

ISSN : 1307 -4474



Ege Journal of Education

2014 (15): 1

EGE EĞİTİM DERGİSİ

Ege Journal of Education

Sahibi / Owner

Prof. Dr.Süleyman DOĞAN
Eğitim Fakültesi adına

Editör (Editor)

Doç. Dr. Dilek Yelda KAĞNICI

Editör Yardımcıları (Asistant-Editor)

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

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Eralp ALTUN
Doç. Dr. Dilek Yelda KAĞNICI
Doç. Dr. Murat SAĞLAM

Redaksiyon

Araş. Gör. Muhittin ŞAHİN
Araş. Gör. Kamuran KÖSEOĞLU
Araş. Gör. Yasin AY

Web Sayfası Tasarım ve Yönetim

Yrd. Doç. Dr. Tarık KIŞLA

Yazışma Adresi

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

ISSN 1307-4474

EGE EĞİTİM DERGİSİ

Ege Journal of Education

HAKEM KURULU

Prof. Dr. Abbas Türnüklü (Dokuz Eylül Üniversitesi)
Prof. Dr. Doğan Günay (Dokuz Eylül Üniversitesi)
Prof. Dr. Erdal Toprakçı (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Galip Yüksel (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Gülsün Leyla Uzun (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Hülya Yılmaz (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Kürşat Çağiltay (ODTÜ)
Prof. Dr. Mustafa Murat İnceoğlu (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Ragıp Özyürek (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Selahattin Dilidüzgün (İstanbul Üniversitesi)
Prof. Dr. Selma Yel (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Servet Bayram (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Vedat Özsoy (TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi)
Prof. Dr. Yaşar Özbay (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Zeynep Hamamcı (Gaziantep Üniversitesi)

Doç. Dr. Ahmet Özdemir (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Alim Kaya (İnönü Üniversitesi)
Doç. Dr. Asım Çivitçi (Pamukkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Aslı Uz Baş (Dokuz Eylül Üniversitesi)
Doç. Dr. Aydoğan Atkut Ceyhan (Anadolu Üniversitesi)
Doç. Dr. Diğdem Siyez (Dokuz Eylül Üniversitesi)
Doç. Dr. Dilek Yelda Kağnıcı (Ege Üniversitesi)
Doç. Dr. Esra İşmen Gazioğlu (İstanbul Üniversitesi)
Doç. Dr. Feride Bacanlı (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Feza Orhan (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Doç. Dr. Günay Balım (Dokuz Eylül Üniversitesi)
Doç. Dr. Hakan Tüzün (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Halil Yurdugül (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Hülya Kelecioğlu (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Levent Deniz (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Meral Güven (Anadolu Üniversitesi)
Doç. Dr. Mustafa Uslu (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Naciye Aksoy (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Nesrin Özdenir Dönmez (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Nilay Bümen (Ege Üniversitesi)
Doç. Dr. Pınar Çavaş (Ege Üniversitesi)
Doç. Dr. Rabia Sarıkaya (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Sadi Seferoğlu (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Seyfi Kenan (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Şakire Ocak (Ege Üniversitesi)
Doç. Dr. Şerife Terzi (Gazi Üniversitesi)

EGE EĞİTİM DERGİSİ

Ege Journal of Education

HAKEM KURULU (Devam)

Doç. Dr. Tuncay Öğretmen (Ege Üniversitesi)
Doç. Dr. Yasemin Koçak Usluel (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Zahide Yıldırım (ODTÜ)
Doç. Dr. Zekeriya Nartgün (Abant İzzet Baysal)

Yrd. Doç. Dr. Alper Başbay (Ege Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Arif Özer (Gazi Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Baki Duy (İnönü Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Bayram Çetinkaya (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Cem Ali Gizir (Mersin Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Çiğdem Kan (Fırat Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Y. Deniz Arıkan (Ege Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Dizar Ercivan Zencirci (Ege Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Gülfidan Can (ODTÜ)
Yrd. Doç. Dr. Kerim Gündoğdu (Atatürk Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Makbule Başbay (Ege Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif Ocak (Gazi Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Teyfur (Ege Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mine Aladağ (Ege Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Altun (Sakarya Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Şahin (Dokuz Eylül Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Nalan Okan Akın (Niğde Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Nazmiye Çivitçi
Yrd. Doç. Dr. Necla Köksal (Pamukkale Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Neşe Güler (Sakarya Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Oğuz ÇETİN (Niğde Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Ömer Faruk Şimşek (İzmir Ekonomi Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Sevinç Çırak Karadağ (Ege Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Soner Akşehirli (Ege Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Tahsin Oğuz Başokçu (Ege Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Tarık Kışla (Ege Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Yaşar Akkan (Gümüşhane Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Yılmaz Tonbul (Ege Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Zeynep Ayvaz Tuncel (Pamukkale Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Zeynep Cihangir Çankaya (Ege Üniversitesi)

EGE EĞİTİM DERGİSİ

Ege Journal of Education

İÇİNDEKİLER

Otizmlı Çocuğa Sahip Olan Ebeveynlerin Çocuklarının Günlük Yaşam Özellikleri, Günlük Oyun Etkileşimleri, Problem Davranışlar ve İletişim Stilllerine İlişkin Görüşleri	
Gökhan TÖRET, Selda ÖZDEMİR, Ömür GÜREL SELİMOĞLU, Ufuk ÖZKUBAT -----	1-44
5E Öğrenme Modeli'ne Göre Düzenlenmiş Eğitim Durumlarının Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi	
Cemal BIYIKLI, Esed YAĞCI -----	45-79
Boş Zaman Can Sıkıntısı Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması	
Yağmur SOYLU, Diğdem Müge SİYEZ -----	80-95
Miville-Guzman Evrensellik-Farklılık Yönelimi Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçe'ye Uyarlanması	
Nazmiye ÇİVİTCİ -----	96-111
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanında Analog Araştırmalar	
Barış YAKA -----	112-124
Ortaokul Öğrencilerinin Teknolojiye Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi	
Sibel GÜRBÜZOĞLU YALMANCI, Solmaz AYDIN -----	125-138
Öğretmenlerin Uzaktan Hizmet İçi Eğitim Deneyimlerinin İncelenmesi	
Elif TAŞLIBEYAZ, Selçuk KARAMAN, Yüksel GÖKTAŞ -----	139-160
Orta Öğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin FATİH Projesi'ne İlişkin Görüşleri	
Adem ÖZKAN, Demet DENİZ-----	161-175
Üniversite Öğrencilerinin İnternet Tabanlı Akademik Usulsüzlük Nedenlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi	
Feza ORHAN, Ayşe GÜNAY -----	176-190

Öğretmen Adaylarının Siber Zorbalık Duyarlılıkları ve Siber Zorbalık Duyarlılık Ölçeğinin Bazı Psikometrik Özellikleri	
İbrahim UYSAL, Güler DUMAN, Elif YAZICI, Merve ŞAHİN -----	191-210
Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi	
Ebru DEMİRCİOĞLU, Murat ÖZDEMİR -----	211-232
Öğretmen Devamsızlığının İncelenmesi: Menderes İlçesi Örneği	
Mehmet Emin BAKAY -----	233-250
Fen ve Teknoloji Dersinde Araştırmaya Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Erişilerine, Kavram Öğrenmelerine, Üstbiliş Farkındalıklarına ve Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi	
Esra ÇAKAR ÖZKAN, Nilay T. BÜMEN -----	251-278
Üniversite Öğrencilerinin Evlilik Öncesi İlişkilerde Problem Yaşadıkları ve Eğitim Almak İstedikleri Konular	
Özlem HASKAN AVCI -----	279-299
Psikolojik Danışman Eğitiminde Mesleğe İlişkin Kişisel Eğilimler	
Fidan KORKUT-OWEN, Meliha TUZGÖL DOST, Aslı BUGAY, Dean W. OWEN -----	300-317
Gerçek Yaşam Durum Senaryolarıyla Bilişim Etiği Ölçeği'ni Türkçeye Uyarlama Çalışması	
Y. Deniz ARIKAN, Saliha Handan DUYMAZ-----	318-337
Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Temelli Psiko-eğitim Programının Anneler Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi	
Hanife PEHLİVAN -----	338-357



Otizimli Çocuğa Sahip Olan Ebeveynlerin Çocuklarının Günlük Yaşam Özellikleri, Günlük Oyun Etkileşimleri, Problem Davranışlar ve İletişim Stillere İlişkin Görüşleri

Gökhan TÖRET* Selda ÖZDEMİR** Ömür GÜREL SELİMOĞLU***

Ufuk ÖZKUBAT****

Öz

Bu araştırmada, otizimli çocuğa sahip olan ebeveynlerin, çocuklarının yer aldığı günlük yaşam rutinlerine yönelik deneyimleri ve çocuklarının sahip olduğu sosyal etkileşim ve iletişim becerileri ile sergiledikleri problem davranışlara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, otizimli çocuğa sahip olan birincil bakım veren durumundaki 50 ebeveyn ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, günlük yaşam özellikleri açısından bazı ebeveynlerin, tüm günlerini çocuklarına adanarak geçirme ve daha az dinlenme süresine sahip olma ile günlük meşguliyetlerinin daha fazla olması biçiminde günlük yaşam özelliklerine sahip oldukları belirlenmiştir. Problem davranışlar ve tekrarlayıcı-yineleyici davranışlar açısından ise ebeveynlerin büyük çoğunluğu, çocuklarının günlük yaşamı olumsuz etkileyici bir problem davranış veya stereo-tipik davranışa sahip olduğunu bildirmişlerdir. İletişim stilleri açısından, ebeveynlerin önemli bir çoğunluğunun, dil ve iletişim özellikleri bakımından, kendileri ve kardeşleri ile iletişim kurarken yoğun olarak jest ve sesleri kullandıkları; en sık olarak çocuklarının akranları ile olan etkileşimlerinde, iletişim yetersizliği sergiledikleri yanıtları elde edilmiştir. Bu araştırmada elde edilen, derinlemesine ebeveyn görüşleri, ilgili nitel araştırmalar doğrultusunda tartışılmış ve gelecekte yapılacak araştırmalara ve uygulamalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Otizm, ebeveyn görüşleri, günlük yaşam özellikleri, oyun etkileşimi, problem davranışlar, iletişim stilleri.

* Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, gokhantoret@hotmail.com

** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi

*** Arş.Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi

**** Arş.Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi

Opinions of Parents of Children with Autism about their Daily Life Characteristics, Play Interactions, and Communication Styles

Abstract

The purpose of this study was to examine opinions of parents of children with autism about their experiences of daily life routines in which their children are involved and about play interactions, communication skills, and problem behaviors of their children. In this study, semi structured interviews were conducted with 50 parents who were the primary caregivers of children with autism. In regard to the daily life characteristics, findings of this study showed that some parents devoted their whole day to their children, they had less time to rest and their daily activities were more frequent. Regarding the problem behaviors and stereotypical-repetitive behaviors, the vast majority of parents reported that their children had some kinds of problem behaviors or stereotypical behaviors which negatively affect their daily lives. In regard to the communication styles, the great majority of the parents stated that their children mostly used gestures and vocalizations while communicating with their siblings and their parents and they displayed impairments in communication with their peers. In depth parent opinions which were examined in this study are discussed in line of qualitative research studies, and suggestions for future research and practice are also included.

Key words: Autism, parent opinions, daily routine experiences, play interactions, problem behaviors, communication skills.

Giriş

Son yıllarda yetersizlikten etkilenmiş çocuğa sahip olan ebeveynler üzerinde artan sayıda yürütülen araştırmalar, çoğunlukla zihinsel ve gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynler üzerinde yoğunlaşmakla birlikte (Conti-Ramsden, Botting ve Durkin, 2008) otizm tanısı almış çocukların ebeveyn görüşlerine yönelik gelişen ve dar bir alan yazın kapsamında yer alan araştırmalar bulunmaktadır (Hines, Balandin ve Togher, 2012; Stoner ve ark., 2005). Bu araştırmalarda yer alan yetersizlik türlerinden biri olan otizm; erken çocukluk döneminde ortaya çıkan, sözel ve sözel olmayan iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinde sınırlılıklar ile birlikte takıntılı, yineleyici davranışlar ve ilgi alanlarında sınırlılık ile karakterize edilen bir yaygın gelişimsel bozukluktur (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2000). Otizm tanısı almış olan çocuklar üzerinde yürütülen geriye dönük çalışmalar sonucunda ortaya çıkan bulgular, tanı öncesi dönemde normal gelişim gösteren çocuklar ile karşılaştırıldığında otizimli çocukların erken dönem sözel olmayan iletişimsel davranışlardan olan göz kontağı kurma, işaret etme (Osterling ve Dawson, 1994) ve gösterme (Osterling ve Dawson, 1994; Zwaigenbaum Bryson, Rogers, Roberts, Brian ve Szatmari, 2005) davranışlarının sınırlı olduğunu göstermektedir. Otizmde, tanı öncesinde ortaya çıkan bu gelişimsel seyrin, ebeveynlerin çocuklarının sahip olduğu otizm tanısına ilişkin etiyojik görüşleri üzerinde etkileri olduğu bulunmuştur (Hebert ve Koulouglioti, 2010). Sosyal iletişimsel davranışların, otizimli çocukların gelişimindeki önemi açısından, erken dil edinimi ve sözel olmayan iletişim becerilerinin kullanımı ise, yetişkin yaşa geldiklerinde otizimli bireylerin sosyal yeterlilik ve iletişimlerini yordayan en önemli faktörler olarak görülmektedir (Szatmari, Bryson, Boyle, Streiner ve Duku, 2003). Bunun yanı sıra, sözel olmayan iletişim becerileri gelişiminden başlayarak geniş iletişim gelişimi dağılımı içerisinde dil yeterliliği açısından heterojen bir grup olan (Miniscalco, Franberg, Schachinger-Lorentzon ve Gillberg, 2012) otizm spektrum bozukluğu grubunda bulunan çocuklarda gözlenen iletişim sınırlılıklarının, duygusal davranışsal problemlerle ilişkili olabileceği de belirtilmektedir (Ho, Stephenson ve Carter, 2012). Bu bağlamda, otizm spektrum bozukluğunun karmaşık bir nörogelişimsel bozukluk olduğu dikkate alındığında (Steyaert ve De La Marche, 2008; Patterson, Smith ve Jelen, 2009; Russell ve Norwich, 2012) erken dönemden itibaren gözlenen sosyal iletişim gelişimindeki sıra dışılığa ilişkin otizmin önemli bir özelliği olarak araştırmacıların karşısına çıkmakla birlikte (Mundy ve Burnette, 2005; Roos, Mcduffie, Weismer ve Gernsbacher, 2008), otizimli çocukların en erken dönemlerden itibaren sergiledikleri sosyal ve iletişimsel problemler, ebeveynlerin çocuklarındaki sosyal iletişimsel yetersizlikleri fark etmeleri (Lee, Harrington, Louie ve Newschaffer, 2008) ve gelişimsel farklılıkları algılamaları

ile birlikte (Boyd, 2002), ebeveynlerin çocuklarının tanılarını anlama gereksinimi de ortaya çıkarmaktadır (Mercer, Creighton, Holden ve Lewis, 2006).

Otizmin, çocukların, erken dönemde bilişsel ve sosyal becerilerin gelişiminde kritik rol oynayan dil ve iletişim (Landa, 2007), sosyal etkileşimi başlatma ve sürdürme (Turnbull, Turnbull ve Wehmeyer, 2007), taklit (Smith and Bryson, 1994) ve oyun becerilerinde (Naber ve ark., 2008) ciddi düzeyde sınırlılıklar sergilemeleri biçiminde kendini gösteren otizmin sosyal iletişim gelişimi alanında çoklu yetersizlikler içermesi nedeniyle, diğer yetersizlik türlerine göre (Hastings ve Brown, 2002) otizmin aileler üzerinde daha ileri düzeyde etkileri olduğu bilinmektedir (Meral ve Cavkaytar, 2012). Öte yandan, otizmlilerde, kendini yaralayıcı davranışlar ve öfke nöbetleri gibi yüksek düzeyde duygusal ve davranışsal problemlerinin de gözlemlendiği bilinmektedir (Dominick, Davis, Lainhart, Tager-Flusberg ve Folstein, 2007). Bununla birlikte, düşük ve yüksek düzey olarak iki kategoriye ayrılan tekrarlayıcı ve yineleyici davranışlar (Turner, 1999), otizmin ayırt edici tanı özelliklerinden biri olmakla birlikte otizmlilerde yüksek sıklıkta ve yoğunlukta görülebilmektedir (Matson, Dempsey ve Fodstad, 2009). Bunun yanı sıra, tekrarlayıcı ve yineleyici davranışlar, otizmlilerde çocukların ebeveynleri ile olan etkileşimlerini, öğrenme ve performansları ile sosyal ilişki geliştirmelerini engelleyebilecek düzeyde ortaya çıkabilmektedir (Wilke ve ark., 2012). Otizmlilerde gözlenen uygun olmayan bu davranışların aileler üzerinde etkilerinden birinin, ebeveynlerin çocuklarının uygun olmayan davranışlar sergilemesine tanıklık etmeleri sonucunda ortaya çıkan (Brobst, Clopton ve Hendrick, 2009) ve problem davranışlarını yönetme ve başa çıkmada yaşadıkları stres olduğu tartışılırken (Rao ve Beidel, 2009; Ludlow, Skelly ve Rohleder, 2012), problem davranışların aileler üzerindeki bir diğer etkisinin ise otizmlilerde çocukların kardeşlerinin, problem davranışlardan olumsuz etkilenmeleri olduğu bilinmektedir (Gold, 1993 ;Ross ve Cuskelly, 2006).

