tüm bilim adamları tarafından doğruluğu kanıtlanmamıştır. Kanun ise kesinlikle doğrudur. Grup I -Ö5 (uyg. sonr.)

Bilimsel teori değişebilir. Bilimsel kanun kesinlikle değiştirilemez. Grup II-Ö20 (uyg. önc.)

Elde edilen bu sonuçlar görüşme sürecinden elde edilen bulgularla da benzerlik göstermektedir. İlgili alıntılara aşağıda yer verilmektedir.

A:Teori ve kanun arasındaki farkı var mıdır?

Ö8:Teori, yapılan deneylerin sonucunda hepsinde aynı sonuca ulaşılamaması sonucunda teori olarak kalmıştır. Herkes tarafından kabul edilseydi zaten kanun olurdu. Teori deneye kadar olan kısımdır, kanun ise deneyden sonra olan kısımdır. Yani herkes tarafından kabul gören kısımdır.

Ö1:Kanunlar teoriden gelir. Sonuçta teori doğrudan olabilir. Teori olmasının nedeni bu basamağa geçmek zorunda olması. Herkes tarafından kabul edilmeyebilir, ama edilebilir de ben edilmez demişim bunu yanlış söylemişim.

Bilimsel bilginin nesnel doğasına ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının bilimsel bilginin nesnel doğasına ilişkin anlayışlarını belirlemek amacıyla ölçekte yer alan; “Bilim insanların dinazorların yok oluşuna ilişkin farklı hipotezler ortaya atmalarının nedenini açıklayınız?” sorusu ile belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4

Bilimsel Bilginin Nesnel Doğasına İlişkin Bulgular

Grup I (Doğrudan-yansıtıcı yaklaşım) (Doğrudan-yansıtıcı yaklaşım)						Grup II (Dolaylı yaklaşım) (Dolaylı yaklaşım)					
Uygulama öncesi			Uygulama sonrası			Uygulama öncesi			Uygulama sonrası		
	f	%		f	%		f	%		f	%
Farklı hayal gücüne sahip olma	5	22	Farklı hayal gücüne sahip olma	8	35	Farklı yorum yapma	8	40	Farklı yorum yapma	4	20
Farklı düşünme	8	35	Farklı düşünme	6	26	Farklı düşünme	5	25	Farklı düşünme	3	15
Farklı ön bilginin olması	5	22	Farklı ön bilginin olması	4	17	Farklı yöntem kullanma	4	20	Farklı yöntem kullanma	4	20
Farklı yorum yapma	9	39	Farklı yorum yapma	2	9	Farklı hayal gücüne sahip olma	2	10	Farklı gözlem yapma	3	15
			Kişisel özelliklerin farklı olması	8	35						

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğretmen adayları bilimsel bilginin elde edilmesi sürecinde bilim insanların neden farklı hipotezler ortaya attıklarını farklı ifadelerle açıklamışlardır. Mevcut sonuçlara ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Bilimsel bilgiye ulaşmada öznellik vardır. Aynı olaydan farklı yorumlar yapmamız, farklı kişiler olmamız (hayal gücü, düşünce sistemi). Grup I -Ö10 (uyg. sonr.)

Bilim adamlarının hayal gücü ve yorumları sonucu farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Grup II-Ö32 (uyg. önc.)

Elde edilen sonuçlar Grup I ve Grup II'deki öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrasında, bilimsel bilginin elde edilmesi sürecinde özneliğin yapılan çalışmalarını etkilediği düşüncesinde olduklarını; bu bağlamda bu boyuta ilişkin görüşlerinin yeterli olduğu ve herhangi bir yanılığının yer almadığı görülmektedir.

Bilimsel bilginin yaratıcı doğasına ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının bilimsel bilginin yaratıcı doğasına ilişkin anlayışlarının belirlenmesi amacıyla ölçekte yeralan “bilim insanları çalışmalarında hayal gücü ve yaratıcılıklarını kullanırlar mı?” sorusu ile belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5

Bilimsel Bilginin Yaratıcı Doğasına İlişkin Bulgular

	Grup I (Doğrudan-yansıtıcı yaklaşım)				Grup II (Dolaylı yaklaşım)			
	Uygulama öncesi		Uygulama sonrası		Uygulama öncesi		Uygulama sonrası	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Hayal gücü ve yaratıcılık kullanırlar	23	100	23	100	19	95	20	100
Hayal gücü ve yaratıcılık kullanmazlar	-	-	-	-	1	5	-	-

Tablo 5'te de görüldüğü gibi Grup I'deki öğretmen adaylarının tamamı hem uygulama öncesi hem de sonrasında hayal gücü ve yaratıcılığın bilimsel çalışmalarda kullanıldığını belirtmişlerdir. Grup II'deki öğretmen adaylarının da hemen hemen tamamı (%95) uygulama öncesinde bilimsel çalışmalarda hayal gücü ve yaratıcılığın kullanıldığını belirtmiş; uygulama sonrasında ise tüm öğretmen adaylarını bu görüşte olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının bu boyuta ilişkin görüşlerinin yeterli olduğunu ve herhangi bir yanılığının yer almadığını göstermektedir. Sorulara ilişkin verilen yanıtlar aşağıda örneklenmektedir.

Evet, kullandıklarını düşünüyorum. Hayal güçlerini, yaratıcılıklarını kullanmadan tahmin yapamazlar ve bir sonuca ulaşamazlar. Grup I -Ö7 (uyg. sonr.)

Hayal gücünü kullanmazlar. Çünkü bilim adamları bir soruya hayal güçlerini karıştırırlarsa ona göre hareket edeceklerdir ve soru amacından sapacaktır. Bilimsel bir sorunun cevabı hayal gücüyle değil deneylerle ispatlanır. Grup II -Ö26 (uyg. önc.)

Bilimde gözlem-çıkarım ilişkisine ait bulgular

Öğretmen adaylarının gözlem-çıkarım ilişkisine anlayışlarının tespit edilmesi amacıyla ölçekte yer alan 6. ve 7. sorular değerlendirilmiştir. 6. soruda öğretmen adaylarına “bilim insanlarının atomun yapısına ilişkin sonuçları hangi kanıtlardan yola çıkarak belirledikleri”; 7. soruda ise “bilim insanlarının türün ne olduğunu hangi kanıtlardan yola çıkarak belirledikleri” sorulmuştur. Sorulara ilişkin elde edilen bulguların ortak temalar içermesi nedeniyle; bulgulara tek bir tabloda, Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6

Bilimde Gözlem-Çıkarım İlişkisine İlişkin Bulgular

Grup I (Doğrudan-yansıtıcı yaklaşım)						Grup II (Dolaylı yaklaşım)					
Uygulama öncesi			Uygulama sonrası			Uygulama öncesi			Uygulama sonrası		
	f	%		f	%		f	%		f	%
Deney yaparak	11	48	Deney yaparak	18	78	Deney yaparak	8	40	Deney yaparak	8	40
Araştırma-inceleme yaparak	8	35	İnceleme yaparak	2	9	Gözlem yaparak	6	30	Gözlem yaparak	2	10
Gözlem yaparak	5	22	Gözlem yaparak	7	30	Araştırma-inceleme yaparak	4	20	Ön bilgilerini kullanarak	6	30
			Ön bilgileri yardımıyla	3	13						

Tablo 6’da da görüldüğü gibi Grup I ve II’deki öğretmen adayları bilim insanlarının yapmış oldukları çalışmaların sonuçlarına uygulama öncesi ve sonrasında sıklıkla deney yaparak (Grup I/ %48-%78) (Grup II/%40-%40) ulaştıklarını düşünmektedirler. Bunun yanı sıra her iki gruptaki öğretmen adaylarının gözlem, araştırma, inceleme ve ön bilgilerini kullanma gibi farklı çalışmalara ilişkin açıklamada da buldukları görülmektedir. Ancak öğretmen adayları yapmış oldukları farklı açıklamalara rağmen gözlem-çıkarım ilişkisine yönelik her hangi bir açıklamada bulunmamışlardır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının bu konuya yönelik kavramayı tam olarak sağlayamadıkları ve çıkarım yapma kavramını kavrayamadıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlar aşağıda alıntıda örneklenmektedir.

İlk zamanlarda birçok hipotez atıldı ortaya ama hepsinin eksik bir yönü bulunduğundan geçerli olmadı. Bu tanıyı yapabilmeleri için bilim adamları sürekli kontrollü deney ve gözlem yaparak buldular. Grup I-Ö61 (uyg. önc.)

Kesin emin olmak her daim deneylerle kabul olur. Daha önce ortaya konan bilimsel bilgilerden yararlanılabilir. Grup II-Ö6 (uyg. sonr.)

Öğretmen adayları benzer açıklamaları sınıf içi tartışmalarda da yapmışlardır. İlgili alıntı aşağıda örneklenmektedir.

A: Her hangi bir olaya ilişkin ispat yaparken ne yapıyorsunuz?

Ö5: Ön bilgimiz var, onu kullanıyoruz.

Ö18: Denememiz gerekir

Ö17: Ön bilgilerimizi kullanırken bazı tahminler yaptık, ama gerçekten doğru olup olmadığını anlamamız için deney yapmamız gerekiyordu.

Bilimsel bilginin sosyal ve kültürel doğasına ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının bilimsel bilginin sosyal ve kültürel doğasına ilişkin anlayışlarının tespit edilmesi amacıyla ölçekte yer alan dokuzuncu soru değerlendirilmiştir. Soruda “bilimin sosyal ve kültürel değerleri mi yoksa evrensel değerleri mi yansıttığı” sorulmuştur. Soruya ilişkin elde edilen bulgulara Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7

Bilimsel Bilginin Sosyal ve Kültürel Doğasına İlişkin Bulgular

	Grup I (Doğrudan-yansıtıcı yaklaşım)				Grup II (Dolaylı yaklaşım)			
	Uygulama öncesi		Uygulama sonrası		Uygulama öncesi		Uygulama sonrası	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evrenseldir	15	65	7	30	15	75	11	55
Sosyal kültürel değerlerden etkilenir	3	13	8	35	4	20	2	10
Evrenseldir ancak sosyal ve kültürel değerlerden etkilenir	3	13	8	35	1	5	4	20

Tablo 7’de de görüldüğü gibi Grup I’deki öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu (%65) ön uygulamada bilimin evrensel olduğunu belirtirken; uygulama sonrasında öğretmen adaylarının düşüncelerinin oldukça farklılaştığı (%30) görülmektedir. Bu sonucun yanı sıra uygulama öncesinde Grup I’deki öğretmen adaylarının %13’ünün, uygulama sonrasında ise %35’inin bilimin sosyal-kültürel değerlerden etkilendiğini düşündükleri görülmektedir. Benzer sonuçlar bilimin evrensel olduğunu ancak sosyal-kültürel değerlerden etkilendiğini belirten öğretmen adayları için de geçerlidir (%23-%35). II. Grup II’deki öğretmen adaylarının çoğunluğu uygulama öncesi ve sonrasında (%75-%55) bilimin evrensel olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra bilimsel bilginin sosyal kültürel değerlerden etkilendiğini belirten öğretmen adaylarının oranının uygulama sonrasında azaldığı (%20-%10) Tablo 7’de görülmektedir. Bu sonuca karşın bilimsel bilginin evrensel olduğunu ancak sosyal ve kültürel değerlerden etkilendiğini belirten öğretmen adaylarının oranının arttığı (%5-%20) görülmektedir.

Bu boyuta ilişkin elde edilen bulgular, I. gruptaki öğretmen adaylarının görüşlerinin uygulama öncesine göre daha fazla değiştiğini ortaya koymakla birlikte; daha çağdaş görüşlere sahip olduklarını da ortaya koymaktadır. Bu sonucun yanı sıra öğretmen adaylarının bir bölümünün

halen bilimin evrensel olması yönünde görüş belirttikleri de görülmektedir. II. Gruptaki öğretmen adayları ise oranı azalmakla birlikte; bük bir oranda bilimin evrensel olduğunu belirtmişlerdir. Elde edilen bu sonuç uygulama sonrasında her iki gruptaki öğretmen adaylarının bu boyuta yönelik görüşlerinde yanılgılarının olduğunu ortaya koymakla birlikte; bu yanılgının Grup I de Grupta II'ye göre daha fazla oranda azaldığını da ortaya koymaktadır. Mevcut görüşler aşağıdaki alıntılarda da örneklenmektedir.

Sosyal ve kültürel olarak etkilenir. Köylü ve şehirli veya farklı ülkelerin insanları farklı yaşam koşulları için bilgi üretirler. Grup I -Ö2 (uyg. sonr.)

Bilim tabii ki sosyal ve kültürel değerleri yansıtabilir ama bunun yanında evrenselidir de bence. Çünkü herkesin yararına kanıtlanabilir bir bilgi. Grup II -Ö62 (uyg. önc.)

Elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde de elde edilmiştir. İlgili alıntılar aşağıda örneklenmektedir.

A: Bilim evrensel midir yoksa sosyal kültürel değerlerden etkilenir mi?

Ö4: Günümüzde evrenselidir. Eskiden kültüre ve yaşantıya etki yoktu, ama şu an radyo internet televizyon olduğu için her türlü bilgiye ulaşabiliyoruz. Ama eskiden hiçbir şeyden haberleri olmuyordu.

Ö18: Edison ampülü bulurken kaç kez deneme yapmış. Burada karısı etkili olmuş.

Ö5: Teorik de sosyal-kültürel değerler etkilememeli, ama pratikte etkiler.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının bilim doğasıyla ilgili literatürde yeralan farklı yanılgılara sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuç doğrudan-yansıtıcı yaklaşımla gerçekleştirilen öğretimin, kavram yanılgılarının giderilmesi konusunda dolaylı yaklaşıma göre daha etkili olduğunu ortaya koyar niteliktedir.

I. gruptaki öğretmen adaylarının tamamı uygulama öncesinde deneyin gerekli olduğunu belirtirken; uygulama sonrasında öğretmen adaylarının %22'sinin bu konudaki görüşlerinin değiştiği görülmektedir. II. gruptaki öğretmen adaylarının tamamı ise uygulama öncesinde deneyin gerekli olduğunu; uygulama sonrasında ise öğretmen adaylarının %10'unun gözlem yapılarak da sonuca ulaşabileceği düşündükleri tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç öğretmen adaylarının bilimsel bilginin elde edilmesi sürecinde deneylerin rolünün oldukça önemli olduğunu düşündüklerini de ortaya koyar niteliktedir. Buna karşın McComas (2000) deney yapmanın fendeki en kullanışlı araç olduğunu, fakat tek rota olmadığını; birçok bilim insanının bilgiyi iletirmek için deneysel olmayan teknikleri de kullandığını belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının bilimsel bilginin deneysel doğasına ilişkin görüşleri hem uygulama öncesi hem de sonrası açısından değerlendirildiğinde her iki grupta da yanılgıların

olduğu görülmektedir. Nitekim bu yanılının uygulama sonrasında azaldığı, her iki gruptaki öğretmen adaylarının konuya ilişkin farklı görüşler ortaya attıkları görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlara göre hem Grup I hem de Grup II'deki öğretmen adaylarının uygulama sonrasında, sayısı azalsa da halen yanlış inanışlara sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmada Grup I ve Grup II'deki öğretmen adayları uygulama öncesi ve sonrasında teori ve kanunların birbirinden farklı olduğunu düşünürken; aralarında hiyerarşik bir ilişki olduğunu da düşünmektedirler. Benzer sonuçlar Dickinson, Abd-El Khalick ve Lederman (2000) öğretmen adaylarıyla yapmış oldukları araştırmada da tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bu sonucun yanı sıra grup I ve grup II'deki öğretmen adaylarının, uygulama öncesi ve sonrasında teorilerin kanunları oluşturduğunu düşündükleri de görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar her iki grupta öğrenim gören öğretmen adaylarının teori ve kanunlara ilişkin bilgilerinde yanılığının olduğunu da ortaya koyar niteliktedir. Akçay'ın (2011) yapmış olduğu araştırmada da öğretmenlerin bilimsel kanunların kanıtlanmış ve değişmeyen gerçekler olduğu yönünde yanılığının olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda her iki gruptaki öğretmen adaylarının teori ve kanun arasındaki ilişkiyi kavrayamadıklarını, teori ve kanunun iki farklı bilgi türü olduğuna ilişkin görüşe sahip olmadıkları söylenebilir. Nitekim Ayrıacı (2007), Ağlarıcı (2014), Yenice vd. (2015) ve Özden ile Yenice'nin (2016) yapmış oldukları araştırmalarda da öğretmen adaylarının bilimsel teoriler ve kanunlara ilişkin kazanımlarının yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara karşın Matkins, Bell, Irving ve McNall (2002) tartışmalı bir fen konusunda, doğrudan ve dolaylı yaklaşım kullanarak gerçekleştirdiği bilimin doğası öğretiminde; doğrudan yaklaşımla derslerin yürütüldüğü grupta uygulama sonrasında öğretmen adaylarının teorilerin yeni kanıtlarla veya mevcut kanıtların incelenmesi doğrultusunda değişebileceğini; ayrıca teori ve kanunun birbirinden farklı bilgi tipleri olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuç özellikle I. grupta gerçekleştirilen uygulamanın bu boyuta ilişkin görüşlerin geliştirilmesi sürecinde yetersiz kaldığını ortaya koyar niteliktedir. Bu sonucun öğretmen adaylarının kavramlara ilişkin bilgilerinin yerleşmiş olmasından, kavramların sahip olduğu soyut yapıdan ve kavrama ilişkin birden fazla yanılığa sahip olması ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Özden ve Yenice'nin (2016) yapmış olduğu çalışmada ise fen bilgisi öğretmen adayları bilimsel kanun ve teorilerin fen bilimleri öğretim programında yer alması gerektiğini düşünürken; kendilerini bu kavramları öğretmede yetersiz gördüklerini ve bu konuda bilgilerinin olmadığını da belirtmişlerdir.

