

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
ATATÜRK EĞİTİM FAKÜLTESİ

EĞİTİM
BİLİMLERİ
DERGİSİ

JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

CİLT • SAYI / VOLUME • ISSUE: 47 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: Aralık • December 2017, Cilt-Sayı • Volume-Issue: 47
Online ISSN: 2147-5202 • Print ISSN: 1300-8889

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. Dalila LINO, Polytechnic Institute of Lisbon, PORTEKİZ
Prof. Dr. Münevver ÇETİN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE	Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Christopher DAY, Nottingham University, İNGİLTERE	Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Michael DAY, Roehampton University, İNGİLTERE	Doç. Dr. Nesrin ÖZDENER, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Murat DEMİRKAN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE	Prof. Dr. Elena Gomez PARRA, University of Cordoba, İSPANYA
Doç. Dr. Levent DENİZ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE	Prof. Dr. Katerina PLAKITSI, University of Ioannina, YUNANİSTAN
Prof. Dr. Cihangir DOĞAN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE	Yrd. Doç. Dr. Osman SEZGİN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Dilek ERBAŞ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE	Prof. Dr. Mie SHIGEMITSU, Osaka University, JAPONYA
Prof. Dr. David T. HANSEN, Columbia University, AMERİKA	Prof. Dr. Bernhard STREITWIESER, Northwestern University, AMERİKA
Prof. Dr. Jian HENG, National Institute of Education, SİNGAPUR	Prof. Dr. Mesut ŞEN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Gabriela KELEMEN, University of Aurel Arad Vlaicu, ROMANYA	Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Seyfi KENAN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE	Prof. Dr. Mustafa USLU, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Gregory James LIGHT, Northwestern University, AMERİKA	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 KARSANTIK, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Marmara Üniversitesi Yayinevi • 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
Adres • Address: Gümüşsuyu Cad. Işık Sanayi Sitesi No: 19/102 Topkapı / İstanbul
Tel • Phone / Faks • Fax: +90 212 483 47 91
Sertifika No • Certificate 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

Türk Üniversitelerinde Öğretim Üyeliğine Yükseltme ve Atama Kriterlerinin İncelenmesi
Examination of Criteria for Promotion and Appointment of Lecturers in Turkish Universities
Yusuf ALPAYDIN, Gözde TÜRK MENOĞLU1-22

Affetmenin Yordayıcısı Olarak Duygusal Zekâ
Trait Emotional Intelligence as Predictor of Forgiveness
Esra ASICI 23-38

Sosyal Başarı Hedefi Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması
Turkish Adaptation of Social Achievement Goal Scale
Nihan ARSLAN, Nihan TURHAN, Tuğba BİNGÖL, Muhammet Ü. ÖZTABAK, Şeyda ÇETİNTAŞ 39-50

Okul Öncesi Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi Programının
Öğretmenlerin Bakış Açısıyla İncelenmesi
The Assessment of Preschool Promoting Alternative Thinking Strategies Program in
Terms of Teachers' Views
Şakire OCAK KARABAY, Tuğçe Burcu ARDA TUNÇDEMİR 51-68

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri
Scientific Process Skill Levels of Pre-Service Science Teachers
Nagihan TANIK ÖNAL, Uğur BÜYÜK, Sibel SARAÇOĞLU 69-84

Çeşitli Zekâ Düzeylerine Sahip İlkokul Öğrencilerinin Davranış Problemleri ile Aile
İşlevleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
A Research on the Relationship Between Parenting Functions and Various Behaviour
Problems of Primary School Children Having Different Levels Of IQA.
Nilgün CANEL, H. Pınar ÖZDEMİR-KEMAHLI 85-104

Bilişim Liderliği Ölçeği: Bir ölçek Geliştirme Çalışması
Informatics Leadership Scale: A Scale Development Study
Mehmet ULUTAŞ, Hasan ARSLAN 105-124

Sınıf Dışı Etkinliklerinin Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Bilimsel Süreç Becerileri Üzerine Etkisi The Effect of Outdoor Activities on Academic Achievement and Scientific Process Skills of 7th Students in Secondary School Zeynep BODUR, Mehtap YILDIRIM	125-140
DEHB Tanısı Almış 9-10 Yaş Grubu Öğrencilerine Uygulanan Duygusal Okur-Yazarlık Programının Duygusal Zekâ ve Dikkat Becerisi Düzeyleri Üzerindeki Etkisi The Effect of the Emotional Literacy Program on the Emotional Intelligence and Attention Skill Levels of the 9-10 Years Old Students with ADHD Emine Beyza ÖZOĞLU, Müge YÜKSEL	141-156
Kişisel Anlam Profili Ölçeği Kısa Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması The Validity and Reliability Study of the Short Form of the Personal Meaning Profile Scale Halil EKŞİ, Nesrullah OKAN, H. Şeyma MERT KÖMÜRCÜ	157-168

Merhaba, Eğitim Bilimleri Dergimizin 47. sayısı ile karşınızdayız.

Bu sayımızda da eğitim bilimleri alanında en güncel ve özgün çalışmaları sizlere sunmanın mutluluğunu yaşıyoruz. Bu sayımızda **“Türk Üniversitelerinde Öğretim Üyelğine Yükseltme ve Atama Kriterlerinin İncelenmesi”** isimli çalışmada öğretim üyelerinin yükseltilmesi ve atamasında kullanılan kriterler incelenmiştir. **“Affetmenin Yordayıcısı Olarak Duygusal Zekâ”** başlıklı çalışmada duygusal zekâ özelliğinin üniversite öğrencilerinin affetme düzeyi üzerindeki yordayıcı rolü incelenmiş ve üniversite öğrencilerinin affetme düzeyi ile duygusal zekâ özelliği arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki belirlenmiştir. **“Sosyal Başarı Hedefleri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması”** isimli makalede Sosyal Başarı Hedefi Ölçeğinin Türkçeye uyarlama süreci ele alınmış ve uygulandığı örneklem grubunda güvenilir ve geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Okul Öncesi Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi Programının Öğretmenlerin Bakış Açısıyla İncelenmesi” isimli çalışmada okul öncesi dönemde yaygın olarak kullanılan önleyici müdahale programlarından biri olan Okul Öncesi Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi (ADSD) programının içeriği, amaçları, etkililiği, katkıları ve güçlükleri öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. **“Bilgiye Ulaşma ve Bilgiyi İşleme Becerileri”** başlıklı makalede fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerini incelenmiş ve analizler sonucu öğrencilerin deney tasarlama, verileri kaydetme, grafik çizme ve değişkenleri belirleme beceri düzeyleri açısından başarı yüzdesinin %30,00 olduğu belirlenmiştir. **“Farklı Zekâ Düzeylerine Sahip İlkokul Öğrencilerinin Aile İşlevlerinin Öğrencilerin Davranış Problemlerine Etkisi”** isimli makalede üstün zekâlı öğrencilerin, zihinsel engelli öğrencilerin ve normal zekâyâ sahip öğrencilerin davranış problemleri ile aile işlevleri arasındaki ilişkinin incelenmiş ve üstün zekâlı, zihinsel engelli ve normal zekâyâ sahi öğrencilerin aile işlevleri ile çocukların davranış problemleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

“Bilişim liderliği ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması” isimli makalede Bilişim Liderliği ile ilgili algıları ölçebilecek bir ölçek geliştirilmiştir. **“Sınıf Dışı Etkinliklerinin Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Bilimsel Süreç Becerileri Üzerine Etkisi”** isimli yarı-deneysel çalışma sonucunda sınıf dışı etkinlikler ile gerçekleştirilen fen bilimleri dersinin öğrencilerin akademik başarılarına ve bilimsel süreç becerilerine olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

“DEHB Tanısı Almış 9-10 Yaş Grubu Öğrencilerine Uygulanan Duygusal Okur-Yazarlık Programının Duygusal Zekâ ve Dikkat Becerisi Düzeyleri Üzerindeki Etkisi” isimli yarı deneysel çalışmanın sonucunda DEHB olan çocukların duygusal okuryazarlıklarını geliştirmeye yönelik uygulanan programın duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı ölçüde etkili olduğu belirlenirken, dikkat becerileri üzerinde ise etkili olmadığı sonucuna varılmıştır. **“Kişisel Anlam Profili Ölçeği Kısa Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”** isimli çalışmada Kişisel Anlam Profili Kısa Formu’nu Türkçe’ye uyarlama çalışması gerçekleştirilmiş ve sonuçta uyarlanan ölçeğin Türkçe’de kullanılması için yeterli geçerlik ve güvenilirlik değerlerine haiz olduğu tespit edilmiştir.

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

Hello, we are happy to present you the 47th 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 Criteria for Promotion and Appointment of Lecturers in Turkish Universities**”, the minimum criteria required for the appointment and promotion of lecturers were analyzed. In the article titled “**Trait Emotional Intelligence as Predictor of Forgiveness**”, the predictive role of trait emotional intelligence on forgiveness level of university students was examined and it was found that there is a statistically significant and positive relationship between forgiveness levels and trait emotional intelligence of university students. In the article titled “**Turkish Adaptation of Social Achievement Goal Scale**”, it was aimed to conduct the Turkish adaptation studies of Social Achievement Goal Scale and it was found that the Turkish adaptation of the Social Achievement Goal Scale was reliable and valid.

In article titled “**The Assessment of Preschool Promoting Alternative Thinking Strategies Program in Terms of Teachers’ Views**”, teachers’ thoughts on the content, the aims, the effectiveness, the difficulties of implementation, and the contributions of the Preschool PATHS Program (The Preschool Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum – PATHS) which is one of the preventive intervention programs used commonly were analyzed. In the article titled “**Scientific Process Skill Levels of Pre-Service Science Teachers**”, the scientific research skill levels of candidate teachers were examined and it was found that the success percentage of the students in terms of the study design, data recording, graphics drawing and variable determination skill levels was 30.00%. In the article titled “**The Effect of Family Functions of Primary School Students with Different**

Intelligence Levels on Students’ Behavioral Problems”, the relationship between parenting functions and various behaviour problems of children with mental disabilities, with an average IQ, gifted ones was examined and it was found that there is a statistically significant relationship between healthy parenting functions and behaviour problems for the ones having either an average level of IQ, gifted and mental disabilities.

In article titled “**Informatics leadership scale: A scale development study**”, a valid and reliable scale of related perceptions regarding to “Informatics Leadership” was developed. In the article titled “**The Effect of Outdoor Activities on Academic Achievement and Scientific Process Skills of 7th Students in Secondary School**”, it was found that science lessons, which

are carried out with outdoor activities, have positive effects on students' academic achievements and scientific process skills.

In article titled "**The Effect of the Emotional Literacy Program on The Emotional Intelligence and Attention Skill Levels of the 9-10 Years Old Students with ADHD**", it was found that the emotional literacy program for 9-10 Years Old Students with ADHD have a significant effect on levels of emotional intelligence whereas it was not found to be effective for attention skills. In the article titled "**The Validity and Reliability Study of the Short Form of the Personal Meaning Profile Scale**", "Personal Meaning Profile Short Form" was adapted to Turkish university students and it was found that the adaptation study has sufficient validity and reliability values for Turkish university students.

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.



Türk Üniversitelerinde Öğretim Üyelğine Yükseltme ve Atama Kriterlerinin İncelenmesi

Examination of Criteria for Promotion and Appointment of Lecturers in Turkish Universities

Yusuf ALPAYDIN*
Gözde TÜRK MENOĞLU**

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretim üyelerinin yükseltilmesi ve atamasında istenen minimum kriterleri analiz etmek ve bu kriterlerin üniversiteler arasında farklılaşp farklılaşmadığını ortaya çıkarmaktır. Bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan evren 2000 yılından önce kurulan 72 üniversitenin atama ve yükseltme yönergeleridir. Bu üniversitelerin 60 tanesinin atama ve yükseltme yönergelerine ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir; üniversiteler arasında öğretim üyelerinin atama ve yükseltilmesi konusunda büyük farklılıklar vardır. Araştırmada elde edilen frekans (f) ve yüzdeler de bu durumu desteklemektedir. Fen bilimlerinde, mühendislik alanında, sağlık bilimlerinde ve sosyal bilimlerde gerek yardımcı doçentlik ve doçentlikte gerekse profesörlükte istenen minimum kriterler hem bu alanların birbiri arasında hem de üniversiteler arasında önemli değişiklik göstermektedir. Öğretim üyelerinin atama ve yükseltilmesinde birincil indekslerde taranan dergilerde yayınlanan bir makalenin puan karşılığı üniversiteler arasında farklılaşmaktadır. Bu durum, birincil indekslerde taranan dergilerde yayınlanmış makaleye verilen önem açısından üniversiteler arasında farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim Üyesi, Atama, Yükseltme

Abstract

The aim of this research is to analyze the minimum criteria required for the appointment and promotion of lecturers and to determine whether these criteria differ among universities.

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

** Biyoloji Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, gozdekarapinar@hotmail.com

Document analysis method was used in this study. The universe used in the research is the appointment and promotion instructions of 72 universities established before 2000. The appointment and promotion instructions for 60 of these universities have been reached. The data obtained in the research were analyzed by content analysis technique. Findings from this study can be summarized as follows; there are major differences in the appointment and promotion of lecturers among universities. The frequencies (f) and percentages obtained in the research also support this situation. In science, engineering, health sciences and social sciences, the minimum criteria required for assistant professorship and associate professorship, as well as professorship, both vary between these areas and between universities. The allocation of points for an article published in journals scanned in the primary indexes for the appointment and promotion of lecturers varies among universities. This shows that there are differences between universities in terms of the importance given to published articles in journals scanned in primary indexes.

Keywords: Lecturer, Appointment, Promotion

Giriş

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'na göre öğretim üyeleri; yükseköğretim kurumlarında görevli profesör, doçent ve yardımcı doçentlerdir. Profesör, en yüksek düzeydeki akademik unvana sahip kişidir. Doçent, doçentlik sınavını başarmış akademik unvana sahip kişidir. Yardımcı doçent, doktora çalışmalarını başarı ile tamamlamış, tıpta uzmanlık veya belli sanat dallarında yeterlik belge ve yetkisini kazanmış, ilk kademedeki akademik unvana sahip kişidir. Yükseköğretim Bilgi Yönetimi Sistemi 2016 yılı verilerine göre ülkemiz üniversitelerinde 58.003 kadın, 88.121 erkek olmak üzere toplam 146.124 öğretim elemanı bulunmakla birlikte bunların, 22.416'sı profesör, 15.023'ü doçent, 35.301'i yardımcı doçent, 47.373'ü araştırma görevlisidir (YÖK, 2017).

2914 sayılı Yüksek Öğretim Personel Kanunu'nda, üniversite öğretim elamanlarının sınıflandırılmasına göre, profesörler, doçentler ve yardımcı doçentler öğretim üyeleri sınıfını, öğretim görevlileri ile okutmanlar; öğretim görevlileri ve okutmanlar sınıfını, araştırma görevlileri ile uzman, çevirici ve eğitim-öğretim planlamacıları; öğretim yardımcılarını sınıfını oluşturmaktadır.

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'na göre yardımcı doçentliğe atanmak için; 1) Doktora veya tıpta uzmanlık unvanını veya Üniversitelerarası Kurulun önerisi üzerine Yükseköğretim Kurulunca tespit edilecek belli sanat dallarının birinde yeterlik kazanmış olmak, 2) Fakülte, enstitü veya yüksekokul yönetim kurullarınca, biri o dilin öğretim üyesi olmak üzere seçilecek üç kişilik bir jüri tarafından; sınava girenin kendi bilim alanında Türkçeden yabancı dile, yabancı dilden Türkçeye 150-200 kelimelik bir çeviriyi kapsayan yabancı dil sınavını başarmak gerekmektedir. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'na göre doçentliğe atamak için; doçentlik unvanını almış olmak gerekmektedir. Profesörlüğe yükseltilerek atamada ise;

1) Doçentlik unvanını aldıktan sonra en az beş yıl süreyle, açık bulunan profesörlük kadrosu ile ilgili bilim alanında çalışmış olmak,

2) Doçentlik unvanını aldıktan sonra, ilgili bilim alanında özgün yayınlar veya çalışmalar yapmış olmak gerekmektedir.

Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı'nın doçentlik başvuru şartlarına göre, sosyal, beşeri ve idari bilimler, mühendislik, sağlık bilimleri ve fen bilimleri ve matematik temel alanında gereken bazı minimum koşullar şunlardır (ÜAK, 2017a; ÜAK, 2017b; ÜAK, 2017c; ÜAK, 2017d);

En az 100 puan karşılığı bilimsel etkinlikte bulunmuş olmak gerekmektedir.(SCI, SCI-Expanded, SSCI veya AHCI kapsamındaki dergilerde yayımlanmış makale 20 puana karşılık gelmektedir).

Bu kriterlere ilave olarak her üniversite birbirinden bağımsız, yayınlanan makaleleri, bildirimleri, kitapları, editörlükleri, eğitim-öğretim etkinliklerini ve diğer bilimsel, sanatsal etkinlikleri içeren bir puanlama tablosu hazırlamaktadır. Buna göre yapılan her faaliyetin puan olarak bir karşılığı bulunmaktadır. Akademik yükseltme ve atanmada, ilgili öğretim üyesinin yapmış olduğu çalışmalar ile ilgili puan şartını sağlamış olması gerekmektedir (Esen, 2011, s. 62).

Öğretim üyelerinin yükseltme ve atama kriterleri 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ve ÜAK (Üniversitelerarası Kurul) tarafından belirlenmiştir. Ancak, üniversitelerin kendi ek koşulları da vardır. Ancak bu sistem bazı sorunları beraberinde getirmektedir. Tuzgöl-Dost & Cenkseven'in (2007) araştırmasına göre, personel alımı, atama ve yükseltmelerdeki sorunlar ve atama kriterleri ile ilgili sorunlar öğretim üyelerinin yaşadıkları mesleki sorunlardır. Esen'e (2011, s. 63-64) göre, bu sistem öğretim üyelerinin ancak belirli dönemlerde belli ölçütleri yerine getirmelerini sağlarken, bu çalışmaların sürekliliğini sağlayamamaktadır. Bazen profesörlük unvanını almış öğretim üyelerinin araştırma ve yayın etkinliklerinde durgunluk görülebilmektedir. Demir'e (1999) göre, yükselme olanağı araştırma görevlilerini güdüleyen özendirme araçlarındandır.

Akademik personel, yükseköğretimin en önemli varlığı ve en maliyetli kaynağıdır. Tipik olarak maaş ve iş yükü, iş güvenliği ve görev süreleri, istihdam ve terfi prosedürleri, yan ödemeler, emekli maaşları gibi akademik personele ait dinamikler ülkeye göre farklılık göstermektedir (Enders, 2001, s. 3-4). Winefield, Boyd, Saebel ve Pignata (2008, s. 109-111) yaptıkları çalışmada akademik personel ile ilgili bazı iş yeri faktörlerini; iş güvensizliği, iş baskısı, akademik iş yükü şeklinde ifade etmiştir. Zira akademik yükseltme ve atanmada yapmış olduğu çalışmalar ile üniversitenin istediği puan şartını sağlama zorunluluğu, öğretim üyelerinde iş baskısı oluşturabilmektedir.

Çivilidağ (2011, s. 160) öğretim elemanlarının işyerinde psikolojik taciz, iş doyumu ve algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi, Kalağan (2009, s. 179) araştırma görevlilerinin algıladıkları örgütsel desteğin boyutlarının örgütsel sinizmin boyutları üzerinde etkisini, Tülübaş (2011, s. 57) öğretim elemanlarının sessiz kalma nedenlerini, Özaslan ise (2010, s. 52) araştırma görevlilerinin çalışma yaşamı kalitesini belirleyen etmenleri yaptıkları çalışmalarda incelemişlerdir. Konaklı (2011, s. 185) öğretim elemanlarının yaptıkları akademik çalışmalara yönelik saldırılara maruz kaldığını ifade etmiş ve çalışmasında yıldırma yaşantılarının akademik unvana göre karşılaştırmasını yapmıştır. Literatürde akademik personelin yaşadıkları sorunlara

ilişkin çok sayıda çalışma olmasına rağmen, öğretim üyelerinin yükseltme ve ataması ile ilgili çalışmalar fazla yer bulamamıştır.

Öğretim üyeleri, üniversite öğrencilerinin yetiştirilmesinde birincil rol oynamaktadır. Ayrıca öğretim üyeleri üniversitelerin örgüt yapısında da önemli bir konumdadır. Bu bağlamda, üniversitelerde hangi kriter ve koşullara bağlı olarak öğretim üyelerine görev verildiği önemli bir konudur. Öğretim üyeleri için yardımcı doçentlikten profesörlüğe kadar geçilen süreçte birçok aşama bulunmaktadır. Bu farklı kariyer basamaklarında hangi kriterlerin istendiğinin açığa çıkarılması önemlidir. Bu araştırmanın amacı, öğretim üyelerinin yükseltmesi ve atamasında istenen minimum kriterleri analiz edip, bu kriterlerin üniversiteler arasında farklılaşp farklılaşmadığını ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın bu genel amacı çerçevesinde, şu alt sorulara yanıt aranacaktır:

1. Fen bilimleri, mühendislik alanı, sağlık bilimleri ve sosyal bilimlerde akademik yükseltmede esas alınan başlıca puanlama kriterleri nelerdir?
2. Yardımcı doçent olabilmek için istenen minimum makale sayısı açısından üniversiteler arasındaki dağılım nasıldır?
3. Yardımcı doçent olabilmek için istenen minimum toplam puan açısından üniversiteler arasındaki dağılım nasıldır?
4. Doçent olabilmek için istenen minimum makale sayısı açısından üniversiteler arasındaki dağılım nasıldır?
5. Doçent olabilmek için istenen minimum toplam puan açısından üniversiteler arasındaki dağılım nasıldır?
6. Profesör olabilmek için istenen minimum makale sayısı açısından üniversiteler arasındaki dağılım nasıldır?
7. Profesör olabilmek için istenen minimum toplam puan açısından üniversiteler arasındaki dağılım nasıldır?

Bilimsel bilginin üretilmesini sağlayan öğretim üyelerinin atama ve yükseltme kriterlerine yönelik uygulanan farklılıklar ya da benzerliklerin ortaya çıkarılması oldukça önemlidir. Bu araştırma ile elde edilen sonuçların, Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yapılacak araştırmalarda ilgililere ışık tutacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma üniversitelerin atama ve yükseltme yönergelerini incelemek amacıyla yapıldığından yöntem olarak doküman analizi tercih edilmiştir. Doküman analizi, araştırılması istenen olgularla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içerir (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 187). Bir çalışmanın parçası olarak sistematik değerlendirme için kullanılacak dokümanlar, çeşitli biçimlerde olmaktadır. Bunlar; reklamlar, gündemler, katılım kayıtları, toplantı tutanakları, kitaplar, broşürler, günlükler, dergiler, etkinlik programları, mektuplar, haritalar, çizelgeler,

gazeteler, makaleler, araştırma verileri olabilmektedir. Bu tür belgeler kütüphanelerde, gazete arşivlerinde, tarih kurumlarında ya da kurumsal dosyalarda bulunmaktadır (Bowen, 2009). Bilgide birikim ve süreklilik, geçmişin aynası olan, dokümanlarla sağlanır (Karasar, 2008, s. 183).

Evren ve Örneklem

Araştırmada Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversiteleri ele alınmıştır. Bu araştırmanın evrenini 2000 yılından önce kurulan 72 üniversite oluşturmaktadır. 2000 yılından önce kurulan üniversitelerin daha kurumsallaşmış olduğundan hareketle, bu çalışmada, araştırma evreni olarak bu üniversiteler seçilmiştir. Örneklem grubunu ise, atama ve yükseltme yönergelerine ulaşılmış 60 üniversite oluşturmaktadır. Tablo 1'de örneklem grubunu oluşturan üniversiteler gösterilmiştir.

Tablo 1
Atama ve Yükseltme Yönergesine Ulaşılan Üniversiteler

İstanbul Üniversitesi	İstanbul Teknik Üniversitesi	Ankara Üniversitesi
Ege Üniversitesi	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi	Boğaziçi Üniversitesi	Çukurova Üniversitesi
Dicle Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi	Cumhuriyet Üniversitesi
Uludağ Üniversitesi	Fırat Üniversitesi	Selçuk Üniversitesi
İnönü Üniversitesi	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Erciyes Üniversitesi
Gazi Üniversitesi	Akdeniz Üniversitesi	Trakya Üniversitesi
Marmara Üniversitesi	Yıldız Teknik Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Gaziantep Üniversitesi	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Adnan Menderes Üniversitesi	Balıkesir Üniversitesi	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Ç. Onsekiz Mart Üniversitesi	Pamukkale Üniversitesi	Mustafa Kemal Üniversitesi
Sütçü İmam Üniversitesi	Kafkas Üniversitesi	Kırıkkale Üniversitesi
Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü	Kocaeli Üniversitesi	Dumlupınar Üniversitesi
Celal Bayar Üniversitesi	Mersin Üniversitesi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Niğde Üniversitesi	Sakarya Üniversitesi	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Zonguldak Karaelmas Üniversitesi	Osmangazi Üniversitesi	Galatasaray Üniversitesi
Başkent Üniversitesi	Işık Üniversitesi	Yeditepe Üniversitesi
Kadir Has Üniversitesi	Maltepe Üniversitesi	Bahçeşehir Üniversitesi
Ufuk Üniversitesi	Çağ Üniversitesi	Atılım Üniversitesi
Çankaya Üniversitesi	Beykent Üniversitesi	İstanbul Kültür Üniversitesi

Verilerin Analizi

Araştırmada 60 üniversitenin atama ve yükseltme yönergelerine içerik analizi uygulanmıştır ve veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, metinlerden ve diğer iletişim biçimlerinden sistematik, güvenilir, geçerli ve tekrarlanabilir çıkarımlar yapmak için kullanılan bir araştırma teknikleri ailesi olarak tanımlanmaktadır. İçerik analizi, okuyucuya

açıkça anlatılan ve diğer araştırmacılar tarafından tekrarlanmaya izin veren sistematik bir yaklaşım temelinde olmalıdır (Drisko & Maschi, 2016, s. 7). İçerik analizinde esas amaç, metnin birçok sözcüğünün çok daha az içerik kategorisine ayrılmış olmasıdır. Her kategori bir, birkaç ya da birçok kelimeden oluşabilir. Aynı kategoride sınıflandırılan sözcük ve cümlelerin aynı anlamlara geldiği varsayılır. Metinden geçerli çıkarımlar yapmak için, sınıflandırma yönteminin tutarlı olma anlamında güvenilir olması önemlidir. Farklı insanlar aynı metni aynı şekilde kodlamalıdır (Weber, 1990, s. 12).

Bulgular

Bu bölümde 2000 yılından önce kurulan 60 adet üniversitenin atama ve yükseltme yönergelerinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

Akademik Yükseltme ve Atamada Esas Alınan Temel Performans Kriterlerine İlişkin Bulgular

Yükseltme ve atama yönergeleri incelendiğinde, fen bilimleri, mühendislik alanı, sağlık bilimleri ve sosyal bilimlerde akademik yükseltmede esas alınan başlıca puanlama kriterleri araştırma kapsamındaki üniversiteler için şunlardır:

1. Makale ve derlemeler (Birincil indekslerde, ikincil indekslerde taranan dergilerde, yurtdışı hakemli dergilerde, yurtiçi hakemli dergilerde yayınlanmış makale ve derlemeler)
2. Uluslararası ve ulusal kitap ve kitaba bölüm
3. Bilimsel dergilerde editörlük ve yayın kurulu üyeliği
4. Akademik organizasyonlar (Ulusal ve uluslararası kongreler, sempozyum, panel vb.)
5. Eğitim-öğretim görevi
6. Araştırma projeleri (Proje yöneticiliği, proje katılımcılığı)
7. Jüri görevi
8. Ödüller, Burslar, Atıflar
9. Tez yönetimi
10. Görev süresi

Bunlardan farklı olarak fen bilimleri, mühendislik ve sağlık bilimlerinde bu kriterlere ilave olarak patentler başlığı da bulunmaktadır.

Yardımcı Doçentlik İçin Gerekli Bazı Minimum Kriterlere İlişkin Bulgular

Üniversitelerin öğretim üyeleri için atama ve yükseltme yönergelerine bakıldığında bazı üniversiteler istedikleri minimum kriterleri; makale sayısı cinsinden, bazıları toplam puan cinsinden bazıları hem makale hem toplam puan cinsinden ve diğer başka kriterler üzerinden belirtmişlerdir. 2000 yılından önce kurulan 60 üniversitenin 36 tanesi (%60) fen bilimlerinde, 38 tanesi (%63,33) mühendislik alanında, 29 tanesi (%48,33) sağlık bilimlerinde, 34 tanesi (%56,66) sosyal bilimlerde

yardımcı doçentlik için kriter olarak makale sayısı belirtmiştir. Üniversitelerin önemli bir kısmında hem fen ve mühendislik hem de sosyal ve sağlık alanında fakülteler bulunmaktadır.

Tablo 2

Yardımcı Doçentlik İçin Gereken Minimum Makale Sayısı

	Fen Bilimleri		Mühendislik Alanı		Sağlık Bilimleri		Sosyal Bilimler	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1 makale	17	47,22	15	39,48	10	34,48	19	55,88
2 makale	10	27,78	12	31,58	8	27,59	9	26,47
3 makale	8	22,22	10	26,31	10	34,48	6	17,65
4 makale	1	2,78	1	2,63	1	3,45	-	-
Toplam	36	100	38	100	29	100	34	100

Belli sayıda makale belirten üniversitelerin, istedikleri makale sayısı arasında farklar vardır. Makale kriteri belirten 36 üniversiteden bazıları fen bilimlerinde yardımcı doçentlik için 1, 2, 3 ya da 4 makale istemektedir. 36 üniversiteden 17 tanesi (%47,22) bir makale, 10 tanesi (27,78) iki makale, 8 tanesi (%22,22) üç makale ve 1 tanesi (%2,78) dört makale istemektedir. Makale kriteri belirten 38 üniversiteden bazıları mühendislik alanında yardımcı doçentlik için 1, 2, 3 ya da 4 makale istemektedir. 38 üniversiteden 15 tanesi (%39,48) bir makale, 12 tanesi (31,58) iki makale, 10 tanesi (%26,31) üç makale ve 1 tanesi (%2,63) dört makale istemektedir. Makale kriteri belirten 29 üniversiteden bazıları sağlık bilimlerinde yardımcı doçentlik için 1, 2, 3 ya da 4 makale istemektedir. 29 üniversiteden 10 tanesi (%34,48) bir makale, 8 tanesi (%27,59) iki makale, 10 tanesi (%34,48) üç makale ve 1 tanesi (%3,45) dört makale istemektedir. Makale kriteri belirten 34 üniversiteden bazıları sosyal bilimlerde yardımcı doçentlik için 1, 2, 3 makale istemektedir. 34 üniversiteden 19 tanesi (%55,88) bir makale, 9 tanesi (%26,47) iki makale, 6 tanesi (%17,65) üç makale istemektedir. Bu durum üniversiteler arasında makale sayısı açısından büyük farklar olduğunu göstermektedir.

Tablo 3

Üniversitelerin Akademik Performanslarının Sıralaması İle Yardımcı Doçent Olmak İçin Gereken Minimum Makale Sayısı Arasındaki İlişki

	Fen B.			Mühendislik			Sağlık B.			Sosyal B.		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
1 makale	5	9	4	3	8	4	2	6	2	5	8	6
2 makale	3	6	-	5	6	1	3	5	-	6	3	-
3 makale	5	3	-	6	4	-	4	6	-	2	4	-
4 makale	1	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-
Toplam	14	18	4	15	18	5	10	17	2	13	15	6

URAP (University Ranking by Academic Performance) tarafından 2016 – 2017 yılı için hazırlanan 2000 yılından önce kurulan üniversiteler genel sıralamasına göre, 550-799 puan aralığında yer alan üniversiteler A grubu, 400-549 puan aralığında yer alan üniversiteler B grubu, 100-399 puan aralığında yer alan üniversiteler C grubu üniversite olarak kabul edilmiştir. Tablo 3'e göre fen bilimlerinde yardımcı doçent olmak için gerekli kriterlerden makale sayısı belirten A grubu üniversiteler 1, 2, 3, 4 makale, B grubu üniversiteler 1, 2, 3 makale sayısını isterken C grubu üniversiteler sadece 1 makale sayısı istemektedir. Mühendislik alanında yardımcı doçent olmak için gerekli kriterlerden makale sayısı belirten A grubu üniversiteler 1, 2, 3, 4 makale, B grubu üniversiteler 1, 2, 3 makale, C grubu üniversiteler ise 1 ve 2 makale sayısı istemektedir. Sağlık bilimlerinde yardımcı doçent olmak için gerekli kriterlerden makale sayısı belirten A grubu üniversiteler 1, 2, 3, 4 makale, B grubu üniversiteler 1, 2, 3 makale, C grubu üniversiteler ise sadece 1 makale sayısı istemektedir. Sosyal bilimlerinde yardımcı doçent olmak için gerekli kriterlerden makale sayısı belirten A grubu üniversiteler 1, 2, 3 makale, B grubu üniversiteler 1, 2, 3 makale, C grubu üniversiteler ise sadece 1 makale sayısı istemektedir.

Çalışmadaki 60 üniversiteden 40 tanesi (%66,66) fen bilimlerinde, 40 tanesi (%66,66) mühendislik alanında, 37 tanesi (%61,66) sağlık bilimlerinde, 43 tanesi (%71,66) ise sosyal bilimlerde yardımcı doçentlik için kriter olarak toplam puan belirtmiştir.

Tablo 4

Yardımcı Doçentlik İçin Gereken Minimum Toplam Puan

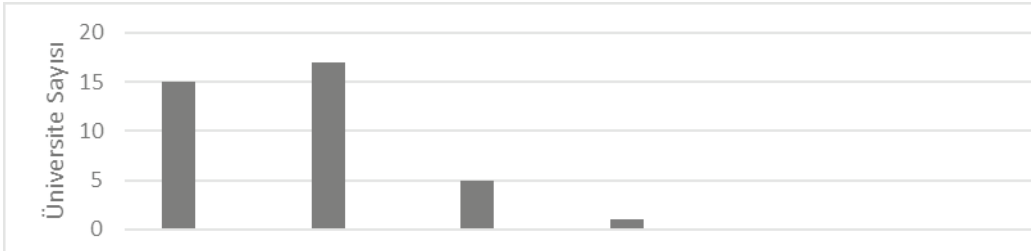
	Fen Bilimleri		Mühendislik Alanı		Sağlık Bilimleri		Sosyal Bilimler	
	f	%	f	%	f	%	f	%
0-99	22	55	22	55	20	54,05	26	60,47
100-199	10	25	10	25	11	29,73	9	20,93
200-299	4	10	4	10	2	5,41	4	9,30
300-399	3	7,50	3	7,50	2	5,41	2	4,65
400-499	-	-	1	2,50	1	2,70	2	4,65
500-599	-	-	-	-	-	-	-	-
600-699	1	2,5	-	-	-	-	-	-
800-899	-	-	-	-	1	2,70	-	-
Toplam	40	100	40	100	37	100	43	100

Toplam puan türünden kriter belirten 40 üniversite, fen bilimlerinde yardımcı doçentlik için birbirinden farklı puanlar belirtmişlerdir. 40 üniversiteden 22 tanesi (%55) 0-99 arası, 10 tanesi (%25) 100-199 arası, 4 tanesi (%10) 200-299 arası, 3 tanesi (%7,50) 300-399 arası, 1 tanesi (%2,50) 600-699 arasında toplam puan istemektedir. 400-499 ve 500-599 arası toplam puan isteyen üniversite bulunmamaktadır. Toplam puan türünden kriter belirten 40 üniversite, mühendislik alanında yardımcı doçentlik için birbirinden farklı puanlar belirtmişlerdir. 40 üniversiteden 22 tanesi (%55) 0-99 arası, 10 tanesi (%25) 100-199 arası, 4 tanesi (%10) 200-299 arası, 3 tanesi (%7,50) 300-399 arası, 1 tanesi (%2,50) 400-499 arasında toplam puan istemektedir. Toplam puan türünden

kriter belirten 37 üniversite, sağlık bilimlerinde yardımcı doçentlik için birbirinden farklı puanlar belirtmişlerdir. 37 üniversiteden 20 tanesi (%54,05) 0-99 arası, 11 tanesi (%29,73) 100-199 arası, 2 tanesi (%5,41) 200-299 arası, 2 tanesi (%5,41) 300-399 arası, 1 tanesi (% 2,70) 400-499 arası, 1 tanesi (% 2,70) 800-899 arası toplam puan istemektedir. Toplam puan türünden kriter belirten 43 üniversite, sosyal bilimlerde yardımcı doçentlik için birbirinden farklı puanlar belirtmişlerdir. 43 üniversiteden 26 tanesi (%60,47) 0-99 arası, 9 tanesi (%20,93) 100-199 arası, 4 tanesi (%9,30) 200-299 arası, 2 tanesi (%4,65) 300-399 arası, 2 tanesi (% 4,65) 400-499 arası toplam puan istemektedir. Bu durum üniversiteler arasında toplam puan bakımından büyük farklar olduğunu göstermektedir.

Tablo 5

Fen Bilimlerinde Yardımcı Doçentlik İçin Birincil İndekslerde Taranan Dergilerde Yayınlanan Makaleye Verilen Puan ile Toplam Puan Arasındaki Katlı Oranın Üniversite Sayılarına Göre Dağılımı



5'e göre, 1. sütun 0-1,5 katı, 2. sütun, 1,6-2,5 katı, 3. sütun 2,6-3,5 katı, 4. sütun 3,6-4,5 katı, 7. sütun ise 6,6-7,5 katı göstermektedir. Buna göre, toplam puan kriteri belirten 40 üniversiteden 15 tanesi birincil indekslerde taranan dergilerde yayınlanan bir makaleye verilen puanın 0-1,5 katını toplam puan olarak istemektedir. Toplam puan kriteri belirten 40 üniversiteden 17 tanesi birincil indekslerde taranan dergilerde yayınlanan bir makaleye verilen puanın 1,6-2,5 katını toplam puan olarak istemektedir. Toplam puan kriteri belirten 40 üniversiteden 5 tanesi birincil indekslerde taranan dergilerde yayınlanan bir makaleye verilen puanın 2,6-3,5 katını toplam puan olarak istemektedir. Toplam puan kriteri belirten 40 üniversiteden 1 tanesi birincil indekslerde taranan dergilerde yayınlanan bir makaleye verilen puanın 3,6-4,5 katını toplam puan olarak istemektedir. Toplam puan kriteri belirten 40 üniversiteden 2 tanesi birincil indekslerde taranan dergilerde yayınlanan bir makaleye verilen puanın 6,6-7,5 katını toplam puan olarak istemektedir. Bu durum üniversitelerin birincil indekslerde taranan dergilerde yayınlanan bir makaleye verilen puanın çoğunlukla 0-1,5 ve 1,6-2,5 katını toplam puan olarak istediklerini göstermektedir.

Doçentlik İçin Gerekli Bazı Minimum Kriterlere İlişkin Bulgular

2000 yılından önce kurulan 60 üniversitenin 15 tanesi (%25) fen bilimlerinde, 16 tanesi (%26,66) mühendislik alanında, 9 tanesi (%15) sağlık bilimlerinde, 14 tanesi (%23,33) sosyal bilimlerde doçentlik için kriter olarak makale sayısı belirtmiştir.

Tablo 6*Doçentlik İçin Gereken Minimum Makale Sayısı*

	Fen Bilimleri		Mühendislik Alanı		Sağlık Bilimleri		Sosyal Bilimler	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1 makale	1	6,67	1	6,25	1	11,11	3	21,43
2 makale	4	26,66	3	18,75	1	11,11	4	28,57
3 makale	4	26,66	5	31,25	3	33,34	6	42,86
4 makale	3	20	4	25	1	11,11	-	-
5 makale	1	6,67	2	12,5	2	22,22	1	7,14
6 makale	1	6,67	1	6,25	1	11,11	-	-
8 makale	1	6,67	-	-	-	-	-	-
Toplam	15	100	16	100	9	100	14	100

Belli sayıda makale belirten üniversitelerin, istedikleri makale sayısı arasında farklar vardır. Makale kriteri belirten 15 üniversiteden bazıları fen bilimlerinde doçentlik için 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8 makale istemektedir. 15 üniversiteden 1 tanesi (%6,67) bir makale, 4 tanesi (%26,66) iki makale, 4 tanesi (%26,66) üç makale, 3 tanesi (%20) dört makale, 1 tanesi (%6,67) beş makale, 1 tanesi (%6,67) altı makale, 1 tanesi (%6,67) sekiz makale istemektedir. Makale kriteri belirten 16 üniversiteden bazıları mühendislik alanında doçentlik için 1, 2, 3, 4, 5, 6 makale istemektedir. 16 üniversiteden 1 tanesi (%6,25) bir makale, 3 tanesi (%18,75) iki makale, 5 tanesi (%31,25) üç makale, 4 tanesi (%25) dört makale, 2 tanesi (%12,5) beş makale, 1 tanesi (%6,25) altı makale istemektedir. Makale kriteri belirten 9 üniversiteden bazıları sağlık bilimlerinde doçentlik için 1, 2, 3, 4, 5, 6 makale istemektedir. 9 üniversiteden 1 tanesi (%11,11) bir makale, 1 tanesi (%11,11) iki makale, 3 tanesi (%33,34) üç makale, 1 tanesi (%11,11) dört makale, 2 tanesi (%22,22) beş makale, 1 tanesi (%11,11) altı makale istemektedir. Makale kriteri belirten 14 üniversiteden bazıları sosyal bilimlerde doçentlik için 1, 2, 3, 5 makale istemektedir. 14 üniversiteden 3 tanesi (%21,43) bir makale, 4 tanesi (%28,57) iki makale, 6 tanesi (%42,86) üç makale, 1 tanesi (%7,14) beş makale istemektedir. Bu durum üniversiteler arasında makale sayısı açısından büyük farklar olduğunu göstermektedir.

Tablo 7*Üniversitelerin Akademik Performanslarının Sıralaması İle Doçent Olmak İçin Gereken Minimum Makale Sayısı Arasındaki İlişki*

	Fen B.			Mühendislik			Sağlık B.			Sosyal B.		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
1 makale	-	1	-	-	1	-	-	1	-	-	2	1
2 makale	-	2	2	-	2	1	-	1	-	1	-	3
3 makale	2	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1	2
4 makale	1	1	1	1	1	2	-	-	1	-	-	-
5 makale	1	-	-	2	-	-	1	1	-	1	-	-
6 makale	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
7 makale	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
8 makale	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	5	5	5	5	5	6	3	4	2	5	3	6

Minimum kriterler arasında makale sayısı belirten üniversitelerin A, B, C grubu üniversite olma durumuna göre gereken minimum makale sayısı dağılımı Tablo 7’de gösterilmiştir. Tablo 7’ye göre fen bilimlerinde doçent olmak için gerekli kriterlerden makale sayısı belirten A grubu üniversiteler 3, 4, 5 ve 8 makale, B grubu üniversiteler 1, 2, 3, 4 makale, C grubu üniversiteler ise 2, 3, 4 ve 6 makale sayısı istemektedir. Mühendislik alanında doçent olmak için gerekli kriterlerden makale sayısı belirten A grubu üniversiteler 3, 4, 5, 6 makale, B grubu üniversiteler 1, 2, 3, 4 makale, C grubu üniversiteler ise 2, 3, 4 makale sayısı istemektedir. Sağlık bilimlerinde doçent olmak için gerekli kriterlerden makale sayısı belirten A grubu üniversiteler 3, 5, 7 makale, B grubu üniversiteler 1, 2, 3, 5 makale, C grubu üniversiteler ise 3, 4 makale sayısı istemektedir. Sosyal bilimlerinde doçent olmak için gerekli kriterlerden makale sayısı belirten A grubu üniversiteler 2, 3, 5 makale, B grubu üniversiteler 1, 3 makale, C grubu üniversiteler ise 1, 2, 3 makale sayısı istemektedir.

Çalışmadaki 60 üniversiteden 40 tanesi (%66,66) fen bilimlerinde, 41 tanesi (%68,33) mühendislik alanında, 38 tanesi (%63,33) sağlık bilimlerinde, 42 tanesi (%70) ise sosyal bilimlerde doçentlik için kriter olarak toplam puan belirtmiştir.

Tablo 8

Doçentlik İçin Gereken Minimum Toplam Puan

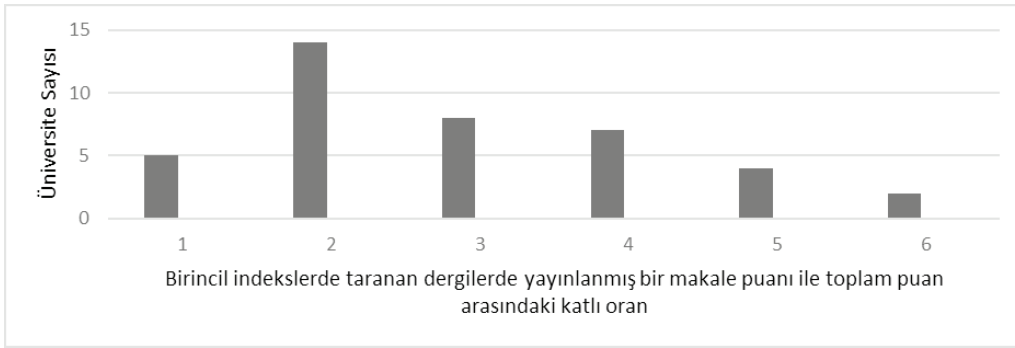
	Fen Bilimleri		Mühendislik Alanı		Sağlık Bilimleri		Sosyal Bilimler	
	f	%	f	%	f	%	f	%
0-199	18	45	20	48,78	17	44,74	20	47,62
200-399	11	27,5	9	21,95	9	23,68	11	26,19
400-599	5	12,5	6	14,63	5	13,16	7	16,67
600-799	4	10	4	9,76	3	7,89	1	2,38
800-999	2	5	2	4,88	2	5,27	3	7,14
1200-1399	-	-	-	-	1	2,63	-	-
1400-1599	-	-	-	-	1	2,63	-	-
Toplam	40	100	41	100	38	100	42	100

Toplam puan türünden kriter belirten 40 üniversite, fen bilimlerinde doçentlik için birbirinden farklı puanlar belirtmişlerdir. 40 üniversiteden 18 tanesi (%45) 0-199 arası, 11 tanesi (%27,5) 200-399 arası, 5 tanesi (%12,5) 400-599 arası, 4 tanesi (%10) 600-799 arası, 2 tanesi (% 5) 800-999 arası toplam puan istemektedir. Toplam puan türünden kriter belirten 41 üniversite, mühendislik alanında doçentlik için birbirinden farklı puanlar belirtmişlerdir. 41 üniversiteden 20 tanesi (%48,78) 0-199 arası, 9 tanesi (%21,95) 200-399 arası, 6 tanesi (%14,63) 400-599 arası, 4 tanesi (%9,76) 600-799 arası, 2 tanesi (% 4,88) 800-999 arası toplam puan istemektedir. Toplam puan türünden kriter belirten 38 üniversite, sağlık bilimlerinde doçentlik için birbirinden farklı puanlar belirtmişlerdir. 38 üniversiteden 17 tanesi (%44,74) 0-199 arası, 9 tanesi (%23,68) 200-399 arası, 5 tanesi (%13,16) 400-599 arası, 3 tanesi (%7,89)

600-799 arası, 2 tanesi (% 5,27) 800-999 arası, 1 tanesi (%2,63) 1200-1399 arası, 1 tanesi (%2,63) 1400-1599 arası toplam puan istemektedir. Toplam puan türünden kriter belirten 42 üniversite, sosyal bilimlerde doçentlik için birbirinden farklı puanlar belirtmişlerdir. 42 üniversiteden 20 tanesi (%47,62) 0-199 arası, 11 tanesi (%26,19) 200-399 arası, 7 tanesi (%16,67) 400-599 arası, 1 tanesi (%2,38) 600-799 arası, 3 tanesi (% 7,14) 800-999 arası toplam puan istemektedir. Bu durum üniversiteler arasında toplam puan bakımından büyük farklar olduğunu göstermektedir.

Tablo 9

Fen Bilimlerinde Doçent Olmak İçin Birincil İndekslerde Taranan Dergilerde Yayınlanan Makaleye Verilen Puan İle Toplam Puan Arasındaki Katlı Oranın Üniversite Sayılarına Göre Dağılımı



Tablo 9'a göre, 1. sütun 0-2,0 katı, 2. sütun, 2,1-4,0 katı, 3. sütun 4,1-6,0 katı, 4. sütun 6,1-8,0 katı, 5. sütun 8,1-10,0 katı ve 6. sütun ise 10,1-12,0 katı göstermektedir. Buna göre, toplam puan kriteri belirten 40 üniversiteden 5 tanesi birincil indekslerde taranan dergilerde yayınlanan bir makaleye verilen puanın 0-2,0 katını toplam puan olarak istemektedir. Toplam puan kriteri belirten 40 üniversiteden 14 tanesi birincil indekslerde taranan dergilerde yayınlanan bir makaleye verilen puanın 2,1-4,0 katını toplam puan olarak istemektedir. Toplam puan kriteri belirten 40 üniversiteden 8 tanesi birincil indekslerde taranan dergilerde yayınlanan bir makaleye verilen puanın 4,1-6,0 katını toplam puan olarak istemektedir. Toplam puan kriteri belirten 40 üniversiteden 7 tanesi birincil indekslerde taranan dergilerde yayınlanan bir makaleye verilen puanın 6,1-8,0 katını toplam puan olarak istemektedir. Toplam puan kriteri belirten 40 üniversiteden 4 tanesi birincil indekslerde taranan dergilerde yayınlanan bir makaleye verilen puanın 8,1-10,0 katını toplam puan olarak istemektedir. Toplam puan kriteri belirten 40 üniversiteden 2 tanesi birincil indekslerde taranan dergilerde yayınlanan bir makaleye verilen puanın 10,1-12,0 katını toplam puan olarak istemektedir. Bu durum üniversitelerin birincil indekslerde taranan dergilerde yayınlanan bir makaleye verilen puanın çoğunlukla 2,1-4,0 katını toplam puan olarak istediklerini göstermektedir.

Profesörlük İçin Gerekli Bazı Minimum Kriterlere İlişkin Bulgular

2000 yılından önce kurulan 60 üniversitenin 20 tanesi (%33,33) fen bilimlerinde, 34 tanesi (%56,67) mühendislik alanında, 15 tanesi (%25) sağlık bilimlerinde, 21 tanesi (%35) sosyal bilimlerde profesörlük için kriter olarak makale sayısı belirtmiştir.

Tablo 10*Profesörlük İçin Gereken Minimum Makale Sayısı*

	Fen Bilimleri		Mühendislik Alanı		Sağlık Bilimleri		Sosyal Bilimler	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1 makale	1	5	-	-	1	6,67	2	9,53
2 makale	4	20	2	9,09	3	20	4	19,05
3 makale	4	20	3	13,64	2	13,33	4	19,05
4 makale	3	15	6	27,27	4	26,66	7	33,33
5 makale	2	10	6	27,27	2	13,33	3	14,28
6 makale	2	10	2	9,09	1	6,67	-	-
7 makale	2	10	2	9,09	1	6,67	1	4,76
8 makale	1	5	-	-	-	-	-	-
10 makale	1	5	-	-	1	6,67	-	-
11 makale	-	-	1	4,55	-	-	-	-
Toplam	20	100	22	100	15	100	21	100

Belli sayıda makale belirten üniversitelerin, istedikleri makale sayısı arasında farklar vardır. Makale kriteri belirten 20 üniversiteden bazıları fen bilimlerinde profesörlük için 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ve 10 makale istemektedir. 20 üniversiteden 1 tanesi (%5) bir makale, 4 tanesi (%20) iki makale, 4 tanesi (%20) üç makale, 3 tanesi (%15) dört makale, 2 tanesi (%10) beş makale, 2 tanesi (%10) altı makale, 2 tanesi (%10) yedi makale, 1 tanesi (%5) 8 makale ve 1 tanesi (%5) on makale istemektedir. Makale kriteri belirten 22 üniversiteden bazıları mühendislik alanında profesörlük için 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 11 makale istemektedir. 22 üniversiteden 2 tanesi (%9,09) iki makale, 3 tanesi (%13,64) üç makale, 6 tanesi (%27,27) dört makale, 6 tanesi (%27,27) beş makale, 2 tanesi (%9,09) altı makale, 2 tanesi (%9,09) yedi makale, 1 tanesi (%4,55) onbir makale istemektedir. Makale kriteri belirten 15 üniversiteden bazıları sağlık bilimlerinde profesörlük için 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 10 makale istemektedir. 15 üniversiteden 1 tanesi (%6,67) bir makale, 3 tanesi (%20) iki makale, 2 tanesi (%13,33) üç makale, 4 tanesi (%26,66) dört makale, 2 tanesi (%13,33) beş makale, 1 tanesi (%6,67) altı makale, 1 tanesi (%6,67) yedi makale, 1 tanesi (%6,67) 10 makale istemektedir. Makale kriteri belirten 21 üniversiteden bazıları sosyal bilimlerde profesörlük için 1, 2, 3, 4, 5, 7 makale istemektedir. 21 üniversiteden 2 tanesi (%9,53) bir makale, 4 tanesi (%19,05) iki makale, 4 tanesi (%19,05) üç makale, 7 tanesi (%33,33) dört makale, 3 tanesi (%14,28) beş

makale, 1 tanesi (%4,76) yedi makale istemektedir. Bu durum üniversiteler arasında makale sayısı açısından büyük farklar olduğunu göstermektedir.

Tablo 11

Üniversitelerin Akademik Performanslarının Sıralaması İle Profesör Olmak İçin Gereken Minimum Makale Sayısı Arasındaki İlişki

	Fen B.			Mühendislik			Sağlık B.			Sosyal B.		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
1 makale	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	1	1
2 makale	1	3	-	-	2	-	-	3	-	-	3	1
3 makale	1	3	-	-	2	1	-	1	1	2	1	1
4 makale	-	2	1	2	3	1	1	3	-	2	3	2
5 makale	1	1	-	3	1	2	2	-	-	2	-	1
6 makale	-	1	1	-	1	1	-	-	1	-	-	-
7 makale	2	-	-	2	-	-	1	-	-	1	-	-
8 makale	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10 makale	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-
11 makale	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	6	10	4	8	9	5	4	8	3	7	8	6

Minimum kriterler arasında makale sayısı belirten üniversitelerin A, B, C grubu üniversite olma durumuna göre gereken minimum makale sayısı dağılımı Tablo 11’de gösterilmiştir. Tablo 11’è göre fen bilimlerinde profesör olmak için gerekli kriterlerden makale sayısı belirten A grubu üniversiteler 2, 3, 5, 7 ve 8 makale, B grubu üniversiteler 2, 3, 4, 5 ve 6 makale, C grubu üniversiteler ise 1, 4, 6 ve 10 makale sayısı istemektedir. Mühendislik alanında profesör olmak için gerekli kriterlerden makale sayısı belirten A grubu üniversiteler 4, 5, 7 ve 11 makale, B grubu üniversiteler 2, 3, 4, 5 ve 6 makale, C grubu üniversiteler ise 3, 4, 5 ve 6 makale sayısı istemektedir. Sağlık bilimlerinde profesör olmak için gerekli kriterlerden makale sayısı belirten A grubu üniversiteler 4, 5, 7 makale, B grubu üniversiteler 2, 3, 4 ve 10 makale, C grubu üniversiteler ise 1, 3 ve 6 makale sayısı istemektedir. Sosyal bilimlerinde profesör olmak için gerekli kriterlerden makale sayısı belirten A grubu üniversiteler 3, 4, 5, 7 makale, B grubu üniversiteler 1, 2, 3, 4 makale, C grubu üniversiteler ise 1, 2, 3, 4, 5 makale sayısı istemektedir.

Çalışmadaki 60 üniversiteden 44 tanesi (%73,33) fen bilimlerinde, 43 tanesi (%71,66) mühendislik alanında, 42 tanesi (%70) sağlık bilimlerinde, 46 tanesi (%76,66) ise sosyal bilimlerde profesörlük için kriter olarak toplam puan belirtmiştir.

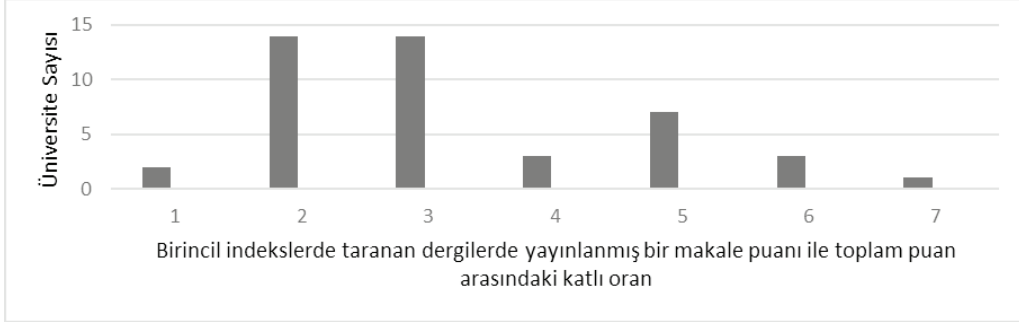
Tablo 12
Profesörlük İçin Gereken Minimum Toplam Puan

	Fen Bilimleri		Mühendislik Alanı		Sağlık Bilimleri		Sosyal Bilimler	
	f	%	f	%	f	%	f	%
0-199	9	20,45	8	18,18	7	16,67	8	17,39
200-399	17	38,63	17	38,64	16	38,10	20	43,48
400-599	6	13,64	7	15,90	7	16,67	6	13,04
600-799	4	9,09	3	6,82	3	7,14	5	10,87
800-999	2	4,55	3	6,82	3	7,14	3	6,53
1000-1199	3	6,82	3	6,82	2	4,76	1	2,17
1200-1399	3	6,82	3	6,82	2	4,76	2	4,35
1600-1799	-	-	-	-	1	2,38	-	-
1800-1999	-	-	-	-	-	-	1	2,17
3000-3199	-	-	-	-	1	2,38	-	-
Toplam	44	100	44	100	42	100	46	100

Toplam puan türünden kriter belirten 44 üniversite, fen bilimlerde profesörlük için birbirinden farklı puanlar belirtmişlerdir. 44 üniversiteden 9 tanesi (%20,45) 0-199 arası, 17 tanesi (%38,63) 200-399 arası, 6 tanesi (%13,64) 400-599 arası, 4 tanesi (%9,09) 600-799 arası, 2 tanesi (% 4,55) 800-999 arası, 3 tanesi (%6,82) 1000-1199 arası, 3 tanesi (%6,82) 1200-1399 arası toplam puan istemektedir. Toplam puan türünden kriter belirten 44 üniversite, mühendislik alanında profesörlük için birbirinden farklı puanlar belirtmişlerdir. 44 üniversiteden 8 tanesi (%18,18) 0-199 arası, 17 tanesi (%38,64) 200-399 arası, 7 tanesi (%15,90) 400-599 arası, 3 tanesi (%6,82) 600-799 arası, 3 tanesi (% 6,82) 800-999 arası, 3 tanesi (%6,82) 1000-1199 arası, 3 tanesi (%6,82) 1200-1399 arası toplam puan istemektedir. Toplam puan türünden kriter belirten 42 üniversite, sağlık bilimlerinde profesörlük için birbirinden farklı puanlar belirtmişlerdir. 42 üniversiteden 7 tanesi (%16,67) 0-199 arası, 16 tanesi (%38,10) 200-399 arası, 7 tanesi (%16,67) 400-599 arası, 3 tanesi (%7,14) 600-799 arası, 3 tanesi (% 7,14) 800-999 arası, 2 tanesi (%4,76) 1000-1199 arası, 2 tanesi (%4,76) 1200-1399 arası, 1 tanesi (%2,38) 1600-1799 arası, 1 tanesi (%2,38) 3000-3199 arası toplam puan istemektedir. Toplam puan türünden kriter belirten 46 üniversite, sosyal bilimlerde profesörlük için birbirinden farklı puanlar belirtmişlerdir. 46 üniversiteden 8 tanesi (%17,39) 0-199 arası, 20 tanesi (%43,48) 200-399 arası, 6 tanesi (%13,04) 400-599 arası, 5 tanesi (%10,87) 600-799 arası, 3 tanesi (% 6,53) 800-999 arası, 1 tanesi (%2,17) 1000-1199 arası, 2 tanesi (%4,35) 1200-1399 arası, 1 tanesi (%2,17) 1800-1999 arası toplam puan istemektedir. Bu durum üniversiteler arasında toplam puan bakımından büyük farklar olduğunu göstermektedir.

Tablo 13

Fen Bilimlerinde Profesör Olmak İçin Birincil İndekslerde Taranan Dergilerde Yayınlanan Makaleye Verilen Puan ile Toplam Puan Arasındaki Katlı Oranın Üniversite Sayılarına Göre Dağılımı



Tablo 13'e göre, 1. sütun 0-3,0 katı, 2. sütun, 3,1-6,0 katı, 3. sütun 6,1-9,0 katı, 4. sütun 9,1-12,0 katı, 5. sütun 12,1-15,0 katı ve 6. sütun ise 15,1-18,0 katı, 7. sütun ise 18,1-20,0 katı göstermektedir. Buna göre, toplam puan kriteri belirten 44 üniversiteden 2 tanesi birincil indekslerde taranan dergilerde yayınlanan bir makaleye verilen puanın 0-3,0 katını toplam puan olarak istemektedir. Toplam puan kriteri belirten 44 üniversiteden 14 tanesi birincil indekslerde taranan dergilerde yayınlanan bir makaleye verilen puanın 3,1-6,0 katını toplam puan olarak istemektedir. Toplam puan kriteri belirten 44 üniversiteden 14 tanesi birincil indekslerde taranan dergilerde yayınlanan bir makaleye verilen puanın 6,1-9,0 katını toplam puan olarak istemektedir. Toplam puan kriteri belirten 44 üniversiteden 3 tanesi birincil indekslerde taranan dergilerde yayınlanan bir makaleye verilen puanın 9,1-12,0 katını toplam puan olarak istemektedir. Toplam puan kriteri belirten 44 üniversiteden 7 tanesi birincil indekslerde taranan dergilerde yayınlanan bir makaleye verilen puanın 12,1-15,0 katını toplam puan olarak istemektedir. Toplam puan kriteri belirten 44 üniversiteden 3 tanesi birincil indekslerde taranan dergilerde yayınlanan bir makaleye verilen puanın 15,1-18,0 katını toplam puan olarak istemektedir. Toplam puan kriteri belirten 44 üniversiteden 1 tanesi birincil indekslerde taranan dergilerde yayınlanan bir makaleye verilen puanın 18,1-20,0 katını toplam puan olarak istemektedir. Bu durum üniversitelerin birincil indekslerde taranan dergilerde yayınlanan bir makaleye verilen puanın çoğunlukla 3,1-6,0 ve 6,1-9,0 katını toplam puan olarak istediklerini göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Fen bilimleri, mühendislik alanı, sağlık bilimleri ve sosyal bilimlerde akademik yükseltmede esas alınan başlıca puanlama kriterleri; birincil indekslerde, ikincil indekslerde taranan dergilerde, yurtdışı hakemli dergilerde, yurtiçi hakemli dergilerde yayınlanmış makale ve derlemeler, uluslararası ve ulusal kitap ve kitaba bölüm, bilimsel dergilerde editörlük ve yayın kurulu üyeliği, akademik organizasyonlar (ulusal ve uluslararası kongreler, sempozyum, panel vb.), eğitim-öğretim görevi, araştırma projeleri (proje yöneticiliği, proje katılımı), jüri görevi, ödüller, burslar, atıflar, patentler, tez yönetimi ve görev süresi şeklinde özetlenebilmektedir. Benzer şekilde

Esen (2011, s. 63) atama ve yükseltme yönergelerindeki puanlama ölçütlerini araştırma ve yayın etkinlikleri, araştırma projeleri, eğitim öğretim etkinlikleri, diğer bilimsel ve sanatsal etkinlikler, ödüller, patentler, burslar başlıklarında ifade etmiştir.