Otizim hem aile hem de çocuğu etkilemekle birlikte (Williams, Sears ve Allard, 2004), otizmlilerde bir çocuğa sahip olma, özellikle ebeveynler açısından yaşam boyu süren müdahaleleri beraberinde gerektirmesi anlamına gelmektedir (Hoppe, 2005). Otizmlilerde çocuğa sahip olan ailelerin sosyal yaşantılarını inceleyen boylamsal çalışmalar, otizmin, ailelerin yaşamlarını sürdürmeleri üzerinde ortaya çıkardığı güçlükleri betimlemektedir (Gray, 2002). Bunun yanı sıra, otizmlilerde çocukların sosyal karşılıklık düzeyinde anlamlı yetersizlikler göstermelerinin ebeveynlerin çocukları ile yanıtlayıcı düzeyde etkileşim kurmalarını güçleştirerek (Leach ve Rocque, 2011) sosyal beceri sınırlılıklarının ebeveynleri ile etkileşimlerini önemli ölçüde etkilemesi (Meirsschaut, Roeyers ve Warreyn, 2011), otizmlilerde çocukların davranışlarının annelerin stres düzeyi ile

ilişkili olması (Hastings, 2003), ebeveynlerin otizimli çocukları hakkında endişe duymaları (Hodapp, 1999), otizimli çocuğa sahip olan ebeveynlerin yüksek düzeyde depresyon ve ruh sağlığı problemleri yaşamaları (Daniels ve ark., 2008; Gray, 2002) ve ebeveynlerin stres düzeyinin, çocukları ile olan etkileşim stilleri ile bağlantılı olması (Kasari ve Sigman, 1997) dikkate alındığında otizimli çocukların iletişimsel ve sosyal etkileşimsel davranışlarının aileler üzerindeki etkilerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Otizimli çocukların sosyal etkileşimsel ve iletişimsel davranışlar, tekrarlayıcı-yineleyici davranışlar ve problem davranışlarının aileler üzerindeki etkilerinin belirlenmesinin gerekli olmasının yanı sıra, ailelerin günlük yaşamlarında otizimli çocukları ile geçirdikleri günlük zaman rutinlerine ilişkin gereksinimlerinin belirlenmesi de önem taşımaktadır. Örneğin, ailelerin gereksinimleri ile ilgili elde edilen görüşlerin incelendiği nitel bir çalışmada, Turnbull ve Ruef (1997), çocuklarının davranışları ile başa çıkmada, ailelerin ev içi rutinlerin oluşturulması ve stres ile ilişkili desteğe gereksinim duyduklarını bildirmiştir. Ebeveynlerin günlük rutinleri içerisindeki çocuklarının davranışları ile ilişkili gereksinimlerinin belirlenmesinin gerekli olduğu düşünülmekle birlikte, ebeveynler ve eğitimcilerin çocuklar açısından en önemli amaçlarından birisi, çocukların ve ailelerinin yaşam kalitelerinin niteliğini en üst düzeye çıkarmaktır. Bu doğrultuda, çocukların ve ailelerinin yaşam niteliklerinin belirlenmesi için bilgi elde edilmesi önemli ve gereklidir (Brewin, Rewnick ve Schormans, 2008). Otizimli çocukların yaşam kalitelerinin niteliğinin belirlenmesi amacıyla, çocukların genel gelişim alanlarındaki var olan gelişimsel düzeylerinin belirlenmesinin yanı sıra, çocukların sahip olduğu uygun ve uygun olmayan davranışlara ilişkin ebeveynlerin görüşlerinin belirlenmesi de önemlidir. Bu doğrultuda, otizm tanısı almış olan çocuklarının bakım verenleri olarak çocuklarına uygun çevre sağlama sorumluluğuna sahip olan ebeveynlerin (Cavkaytar, Batu ve Çetin-Beklan, 2008) çocuklarının durumlarına ilişkin değerlendirmelerinin incelenmesi amacıyla kullanılan bir yöntem ebeveynlerin çocuklarının yetersizlikleri ile ilgili açıklamalarının incelenmesidir (Hines, Balandin ve Togher, 2012). Bu bağlamda, otizimli çocuğa sahip olan ebeveynlerin görüşleri, çocuklarına yönelik eğitimsel müdahalelerin belirlenmesinde rehberlik etmesi açısından önem taşımaktadır. Örneğin, Rodger, Braithwaite ve Keen (2004), erken çocukluk döneminde otizimli çocuğa sahip olan ebeveynlere, çocuklarına yönelik eğitimsel hedef alanlarının belirlenmesine yönelik destek sürecinin betimlenmesi amacıyla yürüttükleri araştırmalarında, erken çocukluk döneminde, iletişim, davranış, oyun ve sosyal etkileşim hedef alanlarının ebeveynler açısından öncelikli alanlar olduğunu belirlemişlerdir. Ebeveyn görüşlerinin eğitim hedeflerinin belirlenmesi açısından önemli olmasının yanı sıra, otizimli çocuklarda gözlenen problem

davranışların, ebeveynlerin ön yargılar olmaksızın ve içten bakış açıları ile belirlenmesinin yanı sıra bu davranışların ebeveynler üzerinde ortaya çıkardığı endişelerin belirlenmesine de katkı sağladığı düşünülmektedir (Ho ve ark., 2012).

Otizmlili çocuğa sahip olan ebeveynlerin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan nitel araştırmalar incelendiğinde, ilgili araştırmaların önemli bir bölümünün ebeveynlerin sosyal destek algıları (Ludlow ve ark., 2011; Meral ve Cavkaytar, 2012; Nealy, O'Hare, Powers ve Swick, 2012), tanı ve nedenlerine ilişkin algıları (örn., Alqahtani, 2012; Shaked ve Yoram, 2006; Skinner ve ark., 2001; Hebert-Baltus ve ark., 2010; Mercer ve ark., 2006) sosyal uyumları (Gray, 2002) ve otizmlili çocukların eğitim ortamlarında sosyal etkileşim, iletişim ve geçiş becerileri gibi gereksinim duyduğu becerilere ilişkin ebeveyn görüşleri (Hoppe, 2005; Patterson, Smith ve Jelen, 2011) üzerinde odaklandığı görülmektedir. Bununla birlikte, küçük yaş grubunda bulunan otizm spektrum bozukluğuna sahip olan çocuklarda gözlenen, DSM-IV (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2001) sınıflama sistemi ile belirlenmiş olan semptomların, ebeveyn raporları ile de tutarlılık gösterdiği (Beuker ve ark., 2013) başlıca üç alan olan sosyal etkileşim, iletişim ile stereo-tipik ve problem davranışlar üzerinde yoğunlaştığı bilinmektedir. Buna karşın, otizmlili çocukların sahip olduğu sosyal etkileşimsel davranışlar ile iletişim becerileri ve ebeveynleri ile günlük rutinlerinde oyun etkileşimleri ve sergiledikleri problem davranışlar ile tekrarlayıcı-yineleyici davranışlara ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelendiği nitel araştırmaların sayısının sınırlı olduğu görülmektedir (Ho ve ark., 2012). Ayrıca, daha önce tartışıldığı gibi, sosyal etkileşim ve iletişimin otizmde başlıca sınırlılık alanları olduğu (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2001) ve bu sınırlılıkların ebeveyn ile çocuk arasındaki etkileşimi olumsuz etkilediği (Spiker, Boyce ve Boyce, 2002) dikkate alındığında, bu araştırmanın birincil bakım verenleri olarak otizmlili çocuğa sahip olan ebeveynlerin, günlük yaşam rutinleri, çocuklarının sahip olduğu sosyal etkileşim ve iletişim becerileri, tekrarlayıcı-yineleyici davranışlar ve problem davranış tanımlamaları açısından alan yazına bakış sağlayacağı düşünülmektedir. Bu beceri veya davranışların nicelik ve nitelikleri ve bu sosyal-iletişimsel davranışlar ile uygun olmayan davranışların ebeveynler ve diğer aile bireyleri ile yakın çevre üzerindeki yansımalarına ilişkin etkilerine yönelik deneyim ve görüşlerinin belirlenmesinin ilgili alan yazına bakış sağlama ve ileriki nitel araştırmalara yeni problem durumları tanımlama açısından katkı sağlayacağı beklenmektedir. Ayrıca bu araştırmanın, otizmlili çocuklara yönelik müdahale uygulamaları ve ebeveynlere yönelik rehberlik hizmetlerinin planlanmasında ebeveyn görüşleri bağlamında özel eğitim alanından çalışan uygulamacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öte yandan, alan yazında ebeveynlerin otizmlili çocuklarının almış olduğu tanı

(Mercer ve ark., 2006), sergiledikleri problem davranışlar (Ho ve ark., 2012), günlük rutin özellikleri (Nealy ve ark., 2012) ile ilgili görüşlerinin incelendiği araştırmalar bulunmakla birlikte, otizimli çocukların oyun etkileşimleri ve iletişim becerileri ile ilgili ebeveyn görüşlerini inceleyen nitel araştırmaların sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca, Türkiye’de bu araştırmada ele alınan temalara ilişkin yetersizlikten etkilenmiş olan çocukların ebeveynlerinin görüşlerinin incelendiği nitel araştırmalar sınırlı da olsa bulunmakla birlikte (Özen, Çolak ve Acar, 2002), otizimli çocuğa sahip olan ebeveynlerin çocuklarında gözledikleri problem davranışlar, günlük yaşam rutinleri, çocukları ile oyun etkileşimleri ve çocuklarının iletişim stillerine ilişkin görüşlerinin birlikte incelendiği nitel bir araştırma bulunmamaktadır. Alan yazında yetersizliğe sahip olan çocuğa sahip ebeveynlerin görüş ve deneyimlerine artan bir ilginin olması nedeniyle (Romski ve ark., 2011), bu çalışmanın, araştırmada belirlenmesi amaçlanan ilgili temalara ilişkin ebeveynlerin görüşlerinin elde edilmesi sonucunda, otizimli çocuğa sahip olan Türk ebeveynlerin görüşlerinin yansıtılması açısından ilgili alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir. Bunun yanı sıra ebeveynlerin çocuklarının tanıları ile ilişkili ebeveynlik becerileri ve psikososyal uyumları vb. alanlarda aile merkezli hizmet planlarının geliştirilmesi sürecinde hedef davranışlar hakkında fikir sağlama açısından özel eğitim alanında çalışan uygulamacılara katkı sunması beklenmektedir. Bu doğrultuda, bu araştırmanın amacı, otizimli çocuğa sahip olan ebeveynlerin; çocuklarının yer aldığı günlük yaşam rutinlerine yönelik deneyimleri ile çocuklarının kendileri ile olan oyun etkileşimleri ve iletişim becerileri ile sergiledikleri var olan problem davranışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Otizimli çocuğa sahip olan ebeveynlerin; çocuklarının yer aldığı günlük yaşam rutinlerine yönelik deneyimleri ile çocuklarının kendileri ile olan oyun etkileşimleri ve iletişim becerileri ile sergiledikleri var olan problem davranışlarına ilişkin görüşlerini inceleyen bu araştırma, çocuklarının sahip olduğu otizmin, ebeveynlerin kendileri ve aile yaşamları üzerindeki etkilerini inceleyen büyük bir araştırmanın parçası olarak yürütülmüştür. Bu araştırmada, otizimli çocuğa sahip olan ebeveynlerin; günlük yaşam rutinlerine yönelik deneyimleri ile çocuklarının sahip olduğu sosyal etkileşim ve iletişim becerileri ile sergiledikleri var olan problem davranışları hakkında ve otizimli çocuklarının sahip olduğu bu özelliklerin, kendileri ve aile yaşamları

üzerindeki etkilerine yönelik derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla, nitel araştırma modellerinden olgu bilim araştırma desenine yer verilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada, otizmlili çocuğa sahip olan birincil bakım veren durumundaki 50 ebeveyn ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yürütölmüştür. Bu çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeye yer verilmiştir. Çalışma grubunda dahil edilen ebeveynlerin çocuklarının ilgili devlet hastaneleri veya üniversitelerin çocuk psikiyatrisi servisleri tarafından otizm tanısı almış olmaları, ebeveynlerin ise a) otizmlili çocukları ile yaşam deneyimleri hakkında birincil bilgi kaynağı olmaları ve b) çalışmaya katılmaya gönüllü olmaları araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaya yönelik olarak temel seçim ölçütleri olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ve belirlenen araştırma ölçütlerini karşılayan ebeveynlerden 20'si Isparta il merkezi ve ilçelerinde yaşarken (n=20), 20'si İstanbul ilinde (n=20), diğer 10'u ise başkent olan Ankara il merkezinde (n=20) yaşamaktadır. Araştırmacılar için katılımcılara kolay ulaşılması, Ankara ve İstanbul illerinin farklı kültürlerden gelen örnekleme grubu özelliğini yansıtmaması, Isparta ilinin ise daha homojen örnekleme grubu özelliğini göstermesi nedeniyle, belirtilen illerde yaşayan ebeveynler, çalışma grubuna dahil edilmiştir. Tablo 1 ve 2' de çalışma grubunda bulunan ebeveynler ile otizmlili çocuklarına ilişkin, yaş aralıkları, cinsiyet dağılımı, eğitim düzeyi, vb. sosyodemografik bilgiler gösterilmektedir.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Bulunan Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler

Çocuk Demografik Bilgiler		f	%
Yaş	3-5	11	22
	6-8	10	20
	9-12	29	58
Kardeşe Sahip Olma nsiyet		35	70
	Kız	11	22
	Erkek	39	78
Eğitim Ortamı	Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi	18	36
	Özel Özel Eğitim Merkezi	10	20
	Özel Eğitim Sınıfı	7	14
	Kaynaştırma Ortamı	5	10
	Okul Öncesi Kurum	5	10
	Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	5	10
Özel Özel Eğitim Hizmetlerinden Yararlanma Süresi	1-3 Yıl	16	32
	3-5 Yıl	8	16
	5-7 Yıl	15	30
	7-9 Yıl	6	12
	9-11 Yıl	5	10

Tablo 1’de görüldüğü gibi, çalışma grubuna dahil olan ebeveynlerin çocuklarının yaşları 3-12 arasında dağılım göstermektedir. Çocukların 11’i kız, 39’u erkektir. Çocuklar arasından kardeşe sahip olanların sayısı ise 35’dir. Çalışma grubunda bulunan çocukların, 18’i tam zamanlı otistik çocuklar eğitim merkezi, 10’u tam zamanlı özel özel eğitim merkezi, 7’si tam zamanlı özel eğitim sınıfında eğitimlerine devam ederken, 5’i okul öncesi eğitim kurumunda, 5’i ise destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması ise kaynaştırma ortamında eğitimlerine devam etmektedir. 5 çocuk ise özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yarı zamanlı olarak destek özel eğitim hizmeti sağlanması ise eğitimlerini sürdürmektedir. Ayrıca çocukların, özel eğitim hizmetlerinden yararlanma sürelerinin 1-11 yıl aralığında olduğu görülmektedir (Tablo 1). Ebeveynlerden elde edilen bilgiler doğrultusunda, çocuklarının sahip olduğu

otizm tanısı ile ilgili olarak, ilgili devlet hastaneleri ve tıp fakültesi hastaneleri tarafından çocuklarının "otizm" veya "otistik bozukluk" tanısı koyulduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, ebeveynler, çocuklarının ciddi düzeyde iletişim ve sosyal etkileşim sınırlılıkları ile sınırlayıcı ve yinelenen ilgi ve davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 2. Çalışma Grubunda Bulunan Ebeveynler İlişkin Demografik Bilgileri

Ebeveyn Demografik Bilgileri		f	%
Anne Öğrenim Düzeyi	Okur Yazar Değil	2	4
	İlköğretim 1. Kademe	8	16
	İlköğretim 2. Kademe	15	30
	Lise	15	30
	Ön Lisans	2	4
	Lisans	8	16
	Baba Öğrenim Düzeyi	İlköğretim 1. Kademe	2
İlköğretim 2. Kademe	12	24	
Lise	16	32	
Ön Lisans	5	10	
Lisans	14	28	
Lisans Üstü	1	2	
Aylık Gelir	1000₺ <	12	24
	1000₺-2000₺	13	26
	2000₺-3000₺	11	22
	3000₺-4000₺	4	8
	4000₺-5000₺	6	12
	5000₺ >	4	8

Tablo 2’de görüldüğü gibi, çalışma grubunda bulunan ebeveynlerin eğitim düzeyleri, ilköğretim ile lisansüstü eğitim düzeyi arasında dağılım gösterirken, aylık gelirleri 1000 ile 5000 Türk Lirası arasında dağılım göstermektedir (Tablo 2).

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada, ebeveynlerin görüşlerini elde etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sürecinde, ebeveynlere yöneltilen görüşme soruları, araştırmacılar tarafından yapılan alan yazın taraması ve otizmlı çocuklar ile uygulamacı olarak çalışan araştırmacıların görüşleri doğrultusunda belirlenerek, yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular, açıklık, anlaşılabilirlik, incelencek konuyu kapsama ve ailelerin düzeylerine uygunluğu açılarından değerlendirilmesi amacıyla, 4 alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Katılımcı seçim ölçütlerine uyan bir ebeveyn ile pilot çalışma niteliğinde bir oturum ön görüşme gerçekleştirildikten sonra alan uzmanlarının incelemeleri ve ön görüşme çalışmasının sonuçlarına bağlı olarak sorulara son şekli verilmiştir. İncelemelerin sonucunda oluşturulan görüşme formu 7 soruyu kapsamıştır. Tablo 3’de görüşme formunda bulunan sorular bulunmaktadır.

Tablo 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Sorular
1. Normal gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynler ile kendinizi karşılaştırdığımızda, bir gününüz nasıl geçiyor anlatır mısınız ?
2. Bir gününüzü düşündüğünüzde çocuğunuzla karşılıklı oyun oynayarak, konuşarak toplam ne kadar süre geçiriyorsunuz ?
3. Çocuğunuzun, sizin günlük yaşantınızı olumsuz etkileyen problem davranışları var mı? Varsa nelerdir ?
4. Çocuğunuz bu problem davranışları sergilediği zaman siz neler yapıyorsunuz ?
5. Çocuğunuzun, bu davranışları neden sergilediğini düşünüyorsunuz ?
6. Çocuğunuz çok kızdığına ya da hırçınlaştığında çocuğunuzun sakınleştirmek için neler yapıyorsunuz ?
7. Çocuğunuz duygularını, düşüncelerini ve ihtiyaçlarını size, kardeşlerine ve akranlarına ifade edebiliyor mu? Nasıl ifade ettiğini anlatır mısınız ?