Araştırmada uygulama öncesi ve sonrasında Grup I ve Grup II'de öğrenim gören öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu (%91-%100) bilimsel bilginin değişebilir nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Buna rağmen Grup I'de yer alan az sayıda öğretmen adayının aksi yönde görüş ortaya koydukları da görülmüştür. Elde edilen bu sonuç öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun bilimsel bilginin değişebilirliğine yönelik çağdaş bir bakış açısına sahip olduklarını da ortaya koyar niteliktedir. Ayrıca elde edilen sonuçlar Grup I'de daha fazla (%96) oranda öğretmen adayının uygulama sonrasında bilimsel bilginin değişebileceğine yönelik görüş ortaya koyduklarını da göstermektedir. Yenice vd. (2015) yapmış olduğu araştırmada da fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel bilginin değişebilirliğine yönelik gerçekçi bakış açısına sahip oldukları belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuca karşın yapmış oldukları açıklamalarda öğretmen adaylarının görüşlerinde yanlışların olduğu da görülmektedir. Buna göre her iki gruptaki öğretmen adaylarının teorilerin değişebilir, kanunların ise değişmez nitelikte olduğunu düşündükleri görülmektedir. Köksal'ın (2010) yapmış olduğu araştırmada da dokuzuncu sınıf fen lisesi öğrencilerinin, hem uygulama öncesi hem de sonrasında, teori ve kanun arasındaki yanlışlığa sahip oldukları belirlenmiştir. Buna karşın farklı araştırmalarda benzeri yanlışlığın giderildiği de tespit edilmiştir. Lin ve Chen'in (2002) yapmış olduğu araştırmada tarihsel dokümanlar kullanılarak yapılan kimya öğretiminin, öğretmen adaylarının bilimsel gözlemlerin teori yüklü doğası ve teorilerin işlevine ilişkin daha yeterli görüşler ortaya koymalarına neden olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir şekilde Metz'in (2002) yapmış olduğu araştırmada da uygulama sonrasında öğrencilerin teori ve kanunlara ilişkin mevcut yanlışlarının giderildiği tespit edilmiştir. Yip'in (2006) yapmış olduğu araştırmada uygulama öncesinde öğretmenlerin, teorileri mevcut durumların tam ve doğru açıklamaları olarak düşündükleri; uygulama sonrasında ise mevcut düşüncelerinin olumlu yönde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuç bilimsel bilginin değişebilir nitelikte olduğunu düşünen öğretmen adaylarının; söz konusu kavram "kanun" olunca aksini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda her iki grupta yer alan öğretmen adaylarının bilimsel bilginin değişebilirliğine ilişkin görüşlerinde yanlışların olduğu söylenebilir.

Bilimde gözlem-çıkartım ilişkisine yönelik elde edilen sonuçlar her iki grupta öğrenim gören öğretmen adaylarının, bu konudaki görüşlerinin yeterli olmadığını ortaya koyar niteliktedir. Öğretmen adayları, bilim insanlarının birbirlerinden bağımsız bir şekilde yapmış oldukları farklı çalışmalar ve yöntemlerle verilerini topladıklarını düşünürken; ne uygulama öncesi ne de sonrasında mevcut verilerden çıkarımlar yapılarak sonuçlara ulaşılabileceğini ifade etmemişlerdir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Metin'in (2009) yapmış olduğu araştırmadan elde edilen sonuçla da paralellik göstermektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuç, uygulanan öğretim tasarımının gözlem-çıkartım ilişkisini kavrama konusunda yetersiz kaldığını gösterir niteliktedir. Elde edilen bu sonucun aksine, farklı araştırmalarda (Matkins vd., 2002; Küçük, 2006; Ayvaci, 2007; Ağlarıcı ve Kabapınar, 2016) gözlem-çıkartım ilişkisinin yeterli bir şekilde kavratılabildiği tespit edilmiştir. Nitekim Özden ve Yenice'nin (2016) "süt etkinliği" bağlamında yapmış oldukları araştırmada da öğretmen adaylarının gözlem ile çıkartımın birbirinden farklı kavramlar olduğunu kavradıkları belirlenmiştir. Elde edilen sonuçların birbirinden farklı olmasının araştırma desenleri ve araştırmacıların sahip olduğu subjektif yapıdan kaynaklanabileceği gibi; uygulanan etkinliklerle de ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Bilimsel bilginin sosyal ve kültürel doğasına ilişkin yapmış oldukları açıklamalarda grup I'deki öğretmen adaylarının düşüncelerinin oldukça farklılaştığı görülmüştür. Uygulama öncesinde az sayıda öğretmen adayının bilimde sosyal ve kültürel değerlerin etkisinden söz ettiği, uygulama sonrasında ise bu sayının arttığı tespit edilmiştir. Nitekim Matkins'in vd. (2002) yapmış oldukları araştırmada da uygulama sonrasında öğretmen adaylarının %27'sinin, bilimsel bilginin sosyal ve kültürel doğasına ilişkin görüşlerinin geliştiği tespit edilmiştir. Grup II'deki öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu ise hem uygulama öncesi hem de sonrasında

bilimsel bilginin evrensel olduğunu belirtmişlerdir. Nitekim Akçay (2011) ile Hastürk vd. (2014) yapmış oldukları araştırmalarda da öğretmenlerin bilimsel çalışmaların sosyal ve kültürel değerlerden etkilenmediğini düşündükleri tespit edilmiştir. Farklı araştırmalardan elde edilen sonuçların grup II'nin sonuçlarıyla örtüştüğü görülürken; Yenice vd. (2015) fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarıyla da çeliştiği görülmektedir. İlgili çalışmada öğretmen adaylarının %78'i bilimsel çalışmaların din, ahlak ve kültürel öğelerden etkilendiğini belirtmişlerdir. Araştırmalardan elde edilen farklı sonuçların, çalışmaların yürütüldüğü farklı örneklem grupları ile ilişkili olabileceği gibi; farklı reform hareketleriyle birlikte müfredatlarda yapılan değişikliklerle de ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Bilimsel bilginin nesnel doğasına ilişkin yapmış oldukları açıklamalarda her iki gruptaki öğretmen adaylarının hem uygulama öncesi, hem de uygulama sonrasında, bilimsel bilginin elde edilmesi sürecinde kişisel özelliklerin yapılan çalışmalara yansıtıldığı düşüncesi içinde oldukları görülmektedir. Bu durum her iki gruptaki öğretmen adaylarının bu boyuta ilişkin görüşlerinin yeterli olduğunu da ortaya koyar niteliktedir. Elde edilen bu sonuca karşın Akçay'ın (2011) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin bilimsel çalışmaların objektif olduğu, önceki bilgi ve deneyimlerin yapılan çalışmalar üzerinde etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Benzer sonuçlar Hastürk'ün vd. (2014) yapmış oldukları araştırmada da tespit edilmiştir. Araştırmalardan elde edilen bu farklı sonuçların çalışılan örneklem grubu ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Araştırmada elde edilen bu sonucun yanı sıra Grup I'deki öğretmen adaylarının uygulama öncesinde, bilimsel bilginin nesnellğine ilişkin görüşlerinin daha yüzeysel, uygulama sonrasında ise daha kapsamlı olduğu görülmektedir. Uygulama sonrasında öğretmen adaylarının çoğunlukla hayal gücünün, ön bilginin ve kişisel özelliklerin farklı olması şeklinde cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Matkins'in vd. (2002) yapmış olduğu araştırmada da öğretmen adaylarının %80'inin uygulama sonrasında mevcut görüşlerinin geliştiği; ayrıca bilimsel bilginin elde edilmesi sürecinde düşünce ve inanç sistemine yapmış oldukları vurgunun da arttığı belirlenmiştir. Muşlu'nun (2008) yapmış olduğu araştırmada ise uygulama öncesinde öğrenciler bilim insanlarının aynı bilimsel verilere bakarak neden farklı sonuçlara ulaştıkları ile ilgili yeterli düzeyde görüşe sahip değilken; uygulama sonrasında bilim insanlarının farklı bakış açılarının olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Benzer bir şekilde Ağlarıcı ve Kabapınar'ın (2016) kimya öğretmen adaylarıyla yapmış oldukları araştırmada da öğretmen adaylarının yaklaşık yarısı bilimin objektif bir süreç olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada bilimsel bilginin yaratıcı doğasına ilişkin görüşlerin her iki gruptaki öğretmen adayları için uygulama öncesi ve sonrasında yeterli olduğu tespit edilmiştir. Dickinson'ın vd. (2000) yapmış oldukları araştırmada da öğretmen adaylarının, bilimsel bilginin yaratıcı doğasına ilişkin yeterli görüşler ortaya koydukları tespit edilmiştir. Bu sonuçların aksine Küçük (2006), Matkins vd. (2002) ve Akçay (2011) yapmış oldukları araştırmalarda, uygulama öncesinde katılımcıların bilimsel bilginin yaratıcı doğasına ilişkin görüşlerinin yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonucun çalışılan örneklem grubunun, araştırma desenlerinin ve araştırmacıların farklılığından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde doğrudan-yansıtıcı yaklaşıma dayalı öğretimin öğretim tasarımının (Grup I), öğrencilerde var olan bilimin doğası ve boyutlarıyla ilgili kavram yanlışlarının giderilmesinde, dolaylı yaklaşıma göre (Grup II) daha etkili sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir. Araştırmada bilimin doğası öğretiminde dolaylı ve doğrudan-yansıtıcı öğretim yaklaşımlarının etkililiğine ilişkin elde edilen bu sonuç, farklı araştırmalarda da tespit edilmiştir. Ayvaci'nin (2007) üç farklı grupta dolaylı, doğrudan-yansıtıcı ve tarihsel öğretim uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre her üç öğretim materyalinin de, adayların bilimin doğasının bazı unsurlarını diğerlerine oranla daha fazla öğrenmelerine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Nitekim Çelik (2015) ile Erdoğan ve Köseoğlu'nun (2015) yapmış oldukları araştırmalarda da doğrudan yaklaşıma dayalı yürütülen bilimin doğası öğretiminin, öğrencilerin anlayışlarında kısmen de olsa değişime neden olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda bu konuda çalışacak olan araştırmalara şu önerilerde bulunmaktadır;

- Öğrenci ve öğretmenlerin, bilimin doğası anlayışlarının yetersizlik nedenleri ayrıntılı bir şekilde analiz edilmeli ve bu nedenlerin giderilmesine yönelik çalışmalıdır.
- Bilimin doğasına eğitiminin, süreklilik arz etmesinden çok, müfredatın içerisine yaygınlaştırılarak uygulanması önerilmektedir.
- Bilimin doğası öğretiminde, farklı yaklaşımları disiplinler arası bir şekilde uygulamanın daha etkili olabileceği düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Abd-El Khalick, F., & Lederman, N.G. (2000). The influence of history of science courses on students' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(10), 1057-1095.
- Abd-El Khalick, F. (2005). Developing deeper understandings of nature of science: the impact of a philosophy of science course on preservice science teachers' views and instructional planning. *International Journal of Science Education*, 27(1), 15-42, Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09500690410001673810>
- Ağlarıcı, O. (2014). Doğrudan-yansıtıcı yaklaşıma dayalı öğretimin kimya öğretmen adaylarının bilimin doğası görüşlerine etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı Kimya Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Ağlarıcı, O., & Kabapınar, F. (2016). Kimya Öğretmen Adaylarının Bilime ve Sözde Bilime İlişkin Görüşlerinin Geliştirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 248-286.
- Akçay, B. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilimin doğasına yönelik inanışları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 145-164.
- Aslan, O. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki görüşleri ve bu görüşlerin sınıf uygulamalarına yansımaları. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ayvacı, H. Ş. (2007). Bilimin doğasının sınıf öğretmeni adaylarına kütle çekim konusu içerisinde farklı yaklaşımlarla öğretilmesine yönelik bir çalışma. (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ayvacı, H. Ş., & Özbek, D. (2015). Fen teknoloji toplum dersi kapsamında yapılan uygulamaların fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimin doğası algılarına etkisi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 93-108.
- Boran, G. H., & Bağ, H. (2016). The influence of argumentation on understanding nature of science. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(6), 1423-1431. <http://www.ijese.net/makale/213> adresinden alınmıştır.
- Çelik, S., & Bayrakçeken, S. (2006). The effect of a 'science, technology and society' course on prospective teachers' conceptions of the nature of science. *Research in Science & Technological Education*, 24(2), 255-273, doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02635140600811692>
- Çelik, S. (2015). Açık ve yansıtıcı yaklaşımla bilimin doğası öğretiminin lisansüstü öğrencilerinin bilimin doğası anlayışlarına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 125-147.
- Çıbık, A. S. (2016). The effect of project-based history and nature of science practices on the change of nature of scientific knowledge. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(4), 453-472.
- Dickinson, V. L., Abd-El Khalick, F., & Lederman, N. G. (2000). Changing elementary teachers' views of the nos: effective strategies for science methods courses. ED, 441-680.
- Erdoğan, M. N., & Köseoğlu, F. (2015). Explicit-reflective instruction of nature of science as embedded within the chemical equilibrium. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 717-741.
- Friedman, A. J. (2006). Biological classification historical case studies: fostering high school students' conceptions of the nature of science. (Unpublished Doctoral Dissertation). Wayne State University, Detroit, Michigan.

- Göksu, V., Aslan, O., Özel, M., & Şenel Zor, T. (2016). Açık-düşündürücü ve tarih temelli öğretimin fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimin doğası anlayışları üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 313-327.
- Hastürk, H. G., Öztürk, N., Demir, R., & Kartal, T. (2014). Farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin bilimin doğası ile ilgili görüşleri. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(XVIII), 671-688.
- İmer Çetin, N., & Taşar, M. F. (2015). Using Concept Maps to Determine Pre Service Science Teachers Views About The Nature of Science. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1185-1206.
- İrez, S., & Çakır, M. (2006). Critical reflective approach to teach the nature of science: A rationale and review of strategies. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2), 19-35.
- İrez, S. (2006). Are we prepared? An assessment of preservice science teacher educators' beliefs about nature of science. *Science Teacher Education*, 90, 1113- 1143, doi: 10.1002/sce.20156
- Kahyaoğlu, E. (2004). Investigation of the preservice science teachers' views on science technology and society issues. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Middle East Technical University.
- Khishfe, R. F., & Abd-El Khalick, F. (2002). Influence of the explicit and implicit inquiry-oriented instruction on sixth graders' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(7), 551-578.
- Khishfe, R. F. (2004). Relationship between students' understanding of nature of science and instructional context. (Unpublished doctoral dissertation). Graduate College of the Illinois Institute of Technology, Chicago, Illinois.
- Khishfe, R.F., & Lederman, N. (2006). Teaching nature of science within a controversial topic: integrated versus nonintegrated. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(4), 395-418, DOI 10.1002/tea.20137
- Köksal, M. S. (2010). The effect of explicit embedded reflective instruction on nature of science understandings, scientific literacy levels and achievement on cell unit. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Middle East Technical University.
- Kim, S. Y. (2007). Genetics instruction with history of science: nature of science learning. (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University, Ohio, USA.
- Küçük, M. (2006). Bilimin doğasının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine öğretmeye yönelik bir çalışma. (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Lederman, N. G., & Abd-El Khalick, F. (1998). *Avoiding de-natured science: activities that promote understanding of the nature of science*. W.F. McComas (Ed.), *The nature of science in science education: rationales and strategies* (s.83-125), Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Lederman, N.G., Abd-El Khalick, F., Bell, R.L., & Schwartz, R.S. (2002). Views of nature of science questionnaire: toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(6), 497-521, DOI: 10.1002/tea.10034
- Lin, H. S., & Chen, C. C. (2002). Promoting preservice chemistry teachers' understanding about the nature of science through history. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(9), 773-792, DOI: 10.1002/tea.10045
- Matkins, J. J, Bell, R., Irving, K., & Mcnall, R. (2002). Impacts of contextual and explicit instruction on preservice elementary teachers' understandings of the nature of science. *Proceedings of the Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science*. <https://eric.ed.gov/?id=ED465615> adresinden 04.06.2015 tarihinde edinilmiştir.

- McComas, Z. F. (2000). The role and character of the nature of science in science education. In W. F. McComas (Ed.), *The principal elements of the nature of science: dispelling the myths*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- McComas, W. F., Clough, M. P., & Almazroa, H. (2000). The role and character of the nature of science in science education. In W. F. McComas (Ed.), *The nature of science in science education: rationales and strategies*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Mİlli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.
- Metz, D. J. (2002). Understanding the nature of science through the historical development of conceptual models. (Unpublished doctoral dissertation). University of Manitoba.
- Metin, D. (2009). Yaz bilim kampında uygulanan yönlendirilmiş araştırma ve bilimin doğası etkinliklerinin ilköğretim 6. ve 7. sınıftaki çocukların bilimin doğası hakkındaki düşüncelerine etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Muşlu, G. (2008). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin bilimin doğasının sorgulama düzeylerinin tespiti ve çeşitli etkinliklerle geliştirilmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Nalçacı, İ. Ö., Akarsu, B., & Kariper, A. İ. (2011). Bilimin doğası ve bilim tarihi dersinin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki bilgi ve görüşlerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 337-352.
- National Research Council (NRC) (1996). *National Science Education Standards*. Washington, DC: National Academy Press.
- Oyman, Y. (2002). İlköğretim Fen Bilgisi öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki anlayışlarının tespiti. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özden, B., & Yenice, N. (2016). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Kanun ve Teori Kavramlarına Yönelik Görüşleri: Nitel bir durum çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4), 1090-1113.
- Öztuna Kaplan, A. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inanışlarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasındaki yansımaları: durum çalışması. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. London: Sage Publication.
- Rivas, M. G. (2003). The nature of science and the preservice elementary teachers: changes in understanding and practice. (Unpublished doctoral dissertation). University of California, Santa Barbara.
- Turgut, H. (2005). Yapılandırmacı tasarım uygulamasının fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık yeterliklerinden “bilimin doğası” ve “bilim-toplum-teknoloji ilişkisi” boyutlarının gelişimine etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Wahbeh, N. A. K. (2009). The effect of a content-embedded explicit-reflective approach on inservice teachers' views and practices related to nature of science. (Unpublished doctoral dissertation). University of Illinois, Urbana, Illinois.
- Yenice, N., Özden, B., & Balcı, C. (2015). Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilimin Doğasına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 237-281.
- Yenice, N., & Özden, B. (2016). Bilimsel Araştırma Bir Soru İle Başlar; Süt Etkinliği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 153-158.

- Yip, D. (2006). Using history to promote understanding of nature of science in science teachers. *Teaching Education, 17*(2), 157-166, <http://dx.doi.org/10.1080/10476210600680382>
- Yüce, Z., & Önel, A. (2015). Fen öğretmen adaylarının bilimin doğasını anlamaları ve evrim teorisini kabul düzeylerinin belirlenmesi. *Electronic Turkish Studies, 10*(15), 857-872.
- Yücel Dağ, M. (2015). Kavram karikatürleriyle zenginleştirilmiş etkileşimli kısa tarihsel hikâyelerin bilimin doğası öğretiminde kullanımı üzerine bir öz-inceleme. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı^[*]

Zeynep TATLI^[**]

Dilara Arzugül AKSOY^[***]

Öz

Konuşma, yabancı dil eğitiminde önemli görülen fakat kazandırılması oldukça zor olan bir beceridir. Bu sebeple konuşma eğitimlerinde, çeşitli yöntem ve teknikler denenmektedir. Bu çalışmada, yabancı dil eğitiminin “konuşma” boyutu, ses ve görüntüyü birleştirerek kullanıcıların etkili içerikleri kendilerinin üretebildikleri dijital öyküleme yöntemi kapsamında ele alınmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Bu kapsamda çalışma grubu, 2014-2015 bahar döneminde Karadeniz Teknik Üniversitesi yabancı diller yüksekokulu hazırlık sınıfında okuyan 41 öğrenciden oluşmaktadır. 7 haftalık çalışma sürecinde, öğrencilere dijital öykü hazırlama eğitimi verilmiş, daha sonra öğrenciler kendi dijital öykülerini hazırlamışlardır. Çalışma sonucunda; dijital öykü kullanımının, derslerin kalıcılığını olumlu etkilediği, sınıf ortamında sunum yapmaktan hoşlanmayan öğrencilere kendilerini daha kolay ve rahat ifade etme imkânı sağladığı görülmüştür. Bunun yanı sıra dijital öykülerin konuşma eğitiminde kullanımı, öğrenciler tarafından eğlenceli ve motive edici bulunmuştur. Bazı öğrenciler, dijital öyküleme yönteminin konuşma dersinde doğaçlamayı engelleyebileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Gelecek çalışmalarda; dijital öyküleme yönteminin yabancı dil eğitiminde, okuma ve dinleme gibi farklı alanlarda uygulaması yapılabilir.