Fen bilimlerinde, mühendislik alanında, sağlık bilimlerinde ve sosyal bilimlerde gerek yardımcı doçentlik ve doçentlikte gerekse profesörlükte istenen minimum kriterler hem bu alanların birbiri arasında hem de üniversiteler arasında değişiklik göstermektedir. Bazı üniversiteler doçentlik için üniversitelerarası kurulun belirlediği minimum kuralları ve doçentlik sınavında başarılı olmayı ve doçent unvanı almış olmayı yeterli görürken bazı üniversiteler bunlardan farklı olarak kendi kriterlerini de eklemişlerdir. Yine bazı üniversiteler profesörlüğe yükseltme ve atama için doçentlik için gereken koşulları sağlamayı yeterli görürken, bazı üniversiteler kendi ek koşullarını yönergelerine yansıtmışlardır. Sonuç itibarıyla yardımcı doçentliğe ve doçentliğe atama ile profesörlüğe yükseltme ve atamada istenen makale sayısı ve toplam puan açısından farklılıklar vardır. Bazı üniversiteler istedikleri kriterleri makale sayısı cinsinden, bazıları toplam puan cinsinden bazıları ise her ikisini de belirterek istedikleri kriterleri yayınlamışlardır. Ancak üniversitelerin istedikleri minimum makale sayısı, minimum toplam puanları birbirinden farklı değerlerdedir.

Araştırma verilerine göre, fen bilimlerinde, mühendislik alanında, sağlık bilimlerinde ve sosyal bilimlerde yardımcı doçentlik, doçentlik ve profesörlük için gerekli minimum kriterler açısından alanlar arasında farklılaşmalar vardır. Bu farklılaşmaların nedenlerinden biri, bazı üniversitelerde sadece fen bilimleri ya da mühendislik gibi alanların olması ve diğer alanların bulunmaması olabilir. Bir diğer olası neden ise; bu alanların her birinin kuruluş amaçları ve doğasının farklı olması olabilir. Bu bağlamda bazı alanlarda yapılan araştırmalar ve yayınlar daha önemli görülüp daha yüksek kriterler istenirken, diğer bazı alanlarda nispeten daha az kriterler yeterli görülmektedir.

Araştırmada, URAP (University Ranking by Academic Performance) tarafından 2016-2017 yılı için hazırlanan 2000 yılından önce kurulan üniversiteler genel sıralamasına göre, üniversiteler A, B, C grubu üniversiteler olarak sınıflandırılmıştır. Akademik performans sıralamasında üst sıralarda yer alan A ve B grubu üniversitelerin genel itibarıyla C grubu üniversitelere göre minimum makale kriteri olarak daha çok sayıda makale istediği görülmektedir. Üniversitelerin kapasitelerinde son yıllarda kayda değer bir artış yaşanmış ve önemli bir öğretim üyesi açığı da ortaya çıkmıştır. Bu nedenle özellikle genç üniversiteler atanma kriterlerini yüksek tutmaktan imtina edebilmektedir.

Moses'e (1986) göre, genellikle, Avustralya'da profesörlüğe terfi yoluyla ulaşılamaz, ancak buna seçme prosedürleri ile ulaşılır ve hiyerarşinin en düşük seviyesi olan okutmanlıkta olduğu gibi seçme prosedürleri uygulanır. Böylece herhangi bir üniversitede ilan edilmiş bir pozisyon için ve belirli bir kurumda terfi için başvuru yoluyla kariyer gelişimi mümkündür. 1986'da Queensland Üniversitesi'ndeki 1986 tarihli akademik tanıtım broşüründe, "adayın devam eden kalitesinin kanıtına dayalı olarak yükselmede yetenek ve başarının başlıca faktörler olduğu" belirtilmektedir. Adayın mevcut konumundaki performansı ve aynı zamanda adayın "üniversitenin akademik mükemmelliğini arttırmaya katkıda bulunma kalitesi ve potansiyeli" yani mevcut ve gelecekteki

performansı değerlendirilir. Niyet, açıkça geçmiş performansa ödül vermektir ancak teşvik unsuru güçlüdür, kurum gelecekte yüksek performans beklenebileceğinden de emin olmalıdır. Akademik yükseltme ölçütleri şunlardır:

1. Resmi akademik nitelikler
2. Âlimlik (Disiplindeki ileri düzeyde bilgi ve yetenek)
3. Araştırma ve yayın (Ya da başka yaratıcı çalışmalar ile kanıtlanan orijinal başarı)
4. Öğretim (Öğretim kabiliyeti ve deneyim)
5. Mesleki deneyim (Profesyonel deneyim)
6. Mesleğe hizmet (Mesleğe, disipline veya topluma hizmet).

Rasyonel bir eğitim-öğretim yaklaşımı, öğretim yöntemleri, lisansüstü öğrencilerine danışmanlık, öğrencilerin çalışma ve performanslarını değerlendirmek, akran değerlendirmeleri, öğrenci değerlendirmeleri, öğretimle ilgili konferans, çalıştay ya da sempozyumlara katılmak, ders ve müfredat geliştirme takımlarına katılmak ve yayın üretmek, başkaları ile öğretim deneyimlerini paylaşmak, öğretim yeteneğinin özel olarak tanınması gibi kriterler, akademik yükselmelerde öğretimin değerlendirilmesi için kullanılan öğretim kriterleridir (Subbaye & Vithal, 2017).

Fen bilimlerinde, mühendislik alanında, sağlık bilimlerinde ve sosyal bilimlerde yardımcı doçentlik, doçentlik ve profesörlük için üniversiteler 1 ile 11 arasında farklı sayıda makale istemektedir. Minimum kriter olarak istenen toplam puanlar arasında da değişkenlik vardır. Örneğin fen alanında yardımcı doçent olmak için istenen toplam puan için en küçük değer 12 iken, en büyük değer 600'dür. Sosyal bilimlerde profesör olmak için istenen toplam puan için en küçük değer 30 iken, en büyük değer 1800'dür. Minimum toplam puan kriteri açısından üniversiteler arasında büyük farklılıklar ön plana çıkmaktadır.

Bu bağlamda üniversitelerin istedikleri makale kriteri ile toplam puan kriteri arasında bir formül ya da bağıntı geliştirilememektedir. Marmara Üniversitesi birincil indekslerde yayınlanan makaleye verilen puanın 1,875 katını toplam puan olarak istemekte, Çukurova Üniversitesi birincil indekslerde yayınlanan makaleye verilen puanın 1,25 katını toplam puan olarak istemekte, Akdeniz Üniversitesi ise birincil indekslerde yayınlanan makaleye verilen puanın 4,5 katını toplam puan olarak istemekte, Uludağ Üniversitesi ise birincil indekslerde yayınlanan makaleye verilen puanın 6,66 katını toplam puan olarak istemektedir. Bu durum, birincil indekslerde taranan dergilerde yayınlanmış makaleye verilen önem açısından üniversiteler arasında farklılıklar olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Esen (2011, s. 62) her üniversitenin birbirinden bağımsız olarak yükseltme ve atama kriterleri belirlediğini ve puanlandığını ifade etmiştir (Esen, 2011, s. 62).

Kurumsallaşma genel anlamda bir kurumdaki işleyişin kişilere bağımlı olmaktan çıkartılıp, kurumsal hale getirilmesidir. Kurumsallaşma tamamlandığı oranda keyfi davranışlar ortadan kalkmakta; suiistimler engellenmekte; kurallar, yöntemler, süreçler netleşmekte; belirsizlikler azalmaktadır (Acar, 2012). Kurumsallaşma süreci; düzenleyici, normatif veya bilişsel olabilir. Düzenleyici süreçler, resmi kural koyma, izleme ve yaptırım aktivitelerinden oluşur (Paksoy, Soysal, & Özçalıcı, 2009). Yeni kurulan üniversitelerin kendine özgü sorunlarından biri kurumsallaşma

sorunudur (Acar, 2012). Bu bağlamda öğretim üyelerinin yükseltme ve atama kriterlerinin üniversitelere göre farklılaşması da olağandır. Çünkü her üniversitenin kurumsallaşma düzeyi farklıdır. Yeni kurulan üniversitelerin, nitelikli yükseltme ve atama kriterlerine sahip olması, zaman içinde bu üniversitelerin kurumsallaşmasının önemli bir parçası haline gelebilir.

Araştırma faaliyeti disiplinler içinde ve arasında çok değişkendir ve çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Bu faktörlerin en önemlileri; kişisel özellikler; araştırma stilleri, süreçleri ve teknikleri ve finansın ulaşılabilirliğidir. Bununla birlikte, bu faktörlerin etkisi sıklıkla değişken olarak görülmekte ve herhangi bir doğruluk derecesinde ölçülmesi zor olmaktadır. Araştırma performansındaki farklılıkları açıklamak için bir takım akademisyenler tarafından “gizli verimlilik” belirtilmektedir. Bu tür bilgileri dikkate alan bir değerlendirme periyodu, mevcut değerlendirme çalışmalarında olduğu iddia edilen, performans değerlendirmedeki farklılıkların bir kısmını azaltabilir. Bazı akademisyenler, düşük araştırma performansını, yetersizlikten ziyade kurumsal ödüllerin eksikliği ile açıklamaktadırlar. Bununla bağlantılı olarak, yayın baskısı ve atama ve yükselme ve görev için mevcut şartların oldukça zorlu olduğu iddiası (özellikle genç bazı akademisyenler tarafından) ileri sürülmektedir (Wood, 1990). Yayın kalitesinden ziyade yayın sayılarının önemsenmesi yeni bilgi üretme ve toplumsal katkı sağlama gibi diğer önemli faktörlerin değerlendirme dışında kalmasına neden olmaktadır (Şenses, 2007). Bu bağlamda öğretim üyelerinin yükseltme ve atamasında üniversitelerin kalite hedeflerine katkı sağlayan ve sadece yayın sayısı gibi kriterlerin değil, yeni bilgi üretme gibi kriterlerin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Öğretim üyeliğine atama ve yükseltme için gerekli minimum kriterler incelendikten sonra geliştirilen öneriler şunlar olmuştur:

1. Akademik çalışmalara ait atf sayısının akademik atama ve yükseltme kriterlerine göre getirdiği puanlar arttırılabilir. Bu durum yapılan bilimsel çalışmaların niteliğinin artmasına katkı sağlayabilir.
2. Öğrencilerin eğitim aldıkları alanlarda istihdam edilme yüzdelerinin mezun izleme sistemiyle tespit edilmesi ve bu ölçütün, yükseltme ve atama kriterlerine eklenmesi suretiyle öğretim üyelerine puan getirmesi sağlanabilir.
3. Akademik personelin atama ve yükseltilmesi konusunda geleceğin öğretim üyeleri olacak doktora öğrencileri için bilgilendirici konferanslar ve diğer bazı çalışmalar yapılabilir.
4. Öğretim üyeleri için performans değerlendirme sistemi geliştirilebilir ve bu değerlendirmeler, akademik yükseltme ve atamalarda kriter olarak kabul edilebilir.
5. Öğretim üyelerinin özel sektörde danışmanlık yapmaları, yükseltme ve atama kriterlerine eklenebilir. Bu sayede okul bitmeden öğrencilerin iş alanlarına hazırlanmalarında daha gerçekçi yönlendirmeler yapılabilir. Ayrıca öğrencilerin teorik bilgilerinin pratiğe hızlı bir şekilde uygulanması sağlanabilir.
6. Öğretim üyeleri için yüksek seviyede yabancı dil bilme kriteri getirilebilir. Bu durum öğretim üyesinin derslerinde yabancı kaynaklarından daha fazla faydalanmasını sağlar. Böylece öğrencilere verilen eğitimin niteliğinin attırılmasına katkı sağlanabilir.

Kaynaklar

- Acar, M. (2012). Üniversitelerde yeniden yapılanmanın aciliyeti ve yeni üniversitelerin sorunları. *Eğitime Bakış Dergisi*, 8 (23), 21-27.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40.
- Çivilidağ, A. (2011). Üniversitelerdeki öğretim elemanlarının psikolojik taciz (mobbing) iş doyumunu ve algılanan sosyal destek düzeyleri. (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Demir, K. (1999). Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi araştırma görevlilerini güdüleyen özendirme araçları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32 (1), 277-293.
- Drisko, J. W., & Maschi, T. (2016). *Content analysis*. New York: Oxford University Press.
- Enders, J. (2001). Between state control and academic capitalism: A comparative perspective on academic staff in Europe. In J. Enders (Ed.), *Academic staff in Europe: Changing contexts and conditions* (pp. 1-24). Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Esen, D. (2011). Öğretim üyelerinin performans değerlendirme sistemine yönelik tutumlarının belirlenmesi üzerine bir araştırma. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Kalağan, G. (2009). Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki. (Yayınlanmamış doktora tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Konaklı, T. (2011). Üniversitelerde yıldırma ve kültürel değerlerin yıldırma ile başa çıkma yaklaşımlarına etkisi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Moses, I. (1986). Promotion of academic staff: Reward and incentive. *Higher Education*, 15, 135 – 149.
- Özaslan, G. (2010). Araştırma görevlilerinin çalışma yaşama kalitesinin değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Paksoy, H. M., Soysal, A., & Özçalıcı, M. (2009). Yeni kurulan üniversitelerde kurumsallaşma süreci: Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nde bir araştırma. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, 1 (1), 101-115.
- Subbaye, R., & Vithal, R. (2017) Teaching criteria that matter in university academic promotions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42 (1), 37-60.
- Şenses, F. (2007). Uluslararası gelişmeler ışığında Türkiye yükseköğretim sistemi: Temel eğilimler, sorunlar, ilişkiler ve öneriler. <http://www.erc.metu.edu.tr/menu/series07/0705.pdf>. Erişim Tarihi: 21.04.2017.
- Tuzgöl-Dost, M., & Cenkseven, F. (2007). Devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan öğretim elemanlarının mesleki sorunları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (2), 203-218.
- Tülübaş, T. (2011). Öğretim elemanlarının sessiz kaldıkları durumlar ve sessiz kalma nedenleri. (Yayınlanmamış doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- URAP (2017). 2000 yılından önce kurulan üniversiteler genel sıralaması. http://tr.urapcenter.org/2016/2016_t1.php. Erişim Tarihi: 17.05.2017.
- ÜAK [Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı] (2017a). Sosyal, beşeri ve idari bilimler temel alanı başvuru şartları. http://www.uak.gov.tr/temelalan/TA_Tablo11_2017N_030316.pdf. Erişim Tarihi: 25.04.2017.
- ÜAK [Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı] (2017b). Mühendislik temel alanı başvuru şartları. http://www.uak.gov.tr/temelalan/TA_Tablo9_2017N_030316.pdf. Erişim Tarihi: 25.04.2017.
- ÜAK [Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı] (2017c). Sağlık bilimleri temel alanı başvuru şartları. http://www.uak.gov.tr/temelalan/TA_Tablo10_2017N_030316.pdf. Erişim Tarihi: 25.04.2017.

- ÜAK [Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı] (2017d). Fen bilimleri ve matematik temel alanı başvuru şartları. http://www.uak.gov.tr/temelalan/TA_Tablo2_2017N_030316.pdf. Erişim Tarihi: 25.04.2017.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis* (Second Edition). **Thousand Oaks, CA**: Sage.
- Winefield, A. H., Boyd, C., Saebel, J., & Pignata, S. (2008). *Job stress in university staff: An Australian research study*. Bowen Hills Qld: Australian Academic Press.
- Wood, F. (1990). Factors influencing research performance of university academic staff. *Higher Education* 19, 81-100.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK [Yükseköğretim Kurulu] (2017). Öğretim elemanı sayıları raporu. <https://istatistik.yok.gov.tr/>. Erişim Tarihi: 22.03.2017.
- Yüksek Öğretim Personel Kanunu (1983). 2914 sayılı kanun. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2914.pdf>. Erişim Tarihi: 22.03.2017.
- Yükseköğretim Kanunu (1981). 2547 sayılı kanun. <http://www.yok.gov.tr/web/denklikbirimi/2547-sayili-kanun>. Erişim Tarihi: 22.03.2017.
- * 2000 yılı öncesinden kurulan üniversitelerin ilgili web sayfaları.



Affetmenin Yordayıcısı Olarak Duygusal Zekâ

Trait Emotional Intelligence as Predictor of Forgiveness

Esra ASICI*

Öz

Bu çalışmada duygusal zekâ özelliğinin üniversite öğrencilerinin affetme düzeyi üzerindeki yordayıcı rolü incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Dokuz Eylül Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde okumakta olan 201'i kadın, 107'si erkek olmak üzere toplam 308 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Veriler Heartland Affetme Ölçeği, Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği Kısa Formu ve araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu aracılığıyla online olarak toplanmıştır. Verilerin analizinde pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Bulgulara göre, üniversite öğrencilerinin affetme düzeyi ile duygusal zekâ özelliği arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişki vardır. Duygusal zekâ özelliğinin iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik alt boyutları birlikte üniversite öğrencilerinin affetme düzeyindeki değişimin %27'sini açıklamaktadır. İyi oluş ve öz kontrol üniversite öğrencilerinin affetme düzeyini istatistiksel olarak anlamlı olarak yordarken; duygusallık ve sosyallik üniversite öğrencilerinin affetme düzeyi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip değildir. Elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında tartışılarak gelecek araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Affetme, Duygusal Zeka Özelliği, Üniversite Öğrencileri

Abstract

In this study, the predictive role of trait emotional intelligence on forgiveness level of university students was examined. Participants consisted of 201 female and 107 male, totally 308 university students who studied at different faculties of Dokuz Eylul University. The data was collected with Heartland Forgiveness Scale, Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form and personal information form prepared by the researcher. In data analysis Pearson product moment correlation coefficient and multiple linear regression analysis techniques were used. According to findings, there were statistically significant and positive relationships between forgiveness levels

* Arş. Gör., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, esra.asici@deu.edu.tr

and trait emotional intelligence of university students. Well-being, self-control, emotionality and sociability sub-dimensions of trait emotional intelligence accounted for 27% of change in forgiveness. While well-being and self-control significantly predicted forgiveness level of university students, emotionality and sociability didn't have a statistically significant effect on forgiveness levels of university students. Obtained findings were discussed in the light of related literature and suggestions were offered.

Keywords: Forgiveness, Trait Emotional Intelligence, University Students

Giriş

Din ve felsefe alanlarında uzun yıllar ilgi görmesine rağmen; psikoloji alanında bilimsel bir araştırma konusu olması 80'li yıllara dayanan (McCullough, Pargament ve Thoresen, 2000) affetme kavramının nasıl tanımlanması gerektiği konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Dini bakış açısından; Tanrısal affetmeye dayalı olarak açıklanan (Rye ve ark., 2000) kavram, felsefi bakış açısından kişilerarası bağlamda ele alınmaktadır (North, 1987). Psikolojik bir kavram olarak affetmeyi; bireyin kendisini derin şekilde inciten kişiye karşı mücadele etmekten vazgeçerek, onu koşulsuz olarak kabul ettiği (Enright, Gassin ve Wu, 1992), içsel (McCullough, Pargament ve Thoresen, 2000) ve kişilerarası (Hill, 2001) bir süreç olarak tanımlamak mümkündür. Affetmenin kusurlu görülen kişiye yardımseverlikle yaklaşp, ona karşı duyulan öfkeden vazgeçme yönündeki yatkınlığı gösteren bir kişilik özelliği (Roberts, 1995); stresle başa çıkmaya yönelik duygu odaklı bir strateji (Worthington ve Scherer, 2004) ve başarılı bir ilişkiyi sürdürebilmek için potansiyel olarak her bireyin sahip olabileceği bir kişisel yeterlilik (Entezar, Othman, Kosnin ve Panah, 2011; Hodgson ve Wertheim, 2007) olduğu yönünde görüşler de bulunmaktadır.

Affetmenin çok boyutlu bir yapı olduğu ve bireyin kendisini, diğer insanları ya da kontrol edilemeyen durumları affetmesinin mümkün olduğu (Thompson, Snyder, Hoffman, Michael, Rasmussen ve Billings, 2005) vurgulanmakla birlikte; affetmeyi açıklamaya yönelik kuramsal modellerin daha çok kişilerarası ilişkilerde affetme üzerinde durduğu görülmektedir (Enright ve The Human Development Study Group, 1996; Hargrave ve Sells, 1997; Goldman ve Wade, 2012; McCullough ve ark., 1998; Worthington, 1998; Wade ve Meyer, 2009). Bu modellere göre, başkasını affetme süreci; duyguları fark etme ve tanıma, olumsuz duygulardan vazgeçme, suçluyla empati kurma, suçluya karşı olumlu duygular geliştirme, incitici olaya ilişkin bilişsel tekrarları fark etme, incitici duruma ilişkin bakış açısını değiştirme, suçlunun sınırlılıklarını, çabalarını ve niyetini dikkate alma, yıkıcı davranışları fark etme, affetmeyi bir seçenek olarak düşünme, yeniden güvenilir bir ilişki kurmak için suçluyla etkileşime geçme ve affettiğini açık davranışlarla gösterme gibi öğeleri içermektedir.

Allemand, Amberg, Zimprich ve Fincham' a (2007) göre; affetme, yakın ilişkilerde olumsuz duygular ortaya çıkaran ve ilişkiyi bozma gücüne sahip, zarar verici eylemler meydana geldiğinde, zarar verici eylemle başa çıkmaya yardımcı olmakta, kısa ve uzun süreli olumlu sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Bireyin affetme düzeyi arttıkça stres düzeyi azalırken (Asıcı

ve Uygur, 2017); psikolojik ve fizyolojik iyi oluş düzeyi artmaktadır (Avery, 2008; Bono, McCullough ve Root, 2007; Koç, İskender, Çolak ve Düşünceli, 2016; Lawler Row ve Piferi, 2006). Bu bilgilerden yola çıkılarak, temel gelişimsel görevin yakın kişilerarası ilişkiler kurarak bunları sürdürebilmek olduğu beliren yetişkinlik dönemindeki (Santrock, 2011) üniversite öğrencilerinin affetme düzeylerinin yüksek olmasının onların kişilerarası ilişkilerini sağlıklı bir şekilde yürütmelerine yardımcı olarak psikolojik sağlıklarını olumlu yönde etkileyeceği ve gençler için daha verimli, mutlu ve sağlıklı bir yaşam sürdürmenin bir aracı olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle üniversite öğrencilerinin affetme düzeyi ile ilişkili değişkenleri belirlemeye yönelik çalışmalar yapmanın önemli olduğuna inanılmaktadır. Yapılan araştırmalar affetmenin empati (Macaskill, Maltby ve Day, 2002), ruminasyon (Barber, Maltby ve Macaskill, 2005), benlik saygısı (Eaton, Struthers, Shomrony ve Santelli, 2007), kişilik özellikleri (Arslan, Mert ve Yıldız, 2016; Brose, Rye, Lutz Zois ve Ross, 2005; Ross, Kendall, Mattersi Rye ve Wrobel, 2004), öz-anlayış (Sarıçam ve Biçer, 2015), öz kontrol (Burnette, Davidson, Finkel, Tongeren, Hui ve Hoyle, 2014) ve belirsizliğe tahammülsüzlük (Koç, İskender, Çolak ve Düşünceli, 2016) gibi değişkenlerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu araştırma kapsamında ise üniversite öğrencilerinin affetme düzeyi ile ilişkili olduğu düşünülen bir değişken olarak duygusal zekâ özelliği kavramı ele alınmaktadır.

Sosyal zekânın bir türü olarak görülen duygusal zekâ, “*kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını izleme, duygular arasında ayırım yapma ve bu bilgiyi eylem ve düşüncelerine rehberlik edecek şekilde kullanma yeteneği*” olarak tanımlanmaktadır (Salovey ve Mayer, 1990:189). Petrides ve Furnham (2000a, 2000b) duygusal zekânın “bilgi işlem süreci” ve “özellik” olmak üzere iki farklı yapı olarak ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Bilgi işlem süreci olarak duygusal zekâ, duyguları tanımlama, açıklama ve sınıflandırma gibi bilişsel-duygusal yetenekleri ifade ederken; kişilik özelliği olarak duygusal zekâ, bireyin algıladığı yeteneklerini kapsamakta ve davranışsal yatkınlığı anlatmaktadır. Duygusal zekâ özelliği iyi oluş, öz-kontrol, duygusallık ve sosyallik boyutlarından oluşmakta (Petrides ve Furnham, 2003) ve uyumluluk, atılganlık, duyguların değerlendirilmesi, duyguların dışı vurumu, duyguların yönetimi, duyguların düzenlenmesi, düşük dürtüsellik, iletişim becerileri, benlik saygısı, öz-motivasyon, stres yönetimi, sosyal yeterlilik, empati, mutluluk ve iyimserliği içermektedir (Petrides ve Furnham, 2001).

Duygusal zeka; duygusal öz-farkındalık, duygusal dışavurum ve duygu yönetimi yönleriyle olumsuz yaşam olaylarının etkilerine karşı bir tampon görevi görmektedir (Armstrong, Galligan ve Critchley, 2011). Yüksek duygusal zekâyâ sahip olan insanlar duygularını doğru olarak algılayıp değerlendirebildikleri, duygularını ne zaman ve nasıl açıklamaları gerektiğini bildikleri ve duygu durumlarını etkili olarak düzenleyebildikleri (Salovey, Bedell, Detweiler ve Mayer, 1999) için stresli yaşam olayları karşısındaki davranışları daha uyum sağlayıcı olmaktadır (Armstrong, Galligan ve Critchley, 2011). Yüksek duygusal zekâ özelliğine sahip kişilerin hatalarla aşırı ilgilenmeyi içeren mükemmeliyetçilik (Saracaloğlu, Saygı, Yenice ve Altın, 2016) ve olumsuz olaylara ilişkin ruminasyon yapma eğilimlerinin düşük; uyum sağlayıcı stratejileri kullanma eğilimlerinin ise yüksek olması olası görülmektedir (Petrides, Pita ve Kokkinaki, 2007). Ayrıca araştırmalar duygusal zekâ düzeyi arttıkça; sosyal beceri

(Dicle, 2006), stresle başa çıkma (Deniz ve Yılmaz, 2006) ve problem çözme becerilerinin arttığını (Karabulutlu, Yılmaz ve Yurttaş, 2011); bütünleştirme ve uzlaşmaya dayalı çatışma çözme (Aslan, 2008) ve problemi çözmeye yönelik stresle başa çıkma yöntemlerinin daha çok kullanıldığını (Deniz ve Yılmaz, 2006) ve saldırgan davranışların da azaldığını (Kaynak, 2013) göstermektedir.

Duygularını doğru olarak tanımlayabilen, duygularının kendisini nasıl etkilediğini bilerek onları yönetebilen kişiler, sıkıntılı süreçlerde bile olumlu duygular geliştirebilmektedir. Düşünce ve davranışlara rehberlik eden bu olumlu duygular, bireyin güç durumlarla başa çıkmasında ve stres verici yaşantıların etkilerinden kurtulmasında yardımcı olmaktadır (Özer ve Deniz; 2014). Duygularına dikkat eden, duyguları hakkında açık olan ve duygularını düzenleyebilen kişilerin affetmeye daha yatkın olduğu (Hodgson ve Wertheim, 2007) ve affetme düzeyi yüksek olan kişilerin, öfkelerini ve affetmeyi engelleyen duygularını kontrol etmelerini sağlayan gelişmiş duygu yönetimi becerilerine sahip oldukları ileri sürülmektedir (Roberts, 1995). Buna göre, duyguların değerlendirilmesini, ifade edilmesini, düzenlenmesini ve problem çözme sürecinde kullanılmasını içeren duygusal zekânın (Salovey ve Mayer, 1990) affetme üzerinde belirleyici bir rolü olduğu ve duygusal zekâ düzeyinin yüksek olmasının öfke, incinme ya da hayal kırıklığı gibi olumsuz duygular üreten yaşantılara karşı daha olumlu yaklaşarak, affedici tutumlar sergilemeyi teşvik edebileceği düşünülmektedir. Nitekim affetmeye ilişkin literatür incelendiğinde; affetmenin uyumsuz duyguları başarıyla anlama ve çözümleme yeteneğiyle ilişkili olduğu (Worthington ve Wade, 1999), affetme modellerinin bireyin yaşadığı duyguların farkında olmasını, olumsuz duygularıyla başa çıkabilmesini ve empati kurabilmeyi içerdiği (Enright ve The Human Development Group, 1996; Worthington, 1998) ve affetmenin uzlaşmaya giden yolda atılan bir adım olarak ele alındığı (North, 1987; Worthington ve Wade, 1999) görülmektedir. Bu yönleriyle affetme ve duygusal zekâ özelliğinin birbirleriyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Affetme düzeyi yüksek olan bireyler, duygularını doğru bir şekilde tanımlayarak, yönetebilecek, suçlu kişi ile empati kurarak ona karşı daha hoşgörülü yaklaşabilecektir. Duyguları tanıma, yönetebilme ve empati ise duygusal zekanın farklı yönlerini oluşturmaktadır. Bu nedenle, yüksek duygusal zekânın affetme üzerinde olumlu bir etkiye sahip olacağı düşünülmektedir. Yapılan literatür taraması sonucunda affetme ve duygusal zeka arasındaki ilişkileri ele alan çalışmaların az sayıda olduğu ve çalışmalardan elde edilen bulguların birbiriyle çeliştiği görülmektedir. Örneğin, Van Dyke ve Elias (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada olumsuz affetme görüşüne sahip beşinci sınıf öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin düşük olduğu görülürken; yetişkinler ve evli bireylerle gerçekleştirilen bir grup çalışmada ise affetme ile duygusal zeka arasında ilişki olmadığı görülmektedir (Entezar ve ark.,2011; Mugrage, 2014; Panah, Shariff ve Entezar, 2011). Bu bulgulara göre, iki değişken arasındaki ilişkinin varlığı ve ilişkinin yönü konusunda daha net bir sonuca ulaşmak için farklı örneklem gruplarında yeni araştırmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmada da üniversite öğrencilerinin affetme düzeyi ile duygusal zekâ özelliği arasındaki ilişkileri ve duygusal zekâ özelliğinin öğrencilerin affetme düzeyi üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, yordayıcı korelasyonel araştırma modeline dayanmaktadır. Yordayıcı korelasyonel araştırmalar bir ya da daha çok bağımsız değişkene dayalı olarak bağımlı değişkende meydana gelen değişimleri açıklamaya yöneliktir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demire, 2012).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi'nde okumakta olan üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, ölçek formlarının çevrimiçi ortamda paylaşılması yoluyla, ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre belirlenen, araştırmaya katılmaya gönüllü olan, %65.3'ü (n: 201) kadın, %34.7'si (n: 107) erkek olmak üzere toplam 308 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 21.31'dir (ranj:17-28). Katılımcıların %12.7'si (n:39) ekonomik durumunu düşük, %84.1'i (n: 84.1) orta, %3.2'si (n:10) ise yüksek olarak algıladığını belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada ölçme aracı olarak Heartland Affetme Ölçeği ve Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Kısa Formu kullanılmıştır. Öğrencilere ait kişisel bilgiler araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır.

Heartland Affetme Ölçeği (HAÖ): Thompson ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilen HAÖ bireylerin affetme eğilimlerini ölçmeyi amaçlamaktadır. 18 maddeden oluşan 7'li Likert tipindeki ölçekten alınan yüksek puanlar bireyin affetme eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin kendini, başkalarını ve durumu affetmek üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Ayrıca ölçek genel affetme eğilimini belirlemeye yönelik olarak toplam bir puan da vermektedir. Bu araştırma kapsamında ölçekten alınan toplam puanlar kullanılmıştır. Ölçeğin Türk kültürü için çeviri ve uyarılma çalışması Bugay ve Demir (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun Cronbach α iç tutarlılık katsayısı kendini affetme için .64, başkalarını affetme için .79, durumu affetme için .76 ve ölçeğin tümü için .81 olarak hesaplanmıştır.

Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Kısa Formu (DZÖÖ-KF): Petrides ve Furnham (2000a, 2001) tarafından geliştirilen DZÖÖ-KF, duygusal zekâyı kişisel karakter özelliği olarak kavramsallaştırmakta ve bireyin duygusal yeterlikleriyle ilgili kendini algılama düzeyini ölçmeyi amaçlamaktadır. 30 maddeden oluşan 7'li likert tipindeki ölçeğin iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik olmak üzere dört alt ölçeği bulunmaktadır. Ölçekten alınan puanların yükselmesi ilgili özelliğin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin Türkçeye çeviri ve uyarılma çalışmaları Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Uyarılma çalışması kapsamında gerçekleştirilen açıklayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %53'ünü açıklayan dört faktörlü bir yapının ortaya çıktığı görülmüştür. Ortaya çıkan dört faktörlü yapının örneklem verisine iyi uyum gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi

sonucunda, ölçeğin iyi uyum gösterdiği saptanmıştır ($X^2/sd=2.46$, $GFI=.95$, $AGFI=.92$, $CFI=.91$, $RMSEA=.056$ ve $SRMR=.060$). Ölçeğin Cronbach α iç tutarlık katsayısı iyi oluş için .72, öz kontrol için .70, duygusallık için .66, sosyallik için .70 ve ölçek toplam puanı için .81 olarak bulunmuştur.

Veri toplama süreci

Araştırmanın verilerini toplamak için ölçek formları Google Formlar sayfası üzerinde çevrimiçi bir form haline getirilmiştir. Hazırlanan çevrimiçi formda öncelikle araştırmanın Dokuz Eylül Üniversitesi'nde okumakta olan öğrencilere yönelik olduğu, araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiş, ardından da araştırmanın amacı ve veri toplama araçlarının nasıl doldurulması gerektiği açıklanmıştır. Hazırlanan çevrimiçi form araştırmacı tarafından sosyal iletişim ağı Facebook üzerindeki Dokuz Eylül Üniversitesi başlıklı grup sayfalarında (Örnek sayfa adları: DEU Buca Eğitim Fakültesi, DEU istatistik öğrenci topluluğu, DEU 2014 girişliler, DEU PDR öğrenci topluluğu, DEU Mühendislik fakültesi, DEU Güzel sanatlar, DEU Tıp Fakültesi gibi.), iki hafta boyunca paylaşılmıştır. Ölçek linkinin aynı grup sayfasında en fazla iki kez paylaşılmasına dikkat edilmiş ve ikinci paylaşımlarda formu daha önce dolduran öğrencilerin ikinci kez doldurmaması istenmiştir. İki haftalık sürenin sonunda toplam 308 üniversite öğrencisine ulaşılmıştır.

Verilerin analizi

Veri analizi SPSS 15.00 istatistik paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Analizlerde frekans dağılımı, aritmetik ortalama, pearson korelasyonu ve çoklu regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi bir değişken üzerinde etkisi olan bir dizi değişkenin etkilerinin derecelerini ve bu değişkenlerdeki değişimi açıklamadaki önceliklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmektedir (Can, 2014). Çoklu doğrusal regresyon analizi yapabilmek için karşılanması gereken bazı varsayımlar bulunmaktadır. Bunlar; (a) hata terimlerinin dağılımı normaldir, (b) hata terimleri dağılımının aritmetik ortalaması sıfırdır, (c) hata terimleri arasında otokorelasyon yoktur, (d) hata terimlerinin her birinin dağılımının varyansları sabittir ve (e) çoklu doğrusal bağlantı problemi yoktur şeklinde sıralanabilir (Güriş ve Astar, 2014).

Regresyon analizine başlanmadan önce veri setinin gerekli varsayımları karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Yapılan Kolmogorov Smirnov normallik testi sonucunda hata terimleri dağılımının normal ($KS=.05$, $p>.05$) ve aritmetik ortalamasının sıfır olduğu saptanmıştır. Hata terimleri arasında otokorelasyon olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Durbin Watson testi sonucunda elde edilen değer 1.5-2.5 arasında olması gerektiği belirtilmektedir (Küçükşille, 2014). Bu çalışmada ise Durbin Watson değeri 1.97 olarak hesaplanmıştır. Yapılan homojenlik testi sonucunda hata terimleri dağılımının varyanslarının sabit olduğu bulunmuştur ($F=.00$, $p=1.00$). Bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonun .90'dan büyük olması, VIF değerinin 10'dan büyük ve tolerans değerinin de .10'dan küçük olması durumunda çoklu bağlantı probleminin varlığından bahsedilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Araştırmada bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde korelasyon katsayılarının .23 ile .40 arasında, VIF değerlerinin 1.1 ile 1.3 arasında ve tolerans değerlerinin de .75 ile

.85 arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı söylenebilir. Yapılan incelemeler sonucunda veri setinin çoklu doğrusal regresyon analizi yapabilmek için gerekli koşulları sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin ölçeklerden aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1

HAÖ ve DZÖÖ-KF’ye İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Minimum-Maksimum Değerler

	\bar{X}	Std. Sap.	Min.	Max.
Affetme	77.97	16.26	27	125
İyi oluş	18.54	4.97	4	28
Öz kontrol	17.27	4.97	4	28
Duygusallık	19.07	3.86	5	28
Sosyallik	19.78	4.70	4	28
Duygusal zekâ özelliği	92.83	16.59	45	134

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin affetme ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamalarının ($\bar{X} = 77.97$) olduğu saptanmıştır. DZÖÖ-KF’den alınan puan ortalamaları incelendiğinde iyi oluş ($\bar{X} = 18.54$), öz kontrol ($\bar{X} = 17.27$), duygusallık ($\bar{X} = 19.07$), sosyallik ($\bar{X} = 19.78$) ve duygusal zekâ özelliği toplam ($\bar{X} = 92.83$) olarak bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin affetme düzeyi ile duygusal zeka özelliği arasındaki ilişkiyi gösteren pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analiz sonuçları Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2

Affetme ile Duygusal Zekâ Özelliği Arasındaki İlişkilere İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	Affetme
Duygusal zeka özelliği	
İyi oluş	.45*
Öz kontrol	.38*
Duygusallık	.24*
Sosyallik	.27*

*p<.05

Tablo 2’de görüldüğü gibi, affetme ölçeğinden alınan toplam puanlar ile duygusal zekâ özelliğinin iyi oluş ($r=.45, p>.01$), öz kontrol ($r=.38, p<.01$), duygusallık ($r=.24, p<.01$) ve sosyallik ($r=.27, p<.01$) boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişkiler vardır.

Duygusal zeka özelliğinin üniversite öğrencilerinin affetme düzeyi üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo3

Duygusal Zekâ Özelliğinin Affetmeyi Yordayıcı Etkisine Yönelik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Std. Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	35.22	4.95		7.12	.00		
İyi oluş	1.22	0.20	0.35	6.16	.00	.45	.33
Öz kontrol	0.71	0.18	0.22	3.86	.00	.38	.22
Duygusallık	0.35	0.23	0.08	1.57	0.12	.24	.09
Sosyallik	0.06	0.20	0.02	0.30	0.77	.27	.02

R=.52 R²=.27
 $F_{(4,303)} = 27.36 p=.00$

Tablo 3’te görüldüğü gibi, yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucuna göre, duygusal zekâ özelliğinin boyutları olan iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik birlikte üniversite öğrencilerinin affetme düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamaktadır ($R=.52, R^2=.27; F_{(4,303)}=27.36, p<.01$). Söz konusu dört boyut birlikte, üniversite öğrencilerinin affetme düzeyine ilişkin varyansın %27’sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin affetme üzerindeki görelî önem sırası iyi oluş ($\beta=0.35$), öz kontrol ($\beta=0.22$), duygusallık ($\beta=0.08$) ve sosyallik ($\beta=.002$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, sadece iyi oluş ($t=6.16, p<.05$) ve öz kontrolün ($t=3.86, p<.05$) affetmenin anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir. Duygusallık ($t=1.57, p>.05$) ve sosyallik ($t=0.30, p>.05$) boyutlarının ise modele katkıları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. İyi oluş puanlarında meydana gelen 1 birimlik artış, affetme düzeyinde 1.22 birimlik bir artışa, öz kontrolde meydana gelen 1 birimlik artış da affetme düzeyinde 0.71 birimlik bir artışa neden olmaktadır.

Tartışma

Duygusal zekâ özelliğinin affetmenin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, öncelikle affetme ile duygusal zekâ özelliği arasındaki ilişkiler incelenmiş ve üniversite öğrencilerinin affetme düzeyi ile duygusal zekâ özelliğinin iyi oluş ve öz kontrol boyutları arasında orta; duygusallık ve sosyallik boyutları arasında da düşük düzeyde olumlu yönde ilişkilerin var olduğu saptanmıştır. Buna göre, üniversite öğrencilerinin

iyi oluş, öz-kontrol, duygusallık ve sosyallik düzeyi arttıkça affetme düzeyi de artmaktadır. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre; iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik birlikte üniversite öğrencilerinin affetme düzeylerindeki değişimin %27'sini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin *t* testi sonuçları incelendiğinde; iyi oluş ve öz kontrolün affetme düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir. Duygusallık ve sosyallik ise affetmeyi yordamada önemli bir etkiye sahip değildir.

Duygusal zekâ özelliğinin dört boyutunun (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik) bir arada affetme düzeyindeki değişimi anlamlı olarak yordadığı bulgusu giriş bölümünde ileri sürülen, duygusal zekâ özelliğinin affetme üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görüşünü doğrulamaktadır. Buna göre, affetmeyi açıklamaya yönelik kuramsal modellerde ele alındığı gibi, affetme sürecinde duyguların üzerinde durulması gereken bir konu olduğu (Enright ve The Human Development Study Group, 1996; Hargrave ve Sells, 1997; Goldman ve Wade, 2012; McCullough ve ark., 1998; Worthington, 1998; Wade ve Meyer, 2009) ve duygusal zekâyı oluşturan duyguları doğru olarak algılayabilme, duyguları ne zaman ve nasıl açıklamak gerektiğini bilme ve duyguları yönetebilmenin affetmenin altında yatan temel elementlerden olduğu düşünülebilir.

Elde edilen sonuçlar; gelişmiş sosyal (Dicle, 2006) ve problem çözüme becerilerine sahip olan (Karabulutlu, Yılmaz ve Yurttaş, 2011), stresle etkili olarak başa çıkabilen (Deniz ve Yılmaz, 2006), yaşam olayları karşısında daha uyum sağlayıcı davranışlar gösterebilen (Armstrong, Galligan ve Critchley, 2011; Petrides, Pita ve Kokkinaki, 2007) ve bütünleştirme ve uzlaşmaya yönelik çatışma çözme yöntemlerini kullanmaya eğilimli olan (Aslan, 2008) yüksek duygusal zekâyâ sahip kişilerin affetmeyi olumlu ve uyum sağlayıcı bir problem ya da çatışma çözme stratejisi olarak kabul ettiklerinin göstergesi olabilir. Ayrıca, ruminasyon yapma eğiliminin affetmeyi zorlaştırdığı (Barber, Maltby ve Macaskill, 2005; McCullough, Bellah, Kilpatrick ve Johnson, 2001) ve duygusal zekâ ile ruminasyon yapma eğilimi arasında olumsuz yönde ilişki olduğu (Petrides, Pita ve Kokkinaki, 2007) dikkate alındığında; yüksek duygusal zekâ özelliğine sahip olan kişilerin, incitici olayları zihinlerinde sürekli tekrarlamaktan uzak olmalarının bir sonucu olarak; yaşadıkları incitici olaya ilişkin olumsuz duyguların şiddetini hafifletme konusunda daha başarılı oldukları ve böylece de daha affedici davranış sergileyebildikleri düşünülebilir.

Duygusal zekâ düzeyi düşük olan bireylerin olumsuz affetme görüşüne sahip olduklarını bulan Van Dyke ve Elias'ın (2008) bulgularıyla paralellik gösteren bu çalışmanın sonuçlarının; duygularına dikkat etmenin, duygular hakkında açık olmanın ve duygularını düzenleyebilmenin affetme ile ilişkili olduğu (Hodgson ve Wertheim, 2007) ve duyguları etkili bir şekilde yönetebilmenin affetmeyi kolaylaştırdığı (Roberts, 1995) görüşlerini desteklediği söylenebilir. Bununla birlikte sonuçlar, duygusal zekâ özelliği ile affetme arasında ilişki olmadığını gösteren araştırmaların bulgularıyla uyuşmamaktadır (Entezar ve ark.,2011; Panah, Shariff ve Entezar, 2011). Araştırmaların bulguları arasındaki farklılıklar, katılımcıların bireysel özellikleri, kültürel faktörler ve kullanılan ölçme araçlarının aynı olmamasından kaynaklanmış olabilir.

Regresyon modeline dâhil edilen her bir duygusal zekâ özelliği boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde; iyi oluşun üniversite öğrencilerinin affetme düzeyinin istatistiksel olarak

anlamli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin iyi oluş düzeyindeki 1 birimlik değişim affetme düzeylerinde 1.22 birimlik bir artış ortaya çıkarmaktadır. Elde edilen sonuç Mugrage'nin (2014) iyi oluş ile affetme arasında küçük; ancak anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuyla paralellik göstermektedir. Ayrıca literatürde affetme ile bireyin psikolojik ve fizyolojik iyi oluşu arasında anlamlı ilişkiler olduğunu gösteren pek çok çalışma da yer almaktadır (Avery, 2008; Bono, McCullough ve Root, 2007; Koç, İskender, Çolak ve Düşünceli, 2016; Lawler Row ve Piferi, 2006). İyi oluş düzeyi düşük olan bir insan yaşamdaki her türlü kötü ve incitici olayın kendi başına geldiği düşüncesiyle olaylara çok daha olumsuz bir bakış açısıyla yaklaşarak, ani ve olumsuz tepkiler gösterebilir. Aksine kişinin iyi oluş düzeyinin yüksek olması hayata daha olumlu bakmasına, daha yapıcı düşünmesine ve davranmasına yardımcı olarak affetme düzeyinin artmasına katkı sağlıyor olabilir.

Regresyon modelindeki anlamlı yordayıcılardan bir diğeri ise öz kontroldür. Bulgular üniversite öğrencilerinin öz kontrol düzeyindeki 1 birimlik artışın affetme düzeylerinde 0.71 birimlik bir artışa neden olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, Burnette ve arkadaşlarının (2014) affetmenin öz-kontrol ile pozitif yönde ilişki olduğunu gösteren bulgusuyla paralellik göstermektedir. Öz kontrol bireyin değişme ve uyum sağlama kapasitesini ifade etmektedir. Yetersiz öz kontrol pek çok istenmeyen davranışla ilişkiliyken yüksek öz kontrol daha iyi ilişkiler ve kişilerarası beceriler anlamına gelmektedir. (Baumeister, Vohs ve Tice, 2007, Tangney, Baumeister ve Boone, 2004). Öz kontrol sahibi kişiler kendi tepkilerini değiştirebildikleri için olumsuz yaşam olayları karşısında ortaya çıkan düşünce ve duygularını değiştirerek, ani ve olumsuz tepkiler vermek yerine sakin kalarak, olaylara daha olumlu bakabilirler. Yaşanan olayla ilgili duygu ve düşüncelerin değişmesi de affedici davranışları ortaya çıkarabilir.

Duygusal zekâ özelliğinin duygusallık ve sosyallik boyutlarının affetmenin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı saptanmıştır. DZÖÖ-KF'nun duygusallık ve sosyallik boyutlarına ait maddeler incelendiğinde, duygusallığın duyguları ayırt etme, duyguları gösterme, duygular hakkında düşünme ve kişilerarası bağ oluşturmayı içerdiği; sosyalliğın ise insanlarla başa çıkma, haklarını savunma, başkalarının duygularını etkileme ve kendini savunamamaya odaklandığı görülmektedir. Bu sonuç, affetme ile duygusal zekâ özelliği arasındaki ilişkilerin duyguları anlama, ifade etme ve kişilerarası ilişkileri yürütme biçiminden daha çok duyguları düzenleyebilmeye, yönetebilmeye ve duygusal ve davranışsal tepkilerini değiştirme gücüne sahip olmaya dayandığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Bu araştırmada veriler çevrimiçi olarak toplanmıştır. İnternetin gençler için çekici bir ortam olması nedeniyle, çevrimiçi anket uygulamalarının gençler tarafından daha olumlu karşılanabileceği ileri sürülmekle birlikte, çevrimiçi veri toplama sürecinde örneklem yanlılığı, ölçeklerin yanlış kişiler tarafından doldurulması ve ölçeklerin aynı katılımcı tarafından birden fazla kez yanıtlanması önemli problem alanları olarak görülmektedir (Coulson, 2016). Bu nedenle araştırmanın verilerinin çevrimiçi olarak toplanmış olması, araştırmanın önemli bir sınırlılığı olarak değerlendirilmelidir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak, yükseköğretimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti sunan birimlerin, affetme düzeyi düşük olan üniversite öğrencilerine yönelik olarak duyguları tanıma, ifade etme ve yönetme becerilerini içeren psikoeğitim programları hazırlayarak uygulaması önerilebilir. Ayrıca öz-kontrol becerilerini geliştirmeye ve iyi oluşu arttırmaya yönelik deneysel çalışmaların da affetme düzeyinin artmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Örneğin, üniversite öğrencilerinin psikolojik gereksinimlerini belirleyerek bunları gidermeye yönelik çalışmalar yapmak, iyi oluşlarının artmasına yardımcı olarak affetme düzeylerinin de artmasına katkı sağlayabilir. Araştırmada duygusal zekâ özelliğinin affetmenin %27'sini açıkladığı saptanmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda başka hangi faktörlerin affetme üzerinde etkili olduğu incelenebilir. Affetme ile duygusal zekâ özelliği arasındaki ilişkiye çeşitli gizil değişkenlerin aracılık etmesi olasıdır. Bundan sonraki araştırmalarda affetme ile duygusal zekâ özelliği arasındaki ilişkiye aracılık eden değişkenler belirlenmeye çalışılabilir. Ayrıca bu araştırma sınırlı bir katılımcı grubu ile gerçekleştirildiğinden, ilerideki çalışmalar farklı yaş gruplarından ve farklı koşullara sahip bireylerde affetme ile duygusal zekâ arasındaki ilişkinin varlığını test edebilir.

Kaynaklar

- Allemand, M., Amberg, I., Zimprich, D. ve Fincham, F. D. (2007). The role of trait forgiveness and relationship satisfaction in episodic forgiveness. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26 (2), 199-217.
- Armstrong, A. R., Galligan, R. F., ve Critchley, C. R. (2011). Emotional intelligence and psychological resilience to negative life events. *Personality and Individual Differences*, 51(3), 331-336.
- Arslan, M., Mert, H. Ş. ve Yıldız, M. (2016). Narsistik kişilik ile affedicilik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *2. Uluslararası Çin'den Adriyatik'e Sosyal Bilimler Kongresi Bildiri Özet Kitapçığı* (s. 147-153), 5-7 Mayıs 2016, Payas/ HATAY.
- Asıcı, E. ve Uygur, S. (2017). Duygusal öz-yeterlik ve affetmenin algılanan stres düzeyini yordayıcı rolü. *Uluslararası İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 1353-1375.
- Aslan, Ş. (2008). Duygusal zekâ, bireylerarası çatışmayı çözümlenme yöntemleriyle ilişkili midir? schutte'nın duygusal zekâ ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3), 179-200.
- Avery, C. M. (2008). The relationship between self-forgiveness and health: mediating variables and implications for well-being. (Unpublished doctoral dissertation). University of Hartford, Institute of Professional Psychology.
- Barber, L., Maltby, J. ve Macaskill, A. (2005). Angry memories and thoughts of revenge: the relationship between forgiveness and anger rumination. *Personality and Individual Differences*, 39, 253-262.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D. ve Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 351-355.
- Bono, G., McCullough, M. E. ve Root, L. M. (2007). Forgiveness, feeling connected to others, and well-being: two longitudinal studies. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 182 – 195.
- Brose, L. A., Rye, M. S., Lutz-Zois, C. ve Ross, S. R. (2005). Forgiveness and personality traits. *Personality and Individual Differences*, 39, 35-46.
- Burnette, J.L., Davison, E. K., Finkel, E. J., Tongeren D. R. V. , Hui, C. M ve Hoyle R. H. (2014). Self-control and forgiveness: a meta-analytic review. *Social Psychological and Personality Science*, 5(4), 443-450, doi: 10.1177/1948550613502991.
- Bugay, A. ve Demir, A. (2010). A Turkish version of heartland forgiveness scale. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1927-1931.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi* (3. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Coulson, N. (2016). *Psikologlar için çevrimiçi araştırma yöntemleri*. (Çev Edt. Derya Hasta). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, M.E., Özer, E. ve Işık, E. (2013). Duygusal zekâ özelliği ölçeği-kısa formu: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 407-419.
- Deniz, M. E. ve Yılmaz, E. (2006). Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (25), 17-26.
- Dicle, A. N. (2006). Üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin duygusal zeka düzeyleri ve bazı kişisel özelliklerine göre incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

- Eaton, J., Struthers, C. W., Shomrony, A. ve Santelli, G. (2007). When apologies fail: The moderating effect of implicit and explicit self-esteem on apology and forgiveness. *Self and Identity*, 6 (2-3), 209-222.
- Enright, R. D., Gassin, E.A. ve Wu, C. (1992). Forgiveness: A developmental view. *Journal of Moral Education*, 21, 99-114.
- Enright, R. D. ve The Human Development Study Group (1996). Counseling within the forgiveness triad: on forgiving, receiving forgiveness and self – forgiveness. *Counseling and Values*, 40, 107-126.
- Entezar, R. K., Othman, N., Kosnin, A. B. M., ve Panah, A. G. (2011). Relation between emotional intelligence and forgiveness with marital satisfaction. *International Journal of Fundamental Psychology and Social Sciences*, 1, 21-25.
- Goldman, D. B., ve Wade, N. G. (2012). Comparison of forgiveness and anger-reduction group treatments: a randomized controlled trial. *Psychotherapy Research*, 22(5), 604-620.
- Güriş, S. ve Astar, M. (2014). *Bilimsel araştırmalarda SPSS ile istatistik*. İstanbul: Der Yayınlar
- Hargrave, T. D. ve Sells, J. N. (1997). The development of a forgiveness scale. *Journal of Marital and Family Therapy*, 23 (1), 41-62.
- Hill, E. W. (2001). Understanding forgiveness as discovery: Implications for marital and family therapy. *Contemporary Family Therapy*, 23(4) , 363 – 384.
- Hodgson, L. K., ve Wertheim, E. H. (2007). Does good emotion management aid forgiving? Multiple dimensions of empathy, emotion management and forgiveness of self and others. *Journal of Social and Personal Relationships*, 24(6), 931-949.
- Karabulutlu, E. Y., Yılmaz, S., ve Yurttaş, A. (2011). Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 75-79.
- Kaynak, A. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Koç, M., İskender, M., Çolak, T. S. ve Düşünceli, B. (2016). Investigation of the effect of intolerance of uncertainty and the effect of anger control on the relationship between forgiveness and psychological well-being through structural equation modelling. *Sakarya University Journal of Education*, 6 (3), 201 – 209, doi: <http://dx.doi.org/10.19126/suje.282951>
- Küçükşille, E. (2014). Çoklu doğrusal regresyon modeli. Ş. Kalaycı (Ed.) *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikler içinde*, (259-269). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Lawler Row, K. A. ve Piferi, R. L. (2006). The forgiving personality: predicting a life well lived. *Personality and Individual Differences*, 41, 1009-1020.
- Macaskill, A., Maltby, J. ve Day, L. (2002). Forgiveness of self and others and emotional empathy. *The Journal of Social Psychology*, 142 (5), 663-665.
- McCullough, M. E., Pargament, K. I. ve Thoresen, C. E. (2000). The psychology of forgiveness: history, conceptual issues, and overview. M.E. McCullough, K.I. Pargament ve C.E. Thoresen (Eds.), *Forgiveness: Theory, research and practice içinde*, (1-13). New York: The Guilford Press.
- McCullough, M. E., Rachal, K. C., Sandage, S. J., Worthington Jr, E. L., Brown, S. W., ve Hight, T. L. (1998). Interpersonal forgiving in close relationships: II. theoretical elaboration and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75 (6), 1586-1603.
- McCullough, M. E., Bellah, C. G., Kilpatrick, S. D. ve Johnson, J. L. (2001). Vengefulness: relationships with forgiveness, rumination, well-being, and the big five. *Personality and Social Psychology*, 27 (5), 601-610.

- Mugrage, M. S. (2014). The relationship between emotional intelligence and forgiveness. (Unpublished Doctoral Dissertation). The Chicago School of Professional Psychology.
- North, J. (1987). Wrongdoing and forgiveness. *Philosophy*, 42, 499-508.
- Özer, E. ve Deniz, M. E. (2014). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin duygusal zekâ açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(4), 124-1248, doi: 10.17051/io.2014.74855
- Panah, A., Shariff, H. M., ve Koochak-Entezar, R. (2011). The accuracy of emotional intelligence and forgiveness in predicting the degree of satisfaction in marital communications. *International Journal of Psychology and Counselling*, 3(6), 106-110.
- Petrides, K.V., ve Furnham, A. (2000a). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313-320.
- Petrides, K. V., ve Furnham, A. (2000b). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42(5-6), 449-461.
- Petrides, K.V. ve Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448.
- Petrides, K. V. ve Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal – of Personality*, 17(1), 39-57.
- Petrides, K. V., Pita, R., ve Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98(2), 273-289.
- Roberts, R. (1995). Forgiveness. *American Philosophical Quarterly*, 32 (4), 289-306.
- Ross, S. R., Kendall, A. C., Matters, K. G., Rye, M. S. ve Wrobel, T. A. (2004). A personological examination of self – and other-forgiveness in the five factor model. *Journal of Personality Assessment*, 82, 207-214.
- Rye, M. S., Pargament, K. I., Ali, M. A., Beck, G. L., Dorff, E.N., Hallisey, C. ve ark. (2000). Religious perspectives on forgiveness. M.E. McCullough, K. I. Pargament ve C.E. Thoresen (Eds.), *Forgiveness: Theory, research and practice* içinde, (17-41). NY: Guilford Press.
- Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., ve Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently. C.R. Snyder (Eds.), *Coping: The psychology of what works* içinde, (141-164). New York: Oxford University Press
- Salovey, P., ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Santrock, J. W. (2011). *Yaşam boyu gelişim* (Çev. Ed. Galip Yüksel). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. Saracaloğlu, A. S., Saygı, C., Yenice, N. ve Altın, M. (2016). Müzik ve sınıf öğretmeni adaylarının mükemmeliyetçilik ve duygusal zeka düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 70-89.
- Sarıçam, H. ve Biçer, B. (2015). Affedicilik üzerinde ahlaki değer ve öz-anlayışın açıklayıcı rolü. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (1), 109-122.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., ve Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271-324.
- Thompson, L. Y., Snyder, C. R., Hoffman, L., Michael, S. T., Rasmussen, H. N. ve Billings, L. S. (2005). Dispositional forgiveness of self, others, and situations. *Journal of Personality*. 73, 313-359.
- Van Dyke, C. J., ve Elias, M. J. (2008). How expressions of forgiveness, purpose, and religiosity relate to emotional intelligence and self-concept in urban fifth-grade students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 78(4), 481.
- Wade, N. G., ve Meyer, J. E. (2009). Comparison of brief group interventions to promote forgiveness: a pilot outcome study. *International Journal of Group Psychotherapy*, 59 (2), 199-220.

- Worthington, Jr. E.L. ve Scherer, M. (2004). Forgiveness is an emotion-focused coping strategy that can reduce health risks and promote health resilience: Theory, review, and hypotheses. *Psychology and Health, 19*(3), 385–405, doi: 10.1080/0887044042000196674.
- Worthington, E. L. (1998). An empathy-humility-commitment model of forgiveness applied within family dyads. *Journal of Family Therapy, 20*, 59-76.
- Worthington Jr, E. L., ve Wade, N. G. (1999). The psychology of unforgiveness and forgiveness and implications for clinical practice. *Journal of Social and Clinical Psychology, 18*(4),385.