Araştırma sorularının belirlenmesinden sonra araştırmada katılımcı olarak yer alan 50 ebeveyn ile 3 araştırmacı tarafından bire bir görüşmeler yapılmıştır. Yüz yüze gerçekleştirilen bu görüşmelerin öncesinde, katılımcılara yapılması planlanan araştırmanın konusu, amacı ve araştırma planı hakkında yazılı ve sözlü bilgi verilmiştir. Katılımcılara, video/ses kaydı yapılacağı, kaydın sadece araştırmacılar tarafından izleneceği/ dinleneceği ve bu araştırma dışında, araştırma sonuçlarının bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacağı, çocukları ve kendilerine ait olan kişisel bilgilerinin araştırmada gizli tutulacağı ve araştırmadan çekilme haklarının saklı olduğu vurgulanarak, araştırmacılar tarafından oluşturulan ebeveyn izin onayı formunu imzalamaları istenmiştir.

Görüşmelerin tümü katılımcıların uygun gördüğü gün ve saatte, çocuklarının devam ettiği eğitim kurumlarında yapılmıştır. Her bir görüşme 30 ila 60 dakika arasında sürmüştür. Katılımcıların verdiği yanıtlara dayalı olarak gerektiğinde görüşme soruları ile ilişkili ek sorular sorularak daha derinlemesine bilgi toplanmaya çalışılmış ve soruların cevaplanması sırasında, cevaplanan soruya yönelik olarak, bir başka sorunun da cevaplanması durumunda, cevaplanan soru tekrar yöneltilmemiştir. Görüşme sürecinde, ebeveynlerin kendilerini rahatça ifade edebilmeleri için, kurum ortamında görüşme yapılan ebeveynler ile görüşmenin gerçekleştirildiği ortamlar; kamera kaydı ile izlenilmeyen, kurum personeli ve öğrencilerin yoğun olarak kullandıkları ortamlardan uzak ve geçiş trafiğinin olmadığı odalar olarak seçilmiştir. Görüşmeler sürecinde, zaman zaman ebeveynlerin yoğun duygu durumları (öfke, aşırı üzüntü, gözyaşı dökme vb.) yaşadıkları gözlenmiştir. Bu duygu durumlarının yaşandığı durumlarda, ebeveynin görüşmeye rahat bir şekilde devam edebilmesi için görüşmeye kısa zamanlı olarak ara verilmiştir. Görüşmeler esnasında ebeveynlerin, demografik bilgilerine ulaşmak için 16 soru sorulurken, ebeveynlerin bu araştırmanın konusu olan çocuklarının sahip olduğu otizme yönelik ebeveyn algıları, deneyimleri ve çocuklarının sahip olduğu sosyal etkileşimsel-iletişimsel ve davranışsal özelliklerinin ebeveynlerin kendileri ve aile yaşamları üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik olarak 7 soru sorulmuştur (Tablo 3).

Verilerin Analizi

Araştırmacıların ebeveynler ile yürüttükleri yarı-yapılandırılmış görüşmelerin çözümlemeleri, görüşmelerin elde edildiği ses/video kayıtları üzerlerinde düzeltme yapılmadan, ebeveynler tarafından ifade edilenler duyulduğu şekliyle yazıya dökülerek oluşturulmuştur. Oluşturulan çözümlemelerden, tekrarlı okuma yapılması ve notlar alınması ile katılımcı görüşlerini yansıtan ön temalar oluşturulmuştur. Araştırmacılar, ebeveynler ile yapılan görüşmeleri birbirlerinden bağımsız olarak değerlendirerek temaların uygunluğunu incelemişlerdir. Temalar üzerinde görüş birliğine varılması için, her bir araştırmacı tarafından incelenmesi ve tartışılması sonrasında, her bir araştırmacı tarafından kabul edilmiş ve belirlenmiştir.

Veri analizi süreci boyunca, görüş birliği sağlanarak oluşturulan temalar üzerinden, verilerin betimsel analizleri yürütülmüştür. Betimsel analizler, araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız olarak değerlendirmiş ve veri analizi boyunca araştırma grubunda bulunan araştırmacıların görüş alış verişi sonucunda elde edilen görüş birliği ile güvenilirlik sağlanmıştır.

Araştırmada iç geçerliği sağlamak için; formlarda yer alan sorulara, araştırma verilerine ve yorumlarına ilişkin uzman görüşleri alınmıştır. Ayrıca iç geçerliği sağlamaya yönelik, katılımcıların % 25'ine (3 öğretmen), verilerin analizinden sonra, ulaşılan sonuçlar ve yapılan yorumlar gösterilerek, katılımcı teyidi sağlanmıştır. Bu araştırma içerisinde öğretmenlerin görüş bildirdiği cümlelerden doğrudan alıntılar yapılarak araştırmanın aktarılabilirliği (dış geçerliği) sağlanmıştır. İç güvenilirliği sağlamak için, bir uzmandan tutarlık incelemesi yapması istenmiştir. İnceleme sonucunda analiz yaklaşımları ve ulaşılan sonuçlarla veriler arasında kurulan ilişkilerin tutarlı olduğu saptanmıştır. Dış güvenilirliği sağlamak için ise, araştırmada elde edilen ham veriler ve bu veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve yapılan yorumlar, alan uzmanına onayının alınması bakımından incelemesi için sunulmuş ve alan uzmanının onayı alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, otizmlili çocuğa sahip olan ebeveynlerin; görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri yanıtların analiz edilmesi sonucunda, günlük yaşam rutinlerine yönelik deneyimleri ile çocuklarının sahip olduğu sosyal etkileşim ve iletişim becerileri ile sergiledikleri var olan problem davranışlarına ilişkin görüşleri bulunmaktadır.

Günlük Yaşam Özellikleri

“Normal gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynler ile kendinizi karşılaştırdığınızda bir gününüz nasıl geçiyor, anlatır mısınız?” sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan ebeveyn görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Ebeveynlerin Günlük Yaşam Özellikleri

Cevaplar	N	%
Tüm günü çocuğa adama	18	36
Daha az dinlenme süresine sahip olma ve günlük meşguliyetlerinin daha fazla olması	18	36
Daha fazla stresli olma, üzüntülü ve kaygı duygu durumlarını daha yoğun yaşama.	16	32
Daha fazla gözlemci, dikkatli ve kontrolcü olma	10	20
Daha az nitelikte sosyal yaşantıya sahip olma ve kendine vakit ayıramama	9	18
Tüm günü evde geçirme	6	12
Çocuklarının eğitimi için daha fazla zaman ayırma	5	10
Daha az şanslı ve rahat olma	5	10
Diğer görüşler (Örn., Farklılık olmaması ve sıradan bir günlük rutine sahip olma	3	6

Ebeveynlerin, normal gelişim gösteren çocuğa sahip olan ebeveynler ile kendilerini karşılaştırdıklarında, farklılaşan biçimde günlük yaşam özelliklerine sahip olduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Normal gelişim gösteren çocuğa sahip olan ebeveynler ile kendilerini karşılaştırdıklarında, bazı ebeveynlerin, tüm günlerini çocuklarına adanarak geçirme ve daha az dinlenme süresine sahip olma ile günlük meşguliyetlerinin daha fazla olması biçiminde günlük yaşam özelliklerine sahip oldukları görülmürken (% 36); bazı ebeveynlerin ise daha fazla stresli olma, üzüntülü ve kaygı duygu durumlarını daha yoğun yaşama biçiminde günlük yaşam özelliğine sahip oldukları görülmektedir (% 32). Örneğin, bir ebeveyn (E-37), normal gelişim gösteren çocuk ebeveynler ile kendilerini karşılaştırdıklarında bir günlerini değerlendirdiklerinde "...zamanımızın hepsi çocukla geçiyor, ama şu anda vazgeçilmezim olmuş durumda..." yanıtını vererek günlük yaşam özelliğini betimlerken, başka bir

ebeveyn ise (E-3), " "... hep ayakta koşturmaca. Normal çocuğu olan arkadaşım oturuyor ben ayakta. Gece uyumuyor, erken kalkıyor dinlenemiyorum. Karşımızda engelli annesi de var sen bana göre daha çok yoruluyorsun diyor..." açıklaması ile günlük yaşam özelliğini betimlemiştir. Diğer bir ebeveyn ise (E-28), " "... yani bir günüm üzüntüyle geçiyor.." günlük yaşam özelliğini yansıtan duygu durumunu ifade ederek ilgili soruyu yanıtlamıştır.

Günlük Oyun Etkileşimi Süreleri

"Bir gününüzü düşündüğünüzde çocuğunuzla karşılıklı oyun oynayarak, konuşarak toplam ne kadar süre geçiriyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan ebeveyn görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Ebeveynlere Göre Çocukları İle Günlük Oyun Etkileşimlerinin Süresi

Cevaplar	N	%
30-60 dakika arası	16	32
30 dakikadan az	8	16
3 saatten fazla	7	14
Hiç	6	12
60 dakikadan fazla	6	12
Diğer görüşler (örn., 3 saat)	3	6

Tablo 5'te, ebeveynlere göre, çocukları ile sürdürdükleri günlük oyun etkileşimlerinin süresi bakımından, farklı sürelerde çocukları ile oyun etkileşimleri kurdukları görülmektedir. Ebeveynler arasında, çocukları ile günlük oyun etkileşim süresi bakımından, en sık ifade edilen zaman aralığının 30-60 dakika olduğu görülmektedir (% 32). Bazı ebeveynler, çocukları ile günlük oyun etkileşimlerinin süresinin 30 dakikadan daha az olduğunu bildirirken (% 16), bazı ebeveynlerin diğer ebeveynlerin bildirdiği sürelerden anlamlı olarak daha uzun biçimde 3 saatten fazla sürede çocukları ile günlük oyun etkileşimi kurduklarını belirtmişlerdir (% 14). Ayrıca, diğer belirtilen günlük oyun etkileşim sürelerine bakıldığında, bazı ebeveynlerin çocuğu ile hiç oyun etkileşimi kurmadığı (% 12), bazı ebeveynlerin ise 60 dakikadan fazla (%

Otizimli Çocuğa Sahip Olan Ebeveynlerin Çocuklarının Günlük Yaşam Özellikleri, Günlük Oyun Etkileşimleri, Problem Davranışlar ve İletişim Stillerine İlişkin Görüşleri 17
12), 3 saat (% 6) ve 2 saat (% 4) olarak oyun etkileşimi sürelerini betimlediği bulgulanmıştır.

Çocuklarının Kendileri ile Oyun Etkileşimine Katılım Düzeyleri

"Bu süre içinde çocuğunuzun karşılıklı etkileşiminize katılımı ne düzeydedir, açıklar mısınız?" sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan ebeveyn görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Ebeveynlere Göre Çocukları İle Günlük Oyun Etkileşimlerinde Çocuklarının Katılım Düzeyi

Cevaplar	N	%
Etkileşimin süre ve nitelik olarak sınırlı olması	19	38
Etkileşim başlatma ve sürdürme yeterliliğine sahip olma	11	22
Katılım süresi ve etkileşim niteliğinin değişkenlik göstermesi	5	10
Oyunlarda/ etkileşimde ebeveyni yönlendirme	4	8
Oyun etkileşimine katılmama	3	6
Oyunlarda/ etkileşimde ebeveynin yönlendirmesine ihtiyaç duyma	3	6
Tek başına oynamayı tercih etme	2	4
Diğer görüşler (Örn., Oyun becerileri yetersizliği)	1	2

Tablo 6'da, ebeveynlere göre, çocukları ile sürdürdükleri günlük oyun etkileşimlerinde çocuklarının etkileşime katılımlarının niteliği bakımından, çocuklarının farklı katılım düzeylerinde kendileri ile oyun etkileşimleri kurdukları görülmektedir. Ebeveynlere göre, çocukları ile günlük oyun etkileşim süreçlerinde çoğunlukla çocuklarının kendileri ile olan oyun etkileşimlerinin süre ve nitelik olarak sınırlı olduğu görülürken (% 32), bazı

ebeveynlerin ise şaşırtıcı bir şekilde, çocuklarının kendileri ile olan oyun etkileşimlerinde, etkileşimi başlatma ve sürdürme yeterliliğine sahip olduklarını bildirdikleri bulgulanmıştır (% 22). Örneğin, bir ebeveyn (E-43), çocuğunun kendisi ile günlük oyun etkileşiminde katılım düzeyini ifade ederken, "...etkileşimi sınırlı. Dikkati çabuk dağılıyor...", yanıtını verirken, diğer bir ebeveyn (E-29) ilgili soruya, "... çok keyif alıyor benimle oyun oynamaktan eğleniyor, babasıyla da aynı şekilde, talimatlar veriyor babasına, babasıyla da oynamaktan zevk alıyor..." yanıtını vermiştir.

Problem Davranışlar ile Stereo-tipik Davranışlar

"Çocuğunuzun, sizin günlük yaşantınızı olumsuz etkileyen problem davranışları veya tekrarlayıcı veya sınırlı (stereo-tipik) davranışları var mı ?" sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan ebeveyn görüşleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7: Ebeveynlere Göre Çocuklarının Problem Davranış ve Stereotipik Davranışa Sahip Olma Durumu

Cevaplar	N	%
Var	38	76
Yok	12	24

Tablo 7'de, çalışma grubunda bulunan (n=50), ebeveynlerin büyük çoğunluğunun, çocuklarının günlük yaşamı olumsuz etkileyici bir problem davranış veya stereo-tipik davranışa sahip olduğunu bildirdikleri görülmektedir (% 76), belirli sayıda ebeveyn ise çocuklarının günlük yaşamı olumsuz etkileyici herhangi bir problem davranış veya stereo-tipik davranışa sahip olmadığını ifade ettikleri bulgulanmıştır (% 24).

Gözlenen Problem Davranış / Stereotipik Davranış Türleri

"Çocuğunuzun, sizin günlük yaşantınızı olumsuz etkileyen problem davranışları ile tekrarlayıcı veya sınırlı (stereo-tipik) davranışları nelerdir ?" sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan ebeveyn görüşleri Tablo 8'de sunulmuştur

Tablo 8: Ebeveynlere Göre Çocuklarının Sergilediği Problem Davranışlar ve Streo-tipik Davranışlar

Cevaplar	N	%
Anlamsız ses çıkarma	18	36
Başkalarına vurma	18	36
Ağlama nöbetleri	16	32
Öfke nöbetleri	10	20
Başkalarını ısırma	9	18
Nesne takıntısı	6	12
Kendine vurma	5	10
Kendini ısırma	3	6
Eşyaya zarar verme	3	6
Çekmece/ oda / dolap karıştırma, dağıtma	2	3
Zıplama/ çırpınma/ el çırpma	2	3
Diğer görüşler (örn., Başkalarının eşyasını/yiyeceğini izinsiz alma)	1	2

Tablo 8 incelendiğinde, çalışma grubunda bulunan (n=50) ebeveynlere göre çocuklarının günlük yaşamı olumsuz etkileyen geniş yelpaze içinde ve farklı türde problem davranış veya stereo-tipik davranışları bulunmaktadır. Ebeveynler arasında en sık olarak, çocuklarının anlamsız ses çıkarma biçiminde vokal türde stereo-tipik davranışa sahip olduğu bildirilirken (% 36), en sık bildirilen bu stereo-tipik davranış, başkalarına vurma (% 36) ve ağlama nöbetlerinin (% 32) izlediği görülmektedir (Tablo 12). Örneğin, bir ebeveyn (E-18), çocuğunun sahip olduğu problem davranış veya stereo-tipik davranış tanımlarken " "...anlamsız ses çıkarma, çimdikleme, başkasına vurma..."", yanıtını verirken, diğer bir ebeveyn (A-40), " "...Anlamsız ses çıkarma, başkasına vurma..." olarak ilgili sorunun yanıtını vermiştir.

Gözlenen Problem Davranış / Stereotipik Davranışların Sergilendiği Ortam ve Durumlar

"Bu problem davranışları veya tekrarlayıcı-sınırlı davranışları (stereo-tipik) hangi durumlarda, ortamlarda sergiliyor?" sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan ebeveyn görüşleri Tablo 9'da sunulmuştur

Tablo 9: Ebeveynlere Göre Problem Davranışlar ile Stereo-tipik Davranışların Sergilenme Ortamları ve Durumları

Cevaplar	N	%
Ortam fak etmiyor	13	26
Evde	13	26
Bir şey istediğinde/ isteği yerine getirilmediğinde	6	12
Okulda	3	6
Sıkıldığında	3	6
Ortam/ rutin değiştiğinde	3	4
Kendisinden başka çocukları/ bebekleri gördüğünde	2	4
Gergin ortamlarda/ gürültülü ortamlarda	2	4
Diğer görüşler (örn., kendisine kızıldığında)	2	4

Tablo 9'a bakıldığında, çalışma grubunda bulunan (n=50) ebeveynler arasında, çocuklarının problem davranışlar veya stereo-tipik davranışları ortam fark etmeksizin sergiledikleri, en sık ifade edilen yanıtlar arasında olduğu görülürken (% 26), ebeveynlere göre çocuklarının problem davranışları veya stereo-tipik davranışları ev ortamında sergilediği diğer en sık ifade edilen yanıtlar arasında olduğu bulgulanmıştır (%26). Belirli sayıda ebeveyn ise çocuklarının problem davranış veya stere-tipik davranışları, çocuklarının bir

şey istemeleri durumlarında veya isteklerinin yerine getirilmediği durumlarda ortaya çıktığını bildirmişlerdir (% 12).