Anahtar kelimeler: Dijital öykü, konuşma dersi, yabancı dil eğitimi, kullanılabilirlik.

Using digital storytelling in foreign language speaking education

Abstract

Speaking is considered as an important, but also a difficult skill to gain in foreign language. For this reason, various methods and techniques are applied in speaking education. This study deals

[*] Bu makale, Fourth International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium'da sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

[**] Yrd. Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, zeynepktu@hotmail.com

[***] Doktora Öğrencisi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, d.a_aksoy@hotmail.com

with “speaking” dimension of foreign language education within the scope of digital storytelling method in which sound and video are combined to create an effective content by users themselves. In this study, case study, one of qualitative research methods, was used. Within this context, the sample consisted of 41 preparatory students in School of Foreign Language in Karadeniz Technical University in 2014-2015 Spring semester. During seven weeks in the study process, the students were trained about preparing digital stories. After this training, they created their own digital stories. The research findings indicated that digital storytelling method positively affected retention of learning and that provided an opportunity for self-expression of students, who do not like to make presentations in the classroom, more easily and comfortably. In addition, the use of digital stories in speaking education was founded as entertaining and motivating by the students. Some students expressed that digital storytelling method can prevent spontaneous speaking. In future research, digital storytelling method can be applied in other language courses such as reading and listening.

Keywords: Digital storytelling, speaking lesson, foreign language education, usability.

Giriş

Günümüz eğitim dünyasında yabancı dil öğretimine verilen önem giderek artmaktadır. Bununla birlikte yabancı dil alanında okul öncesi eğitimden lisansüstü düzeye kadar, henüz istenen seviyeye ulaşamamıştır. Özellikle, yabancı dil alanının bileşenlerini oluşturan okuma, yazma ve konuşma gibi temel alanlardan en fazla konuşma becerisinin öğretiminde sorun yaşanmaktadır (Engin, 2006; Karakoyun, 2014). Konuşma becerisi ise iletişim, telaffuz, kelime ve dil bilgisi kazanımlarını gerektirmektedir (Khamkhien (2010). Bu kazanımları etkileyen temel öğelerin başında ise öğretim ortamı gösterilmektedir (Gömleksiz ve Özkaya, 2012). Yabancı dil konuşma alanındaki kazanımları etkileyen diğer bir öğe ise kullanılan materyal ve etkinliklerdir (Ertürk 2006). Somdee ve Suppasatseree, (2013), yabancı dil konuşma becerisinin kazanımında istek ve motivasyonun etkisini vurgulamıştır. Gerekli olan bu motivasyonu sağlamada; sınıf içi etkinliklerin öğrenci isteğine uygun olması, materyalin özellikleri ve ortamın çekiciliği önemli görülmektedir (Demiral ve Acat, 2002). Konuşma becerisinin öğretimini zorlaştıran ve hataların artmasına neden olan diğer bir öğe ise konuşmaya yönelik kaygıdır (Aydın ve Zengin, 2008; Gömleksiz ve Özkaya, 2006). Öğrencinin yaşadığı kaygı duygusunu azaltmaya yönelik, uygun öğrenme yaşantıları ve etkinliklerin öğrenciye sunulması önerilmektedir (Ergür, 2004). Özgüven eksikliği ve heyecan durumları da sınıf içerisinde yabancı dil konuşmayı olumsuz etkileyen öğeler arasındadır (Ratanapinyowong, Pooapon ve Honsa, 2007).

Yabancı dil öğretim sürecinde, karşılaşılan problemleri azaltabilmek için dolaylı anlatım (Engin, 2006), drama (Kara, 2009), bilgisayar destekli öğretim (Demir ve Korkmaz, 2013) gibi farklı yöntemler önerilmektedir. Daha da özelleştirilse, konuşma eğitimi çerçevesinde uygulanan yöntemler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Engin, 2006):

- Karşılıklı konuşmalar
- Küçük grup tartışmaları

- Anında söylenen veya uydurulan sözler (doğaçlama)
- Oyunlar
- Okuma etkinlikleri
- Grup projeleri
- Sportif oyunlar
- Atasözleri ve veciz sözler
- Şarkılar
- Tartışmalar
- Görsel yardımlar
- İşitsel yardımlar
- Dolaylı anlatım

Bu yöntemlerin yanında, öğrencinin aktif ve üretici olduğu, çeşitli görsel ve işitsel materyallerin kullanıldığı ve kendini dinleyebilme fırsatı bulunduğu, dijital öyküleme yönteminin de bu kapsamda etkili olabileceği düşünülmektedir (Demir ve Korkmaz, 2013).

Dijital öyküleme yöntemi; çoklu ortam bileşenleri ile metinlerin bilgi iletişim teknolojileri kullanılarak belirli bir öykü çerçevesinde bir araya getirilmesiyle oluşturulmaktadır (Kılıç, 2014). Figa (2004) dijital öyküleme yöntemini; ses, resim, grafik, müzik ve metinlerin kullanılarak etkileşimli bir ortamda öykü oluşturma süreci olarak tarif etmektedir. Dijital öyküler, farklı masaüstü yazılımlar (movie maker, microsoft office powerpoint, ms photostory, imovie) ya da web 2.0. araçları (animoto, storyjumper, powtoon) kullanılarak kolayca oluşturulabilmektedir (Kocaman Karoğlu, 2015). Dijital öyküleme yaklaşımı, içinde bulunduğumuz çağın beklentileri doğrultusunda bir eğitim-öğretim modeli olabilecek potansiyele sahiptir. Aynı zamanda karşılaştığı görsel-işitsel çıktılarını çözümleyebilen, anlamlandırabilen ve yorumlayabilen, yaratıcı bireyleri yetiştirmede katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla, bu yaklaşımın, eğitim alanında geleceği biçimlendirecek olan yeni nesil için daha farklı, yaratıcı ve işlevsel bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir (Bozdoğan, 2012). Domalewska, (2014) teknoloji destekli öğrenmenin hızla değişen dünyada başarılı olabilmek için gerekli olan bilgi, beceri ve yaşam boyu öğrenme sürecinin gelişiminde rol oynadığını vurgulamaktadır. 21 yy. becerilerini bir araya getiren (Castañeda, 2013) dijital öyküleme yönteminin katkılarını çeşitli araştırmalarla ortaya koymuştur. Robin (2006), dijital öyküleme yönteminin yazma, organize etme, sunum yapma, iletişim, problem çözme ve değerlendirme becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Öğrencilere konu ile ilgili farkındalık sağlamada, bilişsel yükü azaltmada ve öğrenimi desteklemede dijital öyküleme yönteminden yararlanılmaktadır (Kılıç, 2014). Dijital öyküleme etkinliklerinde öğrencilerin konu ile ilgili araştırma yaptıkları için araştırma becerilerinin, seslendirme yaptıkları için seslendirme becerilerinin ve senaryo yazıp-düzenledikleri için ise okuma-yazma becerilerinin geliştiği ifade edilmektedir (Karakoyun, 2014). Dijital öyküler öğrencilere, teknolojik beceri kazanma ve süreç içerisinde işledikleri konuyu daha iyi anlama fırsatı sunmaktadır (Behmer, Schmidt ve Schmidt, 2006). Dijital öykülerle gerçekleştirilen işbirlikçi çalışmaların öğrencilerin iletişim becerilerinin

gelişimine katkı sağladığı da tespit edilmiştir (Holotescu, Grosseck ve Danciu, 2014). Bunun yanı sıra dijital öykü yönteminin öğrencilerde kritik düşünme ve içeriği seçme-organize etme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu da literatürde ifade edilmektedir (Blas ve Paolini, 2012).

Dijital öyküleme, yabancı dil konuşma eğitiminde kullanılabilir etkili bir yöntem olarak belirtilmektedir (Hwang ve diğerleri, 2014). Literatürde; yabancı dil öğretim sürecinde dijital öyküleme etkinliklerinin olumlu etkileri olduğuna dair sonuçlara rastlanılmaktadır. Bu etkiler; yazma becerilerini geliştirme (Erice ve Ertaş, 2011), öğrenciyi üretici konuma getirme (Bjorgen, 2010), temel dil becerilerinin aktarımı, olumlu sınıf atmosferi, okula ve öğrenmeye karşı pozitif tutum (İnceelli, 2005) şeklinde sıralanmaktadır. Aynı zamanda dijital öyküler, öğrencileri öğrenilen dili çalışmaya teşvik etmektedir (Jianing, 2007). Dijital öyküleme etkinlikleri öğrencilere araştırmacı, olay sıralayıcı, öğretici, yazar ve tasarımcı rolü sunmaktadır (Kurudayıoğlu ve Bal, 2014). Öykü hazırlık sürecinde araştırmacı rolünde olan öğrenciler gerekli materyaller için interneti sıkça kullanmaktadırlar. Yabancı dil eğitiminde internet kullanımının öğrencilere aşağıdaki katkıları sağladığı belirtilmektedir (Yaman ve Bozdemir, 2005):

- Bireysel öğrenmeyi güçlendirme
- Eğitim sürecini bireyselleştirme
- Motivasyonu artırma
- Bilişsel öğrenmeyi kolaylaştırma.

Ayrıca dijital öykü oluşturmanın dil öğrenme ve öğretme sürecine entegre edilmesinin öğrencilerin motivasyonlarını olumlu etkilediği de vurgulanmaktadır (Norman, 2011; Sever, 2014). Dijital öykü anlatımlarının, aktif bir sınıf ortamı oluşturduğu, öğrencilerin dil eğitimini desteklediği, dil hatalarını ve konuşmayı engelleyici yanlışlıkları düzeltmede etkili olduğu ifade edilmektedir (Kurudayıoğlu ve Bal, 2014). Castañeda (2013)'ya göre; yabancı dil eğitiminde dijital öyküler ile öğrencinin yaratıcılığı desteklenerek, disiplinler arası çalışma imkânı sağlanabilir. Dijital öyküleme yöntemi öğrencilerin dil öğrenmeye olan ilgisini de artırmaktadır (Reyes ve Vallone, 2008). Skinner ve Hagood (2008); dijital öykülerle İngilizce eğitiminin, anlama ve akıcı okuma becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte öğrencinin kelime bilgisinde de artış olduğunu belirtmiştir. Lee (2014) çalışmasında; dijital öykülerin konuşma becerisine etkisini incelemiş ve dijital öykü yönteminin öğrencilerin konuşma becerisini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda bu yöntemle öğrencilerin, dil bilgisi kurallarını daha iyi anladıkları ve anlamlandırdıkları belirtilmiştir.

Literatürde dijital öyküler kullanılarak gerçekleştirilen çalışma sonuçlarının olumlu yönleri, araştırma için yol gösterici niteliktedir. Her öğrencinin bireysel ve dilsel özelliklerinin birbirinden farklı olduğu düşünüldüğünde, dijital öykülerin öğrenciler için etkin bir yöntem olduğu söylenebilir. Farklı alanlarda uygulamaları bulunan dijital öykülerin yabancı dil eğitiminde kullanımına yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Dijital öykülerin, yabancı dil eğitiminde kullanımının, öğrencilere kendini dinleme fırsatı sunması ve aktif öğrenme imkânı sağlaması bakımından önemli olduğu görülmektedir. Buna rağmen literatürde, dijital öyküler ile yabancı dil konuşma eğitimi boyutunu ele alan, az sayıda çalışmaya rastlanılmaktadır.

Bu çalışmada yabancı dil hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin “konuşma” dersine dijital öykü yönteminin etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla; yabancı dil konuşma dersinde dijital öykü kullanımı ile ilgili olarak öğrenci görüşleri incelenmiştir.

Bu amaç doğrultusunda çalışmanın alt problemleri;

1.Yabancı dil konuşma dersinde dijital öykü yönteminin uygulanmasına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

2. Yabancı dil konuşma dersinde öğrencilerin dijital öykülere hazırlık ve sunum süreçlerinde gözlenen durumlar ne yöndedir?

Yöntem

Araştırmada, çalışma grubunun bakış açılarını anlamak için nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir (Hennink, Hutter ve Bailey, 2011). Merriam (1998) nitel araştırmanın süreç, anlam ve anlama üzerine odaklandığını ifade etmektedir. Araştırma kapsamında durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması bireysel deneyimler, küçük grup davranışları, uygulama süreçleri, okul performansı, kişiler arası ilişkiler gibi gerçek yaşam durumlarını bütünsel bir yaklaşımla ele alır (Yin, 2013).

Çalışma gruplarının oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Nitel verilerin incelenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde verilerin açıklanmasını sağlayan kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmaktadır. İçerik analiziyle veriler tanımlanır ve derinlemesine bir inceleme süreci gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

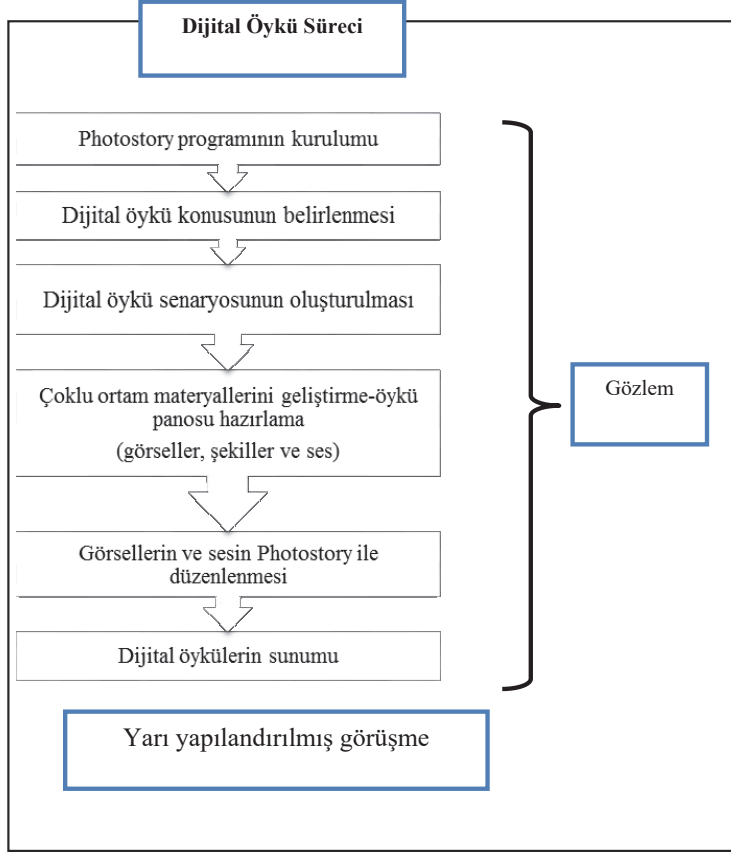
Çalışma grubu

Karadeniz Teknik Üniversitesi yabancı diller yüksekokulu 2014-2015 akademik yılı bahar dönemi hazırlık sınıfı 41 (33 kadın, 8 erkek) öğrencisi çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise bu uygulamaya katılan 9 (7 kadın, 2 erkek) öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma süreci

Araştırmanın ilk haftasında geleneksel sistemde konuşma dersinin işleyişi, kullanılan yöntem ve öğrenci davranışları gözlemlenmiştir. Araştırmanın ikinci haftasında öğrencilere dijital öyküleme yöntemi ve Photostory3 programı tanıtılmıştır. Öğrencilere araştırmacı tarafından Photo Story 3 yazılımının eğitimi verilerek örnek uygulamalar yapılmıştır. Üçüncü hafta öğrenciler dijital öykü konularını dersin öğretim elemanı ile birlikte belirlemişlerdir. Dördüncü haftadan itibaren, öğrenciler kendi istedikleri konularda 4 haftalık bir sürede 10’ar dakikalık bir öykü hazırlayarak, hazırlanan öyküyü sınıfta sunmuşlardır.

Araştırma süreci dijital öykü hazırlama programının kurulumu ile başlayıp dijital öykülerin sunumu ile sonlanmaktadır. Dijital öykülerin hazırlandığı bu süreç Şekil 1’de özetlenmektedir.



Şekil 1. Dijital öykü hazırlık süreci

Öğrencilerin araştırma sürecinde hazırlamış oldukları dijital öykülere ait örnek ekran görüntüleri aşağıda sunulmaktadır.



Şekil 2. Öğrencilerin hazırladıkları dijital öykü örnekleri

Yüzüklerin efendisi konulu geliştirilen dijital öykünün giriş bölümüne ait ekran görüntüsü Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Öğrencilerin hazırladıkları yüzüklerin efendisi konulu dijital öykünün giriş bölümüne ait ekran görüntüsü

Sunum sonrası, öğrenciler hazırlanan dijital öykü üzerine tartışmışlardır. Araştırma süresince hazırlanan öyküler hakkında sunum sonrası değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla; yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış gözlem formları kullanılmıştır.

Görüşme soruları, yabancı dil hazırlık öğrencilerinin dijital öykülerin konuşma dersinde kullanılabilirliği hakkındaki görüşleri, öğrencilere sağladığı katkılar, dijital öykülerin etkisi, derse olan ilgi ve motivasyona etkisi konusunda öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik 12 sorudan oluşmaktadır. Görüşme soruları hazırlık sürecinde 3 alan uzmanının görüşüne başvurulmuş ve çalışmaya katılmayan 3 öğrenci üzerinde dil, anlaşılabilirlik ve tamamlanması için gereken sürenin boyutlarında denenmiştir. Görüşmeler 9 öğrenci (7 kadın, 2 erkek) ile gerçekleştirilmiştir.

Gözlem, açık uçlu bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından ortamın gözlenmesi sürecidir (Creswell, 2005). Bu süreçte, dijital öykü öncesi ders süreci izlenmiş ve dijital öykü süreci ile karşılaştırılmıştır. Süreç içerisinde notlar alınarak gözlem süreci ayrıntılı incelenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmeye ilişkin bulgular içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğrenci görüşleri kodlar halinde sıralanarak ilişkili kodlar gruplandırılmıştır. Oluşan grubu yansıtan genel temalar sunulmuştur. Öğrencilere 1 den 9'a kadar numara verilerek (Ö1, Ö2 vb.) doğrudan alıntılarla bulgular yansıtılmıştır.

Yapılandırılmamış gözlem formları araştırma kapsamında kullanılan diğer veri toplama aracıdır. Yapılan gözlemlerde; öğrencilerin dijital öykülere hazırlık ve sunum süreçleri izlenerek

notlar alınmıştır. Notlar değerlendirilerek belirli kodlar çıkarılmıştır. Araştırmada öğrencilerin dijital öyküye başlamadan önceki ders süreçleri de gözlenerek dijital öyküler sonrası değişimler gözlem bulgularına yansıtılmıştır. Tablo 3'te gözlem notları genel kodlar halinde sunulmuştur. Belirtilen durumların gözlenme sıklığı “az”, “orta” ve “çok” şeklinde gruplandırılmıştır. “Çok” sıklık grubu, durumun grubun tamamına yakınında gözlendiğini, “orta” sıklık grubu durumun grubun yarıya yakın bir bölümünde gözlendiğini, “az” sıklık grubu ise grubun çeyrek diliminde gözlenen bir durum olduğunu ifade etmektedir.