Sosyal Başarı Hedefi Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması*

Turkish Adaptation of Social Achievement Goal Scale

Nihan ARSLAN**
Nihan TURHAN***
Tuğba BİNGÖL****
Muhammet Ü. ÖZTABAK*****
Şeyda ÇETİNTAŞ*****

Öz

Çalışmada Horst, Finney ve Barron (2007) tarafından geliştirilen Sosyal Başarı Hedefi Ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Ölçeğin Türkçe formu 2016-2017 eğitim öğretim yılında devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 282 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Ölçek uyarlama araştırmasında dil geçerliği için Eğitim Bilimleri Bölümünden ve Yabancı Diller Bölümünden İngilizceye hakim 6 akademisyen tarafından İngilizce ve Türkçe uyarlama karşılaştırması yapılmıştır. Sonrasında İngilizce okur yazar öğrenci grubuna İngilizce ve Türkçe ölçekler uygulanmış olup, maddeler arasındaki korelasyon analizi yapılmıştır. Böylece, nihai Türkçe ölçek çevirisi yapılmıştır. Ölçeğin dil geçerliğinden sonra yapı geçerliği ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için öncelikle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Araştırmanın örneklem büyüklüğü ve faktör analizi yapılabilmesine uygun olduğu KMO .726 ve Barlett testi χ^2 değeri ise 1272,522 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliği incelendiğinde verilere göre toplam varyansın % 54,32'sini açıklayan üç boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Bu çalışmada AFA analizinde madde-faktör yapısı belirlenmiş olup sonrasında doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile model uyumu testi yapılmıştır. Sosyal Başarı Hedefi Ölçeğinin üç boyutlu yapısının doğrulandığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada güvenilirlik

* Makalenin ilk hali YEAUK2017; Uluslararası Katılımlı Yükseköğretimde Eğitim Araştırmaları ve Uygulamaları Kongresi'nde sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, narslan@fsm.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, nsolpuk@fsm.edu.tr

**** Yrd. Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, tbingol@fsm.edu.tr

***** Yrd. Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, muoztabak@fsm.edu.tr

***** Arş. Gör., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü: scetintas@fsm.edu.tr

analizi için ölçeğin ve her boyutun iç tutarlılığına, cronbach alpha değerine bakılmıştır. Ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı .68 bulunmuştur. Ölçeğin beceri alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .712, performans yaklaşımı alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .627 ve performans kaçınma alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .497 olarak bulunmuştur. AFA ve DFA analizleri sonucunda, Sosyal Başarı Hedefi Ölçeği Türkçe Formunun uygulandığı örneklem grubunda güvenilir ve geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Sosyal Başarı Hedefi, Güvenirlik, Geçerlilik

Abstract

This research aims to conduct the Turkish adaptation studies of Social Achievement Goal Scale (SAGS; Horst, Finney, ve Barron, 2007) which was revised from the Social Achievement Goal Orientation Scale (SAGOS; Ryan ve Hopkins, 2003). The Turkish version of the scale was applied on 282 university students studying at state university during during the 2016-2017 academic year. In the scale adaptation study, English and Turkish translation comparisons were made with six academicians having advanced English proficiency from Educational Sciences and Foreign Language Departments for language validity. Subsequently, English and Turkish scales were applied to the English literate group of students and the Turkish translation of the scale was completed by correlation analysis between the items. After the analysis of the language validity of the scale, the validity and reliability analyses were performed. In order to determine the construct validity of the scale, Explicatory Factor Analysis (EFA) was performed first. The sample size and factor analysis of the study were found to be appropriate with KMO .726 and the Barlett test $\chi^2 = 1272,522$ ($p < .001$). When the construct validity of the scale was examined, a three-dimensional structure which accounts for 54,32 % of the total variance was obtained. In this study, item-factor structure was determined in EFA analysis and then model fit test was performed with Confirmatory Factor Analysis (CFA). Three-dimensional structure of the Social Achievement Goal Scale was confirmed. In this study, the Cronbach alpha value of the scale and the internal consistency of each dimension were examined for reliability analysis of the scale. The total internal consistency coefficient of the scale was .68, the internal consistency coefficient for the Mastery subscale was .712, the internal consistency coefficient for the Performance-approach was .627, and the internal consistency coefficient for the Performance-avoidance was .497. The EFA and CFA analyzes showed that the Turkish adaptation of the Social Achievement Goal Scale was reliable and valid.

Keywords: Social Achievement Goal, Reliability, Validity

Giriş

Hedefler genel olarak davranışın amaçları olarak tanımlanmakla beraber, öğrenci başarısında motivasyon ve dayandığı noktalar oldukça önemlidir (Pintrich & Schunk, 2002). Sosyal hedefler ise bireylerin özellikle sosyal etkileşimlerde başarılı olmak için kendilerine koydukları hedeflerdir. Sosyal başarı hedefleri, bireyin sosyal yeterliği tanımlamanın farklı yollarını temsil eder ve böylece sosyalleşme inançları ve davranışlarının farklı desenleri ortaya çıkar (Ryan ve Shim, 2006). Arkadaşlarla bir araya gelmek ya da sınıf kurallarını takip etmek sosyal davranış örnekleridir (Wentzel, 2000). Yüksek başarı oranına sahip öğrencilerin, sorumluluk sahibi olmak gibi belirli bir sosyal hedefi benimseme olasılıkları daha yüksektir (Wentzel, 1989).

Yapılan çalışmalar sosyal ve akademik hedeflerin birbiri ile ilişkili olduğunu göstermiş olup okula gitme tutumu ile öğrenci başarı amaçları yönelimi arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırmacılar, başarı durumlarının motivasyon süreçlerinin daha iyi anlaşılması için sosyal alanın akademik karşılığı olan sosyal başarı hedeflerini öne sürmüşlerdir (Ryan, Kiefer, ve Hopkins, 2004; Ryan ve Shim, 2006). Urdan ve Maehr (1995) ise sosyal hedefleri başarı hedef perspektifinden ayrı incelemek için yaptıkları ilk girişimde akademik alandaki başarı mücadelelerini sosyal-ilişki amaçları olarak ifade etmişlerdir. Ryan ve diğerleri sosyal alanda bu tanıımı yaparken özellikle sosyal hedeflere odaklanarak sosyal başarı hedeflerini başarı çabalarının sosyal-ilişki sebepleri olarak ifade etmişlerdir (Ryan, Kiefer ve Hopkins, 2004).

Ryan ve Shim (2006) üniversite öğrencileri arasında üç sosyal başarı hedefinin farklı sosyal çıkarımları ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Sosyal gelişim hedefleri, olumlu sosyal ilişkiler, kendini kabul etme, kişisel gelişim ve sosyal uyum ile olumlu ilişki içindedir. Buna karşın, sosyal gösterim-kaçınma hedefleri çoğu sonuçlar ile olumsuz ilişki içinde olup sosyal kaygılar ile de olumlu ilişki içindedir. Sosyal gösterim-yaklaşım hedefleri kişisel gelişim ve özerklik ile olumlu bir ilişki gösterirken, sosyal kaygılar ile olumsuz bir ilişki göstermiştir (Ryan ve Shim, 2006; Mouraditis ve Sideridis, 2009).

Bir sosyal gelişim hedefi, sosyal yeterlik gelişimini ve özellikle sosyal ilişkilerin sosyal becerilerin iyileşmesini (örn; arkadaşlık veya diğerleri ile nasıl iyi ilişkiler kurulabileceği ile ilgili içgörü kazanma) kapsar. Bir sosyal gösterim-yaklaşım hedefi sosyal yeterlik gösterme ve özellikle diğerlerinden olumlu dönüt ve sosyal saygınlık kazanmayı (örn; “havalı” veya “popüler” görünmek) kapsar. Bir sosyal gösterim-kaçınma hedefi de sosyal yeterlik eksikliğini gizlemeyi ve diğerlerinin olumsuz yargılarından kaçınmayı (örn; “beceriksiz” olarak görünmemek) kapsar (Shim, Cho, ve Wang, 2013). Akademik başarı hedef perspektifi sonrasında, Ryan ve diğerleri, sosyal alanda yeterlik çabasına işaret eden üç tip sosyal başarı hedefi öne sürdüler (Ryan ve Shim, 2006; Ryan, Kiefer ve Hopkins, 2004). Sosyal gelişim hedefleri, akademik başarı-yaklaşım hedeflerine (örn; akademik alanda yeterlik geliştirme ve öğrenmeyi hedefleme) tekabül eder ve ilişkilerin kalitesini artırarak insanların sosyal yeterliği geliştirmeye ilgi odağını yansıtır.

Sosyal gösterim-yaklaşım hedefleri, akademik performans-yaklaşım hedeflerine (örn; diğerlerinden daha iyi performans göstererek yeterlik göstermeyi hedefleme) tekabül eder ve hem popülerlik hem de diğerlerinin hayranlığını kazanarak insanların sosyal yeterlik gösterme hedefini temsil eder. Sosyal gösterim-kaçınma hedefleri akademik performans-kaçınma hedeflerine (örn; akademik alanda yetersizlik göstermekten kaçınmayı hedefleme) tekabül eder ve insanın sosyal etkileşimlerde olumsuz değerlendirmelerden kaçınma çabasını temsil eder (Michou, Mouraditis, Ersoy ve Uğur, 2016) Son zamanlarda yapılan sosyal hedef çalışmaları çeşitli perspektifleri yansıtmaktadır. Araştırmacılar öğrencilere ne sıklıkta bazı sosyal davranışları (örn; arkadaşlarla buluşmak veya sınıf kurallarına uymak) yerine getirdiklerini sorarak belli başlı sosyal hedefleri isimlendirmeyi ve nitelendirmeye çalışmışlardır (Wentzel, 2000; 2002). Bu odak noktası, hedefin içeriğini (örn; toplum yanlısı yönelimli, ilişki yönelimli veya statü yönelimli hedefler) tanımlamak veya nitelenmek ve daha sonra da belirli hedef içeriğinin başarı gibi diğer değişkenler ile nasıl bir ilişki içinde olduğunu keşfetmektir.

Öğrencilerin sosyal başarı hedefleri, onların kendilerini algılama biçimlerini, duygu ve motivasyonun bilinmesi önemli ipuçları vermektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde, Nazlı (2008) tarafından yapılan çalışmada Kenneth W. Merrel (2003) tarafından geliştirilen sosyal davranış ölçeği Türkçeye uyarlanmıştır. Ayrıca, Kabakçı ve Owen (2010) ise öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini ölçmek amacı ile bir ölçek geliştirmiştir. Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini Coryn, Spybrook, Evergreen ve Blinkiewicz (2009) tarafından geliştirilen Arslan ve Akın (2013) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bu kapsamda literatürde öğrencilerin Sosyal Başarı Hedeflerini ölçen Türkçe ölçeğe rastlanılmamıştır. Bu sebeple, Horst, Finney ve Barron (2007) tarafından geliştirilen Sosyal Başarı Hedefi Ölçeğinin Türkçeye uyarlamasını gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, Sosyal Başarı Hedefi Ölçeğinin dil geçerliğine ilişkin olarak uzman görüşü alınmış ve sonrasında ölçeğin İngilizce formu ve Türkçe formu arasındaki ilişki üzerine korelasyon analizi yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için ise Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) analizleri yapılmıştır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında, Sosyal Başarı Hedefi ölçeğinin dil geçerliği için üniversitede İngilizce hazırlık öğrenim görmekte olan 50 öğrenciden veriler toplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği için ise üniversitede 2016-2017 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 282 öğrenciyle (% 52.1 kadın, % 47.9 erkek) yürütülmüştür. Öğrenim gördükleri sınıflara göre dağılımı; 79 öğrenci (%28.0) üniversite birinci sınıf, 27 öğrenci (%9.6) üniversite ikinci sınıf, 116 öğrenci (%41.1) üniversite üçüncü sınıf ve 60 öğrenci (%21.3) üniversite dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Tablo 1

Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar

Seçenekler	1	2	3	4	Toplam	
Cinsiyet	Erkek	Kadın				
	n	115	147		282	
	%	47.9	52.1		100	
Sınıfı	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf		
	n	79	27	116	60	282
	%	28.0	9.6	41.1	21.3	100

Amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt olarak ise devlet üniversitesinde öğrenim görüyor olması dikkate alınmıştır. Örneklem grubunun büyüklüğünün belirlenmesinde, ölçekte yer alan madde sayısının en az 5 katı olması kuralı dikkate alınmıştır (MacCallum, Widaman, Zhang, ve Hong, 1999; Erkuş, 2012).

Sosyal Başarı Hedefi Ölçeğinin Çeviri Çalışması

Sosyal Başarı Hedefi ölçeğinin Türkçe uyarlamasını yapmak için çalışmayı yapan Horst, Finney ve Barron ile mail yoluyla iletişime geçilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması için gerekli izin alınmıştır. Dil geçerliliği için de, öncelikle Eğitim Bilimleri Bölümünden 4 akademisyen tarafından ölçeklerin İngilizceden Türkçeye çevirileri yapılmıştır. Sonrasında, Yabancı Diller Bölümünden akademisyenler tarafından İngilizceden Türkçeye çevirileri yapılmıştır. Daha sonrasında, yeterli düzeyde İngilizce bilen 50 öğrenciye önce ölçeğin orijinali olan İngilizce formu uygulanmış ve üç hafta sonra ölçeğin Türkçe formu uygulanmış ve analizleri yapılmıştır. Bu iki uygulama arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için korelasyon analizine göre karşılaştırma yapılmıştır. En sonunda ölçeğin Türkçe nihai formu ortaya çıkmıştır.

İstatistiksel Analiz

Bu araştırmada ölçeklerden elde edilen verilere göre yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda birden fazla boyutlu olduğu ortaya çıktıktan sonra, maksimum olasılık faktör analizi ve eğik döndürme (obliq rotation) yöntemi kullanılmıştır. Eğik döndürmede tercih edilme nedeni ise faktörlerin birbiriyle ilişkili olduğu düşüncesinden hareketle, bu çalışmada farklı açılarla döndürme yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde maddelerin yük değerinin en az .30 olması dikkat edilmiştir (Schriesheim ve Eisenbach, 1995). Araştırmada, iki faktörde yer alan faktörler arasında ise en az .10 faktör yükü farkı olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2007).

Doğrulamalı faktör analizinde (DFA) ise açımlayıcı faktör analizindeki madde-faktör yapısına göre model uyumu test edilmiştir. DFA için çoklu uyum indekslerinde GFI, CFI, NFI, RFI, NNFI, IFI için $>.90$ ve RMSEA için $<.08$ ölçüt olarak alınmıştır (Hu ve Bentler, 1999; Şimşek, 2007; Cole, 1987; Büyüköztürk, 2007). Bu çalışmada, AFA ve DFA analizleri için SPSS 22.00 ve AMOS programlarından yararlanılmıştır.

Sosyal Başarı Hedefi Ölçeği

Ryan ve Hopkins (2003) tarafından geliştiren 22 maddelik Sosyal Başarı Hedefleri Oryantasyonu ölçeği, daha sonra Horst, Finney ve Barron (2015) tarafından revize edilerek 13 maddelik Sosyal Başarı Hedefi Ölçeğini oluşturmuştur. Orjinal ölçeğin uygulandığı çalışma grubunun yaş aralığı 17 ile 55 arasında olup, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin sayısı 2760 ve üst sınıf öğrencilerin sayısı 610'dan oluşmaktadır. Orjinal ölçek için faktör analizi yapılmış olup sosyal başarının ölçeğin üç boyutta gruplandırılmıştır. Bu analiz sonucunda alt boyutlarda açıklanan varyans değeri .50 ile .58 arasında belirlenmiş olup, iç tutarlık katsayısı değeri ise .83 ile .84 arasında olduğu analiz edilmiştir. Bu boyutların adlandırmaları 'beceri', 'performans yaklaşımı' ve 'performans kaçınma' olarak belirlenmiştir. Orjinal ölçek verilerine daha sonra LISREAL 8.54 paket programı kullanılarak doğrulamalı faktör analizi yapılmıştır. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=.06, CFI=.97, SRMR=0.50 olarak bulunmuştur.

Bu araştırmada Sosyal Başarı Hedefi ölçeği Türkçe formu 11 maddeden oluşmaktadır. İki tane madde güvenilirlik ve geçerlik düşürdüğü için ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekten çıkarılan

maddeler “Sosyal durumlarda, başkalarının benim bir zavallı olduğumu düşünecekleri ihtimali konusunda genellikle endişe duyarım” ve “Bşkalarının beni sevmeyeceği konusunda genellikle endişeliyim” dir. Sosyal Başarı Hedefi Ölçeğinin beşli Likert tipinde maddeleri ise hiç doğru değil (1) ile bazen doğru (2) ile kısmen doğru (3) ile çoğu zaman doğru (4) ile çok doğru (5) şeklinde 1-5 arasında cevaplanmaktadır. Ölçekteki olumsuz ters çevrilmesi gereken bir madde yoktur.

Bulgular

Dil geçerliliği için de öncelikle Eğitim Bilimleri Bölümünden 4 akademisyen tarafından ölçeklerin İngilizceden Türkçeye çevirileri yapılmıştır. Sonrasında, Yabancı Diller Bölümünden akademisyenler tarafından İngilizce ve Türkçe çevirileri yapılmıştır. Daha sonrasında, İngilizce okur yazar 50 öğrenci önce ölçeğin orijinali olan İngilizce form ve üç hafta sonra ölçeğin Türkçe formu uygulanıp, veriler analiz edilmiştir. Bu iki uygulama arasında ilişki olup olmaması üzerine korelasyon analizi yapılmıştır. İngilizce formu ve Türkçe formu arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .85, p < .001$). İngilizce ve Türkçe form arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki elde edilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Sosyal Başarı Hedefi Ölçme aracının öncelikle faktör analizi için uygun olduğu saptanmıştır (KMO= .726 $p < .001$). Field (2005)’a göre KMO değeri iyi çıkmıştır (0.5 ile 0.7 arasında normal, 0.7 ile 0.8 arasında iyi, 0.8 ile 0.9 arasında çok iyi ve 0.9’un üzerinde ise mükemmel). Araştırmanın daha sonraki aşamasında ise ayırıcılık gücünü belirlemek için öncelikle madde analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda analizde .30 değerinin altında değere sahip olan maddenin bulunmadığı belirlenmiştir. Sosyal Başarı Hedefi ölçeğinin 11 madde üzerinden yapılan madde-toplam korelasyonlarının .046 ile .82 arasında olduğu gözlenmiştir. Madde toplam korelasyonu yorumlanmasında değeri .30 ve üzerinde olan kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Kapsam ve içerik geçerliği için bu alanda uzman araştırmacılardan görüşü alınmıştır. Görünüş geçerliği için dil bilimci uzmanlardan görüş alınmıştır.

Tablo 2

Sosyal Başarı Hedefi Ölçme Aracının Temel Bileşenler Analizine Göre Faktör Yükleri Özdeğer ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri KMO Bartlett ve Güvenirlik Katsayıları

Maddeler	Beceri	Performans Yaklaşımı	Performans Kaçınma
Benim için beni gerçekten anlayan arkadaşlara sahip olmak önemlidir.	,736		
Birlikte vakit geçirmekten hoşlandığım arkadaşlarımın olduğunu hissetmem benim için önemlidir.	,723		
Benim için beni gerçekten önemseyen arkadaşlara sahip olmak önemlidir.	,714		
Benim için beni gerçekten anlayan arkadaşlara sahip olmak önemlidir.	,684		
Arkadaşlarımla olan ilişkilerimin kalitesini arttırmak üzerine çalışmak benim için önemlidir.	,595		
Birçok arkadaşı varmış gibi görünmek benim için önemlidir.		,753	
Popüler insanlarla arkadaş olmak istiyorum.		,698	
Başkalarının benim popüler olduğumu düşünmesi benim için önemlidir.		,672	
Çoğu sosyal durumlarda amacım başkalarını etkilemektir.		,465	
Amacım başkalarının benimle alay etmesine sebep olacak şeyleri yapmaktan kaçınmaktır.			-,826
İnsanlarla dışarıdayken aptalca bir hata yaparak karizmamı çizdirmemeye çalışırım.			-,521
Özdeğer Değeri	2,726	2,246	1,003
Açıklanan varyansın yüzdesi	24,780	20,422	9,116
Yığılmalı Varyans	24,780	45,202	54,318
Boyut Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı	,712	,627	,497
KMO Bartlett	,726		
Toplam Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı	,681		

Not: n= 282, Faktör yükü <,30 olan değerler atılmıştır.

Sosyal Başarı Hedefi ölçme aracının güvenilirlik düzeyinin tespit edilmesi için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve değer .681 olarak bulunmuştur. Ölçeğin beceri alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .712, performans yaklaşımı alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .627 ve performans kaçınma alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .497 olarak bulunmuştur. Yapı geçerliğini test etmek amacıyla yapılan faktör analizi sonucu ise ölçme aracının üç boyutlu bir yapıda olduğunu göstermiştir. Yukarıda faktör yükleri ve güvenilirlik değerleri verilen boyutlar teorik olarak tutarlıdır. Oluşan boyutlar şu şekildedir; beceri, performans yaklaşımı, performans kaçınma.

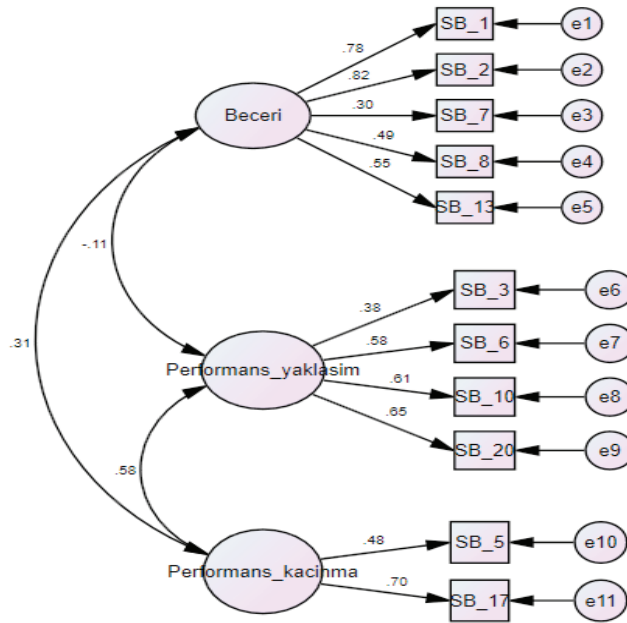
Ölçeğin Türkçe ve orijinal formunda yer alan ölçek maddeleri aynı boyutlarda toplanmıştır. Her iki ölçek formu da üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçek boyutları adlandırılmaları ise orijinal ölçek formunda ifade edilmiş isimlerin Türkçesine çevrilip kullanılmış olup, farklı bir isimlendirme yapılmamıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçek uyarlamasında açıklayıcı faktör analizinden sonra doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu araştırmada doğrulayıcı faktör analizinde Kikare uyum testi (Chi-Square Good

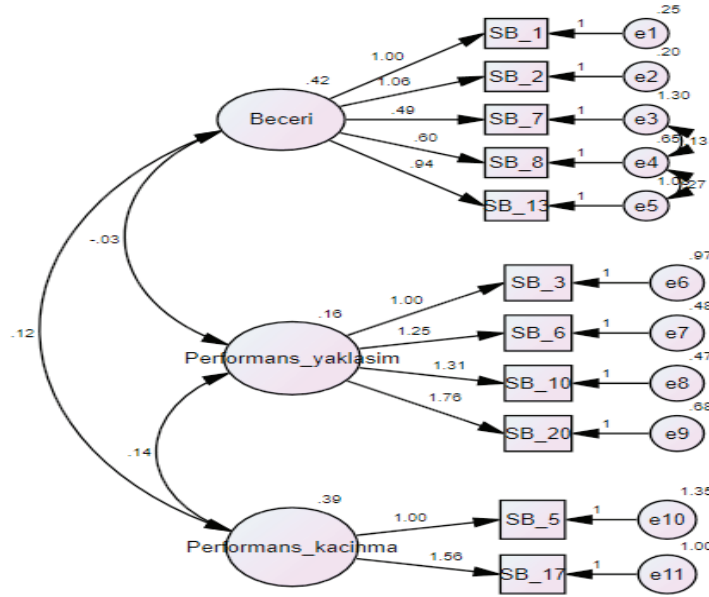
ness), GFI (Goodness of Fit Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index), RFI (Relative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index) ve AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) uyum indeksleri incelenmiştir. Araştırmada GFI, CFI, NFI, RFI, IFI ve AGFI indeksleri için kabul edilebilir uyum değeri .90 ve RMSEA için .08 mükemmel uyum değeri olarak kabul edilmektedir. (Bentler ve Bonett, 1980; Bentler, 1980; Brown ve Cudeck, 1993).

Sosyal Başarı Hedefi Ölçeğinin Türkçeye uyarlaması araştırmasında üç faktörlü modelinin uyum indeksleri incelenmiş olup, uyum indekslerinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($X^2 / sd=3.11$). RMSEA=.09, NFI=.81, CFI=.86, IFI=.86, RFI=.74, AGFI=.87, GFI=.92 olarak bulunmuştur. DFA sonuçları üç boyutlu modele ilişkin birinci düzey şekil 1'dir.



Şekil 1. Sosyal Başarı Hedefi Ölçeği için üç faktörlü modele ilişkin birinci düzey

Doğrulamalı faktör analizine göre 3 ile 4 ve 3 ile 5 maddelerin hataları arasında modifikasyon yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Yapılan modifikasyon işlemleri sonrasında tekrar DFA analizi yapılmış ve modelin uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. DFA sonuçları üç boyutlu modele ilişkin ikinci düzey ise şekil 2'de gösterilmiştir. DFA'ya göre ikinci düzey uyum indeksleri, birinci düzey uyum indeksiyle karşılaştırıldığında daha iyi olduğu görülmektedir ($X^2 / sd=2,36$). Uyum indeksi değerleri RMSEA=.07, RMR=.09, NFI=.86, CFI=.91, IFI=.91, AGFI=.90, GFI=.94 olarak bulunmuştur.



Şekil 2. Sosyal Başarı Hedefi Ölçeği için üç faktörlü modele ilişkin ikinci düzey

Sosyal Başarı Hedefi Ölçeğinde faktör yükleri, beceri alt boyutu için .30 ile .82 arasında, performans yaklaşımı alt boyutu için .38 ile .61 arasında performans kaçınma alt boyutu için ise .48 ile .70 arasında değiştiği ortaya çıkmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada Horst, Finney ve Barron (2007) tarafından geliştirilen Sosyal Başarı Hedefi Ölçeği Türkçeye uyarlanmış, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek 282 üniversite öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Ölçek beceri boyutu, performans yaklaşım boyutu ve performans kaçınma boyutu olmak üzere toplam üç boyuttan ve 11 maddeden oluşmaktadır.

Yapılan ölçek çalışmaları incelendiğinde sosyal davranış ve beceriye yönelik ölçek çalışmalarına rastlanmıştır. Bu ölçeklerin bazı alt boyutları bizim araştırmamızın alt boyutlarıyla benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla bu ölçeklerin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları incelenmiş, araştırmamızın alt boyutlarını destekleyip desteklemediğine bakılmıştır. Nazlı (2008) sosyal davranış ölçeği uyarlama çalışması yapmıştır. Ölçeğin sosyal yeterlik formu akran ilişkileri ve kendini kontrol olmak üzere iki boyuttan oluşmakta ve maddelerin faktör yükleri .67 ile .97 arasında değişmektedir. Akran ilişkileri boyutu bizim ölçeğimiz ile örtüşmektedir.

Sarıçam, Akın, Akın ve Çardak (2013) uyarlama çalışması yaptıkları algılanan sosyal yetkinlik ölçeği tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin maddeleri araştırmamızda uyarladığımız sosyal başarı

hedefleri ölçeğinin beceri boyutunda bulunan maddelerle benzeşmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada beceri boyutu iç tutarlılık katsayısı ise .71 çıkmıştır. Bu bağlamda tek boyuttan oluşan algılanan sosyal yetkinlik ölçeği araştırmayı beceri boyutu açısından desteklemektedir.

Kabakçı ve Owen (2010) sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirmişlerdir ve ölçek dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin problem çözme becerileri ve iletişim becerileri boyutu, Sosyal Başarı Hedefi Ölçeğinin beceri boyutu ve performans yaklaşımı boyutu ile örtüşmektedir. Araştırmanın analizleri incelendiğinde problem çözme becerileri alt boyutu iç tutarlılık katsayısı .75, iletişim becerisi alt boyutu ise .68 olarak bulunduğu görülmüştür. Bu analiz sonuçları araştırmanın beceri boyutu ve performans yaklaşımı boyutu iç tutarlılık katsayısını desteklemektedir.

Doğan ve Çetin (2009) Tromso sosyal zeka ölçeği uyarlama çalışması yapmışlardır. Ölçeğin sosyal beceriler alt boyutu iç tutarlılık katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Ryan ve Shim (2006) sosyal başarı hedefleri ölçeği geliştirmişlerdir. Ölçek 12 maddeden ve sosyal gelişim, sosyal gösteri yaklaşımı ve sosyal gösteriden kaçınma olmak üzere toplam üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .80, .85 ve .81 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin boyutları bizim araştırmamızın boyutlarıyla benzerlik göstermektedir. Tüm bu ölçek çalışmaları araştırmamızın bulgularını desteklemektedir.

Alanyazın incelendiğinde Türk kültürüne uyarlanmış ya da geliştirilmiş bir Sosyal Başarı Hedefi Ölçeği görülmemiştir. Bu nedenle bu çalışma ilk olması açısından önemlidir. Yapılan literatür taramasında sosyal başarının akran kabulü, ait olma, iyi oluş, akademik öz-yeterlik, pozitif duygular, stresli durumlarla başa çıkma, kendini kabul ile olumlu ilişkili olduğu görülmüştür (Mouratidis ve Sideridis, 2009; Shim, Wang, ve Cassidy, 2013; Ryan ve Shim, 2006; Michou vd, 2016). Bu bağlamda aileler ve okullarda öğretmenler öğrencilerin sosyal başarısını artırmaya yönelik çalışmalar yapmalıdır. Öğrencilerin sosyal başarısı artırılarak birçok ergenlik problemi ile ilgili önlem alınabilir. Sosyal Başarı Hedefi Ölçeğinin psikologlara, psikolojik danışmanlara ve alanda çalışan diğer uzmanlara ışık tutacağı düşünülmektedir. Okullarda, bireysel ve grup rehberliği etkinliklerinde ölçek kullanılabilir. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Başka örneklem grubunda çalışarak karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Arslan, S., ve Akın, A. (2013). Sosyal duygusal öğrenme ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 23-34.
- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Bentler, P. M., ve Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Browne, M.W., ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen ve J. S. Long (Ed.), *Testing structural equation models* (s. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Büyüköztürk, S. (2007). *DeneySEL Desenler*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 584-594.
- Doğan, T., ve Çetin, B. (2009). Tromso sosyal zekâ ölçeği Türkçe formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 7(1), 241-268.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme 1: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). London: Sage.
- Horst, S. J., Finney, S. J., ve Barron, K. E. (2007). Moving beyond academic achievement goal measures: A study of social achievement goals. *Contemporary Educational Psychology* 32(4), 667-698.
- Hu, L., ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 55-65.
- Kabakçı, Ö. F., & Owen, F. K. (2010). Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 152-166.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., ve Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological methods*, 4(1), 84-99.
- Michou, A., Mouratidis, A., Ersoy, E., ve Uğur, H. (2016). Social achievement goals, needs satisfaction, and coping among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 99, 260-265.
- Mouratidis, T., ve Sideridis, G. (2009). On Social Achievement Goals: Their Relations With Peer Acceptance, Classroom Belongingness, and Perceptions of Loneliness. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 285-307.
- Nazlı, S. (2008). Sosyal davranış ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 57-62.
- Pintrich, P., ve Schunk, D. (2002). Chapter Wve: The role of goals and goal orientation. *Motivation in education: Theory, research and applications* (2nd ed.) Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Ryan, A. M., ve Shim, S. S. (2006). Social achievement goals: The nature and consequences of different orientations toward social competence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(9), 1246-1263.
- Ryan, A. M., Kiefer, S. M., ve Hopkins, N. B. (2004). Young adolescents' social motivation: An achievement goal perspective. *Advances in motivation and Achievement*, 13, 301-330.
- Sarıçam, H., Akın, A., Akın, Ü., ve Çardak, M. (2013). Algılanan sosyal yetkinlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Social Science*, 6(3), 591-600.
- Schriesheim, C. A., ve Eisenbach, R. J. (1995). An exploratory and confirmatory factor analytic investigation of item wording effects on obtained factor structures of survey questionnaire measures. *Journal of Management*, 6, 1177-1193.

- Shim, S. S., Cho, Y., ve Wang, C. (2013). Classroom goal structures, social achievement goals, and adjustment in middle school. *Learning and Instruction, 23*, 69–77.
- Shim, S. S., Wang, C., ve Cassady, J. C. (2013). Emotional well-being: The role of social achievement goals and self-esteem. *Personality and Individual Differences, 55*(7), 840–845.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş; Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Urdu, T. C., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research, 65*(3), 213–243.
- Wentzel, K. R. (1989). Adolescent classroom goals, standards for performance and academic achievement: An interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology, 81*(2), 131–142.
- Wentzel, K. R. (2000). What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 105–115.
- Wentzel, K. R. (2002). The contribution of social goal setting to children's school adjustment. In A. Wigfield ve J. S. Eccles (Ed.), *Development of achievement motivation* (s.221–246). London:Academic Press.



Okul Öncesi Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi Programının Öğretmenlerin Bakış Açısıyla İncelenmesi*

The Assessment of Preschool Promoting Alternative Thinking Strategies Program in Terms of Teachers' Views

Şakire OCAK KARABAY*
Tuğçe Burcu ARDA TUNCDEMİR**

Öz

Bu makalenin amacı okul öncesi dönemde yaygın olarak kullanılan bilimsel açıdan pek çok defa etkililiği kanıtlanmış, önleyici müdahale programlarından biri olan Okul Öncesi Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi (ADSD) (The Preschool Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum – PATHS) (Domitrovich, Greenberg, Cortes ve Kusche, 2005) programının içeriğini, amaçlarını, etkililiğini, katkılarını ve güçlüklerini, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Çalışma grubunu 10 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma modelinde nitel ve nicel yöntemlere başvurulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmen Görüşme Formu”, “Öğretmen Memnuniyet Formu” ve “Öğretmen Bilgi Formu” kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin ADSD Programının içeriğine, amaçlarına ve katkılarına yönelik görüşleri incelendiğinde programın okul öncesi eğitim programını zenginleştirmede oldukça etkili bir işleve sahip olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenler programın çocukların benlik saygısını, problem çözme becerilerini ve duygularına yönelik farkındalıklarını ve davranışlarını geliştirdiği konusunda yüksek oranda memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin programın kendi duygu düzenlemelerini sağlamada ve sorunlarla baş etmede kişisel yaşamlarına katkıda bulunduğu konusunda hem fikir oldukları saptanmıştır.

* Bu çalışma Yrd. Doç. Dr. Şakire OCAK danışmanlığında Tuğçe Burcu ARDA'nın Ege Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsünde hazırladığı Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi Programının Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal Becerileri Üzerinde Etkililiğinin Değerlendirilmesi isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Doç. Dr., Ege Üniversitesi, sakire.ocak@ege.edu.tr

*** Uzm. Doktora Öğrencisi, Penn State Üniversitesi, tba113@psu.edu

Anahtar kelimeler: Önleyici Müdahale Programları, Adaptasyon, Yaygınlaştırma, Etkililik, Problem Çözme

Abstract

The aim of this study is to assess in the view of teacher's thoughts on the content, the aims, the effectiveness, the difficulties of implementation, and the contributions of the Preschool PATHS Program (The Preschool Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum – PATHS) (Domitrovich, Greenberg, Cortes ve Kusche, 2005) which is one of the preventive intervention programs proved scientifically to be efficient many times and used commonly. Participant group consisted of ten preschool teachers. Quantitative and qualitative methods were used in the study. As data collection tools, Teacher Interviews, The Teacher Satisfaction Survey and the Teacher Self Report are used in this research. Collected data was assessed by using descriptive analysis method. The program has a quite effective function in enrichment of preschool curriculum when teachers' views about effectiveness, the content, aims and contributions of the Preschool PATHS program were considered. Teachers at a high ratio expressed their satisfaction that the program improved children's self-esteem, problem solving skills and their awareness for their feelings and their behaviors. Moreover, it was determined that teachers were in agreement that this program provided contributions in their personal life in terms of their own emotion regulations and problem solving.

Keywords: Preventive Intervention Programs, Adaptation, Dissemination, Effectiveness, Problem Solving

Giriş

Etkililiği bilimsel olarak kanıtlanmış olan önleyici müdahale programlarının günlük uygulamalardaki etkililiklerinin değerlendirilmesi amacıyla geniş kapsamlı yaygınlaştırma çalışmalarına ihtiyaç duyulduğu sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu bağlamda bu programların etkililikleri ve yeterlilik ile ilişkili çalışmaların farklı topluluklarda sınanması gerektiği vurgulanmaktadır (Weisberg ve Greenberg, 1998). Bu aşamada araştırmacıların üzerinde durdukları nokta programların içeriğinde olması öngörülen unsurların değiştirilmeden programlara yüksek düzeyde bağlılık göstererek sınanmasıdır. Ancak bu süreçte bazı kritik noktalara dikkat etmek gerekmektedir. Öncelikle söz konusu programın uygulanacak toplum için uygun olup olmadığı değerlendirilmelidir. Ayrıca söz konusu toplum için bu programda herhangi bir adaptasyona ihtiyaç duyulup duyulmadığına karar verilmelidir. Bu adaptasyon sürecinde hangi boyutta değişiklikler yapılacağı ve programa ne kadar bağlı kalınacağı da tartışılmalıdır (O'Connor, Small ve Cooney, 2007; Weisberg ve Greenberg, 1998; "U.S. Department of Health and Human Services, 2002" . Diğer taraftan Hill, Maucione ve Hood (2007) program geliştiricilerin, söz konusu programların özel içeriğine bağlı kalarak uygulamaları gerçekleştirmek gerekliliği üzerinde durduklarını açıklamışlardır. Uzmanlar yalnızca bu koşullarda programın beklenen özel etkiyi ve sonucu yaratacağına inanmaktadırlar. Nitekim araştırmacılar uygulama bulgularında programın içeriğine ve dozuna yüksek derecede bağlılık gösterildiği zaman sınıf ortamının niteliğinin değiştiğini belirtmektedirler (Conduct

Problems Prevention Research Group (CPPR), 1999). Diğer taraftan bazı araştırmacılar ise bir toplum için oluşturulan bir programın diğer toplumun ihtiyaçları ile örtüşemeyeceği bazı durumlar olabileceğini açıklamışlardır. Böyle durumlarda adaptasyonun bir gereksinim olabileceği belirtilmiştir (O'Connor, vd., 2007).

Bu konuda O'Connell, Boat ve Warner (2009) uygulama sürecinde üç alternatif uygulama tanımlayarak farklı yaklaşımların tercih edilebileceğini ifade etmektedir. Birinci yaklaşımda söz konusu programı direk benimseyerek orijinal şeklini koruyarak değiştirmeden uygulamaları gerçekleştirmek gerektiği savunulmaktadır. İkinci yaklaşımda önleyici müdahale programının içeriğinin, uygulanışının, sıklığının uygulanacak olan toplumun ihtiyaçlarına göre yeniden şekillendirilmesinin ve uyarlanmasının yapılabileceği açıklanmaktadır (Barrera ve Castro, 2006; Blakeley vd., 1987; Castro, Barrera ve Martinez, 2004; O'Connor vd., 2007; Kumpfer, Alvarado, Smith ve Bellamy, 2002). Ancak bu ikinci yaklaşımda önleyici müdahale programının toplumun ihtiyaçları, değerleri ve kaynakları ile örtüşebilmesi için programın özünden uzaklaşmadan uyarlama çalışmalarının yapılması konusunda özen gösterilmesi üzerinde durulmaktadır. Böylelikle toplumun söz konusu önleyici müdahale programını yüksek seviyede kabullenmeleri sağlanarak uygulamaların gerçekleştirilmesi ve sürdürülmesi söz konusu olabilecektir. Ancak araştırmacılar bu süreçte uygulayıcıların programın orijinal içeriğini programın uygulanacağı kültürün özelliklerini göz önünde bulundurarak değiştirirken, bir el kitapçığı ile bu değişiklikleri açıklamaları ve bunları rapor etmeleri ya da yeni bir modül olarak eklemeye bulunmaları üzerinde durmaktadırlar (Diken, Cavkaytar, Batu, Bozkurt ve Kurtyılmaz, 2010; Domitrovich ve Greenberg, 2000; Durlak, 2010). Üçüncü yaklaşım ise toplumun öncülüğünde toplum liderleriyle araştırmacıların ortaklığında gerçekleştirilen karşılıklı paylaşımları kapsayan uygulamalardır. Bu noktada hem araştırmacıların toplumsal unsurları bilmesi gerekmekte hem de toplumsal liderlerin araştırma konuları hakkında bir fikir sahibi olması gerekmektedir. Dolayısıyla her iki grubunda bu kapsamda eğitime ihtiyaç duyacakları ifade edilmektedir (O'Connell vd., 2009). Söz konusu süreçlerde en sık dile getirilen kritik unsur, programın içeriğine bağlılıktaki sapmaların derecesinin beklenen sonuçları da o derece etkileyecek olmasıdır. Bu bağlamda alan yazınında önleyici müdahale programlarının desenini ve sunum şeklini değiştirmeksizin yerel şartları göz önünde bulundurarak uygulamaların gerçekleştirilmesi ve zorluklar üzerinde durularak yerel adaptasyonların yapılması için çözümler araştırılmaktadır. Buradaki en temel kritik unsur ise toplumun özel ihtiyaçlarıyla buluşabilmek için müdahale programının orijinal yapısına bağlı kalarak uyarlama çalışmalarının yapılması ve ikisi arasında dengenin sağlanabilmiş olmasıdır (O'Connor, vd., 2007; U.S. Department of Health and Human Services, 2002). Ancak araştırmacılar henüz bu konuda yeterli bilimsel delillerin toplanamadığı ve ortak fikirlerin beklenen düzeyde gelişemediğini açıklamaktadırlar (O'Connell vd., 2009). Bunlara ek olarak Philipper ve Nolte de (2008) önleyici müdahale programların yaygınlaşması ve başarılı programlar olarak adaptasyon süreçlerini tamamlamaları sırasında programların işlerliğine yönelik bilgi birikiminin yetersizliği üzerinde durmuşlardır. Ayrıca araştırmacılar

programların toplumun kültürel yapısıyla bağlantılı değerlendirilmelerin sınırlı düzeyde olduğunu ve kaynakların da istenilen düzeyde olmadığını belirterek bu tür zorlukların aşılması gerektiği üzerinde durmaktadır. Spoth Kavanagh ve Dishion' da (2002) bu konuda kültüre özgü risk ve koruyucu faktörlere önem verilmesi gerektiğinin altını çizmişlerdir. Bu alandaki çalışmaların arttırılmasına ihtiyaç duyulduğunu açıklamışlardır. Ancak literatürde her ne kadar konuyla ilgili ulaşılan noktanın yeterli düzeyde olmadığı belirtilse de müdahale biliminde kültürel hassaslığı arttıracak stratejilerin geliştirilmesinin gerekliliği üzerinde görüşler yoğun bir şekilde tartışılmakta ve fikir birliğine varılmaya çalışılmaktadır (Aos, Lieb, Mayfield, Miller ve Pennucci 2004; CPRG, 1999; Elias ve Tobias, 1996; Elliott ve Mihalic, 2004; Hill vd., 2007; Kumpfer vd., 2002; O'Connor vd., 2007; Weisz, Hawley, Pilkonis, Woody ve Follette, 2000). Önleyici müdahale programlarının uygulandığı farklı toplumsal yapıdaki işleyişi değerlendirmek, program hakkındaki geri bildirimleri almak oldukça kritik bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Programlara bağlı kalarak programın standartlarını değiştirmeyecek şekilde söz konusu kültüre uyumlu uygulamaların gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini değerlendirmek gereklidir. Bu noktada programın öğretmenlerin ya da uygulayıcıların beklentilerini ne derece karşıladığını belirlemek ve sınıf içinde gereksinim duyulan alanlara yönelik gelişimi sağlayıp sağlamadığını saptamak önemlidir. Buradan elde edilen geri dönütler programların yaygınlaştırılması aşamasında, sürekliliğinin sağlanmasında ve ihtiyaç duyulan revizyonlarda kritik bir rol oynamaktadır. Ancak bu kapsamda önleyici müdahale programlarının etkililiğinin bilimsel olarak kanıtlandığı toplulukların dışında farklı toplumlarda etkililiklerinin sınındığı çalışmaların da yeterli seviyeye ulaşamadığı ifade edilmektedir (O' Connell vd., 2009; Gager, Maurice ve Elias, 1997). Programlarının etkililiğinin diğer kültürde sınındığı uygulamalarda süreci etkileyebilecek değişkenlerin yelpazesinin oldukça geniş olması bu süreci daha da zorlaştırabilmektedir. Yurtdışında ve ülkemizde okul öncesi dönemde yaygın olarak kullanılmakta olan önleyici müdahale programlarındaki gelişmelerin, içerik, adaptasyon ve uygulama boyutunda tartışılması ve okul öncesi eğitim programıyla örtüşen benzerliklerinin, farklılıklarının, amaç ve kazanımlarının üzerinde durulması ortak bir bakışın gelişebilmesine katkı sağlayabilecektir. Bu sürecin yaygınlaşma aşamasında olan programlar için destekleyici olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda uygulamalar sırasında karşılaşılan zorlukların belirlenmesi, program hakkındaki geri bildirimlerin alınması ve programın içeriğini etkilemeden ihtiyaç duyulan değişimlerin neler olduğunun belirlenmesi yaygınlaşma çalışmaları için gereklidir. Bu noktada program geliştiriciler ile alandaki uygulayıcılar arasında belli noktalarda fikir birliğine varılabilmesi için iş birliği içinde çalışılmasının gerekliliğine dikkat çekilmektedir. Uygulamalar sırasında programın hangi kısımlarının kritik ve temel bir role sahip olduğu konusunda anlaşmaya varmak bunlardan ödün vermeden değişiklikleri gerçekleştirecek ortak bir bakış geliştirebilmek önemlidir (Aos vd., 2004; Durlak, 2010). Her ne kadar bilimsel olarak kanıtlanmış, ardından alanda sınama uygulamaları gerçekleştirilmiş olan evrensel programların farklı kültürlerde uygulamalar sırasında bir takım zorluklarla karşılaşması olağan bir durum olsa da bu zorlukların ortadan kaldırılabilmesi için bunların açığa çıkartılması önemlidir. Bu çalışmada ADSD

programı ile ilgili olarak öğretmenlerin programın etkiliği hakkındaki görüşleri, kişisel ve mesleki olarak kendilerine ve çocuklara getirdiği katkıları, uygulamalarda karşılaştıkları güçlüklerinin ortaya çıkartılması amaçlanmaktadır. Böylelikle söz konusu programın okul öncesi eğitim kurumlarında etkili ve sürekli uygulanabilmesi ve yaygınlaşabilmesi için ihtiyaç duyulan gereksinimler saptanmaya çalışılacaktır.

Yöntem

Araştırma modeli

Bu çalışmada öğretmenlerin Okul Öncesi Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi programının içeriğine amaçlarına etkililiğine, katkılarına ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerle, yönelik bakış açılarını belirlemek amacıyla tarama araştırmasına başvurulmuştur. Tarama araştırması anket yada görüşme yapılarak bireylerin tutumlarını, faaliyetlerini, herhangi bir konudaki düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada İzmir ili Bornova ilçesinde hizmet vermekte olan üniversiteye bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında en az bir senedir görev yapan 5 ve 6 yaş grubu öğretmenleri çalışma grubunu oluşturmuştur. Mesleki gelişimlerini sürdürmeye istekli, çeşitli program eğitimlerini almaya gönüllü, yaklaşık 3 ay süren ADSD eğitimlerine katılmış ve program uygulamasını henüz tamamlamış olan 10 kadın öğretmen çalışmada yer almıştır. Öğretmenlerin tam gün görev aldığı bu kurumda MEB tarafından hazırlanmış 36-72 aylık çocuklar için 2006 okul öncesi eğitim programı uygulanmaktadır.

Öğretmenlerin demografik bilgileri değerlendirildiğinde; eğitim düzeyleri dört grupta toplanmıştır. Öğretmenlerin %60' ı (6 öğretmen) meslek lisesi mezunu; %10' u (1 öğretmen) Meslek Yüksek Okulu mezunu; % 20' si (2 öğretmen) Açık Öğretim Fakültesi mezunu ve %10' u (1 öğretmen) 4 yıllık üniversite mezunudur. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri değerlendirildiğinde ise %30' unun 0-6 yıl arasında, %40'ının 7-14 yıl arasında ve %30' unun 15 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, kurumlarında çeşitli eğitimlere ve seminerlere katılmış olmalarına rağmen önleyici müdahale programlarıyla ilişkili herhangi bir eğitime katılmadıkları saptanmıştır

Veri Toplama Araçları

Çalışmada Okul Öncesi Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi Programı'nın öğretmenlerin kendilerinin ve çocuklarının sosyal duygusal yeterliliklerine ve davranışlarına yönelik olan etkililiğini değerlendirmek amacıyla Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin ADSD programıyla ilişkili deneyimlerine yönelik geri bildirimleri almak amacıyla Öğretmen Memnuniyet Formu/Teacher Satisfaction Survey (Domitrovich,

Greenberg, Cortes ve Kusche, 2005) uygulanmıştır. Öğretmenler hakkında demografik bilgileri edinebilmek için ise Öğretmen Bilgi Formu kullanılmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Çalışmada önleyici müdahale programları üzerinde çalışmakta olan bir klinik psikoloji uzmanı ile görüşme verilerinin betimsel analizi konusunda deneyimli bir araştırmacı tarafından literatür taraması gerçekleştirilerek 7 sorudan oluşan bir taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan iki uzmanın değerlendirilmesine sunulmuş öneriler doğrultusunda gerekli değişiklikler gerçekleştirilerek soru sayısı 5'e düşürülmüştür. Uzmanların görüşleri doğrultusunda, formun görünüş geçerliliği yapılmış araştırmanın amacı ve kapsamını karşıladığı hakkında geri bildirimlere ulaşılmıştır. Çalışmada iki uygulama gerçekleştirilerek formun pilot uygulaması sınanmıştır. Yapılan deneme sonunda, soruların anlaşılır bulunduğu görüşmelerde sıkıntı yaşanmadığı gözlenmiştir. Pilot uygulamaların ardından form gerekli düzeltmeler yapılarak araştırmada kullanılmak üzere hazır hale getirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 25-30 dakika arasında sürmüştür ve tüm görüşmeler dijital ses kayıt ve video kayıt cihazlarına kaydedilmiştir. ADSD Programının içeriği, amaçları, süreci ve etkililiği hakkında açık uçlu sorular yoluyla öğretmenlerden detaylı görüşler alınmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada bir araştırma konusu ya da bir soru hakkında derinlemesine bilgiler elde edilmesini olanaklı kılan (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011) görüşme tekniği kullanılmıştır.

Öğretmen Memnuniyet Formu

Bu form ADSD okul öncesi programının ve değerlendirme kitinin bir parçasıdır (Domitrovich, Greenberg, Kusche, ve Cortes, 2005). Söz konusu form ADSD programını geliştiren araştırmacılar tarafından programın içeriğini ve etkililiğini genel olarak değerlendiren 11 sorudan oluşturulmuş 1-4 puan şeklinde likert tipi bir değerlendirmeyi kapsamaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin uygulamakta oldukları ADSD programıyla ilgili deneyimlerine yönelik geri bildirimlerini almak amacıyla kullanılmıştır. Bu form ile programın içinde yer alan kavramların çocuklar üzerinde ne kadar etkili olduğu ve programın uygulanması sırasında sosyal ve duygusal öğrenme hedeflerine ne kadar ulaşıldığı ile ilgili öğretmen izlenimlerini ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Form araştırmacılar, uzmanlardan ve bir dilbilimciden oluşan bir grup çevirmen tarafından türkçeye çevrilmiştir. Önleyici müdahale alanında ve okul öncesi eğitiminde çalışmakta olan iki uzmanın değerlendirilmesine sunulmuş formun görünüş geçerliliği yapılmıştır.

Öğretmen Bilgi Formu

Öğretmen Bilgi Formu, öğretmenlerin eğitim düzeyleri, meslekte çalışma süreleri, çalıştıkları kurumda kaç yıldır görev yapmakta oldukları gibi demografik bilgileri kapsayan bir formdur.

İşlem

Çalışmaya katılacak öğretmenlerden öncelikli olarak Öğretmen Bilgi Formunu doldurmaları istenmiştir. Daha sonra, bu öğretmenler, PATHS programın kuramsal altyapısının anlatıldığı

ve her hafta 1 saat programın içeriğinin sunulduğu bir eğitim sürecinden geçmişlerdir. Eğitim süresince öğretmenlerden programı düzenli olarak (hafta içi her gün) uygulamaları istenmiştir. Program bitiminin hemen ardından öğretmenlere Öğretmen Memnuniyet Formu verilmiştir ve öğretmenler ile Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu kullanılarak yaklaşık 25—30 dakika süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde video kayıt ve ses kayıt teknikleri kullanılmış, ancak bazı öğretmenlerin video çekiminden rahatsız olduklarını belirtmeleri üzerine, görüşmelerin rahat bir şekilde gerçekleşmesini engellemek amacıyla bu öğretmenlerle video kaydı yerine ses kaydı yapılmıştır.

Verilerin analizi

Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşmelerinin Analizi

Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşmesinden elde edilen verilerin analizinde betimsel analize başvurulmuştur. Betimsel analizde amaçlanan, araştırmada elde edilen bulguların düzgün, anlaşılır ve yorumlanmış şekilde okuyucuya aktarılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada niteliksel verinin sayısal değerlere dönüştürülmesi için tüm görüşmeler, görüşmeleri gerçekleştiren araştırmacı tarafından transkript edilmiş ve diğer uzman araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Öğretmenlerin her bir soruya verdiği cevaplar bir araya getirilmiş ve bir cevap listesi oluşturulmuştur. Daha sonra cevap listesi araştırmacılar tarafından incelenerek, sorulara ilişkin sık sık vurgulanan konulara ya da temalara yönelik kategorileri belirlemek amacıyla iki araştırmacı tarafından bağımsız bir şekilde ayrı ayrı kodlama formu oluşturulmuştur. Daha sonra bu form kullanılarak görüşmeler kodlanmıştır. Kodlayıcılar-arası güvenilirlik, görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) X 100 formülü ile hesaplanmıştır. Kodlayıcılar-arası güvenirlüğün %85 ile %100 arasında değiştiği, ortalama güvenirlüğün ise %92,5 olduğu bulunmuştur.

Bu çalışmada güvenirlüğü arttırmak amacıyla, verilerin tekrar tekrar okunarak ele alınmasına ve elde edilen bulguların sürekli kontrol edilmesine dikkat edilmiştir. Ayrıca çalışmada uygun sayısal analiz yapabilmek amacıyla bu bulgular sayısal dizine sokulmuştur.

Öğretmen Memnuniyet Formu Analizi

Öğretmen Memnuniyet Anketinden elde edilen veriler betimsel istatistik teknikleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” nda toplanan verilerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular formda yer alan sorulara göre sıralanarak verilmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen bulgular, frekanslarına göre gruplandırılmıştır.

1. Araştırmanın ilk sorusu olarak görüşmeye katılan öğretmenlere ADSD Programının içeriğini ve amaçlarını değerlendirdiklerinde böyle bir programa eğitim sürecinde yer vermeleri konusundaki görüşleri sorulduğunda, öğretmenlerin tamamı ADSD programına eğitim sürecinde yer vermeleri gerektiği görüşünde hem fikir olmuşlardır. Bu doğrultuda öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin ADSD programının Okul öncesi eğitim programında yer almasının uygun olduğuna yönelik 7 farklı gerekçe sundukları saptanmıştır.

Tablo 1.

ADSD Programına Eğitim Sürecinde Yer Vermekle İlişkili Cevapların Dağılımı

Kategoriler	Öğretmenler f
ADSD OÖEP' nin amaç ve kazanımlarına uygun olması	5
ADSD ek etkinlikleri, sınıftaki etkinliklerle rahat uygulanabilir olması	5
ADSD programının uygulama süresinin uygun olması	3
ADSD programının yeni düzenlemelere açık olması	2
ADSD programından sonra diğer etkinliklere geçişin kolay olması	1
ADSD programının farklı etkinliklere yer veriyor olması	1
ADSD programına eklemelerin kolayca yapılabilir olması	1
ADSD Programının belirli gün ve haftalara uygun etkinlikleri kapsıyor olması	1

Öğretmenlerin ADSD programının okul öncesi eğitim programında yer almasına yönelik sundukları gerekçeler incelendiğinde öğretmenlerin en sık dile getirdikleri iki gerekçe; ADSD programının okulöncesi eğitim programında yer alan amaç ve kazanımlarla uygun olması (5) ve ADSD programındaki ek etkinliklerin, sınıftaki etkinliklere kolayca adapte edilebiliyor (5) olmasıdır. Ayrıca öğretmenler bu programın uygulama süresini uygun bulduklarını çünkü çok zamanlarını almadığını (3) ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak öğretmenler ADSD programının yeni düzenlemelere açık olduğunu (2) ve ADSD programının uygulandığı çember zamanından sonra gelen günlük eğitim akışındaki etkinliğe geçebilmenin daha kolay bir şekilde gerçekleştiğini (1) bildirmişlerdir. Son olarak, ADSD programının içinde sanat, müzik, hikâye okuma gibi etkinliklerin olmasının (1), ADSD programına eklemelerin kolayca yapılabilmesinin (1) ve ADSD'nin belirli gün ve haftalara uygun etkinlikler taşımasının (1) da söz konusu programının okulöncesi programda yer alma gerekçeleri arasında belirtildiği saptanmıştır.

2. Çalışmanın ikinci sorusunda öğretmenlerin tamamı, ADSD programı eğitimi almış olmalarının kendilerinin mesleki ve kişisel yaşantılarına yönelik çeşitli boyutlarda katkılar sağladığı görüşünü bildirmişlerdir. Tablo 2' de ADSD programının öğretmenlerin mesleki ve kişisel özelliklerine yönelik katkıları sunulmaktadır.

Tablo 2.*ADSD Programının Mesleki ve Kişisel Yaşantıya Katkısına İlişkin Cevapların Dağılımı*

Kategoriler	Öğretmenler f
Mesleki Katkılar	
Duygu düzenlemeyi öğretmek	3
Çocukları tanımak	2
Kontrol ve disiplin sağlamak	2
Duygulara yönelik farkındalığı arttırmak	2
Çocuk-öğretmen ilişkisini geliştirmek	1
İlişkisel problemleri kolay çözmek	1
Kişisel Katkılar	
Öz düzenleme becerisi geliştirmek	7
Problem çözme tekniği kullanmak	2

Öğretmenlerin programın mesleki açıdan katkılarına yönelik görüşleri ayrıntılı incelendiğinde ADSD programının çocukların duygularını nasıl kontrol edeceklerini öğrenmelerine katkıda bulunduğu, kaplumbağa gibi yavaş hareket ederek kendilerini kontrol edebilmelerini (3) desteklediği ifade edilmiştir. Ayrıca programın çocukları tanımaya (2), sınıfta kontrol ve disiplini sağlamaya (2), duygulara yönelik farkındalığı arttırmaya (2), öğretmen-çocuk ilişkisini geliştirmeye (1), ve çocuklarla olan problemleri daha kolay çözmeye (1) yardımcı olduğu belirlenmiştir. Programın mesleki açıdan sağladığı yararların yanı sıra öğretmenlerin kişisel hayatlarında bir sorun karşısında (kaplumbağa olarak sakinleşme vb.) çeşitli tekniklerle duygu düzenleme becerilerini geliştirmeye çalıştıkları (7) ve programda yer alan problem çözme tekniklerini özel hayatlarında kullandıkları saptanmıştır.

3. Araştırmanın bir diğer bulgusu da öğretmenlerden, sınıflarında uyguladıkları ADSD programını çocuklara getirdiği katkılar açısından değerlendirmeleri istendiğinde öğretmenlerin tamamının programı çocuklar açısından yararlı bulduklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Tablo 3.*ADSD Programının Çocuklar Açısından Etkililiğine İlişkin Cevapların Dağılımı*

Kategoriler	Öğretmenler f
Çocukların duygulara yönelik farkındalıklarının artması	8
Problem çözme becerilerini geliştirmek	6
Uyumsuz davranışlarda azalma	3

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenler ADSD programının çocukların, duygularını fark etmelerinde, duyguları ile baş edebilmelerinde ve duygularını dile getirmelerinde (8) katkı

sağladığını ifade ederek çocukların duygulara yönelik farkındalıklarının artmasına yol açtığını belirttikleri görülmüştür. Ayrıca programın çocukların, problem çözme becerilerini geliştirirken (6) aynı zamanda itme, vurma ve şikâyet etme gibi uyumsuz davranışlarını azaltmaya (3) katkı sağladığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Tablo 4.

ADSD Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Cevapların Dağılımı

Kategoriler	Öğretmenler f
ADSD Programının Güçlükleri	
Hikayelerin akıcı olmaması	1
Bazı duygu kavramlarının küçük yaş grubuna uygun olmaması	1
Hergün çember zamanında programın uygulanıyor olması	1
ADSD Programına Yönelik Öneriler	
Eğitim döneminin başlangıcından itibaren programın başlatılması	10
Programın uygulama süresini uzatmak	7
Müzik etkinliklerinin niteliğinin artırılması	4
Mutfak ile ilişkili etkinliklerin programdan çıkarılması	2
Programın içerisinde yer alan hikayelerin kısaltılması	1
Programın çember zamanı dışında uygulanması	1
Övgü listesini hergün kullanmamak	1
Kuklaların boyutunu değiştirmek	1
Velilere ADSD programını ayrı bir toplantı ile bildirmek	1
Program materyallerinin artırılması	1

Programın uygulama alanında çözüme ihtiyaç duyulan kritik unsurlarının tartışıldığı ve bunlara yönelik önerilerin araştırıldığı 4. soruya verilen öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin az sayıda ve çözüme kolayca ulaşabilecekleri sıkıntılar dile getirdiği gözlenmiştir. Metin ve hikâyeleri akıcı bulmama (1), 4 yaş için bazı duygu kavramlarının ağır olması (1), programın her gün aynı saatte uygulanmasının monotonluk yaratıyor olması (1) öğretmenlerin programın güçlüklerine yönelik belirttikleri ifadelerdir. Öğretmenlerin ADSD programına yönelik önerileri değerlendirildiğinde 10 farklı boyutta öneriler sundukları saptanmıştır. Bu önerilerden en sık ifade edilenlerinin eğitim döneminin başlangıcından itibaren ADSD programının başlatılması (10), uygulama süresinin uzatılması (7), ek etkinliklerdeki şarkıların melodilerinin daha nitelikli olması (4), kurumlarında mutfak olmadığı için mutfak ile ilişkili ekstra etkinliklerin çıkarılması (2) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5.*ADSD Programına Yönelik Ailelerden Gelen Geri Bildirilere İlişkin Cevapların Dağılımı*

Kategoriler	Öğretmenler f
Programı içerik açısından beğenme	2
Kaplumbağa tekniğini kullanma	2
Oyuncaklarını paylaşma	2

ADSD Programına yönelik ailelerden öğretmenlere gelen geri bildirimler incelendiğinde tablo 5' e göre ailelerin programı içerik açısından beğendiklerine (2), çocukların evde kaplumbağa tekniğini kullandıklarına (2) ve evlerine misafir geldiğinde çocukların oyuncaklarını diğer çocuklar ile paylaştıklarına (2) yönelik öğretmenlere geri bildirimler sundukları görülmüştür.