Gözlenen Problem Davranış / Stereotipik Davranışların Hangi Kişilerin Varlığında Sergilenme Durumları

"Bu problem davranış veya tekrarlayıcı-sınırlı davranışlar (stereo-tipik) kimlerin varlığında ortaya çıkıyor?", sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan ebeveyn görüşleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10: Ebeveynlere Göre Problem Davranışlar ile Stereo-tipik Davranışların Kişilerin Varlığında Sergilenme Durumları

Cevaplar	N	%
Fark etmiyor	18	36
Anne	6	12
Kardeş	4	8
Yabancı kişiler	4	8
Başka çocukların/ bebeklerin yanında	2	4
Diğer görüşler (örn., baba)	2	4

Tablo 10 incelendiğinde, çalışma grubunda bulunan (n=50) ebeveynler arasında, çocuklarının problem davranışlar veya stereo-tipik davranışları herhangi bir kişinin varlığı fark etmeksizin sergiledikleri, en sık ifade edilen yanıt olduğu görülmüştür (% 36). Belirli sayıda ebeveyn ise çocuklarının problem davranış veya stereotipik davranışları, anneleri ile birlikteken ortaya çıktığını bildirmişlerdir (% 12).

Problem Davranışların Sergilenmesi Durumunda Ebeveyn Tepkileri

"Çocuğunuz bu problem davranışları sergilediğinde siz ne yapıyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan ebeveyn görüşleri Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11: Problem Davranışların Sergilenmesi Durumunda Ebeveyn Tepkileri

Cevaplar	N	%
Sözel olarak uyarma	9	18
Gezmeye çıkarma, bulunduğu ortamdaki farklı ortama geçirme	9	18
Görmezden gelme	8	16
Dikkatini başka bir nesne veya olaya yöneltme	8	16
Sarılma, tutma, durdurma, sakinleştirme	7	14
Tedbir alma (Davranışı önceden önlemek için ortam düzenleme)	6	12
Kızma, azarlama	6	12
Davranışa hedef olan kişinin güvenliğini sağlama	4	8
Müdahale etmeme	3	6
Diğer görüşler (örn., vurma)	1	2

Tablo 11’de görüldüğü gibi, çalışma grubunda bulunan (n=50) ebeveynler, çocukları problem davranış sergilemeleri durumunda, farklılaşan biçimde tepkiler verdiklerini bildirmektedirler. Çocukları problem davranış sergilediğinde, ebeveynlerin en sık olarak verdikleri tepkiler arasında sözel olarak uyarıda bulunmaları olduğu görülürken (% 18), sonrasında en sık bildirilen diğer tepkilerin ise gezmeye çıkarma, bulunduğu ortamdaki farklı ortama geçirme (% 18), görmezden gelme (% 16), dikkatini başka bir nesne veya olaya yöneltme (% 16), sarılma, tutma, durdurma, sakinleştirme (% 14) olduğu görülmektedir. Örneğin, bir ebeveyn (E-1), çocuğunun problem davranış sergilemesi durumunda “... hayır yapma diyorum, kardeş o diyorum, bebek o diyorum ...”, yanıtını verirken, diğer bir ebeveyn ise (E-42), “... gezmeye

Otizimli Çocuğa Sahip Olan Ebeveynlerin Çocuklarının Günlük Yaşam Özellikleri, Günlük Oyun Etkileşimleri, Problem Davranışlar ve İletişim Stillere İlişkin Görüşleri 23
götürüyorum, dikkatini farklı alanlara çekmeye çalışıyorum. ...” açıklamasında bulunarak ilgili soruya yanıt vermiştir.

Aşırı Düzeyde Hırçınlaşma veya Öfkelenme Durumlarında Ebeveyn Tepkileri

“Çocuğunuz çok öfkeliğinde ya da hırçınlaştığında çocuğunuzu sakinleştirmek için neler yapıyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan ebeveyn görüşleri Tablo 12’de sunulmuştur

Tablo 12: Çocuklarının Aşırı Düzeyde Hırçınlaşması veya Öfkelenmesi Durumunda Ebeveyn Tepkileri

Cevaplar	N	%
Sarılma, kucağa alma,durdurma, okşama	20	40
Sözel olarak uyarma	11	22
Dikkatini başka nesne veya olaya yöneltme	10	20
Gezmeye çıkarma, farklı ortama çıkarma	9	18
Görmezden gelme	9	18
Hoşuna giden nesne, etkinlik sağlama	5	10
Diğer görüşler (örn., dışarı atma, başka bir ortama kapatma)	2	4

Tablo 12’de, çalışma grubunda bulunan (n=50) ebeveynler, çocukları çok öfkeliğinde ya da hırçınlaştığında çocuklarını sakinleştirmek için en sık olarak verdikleri tepkilerin, çocuklarını sarılma kucağa alma, durdurma ve okşama olduğu görülürken (% 40), sonrasında bildirilen diğer tepkilerin ise sözel olarak uyarma (% 22) ve dikkatini başka nesne veya olaya yöneltme (% 20) olduğu görülmektedir. Örneğin, bir ebeveyn (E-19), çocuğunun çok öfkelenmesi veya hırçınlaşması durumunda *“... sakinleştirmek için dur derim*

yapma, kucaklamaya çalışırım...” yanıtını verirken, diğer bir ebeveyn ise (E-19), “..... ben genelde kucağıma alırım, seversem öpersem sakinleşir....” yanıtını vermiştir.

Problem Davranışların Ortaya Çıkma Nedenleri

“ Çocuğunuzun, bu davranışları neden sergilediğini düşünüyorsunuz? ” sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan ebeveyn görüşleri Tablo 13’te sunulmuştur

Tablo 13 : Ebeveynlere Göre Çocuklarının Problem Davranış Sergileme Nedenleri

Cevaplar	N	%
İlgi elde etme	13	26
İlgiden-görevden kaçma	7	14
Nesne, yiyecek elde etme	6	12
Bilinmezlik	5	10
Dürtüsel/Kendini uyarma amaçlı veya otizm kaynaklı	3	6
Diğer görüşler (örn., iletişim becerilerine sahip olmama)	1	2

Tablo 13 incelendiğinde, çalışma grubunda bulunan (n=50) ebeveynlerin, çocuklarının problem davranış sergileme nedeni olarak ifade ettikleri en sık yanıtın ilgi elde etme olduğu dikkat çekicidir (%26). Bunun yanı sıra, belirli sayıda ebeveynin çocuğunun problem davranışı sergileme nedeni olarak ilgi veya görevden kaçınma yanıtını verdikleri (% 14) bulgulanmaktadır. Örneğin, bir ebeveyn (E-1), çocuğunun neden problem davranış sergilediği sorulması üzerine “...kıskanıyor...”, yanıtını verirken, diğer bir ebeveyn ise (E-5), “..... oradakilerden rahatsızlık duyduğu için yapıyor.....” yanıtını vermiştir.

İletişim Becerileri

Ebeveynler ile İletişim Stilleri

"Çocuğunuzun duygularını, düşüncelerini ve ihtiyaçlarını size nasıl ifade ettiğini anlatır mısınız?" sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan ebeveyn görüşleri Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14: Ebeveynlere Göre Çocuklarının Ebeveynlerine Yönelik İletişim Stilleri

Cevaplar	N	%
Jest ve sesler ile iletişim kurma	48	96
Tek sözcük ile iletişim kurma	19	38
Cümle kullanarak sözel iletişim kurma	12	24
İletişim Yetersizliği	1	2

Tablo 14'te, çalışma grubunda bulunan (n=50) ebeveynlerin önemli bir çoğunluğunun, çocuklarının kendilerine yönelttikleri dil ve iletişim özellikleri bakımından, kendileri ile iletişim kurarken yoğun olarak jest ve sesleri kullandıkları yanıtını verdikleri görülmektedir (%96). Örneğin, bir ebeveyn (E-38), ilgili soruya yanıt olarak çocuğunun kendisine yönelttiği iletişim stilini tanımlarken "... göstererek ve işaret ederek ifade ediyor..." yanıtı verirken, başka bir ebeveyn ise (E-23), "...elimden tutar suyun yanına götürüp elimi oraya doğru uzatır..." açıklaması ile çocuğunun kendisine yönelttiği iletişim stilini betimlemiştir. Ebeveynlerin, çocuklarının kendileri ile olan etkileşimlerinde, çocuklarının iletişim stillerini betimlemeye yönelik diğer verdikleri yanıtlara bakıldığında, çocuklarının kendileri ile tek sözcük ile (% 38) veya cümle kullanarak sözel iletişim kurduğunu (% 24) ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, bir ebeveyn çocuğunun kendisi ile iletişimin tamamen yetersiz olduğunu betimleyerek hiç iletişim kurmadığını ifade etmiştir.

Kardeşler ile İletişim Stilleri

" Çocuğunuzun duygularını, düşüncelerini ve ihtiyaçlarını kardeşine / kardeşlerine nasıl ifade ettiğini anlatır mısınız? " sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan ebeveyn görüşleri Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15: Ebeveynlere Göre Çocuklarının Kardeş / Kardeşlerine Yönelik İletişim Stilleri

Cevaplar	N	%
Jest ve sesler ile iletişim kurma	27	54
Tek sözcük ile iletişim kurma	16	32
Cümle kullanarak sözel iletişim kurma	9	18
İletişim yetersizliği	5	10

Tablo 15'e bakıldığında, çalışma grubunda bulunan (n=50) ebeveynler arasından, kardeşi olduğunu bildiren ebeveynlerin (n=35) en sık olarak, çocuklarının kardeşi / kardeşlerine yönelttikleri dil ve iletişim özellikleri bakımından, ebeveynlerine yönelttikleri iletişim stiline benzer olarak, kardeşi / kardeşleri ile iletişim kurarken yoğun olarak jest ve sesleri kullandıkları yanıtı verdikleri görülmektedir (%54). Örneğin, bir ebeveyn (E-15), ilgili soruya yanıt olarak çocuğunun kardeşi / kardeşlerine yönelttiği iletişim stilini tanımlarken "... işaret, elinden tutup göstererek..." yanıtı verirken, başka bir ebeveyn ise (E-1), "...elini tutar götürür.." yanıtı ile çocuğunun kardeşi / kardeşlerine yönelttiği iletişim stilini ifade ettiği belirlenmiştir. Ebeveynlerin, çocuklarının kardeşleri ile olan etkileşimlerinde, çocuklarının iletişim stillerini betimlemeye yönelik diğer verdikleri yanıtlara bakıldığında, çocuklarının kardeşleri ile tek sözcük ile (% 32) veya cümle kullanarak sözel iletişim kurduğunu (% 18) ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin kendilerinden farklı olarak kardeşleri ile olan etkileşimlerinde artan oranda (%10) çocuklarının iletişim becerilerinin yetersiz olduğunu ifade ederek, kardeşleri ile hiç iletişim kurmadığını belirtmişlerdir.

Akranları ile İletişim Stilleri

" Çocuğunuzun duygularını, düşüncelerini ve ihtiyaçlarını akranlarına nasıl ifade ettiğini anlatır mısınız? " sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan ebeveyn görüşleri Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16: Ebeveynlere Göre Çocuklarının Akranlarına Yönelik İletişim Stilleri

Cevaplar	N	%
İletişim yetersizliği	22	44
Tek sözcük ile iletişim kurma	15	30
Jest ve sesler ile iletişim kurma	15	30
Cümle kullanarak sözel iletişim kurma	3	6
Tanımlayamama	2	4

Tablo 16’da, ebeveynlere göre çocuklarının akranlarına yönelttikleri dil ve iletişim özellikleri bakımından, ebeveynlerine ve kardeş / kardeşlerine yönelttikleri iletişim stilinden farklı olarak en sık olarak çocuklarının akranları ile olan etkileşimlerinde, iletişim yetersizliği yaşadıklarının bildirildiği görülmektedir (% 44). Bununla birlikte, belirli sayıda ebeveynin ise çocuklarının akranları ile tek sözcük (%30) veya jest ve sesler ile iletişim kurduğu yanıtını verdiği bulunmuştur (% 30). Örneğin, bazı ebeveynler (E-6, E-13, E-36), ilgili soruya yanıt olarak çocuğunun akranlarına yönelttiği iletişim stilini tanımlarken “... başka çocuklar ile iletişimi yok...” yanıtlarını vermiştir. Ebeveynlerin, çocuklarının akranları ile olan etkileşimlerinde, çocuklarının iletişim stillerini betimlemeye yönelik diğer verdikleri yanıtlara bakıldığında, çocuklarının akranları ile cümle kullanarak sözel iletişim kurduğunu (% 6) ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra iki ebeveyn ise çocuklarının akranları ile olan etkileşimlerinde kullandıkları iletişim stilini tanımlayamadıklarını belirtmiştir (% 4).

Tartışma

Bu araştırmada, otizimli çocuğa sahip olan ebeveynlerin; çocuklarının yer aldığı günlük yaşam rutinlerine yönelik deneyimleri ile çocuklarının kendileri ile olan oyun etkileşimleri ve iletişim becerileri ile sergiledikleri var olan problem davranışlarına ilişkin görüşlerinin derinlemesine betimlenerek incelenmesi amaçlanmıştır.

Günlük Yaşam Özellikleri

Bu araştırmada, katılımcı ebeveynler, normal gelişim gösteren çocuğa sahip olan ebeveynler ile kendilerini karşılaştırdıklarında, sıradan bir günlerine ilişkin yaşam özellikleri ile ilgili olarak görüşleri doğrultusunda, en sık verdikleri yanıtta başlayarak sırasıyla, tüm günlerini çocuklarına adadıkları, daha az dinlenme süresine sahip oldukları, günlük meşguliyetlerinin daha fazla olduğu, daha fazla stresli oldukları, üzüntülü ve kaygı duygu durumlarını daha yoğun yaşadıkları belirlenmiştir. Otizmlili çocuğa sahip olan ebeveynlerin sosyal yaşam özelliklerini inceleyen ilgili araştırmalara bakıldığında, bu bulguları destekler nitelikte, günlük ve sosyal yaşamlarının tanı öncesi sürece göre değişime uğradığı, (Cavkaytar ve ark., 2008; Ludlow, Skelly ve Rohleder, 2011; Nealy ve ark., 2012), ebeveynlerin günlük yaşamlarının çoğunlukla çocuklarının etrafında şekillendiği (Hock, Tim ve Ramisch, 2011) günlük yaşamlarında normal gelişim gösteren çocuğa sahip olan ebeveynlere göre daha fazla sorumluluk almaları gerektiği (Jarbrink, Fombonne ve Knapp, 2003) ve otizmlili çocuğa sahip olan ebeveynlerin, normal gelişim gösteren çocuğa sahip olan ebeveynlere göre çocuklarında gözledikleri problem davranışlar (Abbeduto ve ark., 2004; Matherne, 2010) ve otizmden etkilenme düzeyleri (Ekas ve Whitman, 2010) ile ebeveynlerin bildirdikleri stres düzeyleri arasında ilişki olduğu (Gray, 2002) görülmektedir. Sonraki araştırmalarda, benzer araştırmalarda olduğu gibi (örn., Matherne, 2010) otizmlili çocuğa sahip Türk ebeveynlerin günlük rutin özellikleri ile stres düzeyleri arasındaki ilişki incelenebilir. Bu bağlamda, bu araştırmanın öncesinde, beklentilerle uyumlu bir bulgu olarak, otizmlili çocuğa sahip olan ebeveynlerin, ilgili bulgular doğrultusunda normal gelişim gösteren çocuğa sahip olan ebeveynlere göre otizmlili çocuklarının günlük yaşamları üzerinde çeşitli açılardan (örn., stres düzeyi vb.) olumsuz etkilere sahip olduğunu bildirmeleri, benzer araştırmaların bulgularını destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra, dikkat çekici bir bulgu olarak bu araştırmada, ebeveynlerin normal gelişim gösteren çocuğa sahip olan ebeveynlere göre daha gözlemci, kontrolcü ve dikkatli olduklarını düşündükleri ortaya koyulmuştur. Bu bulgu ile ilişkili olarak, otizmlili çocuklarda problem davranışlar ile stereo-tipik davranışların yoğun olarak gözlemlendiği bilinmektedir (Matson ve ark., 2009; Dominick ve ark., 2007). Dolayısıyla, bu araştırmada farklı bir tema altında incelenen ve ebeveynlerin çoğunluğunun çocuklarının sahip olduklarını bildirdikleri problem davranışlar ile stereo-tipik davranışların kendileri tarafından ev ortamında tanıklık edilmesi ve olası yıkıcı sonuçlarını önleme amaçlı olarak ifade ettikleri bu davranışların kendileri tarafından izlenmesinden kaynaklı olabilir. Bu doğrultuda, ileriki araştırmalarda, ebeveynlerin günlük yaşamdaki stres, kaygı, üzüntü düzeyi ve

günlük rutin özellikleri ile çocuklarında gözledikleri problem davranışlar ilişkisel olarak incelenebilir.