Bulgular

Yabancı dil konuşma dersinde dijital öykü yönteminin uygulanmasına yönelik öğrenci görüşlerine ilişkin bulgular

Çalışma kapsamında *dijital öykü yönteminin uygulanmasına yönelik öğrenci görüşleri* yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmeye çalışılmıştır. Görüşme bulgularına ait veriler Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2

Konuşma Dersinde Dijital Öykü Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Temalar	Kodlar	f	Verilen Cevaplardan Örnekler
Kişisel Katkılar (f=33)	Kaygıyı azaltma	9	<i>Konuşurken kendi sesimi telaffuzumu duyma şansına sahip oldum dijital öykü sayesinde.(Ö7) Hazırlama esnasında konuşma yaparken tekrar biz dinlediğimiz için yanlışlarımızı görüyoruz. Bu konuşma ise herkesin içinde dinletildiği için kaygımızı azaltıyor.(Ö4)</i>
	Heyecanı azaltma	9	<i>Canlı olarak konuşurken çok heyecanlanıp bazen ne diyeceğimi unutuyorum ama videoda heyecan olmadı.(Ö3) Utanıp konuşamayan insanlar için bir fırsat bence. (Ö7) Spontane konuşmaktan çekinen öğrencilere hazırlıklı konuşma imkânı sağlıyor. Toplum içinde konuşmaya çekinen insanların hazırlıklı konuşma ile utançlarını yavaş yavaş gidermesini sağlıyor.(Ö2)</i>
	İlgi ve motivasyon artışı	7	<i>Dijital öyküleme de müzik görsel falan olduğu için ilgi arttı.(Ö5)</i>
	Özgüven artışı	5	<i>Yaptığım şeyin herkes ile paylaşmam bana güven aşıladı. (Ö4)</i>
	Teknoloji kullanımı	3	<i>Teknolojiyi daha iyi kullanmamıza ve ilerleyen teknolojiden daha fazla yararlanmamıza yardımcı oluyor.(Ö4)</i>
	Etkili öğrenme ortamı	9	<i>Konumuzun resim ve müzikle desteklenerek sunabiliyoruz.(Ö3) Herhangi bir konu hakkında düşüncelerimizi resim ve müzik yardımıyla kolay bir şekilde dile getirip sunum yapmamıza olanak sağlıyor.(Ö2)</i>

Öğrenme ortamına katkısı (f=28)	Derse hazırlıklı gelme	7	<i>Speaking dersinde teneffüste bile hazırlık yaptığımız oluyordu çok spontandı. Ama dijital öykü etkinliğinde daha önce hazırlıklı ve araştırarak geliyoruz. Bence bu bizim verimimizi de etkiledi (Ö3)</i>
	Eğlenceli öğrenme ortamı	5	<i>Monoton olan dersi daha ilgi çekici hale getirdi. (Ö2) Güzel öğretici bir uygulamaydı, ayrıca izlemesi de bir o kadar zevkli oldu.(Ö8)</i>
	Kullanımı kolay bir program	3	<i>Kısa bir hikâye hazırlamak için kolay bir program. (Ö6)</i>
	Farklı derslere uyarlanabilirlik	4	<i>Dinleme dersinde resimler görülüp sadece ses dinlendiğinde yani altyazı olmadan öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadığı çözülebilir.(Ö9) Sadece Konuşma dersinde değil yazma ve okuma derslerinde de yardımcı olacağıma inanıyorum.(Ö2)</i>
Problem durumları (f=11)	Ses problemi	6	<i>Ses kayıt esnasında birçok problem yaşadım. (Ö2)</i>
	Müzik ekleme problemi	2	<i>Her resim için ayrı ses kaydı yapmak benim için zor oldu.(Ö6) Müziği ayarlayamadım.”(Ö3)</i>
	Program kurulum problemleri	1	<i>Programı kurma konusunda problem yaşadım. (Ö1)</i>
	Doğaçlamayı engelliyor	4	<i>Bu programda sadece insanlar önlerindeki metinleri okuyor belki okuma dersi için iyi olabilir ama doğaçlama konuşmaya bir katkısı olduğunu düşünmüyorum.(Ö9) Diğer derslerde mutlaka faydalı olabilir ama konuşma için öyle olduğunu düşünmüyorum çünkü kimse doğaçlama konuşmadı. (Ö5)</i>

Öğrenciler ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda dijital öyküler kişisel katkılar, öğrenme ortamına katkı ve problem durumları genel başlıkları altında değerlendirilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde, dijital öykü etkinliğinin öğrencilerde en fazla kişisel alanda katkı sağladığı görülmektedir. Bu boyutta öğrenciler onları olumsuz etkileyen kaygı ve heyecan faktörlerinin azaldığını, ilgi, motivasyon ve özgüvenlerinin ise arttığını bu etkinlik yardımı ile teknolojiyi daha iyi kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Dijital öykü uygulaması sürecinin bir diğer yansıması ise öğrenme ortamına olmuştur. Dijital öykülerin görsel ve işitsel sunum yapma imkânı ile daha etkili öğrenme ortamı sunduğu görüşü, mülakat yapılan öğrenciler tarafından kabul görmektedir. Dersin dijital öykülerle daha eğlenceli hale geldiği ve çekingen öğrenciler için de kendini ifade edebilme imkânı sağladığı yönünde görüşler bulunmaktadır. Öğrenciler dijital öykülerle daha akıcı konuştuklarını ve telaffuz hatalarını düzelttiklerini ifade etmektedirler. Hazırlık ve sunum esnasında kendilerini tekrar tekrar dinleme şansları olduğu için kendi hatalarını daha kolay fark edip düzelttiklerini ve bu sayede derse hazırlık yaparak geldiklerini belirtmişlerdir.

Dijital öyküler ile ilgili belirtilen olumsuz durumlar, uygulama sürecinde karşılaşılan teknik problemler (ses, müzik ve kurulum) etrafında yoğunlaşmaktadır. Bazı öğrenciler de dijital öykü uygulamasının konuşma dersinde uygulanmasını doğaçlama konuşma önünde bir engel olarak ifade etmişlerdir. Bu nedenle farklı derslerde uygulanması yönünde öneri sunmuşlardır. Uygulama süreci ve dijital öykülerin yazma-okuma gibi farklı derslerde kullanımına yönelik çeşitli öneriler sunulmaktadır.

Yabancı dil konuşma dersinde öğrencilerin dijital öykülere hazırlık ve sunum süreçlerinde gözlenen durumlara ilişkin bulgular Çalışma kapsamında 7 haftalık sürecin gözleminden elde edilen bulgular bu başlık altında sunulmaktadır.

Tablo 3

Dijital Öykü Uygulama Sürecinde Gözlenen Durumlar

Tema	Gözlenen Durum	Gözlenme sıklığı		
		Az	Orta	Çok
Kişisel Katkılar	Heyecan ve kaygıda azalma		√	
	Ders öncesi hazırlık			√
Öğrenme ortamına katkısı	Eğlenceli süreç			√
	Teknoloji kullanımında artış			√
	İlgi artışı			√
Problem Durumları	Program kurulum problemi	√		
	Ses problemleri		√	

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin ilgi artışı, daha fazla teknoloji kullanımı ve eğlenceli bir ders sürecinin yaşanması çok sık gözlenen durumlardır.

Öğrenciler dijital öykü hazırlık süresince kendi seslerini dinleme ve İngilizce konuşma akıcılıklarını, telaffuzlarını ve ses hatalarını fark edebilme imkânı bulmuşlardır. Geleneksel yöntemlerle verilen konunun sınıf ortamında belirli bir hazırlık gerektirmeden konuşulması öğrenciye kendini dinleyebilme fırsatı sağlamamaktadır. Dijital öykülerin konuşma dersinde kullanımında gözlenen ilgi artışı, heyecan ve kaygıda azalma durumları duyuşsal katkılar teması içerisinde değerlendirilmiştir. Öğrencilerin, internette araştırma yapmaları, yeni bir programı öğrenmeleri, geleneksel eğitimin dışında teknoloji odaklı bir uygulamanın olması öğrencilerde merak ve ilgiyi artırmıştır. Ders sürecinde müzik, görseller ve sunumun kullanılmasının derse olan ilgiyi artırdığı gözlemlenmiştir. Uygulama öncesi öğrencilerin mini drama etkinliklerinde heyecanlı oldukları, bazı öğrencilerin söyleyeceklerini unuttuğu, hazırlık için ders öncesi araların

değerlendirildiği gözlemlenmiştir. Dijital öykülerde öğrencilerin belirli bir hazırlık sürecinden geçerek oluşturdukları videoları sunmaları öğrencilerin daha kendinden emin olmalarını sağlamıştır. Sınıf içerisinde çekingen olan öğrencilerin hazırladıkları uygulamalarla kendilerini ifade imkânı buldukları ve kaygılarında azalma olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin, araştırma sürecinde, ses kayıtlarında ve sunumlar esnasında eğlendikleri kaydedilmiştir. Özellikle öğrencilerin seçtikleri konuların ilgi çekici olması (düğün seremonisi, ilginç festivaller, üniversite kayıt serüveni, ünlü bir kişinin tanıtımı gibi), sunumların resimlerle ve müzikle desteklenmesi dersi daha eğlenceli hale getirmiştir.

Uygulama süresince gözlenen kurulum ve ses problemleri problem durumları teması çerçevesinde değerlendirilmiştir. Öğrencilere sürecin başında verilen programı kurulumu ve tanıtımı dersi ardından öğrencilerden örnek uygulamalar yapmaları istenmiştir. Yeni bir program kullanmayı öğrenme, internette araştırmalar yapma, ses kaydı yaparak içerikle birleştirme işlemleri öğrencinin mevcut sistemden daha fazla teknoloji kullanımını gerektirmektedir. Başta ses problemleri olmak üzere donanımsal yetersizlikler, işletim sistemi problemleri, kurulum problemi ve kayıt ile görselleri senkronize edememe problemleri ile süreç içerisinde az gözlenen bir durum olmakla birlikte karşılaşılmıştır. Mevcut sistemde teknolojiyi çok az kullanan öğrenciler yeni bir program ile karşılaşmalarından dolayı ilk iki hafta program kurulum ve kullanımına yönelik araştırmacıya sorular sormuşlardır. Uygulama süresinde bazı öğrenciler programın çok pratik olduğunu ve uygulama sonrasında da bu programı kullanacağını ifade etmişlerdir.

Tartışma ve sonuçlar

Yabancı dil eğitiminde “konuşma” kazandırılması en zor becerilerden biri olarak belirtilmektedir (Engin, 2006; Selçuk, 2003). Bu nedenle konuşma eğitiminde çok çeşitli yöntemler denenmektedir (Engin, 2006). Araştırmada, konuşma eğitiminde kullanılan bu yöntemlerin yanında dijital öyküleme yönteminin konuşma eğitiminde kullanılabilirliği incelenmiştir. Dijital öykü yöntemi üzerine yapılan literatür araştırmasında; yöntemin, yaratıcılık, problem çözme, yazma, iletişim, sunum, teknolojiyi kullanma, bilişsel olarak üst düzey düşünme kapasitesi, bakış açısı geliştirme, eleştirel düşünme, empati kurma becerilerini ve öğrenci motivasyonlarını artırdığı ifade edilmiştir (Turgut ve Kışla; 2015). Dijital öykülerin belirtilen olumlu etkileri ve konuşma eğitiminde yaşanan zorluklar dikkate alınarak araştırmaya yön verilmiştir. Bu doğrultuda; yabancı dil hazırlık sınıfı konuşma dersinde dijital öykü yönteminin kullanımı hakkında öğrenci görüşleri alınmış ve çalışma sonucunda elde edilen bulgular “kişisel katkılar”, “öğrenme ortamına katkı” ve problem durumları” başlıklarında incelenmiştir.

“Kişisel katkılar” teması altında elde edilen veriler değerlendirildiğinde; konuşma dersinde dijital öykü yöntemi kullanımıyla öğrencilerin daha az heyecan yaşadıklarını, kaygılarının azaldığını, ilgi ve motivasyonlarının arttığını göstermektedir. Sever (2014)’in gerçekleştirdiği çalışma sonucu da dijital öykülerin motivasyonu artırdığını belirtmektedir. Lee (2000), bilgisayar destekli dil öğretiminin, öğrencilerde motivasyon ve başarıyı artırdığını ifade etmiştir. Çalışmanın en dikkat çekici sonuçlarından biri de öğrencilerin uygulama sürecinde daha

az heyecanlandıklarını belirtmeleri ve belli bir hazırlık süreci sonunda kendine güvenerek sunum yapmalarınıdır. Bu sonuçlar gözlem ve görüşme bulguları ile de desteklenmektedir. Sınıf ortamında gerçekleştirilen uygulamalar, bilgisayar ortamında stres unsurunun daha az olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç Jones (2009) ile benzerlik göstermektedir. Buna ek olarak; dijital öykü etkinliği süresince öğrencilerin aktif oldukları ve sınıfta eğlenceli bir atmosfer oluştuğu, öğrencilerin arkadaşlarının gerçekte olan ve heyecandan arınmış konuşma becerilerini dinleme fırsatı bulmaları, sunum yaparak özgüvenlerinin artması ve ürün ortaya koymuş olmanın yaşattığı gurur duygusu görüşmelerde yer almaktadır. Hung (2009) ise, öğrencilere İngilizce konuşma pratiği yapma fırsatı sunan çalışmada elektronik blog uygulamasını kullanmış ve öğrencilerin konuşma kaygılarında azalma olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ortam etkisi temasında dijital öyküleme yönteminden kaynaklı etkiler incelenmiştir. Dil eğitiminde, öğrencilere kendilerini rahat hissedebilecekleri, etkileşimli ve öğrenci merkezli samimi bir öğretim ortamı sunulması konuşma becerisinin gelişimi için gerekli görülmektedir (Assiri, 2015; Nazara, 2011). Soureshjani ve Riahipour (2012), konuşma becerisini etkileyen faktörleri öğretmen ve öğrenci görüşleri çerçevesinde açıklamışlardır. Öğretmenler; öğretici tutumu, zaman (öğrencinin öğrenme için harcadığı zaman) ve sınıf ortamının konuşma becerisini etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler ise; sınıf ortamı, kullanılan materyaller ve öğretici tutumunu konuşma becerisini etkileyen faktörler olarak belirtmişlerdir. Bu sonuç bilgisayar destekli eğitimin kalıcılık ve olumlu ortam atmosferi yarattığını ifade eden (Demir ve Korkmaz, 2013) ve görsel-yazılı materyal kullanımının hatırlatmayı kolaylaştırdığını belirten (Ertürk ve Üstündağ, 2007) çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Dijital öyküleme öğrencilere; araştırmacı, olay sıralayıcı, öğretici, yazar ve tasarımcı rolü sunmaktadır (Kurudayıoğlu ve Bal, 2014). Aynı zamanda dijital öykülerin olumlu sınıf atmosferi oluşturduğu ve öğrencilere kendilerini bir yazar gibi hissettirdiği ifade edilmektedir (Banaszewski, 2002). Araştırmada yer alan görüşme ve gözlem bulgularına göre; öğrencilerin süreç içerisinde araştırma yaptıkları, yeni bir program kullanarak ürünler ortaya koydukları görülmüştür. Öğrencinin bilgiyi üreten konuma geçmesinin yanında, ürettiği dijital konuyla ilişkili olan diğer benzer araçları (Youtube, Google, books ...) da kullanmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını aldıkları ve bağımsız öğrenme çerçevesinde ilerledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Bijorgen (2010)'in sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Birçok yabancı dil öğretmeninin amacı da bağımsız öğrenebilen öğrenciler yetiştirmektir (Cephe ve Muhtar, 2008). Dijital öykü süreci sonunda öğrenciler bilgisayar kullanım becerilerinde de gelişme olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kapsamda yeni bir program öğrendikleri, çeşitli ses kayıt programlarını kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar dijital ortam kullanımının bilgisayar kullanım deneyimini artırdığı ve tutumu olumlu etkilediği sonucuyla (Erice ve Ertaş, 2011) paralellik göstermektedir. Görüşme ve gözlem bulgularına göre dijital öykülerle eğlenceli bir sınıf ortamı oluştuğu ve öğrenciye kendini dinleme imkânı sunarak telaffuz hatalarının azalmasında etkili olduğu görülmüştür. İnceelli (2005), dijital öykülerin, aktif bir sınıf ortamı oluşturarak öğrenmeye karşı tutumları olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Öğrencilerin kendi ürünlerini sınıf ortamında sunuyor olmaları da eğitim sürecini olumlu yönde etkilemektedir (Güneyli, Özgür ve Zeki, 2009).

Araştırmanın ana çıkış noktalarından birisi, öğrencinin konuşma dersinde yapmış olduğu hataları dijital öykülerle kendisini dinleyerek fark etmesi ve bu doğrultuda düzeltme yapmasıdır. Lee (2014) ile benzer şekilde, konuşma dersinde dijital öykü yönteminin kullanılmasının önemli katkısı; kendini tekrar tekrar dinleyerek telaffuz hatalarını düzeltebilme imkânı sunmasıdır. Jones (2009), bilgisayar destekli yabancı dil öğretimi ile ilgili araştırma yapmıştır. Bu çalışmada, bilgisayarın tekrar deneme fırsatı verdiği ve bireysel öğrenme sağladığı ifade edilmiştir. Öğrenciler, dijital öyküler sayesinde çekingen öğrencilerin kendilerini ifade etme imkânı bulduklarını ve daha önce dinledikleri arkadaşlarının var olan konuşma becerilerini fark ettiklerini belirtmişlerdir. Öte yandan bazı öğrenciler konuşma dersinin doğaçlama çerçevesinde olması gerektiği ve dijital öykülerin de doğaçlama konuşmayı engellediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu olumsuzluğa yönelik öğrenciler dijital öykülerin dinleme-anlama çalışmalarında kullanılmasının daha uygun olacağını yönünde öneri sunmuşlardır.

Dijital öykü hazırlık sürecinde öğrencilerin yaşadığı problemler “problem durumları” teması içerisinde değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan Photo Story programının kolay kullanılabilir bir program olduğu fakat kullanım esnasında ses ve kurulum problemlerinin yaşandığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler, ses kayıtları sırasında donanım yetersizliği, ses ve görüntü senkronizasyonunu ayarlayamama gibi problemler yaşamışlardır. Görüşmelerde bu problemlerin teknoloji kullanım becerisinin yetersizliğinden kaynaklı olduğu belirtilmektedir.

Özetle; yabancı dil hazırlık sınıfı konuşma dersinde kullanılan dijital öykü yönteminin, konuşma kaygısını ve telaffuz hatalarını azaltabileceği bununla birlikte öğrenci motivasyonunu, özgüvenini ve akıcı konuşma becerisini artırabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu yöntem, eğlenceli bir sınıf atmosferinin oluşmasında da etkili olmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak, yabancı dil eğitiminde dijital öykü kullanımının konuşma kaygısına etkisini ele alan deneysel çalışmalar yapılması önerilmektedir. Ek olarak, dijital öykü yöntemi yabancı dil eğitiminde yazma ve okuma gibi farklı alanlara da uygulanarak, yöntemin etkisi gözlenebilir.