ADSD Programının Memnuniyet Anketinden Elde Edilen Bulgular

Tablo 6.*Öğretmenlerin ADSD Programı ile İlişkili Memnuniyet Dağılımları*

	1 Kesinlikle Katılıyorum	2 Katılıyorum	3 Katılmıyorum	4 Kesinlikle Katılmıyorum
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
1.Öğrenciler "Günün ADSD Çocuğu" olmak için istekle beklerler.	10 (100)			
2. "ADSD Günüün Çocuğu" etkinliğinin çocuğa yönelik övgüler içermesi çocukların benlik saygısını geliştirmektedir.	7 (70)	3 (30)		
3. Öğrenciler, "duygu" kelimelerini anlamada ilerleme göstermiştir.	8 (80)	2 (20)		
4.Öğrenciler empati kurmaya ve başkalarının duygularına karşı merhamet geliştirmeye başlamışlardır.	4 (40)	6 (60)		
5.Öğrencilerin, anlaşmazlıkları çözümlene becerileri gelişmiştir.	3 (30)	7 (70)		
6.Öğrencilerin, problem çözme becerileri gelişmiştir.	6 (60)	4 (40)		
7.ADS, öğrencilerin sınıf içi davranışlarının gelişimine katkıda bulunmuştur.	7 (70)	3 (30)		
8.ADS programında yer alan etkinlikler sınıf etkinlikleri ile bütünleşebilir.	6 (60)	4 (40)		
9.ADS programı sınıfta etkili olmuştur.	6 (60)	4 (40)		
10.Sınıfımın velileri ADS programına ilgi göstermişlerdir.	3 (30)	7 (70)		
11.Bir sonraki yıl, sınıfta ADS uygulamaya devam etmeyi planlıyorum.	6 (60)	4 (40)		

Tablo 6'da görüldüğü gibi ankete katılan öğretmenlerin ADSD Programına ilişkin olumlu görüşleri ağırlıklı olarak kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum boyutlarında toplanmıştır. Bu bulgularda öğretmenlerin tamamı sınıfındaki öğrencilerin “Günün ADSD Çocuğu” olmak için istekle bekledikleri görüşüne kesinlikle katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, öğretmenler ADSD programının çocukların benlik saygısını geliştirdiğini, duygulara yönelik farkındalığı arttırdığını ve empati ve diğerlerinin duygularına karşı hoşgörülü olmalarını sağladığını, problem çözme becerilerini geliştirdiğini ve sınıf içindeki uyumlu davranışları arttırdığını kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum boyutlarında yanıtlamışlardır.

Ayrıca öğretmenler ADSD programının sınıflarında etkili olduğunu, okulöncesi eğitim programındaki etkinliklerle bütünleşebileceğini, velilerin de programa ilgi gösterdiklerini ve bir sonraki yıl söz konusu programı uygulamaya devam etmek istediklerini kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum boyutlarında açıklamışlardır.

Tartışma

Önleyici müdahale programlarının amaçlarının söz konusu toplumun gereksinimleriyle ne derece örtüştüğü kritik bir noktadır. Bu bağlamda programların etkililiğine yönelik sonuçların da kapsamlı bir şekilde çok boyutlu değerlendirilmesine gereksinim duyulmaktadır. Çeşitli müdahale programlarının uygulama süreçlerinde oluşturduğu etkilerinin, katkılarının ve zorluklarının değerlendirilmesi etkin programlar olarak yaygınlaşmalarında belirleyici olmaktadır. Bu çalışmanın bulgularında pilot olarak uygulanmaya başlayan ADSD programı hakkında öğretmenlerin genel olarak programa yönelik memnuniyet düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenler ADSD programının esnek, yeni düzenlemelere olanaklı ve uygulamakta oldukları okul öncesi eğitim programıyla uyumlu bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmada hem çocukların sosyal duygusal gelişimlerine hem de kendilerinin kişisel (öz düzenleme ve sorun çözme gibi) ve mesleki (kontrol ve disiplin sağlamak gibi) gelişimlerine katkı sağladığı sıklıkla dile getirilmiştir.

Shure'a (2001) göre de müdahale programları sadece çocukların sosyal ve problem çözme becerilerine yönelik destek sağlamamaktadır. Öğretmenlerin de sınıfta çatışmalarla nasıl başa çıkabileceklerine yönelik uygun yöntem ve yaklaşım biçimini kazanmalarına, problem çözme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır. Nitekim Florez (2011) duygu düzenleme becerisinin etkileşimlerin bir yansıması olarak geliştiğini açıklamaktadır. Dolayısıyla çocukların duygularını nasıl kontrol edecekleri ve düzenleyecekleri yaşadıkları deneyimlere bağlı olarak şekillenmektedir. Bu nedenle sınıfta öğretmenlerin uygun şekilde duygularını düzenlemeleri ve bunları çocuklara aktarmaları; çocukların da öfkelerini, kızgınlıklarını nasıl açığa vuracaklarını anlamalarında bir referans işlevi görmektedir (Denham, 1998). Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen bulgularda da öğretmenler çocuklara duygularını nasıl düzenleyeceklerini öğretmek konusunda kendilerini mesleki olarak donanımlı hissetmekle birlikte öz düzenleme becerilerini ve ilişkisel problemlerini çözmek konusunda kişisel bir gelişim içinde olduklarını açıklamaktadır. Nitekim çalışmanın bulgularında öğretmenler çocukların da problem çözme becerilerinde,

duygulara yönelik farkındalıklarının gelişmesinde ve uyumsuz davranışların azalmasında olumlu gelişmeler içinde olduklarını ifade etmektedir. Vestal 2001 yılında yürüttüğü çalışmasında da bir dizi müdahale programı uygulamış ve sonuç olarak öğretmenlerin, kendi yaşantılarındaki çatışmalara ilişkin daha derin bir iç görü kazandıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenler çocuklara ilişkisel problemlerini kendi başlarına çözmelerine izin verebildiklerini ifade etmişlerdir. Böylelikle öğretmenler daha kolaylaştırıcı bir rol üstlenerek kendilerini daha güvende hissettiklerini dile getirmişlerdir. Nitekim okul öncesi ADSD programının etkililiğine yönelik yurtdışında gerçekleştirilen araştırmalarda da bu programın erken çocukluk döneminde duygusal farkındalık oluşturduğu, duygusal düzenleme becerilerini ve sosyal problem çözme becerilerini geliştirdiği, emosyonel ve davranışsal problemleri azalttığı saptanmıştır. Paylaşma, yardımlaşma, işbirliği içinde çalışma gibi üst düzey sosyal becerilerin gelişmesine de katkıda bulunduğu (Cappella, Frazier, Atkins, Schoenwald ve Glisson, 2008; Domitrovich vd., 2005; Domitrovich ve Greenberg, 2000; Bilir, Karabay, Tuncdemir, Greenberg, Domitrovich, 2017; Kam, Greenberg ve Kusche, 2004; Taylor and Schellinger, 2011; Morris vd., 2014; Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2001). Gallagher ve Mayer de (2008) öğretmenlerin çocuklara karşı yakın ve pozitif bir ilişki biçimi sunabilmeleri durumunda çocukların problem çözme becerilerini daha fazla geliştirebileceklerini savunmaktadır.

Öğretmenlerin çocukların sosyal ve duygusal gelişmelerine destek olabilmeleri için hem bireysel hem de profesyonel olarak kendilerini geliştirmeye dayalı eğitimler almaları gerekmektedir (Beyazkürk ve Kesner, 2005). Araştırmacılara göre okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere uzmanlar tarafından çeşitli hizmet içi eğitimlerin verilmesi kurum içinde sağlıklı ve verimli insan ilişkilerinin oluşumunu desteklemekle birlikte uygun rehberliğin sergilenebilmesinde oldukça önem taşımaktadır (Catron ve Kendall, 1984; Honig ve Wittmer 1996; Jacobs, 2001). Türkiye’de gerçekleştirilen önleyici müdahale programlarının sonuçları değerlendirildiğinde (Anlak, 2004; Coşkun, 2008; Dereli, 2008; Diken vd., 2010; Dinçer, 1995; Dinçer ve Güneysu, 1997) elde edilen kazanımlar bu tür programların olabildiğince hızlı bir şekilde yaygınlaşması gerektiğini düşündürmektedir.

Bu araştırmada öğretmenlerden programın uygulanması sırasında karşılaştıkları güçlükler hakkında alınan geri dönütler incelendiğinde ise sadece üç öğretmenin bir takım zorluklarla karşılatıklarını ifade ettikleri saptanmıştır. Bu öğretmenler hikâyeleri akıcı bulmamış, bazı duygu kartlarının gelişimsel yaşlarına ağır geldiğini ifade etmiş ve uygulamanın her gün çember zamanında yapılmasını tercih etmemiştir. Ayrıca öğretmenlerin hikâyelerde ve müzik etkinliklerindeki akıcılığı sağlamanın gerekliliği yönündeki görüşlerinin bu programı daha nitelikli uygulanacak bir boyuta getireceğini düşündürmektedir. Bu geri bildirimler programın gelecekteki yaygınlaştırma çalışmaları için okul öncesi edebiyat ve müzik alanında deneyimli uzman kişilerden içeriği bozmayacak ancak akıcılığı sağlayacak çalışmaların yapılmasının gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu düzenlemeler sonraki uygulamalardaki aksaklıkları ortadan kaldıracak ve niteliği arttıracaktır. Bu çalışmada güçlüklerin yanısıra öğretmenlerden program hakkında öneriler de alınmıştır. Çalışmada yer alan bütün öğretmenler bu programın okul öncesi eğitim programı ile uyumlu olduğunu, eğitim döneminin başlangıcından itibaren programın başlatılmasını ve gün içinde daha uzun süre yer verilmesini

önermişlerdir. Bu sonuç söz konusu programın Türkiye'deki öğretmenlerin adaptasyon sürecinde kritik bir unsur olan dozu ve içeriğine yönelik bir kısaltma talebinin olmadığını göstermektedir. Diğer taraftan alan yazınında program geliştiriciler tarafından en sık tartışılan unsurların başında programın içeriğine ve dozuna bağlı kalınmadan programların kısaltılarak uygulanmak istenmesi gelmektedir (Dane ve Schneider, 1998; Durlak ve DuPre, 2008; Hill vd., 2007). Ancak araştırmalarda programların dozuna bağlılığın sonuçlar üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Kumpfer vd., 2002). Ayrıca öğretmenlerin istekliliği ve programı benimseme düzeylerinin de sonuçları etkilediği ifade edilmektedir (CPPRG, 1999). Araştırmanın sonuçları bu kapsamda değerlendirildiğinde, elde edilen bulguların umut verici olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada sadece iki öğretmen mutfak etkinliklerinin koşulları uygun olmadığı için programdan çıkarılmasını önermiştir.

Pakistanlı çocuklar için ADSD Programının kültürel adaptasyonunun gerçekleştirildiği bir başka çalışmada da benzer bir bulgu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler yiyecek ile ilgili etkinliklerin yapımı sırasında sıkıntı yaşadıklarını belirterek bu etkinliklerin çıkartılması yönünde görüş bildirmişlerdir (Inam, Tarig ve Zaman, 2014). Hill, Maucione ve Hood 2007 yılında gerçekleştirdikleri çalışmada 42 program uygulayıcısının en fazla ifade ettikleri adaptasyon şeklinin değiştirme, çıkarma ve oyunlar ekleme olduğu düşünüldüğünde bu çalışmada elde edilen öneri ve eleştirilerin az sayıda ve çözülebilecek nitelikte olduğu düşünülmektedir. Ancak elde edilen bu geri bildirimlere rağmen bu çalışmada sadece öğretmenlerin program hakkındaki memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi çalışmanın bir sınırlılığı olarak düşünülmektedir. Bundan sonraki çalışmalarda programın etkililiğinin farklı gruplarda özellikle düşük sosyo-kültürel seviyedeki çocuklarla sınınanmasının ve anne, baba, çocuklardan geri bildirimler alınarak gerçekleştirilmesinin daha genel değerlendirmeleri olanaklı kılabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca çeşitli yaklaşım biçimleriyle (niteliksel, niceliksel, deneysel ya da bunların kombine edildiği) programların etkililiğinin farklı gruplarda ve çok boyutlu bir şekilde değerlendirilmesi ile elde edilen veriler, programlara duyulan bilimsel delilleri arttıracaktır.

Önleyici ve müdahale amaçlı yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde farklı programların Türk kültürüne uygun olup olmadığının saptanması, programların risk ve koruyucu faktörler üzerindeki etkilerinin açığa çıkartılması ve buradan elde edilen sonuçların tartışılması, ortak bir görüşün gelişmesine ve bu doğrultuda öncelikli temel ihtiyaçların belirlenmesine katkıda bulunabilecektir. Böylelikle istenen hedefe uygun daha işlevsel müdahale programların geliştirilmesine düşünsel bir katkı sunulmuş olacaktır. Alan yazınında da programların farklı kültürlerde etkililiklerinin, adaptasyonlarının, uygulama süreçlerinin ve yaygınlaştırma çalışmalarının daha fazla irdelenmesine gereksinim duyulduğu belirtilmektedir (Greenberg vd., 2003; Gager vd., 1997; Kumpfer vd., 2002). Örneğin Gager ve arkadaşları da (1997) gerçekleştirilen etkililik çalışmalarının sevindirici boyutlara ulaşmış olduğunu ifade etmekle birlikte bu programların yeterlilik boyutlarını irdeleyen çalışmaların sınırlı seviyede olduğunu düşündüklerini açıklamaktadır. Bu araştırmada birinci derecede uygulamaların niteliğinden sorumlu olan öğretmenlerden alınan geri bildirimlerin ülkemizde var olan sınırlı sayıdaki müdahalelerden biri olan ADSD programının etkililiğinin sınınanmasına ve yeniden gözden geçirilerek daha sonraki uygulamalar için gerekli düzenlemelerin yapılmasına ve alana kazandırılmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Anliak, Ş. (2004) *Farklı Eğitim Yaklaşımları Uygulayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerisi Programının Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İzmir: Türkiye.
- Aos, S., Lieb, R., Mayfield, J., Miller, M., & Pennucci, A. (2004). *Benefits and costs of the prevention and early intervention programs for youth*. Washington State Institute for Public Policy. Olympia, WA. Retrieved February 02, 2011 from <http://www.wsipp.wa.gov/pub.asp?docid=04-07-3901>.
- Barrera, M., & Castro, F. G. (2006). A Heuristic framework for the cultural adaptation of interventions. *Clinical Psychology Science Practice*, 13 (4), 311-316.
- Beyazkürk, D. & Kesner, J. E. (2005). Teacher-child relationships in Turkish and United States : A cross-cultural study. *International Education Journal*, 6 (5), 547-554.
- Bilir Seyhan, G., Ocak Karabay, S., Arda Tuncdemir, T. B., Greenberg, M. T., & Domitrovich, C. (2017). The Effects of Promoting Alternative Thinking Strategies Preschool Program on Teacher-Children Relationships and Children's Social Competence in Turkey. *International Journal of Psychology*.
- Blakeley, C. H., Mayer, J. P., Gottschalk, R. G., Schmitt, N., Davidson, W. S., Roitman, D. B. et al. (1987). The fidelity-adaptation debate: Implications for the implementation of public sector social programs. *American Journal of Community Psychology*, 15, 253-268.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cappella, E., Frazier, S.L., Atkins, M. S., Schoenwald, S. K., & Glisson, C. (2008, September). Enhancing schools' capacity to support children in poverty: An ecological model of school-based mental health services. *Adm Policy Ment Health*, 35(5), 395-409. doi:10.1007/s10488-008-0182-y.
- Castro, F. G., Barrera, M., & Martinez, C. (2004). The cultural adaptation of prevention interventions: Resolving tensions between fidelity and fit. *Prevention Science*, 5 (1), 41-45.
- Catron, C. E., & Kendall, E. D. (1984). Staff evaluation that promotes growth and problem solving. *Young Children*, 39 (6), 61-66.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz*. Ahmet Aypay (Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (CPPRG, 1999). Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems. II. Classroom effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 648-657.
- Coşkun, L. (2008). *An Adaptation and Pilot Implementation of an Effective Intervention Program Targeting Externalizing Behaviors in Early Childhood*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul: Türkiye.
- Dane, A. V. A., & Schneider, B. H. B. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18(1), 23-23-45.
- Denham, S.A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: The Guilford Press.
- Dereli, E. (2008) *Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programının 6 Yas Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Anabilim Dalı, Konya: Türkiye
- Diken, I. H., Cavkaytar, A., Batu, S., Bozkurt, F., & Kurtyılmaz, Y. (2010). *Proje ADYEP: Anasınıfı, ilköğretim birinci ve ikinci sınıflarında anti sosyal davranışları önlemeye yönelik bir erken müdahale programının etkililiği* (206K165 nolu TÜBİTAK projesi).

- Dinçer, Ç. (1995) Anaokuluna Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocuklarına Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitimin Etkisinin İncelenmesi. Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Dinçer, Ç. ve Güneysu. S. (1997) Examining the effects of problem solving training on the acquisition of interpersonal problem solving skills by 5 years old children in Turkey, *International Journal of Early Years Education*. 5(1), 37-46.
- Domitrovich, C. E., & Greenberg, M. T. (2000). The study of implementation: Current findings from effective programs for school aged children. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11, 193-222.
- Domitrovich, C. E., Greenberg, M. T., Kusche, C., & Cortes, R. (2005). *Manual for the Preschool PATHS Curriculum*. South Deerfield, MA: Channing-Bete Company.
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327-350.
- Durlak, J. A. (2010). The importance of doing well in whatever you do: A commentary on the special section, "implementation research in early childhood education". *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 348-357.
- Elias, M. J., & Tobias, S. E. (1996). *Social problem solving intervention in the schools*. New York: The Guilford School Practitioner Series.
- Elliot, D. S., & Mihalic, S. (2004). Issues in disseminating and replicating effective prevention programs. *Prevention Science*, 5 (1), 47-53.
- Florez, I.R. (2011). Developing Young Children's Self-Regulation through Everyday Experiences. *Young Children*, 66 (4), 46-51.
- Gager, P. J., Maurice J., & Elias M. J. (1997). Implementing prevention programs in high-risk environments: Applications of the resilience paradigm. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67(3), 363-373.
- Gallagher, K. C. & Mayer, K. (2008). Enhancing development and learning through teacher-child relationships. *Young Children*, 80-87.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik., H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning, *American Psychologist*, 58 (6/7), 466-474.
- Hill, L. G., Maucione, K., & Hood, B. K. (2007). A focused approach to assessing program fidelity. *Prevention Science*, 8, 25-34.
- Honig, A. S., & Wittmer, D. S. (1996). Helping children become more prosocial: Ideas for classrooms, families, schools, and communities. *Young Children*, 51 (2), 62-70.
- Inam, A., Tarig, P.N., & Zaman, S. (2014). Cultural Adaptation of Preschool PATHS Curriculum for Pakistani Children, *International Journal of Psychology* DOI: 10.1002/IJOP.1209
- Jacobs, M. G. (2001). Providing the scaffold: a model for early childhood/primary teacher preparation, *Early Childhood Education Journal*, 29(2) 125-130.
- Kam, C.-M., Greenberg, M. T., ve Kusché, C. A. (2004) Sustained effects of the paths curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12 (2), 66-78.
- Kumpfer, K., Alvarado, R., Smith, P., & Bellamy, N. (2002). Cultural sensitivity and adaptation in family-based prevention interventions. *Prevention Science*, 3 (3), 241-246.
- Morris, P., Matterna, S. K., Castells, N., Bangser, M., Bierman, K., & Raver, C. (2014). Impact Findings from the Head Start CARES Demonstration: National Evaluation of Three Approaches to Improving

- Preschoolers' Social and Emotional Competence. OPRE Report 2014-44. Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- O'Connell, M. E., Boat T., & Warner, K. E. (Eds.). (2009). *Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: Progress and possibilities*. Committee on the Prevention of Mental Disorders and Substance Abuse Among Children, Youth and Young Adults: Research Advances and Promising Interventions; Institute of Medicine; National Research Council.
- O'Connor, C., Small, S. A. ve Cooney S. M. (2007). Program fidelity and adaptation: Meeting local needs without compromising program effectiveness, What Works, Wisconsin – Research to Practice Series, 4. Madison, WI: University of Wisconsin-Madison/Extension.
- Philipher, S. ve Nolte, K. (2008). Implementation science: promoting science – based approaches to prevention pregnancy. *Prev Sci*, 9, 166-177.
- Shure, M. B. (2001). *I can problem solve* (An interpersonal cognitive problem-solving program) (ICPS) (2nd ed). Illinois: Research Press.
- Spoth, R. L., Kavanagh, K., & Dishion, T. J. (2002). Family-centered preventive intervention science: Toward benefits to larger populations of children, youth, and families. In R. L. Spoth, K. Kavanagh & T. J. Dishion (Eds.), *Universal family-centered prevention strategies: Current findings and critical issues for public health impact* [Special issue]. *Prevention Science*, 3, 145-152.
- U.S. Department of Health and Human Services. (2002). Finding the balance: Program fidelity and adation in substance abuse prevention: A state of the art review.
- Vestal, M.A. (2001). How Teacher Training in Conflict Resolution and peace education influences relationships and interactions in Head Start Centers. 2001, Doctoral dissertation, Nova Southeastern University. Dissertation Abstracts International, AAT3003729.
- Webster-Stratton, C., Reid, J. ve Hammond, M. (2001). Social skills and problem – solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(7), 943 – 952.
- Weisberg, R. P., & Greenberg, M. T. (1998). Prevention science and colloborative action research: Combining the best from both perspectives. *Journal of Mental Health*, 7 (5), 479-492.
- Weisz J. R., Hawley, K. M., Piltonis, P.A., Woody, S. R., & Follette, W. C. (2000). Stressing the (other) three RS in the search for empirically supported treatments. *Clinical Psychology: Science and Practice and the Public Interest*, 17 (3), 243-258.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri

Scientific Process Skill Levels of Pre-Service Science Teachers

Nagihan TANIK ÖNAL*
Uğur BÜYÜK**
Sibel SARAÇOĞLU***

Öz

Bu çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerini belirlemektir. Bu amaçla katılımcıların deney tasarlama, verileri kaydetme, grafik çizme ve değişkenleri belirleme ve hipotez kurma beceri düzeyleri incelenmiştir. Ayrıca katılımcıların bu becerileri cinsiyet, bilgisayara sahip olma durumu ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından da incelenmiştir. Araştırma Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programında 2009-2010 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında I., II., III. ve IV. sınıflarda öğrenim gören 121 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ile birlikte açık uçlu maddelerden oluşan bir Bilimsel Süreç Becerileri Testi kullanılmıştır. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayısı 0,95 olarak hesaplanmıştır. Veriler SPSS 18.0 paket programı ile uygun istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler sonucu; öğrencilerin deney tasarlama, verileri kaydetme, grafik çizme ve değişkenleri belirleme beceri düzeyleri açısından başarı yüzdesinin %30,00 olduğu belirlenmiştir. Çalışmada, bu beceriler içerisinde öğretmen adaylarının değişkenleri belirleme ve hipotez kurma becerisinde başarı oranının en yüksek (%65,55), grafik çizme becerisinde ise en düşük (%9,54) düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların bilimsel süreç becerilerinin cinsiyet ve bilgisayara sahip olma durumu değişkenleri açısından anlamlı fark göstermediği, ancak sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin ve yarının öğretmenleri öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin ne durumda olduğu, bu becerileri nasıl kazanacakları ve geliştirecekleri ülkemiz eğitim sistemi için altı çizilmesi gereken noktalar arasında yer almaktadır.

* Sorumlu yazar: Nagihan TANIK ÖNAL, Eğitim Fakültesi, Erciyes Üniversitesi, Melikgazi, Kayseri Türkiye. nagihanta@gmail.com

** Eğitim Fakültesi, Erciyes Üniversitesi, Melikgazi, Kayseri Türkiye. buyuk@erciyes.edu.tr

*** Eğitim Fakültesi, Erciyes Üniversitesi, Melikgazi, Kayseri Türkiye. saracs@erciyes.edu.tr

Anahtar Kelimeler: Fen Bilgisi Öğretmen Adayları, Bilimsel Süreç Becerileri, Fen Eğitimi, Öğretmen Yetiştirme

Abstract

The purpose of this study is to determine scientific research skills levels of candidate teachers. The study was conducted on 121 grade I, II, III and IV students who were enrolled in the Science and Technology Education Degree program of the School of Education of Erciyes University during the academic year of 2009-2010. Study data were collected using a personal data collection form and an open-ended Scientific Process Skills questionnaire. Cronbach-Alpha reliability coefficient of the scale was calculated as 0.95. Data collected was analyzed using statistical techniques that are compatible with SPSS 18.0 software. The results of the analysis indicated that the success percentage of the students in terms of the study design, data recording, graphics drawing and variable determination skill levels was 30.00%. In this study it was concluded that the success percentage of the candidate teachers was maximum for determination of variables and hypothesis development (65.55%) and minimum for graphics drawing skill (9.54%). Additionally, it was also found that the scientific process skills of the students did not vary significantly in terms of gender and possession of a computer, but that their scientific process skills varied significantly in terms of the variable of their class level.

Keywords: Pre-Service Science Teachers, Scientific Process Skills, Science Education, Teacher Training

Giriş

Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde çağın gerektirdiği ihtiyaçlar doğrultusunda bireylerin hızla gelişen bilimsel bilgiye ulaşma yollarını öğrenmeleri, sadece kendilerine sunulan bilgiyi almaları değil aynı zamanda bilgi üretme yeterliliğine erişmeleri, ürettikleri ve ulaştıkları bilgileri günlük hayatlarında kullanabilmeleri, bilimin doğasını kavramaları ve çevrelerinde meydana gelen olayları bir bilim insanının bakış açısıyla analiz edebilmeleri, karşılaştıkları problemleri fark edip yaratıcı çözümler üretebilmeleri ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilmeleri gerekmektedir (MEB, 2013). Çağın ihtiyaç duyduğu insan profilinin değişmesi beraberinde eğitim anlayışı da değişmesini gerektirmiş ve öğrencilere bilgi ile birlikte birtakım becerilerin kazandırıldığı bir eğitim ön plana çıkmıştır. Bu becerilerin en önemlilerinden biri bilimsel süreç becerileridir. Fen Bilgisi dersi kapsamında kazandırılması gereken bilimsel süreç becerileri, insanların doğayı incelemede kullandıkları beceriler ve düşünme süreçleri olarak tanımlanmaktadır (Önal Çalışkan ve Kaptan, 2009). Çepni, Ayas, Johnson ve Turgut'a (1997) göre ise bilimsel süreç becerileri fen bilimlerinde öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrencilerin aktif olmasını sağlayan, kendi öğrenmelerinde sorumluluk alma duygusunu geliştiren, öğrenmenin kalıcılığını artıran, ayrıca araştırma yol ve yöntemlerini kazandıran temel becerilerdir. Bu ifadeler ışığında bireylerin bilimsel süreç becerilerine sahip olmalarının çağın önemli bir gerekliliği olduğu ifade edilebilir. Bu becerilere ilişkin farklı sınıflandırmalar söz konusu olmakla birlikte Martin (1997) bilimsel süreç becerilerini; temel bilimsel süreç becerileri (gözlem yapma, sınıflama yapma, iletişim, ölçme, tahmin etme, çıkarımda bulunma) ve bütünleştirilmiş bilimsel süreç

becerileri (değişkenleri belirleme ve kontrol etme, hipotezler formüle etme, verileri yorumlama, operasyonel olarak tanımlama, deney yapma ve modeller oluşturma) olarak iki başlık altında gruplandırmıştır.

Bu çalışmada deney tasarlama, verileri kaydetme, grafik çizme ile değişkenleri belirleme ve hipotez kurma becerileri üzerinde durulmuştur. Bu çalışmanın konusu olan deney tasarlama, grafik çizme ile değişkenleri belirleme ve hipotez kurma becerileri bütünleştirilmiş bilimsel süreç becerileri içinde önemli yer tutar ve bu beceriler, temel süreç becerileri üzerine inşa edilir (Harlen, 1999; Padilla, Okey ve Garrard, 1984). Bilimsel bir araştırma yapılırken, hatta çocuklar çevrelerini keşfederken bu becerileri kullanırlar (Temiz, 2007). Burns, Okey ve Wise'a göre (1985) ise sözü geçen beceriler laboratuvar faaliyetlerinin anlaşılmasında önemli bir role sahiptir. Öte yandan bu becerilerden deney tasarlama ve yapma, öğrencilerin bütün bilimsel süreç becerilerini uygulamalarını gerektirir ve öğrencilere üst düzey düşünme becerisi kazandırır (Martin, 1997). Bu noktalar göz önüne alındığında bilimsel süreç becerileri, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmeleri, bilimsel çalışmaları anlamaları için bir araç, fen eğitimi için ise öğrencilere kazandırılması hedeflenen önemli bir amaçtır.

Bahsi geçen açıklamalar etkili bir fen eğitimi sürecinde bu becerilerin ölçülmesinin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Şimdi yeni bir soru ile karşı karşıyayız? Bu beceriler nasıl ölçülmelidir? Benimsenen ölçme tekniği çağdaş fen eğitimi anlayışına paralellik göstermeli ve bilimsel okuryazarlığın yaygınlaştırılmasına yönelik olmalıdır. Ancak ülkemizde geleneksel ölçme anlayışı hâlâ etkisini göstermektedir. Bu geleneksel anlayış ise çağdaş öğretim programına uyum gösterememekte bu durumun bir sonucu olarak çoktan seçmeli testlerde nispeten daha fazla başarı sağlayan bireyler yetişmektedir (Temiz, 2007).

Bilimsel süreç becerileri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde bu becerileri ölçmek için birçok araştırmacı tarafından (Burns vd., 1985; Dillashaw ve Okey, 1980; Tobin ve Capie, 1982) geliştirilmiş farklı ölçme araçlarının olduğu ancak bu ölçme araçlarında da araştırmacıların sıklıkla çoktan seçmeli testleri tercih ettikleri görülmektedir (Temiz, 2007). Buna karşın bazı araştırmacılar, bu becerilerin testlerle ölçülemeyeceği yönünde görüş bildirmişlerdir (Demir, 2007). Rezba, Sprague, Fiel ve Funk'a (1995) göre de sadece çoktan seçmeli ölçme yöntemlerinin kullanılmasından, çok formatlı ölçme yöntemlerinin kullanılmasına bir geçiş yaşanmalıdır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen alan yazın taramasında fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç beceri düzeylerini açık uçlu sorularla belirleyen çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu gözlenmiştir (Zeren Özer ve Özkan, 2012). Bu gerekliliklerden yola çıkılarak alan yazına katkı sağlamak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmen adayları ile çalışılması da ayrıca önemlidir. Bugün bilinmektedir ki hızla değişen toplumlarda problem çözme becerisi kazanmış (NSTA, 1971; Akt. Padilla vd., 1984) yaşadığımız dünyayı anlayan, çevresini seven ve koruyan, araştıran, sorgulayan, yaratıcı, girişimci, eleştirel ve mantıksal düşünen, yaşam boyu öğrenen, karar verme becerilerine sahip öğrenciler yetiştirmek hedeflenmektedir (MEB, 2013). Bunu gerçekleştirecek olanlar ise modern eğitim anlayışını benimsemiş bilimsel süreç becerilerine sahip öğretmenlerdir.

Günümüzde öğrencilerin bilimsel düşünme ile ilgili becerileri kazanmaları önemli görülmekte özellikle fen eğitiminin bu konuda üstlendiği rolün küçümsenmeyecek kadar büyük olması ülkemizde de fen öğretimi alanında ilgililerin omuzlarına önemli sorumluluklar yüklemektedir (Dökme, 2005). Buradan da anlaşılacağı gibi fen bilgisi öğretmenlerinin nitelikleri ve yeterlilikleri de üzerinde durulması gereken bir konudur. Çünkü öğrenciyi süreçte yönlendirecek, öğrenciyi bir model olacak, öğrenciyi bir bilim insanı gibi düşünmeye sevk edecek olan öğretmenlerdir. Bir başka deyişle öğretmenlerin öğrencilerine bu becerileri kazandırabilmeleri için öncelikle kendilerinin bu becerilere sahip olmaları gereklidir (Ango, 2002; Shaw, 1983). Bu nedenle geleceğimizin teminatı öğrencilerimizi yetiştirecek öğretmen adaylarının bilimsel süreç beceri düzeylerini belirlemek ve bu düzeyleri çeşitli değişkenler açısından değerlendirmek önemlidir. Buna karşın bilimsel süreç becerileri ile ilgili çalışmalar çoğunlukla ilk ve orta öğretim öğrencileri üzerinde yoğunlaşmış (Aydoğdu, 2006; Çakar, 2008; Darling-Hammond, 1999; White, 1999) öğretmen ve öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmalar ise sınırlı sayıda kalmıştır (Ateş ve Bahar, 2002; Laçın Şimşek, 2010; Türkmen, Ercan ve Süren, 2006)

Bilimsel süreç becerileri ve öğretmen adayları ölçütlerinde gerçekleştirilen alan yazın taramasında ise öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerindeki başarılarının yanı sıra bu becerileri etkileyebilecek değişkenlerin neler olabileceği ve bu değişkenlerin etkilerine dair çalışmaların da yer aldığı görülmektedir. Ateş ve Bahar (2002) sınıf öğretmeni adayları ile deneysel desen kullanarak araştırmacı fen öğretimi yaklaşımının öğrencilerin bilimsel yöntem yeteneklerini geliştirmeye etkisini belirlemek amacı ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı fark gösterdiğini ancak değişkenleri belirleme ve kontrol etme, veri analizi ve grafik çizme becerilerinde problemlerin devam ettiğini tespit etmişlerdir. Türkmen vd. (2006) tarafından gerçekleştirilen farklı bir çalışmada öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri açısından %61,00 başarı düzeyinde oldukları ve bu başarı düzeyinin cinsiyet, lisedeyken aldıkları fen dersi sayıları ve anne baba eğitim durumları değişkenlerine göre anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir. Demir (2006) tarafından yapılan bir çalışmada ise sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel süreç becerileri bazı değişkenler açısından (cinsiyet, mezun oldukları lise türü, liseden mezun oldukları alan türü, ve öğretim türü) incelenmiş ve araştırma sonucunda ise cinsiyet, mezun olunan lise türü ve üniversiteyi kazandıkları öğretim türü değişkenleri açısından öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinde anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı sadece liseden mezun olunan alan türü değişkenine göre lisede, sayısal bölümden mezun olanların lehine anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir.

Demir (2007) "Sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel süreç becerileriyle ilgili yeterliliklerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi" isimli doktora tezinde sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel süreç becerilerini etkileyebilecek değişkenleri (cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, gelir, üniversiteye giriş sayısal puanı, fen alanı dersleri ortalaması, temel sayısal dersler ortalaması, akademik ortalama, fen tutumu, fen öz-yeterliği, bilişsel gelişim) işe koşarak, bilimsel süreç becerilerini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla bir model tanımlayıp bu modeli test etmeyi amaçlamıştır. Bu araştırma sonucunda ise araştırma modelinde yer alan, cinsiyet, temel sayısal dersler ortalaması, fen alanı dersleri ortalaması, üniversiteye giriş

sayısal puanı, fen öz-yeterliği, anne-eğitim düzeyi değişkenlerinin bilimsel süreç becerileri üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmadığı, yalnızca diğer değişkenler üzerinden dolaylı etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Akar (2007) “Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki” isimli yüksek lisans tezinde yaptığı araştırmalar sonucunda öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin bilimsel süreç beceri düzeylerinin cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, ailenin gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı fark göstermediği buna karşın sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir. Aydoğdu ve Buldur (2013) sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel süreç becerilerini belirlemek ve bu becerilerin sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre değişimini incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri tarama desenli araştırmalarında 143 öğretmen adayı çalışmış ve katılımcıların bilimsel süreç becerilerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılaştığını ancak cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Öte yandan ilgili alan yazın taramasında öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmaların ağırlıklı olarak deneysel desenle gerçekleştirilmiş herhangi bir öğretim yönteminin bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi (Ateş ve Bahar, 2002; Bluhm, 1979; Başağa, Geban ve Tekkaya, 1994; Campbell, 1979; Campbell ve Okey, 1977; Downing ve Filer, 1999; Sittirug, 1997; Zeitler, 1981) üzerine yoğunlaştığı ve yukarıda adı geçen çalışmaların çoğunda katılımcıların bilimsel süreç becerileri başarılarını belirlemek için genellikle çoktan seçmeli testlere başvurulduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini etkileyebilecek pek çok faktörün bulunduğu gözlenmektedir. Gerçekleştirilen bu araştırmalarda cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin ortalama gelir düzeyi, üniversiteye giriş sayısal puanı, fen alanı dersleri ortalaması ve fen tutumu değişkenlerinin bireylerin bilimsel süreç becerileri üzerinde anlamlı bir farka sebep olup olmadığı sıklıkla incelenmiştir. Genel anlamda ise bu faktörlerin bilimsel süreç becerisine etkisinin değişken olduğu bir başka deyişle her değişkenin her örneklem için aynı etkide olmadığı görülmektedir. Bu nedenle bireylerin bilimsel süreç becerilerine etki edebilecek değişkenleri ortaya çıkarmanın bireylere bu becerileri kazandırma sürecinde rehberlik edebileceği düşünülmektedir.

Bu gereklilikler temel alınarak gerçekleştirilen bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının sahip oldukları bilimsel süreç becerileri düzeylerini belirlemek ve bu düzeyleri etkileyebileceği düşünülen çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf, bilgisayara sahip olma durumu) açısından değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Fen bilgisi öğretmen adaylarının deney tasarlama, verileri kaydetme, grafik çizme ile değişkenleri belirleme ve hipotez kurma becerileri hangi düzeydedir?
2. Fen bilgisi öğretmen adaylarının deney tasarlama, verileri kaydetme, grafik çizme ile değişkenleri belirleme ve hipotez kurma becerileri düzeyleri;
 - a) cinsiyete,
 - b) sınıf düzeyine,
 - c) bilgisayara sahip olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Varsayımları

1. Bu çalışmada katılımcıların bilimsel süreç becerileri testinden elde edilebileceği %50 civarı başarı orta düzey bir başarıdır.
2. Bu çalışmada katılımcıların bilimsel süreç becerileri testinden elde edilebileceği %70 ve üstü başarı istenilen seviyede başarıdır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç beceri düzeylerini ve bu düzeyleri çeşitli değişkenlere göre değerlendirmeyi amaçlayan tarama modelinde desenlenmiş betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012).

Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim görmekte (N=337) olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçimi için olasılıklı örnekleme yöntemlerinden basit rastgele örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu durumda araştırmanın örneklemini evrenden rastgele seçilen 138 fen bilgisi öğretmen adayından oluşmaktadır. Ancak toplanan veriler analiz edilmeden önce kontrol edilirken 17 test ayıklanmıştır. Nihai olarak 121 katılımcıdan toplanan verilerle araştırma gerçekleştirilmiştir. Örneklem evreninin en az %10'unu kapsamaması veya katılımcılara uygulanan veri toplama aracında yer alan madde sayısının 10 katı kadar kişiye uygulama yapılması ölçütleri göz önüne alındığında belirlenen örneklem evreni temsil etme gücünün yeterli olduğu ifade edilebilir. Katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin bulgular Tablo 1'de gösterilmektedir:

Tablo 1
Katılımcıların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

		Frekans (f)	Yüzde Değer (%)
Cinsiyet	Kız	87	71,90
	Erkek	34	28,10
Sınıf	I. Sınıf	51	42,10
	II. Sınıf	28	23,10
	III. Sınıf	23	19,00
	IV. Sınıf	19	15,80
Bilgisayara Sahip Olma Durumu	Hayır	27	2,30
	Evet	94	77,70

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma problemlerine cevap aramak amacıyla örnekleme uygulanan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Bu aracın birinci bölümünde öğrencilerin cinsiyet, sınıf, bilgisayara sahip olma durumlarını tespit etmeye yönelik sorular içeren kişisel bilgi formu yer almaktadır. Testin ikinci bölümünde ise Temiz (2007) tarafından geliştirilen bilimsel süreç becerileri ölçme testinden araştırma sorularına cevap verebileceği konusunda üç uzman tarafından görüş birliğine varılan açık uçlu 6 sorudan oluşan Bilimsel Süreç Becerileri Testi yer almaktadır. Bu test; deney tasarlama, verileri kaydetme, grafik çizme ve değişkenleri belirleme ve hipotez kurma becerilerini ölçmeye yönelik açık uçlu maddelerden oluşmuştur.

Testin kapsam geçerliliğini sağlamak için üç alan uzmanından uzman görüşü alınmıştır. Test örneklemin tamamına uygulanmadan önce, cevaplama zamanının yeterliliğine karar vermek, testin okunabilirliğini uygulama sırasında görmek, anlaşılması güç terimleri ayıklamak, öğrenci düzeyine uygun olmayan maddeleri açığa çıkarmak ve testin güvenilirliğini belirlemek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Söz konusu uygulama 2009 yılı güz döneminde Niğde Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliğinde öğrenim gören 100 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerden 30'u birinci, 30'u ikinci, 20'si üçüncü sınıfta ve 20'si de dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Pilot çalışma sonucunda testin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,95 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada gerekli görülen düzenlemeler yapıldıktan sonra test, örnekleme uygulanmıştır. Teste katılan öğrencilerden, kişisel bilgi formunu eksiksiz ve doğru, bilimsel süreç becerileri testini ise dikkatli ve gerekli titizliği göstererek cevaplamaları rica edilmiştir. Hazırlanan testi cevaplamaları için öğrencilere 40 dakika süre verilmiştir. Testlerin uygulamaları 15 günlük bir sürede gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel analizler yapılmadan önce, testlerin öğrenciler tarafından tam olarak doldurulup doldurulmadığı incelenmiş, bazı testlerin eksik ve rastgele doldurulduğu saptanmıştır. Bu türdeki birinci sınıftan 9, ikinci sınıftan 4, üçüncü sınıftan 3 ve dördüncü sınıftan bir olmak üzere toplam 17 test elendikten sonra geçerli test sayısı 121 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Elde edilen veriler SPSS 18.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Bu analizlerde, öncelikle betimsel istatistikler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) hesaplanmış ve dağılımın özellikleri ortaya konmuştur. Testte verileri kaydetme, grafik çizme, değişken belirleme ve hipotez kurma, deney tasarımı becerileri ölçülmüştür. Bu beceriler Temiz (2007) tarafından geliştirilen İki Değişkenli Veri Tablosu Değerlendirme Analitik Kriter Ölçeği, Çizgi Grafik Kontrol Listesi, Değişkenleri Belirleme ve Hipotez Kurma Analitik Kriter Ölçeği ve Deney Tasarımı Değerlendirme Analitik Kriter Ölçeği ile puanlanmıştır. Aşağıda öğrencilerin bilimsel süreç beceri düzeylerini belirlemek için kullanılan açık uçlu soruların dağılımı ve değerlendirilmesi ile ilgili bilgiler verilmiştir:

Tablo 2

Açık Uçlu Soruların Dağılımı ve Değerlendirilmesi ile İlgili Bilgiler

Süreç	Soru Sayısı	Puan Değeri	Başarı (%)
Verileri Kaydetme	2	30,00	14,33
Grafik Çizme	2	44,00	9,54
Değişkenleri Belirleme ve Hipotez Kurma	1	9,00	65,55
Deney Tasarlama	1	7,00	58,57
Toplam Puan		90,00	30,00

Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri testinde ölçülen her bir becerideki ortalama başarılarının yüzdeleri yukarıdaki tabloda görülmektedir. Bu sonuçlara göre ölçülen bilimsel süreç becerileri içerisinde öğrencilerin en yüksek başarıyı değişken belirleme ve hipotez kurma becerilerinde (%65,55) elde ettikleri ifade edilebilir. Öğrencilerin grafik çizme becerilerindeki başarı puanı ortalamalarının ise oldukça düşük olması (%9,54) dikkat çekicidir. Bütün test göz önüne alındığında ise öğrencilerin incelenen bilimsel süreç becerileri açısından başarı yüzdelerinin %30,00 olduğu tespit edilmiştir. Bütün soruları tam doğru olarak cevaplayabilen bir öğrencinin 90 puan alabileceği bu testte öğrencilerin ortalama puanı $\bar{X} = 26,90$ olarak belirlenmiştir. Ayrıca testten alınan maksimum puan 71'dir. Yani hiçbir öğrenci bütün soruları tam olarak cevaplayamamıştır.

Yapılan değerlendirmeler neticesinde anlamlı farklılık düzeyi, t-testi ve varyans analizi kullanılarak, $p < 0,05$ düzeyinde test edilmiş ve gerekli durumlarda da post-hoc test olarak Tukey ve Dunnett testleri uygulanmıştır. İki kategorili özelliklerin ortalamaları aralarında anlamlı bir şekilde farklılık olup olmadığını test etmek üzere t-testi, ikiden fazla değişkenli özellikler içinse tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerileri Testinden Elde Ettikleri Sonuçların Bağımsız Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin, bilimsel süreç beceri düzeylerini etkileyen değişkenleri belirlemek için bilimsel süreç becerileri testi puanlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. İki değişkene sahip gruplar için bağımsız t-testi (bilimsel süreç becerileri testi puanlarının ile değişimi), ikiden çok gruplar arasındaki farklılıkları ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (bilimsel süreç becerileri testi puanlarının sınıf düzeyi ile değişimi) yapılmıştır. Bu kapsamda ikili gruplara sahip olan değişkenlerin (cinsiyet ve bilgisayara sahip olma durumu) öğrencilerin bilimsel süreç becerileri testi puanları üzerine etkisini belirlemek için toplam puanlara göre bağımsız t-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Cinsiyet ve Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre Bilimsel Süreç Becerileri Testi Ortalama Puanları ile T-Testi Sonuçları

		N	%	SS	sd	t	p
Cinsiyet	Kız	87	26,83	16,56	119	0,27	0,97
	Erkek	34	26,91	13,16			
Evde Bilgisayara Sahip Olma	Evet	94	26,52	15,85	119	0,44	0,66
	Hayır	27	28,00	15,06			

Tablo 3 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin bilimsel süreç becerileri testi puanlarının ortalama değerlerinin birbirlerine oldukça yakın olduğu cinsiyete göre bilimsel süreç becerileri puanlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p=0,97$). Tablo 3'ten de görüleceği gibi öğrencilerin evlerinde bilgisayara sahip olma oranları oldukça yüksektir (%77,70). Bilgisayara sahip olma durumunun öğrencilerin bilimsel süreç becerileri testi puanları üzerine etkisi ise yine istatistiksel olarak anlamsızdır ($p=0,66$). Yani öğrencilerin bilimsel süreç becerileri testi puanları arasında cinsiyet ve bilgisayara sahip olma durumu değişkenlerine göre anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Çalışmada ikiden çok gruplar arasındaki farklılıkları (bilimsel süreç becerileri testi puanlarının sınıf düzeyi ile değişimi) ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elden edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Bilimsel Süreç Becerileri Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sınıf	Gruplararası	2761,97	3	920,65	4,05	0,00
	Gruplarıçi	26553,34	117	226,95		

Sonuçlar incelendiğinde; öğrencilerin bilimsel süreç beceri puanlarında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı fark olduğu ($p=0,00$) bu farklılığın ise birinci sınıf ile ikinci ve üçüncü sınıf arasında ikinci ve üçüncü sınıflar lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmaya katılan öğrenciler çeşitli özelliklerine göre incelendiğinde çalışmada kız öğrenci sayısının (%71,90) erkek öğrenci sayısından (%28,10) fazla olduğu görülmektedir. Ancak bu durum dikkat çekici olmayıp eğitim fakültelerinin cinsiyet dağılımı açısından genel görünüşü ile paralellik göstermektedir (Çevik ve Yiğit, 2009).

Bu çalışmada öğretmen adaylarının evlerinde bilgisayara sahip olma oranlarının oldukça yüksek (%77,70) olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, Kutluca ve Ekici (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada tespit edilen öğretmen adaylarının %78,50'lik bilgisayara sahip olma durumu ile benzerlik göstermektedir. Çetin (2008) tarafından Marmara Üniversitesi'nde gerçekleştirilen çalışmada tespit edilen öğretmen adaylarının %60,50 oranında bilgisayara sahip olma durumundan ise daha yüksek bir oranın saptandığını ortaya koymaktadır.

Testte verileri kaydetme, grafik çizme, değişken belirleme ve hipotez kurma, deney tasarımı becerileri ölçülmüştür. Bilimsel süreç becerileri testinde ölçülen her bir becerideki başarı puanlarının ortalamaları incelendiğinde öğrencilerin verileri kaydetme becerisindeki başarı yüzdeleri %14,33, grafik çizme becerisinde başarı yüzdeleri %9,54, değişken belirleme ve hipotez kurma becerileri başarı yüzdelerinin %65,50 ve deney tasarımı becerileri başarı yüzdelerinin ise %58,57 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre ölçülen bilimsel süreç becerileri içerisinde öğrencilerin en yüksek başarıyı değişken belirleme ve hipotez kurma becerilerinde (%64,50) elde ettikleri görülmektedir. Bu sonuç, Ateş (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada tespit edilen 3. sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmen adaylarının %83,00'ünün bir deneysel çalışmada bağımsız değişkenin %65,00'inin bağımlı değişkenin ve %74,00'ünün kontrol edilen değişkenin ne anlamda kullanıldığını bilmediği bulgusu ile uyum göstermemektedir. Ancak bu araştırmada tespit edilen %64,50'lik değişken belirleme ve hipotez kurma becerileri de %70,00 olarak belirlenen istenen düzeyde başarı oranının maalesef altındadır. Öğretmen adaylarının ilgili beceri düzeylerinin sınırlı olması değişken belirleme becerileri için seçilen terminolojiden kaynaklanabilir (Ateş, 2005). Brotherton ve Preece (1995) göre ise bu durumun diğer bir sebebi değişkenleri belirleme ve kontrol etme becerilerinin üst düzey bilişsel veya zihinsel beceri gerektirmesidir.

Öğrencilerin grafik çizme becerilerindeki başarı puanı ortalamalarının ise oldukça düşük olması (%9,54) dikkat çekicidir. Mevcut çalışmada ulaşılan bu sonuç alan yazın ile uyum içindedir. Temiz ve Tan (2009), Ankara ilinde üniversite birinci sınıf öğrencilerinin grafik çizme becerilerini ölçtüklerinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun grafik çizme konusundaki acemi olduklarını ve ilk grafiklerini üniversite yıllarında çizdiklerini belirlemişlerdir. Yine bu bulguya paralel şekilde Ateş ve Bahar (2002) deneysel desen kullanarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının grafik çizme becerilerinde problem yaşadıkları ortaya koymuşlardır. Karaca (2010) da bilgisayar destekli animasyonların grafik çizme ve yorumlama becerisine etkisini araştırdığı deneysel çalışmasında ön test sonucu öğrencilerin bu becerilerinin yeterli düzeyde olmadığını öğrencilerin grafik çizme ile ilgili açık uçlu soruları neredeyse hiç cevaplayamadıkları ya da grafikleri yanlış ve eksik çizdiklerini saptamıştır. Lowrie ve Diezmann (2007), öğrencilerin grafik çizme becerisindeki en büyük sorunun öğrencilerin x ve y eksenini üzerindeki değerleri birbirleriyle ilişkilendirememeleri olduğunu belirtmiştir. Gerek mevcut çalışmada gerekse alan yazındaki diğer çalışmalarda öğrencilerin grafik çizme becerilerinin düşük düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır, oysa grafikler fen bilgisi öğretiminde bir dil olarak kullanılmaktadır. Fakat öğrenciler tarafından bu dil yeterli düzeyde ve etkili bir şekilde kullanılmamaktadır (Beichner, 1994).

Öğrencilerin bilimsel süreç becerileri testi toplam puanları incelendiğinde $\bar{X} = 26,90$ ve öğrenci başarı yüzdesi ise %30,00 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç öğrencilerin çalışma için orta seviye olarak belirlenen %50,00 başarı düzeyinin altında olduklarını göstermektedir. Bu bulgu Bozdoğan, Taşdemir ve Demirbaş (2006) tarafından Kırşehir ilinde Fen Bilgisi Öğretmenliği birinci sınıflara uygulanarak elde edilen %36,00'lık bilimsel süreç becerileri başarı düzeyine benzer düzeydedir. Bunla birlikte Türkmen vd. (2006) tarafından öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmada elde edilen %61,00'lik, Demir (2007) tarafından Ankara ilinde sınıf öğretmeni adaylarına uygulanarak elde edilen %77,30'lük, Akar (2007) tarafından Uşak ilinde sınıf öğretmeni adaylarına uygulanarak elde edilen %65,40'lık bilimsel süreç becerileri başarılarından daha düşüktür. Başarı düzeylerindeki bu farklılık ölçme türü veya örneklem farklılıkları ile açıklanabilir. Açık uçlu sorularda öğrencilerde düşünce becerilerini kullanarak soruyu analiz edip, cevap oluşturup, bilimsel bir şekilde anlatabilmeleri beklenmiştir. Bu soru tipleri tıpkı TIMSS'de olduğu gibi öğrencilerimize yabancı gelmiş olabilir (Bağcı-Kılıç, 2003). Ülkemizde fen sınavlarında ya da kitaplarda çoğunlukla bilgi düzeyinde soru sorulmakta ve öğrencilerden verilen seçeneklerden doğru cevabı seçmesi istenmekte bu da öğrencileri fazla zorlamamaktadır (Bağcı-Kılıç, 2003). Öğrencilerin bütün ilköğretim ve ortaöğretim hayatları boyunca üniversite sınavına odaklanmaları ve bu sınavda değişiklikler yaşansa da ölçme türünün her zaman çoktan seçmeli olması öğrencileri "test tekniğine" yönlendirmiş bu nedenle öğrenciler arasındaki yarış daha çok bilmek değil daha kısa sürede daha çok soru çözmek noktasına odaklanmıştır. Bir tek ölçme türünün kullanılmasının doğurduğu olumsuz sonuçlar bunlarla sınırlı olmayıp ne yazık ki kendisine seçenekler sunulmadıkça düşünemeyen, yaratıcı ve eleştirel düşünceden yoksun, araştırmayan, keşfetmeyen, hazır bilgi ezberleyen, teknoloji üretemeyen ve kullanamayan nesiller yetişmektedir (Temiz, 2007).

Başarı oranının düşük olmasının diğer bir sebebi ise öğrencilerin temel bilimsel süreç becerileri kazanımlarını edinememiş olmaları olabilir. Çünkü bütünleştirilmiş bilimsel süreç becerileri temel süreç becerilerinin üzerine inşa edilir. Dolayısıyla temelde yer alan eksiklikler öğrencilerde bütünleştirilmiş becerilerin tam olarak yerleşmemesine sebep olabilir. Öğretmen adaylarının bütünleştirilmiş bilimsel süreç becerilerindeki başarısızlıkları bu becerilerin soyut ve ileri düzey beceriler (Türkmen, 2006) olmasından da kaynaklanabilir. Ayrıca öğrenciler üniversite öğreniminden önce bir bilim insanı gibi düşünüp çalışma yapabilmeyi öğrenmemişler, bu doğrultuda etkinliklere katılmamışlarsa üniversitede ölçülen bu becerilerinin düşük çıkması bir sürpriz değildir.

Çalışmada toplanan verilerin analizi sonucu cinsiyet ve bilgisayara sahip olma değişkenlerinin, öğrencilerin bilimsel süreç becerileri testi puanları üzerinde anlamlı farklılığa sebep olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ulaşılan cinsiyet değişkeninin bilimsel süreç becerileri üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna benzer birçok çalışmada da ulaşılmıştır (Bozdoğan vd., 2006; Demir, 2006; Demir, 2007; Kartal-Taşoğlu, 2009; Türkmen vd., 2006). Akar (2007) tarafından yapılan çalışmada ise cinsiyetin yalnızca "hipotez kurma" boyutunda anlamlı

bir farklılığa yol açtığı diğer beceriler üzerinde ise cinsiyetin anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aydoğdu (2006) ve Öztürk (2008) ilköğretim öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerini etkileyen değişkenleri saptadıkları çalışmalarında öğrencilerin evlerinde bilgisayara sahip olma durumlarının bilimsel süreç becerileri testi puanlarını olumlu yönde etkilediği, sonuçların istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen bu çalışmada benzer sonuca ulaşılmamıştır. Çünkü öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%74,70) bilgisayara sahiptir. Ayrıca üniversite öğrencileri daha önceki eğitim kademelerinde bilgisayarı kullanmış ve artık bilgisayar aracılığıyla ulaşabileceği birçok kazanıma ulaşmış olabilirler.

Farklı sınıflarda okuyan (1., 2., 3. ve 4. Sınıf) öğrencilerin bilimsel süreç becerileri testi puanları incelendiğinde; ilgili becerilerde sınıf düzeyine göre birinci sınıf ile ikinci ve üçüncü sınıf arasında ikinci ve üçüncü sınıflarda artış göstermiş ancak dördüncü sınıflarla ilgili bir farklılık tespit edilememiştir. Bu durum öğrencilerin üniversiteye gelmeden önce farklı düzeylerde bilimsel süreç becerilerine farklı oranda ulaşmış olmaları ile açıklanabilir. Öte yandan Sülün ve Kozcu'ya (2005) göre grafik çizme becerisi, öğrencilere daha 8. sınıfa gelmeden daha alt sınıflarda kazandırılmadığı ancak Temiz ve Tan (2009) bunun çok aksi şekilde öğrencilerin ilk grafiklerini üniversite yıllarında çizdiklerini belirtmişlerdir. Bu noktalar öğrencilerin üniversite öncesi bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine imkân tanıyan öğretim ortamlarına sahip olmadıklarını, bu becerileri geliştirmek fırsatı bulamadıklarını, deneysel aktivitelere sınırlı olarak katıldıklarını, gerçekleştirdikleri deneysel aktivitelerin ise kapalı uçlu olabileceğini işaret etmektedir. Ayrıca bu sonuç Fen Bilgisi Öğretmenliği programının birinci sınıfında yer alan fen grubu derslerinin yahut ikinci ve üçüncü sınıf bahar yarıyılında alınan çeşitli derslerde gerçekleştirilen aktivitelerin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmiş olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan çeşitli çalışmalarda bilimsel süreç becerilerinin önemi ortaya konmuş bu nedenle bilimsel süreç becerilerine olan ilgi artmıştır. Ancak mevcut çalışmada öğrencilerin bu becerilerinin sınırlı olduğu ortaya konmuştur. Bu nedenle ilköğretimin ilk kademesinden itibaren öğrencilere fen öğretimi programında hedeflenen beceriler kazandırılmaya çalışılmalıdır. Bu doğrultuda bütün öğretim kademelerinde bilimsel süreç becerileri ölçülmeli, her kademedeki değişim belirlenmeli ve tespit edilen eksiklikler giderilmeye çalışılmalıdır. Aksi halde veri toplayıp, kaydedemeyen, analiz edemeyen, yorumlayamayan, grafik çizemeyen öğrenciler ezbere yönelecektirler. Bilimsel süreç becerilerinin öğrencilerin araştırma, sorgulama, bilgiye ulaşma, verileri anlamlandırma, bilimsel iletişim kurma becerileri gibi daha birçok beceriyi geliştirdiği tartışmasız bir gerçektir. Bu nedenle bilimsel süreç becerilerini kazandırılabilir şekilde dersler tasarlanmalıdır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre temel bilimsel süreç becerileri kadar bütünleştirilmiş bilimsel süreç becerilerini de geliştirmeye yönelik eğitim ortamı önerilebilir. Bununla birlikte sözü edilen becerilerin cinsiyet ve bilgisayara sahip olma değişkenlerine göre anlamlı fark göstermediği tespit edilen bu araştırma sonucunda kız ve erkek öğrenciler için bilimsel süreç

becerileri geliştirme etkinliklerinde bir farklılığa gidilmesi gerekmediği de ifade edilebilir. Katılımcıların gelişim düzeyleri açısından benzer bilişsel seviyede oldukları ancak buna rağmen bilimsel süreç becerilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı fark gösterdiği sonucu derslerde gerçekleştirilen etkinliklerin ve ders içeriğinin bu becerileri etkileyebileceğini işaret etmektedir. Bu sebeple öğrenimin ilk yıllarından başlayarak temel ve bütünleştirilmiş bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerle derslerin zenginleştirilmesi önerilebilir. Bu beceriler sadece bilim insanlarının veya fen okuyucuları bireylerin sahip olması gereken beceriler gibi algılanmamalıdır. Aksine bu beceriler günlük yaşamda her bireyin sahip olması gereken becerilerdir.

Gerek ulusal gerekse uluslararası alan yazında ne denli önemli olduğu yıllardır vurgulanan bilimsel süreç becerilerinde hala önemli eksiklikler olduğu gözlenmektedir. Bu sebeptir ki ülkemiz eğitim politikalarının sadece revize edilmekle kalmayıp doğru şekilde uygulanmasına da önem verilmelidir. Bu bağlamda programların uygulayıcısı öğretmenlerin ve yarının öğretmenleri öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin ne durumda olduğu, bu becerileri nasıl kazanacakları ve geliştirecekleri ayrıca öğrencileri için neler yapabilecekleri ülkemiz eğitim sistemi için altı çizilmesi gereken noktalar arasında yer almaktadır.