Günlük Oyun Etkileşimleri

Ebeveynlerin çocukları ile günlük oyun etkileşimlerinin süresi ve niteliğine ilişkin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgulara bakıldığında ise, farklı sürelerde çocukları ile oyun etkileşimleri kurdukları görülmekle birlikte, ebeveynler arasında, çocukları ile günlük oyun etkileşim özellikleri süresi bakımından, en sık ifade edilen zaman aralığının 30-60 dakika olduğunu ifade etmelerine karşın, bu araştırma öncesinde beklenen bir bulgu olarak, çocuklarının kendileri ile günlük oyun etkileşimlerinin niteliği ile ilgili olarak, ebeveynlerin çoğunlukla *çocuklarının kendileri ile olan oyun etkileşimlerinin süre ve nitelik olarak sınırlı olduğunu* düşündükleri ortaya koyulmuştur. Öte yandan otizmli çocukların tanı öncesi dönemden başlayarak (VanBerckelaer-Onnes, 2003) tanı sonrası dönemde oyun becerileri gelişiminde sınırlılıklara sahip olduğu (Charman, 1997; Mundy, Sigman ve Kasari, 1990; Ungerer ve Sigman, 1981) ve ebeveynleri ile olan etkileşimlerinde ortak katılımı yetersiz oldukları (Adamson, Bakeman, Deckner ve Nelson, 2012) bilinmesine karşın, bazı ebeveynlerin ise şaşırtıcı bir şekilde, *çocuklarının kendileri ile olan oyun etkileşimlerinde, etkileşimi başlatma ve sürdürme yeterliliğine sahip olduklarını* bildirdikleri bulgulanmıştır. Bu doğrultuda, otizmli çocuğa sahip olan ebeveynlerin, çocuklarının kendileri ile olan oyun etkileşimlerine ilişkin görüşlerini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamış olmakla birlikte, çocukların oyun davranışlarının niteliği üzerinde etkileri olduğu düşünülen ebeveyn ile ilişkilerinin niteliği açısından (Naber ve ark., 2008), otizmli çocukların ebeveynleri ile olan etkileşimlerini inceleyen betimsel araştırmalara bakıldığında, bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte, tekrarlayıcı bir bulgu elde edilmemesine karşın serbest oyun etkileşiminde otizmli çocukların, anne ve babalarına göre ailedeki diğer kardeşlerine yönelik daha fazla oyun etkileşimi başlatıcı davranışlar sergiledikleri bildirilmiştir (El-Ghoroury ve Romanzcyk, 1999). Bunun yanı sıra, ebeveynlerin otizmli çocukları ile etkileşim geliştirmeleri ve sürdürmelerinde sınırlılıklar gözlenmekle birlikte (Diken, 2012; Doussard-Roosevelt, Joe, Bazhenova ve Porges, 2003; Spiker, Boyce ve Boyce, 2002) otizmli çocukların ebeveynleri ile olan oyun etkileşimlerinde, oyun etkileşimini başlatma ve sürdürmede güçlük yaşadıkları da bilinmektedir (Adamson, McArthur, Markov, Dunbar ve Bakeman, 2001; Jackson ve ark., 2003). Ayrıca, otizmli çocuklarda normal gelişim gösteren çocuklara göre daha yoğun olarak gözlenen tekrarlayıcı davranışların (Bodfish, Symons, Parker ve Lewis, 2000) oyun becerileri ile ilişkili olduğu dikkate alındığında (Honey, Leekam, Turner ve McConachie, 2007), ebeveynlerin çoğunluğunun

çocuklarının kendileri olan oyun etkileşimlerinin niteliğinin düşük olduğunu düşünmeleri, bu araştırmadaki diğer tema ile ilişkili olarak, hatırlanacağı gibi ebeveynlerin çoğunluğunun çocuklarının sahip olduğunu düşündükleri tekrarlayıcı davranışlar ile ilişkili olabilir. İleriki araştırmalarda, bu tür bir ilişkinin varlığı betimsel olarak incelenebileceği gibi, ebeveynlerin çocukları ile olan oyun etkileşimindeki etkileşimsel davranışlarına ilişkin görüşleri ile çocukları ve ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarının betimsel olarak gözlenmesi yoluyla karşılaştırılarak incelenebilir. Ayrıca, ilgili bulguların, ebeveynlerin çocuklarının oyun etkileşimleri hakkında çoğunlukla alan yazınla tutarlı biçimde bilgiler sağladığını ortaya koyduğu dikkate alındığında, erken çocukluk özel eğitimi alanında çalışan uygulamacılar açısından müdahale programları geliştirilmesi öncesinde, ebeveyn görüşmelerinde oyun becerileri ile ilgili bilgiler elde edilmesinin gerekliliğinin yanı sıra hedef müdahale alanı olarak oyun becerilerinin göz önünde bulundurulmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Problem Davranışlar/Tekrarlayıcı-Sınırlı İlgi Davranışları

Daha önce değinildiği gibi duygu ve davranış problemleri (Gray ve ark., 2012) ile tekrarlayıcı ve sınırlı davranışların (Lewis ve Bodfish, 1998; Matson ve ark., 2009) otizmlili çocuklar arasında yaygın olarak gözlemlendiği bilinmektedir. İlişkili olarak bu araştırmada, ebeveynlerin çocuklarında gözledikleri problem davranışlar ile tekrarlayıcı ve sınırlı ilgi alanları davranışlarına ilişkin görüşleri doğrultusunda, ebeveynlerin büyük çoğunluğunun çocuklarında problem davranışlar ile tekrarlayıcı ve sınırlı ilgi alanı davranışları gözledikleri; bu davranışlar arasında en sık olarak anlamsız ses çıkarma biçiminde tanımladıkları vokal tekrarlayıcı davranışlar, başkalarına vurma, ağlama ve öfke nöbetleri ile başkalarını ısırma ve nesnelere ile ilişkili sınırlı ilgi alanı davranışları gözlediklerini bildirdikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra, ebeveynlerin çoğunluğunun çocuklarında gözledikleri bu davranışların sıklıkla herhangi bir kişinin varlığı ve ortam fark etmeksizin veya ev ortamında çıktığını bildirdikleri ve bu davranışların çoğunlukla başkasının ilgisini elde etme amacına yönelik ortaya çıktığını düşündükleri araştırma bulguları arasındaki yerini almıştır. İlgili araştırmalara bakıldığında bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte, otizmlili çocuğa sahip olan ebeveynlerin çocuklarında problem davranışlar ile tekrarlayıcı davranışları gözlediklerini bildirdikleri görülmüştür (Keenan, Dillenburger, Doherty, Byrne ve Gallagher, 2010; Hall ve Graff, 2012; Ho ve ark., 2012; Tsai, Tsai ve Shyu, 2008). Bunun yanı sıra, önceki araştırma bulgularını (Ho ve ark., 2012) tekrarlayıcı biçimde ve tutarlı olarak, ebeveynler tarafından en sık bildirilen davranış problemlerinin başında fiziksel ve sözel öfke ile yıkıcı davranışların geldiği, bu davranışların diğer ortamlara göre ev ortamında daha yoğun ortaya çıktığı ve bu davranışlara

yol açan davranış öncesi durumların başında ebeveynlerin çocuklarının istedikleri bir nesne veya etkinliğe ulaşma geldiğini bildirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca ilgili araştırmada bu araştırmanın aksine, ebeveynlerin öfke davranışlarının hedefinin yoğun olarak kişilere yönelik olduğunu bildirdikleri rapor edilmiştir. Bu bağlamda, beklenen bir bulgu olarak otizimli çocuğa sahip olan ebeveynlerin çocuklarında davranış problemleri ile tekrarlayıcı ve yineleyici davranışları gözledikleri, bu davranışlar arasından en yoğun gözlenen davranışların ise öfke davranışları ve dışa yönelimli problem davranışlar ile anlamsız ses çıkarma olarak tanımladıkları vokal tekrarlayıcı davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Öte yandan, bu bulgular ile ilişkili olarak, bu araştırmada katılımcı grubunda bulunan ebeveynlerin çoğunlukla 9-12 yaş aralığında (f=29) olan çocuğa sahip ebeveynler olduğu dikkate alındığında, bu araştırmanın bulguları ile tutarlı olarak, Ho ve arkadaşları (2012), ortalama olarak 9 yaş civarında olan otizimli çocuğa sahip olan ebeveynlerin, diğer yaş grubunda bulunan otizimli çocuğa sahip ebeveynlere göre anlamlı olarak daha sık bir şekilde öfke davranışları bildirdiklerini ve bu davranışların daha sık olarak ev ortamında ortaya çıktığını belirlemişlerdir. Bu doğrultuda, bu araştırmada ebeveynlerin otizimli çocukların yoğun olarak öfke davranışları sergilediklerini ve bu davranışların daha sık olarak ev ortamında ortaya çıktığını bildirmeleri; katılımcı grubun, bu yaşlar aralığında olan çocukların ebeveynlerinden oluşmasından kaynaklanabilir. İleriki araştırmalarda, otizimli çocuğa sahip olan Türk ebeveynlerin çocuklarında gözledikleri davranış problemleri ile tekrarlayıcı ve yineleyici davranışlara ilişkin görüşleri yaş değişkeni ile ilişkili olarak incelenebilir. Ayrıca, otizimli çocuğa sahip olan ebeveynlerin çocuklarında gözledikleri problem davranışlar ile tekrarlayıcı ve yineleyici davranışlara ilişkin görüşleri çocukların sahip olduğu otistik davranışların dereceleri ile ilişki olarak incelenebilir. Bununla birlikte, ebeveynlerin bu davranışlara ilişkin görüşlerinin çocukları ile olan etkileşimsel stilleri üzerindeki olası etkileri de araştırılabilir.

Bu araştırmada elde edilen diğer bulgular ise, çocuklarının problem davranış sergileme durumlarında farklı biçimlerde olmakla birlikte, ebeveynlerin sıklıkla çocuklarını davranışları nedeniyle sözel olarak uyardıkları, çocuklarını buldukları ortamdan dışarı çıkardıkları, davranışlarını görmezden geldikleri, çocuklarının dikkatlerini başka bir nesne veya olaya yöneltme girişiminde buldukları veya çocukları ile fiziksel olarak duygusal temas kurduklarını bildirmeleri olmuştur. Bu araştırmanın bulguları ile tutarlı olarak bir araştırmada (Tsai ve ark., 2008) ebeveynlerin çocuklarının uygun olmayan davranış sergilemeleri durumunda çocuklarını sözel olarak uyardıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, çocuklarının aşırı düzeyde hırçınlaşmaları veya öfkelenmeleri durumunda ebeveynlerin sıklıkla sarılma, kucağa alma veya

durdurma gibi çocukları ile fiziksel olarak duygusal temas kurdukları bildirmeleri bu araştırmanın dikkat çekici bulguları arasında yerini almaktadır. Buna karşın, ilgili araştırmalarda, bu araştırmada ortaya çıkan bulguların aksine, ebeveynlerin çocuklarının öfkelenmeleri durumunda çoğunlukla olumsuz duygular yaşadıklarını ifade ederek (Tsai ve ark., 2008; Ho ve ark., 2012) sakındıkları, etkileşimlerini sınırlandırdıkları, çatışma durumuna geldikleri veya bu araştırmanın bulguları ile tutarlı olarak fiziksel temas kurmadan sakinleştirmeye çalıştıklarını bildirdikleri bulgulanmıştır (Ho ve ark., 2012). Bu araştırma ile ilişkili olarak benzer araştırmaların sayısının sınırlı olduğu görülmekle birlikte, otizmi çocuklarda gözlenen davranış problemlerinin ebeveynlerin stres düzeyi ile ilişkili olduğu (Abbeduto ve ark., 2004) ve artan stres düzeyinin ise ebeveyn ile çocuk etkileşimini olumsuz etkilediği (Osborne ve Reed, 2010) düşünüldüğünde, bu araştırmada Türk ebeveynlerin, otizmi çocuklarının aşırı düzeyde öfke davranışları sergilemeleri durumunda sarılma gibi fiziksel olarak duygusal temas kurduklarını bildirmeleri, dikkat çekici biçimde kültürel olarak otizmi çocuğa sahip Türk ebeveynlerin çocuklarında gözledikleri problem davranışlar karşısında tepkide bulunma stillerine ilişkin bilgi sağlamaktadır. Öte yandan, ilgili nitel bir araştırmada Özen ve arkadaşları (2002) zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip Türk ebeveynlerin bu araştırmada da benzer olarak bildirdikleri çocuklarında gözledikleri problem davranışlara yönelik (örn., başkasına zarar verme, nesne fırlatma vb.) tepkileri arasında sözel olarak uyarıda bulunma olduğu yanı sıra fiziksel olarak ceza uyguladıklarını da bildirmişlerdir. Bu araştırma öncesinde beklenen bulgular arasında olmasına karşın, ebeveynlerin anlamlı bir çoğunluğunun fiziksel ceza uyguladıkları yönünde bir görüş bildirmemeleri ayrıca dikkat çekicidir. Dolayısıyla, otizmi çocuğa sahip Türk ebeveynlerin, çocuklarında gözlediklerini bildirdikleri problem davranışların yanı sıra öfke davranışları karşısında sıklıkla sözel olarak uyarıda buldukları söylenebilir. Bu bulgunun daha geniş örneklem grubu üzerinde problem davranışların öncesi, sırası ve sonrasına ilişkin derinlemesine bilgi elde etmeyi amaçlayan nitel araştırmalar ile desteklenilmesine gereksinim duyulmaktadır. Bunun yanı sıra, ebeveynlerin çocuklarında gözledikleri problem davranışların azaltılması veya yok edilmesine ilişkin beklentileri incelenebilir. Bu bağlamda, tüm bu bulgular ile ilişkili olarak, otizmi çocuklar ve ebeveynleri ile çalışan uygulamacıların, otizmi çocuklarda gözlenen davranış problemlerine yönelik müdahale planları geliştirilmesi sürecinde alternatif müdahale yöntemi olarak ebeveyn merkezli ve çoklu disipline dayalı müdahale yaklaşımlarını benimsemelerinin önemli olduğu düşünülmesinin yanı sıra, problem davranışlarla başa çıkma yollarına ilişkin ebeveynlere rehberlik etmeye yönelik müdahale planları geliştirmelerinin gerekli olduğu da önerilmektedir.

İletişim Stilleri

Otizmin ayırt edici tanı ölçütlerinden birinin dil ve iletişim alanında yaşanan yetersizlikler olduğu bilinmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2000). Bu araştırmanın son bölümünde ise ebeveynlerin çocuklarının kendilerine, kardeşlerine ve akranlarına yönelttikleri dil ve iletişim stillerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen dikkat çekici bulgulardan biri, ebeveynler arasında anlamlı bir çoğunluğun, dil ve iletişim özellikleri bakımından, kendileri ve kardeşleri ile iletişim kurarken yoğun olarak jest ve sesleri kullandıklarını bildirmeleri olmuştur. Bazı ebeveynlerin çocuklarının kendileri ile olan iletişimlerinde sözcük veya cümle kurduğunu bildirmelerine rağmen, ebeveynler arasında en sık olarak çocuklarının kendileri ile olan iletişimlerinde yoğun olarak jest ve sesler kullandıkları bildirmeleri, çocuklarının gelişimsel olarak dil öncesi iletişim döneminde bulunmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada 2 ile 12 yaş gibi geniş bir yaş aralığında bulunan çocukların ebeveynleri yer almasına rağmen araştırma öncesinde çocukların dil ve iletişim gelişim düzeyleri kontrol altına alınarak ebeveynlerin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaması nedeniyle, çocuklarının iletişim gelişimleri ile ebeveynlerin görüşleri arasındaki olası bir ilişkinin incelenememesi bu araştırmanın bir sınırlılığı olarak düşünülebilir. İlerleyen araştırmalarda, otizmli çocukların dil ve iletişim becerileri gelişimi düzeyleri ile ebeveynlerin çocuklarının iletişim becerilerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişki karşılaştırılarak incelenebilir. Ayrıca, ilgili bir çalışmada olduğu gibi (örn., Brady, Skinner, Roberts ve Hennon, 2006) sonraki araştırmalar açısından ebeveynlerin, çocuklarının iletişim becerilerine ilişkin görüşleri ve beklentilerinin yanı sıra, ebeveynlerin görüşleri ve beklentileri çocukların sahip olduğu dil ve iletişim becerileri gelişimi düzeylerine göre karşılaştırılarak incelenmesi önerilmektedir. Nitel bir çalışmada, Brady ve arkadaşları (2006), fragile X sendromlu çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının yaşadığı iletişim yetersizliğinin çocuklarının ne istediğini anlayamama güçlüğü ile ilişkili olduğunu belirleyerek, bu bilginin otizmli çocuğa sahip ebeveynler açısından da ortak bir bilgi olabileceğini önermişlerdir. Bu bilgiye ek olarak, korelasyonel araştırmaların, ebeveynlerin sözel yanıtlayıcılık düzeyleri ile otizmli çocukların dil becerileri arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koyduğu (Venker, Mcduffie, Weismer ve Abbeduto, 2011) ve ebeveynlerin etkileşim stillerinin ve sıklığının, otizmli çocukların dil gelişimleri üzerinde etkileri olduğu (Siller ve Sigman, 2002) dikkate alındığında, uygulamacılar açısından otizmli çocukların özellikle dil öncesi iletişim becerilerinin yanı sıra dilin tüm bileşenlerinin desteklenilmesine yönelik ebeveyn merkezli müdahale programlarının geliştirilmesinin ve uygulanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. İlgili tema altında dikkat çekici bulgular arasında yer alan ve en sık bildirilen diğer