Kaynaklar

- Assiri, M. S. (2015). English as a foreign or second language: Selected topics in the areas of language learning, teaching, and testing. Partridge Publishing Singapore.
- Aydın, S., Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1).
- Banaszewski, T. (2002). Digital storytelling finds its place in the classroom. *Multimedia schools*, 9(1), 32-35.
- Behmer, S., Schmidt, D., Schmidt, J. (2006). Everyone has a story to tell: Examining digital storytelling in the classroom. C. Crawford v.d. (Ed.), Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006 (s.655-662). Chesapeake, VA: AACE.
- Blas, N. D., Paolini, P. (2012). *Digital storytelling at school-engagement and educational benefits*. IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (248-250), İtalya: Roma.
- Bozdoğan, D. (2012). Content analysis of Elt students' digital stories for young learners. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 6 (2), 126-136.
- Bijorgen, A. M. (2010). Boundary crossing and learning identities–digital storytelling in primary schools. *Seminar.net-International journal of media, technology and lifelong learning*, 6(2).
- Castañeda, M. E. (2013). Digital storytelling: Building 21st-century literacy in the foreign language classroom. *The NECTFL Review*, Ocak(71), 55.
- Cephe, P.T., Muhtar, S. (2008). Üstbilişsel strateji eğitiminin yabancı dil okuma becerisinde öğrenci başarısına etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 37.
- Creswell, J.W. (2005). Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice.
- Demir, S., Korkmaz, G. (2013). Yabancı dil öğrenme yazılımlarının öğrencilerin dinleme konuşma becerilerine etkisi: Rosetta stone örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (45), 35-51.
- Demiral, S., Acat, M. B. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312.
- Domalewska, D. (2014). Technology-supported classroom for collaborative learning: Blogging in the foreign language classroom. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 10(4), 21-30.
- Engin, A. O. (2006). Yabancı dil konuşma becerilerinin geliştirilmesinde “dolaylı anlatım” Yöntem yaklaşımı ve öğrenme başarısını etkileyen değişkenler. *Ekev Akademi Dergisi*, 28, 257-280.
- Ergür, D. O. (2004). Yabancı dil öğrenimi sürecinde kaygı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 48-53.
- Erice, D., Ertaş, A. (2011). The impact of e-portfolio on foreign language writing skills. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(2), 73-94.
- Ertürk, H. (2006). İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı-görsel öğretim materyallerinin erişime etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ertürk, H., Üstündağ, T. (2007). İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı-görsel öğretim materyalinin erişime etkisi. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 136, 27-40.
- Figa, E. (2004). The virtualization of stories and storytelling. *Storytelling Magazine*, 16(2), 34-36.
- Gömleksiz, M.N., Özkaya, Ö.M. (2012). Yabancı diller yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce konuşma dersinin etkililiğine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 495-513.
- Güneyli, A., Özgür, B., Zeki, C.P.(2009). Computer use in foreign language teaching: a case study from north Cyprus. *Eurasian Journal of Educational Research*, 34, 37-54.

- Hennink, M., Hutter, I. and Bailey, A. (2011). *Qualitative Research Methods*. London: SAGE publications.
- Holotescu, C., Grosseck, G., Danciu, E. (2014). Educational digital stories in 140 characters: Towards a typology of micro-blog storytelling in academic courses. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2301-2305.
- Hung, S. T. (2009). Promoting self-assessment strategies: An electronic portfolio approach. *Asian EFL Journal*, 11(2), 129-146.
- Hwang, W., Shadiev, R., Hsu, J., Huang, Y., Hsu G., Lin, Y. (2014). Effects of storytelling to facilitate EFL speaking using Web-based multimedia system. *Computer Assisted Language Learning*. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588221.2014.927367> adresinden 04.11.2016 tarihinde edinilmiştir.
- İnceelli, A. (2005). Dijital hikaye anlatımının bileşenleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3).
- Jianing, X. (2007). Storytelling in the EFL Speaking Classroom. *Internet TESL Journal*, 13(11), 1-8.
- Jones, R., G., (2009). Emerging Technologies Speech Tools and Technologies. *Language Learning & Technology*, 13(3), 4-11.
- Kara, Z. (2009). *Yabancı dil eğitiminde eğitici drama oyunları ve teknikleri uygulamaya yönelik bir araştırma*. Yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Khamkhien, A. (2010). Teaching English Speaking and English Speaking Tests in the Thai Context: A Reflection from Thai Perspective. *English Language Teaching Journal*, 3(1), 184-200.
- Kılıç, F. (2014). Awareness and cognitive load levels of teacher candidates towards student products made by digital storytelling. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(3).
- Kocaman Karoğlu, A. (2015). Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: dijital hikâye anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve uygulama*, 5(2), 89-106.
- Kurudayıoğlu, M., Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 77-99.
- Lee, L. (2014). Digital news stories: Building language learners' content knowledge and speaking skills. *Foreign Language Annals*, 47(2), 338-356.
- Lee, K. (2000). English teachers' barriers to the use of computer-assisted language learning. *The Internet TESL Journal*, 6 (12).
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Revised and Expanded from. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.
- Nazara, S. (2011). Students' perception on EFL speaking skill development. *Journal of English Teaching*, 1(1), 28-42.
- Norman, A. (2011). Digital storytelling in second language learning: A qualitative study on students' reflections on potentials for learning. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Norveç Üniversitesi.
- Ratanapinyowong, P. Poopon, K., Honsa, Jr. S. (2007). Problems and solutions in teaching and assessing English skills in Thai higher education and the need for professional development. Voices of Asia 2007 Symposium, MARA University of Technology (UiTM), Malaysia.
- Reyes, S. A., Vallone, T. L. (2008). *Constructivist strategies for teaching English language learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. *Technology and teacher education annual*, 1, 709.
- Sever, T. (2014). *An investigation into the impact of digital storytelling on the motivation level of students*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Selçuk, C. (2003). *İngilizce yabancı dil sınıflarında konuşma becerileri hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Skinner, E., Hagood, M. (2008). Developing literate identities with English language learners through digital storytelling. *The Reading Matrix*, 8(2), 12–38.
- Somdee, M., Suppasetsee, S. (2013). Developing English speaking skills of Thai undergraduate students by digital storytelling through websites. <http://www.litu.tu.ac.th/journal/FLLTCP/Proceeding/166.pdf> adresinden 04.11.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Soureshjani, K. H., Riahipour, P. (2012). Demotivating factors on English speaking skill: A study of EFL language learners and teachers' attitudes. *World Applied Sciences Journal*, 17(3), 327-339.
- Turgut, G., Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: Alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97-121.
- Yaman, M., Bozdemir, O. (2005). Yabancı dil öğreniminde teknolojik yaklaşımlar. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 219-235.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yin, R. K. (2013). Case Study Research Design and methods. Sage Publication.



Yaşam becerileri eğitimi kapsamında yürütülen grupla psikolojik danışma uygulamasının ortaokul öğrencilerinin iyi oluşları üzerindeki etkisi

Durmuş ÜMMET^[*]
Günay DEMİRCİ^[**]

Öz

Bu araştırmanın amacı yaşam becerileri eğitimi kapsamında yürütülen grupla psikolojik danışmanın ortaokul öğrencilerinin iyi oluş düzeylerini artırmada etkili olup olmadığını incelemektir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma Kocaeli ili Gebze ilçesinde bir ortaokulda öğrenim gören öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın deney grubu ve kontrol grubu, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrenciler içerisinde seçkisiz atamayla belirlenen 12şer öğrenci ile oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak Ergenler İçin Beş Boyutlu İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Deney grubuna grupla psikolojik danışma uygulanırken; kontrol grubunda ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Deney ve kontrol grubunun iyi oluş ölçeği ön testlerinden ve son testlerinden almış oldukları puanların anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini belirlemek için non-parametrik Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunun iyi oluş son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı bir şekilde azalıp azalmadığını belirlemek amacıyla non-parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda yaşam becerileri eğitimi kapsamında yürütülen grupla psikolojik danışma uygulamasının, ortaokul öğrencilerin iyi oluş düzeylerini artırmada etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Yaşam becerileri, iyi oluş, grupla psikolojik danışma, ortaokul.

The effect of group counseling implementation on secondary school students' well-being in the context of life skills education

Abstract

The aim of this study is to examine whether or not group counseling conducted in the context of life skills with secondary school students increase their well-being levels. Experimental

[*] Öğr. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, dummet@marmara.edu.tr

[**] Psikolojik Danışman, Çayırova Güzeltepe Ortaokulu, demircigunay@gmail.com

pretest-posttest control group design was used in this study. Research was conducted with secondary school students in Gebze district of Kocaeli province. Both control and experiment groups were formed by 12 students who accepted to participate in the research voluntarily and were determined via random assignment. Five dimensional model of Adolescent Well-being Scale was used as a data collection tool. While group counseling was implemented to the experimental group, control group was not received any implementation. To determine whether or not the scores of the pretests and posttests changed significantly in experimental and control groups collected from Adolescent Well-being Scale, non-parametric Mann Whitney-U test was applied. To determine whether or not the scores of experimental and control groups gathered from well-being posttests significantly decreased depending on pretests, non-parametric Wilcoxon Signed-Rank test was applied. The results showed that group counseling implementation in the context of life skills is effective to increase well-being levels of secondary school students.

Keywords: Life skills, well-being, group counseling, secondary school.

Giriş

Gündelik yaşam, tüm insanların baş etmek ya da başka bir söylemle yönetmek zorunda oldukları bir takım zorlanmalı yaşam deneyimleri ile doludur. Okul veya iş stresleri, insanlarla bir arada uyum içinde olabilme ve ortaya çıkan çatışmaları yönetebilme, karar durumları vb. birçok olgu kaçınılmaz olarak hayatta belli zamanlarda karşımıza çıkarlar. Bireyin günlük yaşamında uğraş göstermesi gereken bu durumların yönetilmesi noktasında yaşam becerileri başlığı altında toplanan bazı kavramlar karşımıza çıkmaktadır. Benzer bir anlatımla Kolburan ve Tosun (2011) yaşam becerilerini; bireyin var olan varlığını, yaşadığı değişim ve gelişim sürecinde devam ettirmelerine yardımcı olacak, bir problem yaşamamak adına önceden sahip olunması gereken beceriler şeklinde tanımlamaktadırlar. Gazda, Ginter ve Horne (2001), ise yaşam becerilerini çocukluk, gençlik ve yetişkinlik dönemlerinde başarılması gereken görevler üzerinden tanımlayarak, bu gelişim ödevlerini kazanabilme yetisine vurgusu yapmışlardır. Tanımlardaki dikkat çekici nokta, bireyin özellikle gelişim ve değişim sürecinde yaşam becerilerine ihtiyaç duymasıdır. Nitekim ortaokul yılları bireyin ergenliğe dair gelişmeler ve buna bağlı değişimleri en hızlı yaşadığı dönemlerden biri olarak, yaşam becerilerinin bu dönemde önemini ortaya koymaktadır. Bu görüşü destekler nitelikte, Yeşilyaprak (2006) da, ortaokul ve lise yıllarının, kendini anlama ve tanıma, başkalarını anlama ve kabul etme, ev ve ailenin değerini anlama ve kabul etme, toplumun bir parçası olma duygusunu geliştirme, karar verme, amaç belirleme ve yürütme, kendini tehlikelerden koruma ve yaşamı güvenli bir şekilde sürdürme alanlarındaki gelişim görevlerinin yoğun olarak yaşanan yıllar olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda ortaokul ve lise dönemi diğer tüm kademelere göre, özellikle önleyici rehberlik etkinliklerine daha fazla önem verilen kademelerdir. Temel amacı herhangi bir sorun çıkmadan olası risk faktörlerinin önceden kestirilerek koruyucu çalışmalar yapmak olan önleyici rehberlik çalışmaları okulların rehberlik programlarında yer alan önemli bir çalışma alanıdır. Bu hizmet kapsamında; ergenliğe dair değişiklikleri bilme ve uyum sağlama, kendini tanıma ve kabullenme, etkili iletişim becerileri kazanma, özdisiplini sağlama vb. çalışmalar yürütülerek öğrencilerin

olası problemleri ortadan kaldırılmaya çalışılmaktadır (Aydın, 2012; Deniz ve Erözkan, 2008; Güven, 2015; Ilgar, 2011; Yurtal, 2014). Günümüz rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde oldukça önemsenen koruyucu ruh sağlığı hizmetleri (önleyici rehberlik) aracılığı ile ulaşılmaya çalışılan hedef de yaşam becerilerinin içinde yer alan çalışmalarla paralellik arz etmektedir. Dünya Sağlık örgütü (WHO) yaşam becerilerini, kişilerin günlük yaşamın getirdiği beklentilerle ve zorlanmalarla etkin bir şekilde baş etmelerini sağlayan, uyum sağlayıcı ve olumlu olan davranışlar olarak tanımlarken içeriğini şu şekilde aktarmaktadır: Karar verme ve problem çözme yeteneği, yaratıcı ve eleştirel düşünme, etkili iletişim kurabilme, kişiler arası ilişkileri kurma ve sürdürme, kendini tanıma, empati kurabilme, duygularla baş etme, stresle baş etme (Pan American Health Organization, 2000). Bireyin belirtilen yaşam becerilerine sahip olmasının ve yaşamına bunları aktarabilmesinin onun hem iç dünyasına hem de dış çevreyle ilişkilerine olumlu katkı sağlayacağını söylemek güç olmayacaktır. Beklenen bu olumlu yansıma, ruh sağlığı alanının son dönemlerde üzerinde sıklıkla durduğu bireyin “iyi oluş”unu desteklemesi yönündedir.

İyi oluş kavramı, bireyin sadece aksayan yönlerini araştırmak ele almak yerine aynı zamanda güçlü ve işleyen yönlerine de dikkat çekmenin önemini vurgulayan, kişinin daha olumlu duygular yaşamasının yollarını arayan pozitif psikoloji akımının sıklıkla kullandığı bir kavramdır (Akın, 2015; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Kavram değişik yönlerinden bakılarak araştırmacılar tarafından tanımlanmaya çalışılmıştır. Bradburn (1969), iyi oluş ile mutluluğu eş anlamlı olarak tanımlayarak, iyi oluşun yüksek olmasını olumlu duyguların olumsuz duygulardan daha çok olması olarak açıklamıştır. Diener (1984), iyi oluşun olumlu duygular ve olumsuz duygular ve yaşam doyumunu kapsayan şemsiye niteliğinde bir kavram olduğunu belirtmektedir. Yaşam doyumunu, bir insanın beklentileriyle, elinde olanların karşılaştırılmasıyla elde edilen durum ya da sonuç olarak ifade edilmektedir (Neugarten, 1961). Seligman (2011), mutluluk ve iyi oluş kavramlarını ayırıştırarak her biri için bir kuram önermiştir. Gerçek mutluluk; olumlu duygu, anlam ve bağlılık olarak üç unsurdan oluşmaktadır. İyi oluş hali ise mutluluktan farklı olarak beş ölçülebilen unsurdan (olumlu duygular, bağlılık, ilişkiler, anlam ve amaç, başarı) oluşan çok boyutlu bir yapıdır. Deci ve Ryan, (2000) ise öz-belirleme kuramına dayanarak; özerklik, yeterlik ve ilişkili olma temel psikolojik ihtiyaçlarının doyurulmuş olmasının, bireyin yaşamını olumlu olarak algılamasında yani iyi oluşunda etkili olduğunu ifade etmektedir. İyi oluş bireyin yaşamını ne şekilde değerlendirdiği ile yakından ilişkilidir. Mutluluğa ulaşabilmede ise bireyin hedefleriyle, bu hedeflere hangi ölçüde ulaşabildiği konusundaki fikirleri arasındaki uyum ya da uyumsuzluğun belirleyici rol oynadığı öne sürülmektedir (Rask, Astedt-Kurki ve Laippala, 2002). Tüm bu açıklamalar bağlamında, yaşam doyumunu ve iyi oluş gibi bireyin psikolojik dünyasında önemli etkileri olan kavramlara psikolojik danışma ve rehberlik alanının kayıtsız kalması mümkün değildir.

Psikolojik danışma ve rehberlik alanında uygulamalar bireysel veya grupta psikolojik danışma yoluyla sürdürülmektedir. Hizmetlerin ne şekilde sürdürüleceğinde bazı kısıtlar bulunmakla birlikte grupta psikolojik danışma uygulamalarının bireysel danışma sürecine göre bir takım avantajlarından bahsedilir. Bunlar daha çok; aynı anda birçok kişiye ulaşma şansı tanınması, danışanlarla uzun süre ilgilenilebilmesi, benzer sorunlarla gelen danışanların problemleri

hakkında yalnızlık duygusundan kurtulmaları, üyeler arası etkileşimle sorunlara daha hızlı çözüm yolları üretilmesi, grup önünde kendini açan üyenin rahatlatma sağlaması vb. şeklinde ifade edilmektedir (Corey, 1990; Demir ve Koydemir, 2016; Kuzgun, 2000; Yalom, 2012). Bahsedilen bu avantajları gösteren birçok bilimsel çalışma mevcuttur. Benlik saygısının artırılmasında (Ateş, 2013), olumlu beden imajı geliştirilmesinde (Keven-Aklıman, 2015), bağımlılıkla mücadelede (İşmen-Gazioğlu, Canel, 2015), sınav kaygısını aşmada (Demirci ve Erden, 2015), öz yeterlilik algısını artırmada (Kulbaş, 2015), akran zorbalığının önlenmesinde (Çitemel, 2014), olumsuz ruhsal belirtilerin azaltılmasında (Sarisoay, 2011) grupla psikolojik danışmanın bireye olan olumlu etkisini bildiren bu araştırmalar sadece birkaçıdır.

İnsanoğlunun temel arzularından biri olarak ifade edilebilecek daha iyi hissetme olgusunun ruh sağlığı alanının uzak duramayacağı bir konu olduğu söylenebilir. Bireyin iyi oluşunun ise onun yaşamda var olma, üretken olma, kaçınılmaz olumsuz yaşam deneyimleriyle baş etme veya bunlara uyum sağlama, insanlarla daha nitelikli ilişkiler geliştirme gibi birçok olumlu yansımalarının olacağı açıktır. Bu görüşle ve ilgili alan yazının bilgilerinden hareketle bu çalışmanın amacı, yaşam becerileri eğitimine dayalı yürütülen 9 oturumluk grupla psikolojik danışma uygulamasının ortaokul öğrencilerinin iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışmada aşağıda verilen hipotezler sınanmıştır:

1. Deney grubunun sontest iyi oluş puanları öntest iyi oluş puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olacaktır.
2. Kontrol grubunun öntest ve sontest iyi oluş puanlarında anlamlı bir değişim olmayacaktır.
3. Deney ve kontrol gruplarının sontest iyi oluş puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark olacaktır.

Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırma yaşam becerilerine dayalı grupla psikolojik danışmanın, ortaokul öğrencilerinin iyi oluşları üzerinde etkili olup olmadığını belirlemeye yönelik gerçekleştirilen deneysel bir araştırmadır. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bu deneysel desen, biri tekrarlı ölçümleri (ön test-son test), diğeri de farklı kategorilerde bulunan denekleri (deney-kontrol gruplarını) gösteren iki faktörlü bir deneysel desendir. Ön test-son test kontrol gruplu modelde yansız atama ile oluşturulan, biri üzerinde uygulama yapılan *deney grubu* diğeri ise üzerinde herhangi bir çalışma yapılmayan ve deney grubuyla karşılaştırma yapmak için kullanılan *kontrol grubu* olmak üzere iki grup bulunur (Büyüköztürk, 2001; Karasar, 2009). Bu çerçevede, çalışmanın bağımsız değişkeni yaşam becerileri eğitimine dayalı dayalı grupla psikolojik danışma programı, bağımlı değişkeni ise öğrencilerin iyi oluş düzeyleridir. Araştırmanın deseni Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırma Modeli

Gruplar	Ön test	İşlem	Son test
Deney Grubu	Ergenler için beş boyutlu iyi oluş ölçeği	Yaşam becerilerine dayalı grupla psikolojik danışma	Ergenler için beş boyutlu iyi oluş ölçeği
Kontrol Grubu	Ergenler için beş boyutlu iyi oluş ölçeği	Müdahale yok	Ergenler için beş boyutlu iyi oluş ölçeği

Çalışma grubu

Grupların belirlenebilmesi için İzmit İli Gebze ilçesinde bir ortaokulda 7. ve 8. Sınıflarda öğrenim gören 100 öğrenciye Ergenler İçin Beş Boyutlu İyi Oluş Ölçeği uygulanmıştır. Bu öğrencilerin 45'i (%45) erkek 55'i (%55) kız öğrencilerdir. Katılımcıların Ergenler İçin Beş Boyutlu İyi Oluş Ölçeği'nden almış oldukları puanlar 38-92 arasında değişmiş ve aritmetik ortalama=71,79, standart sapma=1,02 olarak bulunmuştur. Ortalamanın altında olan öğrencilerle okulun rehberlik servisi aracılığıyla, yapılacak grup çalışmasının içeriği, süresi ve yeri gibi konuları içeren bir duyuru yapılmıştır. Gönüllü olan 30 öğrenci ile ön görüşmeler yapılarak grup çalışmasına uygun olduğu düşünülen 12 öğrenci deney grubuna yine 12'si ise kontrol grubuna rastgele alınmıştır. Kontrol grubuna alınan öğrencilere çalışmanın daha sonraki bir tarihte yapılacağı açıklanmış, deney grubundaki öğrencilerle zaman ve süre konusu tekrar konuşularak beraber karara varılmıştır.

Veri toplama araçları

Ergenler İçin Beş Boyutlu İyi Oluş Ölçeği: Ölçeğin orijinal formu; iyi oluş kavramını beş boyutlu modelle açıklayan Seligman'ın (2011) PERMA teorisinin ergenler üzerinde uyarlanmasını test etmek amacıyla Kern ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Demirci ve Ekşi (2015) tarafından yapılan ölçeğin çevirileri alan uzmanları desteği ile yapılmış ve yapı geçerliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin madde analizi için düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları incelenmiştir. Ölçeğin 5 boyutlu modelinin uyumunu belirlemek amacıyla uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda hesaplanan uyum indeksi değerleri; $\chi^2 = 381,29$, $sd = 160$, $RMSEA = .074$, $NFI = .96$, $NNFI = .98$, $CFI = .98$, $IFI = .98$, $RFI = .96$ ve $SRMR = .052$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yükleri, .37 ile .84 arasında değişmektedir. Ölçeğin 5 faktörlü yapısının uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan 5 boyut: Hayata bağlılık, Kararlılık, İyimserlik, İlişkililik ve Mutluluk. Ölçeğin alt boyutlarındaki maddelerin düzeltilmiş madde toplam puan korelasyonları; ilişkililik için .68 ile .77, bağlılık için .60 ile .69, mutluluk için .66 ile .77, iyimserlik için .61 ile .75 ve kararlılık için .41 ile 56 arasında değişmektedir. EPOCH Ölçeği'nin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, ölçeğin toplam puanı için .95 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları, ilişkililik için .88, bağlılık için .84, mutluluk için .88, iyimserlik için .84 ve kararlılık için .72, olarak hesaplanmıştır. Elde

edilen bulgular ölçeğin alanda kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Verilerin çözümlenmesi

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin iyi oluş ölçeği ön test ve son test puanlarının anlamlı düzeyde değişip değişmediğini belirlemek amacıyla non-parametrik Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Ayrıca, deney ve kontrol grubunun iyi oluş son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak için non-parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi yapılmıştır.

Süreç

Grup çalışmasına başlanmadan önce okulun rehberlik servisinin işbirliği ile hem deney hem kontrol grubundaki öğrencilerle ayrı ayrı bireysel görüşmeler yapılmış ve bu süreçte öğrencilerin velilerinden izinler alınmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere çalışmanın daha sonraki bir tarihte yapılacağı açıklanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerle ise çalışmanın süresi, devam konusundaki hassasiyet ve grup çalışmasının verimini etkileyecek temel kurallar hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere, 9 oturum olarak planlanan grup çalışmasının içeriği hakkında genel bilgiler verilmiştir.

Çalışmanın planlanması aşamasında yaşam becerileri eğitimi ile ilgili literatür bilgisi ayrıntılı olarak incelenmiş ve yaşam becerileri kapsamında kabul edilen alt konular belirlenmiştir. Ayrıca bu konuda yapılan farklı ve benzer türlerdeki araştırmalar incelenmiş (Aykut, 2012; Burke ve Streek, 1989; İşmen-Gazioglu ve Canel, 2015; Morganett, 2013; Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Md., 2015; Şentürk-Aydın, Nazlı, 2014) bu araştırmalar ışığında ve araştırmacının amacı bağlamında öğrencilerin maksimum yarar sağlayabilecekleri uygulama alanları tespit edilmiştir. Yapılacak grup çalışmasında her bir oturum yaklaşık 90 dakika sürecek şekilde planlanmış ve oturumlar öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alınarak etkinlikler ve oyunlarla zenginleştirilmiştir. Geliştirilen taslak plan alanda uzman 2 akademisyen tarafından incelenmiş ve verilen geri bildirimler çerçevesinde programa son hali verilmiştir. Programın uygulanmasına 16 Mart 2016 tarihinde başlanmış ve grup çalışması 11 Mayıs 2016 tarihinde sonlandırılmıştır. Her bir oturumun yürütülüş biçimi ve içeriği aşağıda özetlenmiştir.

Birinci oturumun konusu "*Tanışma ve Kaynaşma*" olarak belirlenmiş ve bu noktada oturum gruptaki öğrencileri tanıma, onların birbirlerini tanıması, grup sürecinden beklentilerinin netleştirilmesi ve grup kurallarının gözden geçirilmesi şeklinde planlanmıştır. Oturumun genel amacı olan tanışma ve kaynaşmayı daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirmek için bu çalışma; her bir öğrencinin hangi diğer öğrenciyi tanımak istiyorsa ona elindeki yün yumağını fırlattığı bir oyunla gerçekleştirilmiş ve öğrencilere renkli kartonlarla isimlerinin yazılı olduğu yaka kartları hazırlanmıştır. Öğrenciler kendilerini tanıttuktan sonra grup çalışmasına devamın önemi, zamanında gelme, grup tartışmasında birbirlerine karşı hoşgörülü ve saygılı olma, konuşulanların gizliliği, süreçte sorumluluk alma ve kendini açmanın rolü ve grup liderinin rol ve sorumlulukları konuları üzerinde durulmuştur. Ayrıca öğrencilerin grup sürecinden beklentilerini ifade etmeleri

sağlanmış bunlar bir kağıda tek bir cümle ile yazılarak grubun “amaç ağacı” oluşturulmuştur. Öğrencilerin ilk oturumla ilgili duygu ve düşünceleri dinlenerek oturum sonlandırılmıştır.

İkinci oturumun konusu “*Kendini tanıma ve kabul*” olarak belirlenmiştir. Bu amacı gerçekleştirmek amacıyla öğrencilerden, olumlu ve olumsuz yönlerini düşünmeleri istenmiş, ardından onlara bu yönlerini yazacakları bir “kişilik listesi” verilmiş, doldurmaları istenmiştir. Ardından gönüllü olan öğrencilerle başlanarak listelerini okumaları istenmiştir. Öğrencilerin hoşlanmadıkları ve değiştiremeyecekleri kişilik özelliklerini hayatlarının hangi dönemlerinde doğru olarak kullanırlarsa avantaja çevirebilecekleri konusunda tartışma başlatılmıştır. Örneğin, inatçı yapısından hoşlanmayan üyenin bazı zamanlarda bu yönü sayesinde kolay pes etmeyeceği, azimli olabileceği, bu sayede başarıya ulaşabileceği üzerinde durulmuş ve buna benzer özellikleri üzerinde öğrencilerin düşünmeleri sağlanmıştır. Son olarak olumsuz olarak nitelendirdiğimiz özelliklerimizi bıraktığımızda olumlu yönlerimizin de değişebileceği, aslında bizi biz yapanın her yönümüz olduğu tartışılarak oturum sonlandırılmıştır.

Üçüncü oturumun ana konusu “*Atılganlık*” olarak yapılandırılmıştır. Bu bağlamda öncelikle öğrencilere atılğan-çekişen-saldırgan davranış örnekleri verilerek bu kavramlar zihinlerinde şekillendirilmek istenmiştir. Kendine güvenli davranışların hayatımızda oynadığı rol üzerinde durulmuş ve davranış örneklerine yer verilmiştir. Ardından, “olay-durum kartları” ve boş renkli kartlar (beyaz, mavi ve kırmızı) üyelere dağıtılmış ve her öğrencinin elinde bulunan karttaki durumu yaşamaması halinde ne tür tepkiler vereceğini düşünmeleri istenmiştir. Atılğan olduğunu düşündükleri tepkiler için beyaz kartları, çekişen olduğunu düşündükleri tepkilerde mavi kartları ve saldırgan tepkilerde kırmızı kartları göstermeleri istenmiştir. Aynı üyeye (atılğan cevaplar dışında bir cevap verenler için) aynı durumda atılğan bir tepki vermesi gerekse nasıl bunu yapabileceği sorulmuştur. Ayrıca üyelerin birbirlerine geri bildirim vermeleri de sağlanmıştır. Son olarak öğrencilerle, gelecek oturumda üzerinde durulmak üzere, atılğan davranış sergilemeleri gereken bir yaşantı ile karşılaştıklarında ne yaptıklarını yazarak oturuma getirmeleri şeklinde bir ödev yapılandırılmış ve onların görüşleri de dinlenerek oturum kapatılmıştır.

Dördüncü oturum “*İletişim becerileri*” konusu üzerine temellendirilmiştir. Oturumun başında öğrencilere gündelik hayatımızda sözlü ve sözsüz iletişimin ne kadar geniş yer kapladığı kısaca anlatılmış ve bir önceki oturumda ele alınan atılğanlığın da iletişim becerileri ile yakında ilgili olduğu vurgulanarak yapılandırılan ödev ile ilgili konuşulmuştur. Ardından öğrencilerin gündelik hayatta iletişim kurarken nasıl davranışlar gösterdikleri üzerinde grup tartışması başlatılmış ve tartışma sözlü iletişimin yanı sıra beden diline dayalı sözsüz iletişimin de kendimizi ifade etme konusundaki rolüne doğru ilerletilmiştir. Bu noktada gruptan gönüllü olan bir üyeye beyaz bir önlük tersten giydirilerek beden hareketleri kısıtlanmış ve öğrenciden liderin kulağına fısıldadığı durum ve duyguyu bu şekilde ve hiç konuşmadan sadece yüz hareketleri ile anlatmaya çalışması istenmiştir. Bu uygulama bittikten sonra, aynı öğrencinin sırtı diğer üyelere dönük olacak şekilde, yine beden dilini hiç kullanmadan ve tek düze bir ses tonu kullanarak aynı durumu konuşarak anlatması istenmiştir. Son olarak ise öğrenciden aynı durumu diğer üyelerle göz kontağı kurarak ve sesini yaşadığı duyguya göre ayarlayarak yansıtmaması istenmiştir. Üç durum arasındaki farklar tartışılmaya açılmış ve hem sözlü iletişim hem de jest mimik ve beden dilinin diğer öğelerinin

bir araya gelmesinin etkili iletişimdeki rolünü kavramalarına yönelik bir konuşma geliştirilmiştir. Son olarak yine öğrencilerden atılan davranış sergilemeleri gereken bir durum karşında bu oturumda üzerinde durulan konuları hatırlayarak davranmaları, bir sonraki oturuma bu yaşantılarını getirmeleri istenmiş ve oturum sonlandırılmıştır.

Beşinci oturuma yine “*İletişim becerileri*” konusu ile devam edilmiştir. Öncelikle öğrencilere geçen oturumla ilgili neler hatırladıkları sorulmuş, gönüllü öğrencilere bir hafta içinde neler yaşadıkları ve iletişim bağlamında nasıl davranışlar sergilediklerini anlatmaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilere “sen dili-ben dili” kavramlarından bahsedilmiş ve örnekler verilmiştir. Sen dilindeki suçlayıcılığın ve ben dilindeki empati kurdurucu yönlerin insan ilişkilerindeki rolünden bahsedilmiştir. Bu noktada öğrenciler ikişer kişi olacak şekilde eşleştirilmiş ve her bir gruptan bir öğrenciye verilen durum-olay kartındaki olayı önce sen dili ile sonra ben dili ile karşındaki kişiye yansıtması istenmiştir. Uygulama bittikten sonra her bir grup üyesine uygulamada neler hissettikleri sorulmuş ve açılan tartışma ile ben dilinin önemi vurgulanmıştır. Oturumun daha sonraki aşamasında öğrencilere nazik-kaba davranışların neler olduğunu gözden geçirmek amacıyla “Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır” sözü ifade edilmiş ve bu sözün manası hakkında tartışma başlatılmıştır. Bu tartışmanın ardından bir önceki oturumda ve bu oturumda ele alınan konuların özetlemesi yapılmış, sonraki haftaya kadar kuracakları iletişimde ben dili ve nezaket olgusuna dikkat ederek neler hissedeceklerini not etmeleri ve oturuma getirmeleri istenmiştir.

Altıncı oturumun ana teması “*Stresle başa çıkma*” olarak belirlenmiştir. Bu amaçla çalışmaya başlamadan önce öğrencilere bir önceki oturumda verilen ödevle ilgili neler yaptıkları sorulmuş ve öğrencilerin büyük kısmının ödevle duyarlı oldukları gözlenmiştir. Öğrenciler, özellikle ailelerinin ve arkadaşlarının, onların iletişim kurma biçimlerine dair değişimleri fark ettiklerini ve zaman zaman “komik” olarak nitelendirdikleri durumlarla karşılaştıklarını, olumlu geri bildirimler aldıklarını ifade etmişlerdir. Daha sonra bu oturumun konusu olan stres konusu açılmış ve stres kavramı tanımlanarak yaşamımızdaki stres durumlarına örnekler verilerek stresin gündelik hayatın bir parçası olduğu vurgulanmıştır. Ardından üyelerin kendi yaşamlarında stres kaynağı olarak neleri gördükleri sorulmuş ve bunlarla baş etmek için neler yaptıkları sorulmuştur. Daha sonra öğrencilere stresin neden olduğu duygular, düşünceler, davranışların neler olduğundan bahsedilerek onların stresli durumlarda bedensel olarak neler yaşadıkları sorulmuştur. Bütün üyelere, daha önceden yere serilen spor minderlerine uzanmaları istenmiştir. Bütün üyelere yerde yatar vaziyette hem kas gevşetme egzersizleri hem de nefes egzersizleri ayrı ayrı yaptırılmıştır. Nefesi düzenledikten ve kasları gevşettikten sonra ‘benim özel yerim’ etkinliği (Erkan, 2005) yapılmıştır. Üyelerden gözlerini kapatmaları ve kendilerini sakin, huzurlu ve mutlu hissedecekleri bir yer hayal etmeleri, burada neler olduğuna dikkat etmeleri, çünkü daha sonra kendilerini gergin ve stresli hissettiklerinde buraya tekrar gelebileceklerine dair etkinliğin yönergesi verilmiştir. Etkinlik bittikten sonra etkinliğe dair öğrencilerin duygu ve düşünceleri dinlenmiştir. Nefes düzenleme, kas gevşetme ve özel yer hayal ederek zihin boşaltma yöntemlerini stresli durumlarda kullanabilecekleri üyelere hatırlatılarak oturum sonlandırılmıştır.

Yedinci oturumda “*Problem çözme*” konusuna odaklanılmıştır. Gündelik yaşamda problem durumlarının kaçınılmazlığı üzerinde durularak bir takım problem durumları örnekleri

verilmiştir. Ardından gruptaki üyelerin okul ve kişisel yaşamlarında ne tür problem durumları yaşadıklarını paylaşımları istenmiştir. Grup üyeleri kendi yaşantılarından bahsettikçe özellikle okul yaşamları ile ilgili (sınavlara hazırlanmada zorlanmalar, öğretmenlerle iletişim kurmakta güçlükler vb.) ortak problem durumlarının olduğu görülmüş ve öncelikle ortak olan problem durumlarının üstesinden nasıl geldikleri ile baş etme stratejilerini paylaşımları istenmiştir. Bu paylaşımın üzerinde durulmasının amacı, öğrencilerin problemleri hakkında kendilerini yalnız hissetmemeleri ve birbirlerinin baş etme yollarını görüp kendilerine uyarlamalarını sağlamak olmuştur. Ardından üyelere “problem çözme süreci formu” dağıtılmış ve formu nasıl dolduracakları konusunda, örnek bir problem üzerinden bilgi verilmiştir. (Problem-alt problemleri-veriler-çözüm için plan-alternatif çözümleri-olası çözümlerin değerlendirilmesi-planın test edilmesi-sonuç). Formu doldurduktan sonra söz isteyen üyelerle formda yazdıkları problem ve çözüm süreci ile ilgili hep birlikte tartışılmıştır. Aynı formadan birer adet boş hali öğrencilere dağıtılmış ve bir sonraki oturuma kadar karşılaşacakları bir problem durumunda bu formu o problem ve çözümü ile ilgili doldurup getirmeleri istenmiştir. Öğrencilerle genel bir oturum özeti yapıp oturum sonlandırılmıştır.