Kaynaklar

- Akar, Ü. (2007). *Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Ango, M. L. (2002). Mastery of science process skills and their effective use in the teaching of science: An educology of science education in the nigerian context. *International Journal of Educology*, 16(1), 11-30.
- Ateş, S. (2005). Öğretmen adaylarının değişkenleri belirleme ve kontrol etme yeteneklerinin geliştirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 21-39.
- Ateş, S. ve Bahar, M. (2002). Araştırmacı fen öğretimi yaklaşımıyla sınıf öğretmenliği 3. Sınıf öğrencilerinin bilimsel yöntem yeteneklerinin geliştirilmesi. *V. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Ankara: ODTÜ Eğitim Fakültesi.
- Aydoğdu, B. (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aydoğdu, B. ve Buldur, S. (2013). Pre-Service classroom teachers' science process skills in terms of some variables. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(4), 520-534.
- Başaga, H., Geban, Ö. ve Tekkaya, C. (1994). The effect of the inquiry teaching method on biochemistry and science process skills achievements. *Biochemical Education*, 22(1), 29-32.
- Beichner, R. J., (1994). Testing student interpretation of kinematics graphs. *American Journal of Physics*, 62, 750-762.
- Bluhm, W. J. (1979). The effects of science process skill instruction on preservice elementary teachers' knowledge of ability to use, and ability to sequence science process skills. *Journal of Research in Science Teaching*, 16(5), 427-432.
- Bozdoğan, A. E., Taşdemir, A. ve Demirbaş, M. (2006). Fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 23-36.
- Brotherton, P. N., & Preece, P.F.W (1995). Science process skills: Their nature and interrelationships. *Research in Science ve Technological Education*, 13, 5-12.
- Burns, J. C., Okey, J. R., & Wise, K. C. (1985). Development of an integrated process skill test: TIPS II. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 169-177.
- Campbell, R. L, (1979). A comparative study of the effectiveness of process skills instruction on reading comprehension of preservice and inservice elementary teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 16, 123-127.
- Campbell, R. L., & Okey, J. R. (1977). Influencing the planning of teachers with instruction in science process skills. *Journal of Research in Science Teaching*, 4(3), 231-234.
- Çakar, E. (2008). *5. sınıf fen ve teknoloji programının bilimsel süreç becerileri kazanımlarının gerçekleşme düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D. ve Turgut, F. M. (1997). *Fizik Öğretimi, YÖK/ Dünya Bankası, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi*, Ankara.
- Çetin, B. (2008). Marmara Üniversitesi Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 101-114.
- Çevik, O. ve Yiğit, S. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Profillerinin Belirlenmesi – Amasya Üniversitesi Örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(1), 89-106.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teachers quality and student achievement: A review of state policy evidence (r-99-1)*. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

- Demir, M. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel süreç becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. Cilt I. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Demir, M. (2007). *Sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel süreç becerileriyle ilgili yeterliklerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dillashaw, F. G., & Okey, J. R. (1980). Test of integrated Science process skills for secondary science students. *Science Education*, 4, 601-608.
- Downing, J., & Filer, J. (1999). Science process skills and attitudes of preservice elementary teachers. *Journal of Elementary Science Education*, 11 (2), 57-64.
- Dökme, İ. (2005). İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi ders kitabının bilimsel süreç becerileri yönünden değerlendirilmesi. *İlköğretim-Online*, 4(1), 7-17.
- Harlen, W. (1999). Purposes and procedures for assessing science process skills. *Assessment in Education*, 6(1), 129 – 144.
- Karaca, N. (2010). *Bilgisayar destekli animasyonların grafik çizme ve yorumlama becerisinin geliştirilmesine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Kartal-Taşoğlu, A. (2009). *Fizik öğretiminde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin başarılarına, bilimsel süreç becerilerine ve problem çözme tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bağcı-Kılıç, G. (2003). Üçüncü uluslararası matematik ve fen araştırması (TIMSS): Fen öğretimi, bilimsel araştırma ve bilimin doğası. *İlköğretim Online*, 2(1), 42-51.
- Kutluca, T. ve Ekici, G. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutum ve öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 177-188.
- Laçın Şimşek, C. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji ders kitaplarındaki deneyleri bilimsel süreç becerileri açısından analiz edebilme yeterlilikleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 433-445.
- Lowrie, T., & Diezmann, C. M., (2007). Middle school students' interpretation of graphing tasks: Difficulties within a graphical language, In C. S. Lim, S. Fatimah, G. Munirah, S. Hajar, M. Y. Hashimah, W. L. Gan and T. Y. Hwa (Eds.), *Proceedings of the 4th East Asia Regional Conference on Mathematics Education*, 430-436.
- Martin D. J. (1997). *Elementary science methods: A constructivist approach*. USA: Delmar Publisher.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Önal-Çalışkan, İ. ve Kaptan, F. (2009). Bilimsel süreç becerileri testinin geliştirilmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34(369), 27-34.
- Öztürk, N. (2008). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerileri kazanma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Padilla, M. J., Okey, J. R., & Garrard, K. (1984). The effects of instruction on integrated science process skill achievement, *Journal of Research in Science Teaching*, 21(3), 277-287.
- Rezba, R. J., Sprague, C., Fiel, R. L., & Funk, H. J. (1995). *Learning and assessing science process skills*. USA: Kendal/Hunt Publishing Company.
- Sittirug, H. (1997). *The predictive value of science process skills, cognitive development, attitude towards science on academic achievement in a thai teacher institution*. Unpublished Doctoral Dissertation. The Faculty of Graduate School University of Missouri – Columbia.
- Shaw, T. J. (1983), The effect of a process-oriented science curriculum upon problemsolving ability. *Science Education*, 67(5), 615-623.

- Sülün, Y. ve Kozcu N. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin lise giriş sınavlarındaki çevre ve popülasyon konusuyla ilgili grafik sorularını algılama ve yorumlamalarındaki yanılgıları. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 1.
- Temiz, B. K. ve Tan, M. (2009). Grafik çizme becerilerinin kontrol listesi ile ölçülmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 71 – 83.
- Temiz, B. K. (2007). *Fizik öğretiminde öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin ölçülmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tobin, K. G., & Capie, W. (1982). Development and validation of group test of integrated science processes. *Journal of Research in Science Teaching*, 19(2), 133-141.
- Türkmen, L. (2006). Bilimsel bilginin özellikleri ve fen ve teknoloji okuryazarlığı, M. Bahar (Ed.). *Fen ve Teknoloji Öğretimi* içinde (s. 33-58), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Türkmen, L., Ercan, S. ve Süren, T. (2006). Son sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilimsel işlem beceri düzeyler. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 13-15 Eylül, Muğla Üniversitesi Muğla.
- White, T. R (1999). *An investigation of gender and grade-level differences in middle school students' attitudes about science; in science process skills ability, and in parental expectations of their children's science performance*. Doktora Tezi, The University of Southern Mississippi.
- Zeitler, W. R. (1981). The influence of the type practice in acquiring process skills. *Journal of Research in Science Teaching*, 18(3), 189-197.
- Zeren-Özer, D. ve Özkan, M. (2012). Proje tabanlı öğretimin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(3), 119-130.



Çeşitli Zekâ Düzeylerine Sahip İlkokul Öğrencilerinin Davranış Problemleri ile Aile İşlevleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

A Research on the Relationship Between Parenting Functions and Various Behaviour Problems of Primary School Children Having Different Levels Of IQA.

Nilgün CANEL**
H. Pınar ÖZDEMİR-KEMAHLI***

Öz

Bu çalışmanın amacı, üstün zekâlı öğrencilerin, zihinsel engelli öğrencilerin ve normal zekâyâ sahip öğrencilerin davranış problemleri ile aile işlevleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ayrıca aile işlevlerinin sağlıklı olup olmayışı ve öğrencilerin davranış problemlerine göre grupların farklılaşp farklılaşmadığı da karşılaştırılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Araştırmaya; İstanbul ili, Zeytinburnu ilçesi ilkököl düzeyinde öğrenim gören 300 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların aile işlevlerinin sağlıklılık durumu Bulut (1990) tarafından uyarlanan “Aile Değerlendirme Ölçeği” ile davranış problemleri ise Kaner ve Çiçekçi (1999) tarafından uyarlanan “Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesi (GGDPKL)” ile değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde, öğrencilerin aile işlevleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson korelasyon katsayısı analizleri uygulanmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Dunnett’s C analizi kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonrasında, üstün zekâlı, zihinsel engelli ve normal zekâyâ sahip öğrencilerin aile işlevleri ile çocukların davranış problemleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki görülürken, aile işlevlerinin çeşitli alt boyutlarının davranış problemleri için anlamlı yordayıcılar olduğu da bulunmuştur. Ayrıca öğrenci grupları arasında aile işlevleri ve davranış problemleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Zekâ, Davranış Problemleri, Aile İşlevleri

* Bu çalışma 11.06.2014 tarihinde Yüksek Lisans Tezi Olarak Yayınlanmıştır.

** Yrd. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul-Türkiye, nilgun.canel@marmara.edu.tr

*** Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul-Türkiye, haticepinarozdemir@gmail.com

Abstract

The objective of the research is to examine the relationship between parenting functions and various behaviour problems of children with mental disabilities, with an average IQ, gifted ones. Besides, that their parenting functions has been healthy/unhealthy and children's behaviour problems have been examined and compared. This is a descriptive research based on the relational screening model. 300 primary school, from Zeytinburnu Province (the European side of Istanbul), contributed to the research. Health status of participants is measured with "Family Assessment Scale" by Bulut (1990), and behaviour problems with "Revised Check List Of Behaviour Problems" by Kaner and Çiçekçi (1999). While analyzing the data, pearson correlation coefficient analysis was used for understanding the relationship between parenting functions and the behaviour problems scale points. On the other hand, One Way Anova and Dunnett's C Test was used for checking whether there were a significance differences in the groups or not. Results after the above mentioned statistical analysis, there has been a statistically significant relationship between healthy parenting functions and behaviour problems for the ones having eithe an average level of IQ, gifted and mental disabilities. It was also found to be significant predictors of behavioral problems of various family functions. Based on the results of the research, including all IQ levels, I can say that there has been a significance difference in terms of parenting functions and behaviour problems.

Keywords: Intelligence, Behavior Problems, Parenting Functions

Giriş

Gelişim; öğrenme, yaşantı ve olgunlaşma sonucunda bireyde meydana gelen düzenli ve sürekli değişimi ifade etmektedir (Gander ve Gardiner, 2007). Gelişim alanlarından biri olan bilişsel gelişim alanı; algılama, düşünme, öğrenme, bilgi, bellek, akıl yürütme, sorun çözme gibi birçok zihinsel işlevleri kapsamaktadır (Yıldırım, 2016). Çocuklar için gelişim dönemlerinde benzer gelişim görevleri tanımlanmış olmasına rağmen bütün çocukların bilişsel gelişim becerileri aynı yaşta ve aynı oranda gelişmeyebilir. Bazı çocuklar herhangi bir yaşta diğer çocuklardan daha avantajlı olabilirler. Bazı çocuklar yaşlılarından daha erken konuşur veya okuyabilirler, matematiksel ve mantıksal işlemlerden daha çabuk anlarlar (Clark, 2015). Bazıları ise daha geç konuşur ve daha zor öğrenir. Çocuktaki bu ilerlemeler ve bilişsel düzeydeki temel değişiklikler zekâ olarak tanımlanan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Leana-Taşçılar ve Kanlı, 2014). Günümüze dek çeşitli zekâ sınıflandırmaları yapılmış ve zekâyı ölçen birçok test geliştirilmiştir. Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO) zekâ sınıflamasını incelediğimizde, insanların zekâ bölümünün düşükten yükseğe doğru yayılan "çan eğrisi" denilen bir eğri ile temsil edildiği görülmüştür. İnsanların büyük bir kısmı bu çan eğrisinin ortalama zekâ bölümü 100 etrafında yığılmış ve bu kısım, normal alan olarak belirlenmiştir (Eripek, 2011). Ortalamanın dışında kalan alanlar ise farklılık gösterenlerin bulunduğu bölge olarak kabul edilmiş, çok az sayıda insanın normalin dışındaki alanda bulunduğu anlaşılmıştır (Eripek ve Vuran, 2009). Bu normal alanın aşığına baktığımızda karşımızda zihinsel engelli çocukları (Eripek, 2011), üstüne baktığımızda ise üstün zekâlı çocukları görülmektedir (Sak, 2014; Sternberg, 2000).

Çocuklar farklı gelişim özelliklerine sahip olsa da, bir çocuğun yakın çevresinden gelen olumsuz etkiler onun hayatında ciddi problemlere sebep olabilir. Gelişim evrelerindeki kritik dönemlerde çocuğun davranışlarına karşı çevresel faktörlerden gelen olumsuz geri bildirimler çocukta duygusal ve davranışsal düzeyde bozukluklara sebep olmaktadır (Smith vd., 2014). Bu olumsuzluklara karşı çocuğun verdiği olağan dışı tepkiler ise “uyum ve davranış bozuklukları” olarak adlandırılmaktadır. Ortaya çıkan davranış problemlerini tespit etmek amacıyla yapılan çalışmalarda ev yaşamı ve okul hayatında etkileşim içerisinde olduğu ailesi, öğretmenleri ve akran grupları gibi kaynaklara başvurulmaktadır. Bu nedenle eğitimcilerin davranış problemlerini değerlendirmede önemli bilgi kaynakları oldukları kabul edilmektedir (İkiz, Mete-Otlu ve Ekinci-Vural, 2016). Öğretmenlerin, çocukların özelliklerini objektif olarak tanımlayabildikleri, yaptıkları gözlemlerle benzer gelişimsel özelliklere sahip çocuklar arasında karşılaştırma yapabildikleri ve davranış problemlerini gözlemleyebildikleri anlaşılmaktadır. İlkokul düzeyindeki çocuklarda en sık görülen davranış problemleri ise; yalan söyleme, aşırma, tikler, fobiler, uyum bozuklukları, korkular, davranım bozuklukları, öfke nöbetleri, saldırganlık, hiperaktivite, dikkat eksikliği, depresyondur (Mash ve Barkley, 2014). Bu sorunların oluşması kendi kişilerarası bağlarının ürünü olan çocukların kişisel ve sosyal özelliklerinin çevre faktörleriyle olan ilişkisinden kaynaklanmaktadır. Bu etkileşimin en derin ve önemli olduğu yer ise çocuğun doğduğu andan itibaren içerisinde bulunduğu aile ortamıdır.

Aile çocuğun doğduğu andan itibaren kendisini, hayatı ve diğer insanları tanımaya başladığı, kişiliğinin geliştiği, toplumun değer yargılarını, niteliklerini öğrendiği ve deneyimlerini kazandığı temel kurumdur (Gander ve Gardiner, 2007). Çocuğun ilk yıllarda anne ile bağı, baba ve diğer kardeşler ile olan ilişkisi, ailenin yapısal özellikleri çocuklar üzerinde etkilidir. Çeşitli zekâ düzeylerine ve gelişim özelliklerine sahip olmaları çocuğun aileye karşı duyduğu değişmez ihtiyaca sadece farklı nitelikler kazandırmaktadır (Eryılmaz, 2010). Araştırmacılar, ailenin kendi içerisinde farklı işlevlerini tanımlamış, ailenin psiko-sosyal açıdan sağlıklı olma düzeyini her bir işlevin yerine getirilip getirilmemesine göre belirlemiştir (Yavuzer, 2012). Onlara göre aile işlevlerinin temelini, aile içi sevgi atmosferi, aile üyelerinin birbirine gösterdiği ilgi, ailedeki açık iletişim ve belirlenmiş roller, ailede ortaya çıkan problemleri çözme ve kuralları belirleme şekli oluşturur (Morawska ve Sanders, 2009). Ailenin işlevleri incelendiğinde, niteliklerine göre birçok işlev ayrı ayrı ele alınsa da aslında her işlevin bir diğer işlevle bağıntılı olduğu ve birbirlerini tamamlayan işlevler olduğu söylenebilir (Clark, 2015; Early ve Baltes, 2014). Literatür incelendiğinde de aile içi ilişkilerin sağlıklı olması ve aile bireylerinin ailedeki fonksiyonlarını yerine getirmemelerinin çocuklarda davranış problemlerini artırdığını ortaya çıkarmaktadır (Baker, Blacher ve Olsson, 2005; Savi, 2008). Yapılan araştırmalar ve gözlemler sonucunda, aile içi faktörler ile çocukların davranış problemleri arasında ilişki olduğu düşünülmektedir. Araştırma öncesinde öğrenci ve ailelerle yapılan görüşmeler sonucunda çeşitli zekâ düzeylerine sahip öğrencilerin ve onların ailelerinin, kendi içerisinde benzer özelliklere ve sorunlara sahip olduğunun anlaşıldığı gibi birbirinden farklı problemleri ve özellikleri de olduğu fark edilmiştir. Bu sebeple çeşitli zekâ düzeyine sahip öğrencilerin aile işlevleri, davranış problemleri ve farklı demografik özellikleri açısından karşılaştırılmasının incelemeye değer olduğu düşünülmüş ve bu çalışmanın konusunu oluşturmuştur. Bu çalışmanın amacı üstün zekâlı, normal

zekâ düzeyine sahip ve zihinsel engelli öğrencilerin aile işlevlerinin sağlıklı olup olmayışı ile çocukların davranış problemleri arasındaki yordayıcı ilişkilerin incelenmesidir. Ayrıca araştırmanın genel amacına uygun olarak aşağıda belirtilen alt problemlere de cevap aranmıştır:

1. Üstün zekâlı, normal zekâ düzeyine sahip ve zihinsel engelli öğrenciler arasında aile işlevleri açısından bir fark var mıdır?
2. Üstün zekâlı, normal zekâ düzeyine sahip ve zihinsel engelli öğrenciler arasında çocukların davranış problemleri açısından bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Üstün zekâlı, normal zekâ düzeyine sahip ve zihinsel engelli öğrencilerin davranış problemleri ile aile işlevleri arasındaki ilişkinin ve çeşitli zekâ düzeylerine sahip bu öğrenci gruplarının aile işlevleri ile davranış problemleri açısından farklılaşp farklılaşmadığının incelendiği araştırmada ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Genel tarama modeli, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Genel yargıya varmanın ötesinde, değişkenler arasında ilişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırma türü ise ilişkisel tarama yaklaşımı olarak adlandırılır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2013–2014 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ili Zeytinburnu ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı normal müfredatta eğitim veren tüm devlet ilkokullarından 1., 2., 3. ve 4. sınıfa ve özel eğitim sınıflarına devam eden 300 kız ve erkek öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini iki aşamada belirlenmiştir. Birinci adımda, Zeytinburnu ilçesindeki tüm devlet ilkokulları arasından, amaçlı örnekleme yöntemlerinden 'Ölçüt Örnekleme' yöntemi ile seçilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi, araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan birimler belli niteliklere sahip, belirlenen ölçütü karşılayan kişiler, nesnelere, olaylardan oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). 100 Üstün zekâlı ve 100 zihinsel engelli öğrencinin seçiminde ölçüt Zeytinburnu ilçesi Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından üstün zekâlı (IQ: 130 ve üstü) ve zihinsel engelli (IQ: 55-70 arası) tanısı almış olmak olarak belirlenmiştir. Ayrıca ilçe devlet okullarında 1-4. Sınıflar arasında eğitimlerine devam eden normal (IQ: 90-110) zekâ sınırları içerisinde yer alan 100 öğrenci araştırmaya katılmak üzere belirlenmiştir. İkinci aşama da ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme kullanarak her sınıf düzeyinden benzer oranda öğrenci seçilmiştir (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırmada yer almak üzere belirlenen bu öğrencilerin ailelerine ve sınıf öğretmenlerine araştırmada kullanılacak formlar ve ölçekler uygulanmıştır.

Veri Toplama

Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ). Çeşitli zekâ düzeylerine sahip öğrencilerin ailelerinin, aile işlevlerini yerine getirip getirmediği konusunda genel bir değerlendirme yapmak ve sorun

alanlarını ortaya çıkarmak amacıyla Epstein ve Bishop, (1983) tarafından geliştirilen ve Bulut (1990) tarafından uyarlanan “Aile Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin 60 maddesi ve 7 alt boyutu vardır. Ölçekteki her soru 7 alt ölçekten (problem çözme, iletişim, roller, duygusal tepki verebilme, gereken ilgiyi gösterme, davranış kontrolü, genel fonksiyonlar) bir tanesine aittir. Her alt boyuttan alınan toplam puanın yüksekliği, o işlev açısından sağlıksızlığın arttığını gösterir (Bulut, 1990). Bulut (1990) tarafından yapılan Türkçe’ye uyarlama çalışmalarında iç tutarlık için yapılan analizlerde her alt boyut için Cronbach’s alfa değerleri problem çözme için .80; iletişim için .42; duygusal tepki verebilme için .59; gereken ilgiyi gösterme için .38; davranış kontrolü için .52 ve genel fonksiyonlar için .86 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği bilinen grupların karşılaştırılması tekniği ile sınanmıştır. Her iki grupta elde edilen puan ortalamaları arasındaki fark tüm alt boyutlar için ayrı ayrı t testi ile test edilmiş, tün alt testleri için .001 ile .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında toplanan veriler ile yapılan analizde ise iç tutarlık katsayısı .85 olarak tespit edilmiştir

Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesi (GGDPKL). Çeşitli zekâ düzeylerine sahip öğrencilerin Duygusal ve davranışsal bozukluklarının belirlenmesi amacıyla Quay ve Peterson’un (1996) tarafından geliştirilen ve Kaner ve Çiçekçi (2000) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesi (GGDPKL)” kullanılmıştır. Ölçek birbirinden bağımsız üç boyuta (Davranım Bozukluğu/Hiperaktivite – İmpulsivite, Depresyon/Dikkat eksikliği ve Sosyalleşmiş Saldırganlıktır) indirilmiştir. Her alt ölçekten alınan puanlar toplanarak her alt ölçek için ayrı toplam puanlar elde edilir (Kaner ve Çiçekci, 2000). Kaner ve Çiçekci, (2000) tarafından yapılan Türkçe’ye uyarlama çalışmalarında iç tutarlık için yapılan analizlerde DB-Hİ, D-DE, SS alt boyutları için Cronbach’s alfa değerleri sırasıyla .96; .94; .84’dür. Ölçekten, düşük ve yüksek puan alan alt ve üst % 27 lik grupların her maddeden aldıkları puanların t testi ile ayırt edici geçerlikleri incelenmiş ve tüm maddelerin alt ve üst grupları ayırt ettikleri saptanmıştır. Bu araştırma kapsamında toplanan veriler ile yapılan analizde ise iç tutarlık katsayısı .96 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Deneklere uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler kodlanarak bilgisayara yüklenmiştir. Elde edilen bu verilerin çözümlenmesinde SPSS 15.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistiklerden frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (X) ve standart sapma (Ss) kullanılmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği (n>30) ve anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir. Üstün zekâlı, normal düzeyde zekâya sahip ve zihinsel engelli öğrenci grupları arasında aile işlevlerinin sağlıklı olup olmayışı ve öğrencilerin davranış problemleri açısından bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlerken normal dağılım gösteren değişkenler için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Dunnett’s C analizi kullanılmıştır. Aile işlevleri, davranış problemleri ölçeklerinden alınan puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson korelasyon katsayısı, yordama gücünü belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizleri uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çeşitli zekâ seviyelerine sahip öğrencilere uygulanan ADÖ, GGDPKL ve kişisel bilgi formundan elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler sunulmuştur. Öncelikle araştırma da yer almak üzere oluşturulan örneklem grubunun özelliklerine dair bilgi verilmiştir. Daha sonra grupların ADÖ ile GGDPKL puanlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Son olarak ise üstün zekâlı, normal düzeyde zekaya sahip ve zihinsel engelli öğrencilerin aile işlevlerinin sağlıklı olup olmayışı ile çocukların davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesine dair korelasyon ve regresyon analizleri sonuçları sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmada Yer Almak Üzere Oluşturulan Örneklem Grubunun Dağılımına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Sınıf	Frekans (n)	Yüzde (%)	
Üstün Zekâlı	1.Sınıf	28	28,0
	2.Sınıf	28	28,0
	3.Sınıf	25	25,0
	4.Sınıf	19	19,0
	Total	100	100,0
Zihinsel Engelli	1.Sınıf	12	12,0
	2.Sınıf	19	19,0
	3.Sınıf	18	18,0
	4.Sınıf	24	24,0
	Özel Eğitim(1-4)	27	27,0
	Total	100	100,0
Normal Zekâ Düzeyi	1.Sınıf	15	15,0
	2.Sınıf	34	34,0
	3.Sınıf	28	28,0
	4.Sınıf	23	23,0
	Total	100	100,0

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan çeşitli zekâ seviyelerine sahip öğrencilerin 100 tanesi üstün zekâ düzeyine, 100 tanesi zihinsel engele, 100 tanesi ise normal zekâ düzeyine sahiptir. Bu öğrenciler 1, 2, 3 ve 4. sınıftan ve ayrıca özel eğitim sınıflarından seçilmiştir.

Tablo 2

ADÖ Puanlarının Çeşitli Zekâ Türleri Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları,

Puan	Grup	<i>f</i> , \bar{X} ve <i>S</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları						Anlamlı Fark
		<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	Var. K.	<i>K</i>	<i>S</i>	<i>Ø</i>	<i>F</i>	<i>p</i>		
Genel İşlevler	Üstün Zekâlı	100	1,4542	,31812	G.Arası	5,089	2	2,545	16,349	,000***	Ü-Z*	
	Zihinsel Engelli	100	1,7725	,49956	G.İçi	46,226	297	,156			Ü-N*	
	Normal	100	1,5950	,34083	Toplam	51,315	299				N-Z*	
	Toplam	300	1,4542	,31812								
Problem Çözme	Üstün Zekâlı	100	1,4633	,44165	G.Arası	4,111	2	2,055	8,564	,000***	Ü-Z*	
	Zihinsel Engelli	100	1,7500	,56878	G.İçi	71,276	297	,240			Ü-N*	
	Normal	100	1,6017	,44878	Toplam	75,387	299				N-Z*	
	Toplam	300	1,6050	,50213								
İletişim	Üstün Zekâlı	100	1,4400	,34308	G.Arası	9,403	2	4,702	25,816	,000***	Ü-Z*	
	Zihinsel Engelli	100	1,8678	,52774	G.İçi	54,091	297	,182			Ü-N*	
	Normal	100	1,5922	,38750	Toplam	63,494	299				N-Z*	
	Toplam	300	1,6333	,46082								
Roller	Üstün Zekâlı	100	1,7573	,36457	G.Arası	3,223	2	1,611	9,076	,000***	Ü-Z*	
	Zihinsel Engelli	100	2,0009	,47852	G.İçi	52,728	297	,178			Ü-N*	
	Normal	100	1,8173	,41318	Toplam	55,951	299				N-Z*	
	Toplam	300	1,8585	,43258								
İlgi Gösterme	Üstün Zekâlı	100	2,2000	,33302	G.Arası	3,069	2	1,534	10,560	,000***	Ü-Z*	
	Zihinsel Engelli	100	2,4386	,44312	G.İçi	43,156	297	,145			Ü-N*	
	Normal	100	2,2614	,35869	Toplam	46,224	299				N-Z*	
	Toplam	300	2,3000	,39319								
Davranış Kontrolü	Üstün Zekâlı	100	1,9733	,27450	G.Arası	1,857	2	,928	6,996	,001***	Ü-Z*	
	Zihinsel Engelli	100	2,1589	,43372	G.İçi	39,409	297	,133			Ü-N*	
	Normal	100	2,0211	,36688	Toplam	41,266	299				N-Z*	
	Toplam	300	2,0511	,37150								
Duygusal Tepki	Üstün Zekâlı	100	1,3317	,32952	G.Arası	19,228	2	9,614	45,244	,000***	Ü-Z*	
	Zihinsel Engelli	100	1,9417	,58955	G.İçi	63,111	297	,212			Ü-N*	
	Normal	100	1,5400	,42582	Toplam	82,339	299				N-Z*	
	Toplam	300	1,6044	,52477								

*** $p \leq 0,001$, ** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$

Tablo 2'de görüldüğü üzere Aile Değerlendirme Ölçeğinin alt boyutlarına verilen puanlar incelendiğinde, her bir alt boyutta, zihinsel engelli öğrencilerin ailelerinin puanları ortalamasının normal çocukların ailelerine göre; normal çocukların ailelerinin puanları ortalamasının da üstün zekâlı çocukların ailelerinin puan ortalamalarına göre yüksek olduğu görülmüştür. Grup ortalamaları arasındaki bu farklılığın anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin ailelerinin genel işlevler($p < 0,001$), problem çözme($p < 0,001$), iletişim($p < 0,001$), roller($p < 0,001$), ilgi gösterme($p < 0,001$), davranış

kontrolü($p<0,001$) ve duygusal tepki($p<0,001$) alt boyutlarına verdikleri cevaplara dair puanların, öğrencilerin zekâ düzeylerine göre farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Bu farkların hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla önce, varyans homojenliği denetlenmiş, varyansın homojen olmadığı görülmüş ve Dunnett's C analizi uygulanmasına karar verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda aile değerlendirme ölçeğinin genel işlevler($p<0,05$), iletişim($p<0,05$) ve duygusal tepki($p<0,05$) boyutlarının puan ortalamalarının bütün öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgulanmıştır. Bu üç boyut açısından aile işlevleri incelendiğinde üstün zekâlı öğrencilerin ailelerinin normallere göre; normal düzeydeki öğrencilerin de zihinsel engelli öğrencilerin ailelerine göre daha sağlıklı olduğu söylenilebilir. Aile değerlendirme ölçeğinin roller($p<0,05$), ilgi gösterme($p<0,05$) ve davranış kontrolü($p<0,05$) boyutları incelendiğinde ise üstün zekâlı öğrenciler ile normal zekâyâ sahip öğrencilerin ve normal zekâyâ sahip öğrenciler ile zihinsel engelli öğrencilerin ailelerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğinin problem çözme($p<0,05$) boyutunda ise sadece üstün zekâlı öğrenciler ile zihinsel engelli öğrenciler arasında fark olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 3

GGDPKL Puanlarının Çeşitli Zekâ Türleri Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

Puan	Grup	f, \bar{X} ve S Değerleri			ANOVA Sonuçları						
		N	\bar{X}	S	Var. K.	K	S	Q	F	P	Anlamlı Fark
DBHİ	Üstün Zekâlı	100	,0619	,16480	G.Arası	3,923	2	1,962	36,261	,000***	Ü-Z*
	Zihinsel Engelli	100	,3041	,33312	G.İçi	16,068	297	,054			
	Normal	100	,0611	,15548	Toplam	19,991	299				
	Toplam	300	,1423	,25857							
DDE	Üstün Zekâlı	100	,0305	,07814	G.Arası	18,587	2	9,294	127,515	,000***	Ü-Z*
	Zihinsel Engelli	100	,5845	,41063	G.İçi	21,646	297	,073			
	Normal	100	,0870	,20957	Toplam	40,233	299				
	Toplam	300	,2340	,36682							
SS	Üstün Zekâlı	100	,0010	,01000	G.Arası	,191	2	,095	26,815	,000***	Ü-Z*
	Zihinsel Engelli	100	,0550	,10188	G.İçi	1,057	297	,004			
	Normal	100	,0020	,01407	Toplam	1,248	299				
	Toplam	300	,0193	,06460							

*** $p\leq0,001$, ** $p\leq0,01$, * $p\leq0,05$

Tablo 3'de görüldüğü üzere Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesi alt boyutlarına verilen cevaplar incelendiğinde, her bir alt boyut için zihinsel engelli öğrencilerin puanları ortalamasının normal öğrencilere göre, normal zekâyâ sahip öğrencilerin puanları ortalamasının da, üstün zekâlı gruplara göre yüksek olduğu görülmüştür. Grup ortalamaları

arasındaki bu farklılığın anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Yapılan öğrencilerin davranış bozukluğu-hiperaktivite ($p<0,001$), depresyon-dikkat eksikliği ($p<0,001$), sosyal saldırganlık ($p<0,001$) alt ölçeklerine verdikleri cevapların, öğrencilerin zekâ düzeylerine farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Bu sonucun farkların hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla önce, varyans homojenliği denetlenmiş, varyansın homojen olmadığı görülmüş ve Dunnett's C analizi uygulanmasına karar verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda GGDPKL ölçeğindeki depresyon-dikkat eksikliği (DDE) boyutunun çeşitli zekâ düzeylerine sahip bütün öğrenci grupları arasında anlamlı farklılık gösterdiği bulgulanmıştır ($p<0,05$). Davranış bozukluğu-hiperaktivite (DBHİ) ve sosyal saldırganlık (SS) boyutları incelendiğinde ise üstün zekâlı öğrenciler ile normal zekâya sahip öğrenciler ve normal zekâya sahip öğrenciler ile zihinsel engelli öğrencilerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmıştır ($p<0,05$). Bu üç boyut açısından davranış problemleri incelendiğinde, üstün zekâlı öğrencilerin davranış problemlerinin; normal düzeydeki öğrencilere; normal zekâya sahip öğrencilerinde zihinsel engelli öğrencilere göre daha az olduğu söylenilebilir.

Tablo 4

Üstün Zekâlı Öğrencilerin ADÖ ve GGDPKL Alt Ölçekleri Arasındaki İlişkilerin Analizi

		n=100	GGDPKL		
		Üstün Zekâlı	DBHİ	DDE	SS
ADÖ	Genel İşlevler	r	,175	,101	,067
	Problem Çözme	r	,232*	,128	,008
	İletişim	r	,180	,201*	,001
	Roller	r	,351**	,158	,168
	İlgi Gösterme	r	,178	,052	,069
	Davranış Kontrolü	r	,000	,066	,051
	Duygusal Tepki	r	,005	175	,358**

*** $p\leq0,001$, ** $p\leq0,01$, * $p\leq0,05$

Tablo 4'te görüldüğü üzere; üstün zekâlı öğrencilerde ADÖ alt boyutları ile GGDPKL alt boyutları arasındaki ilişkilerin analizi için uygulanan için pearson korelasyon katsayısı analizleri sonucunda üstün zekâlı öğrencilerde ADÖ'nin roller boyutu ile GGDPKL'nin davranım bozukluğu – hiperaktivite ve impulsivite (DBHİ) arasında ve ADÖ'nün duygusal tepki faktörü ile GGDPKL'nin sosyalleşmiş saldırganlık (SS) alt boyutları arasında anlamlı pozitif doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür ($p \leq 0,01$). Ayrıca ADÖ'nün Problem çözme faktörü ile GGDPKL'nin davranım bozukluğu – hiperaktivite ve impulsivite (DBHİ) arasında ve ADÖ'nün iletişim boyutu ile depresyon–dikkat eksikliği (DDE) arasında anlamlı pozitif doğrusal bir ilişki olduğu

görülmüştür ($p \leq 0,05$). Bu durum ailede roller, duygusal tepki, problem çözme ve iletişim işlevlerinin sağlıklılaştıkça çocuktaki davranış bozukluklarının arttığını göstermektedir.

Tablo 4.1

Üstün Zekâlı Öğrencilerin Aile İşlevlerinin Öğrencilerde Davranım Bozukluğu-Hiperaktivite ve İmpulsivitesini (DBHİ) Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon analizi

	B	Standart Hata B	β	t	P	Regresyon Sonucu
Genel İşlevler	-,070	,072	-,135	-,965	,337	R = ,470 $R^2 = ,221$ F = 3,733 p < 0,001
Problem Çözme	,078	,051	,210	1,524	,131	
İletişim	,096	,056	,201	1,722	,088	
Roller	,158	,050	,349	3,144	,002	
İlgi Gösterme	,100	,049	,203	2,045	,044	
Davranış Kontrolü	-,067	,061	-,112	-1,095	,276	
Duygusal Tepki	-,120	,055	-,241	-2,192	,031	

***p<0,001, **p<0,01, *p<0,05

Aile Değerlendirme Ölçeğinin alt boyutlarına göre öğrencilerde (DBHİ)'nin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları tablo 4.1'de verilmiştir. Genel işlevler, problem çözme, iletişim, roller, davranış kontrolü, ilgi gösterme ve duygusal tepki faktörleri birlikte, öğrencilerin (DBHİ) puanları ile kabul edilebilir düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = ,470$, $R^2 = ,221$, $p < 0,001$). Adı geçen yedi değişken birlikte, (DBHİ)'deki toplam varyansın yaklaşık % 22'sini açıklamıştır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin doğrusallığın sağlandığı problem çözme ve roller boyutların t-testi sonuçları incelendiğinde ise sadece roller değişkenininin (DBHİ) üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Değişkenler arası çoklu bağlantı problemi bulunmamaktadır (Tolerans >0,33; VIF <3).

Tablo 4.2

Üstün Zekâlı Öğrencilerin Aile İşlevlerinin Öğrencilerde Depresyon-Dikkat Eksikliği (DDE) Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

	B	Standart Hata B	β	t	P	Regresyon Sonucu
Genel İşlevler	-,008	,037	-,033	-,218	,828	R = ,313 $R^2 = ,098$ F = 1.427 p > 0,05
Problem Çözme	,002	,026	,010	,070	,945	
İletişim	,053	,029	,232	1,850	,068	
Roller	,027	,026	,126	1,056	,294	
İlgi Gösterme	,008	,025	,034	,320	,750	
Davranış Kontrolü	-,056	,031	-,198	-1,802	,075	
Duygusal Tepki	,019	,028	,079	,672	,503	

***p<0,001, **p<0,01, *p<0,05

Aile Değerlendirme Ölçeğinin alt boyutlarına göre öğrencilerde (DDE)'nin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları tablo 4.2'de verilmiştir. Genel işlevler, problem çözme, iletişim, roller, davranış kontrolü, ilgi gösterme ve duygusal tepki faktörleri birlikte, öğrencilerin (DDE) puanları ile anlamlı bir ilişki vermemektedir ($R = ,313$, $R^2 = ,098$, $p > 0,05$).

Tablo 4.3

Üstün Zekâlı Öğrencilerin Aile İşlevlerinin Öğrencilerde Sosyalleşmiş Saldırganlık (SS) Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

	B	Standart Hata B	β	t	P	Regresyon Sonucu
Genel İşlevler	-005	,005	,002	,012	,991	R=,422 $R^2 = ,178$ F = 2,842 p < 0,01
Problem Çözme	-,002	,003	-,099	-,701	,485	
İletişim	-,006	,003	-,196	-1,634	,106	
Roller	,003	,003	,120	1,049	,297	
İlgi Gösterme	-,001	,003	-,045	-,441	,532	
Davranış Kontrolü	-005	,004	-,002	-,020	,984	
Duygusal Tepki	,014	,003	,452	4,006	,000	

*** $p \leq 0,001$, ** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$

Aile Değerlendirme Ölçeğinin alt boyutlarına göre öğrencilerde (SS)'in yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları tablo 4.3'de verilmiştir. Genel işlevler, problem çözme, iletişim, roller, davranış kontrolü, ilgi gösterme ve duygusal tepki faktörleri birlikte, öğrencilerin (SS) puanları ile kabul edilebilir düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = ,422$, $R^2 = ,178$, $p < 0,01$). Adı geçen yedi değişken birlikte (SS)'daki toplam varyansın yaklaşık % 18'ini açıklamıştır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise sadece doğrusallığın sağlandığı duygusal tepki gösterme değişkeninin (SS) üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Değişkenler arası çoklu bağlantı problemi bulunmamaktadır (Tolerans >0,33; VIF <3).

Tablo 5;

Zihinsel engelli öğrencilerin ADÖ Ve GGDPKL Ölçekleri Arasındaki İlişkilerin Analizi

	n=100		GGDPKL		
	Normal		DBHİ	DDE	SS
ADÖ	Genel İşlevler	r	,135	,156	,242*
	Problem Çözme	r	,077	,095	,356**
	İletişim	r	,148	,296**	,231*
	Roller	r	,215*	,213*	,144
	İlgi Gösterme	r	,071	,054	,013
	Davranış Kontrolü	r	,148	,143	,148
	Duygusal Tepki	r	-,099	,195	,088

*** $p \leq 0,001$, ** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$

Tablo 5'te görüldüğü üzere; zihinsel engelli öğrencilerin aile davranışlar ölçeği alt boyutları ile davranış problemleri ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkilerin analizi için uygulanan için pearson korelasyon katsayısı analizleri sonucunda normal düzeyde zekaya sahip öğrencilerde, ADÖ'nin problem çözme boyutu GGDPKL'nin sosyalleşmiş saldırganlık (SS) boyutu ve iletişim boyutu ile depresyon–dikkat eksikliği (DDE) arasında anlamlı pozitif doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür ($p \leq 0,01$). ADÖ'nin roller boyutu ile GGDPKL'nin davranım bozukluğu – hiperaktivite ve impulsivite (DBHİ) ve depresyon–dikkat eksikliği (DDE) arasında anlamlı pozitif doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür ($p \leq 0,05$). Ayrıca genel işlevler ve iletişim boyutu ile sosyal saldırganlık (SS) arasında da anlamlı pozitif doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür ($p \leq 0,05$). Ortaya çıkan sonuç ailedeki bu işlevlerin sağlıklı hale gelmesiyle çocuklardaki davranış problemlerinin fazlaştığı göstermiştir.

Tablo 5.1

Zihinsel engelli öğrencilerin Aile İşlevlerinin Öğrencilerde Davranım Bozukluğu-Hiperaktivite ve İmpulsivitesini (DBHİ) Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

	B	Standart Hata B	β	t	P	Regresyon Sonucu
Genel İşlevler	,040	,113	,060	,354	,724	
Problem Çözme	,014	,074	,024	,186	,853	R= ,412
İletişim	,139	,087	,220	1,601	,113	$R^2 = ,170$
Roller	,215	,094	,308	2,273	,025	F = 2,689
İlgi Gösterme	,018	,081	,024	,228	,820	p < 0,01
Davranış Kontrolü	,047	,089	,061	,527	,600	
Duygusal Tepki	-,286	,079	-,506	-3,627	,000	

*** $p \leq 0,001$, ** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$

Aile Değerlendirme Ölçeğinin alt boyutlarına göre öğrencilerde (DBHİ)'nin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları tablo 5.1'de verilmiştir. Genel işlevler, problem çözme, iletişim, roller, davranış kontrolü, ilgi gösterme ve duygusal tepki faktörleri birlikte, öğrencilerin (DBHİ) puanları ile kabul edilebilir düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = ,412$, $R^2 = ,170$, $p < ,01$). Adı geçen yedi değişken birlikte, (DBHİ)'deki toplam varyansın yaklaşık % 17'sini açıklamıştır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, doğrusallığın sağlandığı roller değişkeninin (DBHİ) üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Değişkenler arası çoklu bağlantı problemi bulunmamaktadır (Tolerans >0,33; VIF <3).

Tablo 5. 2

Zihinsel Engelli Öğrencilerin Aile İşlevlerinin Öğrencilerde Depresyon–Dikkat Eksikliği (DDE) Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

	B	Standart Hata B	β	t	P	Regresyon Sonucu
Genel İşlevler	-,081	,145	-,098	-,556	,580	R=,317 $R^2=,100$ F = 1,468 p > 0,05
Problem Çözme	-,036	,095	-,050	-,378	,707	
İletişim	,239	,112	,307	2,144	,035	
Roller	,084	,121	,098	,693	,490	
İlgi Gösterme	-,032	,104	-,035	-,311	,756	
Davranış Kontrolü	,053	,114	,056	,465	,643	
Duygusal Tepki	,009	,101	,012	,086	,932	

***p≤0,001 ,**p≤0,01 , *p≤0,05

Aile Değerlendirme Ölçeğinin alt boyutlarına göre öğrencilerde (DDE)'nin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları tablo 5.2'de verilmiştir. Genel işlevler, problem çözme, iletişim, roller, davranış kontrolü, ilgi gösterme ve duygusal tepki faktörleri birlikte, öğrencilerin (DDE) puanları ile anlamlı bir ilişki vermemektedir (R= ,317, $R^2=,100$, p > 0,05).

Tablo 5. 3

Zihinsel Engelli Öğrencilerin Aile İşlevlerinin Öğrencilerde Sosyalleşmiş Saldırganlık (SS) Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

	B	Standart Hata B	β	t	P	Regresyon Sonucu
Genel İşlevler	,010	,035	,049	,289	,773	R=,399 $R^2=,159$ F = 2,489 p < 0,05
Problem Çözme	,061	,023	,338	2,648	,010	
İletişim	,035	,027	,182	1,314	,192	
Roller	-,003	,029	-,013	-,096	,924	
İlgi Gösterme	-,007	,025	-,032	-,294	,769	
Davranış Kontrolü	,011	,027	,046	,391	,697	
Duygusal Tepki	-,038	,024	-,222	-1,581	,117	

***p≤0,001 ,**p≤0,01 , *p≤0,05

Aile Değerlendirme Ölçeğinin alt boyutlarına göre öğrencilerde (SS)'nin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları tablo 5.3'de verilmiştir. Genel işlevler, problem çözme, iletişim, roller, davranış kontrolü, ilgi gösterme ve duygusal tepki faktörleri birlikte, öğrencilerin (SS) puanları ile kabul edilebilir düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R=,399, $R^2=,159$, p < ,05). Adı geçen yedi değişken birlikte (SS)'daki toplam varyansın yaklaşık % 16'sını açıklamıştır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin doğrusallığın sağlandığı genel işlevler, problem çözme ve iletişim boyutların t-testi sonuçları incelendiğinde ise sadece problem çözme değişkeninin (SS) üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Değişkenler arası çoklu bağlantı problemi bulunmamaktadır (Tolerans >0,33; VIF <3).

Tablo 6

Normal Zekâ Düzeyine Sahip Öğrencilerin ADÖ ve GGDPKL Ölçekleri Arasındaki İlişkilerin Analizi

	n=100	GGDPKL			
		Zihinsel Engelli	DBHİ	DDE	SS
ADÖ	Genel İşlevler	r	,092	,138	-,058
	Problem Çözme	r	-,052	,154	,181
	İletişim	r	-,038	,052	,089
	Roller	r	,029	,084	-,079
	İlgi Gösterme	r	,019	,019	-,105
	Davranış Kontrolü	r	-,024	,047	-,030
	Duygusal Tepki	r	,203*	,233*	,239*

***p<0,001, **p<0,01, *p<0,05

Tablo 6'da görüldüğü üzere; normal zekâ düzeyine sahip öğrencilerde ADÖ alt boyutları ile GGDPKL alt boyutları arasındaki ilişkilerin analizi için uygulanan için pearson korelasyon katsayısı analizleri sonucunda zihinsel engelli öğrencilerde, ADÖ'nin duygusal tepki faktörü ile GGDPKL'nin davranım bozukluğu – hiperaktivite ve impulsivite (DBHİ), depresyon–dikkat eksikliği (DDE) ve sosyalleşmiş saldırganlık (SS) alt boyutları arasında anlamlı düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür (p< 0,05). Ortaya çıkan sonuç ailedeki bu işlevin sağlıklı hale gelmesiyle çocuklardaki davranış problemlerinin fazlaştığı göstermiştir.

Tablo 6.1

Normal Zekâ Düzeyine Sahip Öğrencilerin Aile İşlevlerinin Öğrencilerde Davranım Bozukluğu-Hiperaktivite ve İmpulsivitesini (DBHİ) Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

	B	Standart Hata B	β	t	p	Regresyon Sonucu
Genel İşlevler	,082	,062	,181	1,323	,189	R= ,302 R ² = ,091 F = 1,318 p > 0,05
Problem Çözme	-,049	,043	-,141	-1,136	,259	
İletişim	-,081	,054	-,202	-1,487	,140	
Roller	,023	,048	,060	,477	,635	
İlgi Gösterme	-,041	,050	-,093	-,812	,419	
Davranış Kontrolü	-,026	,046	-,062	-,572	,569	
Duygusal Tepki	,105	,042	,286	2,476	,015	

***p<0,001, **p<0,01, *p<0,05

Aile Değerlendirme Ölçeğinin alt boyutlarına göre öğrencilerde (DBHİ)'nin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları tablo 6.1'de verilmiştir. Genel işlevler, problem çözme,

iletişim, roller, davranış kontrolü, ilgi gösterme ve duygusal tepki faktörleri birlikte, öğrencilerin (DBHİ) puanları ile anlamlı bir ilişki vermemektedir ($R = ,302$, $R^2 = ,091$, $p > 0,05$).

Tablo 6.2

Normal Zekâ Düzeyine Sahip Öğrencilerin Aile İşlevlerinin Öğrencilerde Depresyon–Dikkat Eksikliği (DDE) Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

	B	Standart Hata B	β	t	P	Regresyon Sonucu
Genel İşlevler	,051	,084	,083	,609	,544	R= ,285 $R^2 = ,081$ F = 1,163 p > 0,05
Problem Çözme	,053	,058	,113	,899	,371	
İletişim	-,093	,074	-,172	-1,256	,212	
Roller	,014	,065	,027	,210	,834	
İlgi Gösterme	-,032	,068	-,055	-,476	,636	
Davranış Kontrolü	,004	,062	,008	,069	,945	
Duygusal Tepki	,126	,057	,257	2,208	,030	

*** $p \leq 0,001$, ** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$

Aile Değerlendirme Ölçeğinin alt boyutlarına göre öğrencilerde (DDE)'nin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları tablo 6.2'de verilmiştir. Genel işlevler, problem çözme, iletişim, roller, davranış kontrolü, ilgi gösterme ve duygusal tepki faktörleri birlikte, öğrencilerin (DDE) puanları ile anlamlı bir ilişki vermemektedir ($R = ,285$, $R^2 = ,081$, $p > 0,05$).

Tablo 6.3

Normal Zekâ Düzeyine Sahip Öğrencilerin Aile İşlevlerinin Öğrencilerde Sosyalleşmiş Saldırganlık (SS) Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

	B	Standart Hata B	β	t	P	Regresyon Sonucu
Genel İşlevler	-,008	,005	-,194	-1,466	,146	R= ,382 $R^2 = ,146$ F = 2,246 p < 0,05
Problem Çözme	,008	,004	,242	2,003	,048	
İletişim	,001	,005	,033	,254	,800	
Roller	-,005	,004	-,157	-1,279	,204	
İlgi Gösterme	-,002	,004	-,060	-,536	,593	
Davranış Kontrolü	,000	,004	-,006	-,053	,958	
Duygusal Tepki	,010	,004	,290	2,585	,011	

*** $p \leq 0,001$, ** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$

Aile Değerlendirme Ölçeğinin alt boyutlarına göre öğrencilerde (SS)'nin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları tablo 6.3'de verilmiştir. Genel işlevler, problem çözme, iletişim, roller, davranış kontrolü, ilgi gösterme ve duygusal tepki faktörleri birlikte, öğrencilerin SS puanları ile kabul edilebilir düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = ,382$, $R^2 = ,146$, $p < 0,05$). Adı

geçen yedi değişken birlikte (SS)'daki toplam varyansın yaklaşık % 15'ini açıklamıştır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, doğrusallığın sağlandığı duygusal tepki verme değişkeninin (SS) üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Değişkenler arası çoklu bağlantı problemi bulunmamaktadır (Tolerans >0,33; VIF <3).

Tartışma

Üstün zekâlı, normal düzeyde zekâya sahip ve zihinsel engelli öğrencilerin aile işlevlerinin sağlıklı olup olmayışı ile çocukların davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada, aynı zamanda çeşitli zekâ düzeylerine sahip bu öğrenci gruplarının aile işlevleri ve davranış problemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde üstün zekâlı, normal zekâ düzeyine sahip ve zihinsel engelli öğrencilerin aile işlevleri açısından aralarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Araştırma sonucuna göre üstün zekâlı öğrenciler aile işlevleri açısından en sağlıklı aileler olarak görülmektedir. Zihinsel engelli çocukların ailelerinin aile işlevleri de en sağlıksız aileler olarak görülmektedir. Zihinsel engelli öğrencilerin aile işlevlerindeki zayıflığının nedenleri olarak ailede zihinsel engelli bir çocuğun varlığının aile içi etkileşime yansımaları, kalıtsal etmenler ve gelişim alanlarının birbirini olumsuz etkilemesi olarak gösterilebilir. Özellikle aile içerisinde zihinsel engeli bulunan bir çocuğun olması, aile içindeki sağlıksız üyenin gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanması sorun çözme biçimleri, rol paylaşımı gibi tüm aile işlevlerini etkilemektedir. ADÖ ile yapılan çalışmalara bakıldığında, ruhsal sorunu olan üyesi bulunan ailelerin, bulunmayan ailelere göre aile işlevleri daha sağlıksız bulunmuştur (Büküşoğlu, Aysan ve Erermiş, 2001). Literatür incelendiğinde engelli bireye sahip ailelerin yaşam kalitelerinin düşük olduğu bulgulanmıştır (Chandler, 2015; May ve Kennedy, 2010; Yee Lim ve Wong, 2009). Üstün zekâlı, normal zekâya sahip ve zihinsel engelli öğrencilerin davranış problemleri açısından, öğrencilerin zekâ düzeylerine göre farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Tüm boyutlar açısından üstün zekâlılar ve zihinsel engelliler arasında anlamlı bir fark vardır. Zihinsel engelli öğrencilerde saldırganlık, zıtlasma, arkadaşlarıyla birlikte yıkıcı faaliyetler, topluma ters düşen hareketler, aşırı hareketlilik, dikkatini toparlayamama, gibi davranış bozuklukları daha fazla görülmüştür. Bunun nedeni olarak, zihinsel gelişimdeki gerilik sonucu günlük yaşamlarında yetersizlik ve uyumsuzluk yaşayan çocukların hissettiği olumsuz benlik algısı, zayıf özgüven, karamsarlık ve kendini var edebildiği yıkıcı davranışlara başvurabilmesi gösterilebilir (Volkmar ve Dykens, 2002). Normal zekâya sahip öğrencilerde dikkat dağınıklığı, odaklanamama, günlük etkinliklerde unutkanlık, basit hatalar, dikkatin kolayca dağılması, uyum sorunları ve kaygı gibi ölçeğinin alt boyutundaki davranışlar (Kaner ve Çiçekçi, 2000) üstün zekâlı öğrencilere göre daha fazla problem oluşturmaktadır. Nail ve Evans'ın (1997) araştırmasında üstün zekâlı çocukların normal zekâ düzeyine sahip çocuklara oranla daha az uyum problemi gösterdiklerini ifade etmiştir. Yapılan bazı araştırmalarda, sosyal davranışlarda yaşanan sorunlar yönünden üstün zekâlı çocuklar ile normal zekâ düzeyine sahip çocuklar arasında bir fark olmadığı bulgulanmışken (Lee, Olszewski-Kubilius ve Thomson, 2012), bazılarında ise sosyal davranış özellikleri açısından üstün yetenekli çocukların daha iyi özellikler sergilediğine değinilmiştir (Freitas, Del Prette ve Del

Prette, 2014). Çeşitli araştırmalarda üstün yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal uyumlarının normal zekâ düzeyine sahip öğrencilerle karşılaştırıldığı araştırmada üstün yetenekli öğrencilerde sosyal uyum için beklenen normlardan daha iyi olduğu sonucu çıkmıştır (Neihart, 1999). Ancak bazı araştırmacılar yaptıkları araştırmalarda, üstün zekâlı çocukların sosyal davranışlarında problem yaşadıkları sonucunu bulgulamıştır (Fonseca, 2011). Cornell ve Grossberg (1989), yüksek zekâ ile sosyal uyum arasında pozitif bir ilişki olduğunu ifade etmiştir.

Üstün zekâlı, normal zekâ düzeyine sahip ve zihinsel engelli öğrencilerin aile işlevlerinin sağlıklı olup olmayışı ile çocukların davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada üstün zekâlı öğrencilerin bazı aile işlevleri ile çocuklardaki davranış bozuklukları arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Sonuçlar, ailede roller, duygusal tepki, problem çözme ve iletişim işlevlerinin sağlıksızlaştıkça çocuktaki davranış bozukluklarının arttığını göstermektedir. Üstün zekâlı öğrencilerin aile işlevlerinin öğrencilerde davranış bozukluklarını yordamasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarında aile içi roller, problem çözme ve duygusal tepki boyutlarının yordayıcılar olarak bulgulandığı görülmüştür. Literatür incelendiğinde aile içinde demokratik düzenin olmaması, ortak karar alınamaması, rol çatışmaları ve rollerin yerine getirilememesi ile ilgili durumlarda kaynaklanan sorunlar aile dengesinin bozulmasına ve çocuklarda davranış bozukluklarının artmasına sebep olabilmektedir (Savi, 2008). Aile içi duygusal tepki faktörünün ise ayrıca öğrencilerin sosyalleşmiş saldırganlık problemlerini en yüksek yordama gücüne sahip olan değişken olduğu anlaşılmıştır. Son zamanlarda yapılan araştırmalarda ebeveynlerin duygusal ve ilgili yönü arttıkça dışsallaştırılmış davranış problemlerinin azaldığı tespit edilmiştir (Prinz ve vd., 2004). Zihinsel engelli öğrenci grubundaki öğrencilerin aile işlevleri ile çocuklardaki davranış bozuklukları arasında bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Ortaya çıkan sonuç ailedeki bazı işlevlerin sağlıksız hale gelmesiyle çocuklardaki davranış problemlerinin fazlalaştığı göstermiştir. Yapılan çoklu regresyon analizinde, ise aile içerisindeki problem çözme, roller boyutlarının çocukların davranış problemlerinde en önemli yordayıcılar olarak bulgulandığı görülmüştür. Yapılan araştırmalarda aile içindeki etkileşimin olumlu ve destekleyici bir yapıya sahip olması çocuğun kendini ifade etme, başkalarını anlayabilme ve problemler karşısında uygun çözüm yolları geliştirmesine yardımcı olduğu görülmüştür (Bosco vd., 2003). Aile içerisinde var olan sorunlara yetersiz çözüm bulma yöntemleri, çocuğun ihtiyaçlarına ve problemlerine karşı duyarsız davranma, çocuğun rol model alacağı tutarlı bir yapıyı sergilememe, zihinsel engelli çocuğun gereksinimlerini okuldan kaçma, madde kullanma, zıtlasma, çete üyeliği gibi davranış problemleri üzerinden gidermeye çalıştığı görülmektedir. Bu tip ailelerde yetişen çocuklar, öfke ve saldırganlığı bir sorun çözme tekniği olarak kendi ailelerinden model alıp, öğrendikleri bu sağlıksız baş etme becerilerini sosyal çevrede kullanabilmektedirler (Avcı, 2006). Türkiye'de Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu'nun (1998) yapmış olduğu araştırmada, anne-babaları tarafından dövüldüğünü söyleyen çocukların şiddet davranışı gösterme düzeylerinin diğer gruptakilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları sevgi ve özenin az olduğu aile ortamında çocuğun kendine güveninin az olacağı dolayısıyla içe kapanık ve güvensiz olacağını ortaya koymuştur (Tabak, 2007).

Normal zekâ düzeyine sahip öğrencilerin aile işlevleri ve çocukların davranış problemleri arasındaki ilişkiye dair bulgular ele alındığında yalnızca aile içerisindeki duygusal tepki işlevleri ile çocuklardaki davranış bozuklukları arasında anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Normal zekâ düzeyine sahip öğrencilerin aile işlevlerinin öğrencilerde davranış problemlerine ilişkin yapılan çoklu regresyon analizinde yalnızca aile içi duygusal tepki verme boyutunun anlamlı bir yordayıcı olduğu anlaşılmıştır. Literatür incelendiğinde yapılan araştırmalarda, aile işlevleri ve davranış problemleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, aile içinde problem çözme, iletişim, roller, duygusal tepki verebilme, gereken ilgiyi gösterme, davranış kontrolü ve genel işlevler alanlarında yaşanan problemlerin, içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemleri üzerinde pozitif yönde anlamlı etkilerinin olduğu gözlenmiştir (Sözügeçer, 2011). Baker vd., (2005) tarafından yapılan ailesel mutluluğun ve iyimserliğin çocukların davranışlarını olumlu yönde etkilediği, çocukların problem davranışlarıyla ailesel stres arasında önemli bir ilişki olduğu ve problem davranışlar karşısında çocuğun tutumunun ebeveynine benzer olduğu saptanmıştır. Yine yapılan birçok araştırmada aile işlevleriyle çocuklarda görülen davranış problemleri arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir (Avcı, 2006). Sonuç olarak bu ve benzeri çalışmalarda üstün zekâlı, normal zekâ düzeyine sahip ve zihinsel engelli öğrenciler arasında, aile işlevlerinin sağlıklı olup olmayışı ve çocukların davranış problemleri açısından çeşitli farklılıklar bulgulanmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin aile işlevleri ile davranış problemleri arasında yordayıcı anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu sebeple anne-babalar kendini geliştirmeli, aile içerisinde sağlıklı ilişkiler ağı kurabilmeli ve aile yaşamlarının daha nitelikli olabilmesi için çocuklarının gelişim özelliklerine karşı duyarlı davranıp ihtiyaç duydukları yardımları uzmanlara başvurarak alabilmelidir.

Kaynaklar

- Avcı, R. (2006). *Şiddet davranışı gösteren ve göstermeyen ergenlerin ailelerinin aile işlevleri, öfke ve öfke ifade tarzları açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Baker, B. L., Blacher, J. & Olsson, M.B. (2005). Pre-school children with and without developmental delay: behaviour problems parents' optimism and well-being. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49 (8), 575-590
- Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı, (1998). *Aile içinde ve toplumsal alanda şiddet*. Ankara: Yayın No:113.
- Bosco, G. L., Renk, K., Dinger, T.M., Epstein, M. K. & Phares, V. (2003). The connections among adolescents' perceptions of parents, parental psychological symptoms, and adolescent functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24 (2), 179-200.
- Bulut, I. (1990). *Aile değerlendirme ölçeği el kitabı*. Ankara: Özgüneliş Matbaası.
- Büküşoğlu, N., Aysan, F. ve Eremiş, S. (2001). Okul fobisi olan çocukların davranışsal özellikleri, annelerinin ruhsal belirti düzeyleri ve aile fonksiyonlarının incelenmesi. *Ege Tıp Dergisi*, 40(2), 99 – 104.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chandler, K.L. (2015). Recommendations for practice: designing curriculum for gifted students. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 5(2), 157-166.