ebeveyn görüşü ise kendileri ve kardeşlerine göre çocuklarının en sık olarak akranları ile olan etkileşimlerinde iletişim yetersizliği sergilediklerini bildirmeleri olmuştur. Bu tema ile ilişkili ebeveyn görüşlerinin nitel olarak incelendiği araştırmaların sayısı oldukça sınırlı olmakla birlikte, bu bulguyu kısmen destekler nitelikte, ilgili nitel bir araştırmada Hoppe (2005) otizmlili çocuğa sahip ebeveynlerin, çocuklarının yakın çevresinde bulunan diğerleri ile iletişimlerinin yetersiz olduğunu bildirdiklerini belirtmiştir. Öte yandan beklenen bir bulgu özelliği taşıyan bu bulgu ile ilişkili olarak, otizmlili çocukların akranları ile sosyal etkileşim kurma güçlükleri yaşadığının bilinmesinin yanı sıra (Boyd, Conroy, Asmus ve McKenney, 2011); bir sınırlılık olarak bu araştırmada yer alan ebeveynlerin çocuklarının çoğunlukla ayrılaştırılmış eğitim ortamlarını içeren bağımsız otistik çocuklar eğitim merkezlerine devam eden çocuklar olduğu ve çocuklarının sıklıkla benzer yaşta akranları ile okul ortamı dışında aile ziyaretlerinde gerçekleşen oyun etkileşimi bağlamında bir araya geldikleri dikkate alındığında, otizmlili çocukların sınırlı ve yineleyici oyun davranışlarına sahip olması (Hannah, 2001; Bruckner ve Yoder, 2007) ve olası bir şekilde ebeveynlerin çocuklarının akranları ile sınırlı etkileşimlerine tanıklık etmiş olmalarının, ebeveynlerin çocuklarının akranları ile iletişim yetersizliği yaşadığını düşünmeleri üzerinde etkileri olabilir. Bu doğrultuda, ilerleyen araştırmalarda örneklem grubu olarak kaynaştırma ortamlarında eğitim alan otizmlili çocukların akranları ile olan etkileşimlerinde kullandıkları iletişim becerilerine ilişkin ebeveyn görüşleri derinlemesine incelenebilir. Bunun yanı sıra, erken çocukluk dönemi ve okul öncesi dönemde bulunan otizmlili Türk çocukların sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin desteklenmesine yönelik akran temelli öğretim modellerinin geliştirilmesinin ve yaygınlaştırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- Abbeduto, L., Seltzer, M.M., Shattuck, P., Krauss, M.W., Orsmond, G., Murphy, M.M. (2004). Psychological well-being and coping in mothers of youths with autism, down syndrome, or fragile X syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 109(3), 237-254.
- Adamson, L.B., McArthur, D., Markov, Y., Dunbar, B. ve Bakeman, R. (2001). Autism and joint attention: Young children's responses to maternal bids. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, 439-453.
- Adamson, L.B., Bakeman, R., Deckner, D.F. ve Nelson, P.B. (2012). Rating parent-child interactions: Joint engagement, communication dynamics, and shared topics in autism, down syndrome, and typical development. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(12), 2622-2635.
- Alqahtani, M.M.J. (2012). Understanding autism in Saudi Arabia: A qualitative analysis of the community and cultural context. *Journal of Pediatric Neurology*, 10, 15-22.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2001). Psikiyatride hastalıkların tanımlanması ve sınıflandırılması el kitabı (Çev. Köroğlu E.) (4. Baskı). (DSM-IV-TR). Hekimler Yayın Birliği, Ankara, 2001. (Özgün çalışma, 2000)
- Beuker, K.T., Schjølberg, S., Lie, K.K., Donders, R., Lappenschaar, M., Swinkels, S.H. ve Buitelaar, J.K. (2013). The structure of autism spectrum disorder symptoms in the general population at 18 months. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 45-56.
- Bodfish, J.W., Symons, F.J., Parker, D.E. ve Lewis, M.H. (2000). Varieties of repetitive behavior in autism: Comparisons to mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 237-243.
- Boyd, B.A. (2002). Examining the relationship between stress and lack of social support in mothers of children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(4), 207-215.
- Boyd B.A., Conroy, M.A., Asmus, J.M. ve McKenney, E.L.W. (2011). Direct observation of peer-related social interaction: Outcomes for young children with autism spectrum disorders. *Exceptionality*, 19 (2), 94-108.
- Brewin, B. J., Renwick, R. ve Schormans, A. F. (2008). Parental perspectives of the quality of life in school environments for children with asperger syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(4), 242-252.
- Brady, N., Skinner, D., Roberts, J. ve Hennon, E. A. (2006). Communication in young children with fragile X syndrome: A qualitative study of

- mothers' perspectives. *American Journal of Speech Language Pathology*, 15, 353-364.
- Brobst, J., Clopton, J., Hendrick, S., (2009). Parenting children with autism's spectrum disorders: The couple's relationship. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24, 38-49.
- Bruckner, C.T. ve Yoder, P. (2007). Restricted object use in young children with autism: Definition and construct validity. *Autism*, 11, 161-171.
- Cavkaytar, A., Batu, S. ve etin-Beklan, O. (2008). Perspectives of Turkish mothers on having a child with developmental disorders. *International Journal of Special Education*, 23, 101-109.
- Charman, T. (1997). The relationship between the joint attention and pretend play deficit in autism. *Development and Psychopathology*, 9, 1-16.
- Conti-Ramsden, G., Botting, N. ve Durkin, K. (2008). Parental perspectives during the transition to adulthood of adolescents with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 51, 84-96.
- Daniels, J.L., Forssen, U., Hultman, C.M., Cnattingius, S., Savitz, D.A., Feychting, M. ve Sparen P. (2008). Parental psychiatric disorders associated with autism spectrum disorders in the offspring. *Pediatrics*, 5, 1357-1362.
- Diken, I. H. (2012). Türk annelerinin ve zel gereksinimli çocuklarının etkileşimsel davranışlarının araştırılması: Erken müdahaleye yönelik öneriler (An exploration of interactional behaviors of Turkish mothers and their children with special needs: Implications for early intervention practices). *Eğitim ve Bilim*, 37, 163.
- Dominick, K.C., Davis, N.O., Lainhart, J., Tager-Flusberg, H. ve Folstein, S. (2007). Atypical behaviors in children with autism and children with a history of language impairments. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 145-162.
- Doussard-Roosevelt, J.A., Joe, C.M., Bazhenova, O.V. ve Porges, S.W. (2003). Mother-child interaction in autistic and nonautistic children: Characteristics of maternal approach behaviours and child social responses. *Development and Psychopathology*, 15, 277-295.
- El-Ghoroury, N.H. ve Romanczyk, R.G. (1999). Play interactions of family members towards children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 29(3), 249-258.
- Ekas, N. V. ve Whitman, T. L. (2010). Autism symptom topography and maternal socioemotional functioning. *American Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 115, 234-249.

- Gold, N. (1993). Depression and social adjustment in siblings of boys with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23, 147-163.
- Gray, D.E. (2002). Ten years on: A longitudinal study of families of children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 27(3), 215-222.
- Gray, K., Caroline, K., Taffe, J., Brereton, A., Stewart., E. ve Bruce, T. (2012). Trajectory of behavior and emotional problems in autism. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(2), 121-133.
- Hall, H.R. ve Graff, J.C. (2012). Maladaptive behaviors of children with autism: Parent support, stress, and coping. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 35(3-4), 194-214.
- Hannah, L. (2001). *Teaching young children with autism spectrum disorders to learn: A practical guide for parents and staff in general education classrooms and preschools*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing Company.
- Hastings, R.P. (2003). Behavioral adjustment of siblings of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 99-104.
- Hastings, R.P. ve Brown, T. (2002). Behavior problems of autistic children, parental self-efficacy and mental health. *American Journal on Mental Retardation* 107, 222-232.
- Hebert, E.B. ve Koulouglioti, C. (2010). Parental beliefs about cause and course of their child's autism and outcomes of their beliefs. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 33, 149-163.
- Hines, M., Balandin, S. ve Togher, L. (2012). Buried by autism: Older parents' perceptions of autism. *Autism*, 16, 15-26.
- Ho, B.P.V., Stephenson, J. ve Carter, M. (2012). Anger in children with autism spectrum disorder: Parent's Perspectives. *International Journal of Special Education*, 27, 14-32.
- Hock, R.M., Timm, T.M. ve Ramisch, J.L. (2011). Parenting children with autism spectrum disorders: A crucible for couple relationships. *Child & Family Social Work*, 17, 406-415.
- Hodapp, R.M. (1999). Indirect effects of genetic mental retardation disorders: Theoretical and methodological issues. *International Review of Research in Mental Retardation*, 22, 27-50.
- Honey, E., Leekam, S., Turner, M. ve McConachie, H. (2007). Repetitive behaviour and play in typically developing children and children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1107-1115.
- Hoppe, S.E.(2005). Parent Perceptions: Communication, Interaction, and Behavior in Autism. *Teaching Exceptional Children Plus*, 1, 14-25.

- Jackson, C.T., Fein, D., Wolf, J., Jones, G., Hauck, M., Waterhouse, L. ve Feinstein, C. (2003). Responses and Sustained Interactions in Children with Mental Retardation and Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 115-121.
- Jarbrink, K., Fombonne, E. ve Knapp, M. (2003). Measuring the parental, service and cost impacts of children with autistic spectrum disorder: A pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(4), 395-402.
- Kasari, C. ve Sigman, M. (1997). Linking Parental Perceptions to Interactions in Young Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, 39-57.
- Keenan, M., Dillenburger, K., Doherty, A., Byrne, T. ve Gallagher, S. (2010). The experiences of parents during diagnosis and forward planning for children with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(4), 390-397.
- Landa, R. (2007). Early Communication Development and Intervention for Children with Autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 16-25.
- Leach, D. ve La Rocque, M. (2011). Increasing Social Reciprocity in Young Children with Autism. *Intervention in School and Clinic*, 46, 150-156.
- Lee, L., Harrington, R. A. ve Louie, B. B. ve Newschaffer, C. J. (2008). Children with autism: Quality of life and parental concerns. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(6), 1147-1160.
- Lewis, M.H. ve Bodfish, J.W. (1998). Repetitive behavior disorders in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 4, 80-89.
- Ludlow, A., Skelly, C. ve Rohleder P. (2012). Challenges faced by parents of children diagnosed with autism spectrum disorder *Journal of Health Psychology* 17(5): 702- 711..
- Matherne, M. (2010). *Daily routine, parental stress and behavior problems of children with autism* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Southeastern Louisiana University.
- Matson, J.L., Dempsey, T. ve Fodstad, J.C. (2009). Stereotypies and repetitive/restrictive behaviors in infants with autism and pervasive developmental disorder. *Developmental Neurorehabilitation*, 12, 122-127.
- Meirsschauts, M., Roeyers, H. ve Warreyn, P. (2011). The social interactive behaviour of young children with autism spectrum disorder and their mothers. *Autism*, 15, 43-64.

- Meral, B.F. ve Cavkaytar, A. (2012). A Study on Social Support Perception of Parents who Have Children with Autism. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3, 124-135.
- Mercer, L., Creighton, S., Holden, J.J.A. ve Lewis, M.E.S. (2006). Parental perspectives on the causes of an autism spectrum disorder in their children. *Journal of Genetic Counseling*, 15, 41-50.
- Miniscalco, C.; Franberg, J.; Schachinger-Lorentzon, U.; Gillberg, C. (2012). Meaning what you say? Comprehension and word production skills in young children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 204-211.
- Mundy, P., Sigman, M. ve Kasari, C. (1990). A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 115-128.
- Mundy, P. ve Burnette, C. (2005). Joint attention and neurodevelopmental models of autism. İçinde F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin ve D. Cohen (Ed.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders, Vol. 1: Diagnosis, development, neurobiology, and behavior.*(25th ed., pp.1-32). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Naber, F.B.A., Bakermans - Kranenburg, M.J., IJzendoorn, M.H. van, Swinkels, S.H.N., Buitelaar, J.K., Dietz, C., Daalen, E. Van, Engeland, H. van (2008). Play behavior and attachment in toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 857-866.
- Nealy, C. E., O'Hare, L., Powers, J. D. ve Swick, D. C. (2012). The impact of autism spectrum disorders on the family: A qualitative study of mothers' perspectives. *Journal of Family Social Work*, 15, 187-201.
- Osborne, L.A. ve Reed, P. (2010). Stress and self-perceived parenting behaviors of parents of children with autistic spectrum conditions. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4, 405-414.
- Osterling, J., Dawson, G. (1994). Early recognition of children with autism: A study of first birthday home videotapes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 247-257.
- Özen, A., Çolak, A. ve Acar, Ç. (2002). Zihin özürlü çocuğa sahip annelerin günlük yaşamda karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 1-13.
- Patterson, S., Smith, V. ve Jelen, M. (2009). *Intervention practices for repetitive and stereotypic behaviour in individuals with autism spectrum disorder: A systematic review*. Biennial Meeting of Society for Research in Child Development, Denver, Colorado, USA.
- Rao, P. A. ve Beidel, D. C. (2009). The impact of children with high-functioning autism on parental stress, sibling adjustment, and family functioning. *Behavior Modifications*, 33(4), 437-451.

- Rodger, S., Braithwaite, M. ve Keen, D. (2004). Early intervention for children with autism: Parental priorities. *Australian Journal of Early Childhood*, 29, 34-41.
- Romski, M., Sevcik, R. A., Adamson, L.B., Smith, A., Cheslock, M. ve Bakeman, R. (2011). Parent perceptions of the language development of toddlers with developmental delays before and after participation in parent-coached language interventions. *American Journal of Speech Language Pathology*, 20, 111-118.
- Roos, M, E., Mcduffie, S.A., Weismer, E.S., Gerhsbacher, A.M. (2008). A comparison of contexts for assessing joint attention in toddlers on the autism spectrum. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 12, 275-291.
- Ross, P. ve Cuskelly, M. (2006). Adjustment sibling problems and coping strategies of brothers and sisters of children with autistic spectrum disorders. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 31, 77-86.
- Russell, G. ve Norwich, B. (2012). Dilemmas, diagnosis and de-stigmatization: Parental perspectives on the diagnosis of autism spectrum disorders. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 17, 229-245.
- Shaked, M. ve Yoram, B. (2006). Grappling with affliction: Autism in the Jewish Ultra Orthodox community in Israel. *Culture, Medicine and Psychiatry*, 30, 1-27.
- Siller, M. ve Sigman, M. (2002). The behaviors of parents of children with autism predict the subsequent development of their children's communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 77-89.
- Skinner, D., Correa, V., Skinner, M. ve Bailey, D. (2001). Role of religion in the lives of Latino families of young children with developmental delays. *American Journal of Mental Retardation*, 106, 297-313.
- Smith, I. M. ve Bryson, S. E. (1994). Imitation and action in autism: A critical review. *Psychological Bulletin*, 2, 259-273.
- Spiker, D., Boyce, G.C. ve Boyce, L. K. (2002). Parent-child interactions when young children have disabilities. *International Review of Research in Mental Retardation*, 25, 35-70.
- Steyaert, J.G ve De la Marche, W. (2008). What's new in autism?. *European Journal of Pediatrics*, 167(10), 1091-101.
- Stoner, J.B., Jones Bock, S., Thompson, J.R., Angell, M.E., Heyl, B.S. and Browley, E.P. (2005). Welcome to our world: Parent perceptions of interactions between parents of young children with ASD and education professionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(1), 39-51.

- Szatmari, P., Bryson, S.E., Boyle, M.H., Streiner, D.L. ve Duku, E. (2003). Predictors of outcome among high functioning children with autism and Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(4), 520-528.
- Tsai, W., Tsai, J., Shyu, Y.L. (2008). Integrating the nurturer-trainer roles: Parental and behavior/symptom management processes for mothers of children with autism. *Social Science and Medicine*. 67(11), 798-1806.
- Turnbull, A.P. ve Ruef, M. (1997). Family perspectives on inclusive lifestyle issues for people with problem behavior. *Exceptional Children*, 63, 211-227.
- Turnbull, A., Turnbull, R. ve Wehmeyer, M.L. (2007). *Exceptional lives. Special education in today's schools* (5.Baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Turner M. A. (1999). Repetitive behavior in autism: A review of psychological research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 839-849.
- Ungerer, J.A. ve Sigman, M. (1981). Symbolic play and language comprehension in autistic children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20, 318-37.
- Van Berckelaer-Onnes, I. A. (2003). Promoting early play. *Autism*, 7(4), 415-423.
- Venker, C., McDuffie, A., Ellis Weismer, S. ve Abbeduto, L. (2011). Increasing verbal responsiveness in parents of children with autism: A pilot study. *Autism*, 16(6), 568-585.
- Williams, P.G., Sears, L.L. ve Allard, A. (2004). Sleep problems in children with autism. *Journal of Sleep Research*, 13, 265-268.
- Wilke, A.E., Tarbox, J., Dixon, D.R., Kenzer, A.L., Bishop, M.R. ve Kakavand, H. (2012). Indirect functional assessment of stereotypy in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 824-828.
- Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Rogers, T., Roberts, W., Brian, J. ve Szatmari, P. (2005). Behavioral manifestations of autism in the first year of life. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 23, 143-155.



5E Öğrenme Modeli'ne Göre Düzenlenmiş Eğitim Durumlarının Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi*

Cemal BIYIKLI** Esed YAĞCI***

Öz

Bu çalışmada, 5E Öğrenme Modeli'ne göre düzenlenmiş dördüncü sınıf Fen ve Teknoloji dersi eğitim durumlarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, kontrol gruplu öntest-sontest deneysel desen kullanılmıştır. Değişkenleri karşılaştırmak için kovaryans analizi kullanılmıştır. Sontestten üç ay sonra da kalıcılık testleri uygulanmıştır. Çalışma, özel bir ilköğretim okulunun 4. Sınıf Fen ve Teknoloji dersi kapsamında yürütülmüştür. Denel işlem 18 hafta sürmüştür. 2011-2012 öğretim yılında bu dersi alan 4A ve 4E sınıfı öğrencileri çalışmanın denekleri olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 5E Öğrenme Modeli'ne göre düzenlenmiş öğretim uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise mevcut programa ait eğitim durumları sürdürülmüştür. Çalışmada, kontrol grubu ile deney grubu arasında bilimsel süreç becerileri açısından deney grubu lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: 5e öğrenme modeli, bilimsel süreç becerileri, fen ve teknoloji dersi.

* Bu makale yazarın, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında hazırlanmış olduğu "5E Öğrenme Modeline Göre Düzenlenmiş Eğitim Durumlarının Bilimsel Süreç Becerileri, Öğrenme Düzeyi ve Tutuma Etkisi" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden özetlenmiştir.

** Dr., Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları, cbiyikli@yahoo.com

*** Yrd.Doç.Dr., Hacettepe Üniversitesi, esed@hacettepe.edu.tr

The Effect of 5e Learning Model Designed According to Learning Experiences on The Science Process Skills

Abstract

In this study, it was aimed to determine the effect of teaching activities of 4th grade students in Science and Technology Course, designed according to 5e Learning Model, on students' science process skills. In this research, a pre-test post-test control group experimental design to compare the dependent variables covariance analysis were used. The retention tests were also administered after three months the post-test. The study was carried out for 18 weeks in the "Fourth Grade Science and Technology" course in a private elementary school. The students at 4A and 4E Cohorts, who took this course in the 2011-2012 academic years constituted the samples of the study. The 5e Learning Model instructional design was implemented in the experimental group while traditional teaching methods and activities were carried out in the control group. Consequently the study showed, that there is a significantly difference between the control and experimental groups about students' science process skills in favour of the experimental group.