Sekizinci oturumun konusu “*Karar verme*” olarak belirlenmiştir. Bu konuyla ilgili çalışmaya başlamadan önce öğrencilere geçen oturumda verilen problem çözme süreci formu ile ilgili bir çalışma yapabiliyor yapamadıkları soruldu. Gönüllü olan iki öğrencinin paylaşımları dinlenmiş ve problem çözme süreci ile ilgili yeniden bazı bilgi hatırlatmaları yapılmıştır. Ardından bu oturumun konusu olan karar verme olgusundan kısaca bahsedilip karar verme süreci ile problem çözme süreçlerinin ortak noktalarından bahsedilmiştir. Daha sonra, her bir öğrenciden bugüne kadar ne tür karar verme durumları yaşadıklarına bir örnek vermeleri istenmiştir. Tüm öğrenciler tek tek dinlendikten sonra bu karar verme süreçlerini nasıl yönettikleri sorulmuştur. Sağlıklı karar vermede öncelikle kendini özelliklerini tanımanın, seçenekleri ayrıntılı bir şekilde inceledikten sonra kendi özellikleri ile ilişkilendirmenin öneminden bahsedilmiş ve her bir karar verme durumunun aynı zamanda bir problem çözme süreci olduğuna yeniden değinilerek bir önceki oturumdaki kazanımlarla bu oturumdaki bilgiler bir araya getirilmeye çalışılmıştır. Tüm bu çalışmaların ardından öğrencilere bir sonraki oturumun son oturum olduğu hatırlatılmış ve bu konuyla ilgili duygularını paylaşımları istenerek oturum kapatılmıştır.

Dokuzuncu ve son oturum “*Sonlandırma ve vedalaşma*” temasında gerçekleştirilmiştir. Öncelikle grup lideri tarafından, ilk oturumdan itibaren bütün oturumlar, içeriği ve yapılan etkinlikler kısaca hatırlatılmış ve özetlemeler yapılmıştır. Bu oturumların ve etkinliklerin amaçları ve kazanımları hakkında konuşulmuştur. Her üyeden oturumun başından sonuna kadar neler öğrendikleri, kendileri ile ilgili fark ettikleri yönlerini ve kendilerinde davranış ya da düşünce olarak bir değişiklik fark edip fark etmedikleri, varsa bunların neler olduğu sorularak paylaşımları dinlenmiştir. Daha sonrasında diğer üyelerin bu arkadaşlarıyla ilgili bir gözlemleri olup olmadığı soruldu. Son olarak lider kendi gözlemlerini paylaşmıştır. Üyelere, yapılan etkinliklerin içerisinde en çok sevdikleri, keyif aldıkları ve hiç hoşlanmadıkları, sıkıldıkları, zorlandıkları etkinliklerin hangileri oldukları soruldu. Grup üyelerine kendilerini geliştirmeye yönelik gösterdikleri azim, kararlılık ve gayret için tebrik edildi. Burada deneyimlenen

yaşantıların gerçek hayata geçirilmesinin ilk başta zor gelse de uzun vadede hayatlarını ne şekilde kolaylaştıracağı hatırlatıldı. Son olarak grup fotoğrafı pozu verilerek her üyenin sırayla bu görüntüye karşıdan bakması istendi. Oturumun en sonunda öğrencilerden “Beş boyutlu iyi oluş ölçeği”ni doldurmaları istenerek süreç sonlandırılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, araştırmanın amaçları bağlamında yapılan analizlerden elde edilen bulgulara verilmiştir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Gruplarının Ergenler İçin Beş Boyutlu İyi Oluş Ölçeği Ön Test Puanları Arasında Farkları Görmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney “U” Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\sum_{sıra}$	$\bar{x}_{sıra}$	U	z	p
Bağlılık	Deney Grubu	12	12,83	154,00	68,000	-,233	,816
	Kontrol Grubu	12	12,17	146,00			
	Toplam	24					
Kararlılık	Deney Grubu	12	13,33	160,00	62,000	-,584	,559
	Kontrol Grubu	12	11,67	140,00			
	Toplam	24					
İyimserlik	Deney Grubu	12	13,50	162,00	60,000	-,705	,481
	Kontrol Grubu	12	11,50	138,00			
	Toplam	24					
İlişkिलilik	Deney Grubu	12	12,88	154,50	67,500	-,262	,793
	Kontrol Grubu	12	12,12	145,50			
	Toplam	24					
Mutluluk	Deney Grubu	12	13,00	156,00	66,000	-,349	,727
	Kontrol Grubu	12	12,00	144,00			
	Toplam	24					
Toplam İyi Oluş	Deney Grubu	12	65,25	155,50	66,500	-,319	,750
	Kontrol Grubu	12	62,83	144,50			
	Toplam	24					

Deney ve kontrol gruplarının iyi oluş ölçeği toplam ve tüm alt boyut öntest puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney “U” Testi sonuçlarına göre; deney ve kontrol gruplarının toplam ve tüm alt boyut öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Başka bir deyişle uygulama öncesinde deney ve kontrol grupları iyi oluş özellikleri birbirine benzemektedir.

Tablo 3

Deney Grubu Ergenler İçin Beş Boyutlu İyi Oluş Ölçeği Ön test-Son test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	P
Bağlılık Ön Test Puanı	Azalanlar	3	12,91	2,33	7,00	-2,523	,012
	Artanlar	9	15,41	7,89	71,00		
Bağlılık Son Test Puanı	Eşit	0					
	Toplam	12					
Kararlılık Ön Test Puanı	Azalanlar	1	12,16	2,50	2,50	-2,720	,007
	Artanlar	10	15,50	6,35	63,50		
Kararlılık Son Test Puanı	Eşit	1					
	Toplam	12					
İyimserlik Ön Test Puanı	Azalanlar	1	10,91	2,50	2,50	-2,877	,004
	Artanlar	11	14,75	6,86	75,50		
İyimserlik Son Test Puanı	Eşit	0					
	Toplam	12					
İlişkिलik Ön Test Puanı	Azalanlar	1	15,75	8,50	8,50	-2,421	,015
	Artanlar	11	17,58	6,32	69,50		
İlişkिलik Son Test Puanı	Eşit	0					
	Toplam	12					
Mutluluk Ön Test Puanı	Azalanlar	1	13,50	1,00	1,00	-3,010	,003
	Artanlar	11	16,25	7,00	77,00		
Mutluluk Son Test Puanı	Eşit	0					
	Toplam	12					
Toplam Ön Test Puanı	Azalanlar	1	65,25	3,00	3,00	-2,830	,005
	Artanlar	11	76,58	6,82	75,00		
Toplam Son Test Puanı	Eşit	0					
	Toplam	12					

Tablo 3'te görüldüğü üzere, deney grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda iyi oluş toplam ve tüm alt boyut öntest-sontest sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Elde edilen farklılık tüm puanlar için son test lehine gerçekleşmiştir. Ön test ölçümünde düşük olan iyi oluş düzeyi anlamlı bir şekilde artış göstermiştir. Bu bulgular, yaşam becerilerine dayalı grupla psikolojik danışma uygulamalarının, deney grubunu oluşturan öğrencilerin iyi oluş toplam ve tüm alt boyut puanlarını anlamlı biçimde artırdığını göstermektedir.

Tablo 4

Kontrol Grubu Ergenler İçin Beş Boyutlu İyi Oluş Ölçeği Ön test-Son test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	P
Bağılılık Ön Test Puanı	Azalanlar	4	12,41	6,75	27,00	-544	,586
	Artanlar	7	12,66	5,57	39,00		
Bağılılık Son Test Puanı	Eşit	1					
	Toplam	12					
Kararlılık Ön Test Puanı	Azalanlar	5	11,50	5,40	27,00	-551	,582
	Artanlar	4	11,25	4,50	18,00		
Kararlılık Son Test Puanı	Eşit	3					
	Toplam	12					
İyimserlik Ön Test Puanı	Azalanlar	7	10,25	5,36	37,50	-1,050	,294
	Artanlar	3	9,75	5,83	17,50		
İyimserlik Son Test Puanı	Eşit	2					
	Toplam	12					
İlişkिलilik Ön Test Puanı	Azalanlar	8	15,41	5,62	45,00	-1,941	,052
	Artanlar	2	14,83	5,00	10,00		
İlişkिलilik Son Test Puanı	Eşit	2					
	Toplam	12					
Mutluluk Ön Test Puanı	Azalanlar	6	13,25	4,00	24,00	-1,890	,059
	Artanlar	1	12,83	4,00	4,00		
Mutluluk Son Test Puanı	Eşit	5					
	Toplam	12					
Toplam Ön Test Puanı	Azalanlar	6	62,83	4,00	24,00	-1,890	,059
	Artanlar	1	61,50	4,00	4,00		
Toplam Son Test Puanı	Eşit	5					
	Toplam	12					

Tablo 4 incelendiğinde, kontrol grubu için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonucunda iyi oluş toplam ve hiçbir alt boyut öntest-sontest sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 5

Deney ve Kontrol Gruplarının Ergenler İçin Beş Boyutlu İyi Oluş Ölçeği Son Test Puanları Arasında Farkları Görmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney "U" Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\sum sıra	\bar{x} sıra	U	z	p
Bağlılık	Deney Grubu	12	16,58	199,00	23,000	-2,862	,004
	Kontrol Grubu	12	8,42	101,00			
	Toplam	24					
Kararlılık	Deney Grubu	12	17,83	214,00	8,000	-3,718	,000
	Kontrol Grubu	12	7,17	86,00			
	Toplam	24					
İyimserlik	Deney Grubu	12	17,46	209,50	12,500	-3,455	,000
	Kontrol Grubu	12	7,54	90,50			
	Toplam	24					
İlişkिलilik	Deney Grubu	12	15,33	184,00	35,000	-2,082	,048
	Kontrol Grubu	12	9,67	116,00			
	Toplam	24					
Mutluluk	Deney Grubu	12	16,00	192,00	30,000	-2,444	,014
	Kontrol Grubu	12	9,00	108,00			
	Toplam	24					
Toplam İyi Oluş	Deney Grubu	12	17,21	206,50	15,500	-3,266	,000
	Kontrol Grubu	12	7,79	93,50			
	Toplam	24					

Deney ve kontrol gruplarının iyi oluş ölçeği toplam ve tüm alt boyut son test puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını görebilmek için yapılan Mann Whitney "U" Testi sonuçlarına göre; deney ve kontrol gruplarının toplam ve tüm alt boyut son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilerin iyi oluş ölçeği son test puan ortalamalarının kontrol grubundakilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tartışma

Bu çalışmada, yaşam becerileri eğitimi kapsamında geliştirilmiş olan ve katılımcıların iyi oluş düzeyini arttırmaya yönelik hazırlanan dokuz oturumluk gruba psikolojik danışma programının, ortaokul öğrencilerinin iyi oluş düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın başında yapılan analizlerde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir

farklılığa rastlanmamıştır. Çalışmada deney grubuna grupla psikolojik danışma uygulaması yapılmış, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır.

Araştırmada hazırlanan ve uygulanan grupla psikolojik danışmanın öğrencilerin iyi oluş düzeyini arttıracığına dair oluşturulan hipotezin sınanmasına yönelik yapılan istatistiksel analizler; deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Ulaşılan bu bulgu geliştirilen hipotezi destekler niteliktedir. Yani, yaşam becerilerine dayalı yürütülen grupla psikolojik danışma öğrencilerin iyi oluş düzeylerini anlamlı düzeyde artırmıştır. Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin iyi oluş son test puanları arasındaki, deney grubundaki öğrenciler lehine gerçekleşmiş olan bulgular da oluşturulan hipotezi destekleyen bir bulgu olarak değerlendirilmiştir. Başka bir ifade ile uygulanan grupla psikolojik danışma, deney grubundaki öğrencilerin iyi oluşlarını olumlu yönde artırırken her hangi bir uygulama yapılmayan kontrol grubundaki öğrencilerde iyi oluş bakımından bir olumlu değişim görülmemiştir. Tüm bu bulgular, hem yaşam becerilerine sahip olmanın hem de bu becerilerin grupla psikolojik danışma yoluyla kazandırılmasının birey üzerindeki olumlu etkisine işaret etmektedir. İlgili alanda bu bulguyu destekler nitelikte açıklamalar ve benzer araştırma bulguları mevcuttur. Yaşam Becerileri Eğitime dayalı çalışmalar halen bütün dünyada öğrencilerin gelişimi ve sorunlarını önleyici çalışmalar olarak, onlar için risk faktörlerinin azaltılması ve koruyucu faktörlerin geliştirilmesi için kullanılmaktadır (Yavuz, 2004). Bireylerin yaşamlarında sürdürülebilir bir gelişim ve iyileşme oluşturmak ve daha sonraki yaşam dönemlerine kaliteli ve doyum sağlayıcı bir olanak sağlayabilecek bir destek olarak ele alınan yaşam becerileri eğitimleri birçok gelişmiş ülkenin eğitim programlarında yer almaktadır (Özmete, 2008). Yaşam becerileri eğitime dair bu olumlu açıklamalar, bu çalışmada elde edilen olumlu sonuçları açıklar özelliindedir. Uygulamalarda ele alınan kendini tanıma ve kabul, etkili insan ilişkileri geliştirme, çatışmaları ve günlük yaşam streslerini yönetebilme, etkili problem çözme ve karar verme becerileri geliştirme gibi becerilerin kazanılmış olmasının elde edilen sonuçta etkili olduğu ileri sürülebilir.

Daha önce de değinildiği gibi, iyi oluş duygularla ilgili olan bir kavramdır ve bu çalışmada uygulanan grupla psikolojik danışmanın katılımcıların iyi oluşlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Morganett (2013)'e göre, grupla psikolojik danışma öncelikle duygulara ve duygusal konuların çözümüne odaklanır ve davranışsal ya da kişilik problemleri olanlara yardımcı olmaya çalışır. Grup danışmanlığı çözüm üretme ve sorun çözmeye yardımcı olma fonksiyonun yanında, yaşanan zorlukların daha ciddi sorunlara dönüşmesini engelleyebilmesi işlevinden hareketle, sorunları önlemede de kullanılabilir. Bu önleyici işlev en çok da bireye yaşam becerilerinin kazandırılması aracılığıyla olmaktadır. Grupla psikolojik danışma uygulamalarının bireylerin duygusal değişimlerine olan pozitif yansımalarını bildiren araştırma bulguları ile bu çalışmanın bulguları bu bağlamda tutarlılık göstermektedir. Bu çalışmalara bakıldığında; Şentürk-Aydın (2013) yaşam becerilerine dayanarak yürüttüğü çalışmasında boşanmış aile çocuklarının uygulama sonrası uyum düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığını, Göktürk-İnce (2014) yine yaşam becerileri temalı grup danışmasının çocukların sosyal uyum ve becerilerini olumlu yönde etkilediğini, Elmacı (2008), yürüttüğü grup danışması aracılığı ile gruptaki kişilerin korku

duygularının anlamlı düzeyde azaldığını, Akın (2009), yaptığı grup uygulamasının psikolojik iyi olma ve öz-duyarlık düzeyini arttırdığını, Akdoğan (2013) grup danışması yoluyla öğrencilerin psikolojik belirtileri ve yetersizlik duygularının azaldığını, Malkoç (2011), uyguladığı müdahale programının öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerini anlamlı düzeyde artırdığını bildirmektedir. Var olan tüm bu bilgi ve bulguların ortak vurgularında görüldüğü gibi, hem yaşam becerileri hem de diğer psikolojik danışma yaklaşımları bağlamında yürütülen grupla psikolojik danışma uygulamaları ruh sağlığı alanında oldukça etkili bir yöntemdir.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları vardır. Elde edilen olumlu sonuçların kalıcılığını belirleyebilmek için izleme ölçümleri yapılamamıştır. Bir diğer sınırlılık ise, kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamış olması ve bu yüzden plasebo etkisinin değerlendirilememiş olmasıdır. Bu bağlamda, yapılacak ileriki araştırmalarda kalıcılığı test etmek üzere izleme testinin yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, yaşam becerilerinin önemine dikkat çekecek ve farklı çalışma gruplarıyla yürütülecek deneysel araştırmaların daha fazla yapılmasının alanı zenginleştireceği ifade edilebilir. Bir diğer öneri olarak, okul rehberlik ve psikolojik danışma servislerinin öğrencilerle yürüttükleri çalışmalarda, birçok avantajından hareketle, grup çalışmalarına daha fazla ağırlık vermelerinin olumlu katkıları olacağı söylenebilir. Son olarak, her kademedeki okulların yıllık rehberlik ve psikolojik danışmanlık programlarında yaşam becerilerine yönelik etkinlik ve uygulamalara daha fazla zaman ayrılmasının önleyici çalışmalara güç kazandıracığı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Akdoğan, R. (2012). *Adleryen yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yetersizlik duygusu ve psikolojik belirti düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akın, A. (2009). *Akılcı duygusal davranışçı terapi odaklı grupla psikolojik danışmanın psikolojik iyi olma ve öz-duyarlılık üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akın, A. (2015). *Psikolojik iyi olma*. A. Akın ve Ü. Akın (edt). *Psikolojide güncel kavramlar-I, pozitif psikoloji* içinde. Ankara: Nobel.
- Ateş, B. (2013). Benlik saygısını geliştirme programının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerine etkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 38, 1-13.
- Aydın, B. (2012). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Pegem.
- Aykut, Ç. (2012). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında sabit bekleme süreli ve ipucunun sistematik olarak geri çekilmesi öğretim yöntemlerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1) 353-373.
- Bradburn, N., M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Burke, D., M. ve Van de Streek, L. (1989). Children of divorce: An application of hammond's group counselling for children. *Elementary School Guidance And Counselling*, 24(2),112-118.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *DeneySEL desenler: Ön test-son test kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem.
- Corey, G. (1990). *Theory and practice of group counseling*. Belmont, Calif: Rooks/cole.
- Çitemel, N. (2014). Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın lise öğrencilerinin akran zorbalığına etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya üniversitesi Eğitim bilimleri enstitüsü.
- Deci, E. ve Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*,11(4), 227-269.
- Demir, A., Koydemir, S. (2016). *Grupla psikolojik danışma*. 7. baskı. Ankara: Pegem.
- Demirci, İ., Ekşi, F. (2015). Ergenler için beş boyutlu iyi oluş modeli: EPOCH ölçeğinin Türkçe formunun geçerliği ve güvenilirliği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 9-30.
- Demirci, İ., Erden, S. (2015). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi 43, 67-83.
- Deniz, M., E., Erözkan, A. (edt.) (2008). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Maya.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological bulletin*, 95(3),542-575.
- Elmacı, F. (2008). *Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin korkuları üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erkan, S. (2005). *Örnek grup rehberliği etkinlikleri*. Ankara: Pegem.
- Gazda, G., M., Ginter, E. J., ve Horne, A. M. (2001). *Group counseling and group psychotherapy: Theory and application*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Göktürk-İnce, F. (2014). *Barışçıl yaşam becerileri temalı eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Güven, S. (2015). Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının geliştirilmesi. M. Güven (edt.). *Psikolojik danışma ve rehberlik içinde*. Ankara: Anı.
- Ilgar, Z. (2011). Rehberliğin başlıca türleri. G. Can (edt). *Psikolojik danışma ve rehberlik içinde*. Ankara: Pegem.
- İşmen-Gazioğlu, E., Canel, N. (2015). Bağımlılıkla mücadelede okul temelli bir önleme modeli: yaşam becerileri eğitimi. *Addicta: The Turkish journal on addictions*, 2(2),5-44.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19. baskı). Ankara: Nobel.
- Keven-Aklıman, Ç. (2015). *Pozitif psikoloji ve pozitif psikoterapi bağlamında ergenlerde olumlu beden imajını geliştirme grupla psikolojik danışma programının etkililiğinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kulbaş, E. (2015). *Grupla psikolojik danışma uygulamasının otizmli çocuğu olan annelerin özyeterlilik ve umutsuzluk düzeylerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuzgun, Y. (2000). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM yayınları.
- Kolburan, G. ve Tosun, Ü. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasında yaşam becerileri eğitimi yoluyla I. kademede edinilmiş değerleri pekiştiren gelişimsel bir model önerisi. *Değerler eğitimi sempozyumu-sosyal ve kurumsal yönleriyle değerler eğitimi, bildiri özetleri*, (s.246-247). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, 26-28 ekim 2011.
- Malkoç, A. (2011). *Öznel iyi oluş müdahale programının üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Morganett, S., R. (2013). *Yaşam becerileri. Ergenler için grupla psikolojik danışma uygulamaları*. (S. Güçray, A. Kaya ve M. Saçkes, Çev.). Ankara: Pegem.
- Neugarten, B., L. ve Diğ. (1961). The measurement of the life satisfaction, *Journal of gerontology*, 16,134-143.
- Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü (2015). *Yaşam becerileri (etkinlik kitabı)*. Ankara: M.E.B yayınları
- Özel Eğitim ve Rehberlik Daire Başkanlığı (2011). *Ortaöğretim rehberlik ve yönlendirme dersi programı 9.sınıf etkinlik örnekleri*. Ankara: M.E.B yayınları
- Özmete, E. (2008). Gençlere yönelik yaşam becerileri ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Milli Eğitim*, 36(177), 253-270
- Pan American Health Organization. (2000). *Tobacco-free youth. "A life skills"*. Primer scientific and technical publications, no: 579.
- Rask, K., Astedt-Kurki, P, Laippala, P. (2002). Adolescent subjective well-being and realized values. *Journal Advanced Nurse*, 38(3), 254-263.
- Sarısoy, M. (2011). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin ruhsal belirti düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Seligman, M.E.P. (2011). *What is well-being?* <http://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/newsletter.aspx?id=1533> adresinden 11.07.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Seligman, M.E.P. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Şentürk-Aydın, R. (2013). *Yaşam becerileri psikoeğitim programının boşanmış aile çocuklarının uyum düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Yalom, I. (2012). *Grup psikoterapisinin teori ve pratiği* (Ö. Karaçam ve A. Tangör, Çev.) İstanbul: Kabalıcı.
- Yavuz, K., E. (2004). *Ergenlik döneminde yaşam becerileri eğitimi*, Ankara: Ceceli.
- Yeşilyaprak, B. (2006). *Eğitimde rehberlik hizmetleri: Gelişimsel yaklaşım*. Ankara: Nobel.
- Yurtal, F., D. (2014). Psikolojik danışma ve rehberlikte başlıca rehberlik türleri. A. Kaya (edt.). *Psikolojik danışma ve rehberlik içinde*. Ankara: Anı.