- Clark, B. (2015). *Üstün zekâlı olarak büyümek. Evde ve okulda çocukların potansiyellerini geliştirmek.* (Çev. F. Kaya ve Ü. Oğurlu). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Cornell, D. G., & Grossberg, I. N. (1989). Parent use of the term "gifted": Correlates with family environment and child adjustment. *Journal for the Education of the Gifted*, 12(3), 218-230.
- Çiçekçi, A.(2000).*10-15 Yaş grubundaki engelli bireyler ile engelli olmayan bireylerin davranış problemlerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara
- Eripek, S. (2011). Zekâ geriliği olan çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel eğitime giriş içinde (s.153-171)*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Eripek, S. ve Vuran, S. (2009), Zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimi. G. Akçamete (Ed.), *Özel Eğitim içinde (s.243-278)*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Eryılmaz, A. (2010). Aile yapısı ergeni mutlu eder mi?. *Bilim, Kültür ve Araştırma Dergisi*, 6(22), 21-30.
- Fonseca, C. (2011). *Emotional intensity in gifted students: Helping kids cope with explosive feelings*. Waco, TX: Prufrock Press, Inc.
- Freitas, F.M. L. P. D., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Social skills of gifted and talented children. *Estudos de Psicologia*, 19(4), 288-295.
- Gander, M.J. ve Gardiner, H.W. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi.* (B. Onur, Haz.), Ankara: İmge Kitapevi.
- Halversen, H. (2016). *The implemetation of interventions for problem behaviour based on the results of precursor functional analyses in the early childhood*, Setting Utah State University.
- İkiz, F. E., Mete-Otlu, B. ve Ekinci-Vural, D. (Aralık, 2016). Erken çocukluk döneminde görülen problem davranışlar: öğretmenlerin değerlendirmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(17), 216-229.
- Kaner, S. ve Çiçekçi, A.(2000). Gözden geçirilmiş davranış problemleri kontrol listesinin Türkçeye uyarlanması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(14), 23-34
- Leana-Taşçılar, Z.M. ve Kanlı, E.(2014). Üstün Zekâlı ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Mükemmeliyetçilik ve Öz-Saygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,47(2), 1-20.
- Lee,S.Y.,Olszewski-Kubilius,P., & Thomson,D. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*,56, 90-104.
- Mash, E. J., & Barkley, R. A. (2014). *Child psychopathology*. Guilford Publications.
- May, E.M & Kennedy, C.H.(2010). Health and problem behavior among people with intellectual disabilities. *Association for Behavior Analysis International*, 3(2), 4-12.
- Morawska, A. & Sanders, M.R. (2009). Parenting gifted and talented children:conceptual and empirical foundation. *Gifted Child Quarterly*.53(3), 163-173.
- Nail, J.M. & Evans, J.G. (1997). The emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning. *Roeper Review*, 20(1), 18-21.
- Navaro, L. (2001). *Beni Duyuyor musun?*. İstanbul: Yapa Yayınları
- Neihart, M (1999). Impact of giftedness on psychological well-being. *Roeper Review*, 22, (1), 123-127.
- Prinzle, P., Onghena, P., Hellinckx, W., Grietens, H., Ghesoquiere, P. & Colphin, H. (2004). Parents and child personality characteristics as predictors of negatif discipline and externalizing problem behavior in children. *European Journal of Personality*, 18, 73 – 102.
- Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar, özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri.* Ankara: Vize Yayınevi.
- Savi, F. (2008). *12-15 yaş arası ilköğretim öğrencilerinin davranış sorunları ile aile işlevleri ve anne-baba kişilik özellikleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Smith, J. D., Dishion, T.J., Shaw, D. S., Wilson, M.N., Winter, C. C., Patterson, G.R. (2014). Coercive Family Process And Early Onset Conduct Problems From Age 2 To School Entry. *Development and Psychopathology*, 26 (401), 917-932.
- Sözügeçer, Z. (2011). *Çocuklardaki davranış problemlerinin, bağlanma stilleri, aile işlevleri ve anne kabul algıları açısından incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Sternberg, R. J. (2000). The theory of successful intelligence. *Gifted education international*, 15(1), 4-21.
- Tabak, N. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki davranış sorunları olan çocukların anne-baba tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Volkmar, F.R., & Dykens, E. (2002). Mental retardation. In M. Rutter & E. Taylor (Eds.), *Child and adolescent psychiatry* (pp. 697-720). Massachusetts: Blackwell Publishing Company.
- Yavuzer, H. (2012). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yee Lim & M.S. Wong C.P. (2009). Impact of cerebral palsy on the quality of life in patients and their families. *Neurology Asia*, (14), 27-33.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Y. (2016). Eğitim sosyolojisi perspektifi ile Piaget ve Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramları üzerine sosyolojik bir analiz denemesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 617-628.



Bilişim Liderliği Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması*

Informatics Leadership Scale: A Scale Development Study

Mehmet ULUTAŞ**
Hasan ARSLAN***

Öz

Yaşadığımız dünya sürekli değişim ve gelişim süreci olarak tanımlanabilir. Bilişim ise günümüzün önemli kavramlarından biridir. Araştırmanın amacı “Bilişim Liderliği” ile ilgili algıları ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek oluşturmaktır. Çalışmada, nitel ve nicel araştırma yönteminin bir arada kullanıldığı karma araştırma deseni uygulanmıştır. Ölçek % 79.315 oranında bir varyansla açıklanmaktadır. Güvenirlilik değeri .97 bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının da iyi göstergeleri yansıttığı görülmektedir. Çalışmada geliştirilen bilişim liderliği ölçeği ile mevcut alanyazına ve gelecekte yapılacak çalışmalara önemli katkılar sağlanacağı düşünülmektedir. Sonuçta elde edilen ölçeğin “Bilişim Liderliği” ile ilgili algıları ölçebilecek başarılı bir ölçek halini aldığı ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Bilişim, Liderlik, Bilişim Liderliği, Ölçek Geliştirme

Abstract

The World that we currently live in can possibly be clarified as the world of rapid changes and development. The purpose of this research is to develop a valid and reliable scale of related perceptions regarding to “Informatics Leadership”. A mixed-methods research design with both qualitative and quantitative research methods are conducted. The scale has a variance rate of 79.315 %. The reliability value was found as .97. The results of confirmatory factor analysis reflect good indicators on behalf of the research. It is possible to state that the scale developed in the process of the research is likely to contribute the field of literature and the following research and researchers. The resultant scale can be said to have become a successful scale that can perceive the perceptions of “Informatics Leadership”.

Keywords: Informatics, Leadership, Informatics Leadership, Scale Development

* İlgili çalışma Doç. Dr. Hasan Arslan'ın danışmanlığında yapılan Mehmet Ulutaş'ın doktora tezinden derlenmiştir. Makalenin ilk hali 10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sunulmuştur.

** Okt. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, mehmetulutas@comu.edu.tr

*** Doç. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, arslan.phd@gmail.com

Giriş

Yaşadığımız dünya sürekli değişim ve gelişim süreci olarak tanımlanabilir. Bilgi çağı olarak adlandırılan bu sürecin esas amacı, insanın daha mutlu, sağlıklı ve refah içinde yaşamasını sağlamaktır. Nitekim bilginin de, insanınluna bu bağlamda yol gösterici ve ışık tutucu misyonu bulunmaktadır. Tüm bireyler ve örgütler bu değişme ayak uydurmak zorunluluğunu hissetmektedir. Konu ile ilgili araştırmaların, her geçen gün yeni birtakım oluşumları insanlıkla paylaştığı düşünöldüğünde üniversitelerin bu süreçteki yeri daha önemli görölmektedir.

Günümüzün hızla değişen ve gelişen kimliği çerçevesinde, farklı tanımlamalar ile kişisel roller de beraberinde gelmektedir. Yirmi birinci yüzyıl birçok farklı kavramla açıklanmaya ve tanımlanmaya çalışılmaktadır. Bunlardan birisi de “dijital çağ”dır (Mütercimler, 2006, s. 69). Toplumlarda eğitimin önemi ve yeri nasıl tartışılmazsa günümüz dünyasında sürekli bir gelişme içerisinde olan dijital çağın getirdiklerinin yeri de artık tartışılmaz hale gelmiştir. Özellikle sanayi devrimiyle beraber her geçen gün önemini artırmış, 20 yy’ın ortalarından itibaren ise hemen hemen her alanın vazgeçilmez bir olgusu haline gelmiştir. Teknolojinin her alanda önemli bir etkisi olduğu gibi eğitim sektöründe de yeri ve önemi yadsınamayacak derecededir.

Çalışmanın temel kavramı olan, “bilişim liderliği” hakkında yeterli araştırma ve çalışmaların yok denecek kadar azlığı da dikkat çekicidir. Oysa kavram hayatımıza önemli ölçüde girmiş durumdadır. Bu kavramla ilgili geliştirilen “Bilişim Liderliği Ölçeği” ile literatüre önemli bir katkıda bulunmak araştırmamızın temel önemini ortaya koymaktadır.

Bilişim

İlk insan toplumlarının en önemli özelliği, temel fizyolojik ihtiyaçlara yönelimdir. Buna yönelik girişilen çabalar sonucunda insan çevresine hâkim olmayı öğrenmiştir. Zamanla toprağın işlenmeye başlamasıyla birlikte çok daha gelişmiş tarım toplumunun hayat koşullarına geçilmiştir. Yönetim anlayışında din, ırk ya da sınıf gibi sosyal kurumlar hâkim olmaya başlamıştır. Sanayileşme ile birlikte makineye yönelim, hızlı kentleşme, zorunlu eğitim ve sanayi toplumu kavramlarını ortaya çıkarmıştır (Fındıkçı, 2012).

Yirminci yüzyıl beraberinde önemli birtakım değerleri beraberinde getirmiştir. Bunlar; kendini gerçekleştirme, sosyal bağlılık ve demokrasidir. Gelişen teknoloji ile birlikte teknik ve araşsal düşünce eğitime hâkim olmuştur. Çok kültürlü gelişimler bireysel değerlere de dikkat çekmektedir. Bireye verilen önemin yanında, uluslararası değerlerin kazandırılması da önemli bir düşüncedir. Ayrıca sosyal, politik, kültürel ve estetik olgular yeni yüzyılın önemli olguları olmuştur (Veugelers & Vedder, 2003).

Küreselleşme, iletişimdeki gelişmelerin doğal sonucudur ve kaçınılmaz bir hal almaktadır. Artık fabrikalar sadece yerel pazarlar için üretmemekte, para yerel olma özelliğini kaybederek küresel bir geçerlilik kazanmıştır. Bilgi küreselleşmiş, üretim küreselleşmiş; tüketim küreselleşmiş, sanat küreselleşmiştir. Tüm bu gelişmelerle birlikte toplumların ihtiyaç duydukları insan niteliklerinin küreselleşmemesi mümkün değildir. Artık eğitim sadece ulusal hedefleri değil evrensel değerleri de dikkate almak durumundadır (Şahin, 2001).

Son yıllarda, sosyo-ekonomik ve teknolojik değişim ve gelişmelere paralel olarak, yönetim paradigmaları da yön değiştirmektedir. Değer temelli üretim, verimlilik, karar verme, bunları uygulama, uygulamaların sorumluluklarını alma, saygı sınırları içinde birbirleri ile anlaşma, rekabet etme, itimat, değerlere dayalı yönetimin anahtar kelimeleridir (Sarier, 2010). Üniversitelerin bu yapılanmaları kendi bünyesinde bulundurması günümüzde bir zorunluluk haline dönüşmektedir.

Örgütsel etkililik birey ve grup etkinliğini içerse de bunlardan daha ötededir. Bu durum üç boyut açısından etkililiğin dayandığı faktörlere göre değişir. Bu faktörler; örgütün tipi, yaptığı iş ve kullanılan teknolojidir (Karşlı, 2004). Teknolojinin önemi, etkili olmak isteyen bir kurumda yadsınamayacaktır.

Bilgisayarlar, etkili iletişim ve işbirliğinde öğretmenlerin kullandıkları bir araç haline gelmiştir. İşbirliği ve değişimi teşvik etmek için bilgisayarların kullanılması bir zorunluluk halini almıştır. Avrupa'da uygulama projeleri bilgisayar ağları ile karakterize edilmiştir. Uygulama projelerinde bilgisayar teknolojilerini kullanma gereksinimleri; işbirliği için öğretmen yetenekleri ve okullarda Bilgi İletişim Teknolojileri (BİT) kullanımı olarak belirtilmiştir. Bilgisayar okur-yazarlığı eğitime daha ciddi ve kalıcı şekilde entegre edilmelidir (Gräsel, 2007).

Liderlik

Liderlik kavramıyla ilgili birçok araştırma yapılmaktadır. Hem Türkiye'de hem de yabancı ülkelerde hakkında en çok kitap yazılan, seminerler, konferanslar düzenlenen liderlik olgusu üzerinde, klasik tanımlar bir kenara bırakıldığında, halen bir uzlaşmaya varılmadığı görülmektedir. Endüstri çağından bilgi çağına geçişle birlikte liderlik kavramı, iş dünyasında yaşanan devrime uygun olarak 20. yüzyıla göre daha farklı parametrelerle tanımlanmaktadır. Birçok kaynak liderliği, farklı tanım ve rollerle anlatmaya çalışmaktadır (Mütercimler, 2006; Hoy & Miskel, 2010). Okul yöneticisi için temel sorun, bilgi toplumunun insan tipini yetiştirecek bir okul kültürünü oluşturmastır. Kurumda bir bilgi kültürünün oluşturulması gereklidir (Çelik, 2012).

Günümüzde "liderlik" kavramı çok sık duyulmaktadır. Konu ile ilgili özellikle gelişmiş ülkelerde kurslar, ders programları ve hatta bölümlerin açıldığı bilinmektedir. Bu çalışmalar çok eskiye de dayanmaktadır. Son dönemlerde önemli gelişmeleri ülkemizde de görmekteyiz. Sosyal bilimlerde liderlik konusu, farklı açılardan tartışılmakta ve bu tartışmalar oldukça yoğun bir şekilde dikkat çekmektedir.

Liderlik, yönetim alanında araştırma yapan bilim adamlarının çok yoğun olarak çalıştıkları bir konudur. Konu ile ilgili 3000'den fazla ampirik araştırma yapılmıştır (Çelik, 2012). Kavram yeni bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır, 1800'lü yıllara kadar İngilizcede "Liderlik" sözcüğü yoktu. Toplumbilimcilerin liderlik olgusu üzerinde ciddi olarak çalışmaları için yüz yıl daha geçmesi gerekecekti. Ancak son kırk yıl içinde araştırmacılar, çok ciddi ve derin araştırmalar sonucu insanların nasıl lider olduklarını, liderliklerini nasıl koruyabildiklerini ve etkili bir lider olabilmek için nelerin gerektiğini öğrenmeye başlamışlardır. Bu çalışmaların sayısı çok gibi görünse de yeni bir alan olarak "liderlik", ufku açık bir alan olarak tanınmaktadır (Gordon, 1999).

“Liderlik, iki veya daha fazla kişiyi güç ve etki yoluyla yönlendirmedi” (Çelik, 2012, s. 1). Dünyada liderlik ile ilgili yapılmış tüm çalışmalar 3 kuramda toplanmıştır. Bunlardan ilki Özellik Kuramlarıdır. Bu kuramlar, liderlerin özelliklerinin doğuştan getirildiğini savunmuşlar ve askeri, bürokratik liderleri inceleyerek birtakım yargılarda bulunmuşlardır. İlgili kuramlar on üçüncü yüzyıldan on sekizinci yüzyıla kadar liderliği açıklamaya çalışmıştır. İkinci ise Davranış Kuramlarıdır. Bu kuramlar, on sekizinci yüzyıldan sonra başlamış ve liderlerin özelliklerinin yanında davranışlarını da içine katmışlardır. Liderliği görev boyutu ve ilişki boyutu olmak üzere iki boyutta toplamışlardır. Bu kuramlarla artık liderlik bilimsel olarak çalışılmış bir alan haline gelmiştir. Üçüncüsü ise, Durumsal Kuramlardır. On dokuzuncu yüzyılın ortalarında başlamış ve liderlik kavramının önceden kestirilemeyeceği görüşünü savunmuştur. Her ortamda geçerli olabilecek en etkili liderlik biçimi yoktur denilmektedir (Aydın, 2010; Çelik, 2012; Hoy ve Miskel, 2010).

İnsanlar, istek ve ihtiyaçlarını karşılamak için bir arada yaşamaktadırlar. Amaçları gerçekleştirmek için örgütlenen insan gruplarının oluşturulması ve harekete geçirilmesi, yönetilme gerekliliğini meydana çıkarmaktadır. Bu nedenle liderlik, yönetimin önemli konusu haline gelmiştir (Bakan ve Doğan, 2013).

Tüm insanlık olarak bilgi çağında yaşadığımız yadsınamaz bir gerçekliktir. Bununla birlikte tüm yaşantı alanlarında yaşanan “değişim” kavramı çağımıza damgasını vuran bir kavram haline almaktadır. Günümüzde değişimin iki önemli boyutu bulunmaktadır. Bunlar; teknolojik boyut ve insanlarla örgütlerin düşünsel, fiziksel değişim süreci olarak karşımıza çıkmaktadır. Değişimin karşısında durmak yerine, onu yaşamın bir parçası olarak görmek gerekmektedir (Ünal, 2012). Söz konusu bu değişim okulda liderlik rolünün artık teknik yönetime odaklanmaktan farklı bir yöne doğru kaymakta olduğunu göstermektedir (Gündüz ve Balyer, 2013).

Yıllar içerisinde hayat şartlarının beraberinde getirdiği yeni şartlar ve değişimler, örgütsel anlamda gerçekleşen gelişmeler, çalışanların gittikçe artan beklentileri, yapılan liderlik tanımlarını ve liderlik türlerini yetersiz kılmaktadır (Aykan, 2002). Liderin değişmeyi engelleyen değerlerin yerine, değişmeyi sağlayan değerleri yerleştirirse değişim gerçekleşebilir. Kültürel değişimi sağlayıcı yeni gelenek ve sembollerin gelişmesi ve bunların değişen eğitim dünyasında güncelleştirilmesi, dinamik bir kültürün oluşmasında önemli bir paya sahiptir (Çelik, 2012).

Bilişim Liderliği

Yöneticilerin, okula dışarıdan gelen ve okul içerisinde üretilen her türlü bilgiyi algılamak, anlamlandırmak, gerektiğinde organize etmek ve ilgili bireylere ulaştırmak için bilgi ve iletişim teknolojileriyle barışık olmaları ve bilgi-iletişim teknolojilerini günlük yaşamlarının vazgeçilmez haline getirmeleri gerekmektedir. Geleceğin gereksinimlerine uygun beklentilerin çoğalması, özellikle eğitim yönetimi alanında çok boyutlu düşünebilmeyi, yeni anlamlandırmalar yapabilmeyi zorunlu kılacaktır. Özellikle bilişim teknolojilerinin yönetsel etkinliklere gelecekte katkıda bulunması bir beklenti olarak görülebilir (Sincar ve Aslan, 2011).

Alanın çok yeni olması ve dolayısıyla yeterli miktarda bilinçli uygulamanın da olmaması, liderlerin rehber olarak kullanabilecekleri başarılı modellere ihtiyaç duyduğunu anlatmaktadır. Günümüzdeki bilişim teknolojilerinin hızlı gelişmesi yeni yeterlik alanlarını da doğurmaktadır (Bixler, 2000).

İletişim teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla yükseköğretim yaşamı yeni bir boyuta girmiştir. Bilginin yaygınlaşması, kullanımının artması ve bilgiye ulaşmanın, haberleşmenin hızlanması olarak tanımlanabilecek bu yeni durum akademik özgürlük gibi değişimleri beraberinde getirmektedir (Yamaç, 2009). Bu durumun içinde akademik yöneticilerin rolleri de değişmekte ve gelişmektedir.

Örgütlerin sürekli değişen koşullara uyum sağlamaları, etkili kararlar alabilmeleri ve hayatlarını devam ettirmeleri, sahip oldukları kaynakları arttırıp yeteneklerini geliştirebilmeleri için bilgi kaynaklarından yararlanmaları, bilgiyi paylaşabilmeleri gerekmektedir. Bilgi paylaşımı ve sürekli öğrenmeyi sağlamak için ise bilgi yönetimine ihtiyaçları vardır. Bu bağlamda yöneticilere ve özellikle liderlere büyük sorumluluk düşmektedir (Doğan ve Kılıç, 2009). Küreselleşmeyle beraber bilgi ve iletişim teknolojilerinin artan önemi ve artan şekilde kullanılışı, bilginin hızlı yayılması, bilgiyi temel üretim faktörlerinden biri konumuna getirmiştir (Karahan, 2009).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen hızlı değişimler ve küreselleşmenin etkileri sonucunda bilgiyi elde etmek, paylaşmak ve kullanmak örgütler açısından çok önemlidir. Yaşanan değişimlerin liderlerin çalışanlarını etkileme yöntemlerinde farklılaşmaya gitmesine neden olmaktadır. Liderlerin değişen çevre koşullarında güven sağlamaları, çalışanları motive etmeleri, onlarla olan iletişimlerini teknolojik gelişimlerden etkilenmiştir. Dolayısıyla liderler geleneksel özelliklerinde farklı özellik, beceri ve davranışlara sahip olmalıdır. Bilişim kavramının boyutları olarak sayılan bilgi ve iletişim kavramlarını açıklamak yararlı olacaktır. Bilginin ne olduğunu anlamak için veri ve enformasyon kavramlarını açıklamak gerekmektedir. İngilizcede üç farklı anlama sahip olan “data, information ve knowledge” kavramları sanki aynı anlamı ifade ediyor gibi “bilgi” kavramının yerine kullanılmaktadır (Bakan ve Doğan, 2013,).

Veri (data), bilgiyi inşa eden temel yapıtaşdır. “Gerçekler ve ölçümlerden ibarettir” (Farkas, 2003, s.3). Enformasyon (information), verilerin anlam kazanan yapılandırılmış ve işlenmiş halidir. “Veriler ham gerçekler iken, bu verilerin karar alma sürecine destek olacak şekilde düzenlenmiş halleri enformasyon olarak tanımlanır” (Bakan ve Doğan, 2013, s.150). Bilgi (knowledge) ise, bir fikir veya düşünce oluşturmak için eyleme geçmeye olanak sağlayan enformasyon olarak tanımlanabilir (Farkas, 2003). Genel olarak veri, gerçekleri; enformasyon, örgütlenmiş bir veri dizisini; bilgi ise anlamlı enformasyonu tanımlar. Veri ve enformasyon içinde oldukları örgütlere göre ayrılırken, enformasyon ile bilgi arasındaki fark yorumlamaya göre ayrılmaktadır. Bilgi yönetimi de toplumsallaşma sürecinde, bilginin sonraki kuşaklara aktarılmasında ortaya çıkmıştır (Celep ve Çetin, 2003).

Liderlerin amaçları değişmemiştir ama amaçlarına ulaşmak için kullandıkları yöntemler değişmiştir. Liderler kendilerini izleyen çalışanlarının istek ve beklentilerini karşılamak için artık

günümüzde ana iletişim araçlarından biri olan bilgisayarları kullanmaya başlamışlardır. Bu yeni durum birçok yeni fırsatları beraberinde getirmiştir (DasGupta, 2011).

Bilişim liderliği, tüm okulun desteğini içeren vizyonun paylaşılması kaynaklıdır (Hately ve Schiller, 2003). Öğrenimde bilişim yöneticinin vizyonunu, başkalarının yeteneklerini geliştirmek ve desteklemek amacıyla değiştirmektedir. Bilişim teknolojilerini kullanan ve öğrenmeye çalışan yöneticiler okul kültürü için bilişimin önemini gösteren birer rol model konumundadır (Gronow, 2007). Bilişim liderliği, iletişimi geliştirme amaçlı, bilginin kullanılmasında birey, grup ve örgütleri etkileme gücüne sahip olmak şeklinde ifade edilebilir.

Yapılan birçok bilimsel araştırma, konu ile ilgili teknoloji liderliğini merkeze almaktadır. Ancak tek başına bu liderlik yaklaşımı, günümüzde gelinen gelişimin sadece bir boyutuna odaklanmaktadır. Araştırmamızda, teknoloji liderliğini de kapsayacak olan “bilişim liderliği” olgusu ortaya atılmaktadır. Bu olgu ayrıca alanla daha uygun görülmektedir. “Teknoloji” konusu daha teknik bir konu olarak algılanmaktadır. Ancak “bilişim” konusu bilgi ve iletişim gibi daha yönetsel kavramlardan oluşmaktadır. Konu ile ilgili ulusal çalışma bulunmamakla birlikte uluslararası alanyazında da yeni yeni farklı kavramlarla işlenmeye başlamıştır. Çalışma kapsamında oluşturulan bilişim liderliği ölçeği ile mevcut alanyazına ve gelecekte yapılacak çalışmalara önemli katkılar sağlanacağı düşünülmektedir.

Bilişim liderliği, günümüzde var olması ve üzerinde düşünülmesi gereken bir kavram olarak ifade edilebilir. Hayatın her alanına girmiş olan bilişim kavramının da liderlik durumlarının tespiti bir gereklilik halini almaktadır. Bilişim liderliği ölçeğinin de bu fikirlerle ortaya atıldığı söylenebilir. Ulusal ve uluslararası çalışmalara bu anlamda yeni bir kavram ile bununla ilgili bir ölçeğin ışık tutacağı düşünülmektedir.

Amaç

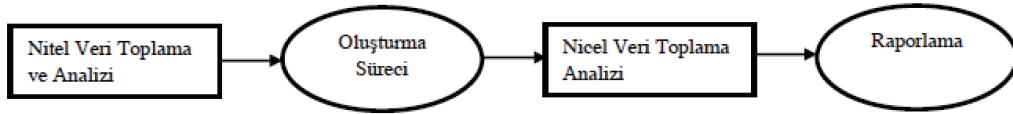
Bilişim liderliği ile ilgili yapılan araştırmalar sonucu ulusal bazda bir çalışma olmamakla birlikte, belirleyici bir ölçek de bulunmamaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, “Bilişim Liderliği” ile ilgili algıları ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek oluşturmaktır. Bu amaç dâhilinde yapılan analizlerle başarılı bir ölçme aracı geliştirilmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

İlgili çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Dolayısıyla araştırma, karma araştırma yöntemi niteliği kazanmaktadır. Karma araştırmalar, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin paradigmalarının ya da yaklaşımlarının karışım özelliklerini taşımaktadır. Bu araştırmalarda, nicel ve nitel yöntemleri ile paradigma karakteristiklerinin yer aldığı görülmektedir. Karma araştırmalarla nicel ve nitel yöntemler birbirlerini tamamlamaktadır. Bu gibi araştırmalarda, araştırmacının hangi paradigmalardan, hangi bileşenleri nerede ve hangi

sorulara ilişkin kullanacağına yönelik pratik çözümler getirmesi gerekir (Balcı, 2010; Johnson ve Christensen, 2014). Karma yöntem, iki tür araştırma yöntemini birleştirerek araştırmalarda her iki yaklaşımın sınırlılıklarını minimuma indirmektedir. Araştırmada, keşfedici sıralı karma yöntem kullanılmıştır (Creswell, 2014). Bu çalışma şekliyle ilgili imgesel anlatım Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Araştırmanın karma yöntem tasarımı (Kaynak: Creswell, 2014).

Araştırmanın nitel yaklaşımı fenomenolojidir. Fenomenoloji, bir kişinin çeşitli fenomenlerle ilgili deneyimlerini ve bilgilerini betimlemeyi amaçlamaktadır. Bu tür araştırmaların amacı, katılımcıların yaşam ve dünyalarına ilişkin bakış açılarını ve onların yaşam deneyimleriyle yapılandıkları kişisel anlamları ortaya çıkarmaktır (Johnson ve Christensen, 2014). Araştırmada, verilerin toplanması ve deneyimlerin betimlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden “görüşme yöntemi” tercih edilmiştir. Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi, “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” olarak tanımlamışlardır (Aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 119). Verilerin analizinde, içerik analizi kavramlarından biri olan tümevarımcı analiz tekniği kullanılmıştır. Tümevarımcı süreçte araştırmacı, konunun kapsamlı bir setine sahip oluncaya dek veri tabanı ve temalar arasında ileri-geri çalışmaktadır (Creswell, 2014).

Araştırmanın nicel kısmında “tarama modeli” tercih edilmiştir. Tarama modeli, var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlamaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Tarama çalışmaları, bir evren içinden seçilen örneklem üzerinde yapılan çalışmalarla evrenin genelindeki eğilim, algı ve tutumların nicel ya da sayısal olarak betimlenmesini, bunun sonucunda birtakım çıkarımlar yapmayı sağlamaktadır (Creswell, 2014).

Çalışma Grubu / Evren ve Örneklem

“Bilişim Liderliği Ölçeği”nin oluşturulma sürecinde yapılan görüşmelerde nitel boyut devreye girmiştir. Çalışma grubunda Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nde bilişim teknolojileriyle ilgili birimlerde görev yapan sekiz akademik yönetici yer almaktadır. Çalışma grubu ile ilgili genel bilgiler Tablo 1’de sunulmaktadır. Tabloda sunulan akademik yöneticiler için “AY” kısaltması kullanılmıştır.

Tablo 1

Çalışma Grubu İle İlgili Genel Bilgiler

Akademik Personelin Kodu	Unvanı	Yöneticilik Yaptığı Birim
AY1	Prof. Dr.	Bilgisayar Mühendisliği
AY2	Prof. Dr.	BÖTE
AY3	Yard. Doç. Dr.	BÖTE
AY4	Yard. Doç. Dr.	UZEM
AY5	Okutman	UZEM
AY6	Okutman	UZEM
AY7	Okutman	Enformatik
AY8	Uzman	Kütüphane

Araştırmada, ölçeğin oluşumu için kullanılan nicel boyutta ise araştırmannın evrenini, Türkiye’de yer alan 109 devlet üniversitesinde görev yapan, 18063 profesör, 12323 doçent, 27250 yardımcı doçent, 16361 öğretim görevlisi, 7307 okutman, 3585 uzman ve 42060 araştırma görevlisi olmak üzere toplam 108886 akademisyen oluşturmaktadır (<http://www.yok.gov.tr>, 01.07.2015). Araştırmannın tüm evrenine ARBİS’ten toplanan e-postalarla ulaşılmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla bir örneklem oluşturma çalışması yapılmamıştır. Ancak elde edilen e-posta adresleri üniversite isimleriyle gruplandırılmış ve 2 gruba ayrılmıştır. Birinci grup “Bilişim Liderliği Ölçeği” geliştirme çalışmaları esnasında pilot uygulamada ve açımlayıcı faktör analizi (AFA) esnasında kullanılmıştır. İkinci grup ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için kullanılmıştır. Üniversiteleri gruplara ayırırken önce tüm üniversitelerin bulunduğu bir tablo hazırlanmıştır. Bu tabloda yer alan üniversiteler kuruluş tarihleriyle bölge bölge yerleştirilmiş ve aralarından uygulamalar için üniversite isimleri belirlenmiştir. Yapılan bu uygulama ile kültürel farklılıkların birbirlerine yakın olması sağlanmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmannın amacı dahilinde geliştirilen “Bilişim Liderliği Ölçeği”nin oluşturulma sürecinde ilk yapılan çalışmalar nitel veri toplama uygulamalarıdır. Bu amaçla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmış ve akademik yöneticilerin bilişim liderliği ile ilgili görüşleri toplanmaya çalışılmıştır. Hazırlık aşamasında öncelikle toplanmak istenilen veriler doğrultusunda bir form hazırlanmıştır. Oluşturulan formdaki sorular, konu ile ilgili alanyazın taraması ışığında düzenlenmiştir. İlgili form sekiz sorudan oluşmaktadır. Geliştirilen sorular, konu ile ilgili deneyimleri ve çalışmaları olan yedi alan uzmanı ile tartışılmış, madde ekleme, ifadelerin değiştirilmesi, nitel çalışmaya uygunluk gibi birtakım gerekli olan düzeltmelerden sonra son şekillerini almıştır. Görüşme formunun ilk sorusu, değişen koşullar içerisinde üniversitelerdeki yönetici ve liderlere yüklenen sorumluluklarla ilgilidir. İkinci soru ise liderlerin teknolojik gelişmeler sonucunda sahip olması gereken özellik, beceri ve davranışları tespit etmeye yöneliktir. Üçüncü soru “Bilişim Liderliği” kavramına yönelik ifadeleri belirleme amaçlıdır. Dördüncü soru bilişim liderliği ile ilgili yeterliliklerle ilgiliyken, beşinci soru ise

bilişim liderlerinin çevresindekileri nasıl etkilediğini ortaya çıkarmaya odaklanmıştır. Altıncı soru bilişim liderliğinin alt boyutlarını ortaya çıkarmaya yöneliktir. Yedinci ve sekizinci sorular ise bilgi ve iletişim boyutlarına yönelik uygulamaları tespit etmeye çalışmaktadır. İlgili form, akademik personele onların da izinleri alınarak yüz yüze görüşmeler sonrasında uygulanarak yazılı ve sesli olarak kaydedilmiştir. Formla ilgili geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak için ilgili alanyazın incelenmiş ve konuyla ilgili kavramsal bir çerçeveden yola çıkarak bir görüşme formu oluşturulup kontrol edilmiştir (Balci, 2010; Creswell, 2014; Yıldırım, 2006). Yapılan içerik analiziyle temaların birbirleriyle olan ilişkisi kontrol edilerek bütünlük sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca yedi farklı alan uzmanıyla birlikte görüşme formu incelenmiş ve alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bununla birlikte, araştırmanın geçerliği artırılmak için araştırma süreci detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bulgular, araştırmanın güvenilirliği için yorumlar katılmadan verilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan görüşme formuyla elde edilen veriler, altı alt tema ile ifade edilmiştir. Bu temalar, ilgili alanyazının incelemesinden ve yapılan görüşmelerden sonra şekillenmiştir. Her ana temaya ait olduğu tespit edilen veriler, örneklerle birlikte bulgular başlığı altında incelenmiştir. Bahsi geçen form Ek A'da sunulmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma için yapılan görüşmeler öncesinde akademisyenlere ulaşılmış ve gerekli izinler sözel olarak alındıktan sonra bir randevu alınmıştır. Görüşme öncesinde ses kaydı için izin alınarak görüşmelerin sesli kayıtları tutulmuştur. Bu ses verileri bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veriler tekrar tekrar okunarak cevaplardaki ortak noktalar aranmış ve bilişim liderliğine ilişkin bir çerçeve çıkarılmaya çalışılmıştır.

Bilişim liderliği ölçeği için yapılan nitel çalışmalardan sonra ölçek oluşturma adımları uygulanmıştır. AFA için "Mailerlite" isimli bir mail gönderme sistemi tarafından akademisyenlere ölçeğin ilk hali ulaştırılmıştır. Ölçek "Surveey" isimli bir anket oluşturma sistemi tarafından yapılandırılmış ve sonrasında belirlenmiş 14266 e-posta adresine ilgili bağlantı sayfası ile gönderilmiştir. Mailerlite sistemi bu gönderilen 14266 mailden tekrar eden, kullanılmayan ya da yanlış yazılan 3467 mail adresini otomatik olarak eleyerek toplam 10799 akademisyenin mail adresine ölçeği göndermiştir. Gönderilen maillerden alınan raporlar doğrultusunda 2484 (% 24.04) akademisyen tarafından maillerin açıldığı ancak bunlardan sadece 414 (% 4.01) akademisyen tarafından ölçek linkine tıkladığı görülmüştür. Bu uygulamadan 11 gün sonra ölçek için aynı gruba bir hatırlatma maili gönderilmiştir. Hatırlatma maili, sistem tarafından 10327 akademisyene gönderilmiştir. Bu gönderim sonrasında 2090 (% 20.33) akademisyenin maili açtığı ancak bunlardan 240 (% 2.34) akademisyen tarafından ölçek linkinin tıkladığı raporu alınmıştır. Sonuç olarak 282 akademisyenden alınan veriler doğrultusunda, çalışmanın pilot uygulaması için veri analizine gidilmiştir.

Araştırmanın DFA için de e-postalar aracılığıyla veriler toplanmıştır. İlgili uygulama için yine "Mailerlite" isimli mail gönderme sistemi kullanılmıştır. Çalışmanın veri toplama aracı "Surveey" isimli anket oluşturma sistemi ile oluşturulmuş ve belirlenmiş olan 36336 e-posta adresine

ilgili bağlantı sayfası gönderilmiştir. Mailerlite sistemi; bu gönderilen 36336 mailden tekrar eden, kullanılmayan ya da yanlış yazılan 9348 mail adresini otomatik olarak eleyerek toplam 26988 akademisyenin mail adresine ölçeği göndermiştir. Gönderilen maillerden alınan raporlar doğrultusunda 7902 (% 33.4) akademisyen tarafından maillerin açıldığı ancak bunlardan sadece 102 (% 0.43) akademisyen tarafından ölçek linkine tıklandığı görülmüştür. Bu uygulamadan 10 gün sonra ölçek için aynı gruba bir hatırlatma maili daha gönderilmiştir. Hatırlatma maili sistem tarafından 22384 akademisyene gönderilmiştir. Bu gönderim sonrasında 9132 (% 41.11) akademisyenin maili açtığını ancak bunlardan 1463 (% 6.59) akademisyen tarafından ölçek linkinin tıklandığı raporu alınmıştır. Sonuç olarak 1203 (% 4.45) akademisyenden veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçek geliştirme sürecinin bir boyutu olarak, yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılmıştır. YEM, ile doğrulayıcı faktör analizi de yapılmıştır. YEM'in özünde, sağlam teorik çatının yer aldığı bir modelin sınanması amaçlanır (Şimşek, 2007; Hair, Black, Babin, Anderson ve Tahtam, 2006). Yapı geçerliliğine yönelik AFA ve güvenilirlik analizlerinde SPSS 21 Programı kullanılmıştır. DFA için AMOS 20 Programından faydalanılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi ile ilgili yapılan uyum indeksleri için kabul edilen bazı değerler ise aşağıda yer alan Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2
Uyum İndeksleri ve Referans Değerler

İndeks	Aralık	Referans Değerler	Kaynak
χ^2	$p > .05$	-	-
χ^2/df	0 – ∞ (Yüksek-Düşük)	<3 <2 (iyi uyum) <2,5 (küçük örneklem) <5 (orta düzey uyum)	Kline (1998), Sümer (2000) Tabachnick ve Fidel (2007) Kline (1998), Sümer (2000)
GFI	0 – 1 (Düşük-Yüksek)	>.90 >.90 (iyi uyum)	Kline (1998) Sümer (2000)
AGFI	0 – 1 (Düşük-Yüksek)	>.90 >.95 (mükemmel uyum)	Sümer (2000) Sümer (2000)
CFI	0 – 1 (Düşük-Yüksek)	>.95 (N<250) >.95 >.90	Hair ve Ark. (2006) Tabachnick ve Fidel (2007) Sümer (2000)
RMSEA	0 – 0.1 (Yüksek-Düşük)	<.05 <.06 (iyi uyum) <.08 (N<250) <.1 (zayıf uyum)	Sümer (2000) Tabachnick ve Fidel (2007) Hair ve Ark. (2006), Sümer (2000) Tabachnick ve Fidel (2007)

Kaynak: Türkmen, 2011, s. 51.

Bulgular

Ölçek için yapılandırılmış bir geliştirme süreci yürütülmüştür. Öncelikle Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde görev yapan akademik yöneticilerin bilişim liderliği kavramı ile ilgili olabilecek görüşleri alınmıştır. İlgili çalışmada Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölüm Başkanı ve Başkan Yardımcılarının, Bilgisayar Mühendisliği Bölüm Başkanının, Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdür ve Müdür Yardımcılarının, Enformatik Bölümü Başkan Yardımcısının ve son olarak da Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanının görüşlerine başvurulmuştur. Belirlenen bu grubun bilişim kavramıyla yakından ilgisi olduğu düşünülerek ilgili görüşmeler planlanmıştır. Toplam sekiz akademik yöneticiden alınan bu görüşler doğrultusunda ölçek için uygun olabilecek boyutlar belirlenmiş ve bu boyutlara ilişkin madde havuzunda kullanılacak ifadeler alınmıştır. Araştırmacının konu ile ilgili oluşturduğu maddeleri ve alınan görüşler doğrultusunda ortaya çıkan maddelerle birlikte 94 maddelik bir ölçek madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzuna ek olarak incelenen alanyazın yardımıyla oluşturulan maddelerle birlikte toplam 153 maddelik bir madde havuzu meydana getirilmiştir. Oluşturulan madde havuzu 15 alan uzmanına sunularak ilgili değerlendirmelerin yapılması sağlanmıştır. Gelen öneriler doğrultusunda 71 maddelik hâli ortaya çıkmıştır. Ölçekle ilgili geçerlik ve güvenilirlik uygulaması ile maddelerin azaltılmasına ilişkin bir ön uygulama yapılmasına karar verilmiştir. Ön uygulama 38 akademisyenle yapılmıştır. Ön uygulamada ayrıca ölçek ile ilgili görüşler, ölçeği uygulayan 12 akademisyenden alınarak maddeler tekrar gözden geçirilmiştir. Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (Statistical Package for the Social Science [SPSS]) 21 Paket Programıyla uygulanan 71 maddelik ölçek ayrıca Kolmogorov-Smirnov (K-S) testine tabi tutulmuş, .05'in altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu görüşler ve uygulanan K-S testi sonucunda 26, yapılan tekrar tekrar okumalardan sonra da iki madde çıkarılarak 43 maddeye sahip bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin 43 maddelik bu hâli, pilot çalışma için önceden belirlenmiş örneklem grubuna e-posta yoluyla gönderilmiştir. Pilot uygulama sonucunda 282 kişiden dönüt alınmıştır. Alınan bu dönütler, SPSS programında güvenilirlik ve AFA'ya tabi tutulmuştur. Elde edilen ölçeğin, esas uygulaması sonrasında yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ise AMOS 20 programından yararlanılmıştır.

Ön uygulama sonucunda, ölçeğin Cronbach alfa değeri .98 bulunmuştur. Ölçek Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri de .98'dir. Bartlett's değeri ise .000 ile anlamlı çıkmıştır. Ölçeğin ön uygulamasını oluşturan 43 maddenin ayırt edicilik güçlerinin .595 ile .893 arasında olduğu görülmüştür. Bu da ölçeğin iyi geliştirilmiş olduğunu anlatmaktadır. Yapılan faktör analizleri sonucunda 43 maddenin 34'ünün öngörülen boyutlarda net bir şekilde yer aldığı görülmüştür. Faktör analizinde ilgili boyutlarda yer almayan ve boyut ayrımlarında net bir farkı görünmeyen dokuz madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin, özdeğeri 1'den büyük olan ve daha önceden de öngörülmüş 3 ayrı boyuttan oluştuğu analiz sonrası tespit edilmiştir. Ölçeğin "iletişim" boyutu altı madde, "yönlendirme" boyutu 17 madde ve "bilgi" boyutu ise 11 maddeden meydana gelmiştir.

Ölçeğin pilot uygulamasından sonra çıkarılan 9 maddeden sonra tekrar yapılan faktör analizi neticesinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri de .97 ve Bartlett's değeri ise .000 çıkmıştır. Analiz esnasında öngörülen boyutlara uymayan bir madde daha analizlerden çıkarılıp tekrar

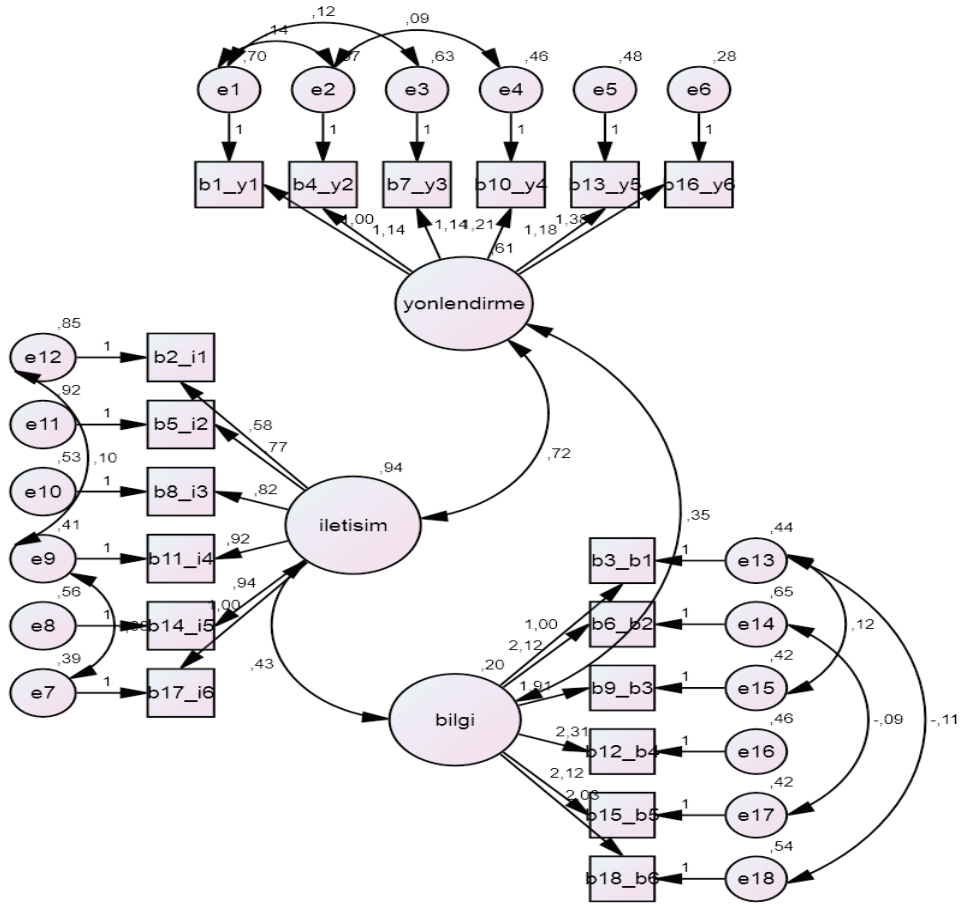
çalıştırılmıştır. Bu analizler sonucunda 33 maddelik bir ölçek, yapı geçerliliği ve açımlayıcı faktör sonrasında başarılı bir şekilde elde edilmiştir. Ölçeğin üç boyutunu oluşturan maddelerin eşit şekilde dağılımının yapılması kararlaştırılmış ve AFA sonrasında başarılı bulunan ölçeğin 18 maddelik hâlinin işe koşulmasına karar verilmiştir. Ölçeğin son hâline ilişkin bilgiler Tablo 3'te verilmektedir. İlgili ölçeğin ilk faktörü “yönlendirme”, ikinci faktörü “iletişim” ve üçüncü faktörü ise “bilgi”dir.

Tablo 3

Bilişim Liderliği Ölçeği Döndürülmüş Bileşen Matrisi

Maddeler	Faktörler		
	1	2	3
s36	.851		
s37	.844		
s40	.825		
s38	.824		
s32	.791		
s33	.758		
s21		.820	
s20		.803	
s23		.700	
s25		.653	
s24		.645	
s22		.640	
s4			.734
s2			.722
s1			.695
s6			.655
s7			.650
s5			.603
% varyans	33.023	23.690	22.602
Toplam % varyans	79.315		
Güvenirlilik	.970	.944	.907
Güvenirlilik genel	.970		
KMO	.964		
BARTLETT	5557.784 (p=.000)		

Tablo 3'te de görüldüğü üzere, ölçekle ilgili değerler başarılıdır. Ölçek % 79.315 oranında bir varyansla açıklanmaktadır. Güvenirlilik değerlerinin iyi olduğu ve genel güvenirliliğin .97 olduğu dikkat çekmektedir. Geliştirilen ölçeğin DFA ile ilgili ölçüm modeli Şekil 2'de verilmektedir.



Şekil 2. Bilişim liderliği ölçeği doğrulayıcı faktör analizi ölçüm modeli

Şekil 2'de bilişim liderliği ile onu oluşturan ilgili boyutların ve bunlara ilişkin maddelerin yer aldığı doğrulayıcı faktör analizi doğrultusunda çizilen model gösterilmektedir. İlgili modelde yer alan değerlerin uygun oldukları da ifade edilebilir. Bu modelle ilişkili uyum indeksleri ise Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4

Bilişim Liderliği Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum İndeksleri

χ^2	Df	P	χ^2/df	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
328.901	124	.000	2.652	.873	.825	.941	.081

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonrasında çıkan sonuçların da iyi göstergeleri olduğu görülmektedir. Ki-kare/serbestlik derecesi (χ^2/df) değerinin 3'ün altında olması iyi düzey bir

uyumun sağlandığını, Uyum İyiliği İndeksi (Goodness-of-fit index [GFI]) değerinin .873 olması bir uyumun varlığını, Uyarlanmış Uyum İyiliği İndeksi (Adjusted Goodness-of-fit index [AGFI]) değerinin .825 olması uyum değerine yakın olduğunu, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index [CFI]) değerinin .941 olması da iyi bir uyumun olduğunu ve son olarak Ortalama hata karekök yaklaşımı (Root-meansquare error approximation [RMSEA]) değerinin .081 olması da iyi bir uyumun varlığını göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Ölçek hazırlama çalışmalarında yapılan görüşmelerde bilişim liderliğinin, teknolojiyi bilme, kullanma gibi yeterliliklere sahip olması gerektiği ortaya çıkmıştır. Liderlerin teknolojik gelişmelere bağlı olarak kendilerini hazırlamaları ve en azından bu olguyu önemli görmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla yöneticilerin teknolojiyi temele alan bir iletişim kurması artık günümüzde önem kazanmaktadır. Bu bağlamda liderlerin yenilikleri kullanma, onların yaygınlaşmasını sağlama ve paylaşımını yapma gibi temel üç beceriye sahip olması önemli bir husustur. Bunları yapabilmesi için ayrıca birtakım bilişim yeterliliklerine de sahip olması gerekmektedir. Türkaslan (2011), bu yeterlilikleri tespit etmek amacıyla “Bilişim Teknolojileri Yeterlilik Standartları” geliştirmiştir. Bu yeterliliklerin temel düzeyde de olsa yöneticilerde bulunması önerilmiştir. Bu safhada yöneticinin kendisini bu konuda hazırlaması gerekmektedir. Onat (2007) da teknolojik gelişmelerin örgüt yapılarında da değişikliğe yol açtığını ifade etmiş ve bilişim teknolojileri uygulamalarının yönetimdeki öneminin altını çizmiştir.

Liderliğin bir etkileme süreci olduğu ortaya konulmuştur. Bilişim lideri bu etkileme gücünü bilişim teknolojilerini kullanarak, bu alandaki becerilerini sergileyerek, kurduğu iletişimlerinde sosyal medya gibi teknolojilerden yararlanarak, çevresindekilere model olarak, gerektiğinde kendini izleyenleri ödüllendirerek, katılımcı bir vizyon belirleyerek ve araştırmacı kişiliğini ortaya koyarak göstermektedir. Richardson ve McLeod (2011) ile Beytekin (2014) ilgili çalışmalarda yöneticiler için teknoloji standartlarını vurgulamışlar ve bu standartların üzerine araştırmalarını yürütmüşlerdir.

Bilişim liderliği kavramının paylaşma ile öne çıktığı söylenebilir. Liderlik, etki ile ortaya çıkan bir güçtür. Çelik (2012), liderliğin etki üzerine meydana geldiğini yaptığı tanımda ortaya koymuştur. Bilişim lideri de bu etkiyi yaparken bilişim teknolojilerinden yararlanan bir lider konumundadır. Lider, aynı zamanda çevresindekileri bir amaç doğrultusunda yönlendiren kişidir. Araştırmada yönlendirme ayrı bir boyut olarak bilişim liderliğini nitelemektedir. Ayrıca bilişim lideri bilişim teknolojilerini bilen ve onları kullanan bir bireydir. Dolayısıyla böyle bir altyapıya da sahip olmalıdır. Araştırmadaki neredeyse tüm görüşmelerin odak noktası olan yeniliklere açık bir role sahip oluşu ile bilişim liderliği, belki de diğer liderlik türlerinden ayrılmaktadır. Ayrıca bunun devamını getirmesi için bilişim liderinin eğitim faaliyetlerini başlatıcı ve devam ettirici bir role de sahip olması gerekmektedir. Bu ortamları sağlayıp kaynak ulaşımına da olanak sunması da önemli olan bir başka özelliğidir. Lider tüm bu özelliklere tabi ki bilimsel değerleri ön plana alarak sahip olmalıdır. Bilişim lideri, bilginin ve iletişimin gücüyle yönlendirme işini yapan kişidir. Belki

de tüm liderlerin olması gerektiği gibi ekibi tarafından onaylanan ve sevilen bir bireydir. Vizyon sahibi oluşu, geleceği görmesi ve bunu katılımcı bir ortamda paylaşması da bilişim liderinden beklenen bir davranıştır. Davies (2013) çalışmasında bu sonuçları onaylamaktadır. Bilişim liderliğinin eğitim kurumlarında önemli konu olduğunu, okullardaki bilişim teknolojilerinin önemini, bilişim teknolojileriyle kurumun sahip olduğu bilginin, uygulama faaliyetlerini ve çevresinin etkilediğini vurgulamıştır.

Araştırma çerçevesinde yapılan analizler ve alınan uyum indeksleri, ölçeğin genel olarak iyi bir uyuma sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuçta elde edilen ölçeğin “Bilişim Liderliği” ile ilgili algıları ölçebilecek başarılı bir ölçek halini aldığı ifade edilebilir. İlgili ölçek, farklı alanlarda ve farklı katılımcılarla önemli bulgulara erişilebilecek bir veri toplama aracı durumundadır.

Geliştirilen ölçek, madde sayısı ve sahip olduğu istatistiksel değerler ile kullanıma uygun bir haldedir. Bu anlamda literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Tabi ki yapılacak çalışmalarda kullanılan farklı örneklemeler doğrultusunda geliştirilmesi de gerekecektir. Ancak başlatıcı olması açısından farklı çalışmalarda kullanılmasının önemli olduğu söylenebileceği gibi diğer araştırmacılar tarafından da gelişimine katkı sağlanması da beklenmektedir.

Kaynaklar

- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi* (9. Baskı). Ankara: Hatiboğlu.
- Aykan, E. (2002). *Girişimcilik ve girişimcilerin liderlik davranışları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Bakan, İ. ve Doğan, İ.F. (2013). *Liderlik: Güncel konular ve yaklaşımlar*. Ankara: Gazi.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Beytekin, O. F. (2014). High school administrator's perceptions of their technology leadership. *Educational Research and Reviews*, 9(14), 441-446.
- Bixler, H. C. (2000). *Creating a dynamic knowledge management maturity continuum for increased enterprise performance and innovation*. (Unpublished doctoral dissertation). The George Washington University, Washington D.C.
- Celep, C. ve Çetin, B. (2003). *Bilgi yönetimi: Örgütlerde bilgi paylaşım kültürü yaratma*. Ankara: Anı.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni* (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel Liderlik* (6. Baskı). Ankara: Pegem.
- DasGupta, P. (2011). Literature review: e – leadership, *Emerging Leadership Journeys*, 4(1): 1-36.
- Davies, P. M. (2013). *Student leadership of ICT for learning in a high school* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Manchester, Manchester.
- Doğan, S. ve Kılıç, S. (2009). Bilgi yönetiminde liderliğin rolü üzerine kavramsal bir inceleme, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2): 87-111.
- Farkas, F. (2003). *The role of leadership in knowledge management and knowledge transfer*, Lengyel, I. (Ed). Knowledge Transfer, Small and Medium-Sized Enterprises and Regional Development in Hungary: Jate Press, 1-14.
- Fındıkcı, İ. (2012). *İnsan Kaynakları Yönetimi* (8. Baskı). İstanbul: Alfa.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Education.
- Gordon, T. (1999). *Etkili Liderlik Eğitimi Katılımcı Yönetimin Temeli*. Emel Aksay (Çev.). İstanbul: Sistem.
- Gräsel, C. (2007). The Use of Computer Tools in Implementation Projects in Schools. *Research in Comparative and International Education*, 2 (1).
- Gronow, M. (2007). ICT leadership in school education. "Directions for Catholic Education Leadership in the 21st Century" *Australian Catholic University Conference*.
- Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2013). Gelecekte Okul Müdürlerinin Gerçekleştirmeleri Gereken Roller. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 45-54.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. ve Tahtam, R. L. (2006). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Pearson Education Ltd.
- Hately, N., ve Schiller, J., (2003) What personal ICT skills do school leaders need? *The Practicing Administrator*, 4, 5 – 7.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Educational research (quantitative, qualitative, and mixed approaches* (4th Edition), (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Karahan, A. (2009). Bilgi liderliğinin verimlilik üzerine etkisi: sağlık sektöründe bir araştırma, *Bilgi Dünyası*, 10(1): 60-79.

- Karsh, M.D. (2004). *Yönetmelik* (2. Baskı). Ankara: PegemA.
- Mütercimler, E. (2006). *Geleceği Yönetmek* (2. Baskı). İstanbul: Alfa.
- Onat, F. (2007). *Bilişim teknolojilerinin yaygınlaşması ile değişen örgüt yapılarında halkla ilişkilerin rolü: network örgüt yapılarına yönelik bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Richardson, J. W. ve McLeod, S. (2011). Technology leadership in Native American Schools. *Journal of Research in Rural Education*, 26(7). Retrieved from <http://jrre.psu.edu/articles/26-7.pdf>.
- Sarıer, Y. (2010). Değerlere Dayalı Okul Yönetimi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(373), 30-37.
- Sincar, M. ve Aslan, B. (2011). İlköğretim Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 571 – 595.
- Şahin, İ. (2001). Küreselleşme Dijital Teknoloji ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu*, Bildiri Metni, Sakarya.
- Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Ankara: Ekinoks.
- Türkarlan, U. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin bilişim teknolojileri alanındaki yeterlik standartları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Türkmen, M. (2011). *Öznel iyiliğin yapısı ve anababa tutumları, özsaygı ve sosyal destekle ilişkisi: Bir model sınıması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ünal, M. (2012). Bilgi çağında Değişim ve Liderlik. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 32(1), 297-310.
- Veugelers, W., Vedder, P. (2003). Values in Teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9 (4).
- Yamaç, K. (2009). *Bilgi Toplumu ve Üniversiteler*. Ankara: Eflatun.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin.

Ek A: Bilişim Liderliği Görüşme Formu

Görüşülen:

Görüşmecisi:

Tarih ve Saat (Başlangıç ve Bitiş):

Sayın Akademisyen,

Bu görüşme formu, üniversitelerdeki akademik yöneticilerin, bilişim liderliği ile ilgili görüşlerini almak amacıyla hazırlanmıştır. İlgili form ile bilimsel bir çalışmanın nitel boyutuyla ilgili verilerin toplanacağı düşünülmektedir. Elde edilecek bilgiler, bilimsel amaçlar doğrultusunda değerlendirileceği için, kişisel bilgilerinizi ifade etmeniz gerekmemektedir. Araştırmaya katılımında gönüllülük esastır. Kapsam geçerliliğini sağlamak için tüm soruları yanıtlamanız büyük bir önem arz etmektedir.

İlginiz ve yardımlarınızdan dolayı şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Okt. Mehmet Ulutaş (mehmetulutas@comu.edu.tr)

1. Örgütlerde etkili kararlar almak, örgütlerin devamlılığı için sürekli değişen koşullara uyum sağlamak, sahip olunan kaynakları arttırıp yetenekleri geliştirmek için bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılması ve kurum içinde paylaşılabilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda yöneticilere ve özellikle liderlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Karmaşık bir örgüt olan

üniversitelerde yönetici ve liderlere ne gibi sorumluluklar yüklenebilir? Örneklerle açıklayınız?

2. Liderler, üyesi olduğu örgütte güven sağlamak, çalışanlarını motive etmek ve onlarla olan iletişimlerinde etkili olmak için teknolojik gelişmelerden yararlanmalıdır. Dolayısıyla liderler geleneksel özelliklerinden farklı birtakım özellik, beceri ve davranışlara sahip olmalıdır.
 - a. Liderlerin teknolojik gelişmelere paralel olarak sahip olması gereken özellikleri neler olabilir?
 - b. Liderlerin teknolojik gelişmelere paralel olarak sahip olması gereken becerileri neler olabilir?
 - c. Liderlerin teknolojik gelişmelere paralel olarak sahip olması gereken davranışları neler olabilir? Örneklerle açıklayınız?
3. Yükseköğretimde “Bilişim liderliği” kavramı size ne ifade etmektedir? Açıklayınız?
4. Günümüzdeki yükseköğretimde yer alan akademik yöneticilerin sahip olması gereken bilişim liderliği ile ilgili yeterlikleri neler olabilir? Örnek vererek açıklayınız?
5. Liderlik en genel anlamda kendini izleyen birey ya da grupları etkileme süreci olarak tanımlanır. Akademik yöneticiler, kendini izleyenleri etkileme sürecinde bilişim liderliğini **nasıl** kullanabilir? Örneklerle açıklayınız?
6. Size göre akademik yöneticilerin sahip olması gereken “Bilişim Liderliği” kavramının alt boyutları neler olabilir? Liderlerin bu boyutlarla ilgili uygulamaları nasıl olmalıdır? Örneklerle kısaca açıklayınız?
7. Bilişim liderliğinin “bilgi ve iletişim” olmak üzere 2 ayrı boyutu olduğu öngörüldüğünde, bilişim liderliğinin “bilgi” boyutuna yönelik ne gibi uygulamaları olabilir? Bu uygulamaları örnek vererek açıklayınız?
8. Bilişim liderliğinin “bilgi ve iletişim” olmak üzere 2 ayrı boyutu olduğu öngörüldüğünde, bilişim liderliğinin “iletişim” boyutuna yönelik ne gibi uygulamaları olabilir? Bu uygulamaları örnek vererek açıklayınız?