Key words: 5e learning model, science process skills, science and technology course.

Giriş

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler bir taraftan insan yaşamını kolaylaştırırsa da diğer taraftan insanoğlu her geçen gün daha karmaşık ve zor problemlerle yüzleşmek ve baş etmek zorunda kalmaktadır. Bu gelişmelerin önemli bir sonucu olarak bireyler; mesleki, sosyal ve kişisel gelişimlerini yaşamları boyunca devam ettirmekle sorumludur. Bireylerin bu süreçte bilimsel düşünme gücüne sahip olma ve bunları yaşamlarına aktarabilme gerekliliği, eğitimcilerinde bunu sağlayabilecek açılımlara yönelmesini zorunlu kılmıştır. Bu yönelme bilimsel okuryazarlığın ya da bilimsel kültürün öğrenilmesine ilişkin çabaların tetikleyicisi olarak da düşünülebilir.

Öğretme-öğrenme sürecini öğrencilerin bilimsel düşünme sürecini ortaya koymalarını sağlayacak biçimde yapılandırmak ve bununla birlikte bilginin yeni durumlara transfer edilmesini sağlamak için 5E Öğrenme Modeli'nin kullanılması yetişegin tüm öğelerini de etkileyecek bir hareket olarak düşünülebilir. Böylesi bir öğretim sürecinde yetişegin hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ile ölçme ve değerlendirme öğeleri göz önüne alınmalıdır. (Campbell, 2006). Bir başka deyişle yetişek, özellikle bilimsel süreç becerilerine odaklanan, öğrencinin yaparak ve yaşayarak öğrenmesini sağlayabilecek ve öğrenmeleri hem süreçte hem de süreç sonunda değerlendirerek öğrencinin öğrenme sürecine ışık tutacak bir yapı ile tasarlanmalıdır.

5E Öğrenme Modeli, yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayanması, bilimsel süreç becerilerine odaklanması ve yetişekte problem çözme boyutunu vurgulaması (Öztürk, 2008) nedeniyle, öğretimin düzenlenmesi ve yetişegin tasarlanması için bir yol haritası görevi üstlenmektedir. Bu model kullanıldığında öğrenci; konuya odaklanır, bilgiyi keşfeder, organize edip sınıflar, yeni durumlara uygular, kavramsallaştırır (Bybee, 1997). Bu beceriler öğrencinin hem ön deneyimleri, hem sınıf etkinlikleri hem de çevreyle etkileşimleri sonucu oluşur.

5E Öğrenme Modeli, 1970'li yıllardaki Biyoloji Bilimi Program Çalışmaları (The Biological Science Curriculum Study-BSCS) grubunun yönetici araştırmacısı Roger Bybee tarafından geliştirilmiştir. 5E modeli: Dikkat Çekme, Ön Öğrenmeleri Ortaya Çıkarma, Öğrenme Etkinliğine Girme (Engage), Araştırma, Keşfetme (Explore), Açıklama (Explain), Transfer Etme, Derinleşme (Elaborate), Değerlendirme (Evaluate) aşamalarından oluşmaktadır. Aşamalar Tablo 1'de açıklanmıştır.

Tablo 1.

5E Öğrenme Modeli Aşamaları (Devam)

Modelin Aşamaları	Aşamaların Açıklaması
Dikkat Çekme, Ön Öğrenmeleri Ortaya Çıkarma, Öğrenme Etkinliğine Girme (Engage)	Bir olay, durum ya da problemden hareketle öğrencilerin ilgileri ve meraklarının çekilmesi beklenir. Önceki bilgiler ve gelecekteki öğrenilecek kavramlar arasında ilişki kurulur. (Bybee, 1997).
Araştırma, Keşfetme (Explore)	Öğrenciler düşüncelerini ortaya koymak için araştırmalar yapar. Yapılan araştırmalar modelin ilk aşamasındaki soruya ya da sorulara yanıt olabilir. Araştırmalar, modelin temelini oluşturur (Bybee, Taylor, Gardner, Van Scotter, Powell, Westbrook ve Landes, 2006). Öğretmen bu aşamada gruplara tartışmaları için sorular sorar ve onlara rehberlik eder. Öğretmen öğrencilerin kendi düşüncelerini ortaya koyabilecekleri, onların ihtiyaç duyduğu zaman ve materyalleri temin eder (Bybee 1997; Bybee ve diğerleri, 2006).
Açıklama (Explain)	Öğrenciler kavramlarla ilgili elde ettikleri bilgileri ya da süreçte geçirdikleri yaşantıları açıklar. Öğretmen bu aşamada çeşitli yöntem ve teknikleri ihtiyacına göre kullanıp süreçteki açıklamaların zenginleşmesini sağlar (Bybee ve diğerleri, 2006). Açıklama kısmı, modelin en kısa aşamasıdır. Çünkü bundan sonra gelen transfer etme/derinleşme aşaması öğrencilerin bilgilerini yapılandırmalarını ve kavramları biraz daha genişletmelerini içerir (Trowbridge, Bybee ve Powel, 2004).
	Önceki üç aşamada geçirilen yaşantılara ve elde edilen bilgilere dayanır. Öğrenciler elde

**Transfer Etme, Derinleşme
(Elaborate)**

ettikleri bilgiler yardımıyla kavramları yeni durumlara transfer eder. Bybee göre, (1997;181) bu aşamanın en önemli amacı: *"Sürecin, becerilerin ve kavramların genelleştirilmesidir."* Transfer/derinleşme aşaması öğrencilere kavram yanlışlarını düzeltmeleri ve anlamlarını güçlendirmesi için önemli fırsatlar verir (Bybee ve diğerleri, 2006).

**Değerlendirme
(Evaluation)**

Öğrencilerin anlama düzeyi bu aşamada belirlenir (Bybee ve diğerleri, 2006). 5E modeli içerisinde değerlendirme aşaması, süreç sonunda öğrenme ürünlerini kontrol etmek açısından dikkat edilmesi gereken bir aşamadır; fakat gözden kaçırılmaması gereken nokta, 5E modeli kullanılırken değerlendirmenin, her aşama sonunda gözlemlerle, öğrenci katılımlarının niteliklerinin kontrolü ile sağlanması gerekir (Öztürk, 2008).

Modelde yer alan aşamalar, öğretmene eğitim ortamında bulunması gereken öğelerle ilgili bir fikir verir. Modeldeki basamakların sıraları değişebilir. Öğretmen, bir fikri iddia edip sıkı sıkıya basamaklara bağlı kalır, dersi aşırı derecede yapılandırır, dersin doğal akıcılığından uzaklaşır. Bu tarz bir anlayış yapılandırmacılığın ortaya çıkış gerekçesine ters düşer (Senemoğlu, 2009).

5E modelinde öğrenci öğrenmenin merkezindedir. Öğrenci, yapılandırmacı rolü üstlenirken sürecin ya da konunun özünü anlaması ve bütünleştirilmesi için deneysel kanıt ve öğrenmenin önemini de kabul eder (Tinker, 1997). Yapılandırmacı sınıf ortamında öğrenciler hipotez oluşturmaya ve bu hipotezleri kontrol etmeye yönlendirilirler. Böylelikle öğrenciler bu yolla öğrendiklerini başka bir problemin çözümünde de uygulayabilme becerisi kazanırlar (Smerdon, Burkam ve Lee, 1999).

Yapılandırmacı öğretme-öğrenme süreçlerinin bu özelliği, 2005 yılında uygulamaya giren yeni fen bilimleri programında da sıkça söz edilen bilimsel süreç becerilerinin kazandırılma amacıyla uyumlu görünmektedir (MEB, 2005). Bilimsel süreç becerilerinin öğrencilere kazandırılması ile öğrencinin hem

öğrenmeyi öğrenmesi, hem de yeni karşılaştığı bir sorunda onu çözmek için nasıl bir yol izlemesi gerektiğinin de farkında olması açısından önemlidir.

Gagne (1965), bilimsel süreç becerilerini, problem çözerken ya da deney yaparken, doğru bilimsel davranışları yansıtmaya, bütün bilim alanlarına uygun, transfer edilebilir yetenekler takımı olarak tanımlamıştır (Akt. Ewers, 2001). Abruscato'ya (2000) göre, bilim adamlarının yaptıkları buluşlar, onların bilimsel süreç becerileri olarak bilinen, çok farklı fakat çok önemli bir grup beceriyi kullanmadaki yeteneğinden gelir. Martin'e (2006) göre bilimsel süreç becerileri, bilim adamlarının bilimsel süreçle bir sorun ortaya koyduklarında kullandıkları yöntemlerdir. Bilimsel süreç becerileri transfer edilebilir yetenek olup birçok bilim alanında uygulanabilir, bilim adamlarının davranışlarını yansıtabilir. Bilimde düşünme yolları, süreç becerileri olarak adlandırılır. Bilim adamları veya öğrenciler, bilimle uğraşırken yorum yapma, sınıflandırma, hipotez kurma ve deney yapma gibi düşünme becerilerini kullanırlar (Rezba, Sprague, McDonnough ve Matkins, 2007).

Çeşitli araştırmacılar ve programların belirttiği bilimsel süreç becerilerinin hepsinde ortak olan alt beceriler bu çalışmadaki bilimsel süreç becerilerini oluşturmuştur. Bu beceriler, Tablo 2'de açıklanmıştır.

Tablo 2.

Bilimsel Süreç Becerileri

Bilimsel Süreç Becerileri	Becerilerin Açıklaması
Gözlem	Obje ve olaylar hakkında duyu organları yardımıyla bilgi toplamaktır. Örneğin, kalem kırmızıdır gibi. (Ostlund, 1992; Gabel, 1993; Smith, 1997; Abruscato, 2000; Lancour, 2005; Harlen, 2007; Rezba, Sprague, Mc Donnough, Matkins, 2007; Valentino, 2000).
Ölçme	Standart ya da standart olmayan ölçme araçları ile obje ve olayları betimlemek için ölçüm yapmaktır (Lancour, 2005; Ostlund, 1992; Smith, 1997;). Örneğin, 1 metre ile bir uzunluğun ölçülmesi gibi.
Sınıflandırma	Sınıflandırma, obje ve olayları belirli özelliklerine göre gruplama ya da sıralamaktır (Lancour, 2005; Ostlund, 1992; Smith, 1997; Valentino, 2006).

Çıkarım Yapma	Gözlemlerden elde ettiğimiz sonuçların mantıksal olarak kullanılmasıdır. Gözlem duyulardan biriyle elde edilen verilerin açıklanmasıyla çıkarım gözlemlerle oluşan düşüncelerin açıklanmasıdır (Abruscato, 2000; Bell, 2008).
Tahmin Etme	Kanıtlar göstererek gelecekte olacaklar hakkında bir şeyler söylemektir. Bir bitkinin önceki dört haftadaki gelişimini dikkate alarak gelecekte 3 haftada büyümesinin nasıl olacağını söylemek gibi (Lancour, 2005; Smith, 1997).
Bilimsel İletişim Kurma	Yapılan açıklamaların fen bilimlerine ait terminolojiye uygun yapılmasıdır (Abruscato, 2000).
Değişkenleri Belirleme ve Kontrol Etme	Değişken, değişebilir bir nitelik ya da nesnedir (Abruscato, 2000). Bir hipotez ya da çıkarım test edilmeye ihtiyacı duyulabilir. Bunun için değişkenlerin tanımlanması ve kontrol edilmesi gerekir (Gabel, 1993).
Hipotez Kurma ve Test Etme	Öğrencilerin bilimsel etkinlikleri sırasında " <i>kesin olmayan açıklama önerileri</i> " olarak tanımlanan bir süreçtir. Hipotez tahmine çok benzer, fakat daha kontrollü ve formaldır. Hipotez, deneyin sonucu hakkında var olan bilgilere dayanarak yapılan "eğitilmiş tahminler"dir (Anagün ve Yaşar, 2009; Bağcı Kılıç, 2003).
Deney Yapma	Bilimsel bir gerçeği göstermek, bir doğa yasasını doğrulamak ya da bir olasılığı kanıtlamak için yapılan işlemler zinciridir (Erbağ, Şimşek ve Çınar, 2005). Deneyi yaparak öğrenme etkinliklerinden ayıran iki temel ölçüt vardır. Bunlar; öğrencilerin bir hipotezi test etmeleri ve değişkenleri kontrol etmeleridir (Peters ve Stout, 2006).
Verileri Toplama	Deney ve gözlem sonucunda elde edilen verilerin çizelge, tablo, grafik, resim vb. gibi formlarla ifade edilmesidir (Carin, 1993). Başka bir deyişle toplanan verilerin sistemli bir şekilde

organize edilmesidir.

Verileri Yorumlama	Yaratıcı bir süreçtir. Bilim insanının geçmişteki bilgileri onların verileri yorumlamasını etkiler (Bell, 2008). Bu anlamda bakıldığında verileri yorumlama sürecinin önceki öğrenmelerimizden etkilendiğini, kişiden kişiye farklılık gösterip öznel düşünce ürünü olduğunu söyleyebiliriz.
İşevuruk Tanımlama	Bilimsel çalışmayı yapan kişilerin tecrübelerinden hareketle yaptıkları tanımlardır (Abruscato, 2000; Gabel, 1993).
Model Oluşturma	Objeye, olay ya da düşüncelerin zihinsel ya da fiziksel tasarımını yaratmaktır (Ostlund, 1992; Smith, 1997).

5E Öğrenme Modeliyle ilgili Türkiye'deki araştırmalar incelendiğinde; araştırmalarda daha çok 5E'nin akademik başarı ve tutum üzerindeki etkisinin incelendiği, son yıllarda ise bu iki değişkenin yanına bilimsel süreç becerilerinin de eklendiği görülmektedir. Bu araştırmaların bulguları incelendiğinde, 5E Öğrenme Modeli'nin bilimsel süreç becerilerinin gelişimini (Anagün, 2009; Önal, 2008; Özaydın, 2010; Özsevgeç, 2007; Öztürk, 2008; Sevinç, 2008), akademik başarıyı (Akar, 2003; Anagün, 2009; Aydoğmuş, 2008; Canlı, 2009; Deren, 2008; Erdoğan, 2001; Ergin, 2006; Gürses, 2006; Önal, 2008; Önder, 2011; Özaydın, 2010; Özsevgeç, 2007; Öztürk, 2008; Sağlam, 2005; Saygın, 2003; Süzen, 2009), tutumu (Anagün, 2009; Deren, 2008; Ergin, 2006; Önal, 2008; Özaydın, 2010; Özsevgeç, 2007; Öztürk, 2008; Sağlam, 2005) anlamlı şekilde etkilediği görülmüştür. Bunun yanı sıra, 5E Öğrenme Modeli'nin tutumu anlamlı şekilde etkilemediğini ortaya koyan araştırmalara da rastlanmıştır (Akar, 2003; Andaç, 2007; Aydoğmuş, 2008; Canlı, 2009; Erdoğan, 2011; Sevinç, 2008).

Yurtdışındaki alanyazın incelendiğinde, 5E Öğrenme Modeli'nin bilimsel süreç becerilerine etkisinin ele alındığı çalışmalar, akademik başarı ve tutum üzerine yapılan çalışmalara göre daha azdır. Araştırmaların bulguları incelendiğinde, 5E'nin bilimsel süreç becerilerini (Buntod, Suksringam ve Singseevo, 2010), akademik başarıyı (Buntod, Suksringam ve Singseevo, 2010; Chen 2008; Garcia, 2005; McCormick, 2000; Gatlin 1998) ve tutumu (Chen, 2008; Garcia, 2005; McCormick, 2000) anlamlı şekilde etkilediği görülmüştür.

2005 yılında uygulamaya giren yeni fen ve teknoloji programında:

“Sadece günümüzün bilgi birikimini öğrencilere aktarmayı değil; araştıran, sorgulayan, inceleyen, günlük hayatıyla fen konuları arasında bağlantı kurabilen, hayatın her alanında karşılaştığı problemleri

çözmede bilimsel yöntemi kullanabilen, dünyaya bir bilim adamının bakış açısıyla bakabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlandığını; bu amaçların gerçekleşmesi için programda öğrencilere bilimsel araştırmanın yol ve yöntemlerini benimsetmek amacıyla bilimsel süreç becerileri olarak adlandırılan becerilerin kazandırılması”

öngörülmektedir (MEB, 2005). Bu öngörünün gerçekleşmesine, 5E Öğrenme Modeli'nin bilimsel düşünmeye önem vermesi, süreci bir problem etrafında örgütlemeye çalışması, bilimsel süreç becerilerinde yer alan alt becerilerinin kullanılmasına olanak vermesi gibi özelliklerinden dolayı yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu anlamda 5E Öğrenme Modeli'ne uygun bir denel işlem materyalinin oluşturularak uygulanması bu çalışmada önemli görülmektedir.

Yapılandırmacı anlayışın son yıllarda eğitim sistemi üzerindeki etkileri göz önüne alındığında, 5E Öğrenme Modeli'nin, bilimsel süreç becerilerinin öğretiminde işe koşulması da bu araştırmayı önemli kılmaktadır.