KİTAP İNCELEMESİ

Medrese v. Üniversite Geri Kalmanın ve İlerlemenin Karşılaştırmalı Tarihçesi^[*]

Gülşah TAŞÇI-KAYA^[**]

Kitabın Adı : Medrese v. Üniversite Geri Kalmanın ve İlerlemenin Karşılaştırmalı Tarihçesi
Yazarı : Kemal Gürüz
Yayınevi : Ka Kitap
Basım Yılı : 2016
Sayfa Sayısı : 360
ISBN : 978-605-83915-9-8

Ka kitap tarafından yayınlanan Kemal Gürüz 'ün "Medrese v. Üniversite Geri Kalmanın ve İlerlemenin Karşılaştırmalı Tarihçesi" adlı eseri, Gürüz' ün üniversite rektörlüğü, TÜBİTAK Başkanlığı ve YÖK Başkanlığı gibi önemli stratejik görevlerde bulunduğu dönemlerde yükseköğretim tarihi üzerine yaptığı çalışmalar ve edindiği deneyimlerin bir araya getirilmesinden oluşmaktadır. ¹ Medrese ve üniversite karşılaştırmalı çalışmasına dayalı bu kitap, bir anlamda iki büyük dinin de karşılaştırmasına yönelik vurguları barındırmaktadır. Bu bağlamda kitap medrese ve üniversitenin ortaya çıkış süreçlerini tarihsel bağlamı içinde karşılaştırmalı ve kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. Kitabın, medrese ve üniversiteye ait tarihsel arşivi ayrıntılı

[*] Bu değerlendirmenin son okumalarını yapan ve desteğini esirgemeyen Prof. Dr. Seyfi Kenan'a teşekkürlerimi borç bilirim.

[**] Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, gulshtasci@yahoo.com, gulshtascikaya@marun.edu.tr

¹ Bknz: Gürüz, Kemal, Türkiye'de ve Dünyada Yükseköğretim, Bilim ve Teknoloji Raporu Üzerine Görüşler, TÜSİAD Yayınları No: T/95, 3-175, 1995; Gürüz, Kemal, "Yükseköğretimde Bilim ve Eğitim", TÜBA Bilimsel ve Toplumsal Serisi:2 2002; Gürüz, Kemal, Dünyada ve Türkiye'de Yükseköğretim Tarihçe ve Bugünkü Sevk ve İdare Sistemleri, ÖSYM Yayınları, Ankara 2001; Gürüz, Kemal, Erdoğan Şuhubi, Celal Şengör, Kazım Türker ve Ersin Yurtsever, "Türkiye'de ve Dünyada Yükseköğretim", Bilim ve Teknoloji, TÜSİAD Yayınları No: T/94, İstanbul. 1994.

bir şekilde sunması, okuyucuya büyük bir kolaylık sağlarken, diğer yandan dipnotların arkada verilmiş olması okumayı zorlaştırmaktadır.

Kitap; (1) Tarihsel Perspektif, (2) Medrese İslamiyet'te Eğitim, (3) Orta Çağ Üniversitesi Tarihsel Arka Plan, (4) 1500-1800 Dönemi Hümanizm, Rönesans, Reform ve Birinci Bilimsel Devrimin Etkileri, (5) 1800'den Günümüze: Modern Üniversitenin Doğuşu ve Yükseköğretim Sistemleri olmak üzere toplam beş bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölüm, medrese ve üniversite kavramlarını tarihsel bağlamı içinde anlamlandırırken, diğer yandan da ortaya çıkış süreci, kurumsal nitelikleri, benzerlikleri ve farklılıklarını daha kapsayıcı biçimde ele alarak Hristiyanlık dünyasında ve Müslümanlık âleminde eğitimi, dini ve tarihi bir zemine oturtmaktadır. Özellikle de üniversitelerin bir kurum olarak dünyaya yayılmasında rol oynayan tarikatları, kilise-devlet ilişkilerini ortaya koyarken, üniversitenin ortaya çıkışında uhrevi ve dünyevi bir iki kutuplu bir ortamda, nasıl bir üniversitenin oluştuğunu örneklerle desteklemektedir. Dolayısıyla, medrese ve üniversite arasındaki temel farkı da bu iki kutba atfetmektedir. Özellikle de papalık ve halifelik üzerine yaptığı karşılaştırmalar altı çizilen bir diğer noktadır. Dikkat çeken bir diğer nokta, Gürüz 'ün bu bölümde "İslam Rönesansı", aslında Horasan, Maverâünnehir ve Orta Asya Aydınlanması"dır (s.44) atfına yer vermesi ve bu dönemdeki bilimsel çalışmaların Arapların ürünü olarak görülmesini eleştirmesidir. Gürüz, bunu yaparken, tek bir kaniya göre yargıya varmaktadır. Dolayısıyla, tek bir görüşe göre bu kaniya varması okuyucuda soru işaretleri uyandırmaktadır. Diğer yandan, dünyadaki bazı örneklerle gönderme yaparak İslam eğitiminde İbn-i Teymiyye'nin görüşlerinin sanki ülkemizde geniş bir yer bulacağı kaygısı göze çarpmaktadır. Ancak Gürüz, vardığı bu sonuç için herhangi bir referans vermemektedir.

Kitabın ikinci bölümü ise "ilim" ve "bilim" ayrımıyla başlamaktadır. Öyle ki bu noktada Gürüz, ilim, âlim-bilim insanı kelimelerinin eş anlamlı kullanılmasını eleştirmektedir. Diğer yandan, İslami eğitimin, İslami ilimleri kapsadığını, akli bilimlerin İslami bilimler içinde yer almadığını savunmaktadır. Oysaki bu tezleri Seyfi Kenan "Osmanlı Eğitim ve Düşünce Dünyası" ve "Modern Üniversitenin Oluşum Süreci" adlı çalışmalarında İslam dünyasında klasik dönemde şekillenen ilim anlayışında daha bütüncül bir ilim/bilim anlayışının var olduğunu ayrıntılı bir şekilde ele almaktadır. Söz gelimi Cambridge Üniversitesi üyeliğine kabul edilen Emin Paşa'nın (1840-1892) Fransızca kaleme aldığı matematik alanındaki dikkat çekici eserlerle modern matematik alanında Osmanlı Türklerinin devirlerini yakalama çabası içinde olduklarını gösterdiğini ifade etmektedir (Kenan, 2013, s.8). Hatta beşerî bilimlerin, George Makdisi'nin çalışmalarına dayanarak, ilk defa VII-VIII. yüzyıllarda İslâm dünyasının doğusunda teşekkül etmeye başladığına, daha sonra olgunlaşarak Mısır, Kuzey Afrika, Endülüs ve Sicilya'ya, oradan da Avrupa'ya geçtiğine dikkat çekmektedir (Kenan, 2015, s. 343).

Yine Gürüz İslami eğitimin sadece ezbere dayandığını ifade etmektedir. Oysaki bu iddiaya Kenan'ın çalışmalarında (2013, 2015), ezberin eğitim sürecinde önemli bir yer tutmasının yanı sıra tekrar ve müzâkere yöntemiyle birlikte münazara yönteminin kullanıldığının altı çizilmekte ve en etkin öğretim ve öğrenme yöntemi olarak kullanılan hilaf ve cedel yöntemi gibi diyalektik

yöntemin klasik dönem İslam eğitim-öğretim geleneğinde önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Hatta öyle ki bu yöntemle modern dönemde Darülfünun'da ders veren medreseli hocalar bile vardır (İhsanoğlu, 2010).

Kitaptaki önemli iddialardan biri, Endülü's'te yaratılan yüksek kültürün, medresenin varlığından tamamen bağımsız ortaya çıktığını belirtilmesidir. Oysaki bu durumda İslâm dünyasının ve medreselerin bazen dolaylı, bazen dolaysız etkisi var görünmektedir. Bu bölümde genişçe yer verilen konulardan biri de, Nizamiye Medreseleridir. Gürüz, Nizamiye Medreselerinin özellikleri ve eğitimin içeriği hakkında geniş bilgi verir. Buna ek olarak Gazali'nin medreseye olan katkılarının yanı sıra olumsuz etkileri ifade edilmektedir. Bu bölümde anlatılan bir diğer konu ise, Osmanlılarda eğitim ve Osmanlı medreseleridir. Bu bölümde dikkat çeken bir nokta "Fatih Külliyesi'nin kurumsal çatısı altında medreseyle birlikte akademik bir bütün oluşturduğu doğru değildir" (s.88) ifadesidir. Buna ek olarak Gürüz yukarıda da sıkça ifade edildiği gibi, bilimsel araştırma ve yayın faaliyetinin medresenin amacıyla ters olduğunu (s.96), akli bilimlerin hiçbir zaman medreselerin müfredatı içinde olmadığını iddia etmektedir. Ancak bu ifadelerin tarihçiler nezdinde tartışılır bir yanının olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Bu teze cevaben ortaya konan çalışmaların göz ardı edildiği anlaşılmaktadır. Yine aynı bölümde Gürüz'ün bir Osmanlı aydını olarak Katip Çelebi'ye yer veren ifadeleri vardır. Bu bölümün son kısmında medreselerin çöküş nedenleri sıralanmış ve iki nedeni kapsamlı bir biçimde ele alınmıştır: İlki "Ferdîyetçilik ve bencillik", ikincisi ise "Arapça"dır.

Gürüz, üçüncü bölümde ise Orta Çağ Avrupa'sının tarihsel arka planına odaklanır. Orta Çağ Avrupası üniversitesinin klasik akademik yapısını, modellerini, içerik ve kullanılan yöntemleri örneklendirerek gösterir. Bunun yanı sıra bu bölümde Nizamiye Medreseleri ile Orta Çağ Avrupası üniversitelerinin karşılaştırmaları yer almaktadır. Dahası, Gürüz bu bölümde üniversiteyi insan aklını ön plana aldığını gösterirken, diğer yandan medreseyi vahiy odaklı bir çerçevede göstermektedir. Oysaki medreseler, "XI. yüzyıldan itibaren hem İslâm dünyasının çeşitli bölgelerinde hem de Avrupa'da yüksek eğitimin gerek kurumsallaşma gerek ders içeriklerinin şekillenmesinde önemli katkılar yapmıştır" (Kenan, 2015,s.334). Bu nedenle medresenin görünenin aksine katkıları yadsınamaz.

Dördüncü bölüm Orta Çağ üniversitesinin, kilisenin etkisi azaldıkça zamanla nasıl da modern üniversiteye dönüştüğünü, kaostan Hümanizmaya, Aydınlanmaya doğru nasıl ilerlediğini ve bu süreçte etkili olan olayları tarihsel bağlamı içinde ele almıştır. Bunu yaparken dönemin ünlü felsefecileri ve bilim adamlarına yönelik atıflarla bölüm zenginleştirilmiştir. Bu bölümde ayrıca üniversitenin Avrupa'da yayılmasıyla meydana gelen gelişmeler, yine bu dönemde ortaya çıkan bilim akademileri ve bilimsel derneklerle, mektup, kitap ve dergilerden oluşan bilimsel yayınların ortaya çıkışından bahsedilmektedir. Bunun yanı sıra, üniversitelerin sanayi devrimiyle beraber kolonistler, tarikatlar ve göçmenler vasıtası ile yayılmasını anlatılmaktadır. Zira Kuzey Amerika'ya giden göçmenlerin bu yayılda etkisi büyüktür. Özellikle de ABD'de kurulan üniversitelerin katkılarından birini "eğitim yoluyla topluma hizmet" (s.218) olarak adlandırır ve bu dönemdeki üniversiteleri toplumsal kurum olarak görür.

Beşinci bölüm 1800'den günümüze modern üniversitenin doğuşunu ve yükseköğretim sistemlerini ele alırken Napolyon döneminin üniversitenin kaderi üzerindeki etkilerine değinmekte, Wilhelm von Humboldt'un "Bildung ideali"ne ve araştırma üniversitesinin temellerinin atıldığı entelektüel ortama nasıl gelindiğini, felsefi alt yapısını göstererek irdelemektedir. Bu irdelemeyi yaparken de bir modern üniversite formu olan Humboldt modelini "Alman Dehâsı'nın insanlığa armağanıdır" (s.233) sözüyle öne çıkarmaktadır. İlerleyen başlıklarda ise yeni tür üniversite ve yapılarını ülkeler nezdinde değerlendirmektedir. Özellikle de Modern Amerikan üniversitelerin doğuşunu ve Amerikan yükseköğretim sistemini şekillendiren eğilimleri, akreditasyon sisteminin başlangıcını, araştırmanın üniversitenin işlevlerinden biri haline geldiğini, Amerikan üniversitelerinin getirdikleri yenilikleri, kitleleşmesini, gelişmiş ülkelerde ise nasıl evrenselleştiğini ve küreselleşmenin yansımalarını ayrıntılı bir şekilde ele almaktadır. Bu noktada Gürüz'ün, Altbach'dan yaptığı alıntı dikkate değerdir: "Amerikan araştırma üniversiteleri gerçekten bir *liberal arts* kolejinin üstüne eklenmiş Alman üniversitesi gibidir" (s.255). Zira Gürüz' e göre *liberal arts* koleji hüviyetindeki Amerikan üniversiteleri, Almanyadan dönen öğrencilerin etkisiyle oluşmuştur ve modern üniversitelerin doğuşunda *liberal arts* kolejlerinin etkisi büyüktür.

Son olarak Gürüz, kapatış cümlelerinde medresenin nasıl olup da medeni dünyadan silindiğini sorgular. Ve bunu "nedensellik ilkesinin yokluğuna ve insan aklına dayalı düşünüş tarzının" olmamasına bağlar.

Sonuç olarak kitabın, medrese ve üniversite konusunu ayrıntılı olarak ele almasına rağmen, konuyu tek odaklı bir sacayağına oturtması kitaptaki en belirgin sıkıntıdır. Dolayısıyla, Gürüz'ün sadece medresenin eksikliklerini ortaya çıkarmaya çalışması ve katkılarını görmezden gelmesi bu çalışmanın sınırlılıkları arasında görülebilir. Kitabın içindeki alıntılarda da görüldüğü üzere, medrese ve üniversiteye ilişkin analizleri, medreseyi taşa tutmaktan öteye geçememektedir. Zira bilim ileriye ufuk açarak genişler. Oysaki bu kitapta, bazı geri kalmışlıklar sadece toplumsal kurumlardan bir olan eğitime ve bir eğitim kurumu modeli olan Medreseye atfedilerek, geçmişe bir haksızlık yapılmaktadır. Bu türden bir yok sayma yerine Türkiye'nin tarihsel bağlamı içinde yaratıcı bir çözüm bulmak ya da bütünsel bakış açısı kazanmak yükseköğretim sisteminin gelişimi bakımından daha faydalı sonuçlar doğuracaktır. Son kertede kitap, sınırlılıklarına rağmen üniversite ve medrese ikiliği üzerine yazılmış ilk kitaplardan biri olmasının yanında, ayrıntılı alıntılara dayanan yönüyle okuyucuyu araştırmaya sevk etmekte ve merak uyandırmaktadır. Üniversite ve medrese üzerine araştırmacılara zengin bir içerik sunmaktadır.

Kaynaklar

- Gürüz, K., Şuhubi, E., Şengör, C., Türker, K. ve Yurtsever, E. (1994). Türkiye’de ve Dünyada Yükseköğretim, Bilim ve Teknoloji, TÜSİAD Yayınları No: T/94, İstanbul.
- Gürüz, K.(1995). Türkiye’de ve Dünyada Yükseköğretim, Bilim ve Teknoloji Raporu Üzerine Görüşler, TÜSİAD Yayınları No: T/95, 3-175.
- Gürüz, K. (2001). Dünyada ve Türkiye’de Yükseköğretim Tarihçe ve Bugünkü Sevk ve İdare Sistemleri, ÖSYM Yayınları, Ankara 2001.
- Gürüz, K. (2002). Yükseköğretimde Bilim ve Eğitim, TÜBA Bilimsel ve Toplumsal Serisi: 2.
- İhsanoğlu, E. (2010). Darülfünun: Osmanlı’da kültürel modernleşmenin odağı (iki cilt). İstanbul: IRCICA, I-II.
- Kenan, S. (2013). Türk Eğitim Düşüncesi ve Deneyiminin Dönüm Noktaları Üzerine Bir Çözümleme, *Osmanlı Araştırmaları: The Journal of Ottoman Studies* Misafir Ed. S. Kenan, 41, s.1-32.
- Kenan, S. (2015). Modern Üniversitenin Oluşum Süreci, *Osmanlı Araştırmaları / The Journal of Ottoman Studies*, XLV, s.333-367.