Ek B: Bilişim Liderliği Ölçeği
Kurumdaki Yöneticim;

(Her satırda sadece bir seçeneği işaretleyiniz.)					
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Bilişim teknolojilerinin riskleri konusunda kurum çalışanlarını bilinçlendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sosyal aktörlerle (STK'ler, belediyeler, meslek odaları, dernekler vb.) gerçekleştirilen iletişimlerde bilişim teknolojilerinden yararlanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Bilgiye erişimde farklı araçları (bilgisayar, internet, mobil ortamlar vb.) kullanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Örgütsel süreçleri iyileştirmeye yönelik kullanılabilir teknolojilere ilişkin çevresindekileri bilinçlendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sanal ortamda (sosyal medya, web sitesi vb.) çalıştığı kurumunu tanıtır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Kurumunda herkesin yararlanabileceği teknolojik araçlar, kütüphane olanakları gibi bilgi altyapılarını oluşturma çabası içerisindedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Bilişim uygulamaları için gerekli etik davranışları tüm paydaşlarıyla birlikte belirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Düzenlenen toplantılarda bilişim teknolojilerinden yararlanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Yönetimde bilgi teknolojilerini faal bir şekilde kullanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Bilişim teknolojilerinin getirdiği yeniliklere karşı direnci azaltmak için bilgilendirici bir rol üstlenir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Farklı disiplinlerden meslektaşları ile ilişkiler geliştirmede bilişim teknolojilerinden yararlanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Bilişim teknolojilerine ilişkin araştırma – geliştirme faaliyetlerine önem verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Çalışma arkadaşlarının öğrenen örgüt yapısına katkılarını arttıracak teknolojik olanaklar konusunda kendi tecrübelerini paylaşır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Uluslararası ilişkiler geliştirmek için bilişim teknolojilerinden yararlanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Bilişim alanındaki gelişmeleri yakından takip eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Kurumsal vizyona katılımı artırmak için kurum çalışanlarının yararlanabilecekleri teknolojik araçlar konusunda yönlendirme yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Kurumsal iletişim ağlarının kurulmasında bilişim teknolojilerinden yararlanılmasına öncülük eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Bilgi edinme sürecinde bilişimle ilgili eğitim faaliyetleri düzenler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Sınıf Dışı Etkinliklerinin Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Bilimsel Süreç Becerileri Üzerine Etkisi

The Effect of Outdoor Activities on Academic Achievement and Scientific Process Skills of 7th Students in Secondary School

Zeynep BODUR*
Mehtap YILDIRIM**

Öz

Bu çalışmada sınıf dışı etkinliklerinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2013-14 eğitim öğretim yılında İstanbul'da bir ortaokulun farklı iki yedinci sınıfında okuyan toplam 72 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada sınıf dışı etkinliklerinin uygulandığı bir deney grubu (n=36) ve fen bilimleri programının uygulandığı bir kontrol grubu (n=36) olmak üzere toplam iki grup ile çalışılmıştır. Araştırma öncesi ve sonrası çalışma grubuna akademik başarı testi ve bilimsel süreç becerileri testi uygulanarak veriler toplanmıştır. "Güneş Sistemi ve Ötesi: Uzay Bilmecesi" ünitesi, deney grubunda, 4 hafta boyunca, haftada iki saat Sancaktepe Bilim ve Deney Merkezinde sınıf dışı etkinliklerle desteklenmiştir. Kontrol grubunda ise okulda mevcut öğretim programı uygulanmıştır. Veriler SPSS 21.00 programında değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda akademik başarı testi ve bilimsel süreç becerileri testi toplam puanlarında deney grubu lehine olumlu sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Dışı Etkinlikleri, Fen Öğretimi, Bilimsel Süreç Becerileri

Abstract

Aim of this study is to determine the effect of outdoor activities on academic achievements and scientific process skills of 7th grade students. In the study, pre-test and post-test control

* Milli Eğitim Bakanlığı, Fen Bilgisi Öğretmeni. zkbodur@hotmail.com

** Marmara Üniversitesi Matematik ve Fen Bilimleri Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği A.B.D. mehtap.yildirim@marmara.edu.tr

group quasi-experimental method was used. Subject is consisted of 72 students from two 7th grade classes of a secondary school from Istanbul in 2013-14 educational year. In the study, a total of two groups were studied, one being the experimental group (n=36) in which outdoor activities were carried out and the other being the control group (n=36) in which the national science program was implemented. The Academic Achievement Test and Science Process Skills Test were applied both before and after the application as pre and post-test. “The Solar System and Beyond: Space Riddle” unit was supported with the outdoor activities at The Sancaktepe Science and Experiment Centre in the experimental group with two hours a week during four weeks. In the control group, the current curriculum was applied at the school. The data were analysed by using SPSS 21.00 statistical program. The results show that science lessons, which are carried out with outdoor activities, have positive effects on students’ academic achievements and scientific process skills.

Keywords: Outdoor Activities, Science Seaching, Scientific Process Skills

Giriş

Fen eğitimini geliştirmek birçok Avrupa ülkesinde olduğu gibi ülkemizde de 1990’lı yılların sonlarından itibaren bir ivme kazanmıştır. Özellikle son on yıl içinde, bu konuya yönelik çok sayıda proje ve program geliştirilmiştir. Ülkemizde 2004 yılında itibaren değişen eğitim felsefesi ve beraberinde değişen fen eğitim programları oldukça büyük adımlardır ancak ne kadar büyük adımlar olsa da halen yaşanan alt yapı yetersizlikleri ve uygulama ile ilgili sıkıntılar nedeniyle fen eğitimindeki başarının istenen boyutlara ulaşması için yeterli olmadıkları gözlenmektedir. Yine de bu reform ve programlarla çağa uygun yaklaşımlar benimsenmiştir. Bilimsel süreç becerilerini harekete geçiren ve bilimin doğasını öğrenmeye ve anlamaya yönelik yaklaşımlar kullanılmaya başlanmıştır. Ülkemizde 2013 yılında revize edilen fen öğretim programında da öğrencilerin fen bilimleri alanındaki bilgiyi anlamlı ve kalıcı olarak öğrenebilmeleri için sınıf içiyle beraber sınıf dışı öğrenme ortamlarının kullanılması salık verilmektedir. Bu bağlamda program tarafından informal öğrenme ortamları olan bilim, sanat ve arkeoloji müzeleri, hayvanat bahçesi ve doğal ortamlar gibi okul dışı alanlardan faydalanılması tavsiye edilmektedir (MEB, 2013).

Gerçekleştirilen sınıf dışı etkinlikler olgu ve olayların oldukları yerde olduğu gibi incelenmesine olanak verdiğiinden öğrencilerin hemen tüm duyu organlarını işe koştuğu ve keşfederek öğrenmesine olanak veren yöntemdir ve dersi zevkli hale getirir (Kaptan, 1997). Ayrıca sınıf dışı ortamlarda fen öğretimi kavramsal, duygusal, sosyal, motivasyon, estetik vb. bir çok öğrenme alanıyla ilişkili olması sebebiyle öğrencilerin birbirinden öğrenmelerinin yanı sıra öğretmenlerin de birbirlerinden bir şeyler öğrenmesine imkan sağlamaktadır. Sınıf dışı etkinliklerin farklı becerileri kullanma ve var olan becerilerini de geliştirdiği ortaya çıkmıştır (Tatar ve Bağrıyanık, 2012). Olumlu tutum, değer ve yeni bakış açıları kazanarak kalıcı bilgiler edinmesini sağlayan informal eğitim araçları; kitle iletişim araçları, bilim merkezleri, bilim ve teknoloji müzeleri, hayvanat bahçeleri, botanik parkları, ormanlık araziler, kütüphaneler,

akvaryumlar, açık hava laboratuvarları, kamplar, evler olarak sıralanabilir (Bozdoğan ve Yalçın, 2006). Bu etkinliklerden belki de en çok ilgi çekeni, bilim merkezlerine yapılan ziyaretlerdir.

Yapılan araştırmalar ülkemizde bilim merkezlerine yapılan gezilerin sınırlı olduğunu vurgulamaktadır (Bozdoğan, 2007). Bu durumun sebepleri arasında bilim merkezlerinin yeterince yaygınlaşmaması ve ulaşılabilirliğin zor olması düşünülebilir. Ayrıca bu gibi sınıf dışı etkinliklerde öğretmen kontrolünün zor olması, bir takım resmi işlemlerin bulunması, bu tür etkinliklerin öğretmenler tarafından tercih edilmesini de güçleştirmektedir. Bu nedenle fen eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak düşünülen sınıf dışı çalışmalarının gündeme getirilmesinin fen eğitiminin yararına olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Günümüzde fen öğretim programının temel amaçlarından olan fen okuryazarı ve bilimsel süreç becerilerini kullanabilen bireyler yetiştirmenin önemi ortadır. Bu nedenle fen okuryazarlığını ve bilimsel süreç becerilerini tetikleyen öğretim yaklaşımlarının kullanılması gerekir. Bunlardan biride sınıf dışı etkinlikleri kullanmaktır. Sınıf dışı etkinlikler ile öğrencilerin tüm duyuları harekete geçer ve bilim ile günlük hayat arasındaki bağı kurmaları daha kolay olur. Fen öğretiminin daha amacına uygun hale getirilmesi ve öğrencilerin bu derse olan ilgilerinin artırılması amacıyla bilim ve teknoloji müzelerine yapılan geziler ve bu müzelerdeki materyallerin etkin bir şekilde fen öğretiminde kullanılması sağlanmalıdır.

Buradan hareketle araştırmanın amacı “Ortaokul 7.sınıf fen bilimleri dersi Güneş Sistemi ve Ötesi: Uzay Bilmecesi ünitesinde sınıf dışı etkinlik kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisini araştırmak” olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmada şu problemlere cevap aranmıştır:

1. Sınıf dışı etkinliklerle desteklenen fen öğretiminin ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin gök cisimleri ve uzayla ilgili konularda akademik kavramları öğrenmeleri üzerine etkisi var mıdır?
2. Sınıf dışı etkinliklerle desteklenen fen öğretiminin ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi var mıdır?

Yöntem

Bu çalışma var olan grupların rastgele deney ya da kontrol grubu olarak atanmasından dolayı yarı deneyseldir. Çalışmada deney grubu ile beraber bir kontrol grubu vardır ve ölçme için kullanılan testler uygulama öncesi ve sonrasında her iki gruba uygulanmıştır. Bu nedenlerle yapılan çalışma ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel modeldir. Modelin şematik gösterimi aşağıda tablo 1’de verilmiştir (Özmen, 2014). Gerçek deneme modellerinin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı ya da onların bile yeterli olmadığı birçok durumda yarı deneysel modelden yararlanılır (Karasar, 1998).

Tablo 1

Yarı Deneysel Ön test – Son Test Kontrol Gruplu Modelinin Şematik Gösterimi

Grup	Ön test	Uygulama	Son test
Deney	O _{1,1}	X	O _{1,2}
Kontrol	O _{2,1}		O _{2,2}

Çalışma Grubu ve Uygulama

Uygulama İstanbul ili Sancaktepe ilçesindeki bir ortaokulun 7/A, ve 7/F şubeleri ile gerçekleştirilmiştir. Gruplar rastgele kura ile belirlenmiştir. Kontrol grubunda dersler müfredata uygun bir şekilde devam ederken; deney grubunda haftalık 4 saat olan fen bilimleri dersinin 2 saatinin okulda, 2 ders saatinin ise belirlenen etkinliklerle bilim merkezinde gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. Bilim merkezine yapılan ziyaretler 4 hafta boyunca haftada 1 gün ve iki saat olacak şekilde planlanmıştır. Bilim merkezinde MEB ders kitabında yer alan etkinliklere ilaveten ek-1 de verilen örnekte olduğu gibi araştırmacının seçtiği dersi destekleyen etkinlikler yapılmış ayrıca bilim merkezi astronomunun bilgi paylaşımında bulunması sağlanmıştır. Etkinlikler planetaryum ve gözlemevi kullanımı ile desteklenmiş, öğrencilerin sınıf ortamı dışındaki ortamlarda öğrenmeleri veri toplama araçları ile ölçülmüştür. Tablo 2 de çalışma gruplarının özellikleri belirtilmiştir.

Tablo 2

Çalışma Gruplarının Özellikleri

Grup	Sınıf	Öğrenci Sayısı	Uygulama
Kontrol grubu	7/F	36	Mevcut 7. sınıf fen bilimleri programı
Deney grubu	7/A	36	Mevcut 7. sınıf fen bilimleri programı +Sınıf dışı etkinlikler + Planetaryum +Gözlemevi kullanımı

Deney grubunda yapılmış olan çalışmalar Tablo 3 de verilmiştir. Bu plandan yola çıkılarak deney grubu öğrencilerine dağıtılmak üzere bir kitapçık hazırlanmıştır. Bu kitapçık dört haftalık eğitim boyunca grup başkanında bulunmak üzere öğrencilere basılı bir şekilde verilmiştir. Bu kitapçık ile öğrencilere bilim merkezinde yapılan etkinliklerden önce etkinlikler hakkında ön bilgilendirmeleri yapılmıştır. Bilim merkezi ziyaretlerinde oradaki görevlilerle görüşülüp konularla ilgili bilgiler alınmıştır. Ayrıca çeşitli materyaller kullanılarak konu ile ilgili Ek-1 de bir örneği ve tablo 3’de adları verilen çeşitli tasarımlar yapılmıştır. Son hafta yapılması gereken teleskop ile güneş gözlemi hava muhalefeti dolayısıyla gerçekleşmemiş, astronom tarafından teleskopun tanıtılması sağlanmıştır. Ayrıca konu anlatımına destek olmak amaçlı TUBİTAK web sitesinden elde edilen 2014 gökyüzü gözlemciliği rehberi de çoğaltılarak öğrencilere dağıtılmıştır.

Tablo 3

Deney Grubu Çalışma Planı

ZAMAN	SINIF DIŞI ETKİNLİKLER	SÜRE
22 Nisan 2014	Ön test uygulanması (Deney ve kontrol grubu)	40+40dk.
	El planetaryumu yapıyoruz	20dk.
29 Nisan 2014	Kendi takımyıldızımız	20dk.
	Planetaryum	20dk.
	Gezegenlerimizi renklendirelim	30dk.
8 Mayıs 2014	Köşeli dünya maketi	15dk.
	Planetaryum	20dk.
13 Mayıs 2014	Yapay uydu maketi	20 dk.
	Uzay aracı tasarlıyorum	25 dk.
22 Mayıs 2014	Teleskop ve planetaryum kullanımı	60 dk.
23 Mayıs 2014	Son test uygulaması (Deney ve kontrol grubu)	40+40dk.

Bilim merkezinde yapılan ilk hafta, birinci etkinlik ek-1 de verilen “El Planetaryumunu Yapıyoruz” isimli etkinliktir. Bu etkinlikle bir planetaryum tasarlanmıştır. İkinci etkinlik “Kendi Takımyıldızımız” adlı etkinliktir. Bu etkinlikte öğrencilerin kendi takımyıldızlarını oluşturmaları onlara isim vermeleri ve mevcut olan takımyıldızı kavramını anlamaları hedeflenmiştir. Daha sonra bilim merkezindeki planetaryumda gök cisimleri ile ilgili çalışmalara katılmışlardır. İkinci hafta ilk etkinlik “Gezegenlerimizi Renklendirelim” etkinliğidir. Samanyolu galaksisindeki gezegenleri tanıma amaçlı yapılan etkinlikte gezegenlerin renkleri ve özellikleri üzerinde durulacak şekilde bir yazma etkinliği yapılmıştır. “Köşeli Dünya Maketi” adlı etkinlikle de köşeleri olan bir dünya maketi kes yapıştır etkinliği ile yapılmış gezegenimizin genel özellikleri üzerinde durulmuştur. Son olarak planetaryumdaki etkinliğe katılmışlardır. Üçüncü hafta “Yapay Uydu” maketi kes yapıştır etkinliği ile yaptırılmıştır. İkinci olarak “Uzay Aracı Tasarlıyorum” adlı etkinlikle öğrencilere uzay aracı tasarlatılmıştır. Son hafta teleskop ile gözlem yaptırılması planlanmıştır ancak hava durumu nedeniyle yaptırılmamış bunun yerine oradaki astronomlardan teleskopun nasıl çalıştığı ve ne işe yaradığı ile ilgili bilgiler alınmıştır. Yine son olarak planetaryum çalışmasına katılmışlardır.

Çalışmanın bir diğer grubu olan kontrol grubunda ise kazanımlara uygun olarak dersler sınıfta işlenmiştir. Ders kitabı ve çalışma kitabı baz alınarak dersler uygulanmıştır. Çalışmalara düzenli devam etmeyen öğrenciler ve kaynaştırma öğrencileri değerlendirme dışı tutulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Yapılan çalışmada veriler Tablo 4’de verildiği gibi uygulamadan önce ön test – uygulamadan sonra son test olarak uygulanan Akademik Başarı Testi (ABT) ve Bilimsel Süreç Becerileri Testi (BSBT) ile toplanmıştır.

Tablo 4

Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları

Gruplar	Öğretim Yöntemi	Ön Test	Son Test
Deney Grubu	Mevcut Fen Bilimleri Programı ve Sınıf Dışı Etkinlikler	ABT	ABT
		BSBT	BSBT
Kontrol Grubu	Mevcut Fen Bilimleri Programı	ABT	ABT
		BSBT	BSBT

Araştırmada kullanılan ABT Arıcı (2013) tarafından yüksek lisans çalışması sırasında ilköğretim yedinci sınıf öğrencileri için hazırlanmış olup bu çalışmanın kazanımlarına uygun olduğu için kullanılmıştır. 20 çoktan seçmeli sorudan oluşan bu testin güvenilirlik katsayısı Arıcı (2013) tarafından 0.76 bulunmuştur. Test her doğru cevaba 1 puan verilmek kaydıyla doğru cevap sayısına göre 20 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Araştırmada bilimsel süreç becerilerinin değişimini belirlemek amacıyla kullanılan bilimsel süreç beceri testinin orijinali Okey, Wise ve Burns (1982) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye çeviri uyarlaması ise Geban, Aşkar ve Özkan (1992) tarafından yapılmıştır. 4 seçenekli, 25 farklı çoktan seçmeli sorudan oluşan testin güvenilirliği 0,81 olarak hesaplanmıştır. Bilimsel süreç becerileri testi; mantıksal düşünme, tahmin yürütme, soru sorma, araştırma yapma, iletişim kurma, planlama ve üretme kısımlarından oluşmaktadır (Aydoğdu, Yıldız, Akpınar ve Ergin, 2006). Bilimsel süreç becerileri testi, her doğru cevaba 1 puan verilmek kaydıyla doğru cevap sayısına göre 25 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Bu ölçütler esas alınarak ölçme araçları deney ve kontrol grubunda yer alan her bir öğrenci için ön test-son test puanları hesaplanarak SPSS 21.00 ile analizleri yapılmıştır.

Bulgular

Hipotez testlerinin uygulanmasında öncelikle normal dağılım analizi uygulanarak değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu kontrol edilmiştir. Shapiro-Wilk normallik testi 50 ve altı örnek sayısında kullanılmaktadır ve $p > .05$ değeri dağılımın normal olduğunu gösterir.

Tablo 5

Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Ön test – Son test Deney ve Kontrol Gruplu Shapiro-Wilk Normal Dağılım Testi sonuçları

		Shapiro-Wilk	
		Deney	Kontrol
Bilimsel Süreç Becerileri Testi (BSBT)	Ön Test	.059	.142
	Son Test	.119	.078
Akademik Başarı Testi (ABT)	Ön Test	.089	.187
	Son Test	.097	.051

Araştırma değişkenlerinin normal dağılım gösterdiği tespit edilerek parametrik yöntemlerin kullanılması uygun görülmüştür ($p > .05$). Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında bağımsız iki grup arasındaki farkı ilişkisiz t-testi, bağımlı iki gruplar arasında ilişkili t-testi kullanılmıştır.

Tablo 6

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Ön Test Puanları Arasındaki Farka Ait İlişkisiz Gruplar t-Testi Sonuçları

	Gruplar	N	X	Ss	t	p*
ABT	Deney Ön Test	36	9.972	.245	.509	.613
	Kontrol Ön Test	36	9.333	.409		
BSBT	Deney Ön Test	36	14.333	.521	.181	.857
	Kontrol Ön Test	36	14.000	.113		

* $p < .05$ olarak alınmıştır.

Tablo 6'ya göre araştırmada kullanılan ABT ve BSBT'ye ait deney ve kontrol grubu ön test puanları arasındaki farka ilişkin yürütülen ilişkisiz t-testi sonucunda anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Elde edilen bu sonuçlar grupların başlangıçta denk olduğunu göstermektedir.

Akademik Başarı Testine Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Sınıf dışı etkinliklerle desteklenen fen öğretiminin ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin gök cisimleri ve uzayla ilgili konularda akademik kavramları öğrenmeleri üzerine etkisi var mıdır?” sorusunu cevaplamak üzere uygulanan ABT'den elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin ABT Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin İlişkisiz Gruplar t-Testi Değerleri

Gruplar	N	X	Ss	t	p*
Deney Son Test	36	10.778	4.829	3.152	.002
Kontrol Son Test	36	7.333	4.434		

* $p < .05$ olarak alınmıştır.

Tablo 7'ye göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ABT son test puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=3.152$; $p=.002 < .05$). Deney grubunun başarı puan ortalamaları ($X_{\text{son}}=10.778$), kontrol grubunun başarı puan ortalamalarından ($X_{\text{ön}}=7.333$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 8

Deney Grubu ABT Ön Test ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin İlişkili Gruplar t-Testi Değerleri

Gruplar	N	X	Ss	t	p*
Deney Ön Test	36	9.972	5.245	2.291	.023
Deney Son Test	36	10.778	4.829		

*p<.05 olarak alınmıştır.

Tablo 8’de görüldüğü üzere deney grubu ön test-son test ABT puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (t=2.291; p=.023<.05). Deney grubunun ABT son test puan ortalamaları ($X_{\text{son}}=10.778$) ön test puan ortalamalarından ($X_{\text{ön}}=9.972$) daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 9

Kontrol Grubu ABT Ön Test ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin İlişkili Gruplar t-Testi Değerleri

Gruplar	N	X	Ss	t	p*
Kontrol Ön Test	36	9.333	5.409	-1.352	.198
Kontrol Son Test	36	7.333	4.434		

*p<.05 olarak alınmıştır.

Tablo 9’a göre kontrol grubu öğrencilerinin ABT ön test – son test puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (t=-1.352; p=.198>.05). Kontrol grubunda son test ortalamalarının ($X_{\text{son}}=7,333$) ön testten ($X_{\text{ön}}=9.333$) daha düşük çıkmasının sebebi olarak öğrencilerin deney grubunun geziye gittiklerini görmeleri ve kendilerinin bu gezilere katılmıyor olmalarından doğan tepki ile oluştuğu söylenebilir.

Bilimsel Süreç Becerileri Testine Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Sınıf dışı etkinliklerle desteklenen fen öğretiminin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi var mıdır? sorusunu cevaplamak üzere uygulanan BSBT elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin BSBT Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin İlişkiziz Gruplar t-Testi Değerleri

Gruplar	N	X	Ss	t	p*
Deney Son Test	36	15.028	7.201	2.465	.016
Kontrol Son Test	36	11.000	6.650		

*p<.05 olarak alınmıştır.

Tablo 10'a göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin BSBT son test puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2.465$; $p=.016<.05$). Deney grubunun BSBT puan ortalamalarının ($X_{\text{son}}=15.028$), kontrol grubunun BSBT puan ortalamalarından ($X_{\text{son}}=11.000$) yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 11

Deney Grubu BSBT Ön Test ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin İlişkili Gruplar t – Testi Değerleri

Gruplar	N	X	Ss	t	p*
Deney Ön Test	36	14.333	7.521		
Deney Son Test	36	15.028	7.201	2.135	.034

* $p<.05$ olarak alınmıştır.

Tablo 11'e göre deney grubu öğrencilerinin BSBT ön test-son test puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2.135$; $p=.034<.05$). Deney grubunda BSBT son test puan ortalaması ($X_{\text{son}}=15.028$), ön test puan ortalamasından ($X_{\text{ön}}=14.333$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 12

Kontrol Grubu BSBT Ön Test ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin İlişkili Gruplar t – Testi Değerleri

Gruplar	N	X	Ss	t	p*
Kontrol Ön Test	36	14.000	8.113		
Kontrol Son Test	36	11.000	6.650	1.716	.091

* $p<.05$ olarak alınmıştır.

Tablo 12'ye göre kontrol grubu öğrencilerinin BSBT ön ve son testi puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($t=1.716$; $p=.091>.05$). Kontrol grubu son test ortalamaları ($X_{\text{son}}=11.000$) ön test ortalamalarından ($X_{\text{ön}}=14.000$) daha düşük çıkmıştır. Bunun sebebi olarak öğrencilerin deney grubunun geziye gittiklerini görmeleri ve kendilerinin bu gezilere katılmıyor olmalarından doğan tepki ile oluştuğu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Yapılan araştırmada fen eğitiminde sınıf dışı etkinlik kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve bilimsel süreç becerilerine etkileri incelenmiştir. Bu amaçla fen eğitiminde kullanılacak sınıf dışı etkinlikler bilim merkezinde yapılmış, deney grubu dört hafta süreyle bu merkezde önceden planlanmış çeşitli etkinliklerde bulunmuştur. Kontrol grubu ise güncel fen bilimleri programı ile derslere devam etmişlerdir.

Araştırmada sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin gök cisimleri ve uzayla ilgili akademik başarısı üzerine etkisini incelemek üzere deney ve kontrol grubuna ön ve son test olarak uygulanan ABT'den elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre sınıf dışı eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerine olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varılabilir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının kendi içlerindeki değişimleri belirlemek için yapılan analizlerde deney grubu için anlamlı bir fark oluşurken kontrol grubunda anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Kontrol grubunda fark olmama sonucunun çıktığı başka çalışmalarda mevcuttur. Sağlamer Yazgan (2013) gerçekleştirdiği doktora çalışmasında geleneksel yöntemle dersin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır. Yine Taşoğlu (2010) coğrafya öğretimi alanında gerçekleştirdiği okul dışı etkinliklerin etkisini incelediği yüksek lisans çalışmasında kontrol grubunun başarı puanlarında uygulama öncesine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir düşüş olduğu sonucuna varmıştır. Deney grubu içerisinde artış gözlenmesi beklenen bir durumken kontrol grubu içerisinde verilen eğitim sonucunda artış gözlenmemesi beklenmeyen bir durumdur. Bu durumun sebepleri arasında Sınıf dışı eğitim faaliyetleri ilgilerini çekmiş fakat araştırmanın seyri nedeniyle katılmadıklarından kontrol grubu öğrencilerinde öğrenmeye karşı isteksizlik oluşmuş olabilir diye düşünülmektedir.

Alanyazın taramalarında bu araştırmanın sonucunu destekleyen, sınıf dışı etkinliklerin akademik başarı üzerine olumlu etkileri ile ilgili çok sayıda çalışma vardır. Sandford, Duncombe ve Armour (2008) sınıf dışı aktif deneyimlerin, davranışlar ve derslere ilgili olmayan öğrencilerin okul başarısında olumlu etkiye sahip olduğunu kaydetmişlerdir. Alp, Ertepinar, Tekkaya ve Yılmaz (2006) yaptıkları çalışmada sınıf dışı çevrelerde gerçekleşen eğitimin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Klemmer, Waliczek ve Zajicek (2005) tarafından yürütülen bir çalışma ise öğrencilerin uygulamalı sınıf dışı etkinliklerde daha iyi öğrendiklerini ve bu deneysel öğrenmenin müfredattaki birçok konunun daha iyi kavranmasını sağladığını göstermiştir. Yıldız, Baykal ve Altın (2002) çalışmalarında sulak alanlar ve önemi, habitat kavramları üzerine arazi çalışması yapılarak gerçekleştirdikleri öğretimin öğrencilerde meydana getirdiği farklılıkları gözlemlemişler ve arazi çalışması yapılmasının öğrencilerin çevre konularını daha iyi anlamalarını sağladığı sonucuna varılmışlardır. Knapp (2000) yaptığı çalışmada, uzun süreli alan gezisi uygulamalarının öğrencilerin hafızalarındaki etkilerini incelemiştir. Yaklaşık 18 ay süren programın sonucunda uygulama çalışmalarındaki etkinlikler ve sergilerle ilgili olarak ilköğretim öğrencilerinin kalıcı bilgiler edindikleri ve yapılan uygulamalar ile oldukça fazla deneyim kazandıkları tespit edilmiştir. Beiers ve McRobbie (1992), yedinci sınıfta öğrenim gören 27 öğrencinin etkileşimli bilim müzesi gezisi sonrası "Ses" ile ilgili kavramları anlama düzeylerindeki değişimi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin önceki bilgilerinin yeni öğrenme durumlarında önemli rol oynadığını, "Ses" kavramı ile ilgili farklı geçmiş bilgilere sahip olan öğrencilerin kavrama düzeylerinde farklı gelişimler olduğu; bu çerçevede informal öğrenme ortamları olan bilim müzelerinin sınıf ortamlarındaki eğitimi zenginleştirileceği ve geliştirebileceği dile getirilmiştir. Dolayısıyla okullarda fen konularının öğretiminde verilen formal eğitimin yanında okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılması öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir.

Araştırmada sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri üzerine etkisinde incelenmiştir. Deney grubunun bilimsel süreç becerileri son test puan ortalamaları, kontrol grubunun bilimsel süreç becerileri son test puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu sonuç ışığında işlenen ünitenin sınıf dışı etkinliklerle desteklenmesinin bilimsel süreç becerilerinin de olumlu yönde artırdığı söylenebilir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının kendi içlerindeki değişimleri belirlemek için yapılan analizlerde yine başarı testi sonuçlarında olduğu gibi deney grubu için anlamlı bir fark oluşurken kontrol grubunda anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Bilimsel süreç becerileri üzerine yapılan farklı konulu bazı araştırmalar tarandığında bu çalışmanın sonuçları ile benzer şekilde kontrol grubunda anlamlı bir farkın gözlenmediği sonuçlara rastlanmıştır. Tavukçu (2006), Bayrak (2007), Kartal Taşoğlu ve Bakaç (2009), Doğruluk (2010) geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol gruplarında öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Elde edilen sonuçlar sınıf dışı etkinliklerin deney grubunun bilimsel süreç becerilerine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Literatürde de araştırmanın sonucunu destekleyen çalışmalara rastlamak mümkündür. Nitekim Özdem, Alper ve Erar (2012) yaptıkları “Eğlenceli Bilim: Bilim Merkezlerinin İlköğretim Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi” adlı çalışmada değerlendirilen bilimsel süreç becerilerine ilişkin olarak öğrencilerin gözlem yapma, tahmin yürütme ve araştırma sonuçlarını sunma becerilerinde sürecin sonunda olumlu yönde değişim oluştuğunu gözlemlemişlerdir. Ayrıca öğrencilerin nitel değerlendirmelerde soru sorma, veri toplama, verileri kaydetme ve düzenleme becerilerinde çok belirgin olmasa da bir değişim gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Panizzon ve Gordon (2003) yaptıkları çalışmada ise çeşitli etkinliklerin bir güne yayılarak yapılmasını öngören bir projede öğrencilerin araştırma ve gözlem becerilerinde gelişme olduğunu, karşılaştıkları sorunlara çeşitli çözüm önerileri getirme becerilerinin arttığını ve uygulama çalışmalarından çok keyif aldıklarını ortaya koymuştur. Crowley ve diğerleri (2001) yapmış oldukları çalışmada, ailelerin çocukları ile müzelerde yaptığı ortak etkinliklerin, çocuklardaki bilimsel düşünme becerilerine etkilerini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda, aileleri ile müzelerdeki etkinliklere katılan çocukların bireysel etkinlik yapan çocuklara göre daha fazla bilgi ve bilimsel düşünme becerisi kazandığını belirtmişlerdir. Bunun yanında ailelerin yapılan etkinlikleri, çocukların geçmiş bilgileri çerçevesinde günlük yaşamda karşılaştıkları olaylarla ilişkilendirmelerinin çocukların bilimsel düşünme becerilerini oldukça geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Gerber ve Marek (2001) yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin zengin informal öğrenme çevrelerinde daha fazla bilimsel düşünme becerileri kazandıkları tespit edilmiştir. Rix ve McSorley (1999) yapmış oldukları çalışmada, okullarda kurulacak mini etkileşimli fen müzelerinin öğrencilerin fen eğitimine, bilgi düzeylerine, bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine nasıl katkıda bulunabileceğini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda kurulan bu mini müzedeki sergiler ile etkileşimde bulunan öğrencilerin, bilimsel bilgilerinde, bilimsel yetenek ve bilimsel süreç becerilerinde artış olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda sınıf dışı etkinliklerle desteklenmiş fen öğretiminin öğrencilerin başarılarına ve bilimsel süreç becerilerine olumlu katkı gösterdiği bulunmuştur. Buradan hareketle öğretmen ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler verilebilir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Sınıf dışı etkinliklerin daha sık kullanılması için öğretmenler teşvik edilebilir. Bu konuda belediyeler veya çeşitli kurumlarla ortak projeler yürütülebilir.
- Eğitim fakültelerinde sınıf dışı eğitimin özellikleri ve kullanımı üzerine eğitimler; öğretmenlere de hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Öğretmenler sürekli öğrenen bireyler olmaları gerektiğinden konuyla ilgili gidebilecekleri yerler hakkında güncel bilgilere ve yeterli donanıma sahip olmaları gerekir.
- Öğretmenler mutlaka etkinlik öncesi plan yapmalı, gerekiyorsa bir kılavuz program hazırlamalı ve ayrıca değerlendirme etkinliklerinde bulunmalıdır.
- Öğretmenler araştırmada en çok dikkat çeken etkinliklerden el planetaryumu, köşeli dünya maketi ve yapay uydu maketi çalışmalarını derslerinde ek etkinlik olarak kullanabilirler.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırma “Gök Cisimleri ve Ötesi: Uzay Bilmecesi” ünitesi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Literatür kısmında belirtilen fen eğitiminde sınıf dışı etkinliklerden farklı teknikler kullanılarak farklı bir ünite seçilebilir.
- Ortaokul yedinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırma farklı kademe ve sınıf seviyeleri ile tekrarlanabilir.
- Araştırma daha uzun bir program dâhilinde süreç içerisinde nitel gözlemler kullanılarak desteklenebilir.
- Bu çalışmada akademik başarı ve bilimsel süreç becerileri değerlendirilmiştir. Bu çıktıların dışında problem çözme becerileri, yaratıcılık, yaratıcı düşünme becerileri, fene yönelik algı, tutum ve ilgilerine göre de değerlendirmelerde bulunulabilir.
- Yapılan çalışmaların kalıcılığını belirlemek için ilerleyen zamanlarda kalıcılık testi uygulanabilir.
- Bu tip çalışmalarda kontrol grubunun deney grubunun çalışmalarından haberdar olmaması daha sağlıklı sonuçlar alınmasına katkı sağlayacak bir yol olabilir. Çünkü deney grubunun okuldan ayrılıp gezi katılıyor olması kontrol grubu öğrencilerinde tepkiye yol açabilir.

Kaynaklar

- Alp, E., Ertepinar, H., Tekkaya, C. ve Yılmaz, A. (2006). Statistical analysis of children's environmental knowledge and attitudes in turkey, *International Research in Geographice & Environmental Education*, 15(3), 210-223.
- Arıcı, V.A. (2013). *Fen eğitiminde sanal gerçeklik programları üzerine bir çalışma: "güneş sistemi ve ötesi: uzay bilmecesi" ünitesi örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Aydoğdu, B., Yıldız, E., Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2006). İlköğretim öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerini etkileyen değişkenler. *Eğitimde Çağdaş Yönelimler III Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumunda Sunulan Bildiri*, s.182-185. Özel Tevfik Fikret Okulları.
- Bayrak, R. (2007). *Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ile katılar konusunun öğretimi*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Beiers, J. R. & McRobbie C. J. (1992). Learning in interactive science centers. *Research in Science Education*. Annual Publication of the Australasian Science Education Research Association, 22(1), 38-45.
- Bozdoğan, A.E. ve Yalçın, N. (2006). Bilim merkezlerinin ilköğretim öğrencilerinin fene karşı ilgi düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: Enerji parkı, *Ege Eğitim Dergisi*, Sayı (7) 2, 95-114.
- Bozdoğan, A.E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Crowley, K., Callanan, M.A., Jipson, J.L., Galco, J., Topping, K. & Shrager, J. (2001). Shared scientific thinking in everyday parent - Child activity. *Science Education*. 85, 712 - 732.
- Doğruluk, M. (2010). *Sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersi "kuvvet ve hareket" ünitesinin öğretiminde problem çözme yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Geban, Ö., Aşkar, P. ve Özkan, İ. (1992). Effects of computer simulations and problem-solving approaches on high school students. *Journal of Educational Research*, 86 (1), 5-10.
- Gerber, B.L. & Marek, A. (2001). Relationships among informal learning environments, teaching procedures and scientific reasoning ability. *International Journal of Science Education*, 23(5), 535-549.
- Kaptan, F. (1997). *Fen Öğretimi*. Ankara: YÖK Yayınları.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel yayın
- Kartal Taşoğlu, A. ve Bakaç, M. (2009). *Fizik eğitiminde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi*. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri. Ege Üniversitesi. İzmir, 01-03 Ekim.
- Klemmer, C. D., Waliczek, T. M. & Zajicek, J. M. (2005). Growing minds: the effects of a school gardening program on the science achievement of elementary students. *HortTechnology*, 15(3), 448-452.
- Knapp, D. (2000). Memorable experiences of a science field trip. *School Science and Mathematics*, 100(2), 65-72.
- MEB (2013). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. MEB.Talim Terbiye Kurulu. Ankara.
- Okey, J. R., Wise, K. C. and Burns, J. C. (1982). *Integrated Process Skill Test-2* Available from Dr. James R. Okey, Department of Science Education, University of Georgia, Athens, GA 30602.
- Özdem, Y., Alper, U. ve Erar, H. (2012). *Eğlenceli bilim: bilim merkezlerinin ilköğretim öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etkisi*, X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri. 27 - 30 Haziran Niğde. http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2531-31_05_2012-20_35_29.pdf web adresinden 07.07.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Özmen, H. (2014). Deneysel araştırma yöntemi. In M. Metin (Ed.) *Kuramdan uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 47-76. Ankara: PegemA.

- Panizzon, D. & Gordon, M. (2003). Mission possible: a day of science, fun and collaboration. *Australian Primary & Junior Science Journal*. Vol. 19 (2), 9-14.
- Rix, C.& Mcsorley, J. (1999). An investigation into the role that school-based interactive science centres may play in the education of primary-aged children. *International Journal of Science Education*, Vol. 21(6), 577-593.
- Sandford, R., Duncombe, R. & Armour, K. (2008). The role of physical activity/sport in tackling youth disaffection and anti-social behaviour. *Educational Review*, 60(4), 419-435.
- Sağlam Yazgan, B. (2013). *Araştırmaya dayalı sınıf dışı laboratuvar etkinliklerinin öğrencilerin araştırma-sorgulama becerilerine ve çevreye karşı tutumlarına etkisi*, Yayınlanmamış Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Taşoğlu, M. (2010). *Coğrafya öğretiminde okul dışı etkinliklerin öğrencinin akademik başarısına etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tatar, N. ve Bağrıyanık, E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri, *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896.
- Tavukçu, K. (2006). *Fen bilgisi dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Yıldız, K., Baykal, T. ve Altın, M. (2002). Çevrenin tanınması ve öneminin kavranmasına yönelik örnek bir sulak alan çalışması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1-9.

Ek-1: Örnek Çalışma Föyü

ETKİNLİK ÖNCESİ ÖNBİLGİ

YILDIZLAR: Yüksek sıcaklıktaki gaz yığınlarının bir araya gelip sıkışmasıyla oluşan, çevrelerine ısı ve ışık yayan parlak gök cisimlerine yıldız denir. Yıldızlar canlı değildir, ama bir canlı gibi doğar, yaşar ve ölür. Ömrü sona eren yıldızlar şiddetli patlamalarla parçalanırlar. Sıcak yıldızlar mavi ve beyaz, orta sıcaklıktaki yıldızlar sarı, soğuk yıldızlar ise kırmızıdır. Yıldızlar sanılanın aksine köşeli olmayıp Güneş gibi küresel biçimdedir. Gündüz görülebilen tek yıldız; Güneş'tir. Proksima, Rigel, Epsilon, Kutup yıldızı diğer yıldız isimleridir.

TAKIMYILDIZ: Sergiledikleri görünüm ve konumları sebebiyle, yıldız topluluklarına, takımyıldızı denir. Büyükayı, Küçükayı, Çoban, Ejderha, Orion(Avcı), Kuzey Tacı, İkiizler, Boğa bazı takımyıldızlarıdır. Bazı burç isimleri de, takımyıldızlarının ismini almıştır. Yıldızların, insanların kişilik ve davranışlarını etkiledikleri ilkesine dayanan burçların, böyle bir etkisinin olamayacağı bilinmektedir. Öyle ki; dünyaya en yakın yıldız, 40 trilyon km uzaktadır.

KUYRUKLU YILDIZ: Aslında yıldız değildir. Yapısında, buz, gaz ve toz vardır. Kirli kartopu olarak da adlandırılır. Güneşin etrafında, uzun eliptik yörüngesinde dolanır. Güneşe yaklaştıklarında, sahip oldukları buzun bir kısmı erir. Buz ve toz parçalarını arkasında bırakarak ilerler. Halley; 76 yılda bir dünyanın yakınından geçer ve çıplak gözle izlenebilir. Başka bir kuyruklu yıldız ise; İkiyeZhang'dır.

IŞIK YILI: Gök cisimlerinin birbirlerine olan uzaklığını m, km vb. ile ifade etmek zor olduğu için, ışığın bir yılda aldığı yol olan, ışık yılı kavramı kullanılır. (ışık sürati= $c= 300.000$ km/s, ışık yılı: 946.1010 km'dir.)

ETKİNLİK I: EL PLANETARYUMU YAPIYORUZ

Malzemeler:

• Raptiye • Cetvel • Yapıştırıcı • Deneyin ekinde bulunan takımyıldız kartları • Kalın Siyah karton (50 *70)

Uygulama Basamakları:

• Deneyin ekinde bulunan 9cm x 9cm büyüklüğündeki takımyıldız kartlarını basın ve istenilen takımyıldızı keserek ayırın.

• Siyah kartondan 11cm x 11cm bir kare kesip ortasına takımyıldız kartını yapıştırın. Fotoğraflarda görüldüğü gibi kenarlarını kesin.

• Mukavvadan 38 cm x 30 cm büyüklüğünde bir parça kesin. Bu parçayı uzun kenarından 9 cm lik aralıklarla katlayın ve iki ucu açık bir kare prizma elde edin. Raptiye yardımıyla takımyıldız kartlarındaki yıldızların bulunduğu yerlere görünen büyüklüklerde delikler açın. Bu parçayı yapmış olduğunuz kare prizmanın bir tabanına kenarlarından kıvrımak suretiyle yapıştırın. El Planetaryumunuz hazır.

• Karanlık bir odada feneri kutunun açık olan tarafından tutarak deliklerden geçen ışığı duvara yansıtın. **ÖNEMLİ:** Eğer feneri doğrudan deliklere tutarsanız duvardaki görüntülerinin net olmadığını göreceksiniz. Bunun nedeni her deliğin bir "iğne deliği kamera" gibi davranması ve duvara ışık kaynağının görüntüsünün yansması. Bu etkiyi feneri kutunun iç duvarına doğru tutarak yok edebilirsiniz.

• El planetaryumu aydınlıkta kullanılıyorsa, ışığa doğru tutup planetaryumun açık ucundan bakarak gözlem yapılabilir.



DEHB Tanısı Almış 9-10 Yaş Grubu Öğrencilerine Uygulanan Duygusal Okur-Yazarlık Programının Duygusal Zekâ ve Dikkat Becerisi Düzeyleri Üzerindeki Etkisi

The Effect of the Emotional Literacy Program on the Emotional Intelligence and Attention Skill Levels of the 9-10 Years Old Students with ADHD

Emine Beyza ÖZOĞLU*
Müge YÜKSEL**

Öz

Bu araştırmanın amacı DEHB tanısı almış 9-10 yaş grubu öğrencilerine uygulanan duygusal okur-yazarlık programının duygusal zekâ ve dikkat becerisi düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırmanın modeli ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Araştırmaya deney ve kontrol grubu olarak toplam 16 katılımcı dâhil edilmiştir. Bar-On Duygusal Zekâ Modeli esas alınarak araştırmacılar tarafından oluşturulan on oturumluk “Duygusal Okuryazarlık Programı” deney grubundaki 8 öğrenciye 10 hafta boyunca her oturum 120 dakika olmak üzere uygulanmış, kontrol grubuna ise müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmaya Balıkesir ilinde bir ilkokula devam eden öğrencilerden DEHB tanısı almış 9-10 yaş çocukları katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin dikkat becerilerini ölçmek amacıyla d2 Dikkat Testi uygulanması yapılmış, duygusal zekâ düzeylerini belirlemek amacıyla ise Bar-On Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 15 programına girilerek Kovaryans analizi ile analiz edilmiştir. Elde edilen istatistik sonuçlarının manidarlığı 0.05 düzeyinde test edilmiştir. Bulgular, DEHB olan çocukların duygusal okuryazarlıklarını geliştirmeye yönelik uygulanan program sonucunda duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı ölçüde etkili olduğunu gösterirken, dikkat becerileri üzerinde ise etkili olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmanın sonunda, elde edilen bulgular ve araştırmanın sınırlılıkları tartışılmış, sonraki araştırma ve uygulamalara yönelik öneriler sunulmuştur.

* Psikolojik Danışman, Atatürk İlkokulu, beyzazengin10@hotmail.com

** Doç. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, mugyuksele@marmara.edu.tr

Anahtar Kelimeler: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Duygusal Zekâ, Duygusal Okuryazarlık, Dikkat Becerisi

Abstract

The aim of this research is to investigate the effect of the emotional literacy program on the emotional intelligence and attentional skills of 9-10 year old students with ADHD. The model of the study was pre-test-post-test semi-experimental design with matched control group. A total of 16 participants were included in the study as experimental and control groups. Eight students in the ten-session “Emotional Literacy Program” experiment group, formed by the researchers based on the Bar-On Emotional Intelligence Model, were administered 120 minutes per session for 10 weeks and no intervention was conducted for the control group. Children aged 9-10 years who were diagnosed with ADHD from a primary school in Balıkesir province participated in the research. D2 Attention Test was applied to measure attentional skills of the students participating in the research and Emotional Intelligence Scale for Bar-On Children was applied to determine emotional intelligence levels. The obtained data were analyzed by covariance analysis by entering SPSS 15 program. The significance of the obtained statistical results was tested at 0.05 level. Findings show that children with ADHD have a significant effect on levels of emotional intelligence as a result of the program implemented to improve their emotional literacy, whereas they are not effective on attention skills. At the end of the research, the findings and the limitations of the research are discussed, suggestions for the next research and applications are presented.

Keywords: Attention Deficit and Hyperactivity Disorder, Emotional Intelligence, Emotional Literacy, Attention Skill

Giriş

Çağdaş eğitim tanımları bireyin duygusal fiziksel ve bedensel yönden sağlıklı gelişimini konu etmektedir. İnsan biyo-psiko-sosyal bir varlıktır. Gelişim alanları perspektifinden bakıldığında tüm gelişim alanları birbiriyle ilintilidir. Bu nedenle gelişim alanlarının herhangi birindeki olumsuzluk bir diğerine yansiyabilmektedir (Yeşilyaprak, 2002). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) da birçok gelişim alanında etkisini hissettirebilecek yapıdadır. Yavuzer (2000)'e göre DEHB olan çocuklar dikkat sürelerinin kısa olması nedeniyle çok geniş kapsamlı problemlerle karşılaşırız özellikle öğrenme onlar için güç bir durumdur. Öğrenme güçlüğünde sadece akademik alanda değil motor, pratik beceriler ve sosyal becerilerde yetersizlik görülmektedir. DEHB tanısı alan çocuk ve ergenlerde sosyal, akademik, ailesel ve ileride iş alanlarında yetersizlikler görülmektedir (Barkley, 2003; Saydanoğlu, 2011).

DEHB olan çocukların her çeşit uyarının etkisi altında kaldıkları görülür. Bu sebeple dersi uzun süreli takip edemezler, uyarıcılar dikkatini dağıtır, az dinler çok konuşurlar. Çoğunlukla hareketleri hızlı, değişken ve amaca yönelik olmayan türdendir. Herhangi bir hareketin sonuçlarını o hareketi yapmadan önce düşünemez ve dürtülerini engelleyemezler. Yapılmaması gerektiğini iş işten geçtikten sonra anlarlar (Soykan, 1991). Yaşamın erken dönemlerinde başlayan dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) çocuğun yaşına, gelişim evresine uygun

düşmeyen dürtü denetiminde yetersizlik, dikkatin yoğunlaştırılmaması ve aşırı hareketlilik gibi belirtilerle kendini gösteren nöropsikiyatrik bir bozukluktur (Ercan ve Aydın, 2000; Selçuk, 2000; Soykan,1991). DEHB'nin tam olarak kökenleri aydınlatılabilmemiş değildir, köken olarak biyo-psiko-sosyal nedenlerin ortak bir biçimde yer aldığı düşünülmektedir (Turgay, 1997). Bu sebeple hastalığın çok boyutlu izlenmesi gerekmekte giderek “psikososyal boyut” önem kazanmaktadır (Demirci, 2013).

DEHB her ne kadar bilişsel ve yürütücü işlevlerdeki bozukluklar ile tanımlansa da DEHB'li çocuk ve ergenlerde sosyal kısıtlılıklar görülür. DEHB olan çocuklar kendilerini kontrol etmeyi bilememekle birlikte enerji ve öfkelerini kanalize etme becerisinden yoksundurlar (Ercan ve Aydın, 2000). Agresif belirtileri olan DEHB'li çocuklar karşılarındaki kişilerin davranışlarını aşırı yorumlamaya meyillidirler ve uygunsuz agresif çıkışlı yanıtlar verebilirler (Bliss ve McCabe, 2011). DEHB'de görülen dürtüsellik, saldırganlık, duygu tanıma gibi ileri sosyal işlevlerde bozukluk olması empati becerileri ve sosyal ilişkileri bozucu etki yapmaktadır (Demirci, 2013). Bu çocukların davranışsal bir takım eksiklikleri sosyal bilişlerini de etkiler bu nedenle empati becerileri daha düşüktür. Hiperaktif davranış kadar DEHB'li çocuklardaki dikkatsizlik belirtileri de sosyal problemlerle sonuçlanabilir (Nijmeijer, Minderaa, Buitelaar, Mulligan, Hartman, 2008; Barkley,2003). Çocukların sağlıklı bir ruh dünyası oluşturabilmeleri için diğer insanlarla yeterli düzeyde sosyal etkileşime girebilmesi bu beceriye etkili düzeyde kullanabilmesi gerekmektedir. Sosyal bilişsel becerilerin gelişimi erken dönemde önemsenmez ise kişilerin sosyal, iletişimsel yetersizliklerine neden olmaktadır. Bu yetersizlikler DEHB'li bireylerde görülebilmektedir. DEHB'li bireylerin karşılarındaki kişilerin duygularını anlamalarında, yeterli sosyal etkileşimde bulunmalarında sorunlar olabilir. Daha az arkadaş sahibi olmaları ve uzun süre arkadaşlıklarını sürdürmede yetersizliklerinin olması ve buna bağlı olarak aile, okul ve iş yaşantılarında bozulmaların olduğu bilinmektedir Bu nedenle empati becerilerini içine alan, sosyal bilişsel becerilerdeki yetersizliklerin farkında olmak ve DEHB tedavisinde bu konu üzerine de odaklanmak, DEHB'li kişilerin yaşam kalitesini arttıracak ve ileride eşlik edebilecek problemlerin ortaya çıkma olasılığını da azaltacaktır (Gümütaş,2011).

Duygusal ve sosyal becerileri yüksek düzeyde olan çocuklar, kaygı, stres, öfke gibi zor duygular ile etkili şekilde baş edebilir. Zor ve güçlü duygularla başa çıkabilme becerisi, öğrencide öz-bilinç, öz-kontrol, öz-düzenleme becerilerinin gelişmesini sağlar. Kendi davranışlarını yönetebileceğine ve yapacağı davranıştan etkili sonuç alacağına ilişkin beklenti, beraberinde motivasyonu getirir. Kendini ve başkalarını sevme yeteneği kazanan çocuk yeterli düzeydeki motivasyon ile akademik başarısını ve iyi oluş düzeyini artırır (Goleman,1996; Mayer & Salovey 1995; Steiner, 2003). Duygusal zekâ puanı daha yüksek olan öğrenciler, kendi duygularını anlama, başkalarının duygularını fark etme, diğerleriyle ilişkilerini yönetebilme, problemlerini etkili biçimde çözüme, dürtülerini kontrol edebilme ve stresle başa çıkabilme becerileri alanlarında duygusal zekâ puanı düşük olan öğrencilere göre daha iyidir (Hafizoğlu, 2007; Göçet, 2006).

Bebeklikten itibaren, her gelişim döneminde çocuğun özelliğine ve DEHB'in derecesine göre farklı şekillerde kendini gösteren bu durum okul çağı çocuklarını hem akademik

hem de sosyal ilişkiler bağlamında zorlamaktadır. Özellikle son çocukluk dönemi olarak adlandırılan ilkokul dönemindeki çocuklarda artık bu durum iyice belirginleşmiş, ailenin, okulun ve sosyal çevrenin dikkatini olumsuz yönde etkilemeye başlamıştır. Son çocukluk dönemi içerisinde yer alan çalışma grubumuzun gerçekleştirilmesi gereken gelişim görevleri sahip oldukları DEHB nedeniyle sekteye uğramaktadır. DEHB tanısı konan çocuklar, ergenlik dönemine dürtüsellik, kolay öfkelenme gibi belirtilerle girerlerse, bunlar ergenliğin kendine özgü davranışları ile birleştiğinde kimlik bocalaması ve diğer davranışsal sorunların çözümü daha da güçleşebilmektedir (Öztürk, 2004). Risk faktörleri düşünüldüğünde ergenlik dönemi öncesi son çocukluk dönemi DEHB'in etkilerini azaltmak için bir fırsattır. Kanay (2006), Türe (2010), Saydanoğlu (2011), Gümüştaş (2011), Bliss ve McCabe (2011) DEHB olan ilköğretim öğrencilerinde uyumsuz davranış, benlik kavramının akademik başarılar ile olan ilişkileri, öfke ve saldırganlık düzeyleri, empatik davranma ile ilgili çalışmalar yapmıştır. DEHB olan çocukların olmayanlara göre uyumsuz davranışları az, benlik algıları olumsuz, akademik başarıları düşük, öfke ve saldırganlık düzeyleri fazla, empatik davranma düzeyleri de az bulunmuştur. Literatürle uyumlu bu çalışmaların yanında DEHB olan çocuklarda duygusal zekâ ve sosyal becerilerin değerlendirildiği Büyükaslan (2015)'nin çalışmasında DEHB olmayan çocuklara göre duygusal zekâ düzeyleri düşük bulunmuştur. Bu çocuklarla yapılacak olan psikoeğitsel müdahalenin duygusal gelişim alanında olumlu etki yaratacağı düşünülmektedir. Öztürk Şahin ve Tuğlu (2010) tarafından yapılan makale çalışmasında DEHB'in sadece bireyi değil ailesini ve çevresini de etkilediği ergenlerde bu bozukluğun madde kullanımı, yasal sorunlar, olumsuz akran ilişkisi, güven eksikliği, okul ve iş başarısızlığı olarak birlikte görülebileceğine değinilmiş, bireyin önündeki bu engelini kaldırdıktan sonra daha sağlıklı devam edebileceği aktarılmıştır. Bireyin bu engeli kaldırabilmesi için yapılan araştırmalardan da yola çıkılarak eğitim programlarının faydalı olabileceği akla gelmektedir. Ayrıca sosyal hayatta da etkisi düşünüldüğü bireyin güven, akran ilişkisi gibi olumsuz durumları nedeniyle araştırmamızın bu iki konunun üzerinde yoğunlaştırılması ihtiyacı hissedilmiştir. Ulutaş (2005) doktora tezinde anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitiminin etkisini incelemiştir. Deney, placebo ve kontrol grubu ile yapılan araştırmada deney grubundaki çocukların duygusal zekâlarında anlamlı düzeyde farklılık olduğunu saptamıştır. Vardığı sonuçlardan biri ise araştırmamızın temellerinden biri olan akademik zekâyı da destekleyen eğitim programlarına duygusal zekâ etkinliklerini ekleyerek duyguları tanıma, anlama gibi kazanımlara ulaşılabilmesini sağlamaktır. Bahsedilen gerekçelerle beraber, gelişim sürecinde herhangi bir gelişimsel alanda meydana gelen değişim diğer alanları da etkiler ilkesinden yola çıkarak, bu çalışma ile ilkokul çocuklarının sosyal duygusal gelişim alanlarını desteklemeye yönelik bir duygusal okur-yazarlık programı geliştirilmiştir. Bu programın, ilkokul çocuklarının hem dikkat becerisi hem de duygusal zekâları üzerindeki değişimi etkilemesi beklenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi; "DEHB tanısı almış 9-10 yaş grubundaki çocuklara yönelik duygusal okur-yazarlık programının geliştirilmesi, geliştirilen programın duygusal zekâ düzeyleri ve dikkat becerisi üzerindeki etkisinin sınanması"dır.

Araştırmanın genel amacına bağlı olarak nicel veriler aracılığıyla test edilen araştırma denencesi aşağıda belirtilmiştir.

- Ön test puanlarının etkisi kontrol edildikten sonra duygusal okuryazarlık programı uygulanan deney grubunda yer alan katılımcıların duygusal zekâ ve dikkat son test puanları kontrol grubunda yer alan katılımcıların son test puanlarından daha yüksektir.

Yöntem

Araştırma Modeli ve Çalışma Grubu

Araştırmada 9-10 yaş ilkokul öğrencileri için geliştirilmiş olan duygusal okur-yazarlık programının duygusal zekâ ve dikkat becerisi üzerindeki etkisi nicel araştırma yöntemlerinden olan ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen ile test edilmiştir. Araştırmanın bir bağımsız değişkeni iki bağımlı değişkeni vardır. Bağımsız değişken geliştirilmiş olan duygusal okuryazarlık geliştirme programıyken, bağımlı değişkenler duygusal zekâ düzeyi ve dikkat toplama becerisidir. Bu bağımlı değişkenlere ilişkin ölçme araçları uygulanan program öncesi ön test ve program tamamlandıktan sonra son test olarak uygulanmıştır. Deney grubuna program uygulanmış; kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır.

Araştırmanın çalışma grubu Balıkesir ilinde bulunan farklı sosyo ekonomik çevrelerden alım yapan bir ilkokula kayıtlı olan 3. ve 4. sınıfa devam eden Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi tarafından DEHB tanısı konmuş olan öğrencilerden oluşturulmuştur. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarında yer alan bireyler rastgele belirlenemediğinden yarı deneysel desene uygun olarak eşleştirilmiş 2 grup olacak şekilde belirlenen toplam 16 çocuk iki gruba ayrılmış, böylece her bir grup 8 çocuktan oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bar-on duygusal zekâ ölçeği-çocuk ve ergen formu (DZÖ): Test 2000 yılında “Reuven Bar-On ve James D.A. Parker tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, Bar-On’un duygusal ve sosyal zekâ modeli üzerine temellendirilmiştir. Geçerlik güvenilirlik çalışmasını ise Köksal (2007) yapmış olup, ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.912 olarak hesaplamıştır. Uygulama alanı 7-18 yaşları arasındaki çocuk ve gençlere yöneliktir. Toplam 60 maddeden oluşan bir kâğıt kalem testidir.

d2 Testi: Seçici dikkati ölçen test 1981 yılında Brickenkamp tarafından geliştirilmiştir. d2 Dikkat Testi’nin 9-10 yaş öğrencileri için geçerlik güvenilirlik çalışmasını ise Yaycı (2013) alana kazandırmış olup, d2’nin test tekrar test güvenilirliğini .92 olarak bulmuştur.

“Duygusal Okuryazarlık Programı”

Araştırmacılar tarafından hazırlanan grup programının etkililiğini sınamak için deney grubuyla duygusal okuryazarlığı geliştirme amaçlı çeşitli etkinlik ve oyunların kullanıldığı bir grup çalışması planlanmıştır. Bu çalışma Reuven Bar-On Duygusal Zekâ Modeli esas alınarak duygusal okur-yazarlık geliştirmeye dönük bilişsel davranıcı kurama dayalı 10 oturumluk

program olarak hazırlanmıştır. Bar-On'a göre duygusal zekâ olarak ortalamanın üstünde olan kişiler tehditlerde daha dirençli ve başa çıkma konusunda daha iyidirler. Eğer birey yeterli düzeyde olmayan duygusal zekâyâ sahip ise başarısızlık ve problemler oluşabilir (Özdemir, 2015). Bu modelde beş ana boyut vardır ve duygusal zekâ kişisel, kişiler arası, uyum, stres yönetimi ve genel ruh halinden oluşmaktadır (Ak Sütü, 2013).

“Duygusal Okuryazarlık Programı”nın oluşturulması esnasında literatürde yer alan öz bilinç, duyguları idare edebilmek, kendini harekete geçirmek, başkalarının duygularını anlamak, ilişkileri yönetebilmek, sorumluluk almak, olumlu benlik gelişimi, etkili dinleme becerisi, karar verme, dikkat geliştirme, işbirliği yapma, stresle başa çıkma grup programları üzerinde durulmuştur. Grup programının hazırlanması için detaylı literatür taraması yapılmış, benzer grup çalışmaları amaç ve yöntemleri incelenmiştir.

Geliştirilen programın genel amacı katılımcıların duygusal okuryazarlıklarını geliştirmek bu yolla duygusal zekâ düzeylerini ve dikkat becerilerini arttırmaktır. Oluşturulan grup programının amaçları aşağıda yer aldığı gibidir:

- Kişisel ilgilerini, yeteneklerini, güçlü ve zayıf yönlerini tanırlar.
- Kişisel ilgi alanlarını, yeteneklerini ve kişisel potansiyellerini tanırlar.
- Şimdiki zamana odaklanma, “şimdi ve burada” kalabilme becerisi geliştirirler.
- Dikkati yönlendirme ve odaklanma becerilerini geliştirirler.
- Kendilerine karşı olumlu bir tutum geliştirirler.
- Kendilerinin ve başka insanların olumlu özelliklerinin farkında olurlar.
- Sorumluluk almaya gönüllü olurlar.
- Çeşitli duyguları tanımlayacak ve ilgili olduğu sözcüklerle birleştirirler.
- Duruma uygun duyguları seçerler.
- Öfkeyi uygun şekilde kontrol etme ya da başa çıkmanın yollarını öğrenirler.
- Sözsüz mesajları fark etmeyi öğrenirler.
- Dikkatli dinleme ve konuşma becerilerini sergilerler.
- Sözlü ya da sözsüz ipuçlarına dayanarak duyguları tanırlar.
- Olaylar ve duygusal tepkiler arasındaki ilişkiyi açıklarlar.
- Başkalarının duygularını anlayacak ve tanımlarlar.
- Problem çözmeye kullanılacak temel stratejileri öğrenirler.
- Karar verme durumunda kullanılacak seçenekleri ya da alternatifleri tanırlar.
- Başkalarıyla işbirliği yapmanın önemini öğrenirler.
- Gevşeme için derin nefes alarak alıştırmayı yaparlar.
- Kendi kendimize söylediklerimizin duygular ve performans üzerindeki etkilerini öğrenirler.

Aşağıda araştırma için geliştirilmiş olan grup oturumlarının başlıkları ve amaçları yer almaktadır.

Çizelge 1. Duyusal okuryazarlık psikoeğitim programı oturum planı

	Oturum başlıkları	Genel oturum amaçları
1	Tanış Benimle	Çalışma için zemin oluşturma, amaçları ifade etme, kişisel ilgilerini, yeteneklerini, güçlü ve zayıf yönlerini tanıma.
2	Öz farkındalık	Kendilerinin ve yaşantılarının yönünü tanımlama, kendini tanıma.
3	Benliğimi Geliştiriyorum	Kendilerine karşı olumlu bir tutum geliştirme, kendilerinin ve başka insanların olumlu özelliklerinin farkında olma.
4	Sorumluluk Alıyorum	Sorumluluğu ve sorumlu davranışı tanımlama, ellerinden gelenin en iyisini yaptıklarında neler olduğunu tanımlama.
5	Duyularımı Yönetiyorum	Duyularımı ifade eden çeşitli sözcükleri ve anlamlarını tanımlama, değişen durumlar karşısında yaşadığı duyguları tanıma.
6	Dinliyorum, Anlıyorum	Sözsüz mesajları fark etmeyi öğrenme, dikkatli dinleme ve konuşma becerilerini sergileme.
7	Empatik Davranıyorum	Başkalarının duygularını anlama ve tanımlama
8	Karar Verebiliyorum	Karar verme durumunda kullanılacak seçenekleri ya da alternatifleri tanımlama.
9	Grupla Çalışıyorum ve İşbirliği Yapıyorum	Başkalarıyla işbirliği yapmanın önemini öğrenme.
10	Stresle Başa Çıkıyorum	Kendi kendine konuşmanın stres üzerindeki olumlu etkilerini öğrenme, gevşeme egzersizi yapma.

Uygulama Süreci

Deney grubuna on hafta süreyle haftada bir gün 120 dakikalık oturumlar şeklinde duygusal okuryazarlığı geliştirmeye yönelik olarak kişisel gelişim yönelimli grup çalışması uygulanmıştır. Kontrol grubu ile hiç bir çalışma gerçekleştirilmemiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Yapılan grup çalışmasından önce deney ve kontrol gruplarının “Bar-On Duyusal Zekâ Ölçeği”nin ölçtüğü duygusal zekâ düzeyleri açısından birbirlerine denk gruplar olması için rastgele katılımcı seçimi yapılmış fakat çalışma grubuna katılan öğrencilerin tanı almış olan spesifik bir gruptan oluşması ve çalışma grubundaki öğrenci sayısının az olması grupların eşitlenememesine neden olmuştur. Gruplar bir sebepten dolayı eşit değilse bunları eşitlemek amacıyla Kovaryans Analizi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2007). Böyle bir durumda, karıştırıcı değişken olan ön test puanlarının etkisinden arındırılarak son test puanları son test puanları arasındaki farka bakılmış ve bu amaçla Kovaryans Analizi kullanılmıştır.

Bulgular

1.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Deney ve Kontrol Grubu Duyusal Zekâ Düzeyi Önsön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Faktörlerden biri tekrarlı ölçümler (ön-test, son-test) diğeri de farklı gruplar (deney ve kontrol) arasındaki farklılıkları belirlemek üzere veri analizinde kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmış ve sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 1.1.

Duygusal zekâ ölçeği son-test puanları için betimsel değerler

Gruplar	\bar{x}	ss	N
Deney	192,25	16,60	8
Kontrol	143,37	21,58	8
Toplam	167,81	31,35	16

Tablo 1.1'de görüldüğü gibi, duygusal zekâ ölçeği deney grubunun puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=192,25$; standart sapması $ss=16,60$ olarak; kontrol grubunun aritmetik ortalaması $\bar{x}=143,37$; standart sapması $ss=21,58$ olarak hesaplanmıştır. Öte yandan Levene analizi sonucunda da varyansların homojen ($L_F=1,178$; $p>,05$) olduğu saptanmıştır. Bu değerler verilerin ANCOVA için yeterli koşulları sağladığını ortaya koymaktadır.

Tablo 1.2.

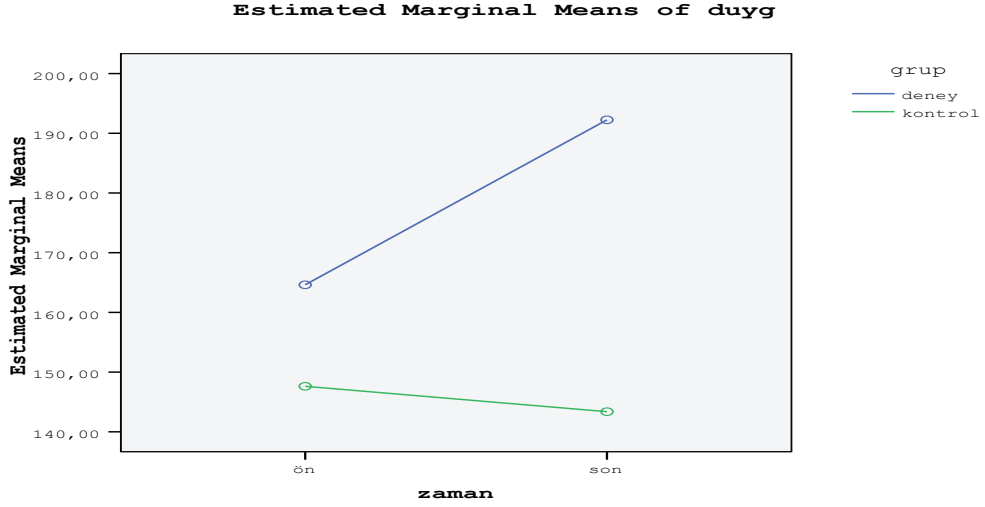
Grupların duygusal zekâ ön-test puanlarına göre düzeltilmiş son-test puanlarının kovaryans sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	N ²
Model	11803,84	3	3934,61	12,57	,000	,574
Öntest	1092,78	1	1092,78	3,49	,072	,111
Gruplar	8679,03	1	8679,03	27,73	,000	,498
Hata	8761,12	28	312,89			
Toplam	860049,00	32				

Tablo 1.2'de görüldüğü üzere, ön-teste göre düzeltilmiş son-test ortalama puanlarının deney grubunda kontrol grubunun ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Eta kare değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, ön-test puanlarından bağımsız olarak son-test puanlarındaki değişkenliğin %49'unu açıkladığı görülmektedir. Öte yandan ön-test puanlarının son-test puanlarının önemli bir yordayıcısı olmadığı ($F_{(2, 20)}=3,49$; $p>,05$) ve tek başına son test puanlarındaki değişimin %11'ini açıkladığı görülmektedir. Bu durumda aradan geçen zamanda diliminde deney grubuna uygulanan psikoeğitim uygulamalarının diğer değişken (zaman) olmaksızın deney grubundaki değişimin % 49'unu açıkladığı görülmektedir. Öntest puanlarının ve grup değişkenlerinin birlikte son-test puanlarındaki değişkenliği açıklama yüzdesi %57'dir ve bunu tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(3, 20)}=12,57$; $p<,001$).

Tablo 1.3.

Grupların duygusal zekâ ön-test puanlarına göre düzeltilmiş son-test puanlarının kovaryans sonuç grafiği



2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Deney ve Kontrol Grubu Dikkat Becerileri d2 Testi Ön-son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Faktörlerden biri tekrarlı ölçümler (öntest, sontest) diğeri de farklı gruplar (deney ve kontrol) arasındaki farklılıkları belirlemek üzere veri analizinde kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmış ve sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.1.

d2 Dikkat becerileri ölçeği son-test puanları için betimsel değerler

Gruplar	\bar{x}	ss	N
Deney	313,75	83,91	8
Kontrol	279,62	67,98	8
Toplam	296,68	75,84	16

Tablo 2.1'de görüleceği üzere, d2 dikkat becerileri ölçeği deney grubunun puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=313,75$; standart sapması $ss=83,91$ olarak; kontrol grubunun aritmetik ortalaması $\bar{x}=279,62$; standart sapması $ss=67,98$ olarak hesaplanmıştır. Öte yandan Levene analizi sonucunda da varyansların homojen ($L_F=1,042$; $p>,05$) olduğu saptanmıştır. Bu değerler verilerin ANCOVA için yeterli koşulları sağladığını ortaya koymaktadır.

Tablo 2.2.

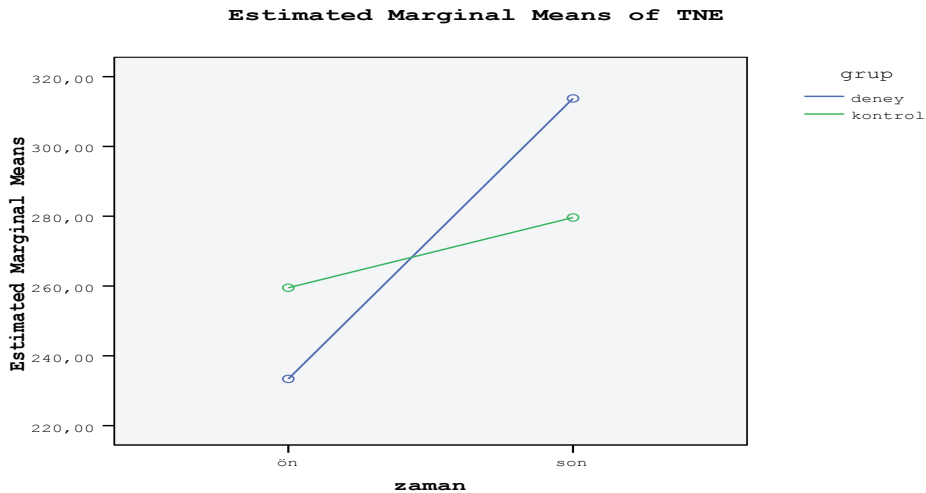
Grupların d2 dikkat becerileri ön-test puanlarına göre düzeltilmiş son-test puanlarının kovaryans sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	N ²
Model	27588,62	3	9196,20	1,45	,248	,135
Öntest	20200,50	1	20200,50	3,20	,084	,103
Gruplar	128,00	1	128,00	,020	,888	,001
Hata	176751,25	28	6312,54			
Toplam	2564218,00	32				

Tablo 2.2'de görüleceği üzere ön-teste göre düzeltilmiş son-test ortalama puanlarının deney grubunda kontrol gurubunun ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Eta kare değerleri incelendiğinde ise farklı işlem gruplarında olmanın, ön-test puanlarından bağımsız olarak son-test puanlarındaki değişkenliğin yalnızca % 01'ini açıkladığı görülmektedir. Öte yandan ön-test puanlarının son-test puanlarının daha önemli bir yordayıcısı olduğu ($F_{(2, 20)}=3,20; p>,05$) ve tek başına son-test puanlarındaki değişimin %10'unu açıkladığı görülmektedir. Bu durumda aradan geçen zamanda diliminde deney grubuna uygulanan psikoeğitim uygulamalarının diğer değişken (zaman) olmaksızın deney grubundaki değişimin % 1'den daha düşük bir oranı açıkladığı görülmektedir. Ön-test puanlarının ve grup değişkenlerinin birlikte son-test puanlarındaki değişkenliği açıklama yüzdesi ise %13'tür ve bunu tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{(3, 20)}=1,45; p>,001$).

Tablo 2.3.

Grupların dikkat becerisi ön-test puanlarına göre düzeltilmiş son-test puanlarının kovaryans sonuç grafiği



Tartışma

Bu araştırmada temel olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen duygusal okuryazarlık programının deneysel grupta yer alan katılımcıların duygusal zekâ düzeyleri ve dikkat becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Yukarıda yer alan bulgulardan da anlaşılacağı üzere geliştirilmiş olan programın katılımcıların duygusal zekâ düzeyleri üzerinde pozitif yönde bir etkisi olmasına rağmen dikkat becerileri üzerinde bir etkisi görülmemektedir. Duygusal zekâ üzerinde yapılan araştırmalar incelendiğinde analiz sonuçlarının bilimsel alan yazınla örtüştüğü düşünölmektedir. Özdemir (2003), yaratıcı drama uygulamasının duygusal zekâ gelişimine etkisini araştırdığı çalışmasında deney grubuna katılan öğrencilerin özbilinç, empati, sosyal beceriler alt boyutlarında ve toplam duygusal zekâ puanlarında kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde artış bulunmuştur. Yurdakavuştu (2012) ilköğretim öğrencilerinin sosyal beceri ve duygusal zekâ düzeyleri üzerinde yaptığı araştırmasında sosyal beceriler ile duygusal zekâ arasında pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Freshman ve Rubino (2002) yaptıkları çalışmada duygusal zekânın IQ'den farklı bir yapı olarak değişken olabileğini, bireylere yönelik farkındalık düzeyini artırıcı bir takım eğitsel ya da sosyalleşmeye yönelik çalışmaların kişilerin duygusal zekâ düzeylerini arttırdığını ifade etmektedirler. Zampetakis, Beldekos ve Moustakis (2009)'da yaptıkları çalışmada duygusal zekânın geliştirilebileceği, bireylerin verimliliğini diğer insanlar arasındaki rolünün verimliliğini arttırdığını ifade etmektedirler. Yaşarsoy (2006) yılında yaptığı çalışmada duygusal zekâ gelişim programının, zihinsel engelli öğrencilerin davranış bozuklukları üzerindeki etkisini incelemiştir. Sonuçlar göstermiştir ki eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerde duygusal zekâyı arttırmaya yönelik çalışmalar pozitif sonuç vermekle birlikte duygusal zekâsı gelişen çocukların problemli davranışlarında hem niteliksel hem de niceliksel bir azalma olmaktadır. Ergin ve Özgürol (2011) gelişen duygusal zekâ ile birlikte bilimsel düşünmenin önünde engel olabilen bir takım düşünsel engellerinde daha rahat aşılabileğini belirtmektedirler. Sahip olunan duygular, sadece bireye ait ve özeldir. Onlar hakkında, bireyden başka kimse bilgi sahibi olamamaktadır. Duygusal zekânın değişimi, doğuştan getirilen özelliklerle ilişkili olmakla beraber duygusal zekânın seyrini, geleceğini ve gelişimini çevre, eğitim ve bireylerin deneyimi daha çok belirlemektedir (Konrad ve Hendl, 2001). Geliştirdikleri eğitim etkinlikleri ile duygusal zekânın değişimini inceleyen birçok bilim adamı duygusal zekânın her yaşta her zaman geliştirilebilen, eğitilebilen önemli bir zekâ alanı olduğunu belirtmektedirler (Shapiro 1998; Goleman 2000; Kaplan 2002; Ulutaş 2005; Hamarta, Deniz ve Saltali 2009; Konrad ve Hendl, 2001; Zampetakis, Beldekos ve Moustakis 2009). Yapılan bilimsel çalışmalar incelendiğinde çalışmamızda ulaştığımız sonuçların tutarlılık gösterdiği görölmektedir.

Araştırmamıza konu olan diğer bir önemli soru da grup çalışmasının katılımcıların dikkat becerileri üzerindeki etkisine yöneliktir. Yapılan analizlerde kovaryans sonuçlarına göre katılımcılardan deney grubuna uygulanan programın katılımcıların dikkat becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığı görölmektedir. Dikkat gelişimi zamana bağlı bir süreç olduğu için sadece grup çalışması içerisinde yapılan dikkat çalışmalarının tanı almış çocukların dikkat becerilerini istatistiksel manada değiştirmesi güç olabilir. Ancak istatistiksel açıdan analizlere yansımaya da son test uygulamalarında ön test puanlarına göre puan ortalamalarının yüksek olduğu

gözlenmiştir. Analizlerde programın uygulandığı grubun dikkat becerilerinde artış olmaması, dikkat becerilerini ölçmek için kullanılan d2 testinin dikkatin yalnızca seçici dikkat ile ilgili olan alanını ölçmesinin sonucu olduğu düşünülmektedir. Literatürde araştırmanın dikkat becerisi ile ilgili sonuçlarıyla uyuşmayan, dikkat becerisinin duygusal zekâ ile ilişkisi olduğunu gösteren bazı çalışma sonuçlarına rastlanmıştır.

Ergin ve Köksal (2007)'de bilişsel işlevler ile duygusal zekâ özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlar ve bilişsel işlevleri PASS teorisine dayalı olan CAS (Cognitive Assessment System) ile denetlemişlerdir. Araştırmamızla aynı Duygusal Zeka ölçeğini kullanan bu çalışmanın sonucunda uyarılma, konsantrasyon, önemli ve temel noktaya odaklanma, seçici olma, dikkatteki devamlılık vb gibi temel bileşenlerden oluşan ve dikkat olarak tanımlanan bilişsel süreç, Bar-On duygusal zeka ölçeğinde birden çok alanla ilişkili bulunmuştur. Dikkat olarak tanımlanan bilişsel sürecin duygusal zekânın temel yapısını oluşturan bu kadar yaygın bileşenlerle ilişkili olması önemli bir bulgudur. Das, Naglieri ve Kirby (1994) dikkatin hem etkileyen hem de etkilenen bir bilişsel süreç olduğu tanımlamasını doğrular bir bulgu olarak düşünülebilir. Ayrıca Bar-On (2006)'un duygusal zeka modelinin tüm alt boyutlarında yeterli olabilmek için belli oranda dikkat, konsantrasyon ve dikkatte devamlılık gerekmektedir. d2 dikkat testi sadece dikkatin seçici olma özelliğini denetlerken, CAS uyarılma, konsantrasyon, önemli ve temel noktaya odaklanma, seçici olma, dikkatteki devamlılık özelliklerini denetler. Yapılan analizlerde Duygusal Okuryazarlık Programının uygulandığı grubun d2 dikkat testininin ölçtüğü alan olan seçici dikkati arttırmamış olması dikkatin sadece bir alanını ölçtüğü için olabilir. Çünkü Ergin ve Köksal (2007) CAS ile dikkati daha genel olarak ölçmüş ve duygusal zeka arasındaki ilişkiyi anlamlı bulmuşlardır. Literatürde DEHB'ye sahip çocukların DEHB'ye sahip olmayan çocuklara göre daha düşük sosyal beceri ve duygusal zekâ alanlarında performans gösterdiğini bulgulayan çalışmalara rastlanmıştır (Befera ve Barkley 1985; Kaidar, Wiener ve Tannock 2003; Cunningham ve Barkley 1979, Frankel ve ark. 1997; Roizen, Blondis, Irwin ve Stein 1994). Arslanoğlu (2008), tarafından dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu olan erkek çocukların sosyal beceri gelişimleri ve algıladıkları yaşam kaliteleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmanın sonuçlarına göre DEHB'ye sahip olan erkek çocukların sosyal beceri gelişimleri öğretmenleri tarafından değerlendirildiğinde düşük düzeyde olduğu aileleri tarafından değerlendirildiğinde ise orta düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. d2 dikkat testi ile öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği d2 geçerlik güvenirlik çalışmasında öğretmenlerden dayanıklı, motivasyonu yüksek ve sebatlı olan ve dayanıklı olmayan kolay pes eden eden üçer öğrenciyi yazmaları istenmiştir. Bu öğrencilere uygulanan d2 dikkat testi sonuçları karşılaştırıldığında dayanıklı ve motivasyonu yüksek öğrencilerin sabırlı olabildikleri için sürdürme becerileri sayesinde d2 test performansının, dayanıklı olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır (Yaycı, 2013). Bu dayanıklılık ve sebatlık motivasyon gerektirdiğinden duygusal zeka ile de ilintilidir. Alan yazınında dikkat becerisini eğitim yoluyla arttırılabileceğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Tunca (1981) ve Özmen (2006) öğrencilerin dikkat becerilerinin gelişime açık olduğunu, geliştirilecek materyallerle desteklenen öğrencilerin dikkat düzeylerinin önemli ölçüde arttırılabileceğini aktarmaktadır.

Özetle yapılan çalışmanın neticesinde, 9-10 yaş arası çocuklar için geliştirilmiş olan duygusal okuryazarlık grup programının çocukların duygusal zekâ düzeylerini arttırdığı dikkat becerileri üzerinde ise etkili olmadığı saptanmıştır. Elde edilen bu sonuç değerlendirildiğinde özellikle dikkat becerilerini geliştirmek adına her oturumun başında dikkat etkinliklerine yer vermek bu tür çalışmaların etkililiğini arttırabilecek bir unsur olabilir. Ayrıca dikkat dağınıklığı olan çocuklardan oluşturulacak gruplarda yardımcı bir liderin çalışmaya dâhil olması ve grup üye sayısının 8 kişiyi geçmemesi çocukların çalışmaya daha fazla odaklanmalarına fayda sağlayabilir. Okullarda DEHB tanısı almış olan çocukların RAM ile işbirliği yapılarak 12 saate kadar destek eğitim odalarında kendi hızlarına uygun eğitim verilmesi dikkat becerilerini arttırmada olumlu katkı sağlayacaktır.

Kaynaklar

- Ak Sütü, S. (2013). *Sağlık çalışanlarında duygusal zekâ ve tükenmişlik ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslanoğlu, A. (2008). *The Relationship Between The Social Skills and Perceived Quality of Life of Boys with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder-Predominantly Hyperactive/Impulsive Subtype (ADHD-H)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Barkley, R. A. (2003). Issues in the diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder in children. *Brain & Development*, 25 (2), 77-83.
- Bar-on, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Befera M.S., & Barkley R.A. (1985). Hyperactive and normal girls and boys: Mother child interaction, parent psychiatric status and child psychopathology. *J Child Psychol Psychiatry*, 26, 439-452.
- Bliss, L.S. & McCabe, A. (2011). Educational implications of narrative discourse. Sandra Levey and Susan Polirstok (Ed.) *Language Development (Understanding Language Diversity in the Classroom)* içinde (209-224). USA: Sage.
- Büyükaslan, A. (2015). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan ilköğretim çocuklarında duygusal zekâ ile sosyal beceri bileşenlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi. Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimlerde Veri Analizi*, Ankara: Pegem.
- Cunningham C.E., & Barkley R.A., (1979). The interactions of normal and hyperactive children and their mothers in free play and structured tasks. *Child Development*, 50, 217-224.
- Das, J.P., Naglieri, J.A. & Kirby, J.R. (1994) *Assessment of cognitive processes: The PASS theory of intelligence*. Massachusetts: Allyn and Bacon A Division of Simon ve Schuster Inc.
- Demirci, E. (2013). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan erkek çocuk ve ergenlerin dürtüsellik, agresyon, empati becerileri ile serum oksitosin düzeylerinin ilişkisi*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi. Erciyes Üniversitesi Tıp Fakültesi, Kayseri.
- Ercan, E. S., & Aydın, C. (2000). *Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu*. İstanbul: Gendaş yayınları.
- Ergin, D. Y., & Özgürol, Ö. G. (2011). *Bilimsel tutum ve duygusal zekâ arasındaki ilişki*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Ergin, T., & Köksal, A., (2007). "Bilişsel İşlevler ve Zekâ Arasındaki İlişki". 4. Uluslararası Çocuk İletişim Kongresi, İstanbul, Türkiye, 22-24 Ekim 2007, 131-139
- Frankel, F., Myatt, R., Cantwell, D. P., & Feinberg, D. T. (1997). Parent-assisted transfer of children's social skills training: effects on children with and without attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(8), 1056-1064.
- Freshman, B. & Rubino, L. (2002). Emotional intelligence: A core competency for health care administrators. *The health care manager*, 20(4), 1-9.
- Goleman, D. (1996). *Duygusal Zekâ*. (Çev. B. S. Yüksel). İstanbul: Varlık yayınları.
- Goleman, D. (2000). *Leadership that gets results*. Newhold ECS.
- Göçet, E. (2006). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Gümüştaş, F. (2011). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı alan çocuk ve ergenlerde empatik yanıt verebilme, duygusal yüz ifadelerinin tanınması, empati-agresyon ilişkisi ve ilaç tedavisinin empati becerileri üzerine etkileri*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi. Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi, İstanbul.

- Hafizoğlu, Ş. (2007). *Ergenlerde duygusal zekâ, ruhsal uyum ve davranış problemleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hamarta, E., Deniz, M. E., & Saltali, N. (2009). Attachment styles as a predictor of emotional intelligence. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(1), 213-229.
- Kaidar, I., Wiener, J. & Tannock, R. (2003). The attributions of children with attention-deficit/ hyperactivity disorder for their problem behaviors. *Journal of Attention Disorders*. 6 (3),99-109.
- Kanay, A. (2006). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan 9-13 yaş grubu ilköğretim öğrencilerinin uyumsuz davranışları, benlik kavramı ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kaplan, F.B.(2002). *Educating The Emotions: Emotional Intelligence Training for Earlychildhood Teachers and Caregivers*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cardinal Stritch University, Milwaukee.
- Konrad, S.,& Hendl, C. (2001). *Duygularla Güçlenmek: Duygusal Zekâ Sayesinde Başarılı Bir Hayat*. İstanbul: Hayat Yayınları
- Köksal, A. (2007).*Üstün zekâlı çocuklarda duygusal zekâyı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and preventive psychology*, 4(3), 197-208.
- Nijmeijer, J. S., Minderaa, R. B., Buitelaar, J. K., Mulligan, A., Hartman, C. A., & Hoekstra,P.J. (2008). Attentiondeficit/hyperactivity disorder and social dysfunctioning. *Clinical Psychology review*, 28(4), 692-708.
- Özdemir,L.(2003).*Yaratıcı Drama Dersini Duygusal Zekâ Gelişimine Etkisi*.Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.Bursa
- Özdemir, M. (2015). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâları ile yaşam doyumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özmen, S. (2006). *Dikkat toplama becerisini geliştirici etkinlikler. İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıf*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öztürk, M. O. (2004). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. (9.baskı). Ankara: Nobel yayınları.
- Öztürk Şahin, Ö., & Tuğlu, C. (2010). Erişkin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu: nörobiyoloji, tanı sorunları ve klinik özellikler. *Psikiyatride güncel yaklaşımlar*, 2(1),75-116.
- Roizen, N.J., Blondis, T.A., Irwin, M. & Stein, M. (1994). Adaptive Functioning in Children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *Arch Pediatr Adolesc Med*. 148(11):1137-42.
- Quinlan, M. (2007), “Organisational Restructuring/Downsizing, OHS Regulation and Worker Health and Well-being”, *International Journal of Law and Psychiatry*, 30, 385-399.
- Shapiro, L.E. (1998). *Yüksek EQ’lu Bir Çocuk Yetistirmek* (Çev: U. Kartal) İstanbul: Varlık Yayınları
- Saydanoğlu, T.(2011).*Sağlık meslek lisesi öğrencilerinde saldırganlık ve öfke düzeylerinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu belirtileri ve benlik saygısı ile olan ilişkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi. Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesi, Kocaeli.
- Selçuk, Z.(2000). *Dikkat eksikliği ve hiperaktif çocuklar*. Ankara: Pegem akademi.
- Soykan, A. A. (1991). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların ruhsal ve organik yönden araştırılması*. Yayınlanmamış çocuk psikiyatri uzmanlık tezi. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ankara.
- Steiner, C. (2003). *Akıllı bir kalple duygusal okuryazarlık*. M. Şahin (çev.). Ankara: Bilgi sistem yayıncılık.
- Turgay, A. (1997). Gençlerde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu. *Ege Psikiyatri Sürekli Yayınları*, 2(3), 413-453.

- Tunca, Ö., Kılıç, G. (1981). *Dikkat Geliştirme. Yaratıcı ve Görsel Etkinliklerle Uygulamalı*. İstanbul: Ya-Pa Yayın.
- Türe, F. Z. (2010). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların (8-12 yaş) değişik anne tutumlarına göre benlik saygı düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuzer, H. (2000). *Okul çağı çocukluğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yaşarsoy, E. (2006). *Duygusal zekâ gelişim programının, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yaycı, L. (2013). D2 dikkat testinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 43-80.
- Yeşilyaprak, B. (2002). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Zampetakis, L. A., P. Beldekos & V. S. Moustakis, (2009), "Day-today Entrepreneurship Within Organizations: The Role of Trait Emotional Intelligence and Perceived Organizational Support", *European Management Journal*, 27, 165-175.



Kişisel Anlam Profili Ölçeği Kısa Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

The Validity and Reliability Study of the Short Form of the Personal Meaning Profile Scale

Halil EKŞİ*
Nesrullah OKAN**
H. Şeyma MERT KÖMÜRCÜ***

Öz

Bu çalışma, MacDonald, Wong ve Gingras (2012) tarafından geliştirilen, bireylerin yaşamlarındaki anlamlarını nelerin oluşturduğunu ortaya koymayı amaçlayan “Kişisel Anlam Profili Kısa Formu”nu Türkçe’ye uyarlama çalışmasıdır. Bu çalışmada kapsamlı bir şekilde yapılan güvenirlik ve geçerlik değerleri detaylı bir şekilde sunulmaktadır. DFA çalışması için 336 katılımcıya ulaşılmıştır. Yapılan analizler neticesinde ölçeğin orijinal hali olan 7 faktörlü yapısı (kendini-aşma, yakınlık, din, başarı, ilişki, adil muamele, kendini-kabul) doğrulanmıştır. Bununla birlikte Yaşam Anlamı Ölçeğinden (YAÖ) yararlanılarak, ölçüt bağımlı geçerliği hesaplanmıştır. Bunun için ayrıca 104 katılımcıya daha ulaşılmıştır. Yapılan güvenirlik analizleri neticesinde, tüm ölçek için Cronbach Alfa katsayısı ,83 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgular, uyarlaması yapılan çalışmanın Türkçe’de kullanılması için yeterli geçerlik ve güvenirlik değerlerine haiz olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Kişisel Anlam Profili Kısa Formu, Yaşam Anlamı, Ölçek Uyarlama, Güvenirlik, Geçerlik

* Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, halileksi@marmara.edu.tr
h.eksi70@gmail.com

** Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü nesrullah.okan@marmara.edu.tr

*** Havva Şeyma MERT. Marmara Üniversitesi, Doktora Öğrencisi. havvaseymamert@gmail.com

Abstract

This study is a study by MacDonald, Wong and Gingras (2012) to adapt the “Personal Meaning Profile Short Form” to Turkish, aiming to reveal what constitutes the meanings of individuals in their lives. In this study, the reliability and validity values in a comprehensive manner are presented in detail. DFA work has reached 336 participants. As a result of the analyzes made, 7 factorial structure (self-transcendence, closeness, religion, success, relationship, fair treatment, self-acceptance), which is the original state of scale, has been verified. However, the criterion-dependent validity was calculated by using the Meaningful Life Scale (SAD).

More than 104 participants have been reached for this. As a result of the reliability analyzes, the Cronbach's alpha coefficient for the whole scale was calculated as 837. The findings obtained in the context of this study indicate that the adaptation study has sufficient validity and reliability values for use in Turkish.

Keywords: Personal Meaning Short Form, Meaning of Life, Scale Adaptation, Reliability, Validity

Giriş

Tarihsel sürece baktığımızda insanlığın sürekli bir anlam arayışı içinde olduğu, Dünyada, çevresinde ve hatta kendi bedeninde meydana gelen fiziksel ve psikolojik devinimleri anlamaya çalıştığı görülmektedir. Pargament (1997) bu durumu “bir anlam arayışı”na bağlamaktadır. Ok (2007) ise, insan akıl ve zihnini en çok kurcalayan durumun altında anlam bulma isteğinin yattığını belirtmiştir. Bu durum, anlamın ya da anlam bulmanın insanın en önemli hedef ve gayesi olduğunu göstermektedir.

İnsan varlığının anlamı ve kendini gerçekleştirme psikolojide uzun yıllardır araştırılan konulardandır (Frankl, 1946/1985; Maslow, 2012; Rogers, 1995). Reker ve Wong (1988)'e göre kişisel anlam; kişinin var olmasındaki amacı, uyumu ve düzeni keşfetmesi, değerli amaçların peşinde olması, onlara ulaşması ve içindeki potansiyeli iyi kullanmaktan doğan memnuniyet hissinin tüm bunlara refakat etmesidir (Akt. McDonald, Wong ve Gingras, 2012). Anlam arayışı, insan olmanın doğasında bulunan, kişinin kim olduğuna dair bilgi sunan zekâ, meraklılık, yaratıcılık vb. özellikleri kapsayan, bireyin düşündükleri ve yaptıklarına dayanan bir olgudur (Wong, 1997).

Wong (1997)'a göre anlamın bilişsel, güdüsel ve duygusal olmak üzere üç bileşeni bulunmaktadır. Bilişsel bileşende bulunan inançlar, şemalar ve beklentiler insanların kişisel deneyimleri ve olayları öngörmesine ve açıklamasına olanak tanır ve aynı zamanda kişide tutarlılık duygusu oluşturur. Güdüsel bileşen, amaç belirleme ve belirlenen amaç için çaba gösterme davranışlarından oluşur. Güdülenme; tercih, sebat ve amaçla ilişkili diğer davranışlar da bilişten kaynaklanarak kendini gösterir. İnsanların temel değerleri hayatlarındaki önceliklerini ve amaçlarını belirler. Duygusal bileşende bulunan kişinin yaşamı hakkında iyi hissetmesi ve içindeki potansiyeli kullanmaktan doğan memnuniyet hissi, yaşamın değerine dair inançlardan

ve değerli bir amacın fiili olarak peşinde olmaktan gelir. Bunlara ek olarak Wong (1998), anlamın ilişkisel ve kişisel bileşenini de ele almıştır (Akt. McDonald, Wong ve Gingras, 2012).

Anlamın güdüsel bileşenine vurgu yapan Logoterapi yaklaşımında üç temel kavram öne çıkmaktadır. Bunlardan ilki olan irade özgürlüğü, kişilerin en korkunç şartlarda bile olumlu bir tutumu seçme özgürlüğüne sahip olmasıdır. Bu varsayım önlenemez insan ruhunun işleyişini ve sağlıklı bir iç dolgunun varlığını doğrular. İkincisi olan anlam istemi, anlamı bulmak için temel ve evrensel bir motivasyonun var olduğunu ileri sürer. Anlam istemi örtük bir motivasyondur. Bireylere güç veren şeyler ve insanlar uzaklaştığında anlam istemi öne çıkar çünkü anlam olmadan hayatın güçlüklerine katlanılması yorucu olur. Üçüncüsü ise, hayatın anlamıdır ki en zorlu hayat koşullarında bile anlamın bulunabileceğini öne sürer. Frankl, anlamı bulmak için tutumsal (değiştirilemeyecek şeyleri kabul etme ve değişebilecek olanlara pozitif tutum sergileme), deneyimsel (yaşam sevincini deneyimleme) ve yaratıcı (dünyada fark yaratmak) olmak üzere üç temel yol önermiştir (Wong, 1997).

Anlamı güdüsel bileşen üzerinden ele alan Emmons (2005), içsel amaca odaklanmış, yaşamın anlamını kişisel olarak önemli olan amaçların arayışı olarak kavramsallaştırmıştır. Yaşamdaki gayenin daha büyük bir algısını göz önünde bulunduran amaçların gelişimi psikolojik iyi oluşun temel taşlarından biridir. Nitekim yapılan araştırmalar yaşamda anlam ile iyi oluş arasında pozitif ilişki olduğunu destekler niteliktedir (Auhagen, 2000; Ho, Cheung ve Cheung, 2010; Zika ve Chamberlain, 1992). Bunun yanında anlam ile ümit (Mascora ve Rosen, 2005), madde bağımlılığı (Nicholson ve ark., 1994), yaşlılık dönemi işlevselliği (Takkinen, 2000), yetişkinlikte çocukluk döneminde uğranılan cinsel istismarın etkisinin azalması (Gall ve ark, 2007), duygusal ve normatif örgütsel bağlılık (Du Buisson-Narsai, 2009) arasında pozitif; anlam ile depresyon arasında ise negatif ilişki (Auhagen, 2000) bulunmaktadır. Demirbaş (2010) yaşamda anlam ile yılmazlık arasındaki ilişkiyi incelemiş ve yaşamda anlamın varlığı ve aranması ile toparlanmaya yönelik kişisel güçlü yönler ve kendine yönelik olumlu değerlendirmeler arasında pozitif ilişki bulgulamıştır. Bireyler tek başına olmayı tercih ettikçe kişilerin yaşamlarında anlamın varlığı azalmaktadır (Erpay, 2017). Günlük yaşam aktivitelerinden doyum alınması ve psikolojik sağlığın iyi olması yaşamda anlamı olumlu yönde yordamaktadır (Özaydın, 2016). Esneklik ve yaşamda anlam arayışı arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır (Demirbaş, 2014).

Bireylerin yaşamlarındaki anlamı ölçmek için ülkemizde geliştirilmiş ve uyarlanmış birden çok ölçme aracı bulunmaktadır. “Yaşamın Anlamı Ölçeği” (Demirdağ ve Kalafat, 2015), “Yaşamda Anlam Ölçeği” (Demirbaş, 2010), “Hayatın Anlam ve Amacı Ölçeği” (Aydın, Kaya ve Peker, 2015), “Hinton Yaşamın Amacı ve Anlamı Ölçeği” (Güven, 2015), “Yaşam Anlamı Ölçeği” (Akın ve Taş, 2015), “Yaşamda Anlam Ölçeği Lise Formu” (Demirbaş-Çelik ve İşmen-Gazioğlu, 2015), “Kişisel Anlam Profili” (Akın, Düşünceli ve Çolak, 2016) bu ölçeklerden bazılarıdır. Anlamın kişisel boyutlarına odaklanması açısından “Kişisel Anlam Profili” diğer ölçme araçlarından ayrılmaktadır (Akın vd.,2016).

Bu bilgilerden yola çıkarak sahip olunan anlam, bireylerin hayatlarında oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu araştırmanın amacı ise MacDonald, Wong ve Gingras (2012) tarafından geliştirilen, bireylerin yaşamlarındaki anlamlarını nelerin oluşturduğunu ortaya koymayı amaçlayan Kişisel Anlam Profili Kısa Formu'nu Türkçe'ye uyarlamak ve ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmaktır.

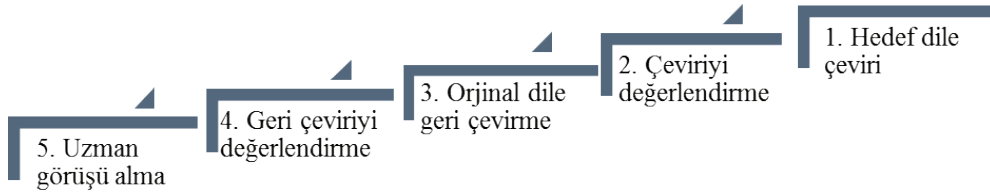
Yöntem

Örnekleme Grubu

Kişisel Anlam Profili Ölçeği Kısa Form'unu Türkçe'ye uyarlamak için yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışması için Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nde eğitim gören 350 gönüllü öğrenciyle çalışılmıştır. Yapılan ön incelemelerde bazı öğrencilerin cevapları sağlıklı bulunmamış ve 24 öğrencinin cevapları analiz dışında tutularak toplam 336 öğrencinin cevapları dikkate alınarak işlemlere devam edilmiştir. Ayrıca ölçeğin ölçüt geçerliği için 104 farklı kişiye ulaşılmıştır.

Çeviri Çalışması

Brislin ve arkadaşları (1973) ölçek uyarlamada aşağıdaki basamakları takip etmeyi önermişlerdir.



Şekil 1. Ölçek uyarlama basamakları

Bu basamaklar ışığında ölçek, ilk önce ana dilleri Türkçe olan ve İngilizce diline hâkim beş uzman tarafından Türkçe diline çevrilmiştir. Beş uzman tarafından yapılan çeviriler iki kişilik bir ekip tarafından, anlaşılabilirlik, kelime seçimleri, cümle yapıları ve kültürlüğe uygunluğu da dikkate alınarak değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Yapılan bazı değişiklikler sonucu ölçeğin Türkçe hali üzerinde uzlaşılmıştır. Ölçek bu haliyle yine ana dilleri Türkçe olan fakat ilk çeviri işlemine katılmayan iki uzman tarafından orijinal dile çevrilmiştir. Hem Türkçe'ye hem de İngilizce'ye çevrilmiş olan iki form yine değerlendirilmeye tabi tutulmuş ve çevirilere etki etmeyecek şekilde birkaç değişiklikten sonra son hali verilmiştir. Son işlem olarak ölçek maddelerinin çeviri ve yapılarının uygunluğunu belirlemek amacıyla, alanında gerek akademik ve gerekse dil yeterliliğine haiz iki uzmandan yardım istenmiştir. Uzmanların olumlu değerlendirmeleri neticesinde, ölçek son halini almış ve çalışma için kullanılmaya karar verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Ölçeğin uyum geçerliği için Akın ve Taş (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Yaşam Anlamı Ölçeği (YAÖ) kullanılmıştır.

Yaşam Anlamı Ölçeği

10 maddeden meydana gelen Yaşam Anlamı Ölçeği (YAÖ) Steger, Frazier, Oishi ve Kaler, 2006) tarafından geliştirilen 7'li Likert (1 kesinlikle geçerli değil-7 kesinlikle geçerli) tarzı bir ölçme aracıdır. Ölçek iki alt boyuttan meydana gelmektedir. Birinci alt boyutu mevcutanlamdır (1, 4, 5, 6 ve 9). İkinci alt boyutu ise aranan anlamdır (2, 3, 7, 8 ve 10). Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 70 ve en düşük 7'dir. Ölçek ve alt boyutlarından alınan yüksek puan, kişinin ölçek ve alt boyutlarına sahip olma şiddetini göstermektedir. Ölçekte ters (9. Madde) bir madde bulunmaktadır. Steger ve diğerleri (2006) tarafından ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları; mevcut anlam için .82 ve aranan anlam içinse .87 olarak bulunmuştur. Ayrıca dört hafta arayla uygulanan test-tekrar test güvenirlik katsayıları .70 ve .73 olarak elde edilmiştir. Ayrıca Türkçe'ye Akın ve Taş (2015) uyarlanan ölçeğin yapılan DFA sonuçları da şu şekilde bulunmuştur: "İki boyutlu modelin uyum indeksi değerleri: $\chi^2=77.77$, $sd=31$, $RMSEA=.065$, $NFI=.95$, $CFI=.97$, $GFI=.96$, $AGFI=.93$, $RFI=.93$, ve $SRMR=.065$ olarak bulunmuştur".

İstatistik Araçları

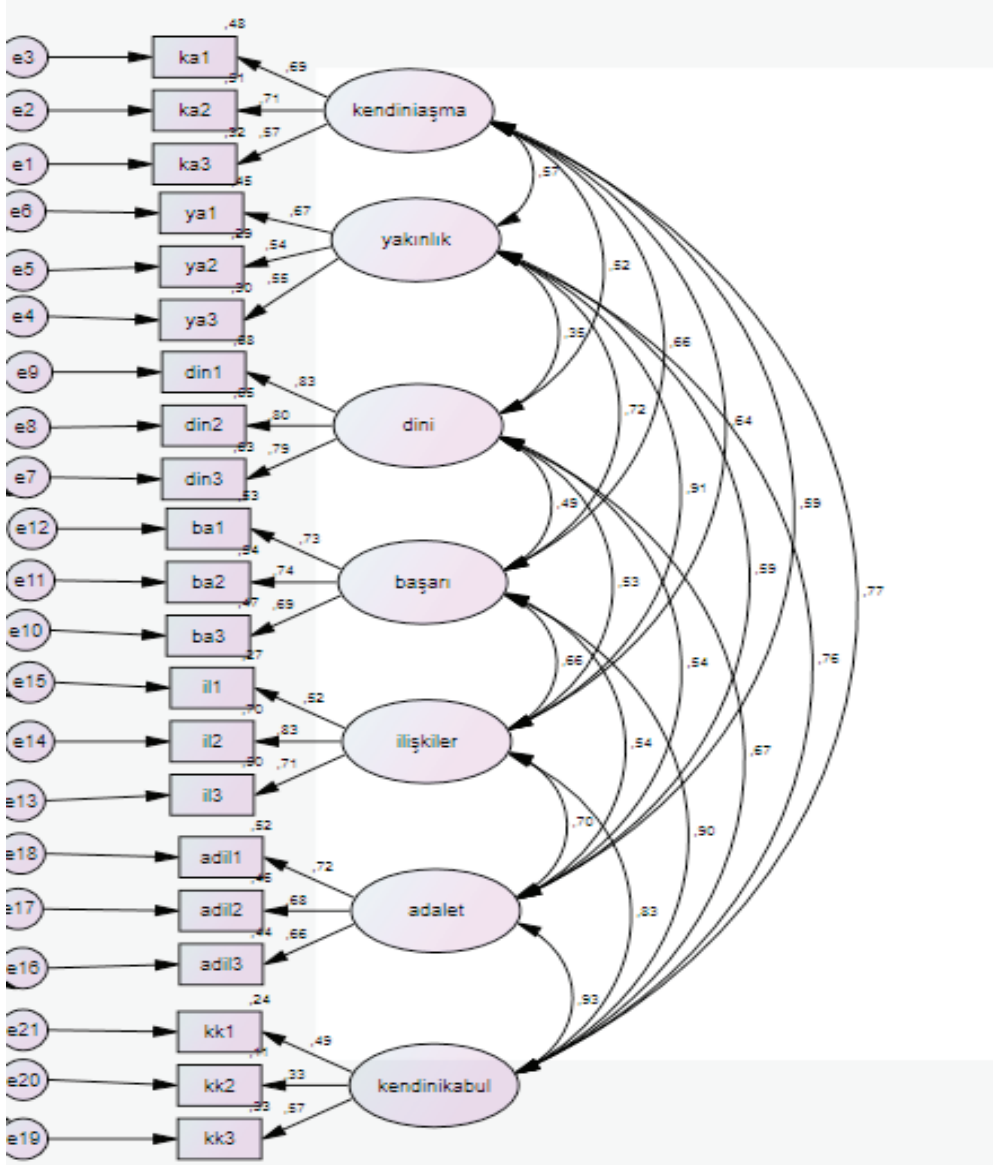
Çalışma kapsamında elde edilen istatistiksel verileri analiz etmek için SPSS for Windows 22.0 ve AMOS 20.0 paket programlarından yararlanılmıştır. Ölçek iç tutarlılığı için Cronbach Alfa katsayılarına bakılmış, ölçüt geçerliği için Yaşam Anlamı Ölçeği kullanılmış, Kapsam geçerliği için uzmanların fikirleri dikkate alınmış ve yapı geçerliği için de doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Madde ayırt ediciliği için ise; üst ve alt gruplar arasında "Bağımsız gruplar T testi kullanılmıştır.

Bulgular

Geçerlik

Yapı Geçerliği

Doğrulayıcı Faktör Analizi: Kişisel Anlam Formu Ölçeği Kısa Formu için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Bu ölçeğin orijinal halinin Türkçe'ye uyarlamada DFA'nın kullanılması orijinal yapıyı doğrulaması açısından önemlidir. Bundan ötürü Açımlayıcı Faktör Analizini kullanma ihtiyacı duyulmamıştır. DFA ile ölçek madde ve alt boyutları test edilmiş ve sonuçları aşağıdaki gibi bulunmuştur. Ölçeğin 7 alt boyuttan oluşan hali DFA ile test edilmiş ve Türkçe'ye de uygun olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre; 21 madde, 7 alt boyuttan (kendini-aşma, yakınlık, din, başarı, ilişki, adil muamele, kendini-kabul) oluşan ölçeğin her boyutunda 3 madde bulunmaktadır.



Şekil 2. Kişisel anlam profili kısa form path diagramı

Kişisel Anlam Profili Ölçeği kısa formunun yedi alt boyutlu ve 21 maddeli yapısı DFA ile analize tabi tutulmuş ve kabul edilebilir uyum indeksleri elde edilmiştir ($X^2/sd=1.816$, $p<.001$, $RMSEA=0.049$, $S-RMR=0.087$, $NNFI=0.958$, $CFI=0.957$, $GFI=0.932$, $NFI=0.91$, $IFI=0.958$). Schermelleh-Engel ve arkadaşlarının (2003) uygun gördükleri değerler ve çalışmanın uyum indeksleri aşağıdaki tabloda listelenmektedir.

Tablo 1.

Standart Uyum İyilik Ölçütleriyle Araştırma Verilerinin Kıyaslanması

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Araştırmada Elde Edilen Uyum Değerleri
χ^2/df	$0 \leq \chi^2 \leq 2df$	$2df \leq \chi^2 \leq 3df$	1,816
P değeri	$0.05 \leq p \leq 1$	$0.01 \leq p \leq 0.05$	0.000
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.049
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.087
GFI	$0.90 \leq GFI \leq 1$	$0.95 \leq GFI \leq 1$	0.932
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	0.910
NNFI	$0.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.95 \leq NNFI \leq 0.97$	0.958
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	0.957
IFI	$0.90 < RFI < 1.00$	$0.85 < RFI < 0.90$	0.958

Ölçüt Geçerliği

Ölçeğin ölçüt geçerliğini belirlemek amacıyla Yaşam Anlamı Ölçeği (YAÖ), Kişisel Anlam Profili Ölçeği (KAPÖ) kısa formu ile birlikte 104 kişiye uygulanmıştır. Yaşam Anlamı Ölçeği'nin kullanılma nedeni; iki ölçeğin de anlamla ilişkili olmasıdır. Yaşam Anlam Ölçeği (YAÖ) ile Kişisel Anlam Profili Ölçeği (KAPÖ) kısa formu ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişki aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2.

Yaşam Anlamı Ölçeğinin Kişisel Anlam Profili Ölçeği ve Alt Boy Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

Faktörler	Yaşam Anlamı	Kişisel Anlam Profili	Kendini Aşma	Yakınlık	Din	Başarı	İlişkiler	Adil Muamele	Kendini Kabul
Yaşam Anlamı	1	,589**	,462**	,408**	,350**	,431**	,385**	,348**	,489**
Kişisel Anlam Profili	,589**	1	,754**	,721**	,604**	,763**	,644**	,659**	,712**
Kendini Aşma	,462**	,754**	1	,440**	,288**	,609**	,357**	,614**	,266**
Yakınlık	,408**	,721**	,440**	1	,262**	,410**	,383**	,385**	,503**
Din	,350**	,604**	,288**	,262**	1	,442**	,403**	,173	,526**
Başarı	,431**	,763**	,609	,410**	,442**	1	,600**	,362**	,402**
İlişkiler	,385**	,644**	,357	,383**	,403**	,600**	1	,112	,496**
Adil muamele	,348**	,659**	,614**	,385**	,173	,362**	,112	1	,338**
Kendini Kabul	,489**	,712**	,266**	,503**	,526**	,402**	,496**	,338**	1

**p<.001

Analiz neticelerine bakıldığında, Yaşam Anlamı Ölçeği (YAÖ) hem Kişisel Anlam Profili Ölçeği (KAPÖ) hem de alt boyutlarıyla pozitif anlamalı ilişkiye sahiptir (,589**,462**,408**,350**,431**,385**,348**,489**, p<0.01).

Güvenirlilik

Ölçek güvenirliliğini hesaplamak için Cronbach Alpha (α) güvenirlilik katsayılarına bakılmıştır. Ölçeğin tümü ve alt boyutları için bulunan sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.

Kişisel Anlam Profili Ölçeği (KAPÖ) Faktörlerinin Güvenirlilik Katsayı Tablosu

Faktör	Cronbach's Alpha Değeri
1. Kendini Aşma	.746
2. Yakınlık	.751
3. Din	.746
4. Başarı	.752
5. İlişkiler	.754
6. Adil Muamele	.748
7. Kendini Kabul	.745
TOPLAM	.837

Tablo incelendiğinde, Kişisel Anlam Profili Ölçeği (KAPÖ) kısa formunun tamamı için bulunan Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı .837 olup, ölçeğin kendini-aşma, yakınlık, din, başarı, ilişki, adil muamele, kendini-kabul alt boyutları için bulunan Cronbach alfa güvenirlilik katsayıları sırasıyla ,746, .751, .746, .752, .754, .748 ve .745 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerler ele alındığında bütün değerlerin Büyüköztürk'ün (2007) belirttiği (>.70) üzerinde bir değere sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.

KAPÖ Puanının %27 Lik Alt ve Üst Gruplara İlişkin T-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	ss	Sh _x	t	p
Kişisel anlam profili	Üst	91	125,74	6,3	,66	190,2	.000
	Alt	91	86,81	10,8	1,13	76,6	

Ölçek geneline yönelik yapılan t testi sonucunda alt ve üst grup puanlar arasında üst grup lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < .01$). Bu neticeden çıkan sonuca göre, ölçeğin geneli bireyleri ayırt etmede başarılıdır.

Tartışma ve Yorum

Bu çalışma, MacDonald, Wong ve Gingras (2012) tarafından geliştirilen, bireylerin yaşamlarındaki anlamlarını nelerin oluşturduğunu ortaya koymayı amaçlayan “Kişisel Anlam

Profili Kısa Formu "nu Türkçe 'ye uyarlama ve psikometrik yönden inceleme çalışmasıdır. Bu çalışma kapsamında "Kişisel Anlam Profili Kısa Formu "nun (KAPÖ) faktör yapısı DFA ile ele alınmış ve analizler neticesinde KAPÖ'nün yedi faktörlü yapısının doğruluğu sağlanmış, Schermelleh-Engel ve arkadaşlarının (2003) ile Tabachnick ve Fidell'in (2007) kabul edilebilir uyum indeksleri olarak uygun gördükleri değerleri de sağladığı istatistiksel olarak elde edilmiştir ($X^2/sd=1.816$, $p<.001$, $RMSEA=0.049$, $S-RMR=0.087$, $NNFI=0.958$, $CFI=0.957$, $GFI=0.932$, $NFI=0.91$, $IFI=0.958$). Ölçeğin genelinden elde edilen iç tutarlılık katsayısı ,837 tüm alt boyutları ise .70 üzerinde değerler bulunmuş ve bu değerler Büyüköztürk (2015) tarafından iyi değerler olarak belirtilmiştir. Ölçeğin %27'lik alt-üst grubu için yapılan t testi sonucunda ayırt edici özellikleri taşıdığı belirlenmiştir. Yine KAPÖ'nün YAÖ ile yapılan ölçüt geçerlik analizlerinde her iki ölçek arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu durum ölçeğin geçerliği için önemli kriterlerdendir (Thorndike, 1997).

Bu analizler neticesinde Türkçe'ye uyarlanan KAPÖ'nün kısa formu araştırmacılar için önemli bir ölçme aracı olacaktır. Zira insanın tarihsel sürecine baktığımızda hayatı anlamlandırmaya çalıştığını görürüz. Corey (1990) insan varoluşunun anlamsız olduğunu düşünmesi durumunun insanı eylemsizliğe iteceğini dolayısıyla anlam bulma arayışının insanın özelliği olduğunu belirtmiştir. Frankl'a (1997) göre ise, insanın modern zamanda yaşadığı stres ve kaygısının temel nedeni anlam kaybıdır. Yaşamı anlamlı kılan şüphesiz çok sayıda değişken vardır. Zaten yaşam anlamı kişiden kişiye de değişmekte herkesin bakış açısına göre bir değer yüklenmektedir (Başkaya, 2013). Yani kimisi para, mal, mülk, şeref, şan ve statüyü elde ettiğinde ancak anlamı yakalayacağını düşünür. Kimisi ise, değişik durumlarda anlamı bulur. Camus (1989), insanın ülküsüz yaşayamayacağını, dolayısıyla anlamsızlıktan kaçtığını belirtmiştir. İnsanın hayata dört elle yaşama istek ve arzusuna sınıksız sarılmasını sağlayan anlamdır. Kierkegaard'a (2004); Schopenhauer (2008); Nietzsche (2015) ve Sartre (2017) gibi düşünürler de hayatın anlamı üzerine çok önemli değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Her ne kadar bu düşünürlerin her birisi farklı değerlendirme ve bakış açıları sunmuşlarsa da, hepsinin ortak noktası anlam bulma arayışında olmalarıdır.

Dolayısıyla anlam arayışı içinde olan bireyin yaşamın içindeki anlamını test etmede yardımcı olacak olan bu çalışmanın Türkçe dilinde de kullanılmasının çok gerekli olduğu düşünülmektedir. Ölçekten elde edilen verilerin Türkçe diline de uyum sağlaması ve Türkçe dilinde uygulanabilmesi önemlidir. Türkçe'ye uyarlanan bu ölçeğin sınırlılıklarını daha da azaltmak ve kullanılabilirliğini artırmak için araştırmacıların değişik evren ve örneklemelerden yararlanması faydalı neticeler doğuracaktır. Sonuç olarak, Türkçe'ye başarılı bir şekilde uyarlanan KAPÖ kısa formu, hem madde sayısı hem de alt boyutları itibarıyla bu alanda araştırmacıların kullanımını kolaylaştıracaktır.

Kaynaklar

- Akın, A. ve Taş, İ. (2015). Yaşam Anlamı Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 10 (3), 27-36.
- Akın, A., Düşünceli, B. ve Çolak, T. (2016). Kişisel Anlam Profili: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 01-29.
- Auhagen, A. E. (2000). On the psychology of meaning of life. *Swiss Journal of Psychology*, 59 (1), 34-48.
- Aydın, C., Kaya, M. ve Peker, H. (2015). Hayatın Anlam ve Amacı Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 38, 39-55.
- Başaran-Başar, D. (2013). Hayatın Anlamı ve Ölüm: Albert Camus'den Yaşam Dersleri, *Edebiyat Fakültesi Dergisi / Journal of Faculty of Letters Cilt / Volume 30, Sayı / Number 2*.
- Brislin, R., W., Lonner, W., J., ve R. M. Thorndike, R., M. (1973). *Cross Cultural Research Methods*, New York: John Willey&Sons Pub. S.182.
- Büyüköztürk Ş (2015). *Veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. 21. Baskı, Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Veri analizi el kitabı (7. Baskı)*. Ankara: PegemA.
- Camus, A. (1989). *Caligula*. (Çev. B. Onaran). İstanbul: Ara.
- Corey, G. (1990). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy (Third Edition)*. Pacific.
- Demirbaş, N. (2010). *Yaşamda anlam ve yılmazlık*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirbaş, N. (2014). *Üst-düzey kişilik ve yaşamda anlam: Temel psikolojik ihtiyaçların rolünün yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi*. (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirbaş-Çelik, N. ve İşmen-Gazioğlu, E. (2015). Yaşamda Anlam Ölçeği Lise Formu: Türkçe geçerlik ve güvenilirliği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 42-60.
- Demirdağ, S. ve Kalafat, S. (2015). Yaşamın Anlamı Ölçeği (YAÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 83-95. DOI: 10.17679/iuefd.16250801
- Du Buisson-Narsai, I. (2009). *The relationship between personal meaning, sense of coherence and organisational commitment*. (Unpublished doctoral dissertation). University of South Africa, Pretoria, South Africa.
- Emmons, R. A. (2005). Striving for the sacred: Personal meaning, life meaning, and religion. *Journal of Social Issues*, 61 (4), 731-745.
- Ercay, T. (2017). *Tek başına olma ve tek başına olmayı tercih etmenin yalnızlık, yaşamda anlam ve utangaçlıkla ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Frankl, V. (1985). *Mans's search for meaning*. Newyork, NY: Pocket Books.
- Frankl, V. (1997). *İnsanın Anlam Arayışı (Çev. Selçuk Budak)*. Ankara. Öteki.
- Gall, T. L., Basque, V., Damasceno-Scott, M., & Vardy, G. (2007). Spirituality and the current adjustment of adult survivors of childhood sexual abuse. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 46 (1), 101-117.
- Güven, P. (2015). *Üniversite öğrencilerinde yaşamın amacı ve anlamı ile yaşam doyumu ve yakın ilişkiler*. (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ho, M. Y., Cheung, F. M., & Cheung, S. F. (2010). The role of meaning in life and optimism in promoting well-being. *Personality and individual differences*, 48 (5), 658-663.

- Kierkegaard, S. (2004). *Ölümcül Hastalık Umutsuzluk*. 1. Basım, Ankara. Doğubatı.
- Mascaro, N., & Rosen, D. H. (2005). Existential meaning's role in the enhancement of hope and prevention of depressive symptoms. *Journal of Personality*, 73(4), 985-1014.
- Maslow, A. (2012). *Toward a psychology of being*. E-book: LLC.
- McDonald, M. J., Wong, P. T. P., & Gingras, D. T. (2012). Meaning-in-life measures and development of a brief version of the Personal Meaning Profile. In P. T. P. Wong (Ed.), *The human quest for meaning: Theories, research, and applications* (2nd ed., pp. 357-382). New York, NY: Routledge.
- Nicholson, T., Higgins, W., Turner, P., James, S., Stickle, F., & Pruitt, T. (1994). The relation between meaning in life and the occurrence of drug abuse: A retrospective study. *Psychology of Addictive Behaviors*, 8 (1), 24.
- Nietzsche, F. (2017). *İnsanca, pek insanca*. (Çev. N. Epçeli). İstanbul: Say.
- Ok, Ü. (2007). *İnanç Psikolojisi: Hayatı Anlamlandırma Biçiminin Yaşam Boyu Gelişimi*, Ankara: İlahiyat Yayınları, Ankara.
- Özaydın, H. M. (2016). *Varoluşsal boşluğu tahmin eden etkenler: İlişki doyumu, günlük uğraşlarda bulunan anlam ve değer, sağlık ve sosyodemografik faktörler*. (Yüksek lisans tezi) Nişantaşı Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pargament, K. I. (1997). *The Psychology Of Religion And Coping: Theory, Research, Practice*. New York: The Guilford Press.
- Rogers, C. R. (1995). *The way of being*. New York, NY: Houghton Mifflin.
- Sartre, J., P. (2015) *Varoluşçuluk*, (Çev. A. Bezirci). İstanbul: Say.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2): 23-27.
- Schopenhauer, A. (2008). *Hayatın Anlamı*. (Toplu Eserleri 3). 2. Basım, İstanbul. Say.
- Steger, M. F., Fraizer, P., Oishi, S., ve Kaler. M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80-93.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson Education.
- Takkinen, S. (2000). Meaning in Life and its Relation to Functioning in Old Age. *Jyväskylä yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. Väitöskirja*.
- Thorndike, R., M. (1997). *Measurement and Evaluation in Psychology and Education*. (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Wong, P. T. P. (1997). Meaning-centered counseling: A cognitive-behavioral approach to logotherapy. *International forum for logotherapy*, 20, 85-94.
- Zika, S., & Chamberlain, K. (1992). On the relation between meaning in life and psychological well-being. *British journal of psychology*, 83 (1), 133-145.