Türkiye'de bilimsel süreç becerilerinin performansa dayalı ölçme araçlarıyla belirlenmesine yönelik araştırmalar oldukça azdır. Bu çalışmada, fen ve teknoloji derslerinin önemli bir boyutu olan bilimsel süreç becerilerinin ölçülmesi için, becerilerin göstergelerine uygun performans değerlendirme aracı hazırlanmıştır. Araştırmada hazırlanan performansa dayalı bilimsel süreç becerileri ölçme aracının da alanyazın için önemli olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, araştırmada bilimsel süreç becerileri alt becerilerinin her birinin ayrı deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında sönest ve kalıcılık puanları açısından karşılaştırılmasının yapılması da araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu noktadan hareketle araştırmada, bilimsel düşünme alışkanlığının kazanılmasına yardımcı olacağı, öğrenilenlerin yeni problemlerin çözümü için kullanılacağı ve en önemlisi yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun olan 5E Öğrenme Modeli'nin işe koşulmasının dördüncü sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yukarıda sözü edilen gereksinimlere dayalı olarak bu araştırmanın temel amacı, fen ve teknoloji öğretiminin daha nitelikli hale getirilmesi için 5E Öğrenme Modeli'nin bilimsel süreç becerilerine etkisini incelemek olarak belirlenmiştir. Temel amaca bağlı olarak aşağıdaki alt problemler sönanmıştır:

5E Öğrenme Modeli'nin bilimsel süreç becerilerine etkisini incelemek olarak belirlenmiş, temel amaca bağlı olarak aşağıdaki alt problemler sönanmıştır:

5E Öğrenme Modeli'ne göre düzenlenmiş eğitim durumlarının uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında;

a) bilimsel süreç becerilerinin gelişim ve kalıcılık düzeyi puanları,

b) bilimsel süreç becerilerinin alt becerilerine ait test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmada, kontrol gruplu ntest-sontest deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenini 5E ğrenme Modeli'ne göre düzenlenmiş ğretim programı; bağımlı değişkenini ise bilimsel süreç becerileri oluşturmaktadır.

Bu çalışmada bilimsel süreç becerilerinin değerlendirilmesinde, öğrencilerin yaptıkları deneyden hareketle gösterdikleri performansa dikkat edilmiştir. Ayrıca, performansın değerlendirileceği deney, ğretim sürecindeki içerikten farklıdır. Bu farklılığın nedeni hem ğretim sürecinde öğrenilen konuların, deneyi (yani değerlendirilecek performansı) etkilemesini azaltacağı hem de becerinin ğretim sürecinde öğretilen bilgiden bağımsız ne kadar gelişip gelişmediği ortaya konulacağını göstermesidir. Bu düşünceden hareketle araştırmada dördüncü sınıf düzeyinde öğrencinin karşılaşmayacağı bir konunun irdelendiği deney seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma, Ankara zel Tevfik Fikret İlköğretim Okulu dördüncü sınıf fen ve teknoloji dersinde yrtlmştir. Okulda beş adet dördüncü sınıf şubesi bulunmaktadır. Yansız atama ile şubelerden biri deney, biri de kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney grubunda 5E ğrenme Modeli uygulanırken kontrol grubunda aynı derste mevcut uygulanan programın eğitim durumları srdrlmştir. Deney grubunda 16 kız ve 14 erkek ğrenci, kontrol grubunda ise 14 kız ve 16 erkek ğrenci bulunmaktadır. İki gruptaki öğrenciler ilk kez fen ve teknoloji dersi görmüşlerdir.

Denel İşlem

Dördüncü sınıf düzeyinde fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal öğrenmeleri; sosyal etkileşimleri; ğretmen ve ğrenci rolleri ile sınıfın fiziksel şartlarını incelemek amacıyla denencil işlemin uygulandığı yılın bir önceki ğretim yılının birinci döneminde Ankara zel Tevfik Fikret İlköğretim Okulu'nun dördüncü sınıfların iki şubesinde gözlemler yapılmıştır. Gözlemler aralıklarla toplam 30 saat srmştir.

Dönem boyunca yapılacak etkinlikler, bu etkinliklerin uygulanacağı ortamlar, süreleri, ğretmen ve öğrencilerin bu etkinliklerdeki görev ve sorumlulukları, kontrol noktaları, süreçte ortaya çıkacak ürünler, ihtiyaç duyulacak kaynak, araç ve gereçler ile destekleyici diğer etkinlikler belirlenmiştir.

5E Öğrenme Modeli'ne göre düzenlenmiş öğretimin uygulanacağı denencel öğretim programı tasarısı 18 haftalık bir zaman dilimine yerleştirilmiştir. Tasarıya ilk önce MEB dördüncü sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programındaki kazanımları için öğretme-öğrenme etkinlikleri ve sınav durumları planlanmaya başlanmıştır. Bu etkinlikler eş zamanlı bir çalışma ile planlanmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni 5E Öğrenme Modeli'ne dayalı etkinliklerinin yürütülmesi için denencel işlemlerin yapılacağı dördüncü sınıf fen ve teknoloji dersi ilk döneminde yer alan üç ünitenin (Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim, Maddeyi Tanıyalım, Kuvvet ve Hareket) etkinlikleri 5E Öğrenme Modeli'ne göre düzenlenmiştir. Dönem boyunca yapılacak etkinlikler, bu etkinliklerin yapılacağı ortamlar, süreleri, öğretmen ve öğrencilerin bu etkinliklerdeki görev ve sorumlulukları, kontrol noktaları, süreçte ortaya çıkacak ürünler, ihtiyaç duyulacak kaynak, araç ve gereçler ile destekleyici diğer etkinlikler belirlenmiştir. Denel işlem ile bilimsel süreç becerilerinin 5E Öğrenme Modeli aracılığıyla gerçekleştirilmesine odaklanılmıştır. Bunun için etkinlikler düzenlenirken modelin içinde bilimsel süreç becerilerinin etkili olması özellikle önemsenmiştir. Sınav durumlarının planlanmasında ise ürüne ve sürece dönük değerlendirme etkinliklerinin bir arada kullanılacağı bir düzenek hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından 5E Öğrenme Modeli'ne göre hazırlanan denencel öğretim programı tasarısı uzmanlarla görüşülerek ve tekrar tekrar gözden geçirilerek son şekli verilmiştir.

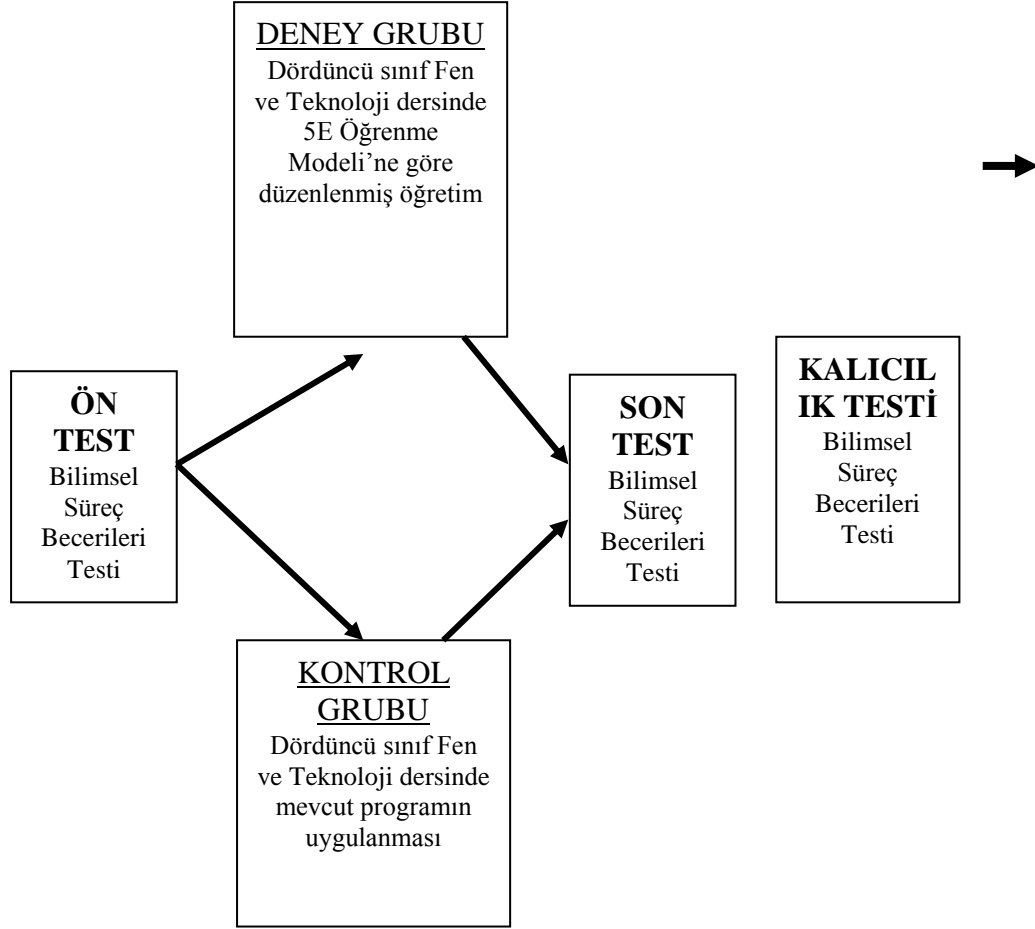
Denencel öğretim programı tasarısı, program geliştirme, ölçme ve değerlendirme uzmanları ile alan uzmanlarının görüşüne sunularak öneri ve eleştiriler dikkate alınarak tasarıya son şekli verilmiştir. Öğrencilere ve öğretmene çalışma süresince rehberlik edecek "Çalışma Planı" hazırlanmıştır.

Denencel öğretim programını uygulayacak öğretmen ile görüşülerek çalışma hakkında bilgi verilmiş, incelemeleri için "Çalışma Planı" öğretmene sunulmuştur. Dersin öğretmeni ile daha sonra bir toplantı düzenlenerek çalışmanın genel örüntüsü ve uygulama ilkeleri konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Öğretmen eğitimi, deney öncesinde bire-bir öğretimle ve bir haftalık sürede gerçekleştirilmiştir. Denel işlem süresince de bu toplantılara her hafta birer saat yapılarak devam ettirilmiştir.

Deney grubu ile yapılan ilk oturumda öğrencilerin fen ve teknoloji dersi ile ilgili beklentileri, öğrenmek istedikleri, değerlendirme süreci ile ilgili beklenti ve görüşleri tartışılmıştır. Ardından öğrencilere denencel öğretim programı tasarısı tanıtılmış, yapılacak etkinliklerdeki görev ve sorumlulukları açıklanmıştır. Öğrencilerin düşüncelerinin tasarlanan denencel öğretim programındaki unsurlarla örtüşmesi sağlanmıştır.

Araştırmanın deneysel işlem sürecinde kullanılacak ölçme araçları ve uygulamalar Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1. Ölçme Araçları ve Uygulamalar



Veri Toplama Aracı

Bilimsel Süreç Becerileri Testi (BSBT), öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından, bu araştırma kapsamında geliştirilmiş ve deneklere deneysel işlemin başında, sonunda ve üç aylık bir süre sonunda toplam üç defa uygulanmıştır.

BSBT'nin, geliştirilebilmesi için alanyazın taraması yapılarak bilimsel süreç becerileriyle ilgili uygulanan modeller incelenmiştir. Modellerdeki ortak olan bilimsel süreç becerileri belirlenmiştir. Becerilere ait göstergeler hazırlanmış ve her biriyle ilgili kapsam geçerlik oranı ve indeksi hesaplanmıştır. Bu hesaplamalarla seçilen Bilimsel Süreç Becerilerine ait göstergeler, fen bilimlerinde bilimsel süreç becerileriyle ilgili çalışma yapmış sekiz akademisyenin görüşüyle son şeklini almıştır. Ayrıca akademisyenlerin ortak görüşü ile alt becerilere ait kritik göstergeler de belirlenmiştir.

Bilimsel Süreç Becerilerine ait alt becerileri temsil eden her kritik gösterge için en az iki sınama durumu oluşturulmuştur. BSBT'de öğrencilerin deneyde göstermeleri gereken performanslarının yanında, deneyden hareketle yanıtlayabilecekleri toplam 19 soruluk bir form da hazırlanmıştır. Performansın değerlendirilmesinde deney yapma becerisi gözlem formu aracılığıyla, diğer beceriler ise dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmiştir.

BSBT'de öğrencilerin verilen malzemeleri kullanarak bireysel olarak iki deney yapması (Deneyde öğrencilerden beklenen performans bir plastik kavonozun içindeki suya tuz atıp onu karıştırarak yumurtayı su dolu kaptaki yüzdürmeye çalışmasıdır.) beklenmiştir. Deney yapma süreci, iki gözlemci tarafından yapılandırılmış gözlem formu aracılığıyla gözlenerek deney yapma becerisi adına puanlanmıştır. Hipotez kurma ve değişkenleri belirleme becerileri için deneye başlamadan önce öğrencilerin deneyle ilgili hipotez kurması ve değişkenleri belirlemesi istenmiştir. Ölçme becerisi, kavanozdaki suyun deneyin başlangıcında ve sonundaki miktarının cetvelle ölçülüp ölçüm değerinin yazılmasıyla belirlenmiştir. Gözlem becerisi puanı, kavanozdaki suda yumurtanın yükselme sürecinin gözlenip not edilmesiyle elde edilmiştir. Verileri toplama becerisi süreçten elde edilen bilgilerin formlara not edilmesiyle; verileri yorumlama becerisi not edilen bilgilerin yorumlanmasıyla puanlanmıştır. Çıkarım yapma becerisi, deneyden elde edilen sonuçların açıklanmasıyla; sınıflandırma becerisi deneyde kullanılan malzemelerin belirli ölçütler açısından gruplanmasıyla; tahmin etme becerisi deneydeki bazı durumların değişmesinde olabileceklerin açıklanmasıyla; işe-vuruk tanımlama deneyde kullanılan tuz sözcüğünün tanımlanmasıyla; model oluşturma deney sürecinin çizilmesiyle; bilimsel iletişim kurma öğrencilerin sınav kağıdına yazdıklarının bilimsel olup olmaması açısından puanlanmıştır.

Verilerin Elde Edilmesi

Bilimsel Süreç Becerilerine ait hazırlanan deneme formu, Ankara'daki üç ilköğretim okulundaki, dördüncü sınıfta toplam 74 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamalar sınıf ortamında yapılmıştır. Öğrencilerin deney süresince gösterdiği performans 3 gözlemci tarafından yapılandırılmış gözlem formu ile

puanlanmıştır. Bu puanlar, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin alt becerisi olan deney yapma becerisi adına değerlendirilmiştir. Üç gözlemcinin öğrencilerin deneyde gösterdikleri performansa verdiği puandan hareketle puanlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Ayrıca testte yer alan açık uçlu sorular ya da sınav durumları da beş puanlayıcı tarafından puanlanarak her bir madde için puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı belirlenmiştir. Puanlayıcılar arası güvenilirliğin hesaplanmasında küme içi (sınıf içi) korelasyon tekniği kullanılmıştır (Şencan, 2005). Testin deneme uygulamasından alınan puanların aritmetik ortalaması 69 (yüz üzerinden) ve standart sapması 13,54 olduğu belirlenmiştir. Testin deneme uygulaması Cronbah Alfa güvenilirliği 0,93; Single Measures 0,74; Average Measures 0,93 olarak hesaplanmıştır. Buna dayalı olarak testin güvenilir bir yapıya sahip olduğu söylenebilir (Şencan, 2005).

Asıl uygulamada deney ve kontrol gruplarına BSBT öntest, sontest ve kalıcılık olarak uygulanmıştır. Testin zamana göre tutarlılığını ölçen güvenilirlik katsayısı, test-tekrar test yöntemi ile hesaplanmıştır. Öğrencilerin açık uçlu sorular ve yapılandırılmış gözlem formlarından aldıkları toplam puanlar kullanılarak testin zamana göre tutarlılığı, Pearson korelasyon katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Analiz sonucunda güvenilirlik katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubu öğrencileri arasında bilimsel süreç becerilerinin gelişim ve kalıcılık düzeyi açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için sontest ve kalıcılık testi için ayrı ayrı kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. BSBT'nin sontest ve kalıcılık testleri için elde edilen verilerle ANCOVA yapılabilmesi için tutum ve öğrenme düzeyi puanları kontrol değişkeni olarak alınmış, etkileşimi incelenmiş ve anlamsız olduğu görülmüştür [$F(1,55)=0,31, p>0,05$]-[$F(1,55)=0,097, p>0,05$]. Bu deney ve kontrol gruplarının istatistiksel kontrol değişkenlerine dayalı olarak öğrenme düzeylerinin yordanmasına ilişkin regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu göstermektedir. Regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olması elde edilen verilerle ANCOVA yapılabileceğini göstermektedir.

Bilimsel süreç becerilerine ait alt becerilerin deney ve kontrol grupları arasındaki farklılıkların incelenmesi amacıyla, sontest ve kalıcılık testi için çok değişkenli kovaryans analizi (MANCOVA) kullanılmıştır. Analizlerde sontest ve kalıcılık testi için bilimsel süreç becerileri alt becerileri öntest puanı istatistiksel kontrol değişkeni olarak belirlenmiştir.

BSBT'nin alt becerilerinin her birinin sontest ve kalıcılık testi verilerinden çok değişkenli kovaryans analizi (MANCOVA) yapılabilmesi için gerekli olan

varsayımların sağlanıp sağlanmadığının kontrol edilmesi amacıyla, regresyon eğrilerinin eşitliği ve varyansların homojenliği test edilmiştir. Bilimsel Süreç Becerilerinin bütün alt becerilerinde regresyon eğrilerinin aynı olmadığı görülmüştür [Wilks' Lambda $F(2,56)=0,00$ $p<0,05$]. Yine aynı şekilde deney ve kontrol gruplarının bilimsel süreç becerilerinin alt becerilerine ilişkin sontest ve kalıcılık testi puanlarına ait varyansların homojenliğini test etmek amacıyla her biri için Levene Testi kullanılmıştır. Levene testi sontest sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının ölçülen özellikleri açısından varyanslarının homojen olmadığı görülmüştür [$F(1,58)= 0,00$, $p<0,05$]. Levene testi kalıcılık testi sonuçlarında da deney ve kontrol gruplarının ölçülen özellikleri açısından varyanslarının homojen olmadığı görülmüştür [$F(1,58)= 0,00$, $p<0,05$]. Mardia (1971), Glass, vd. (1972), Olson, vd. (1975), Everitt, (1979), araştırmalarında çok değişkenli analizlerde normallik varsayımından sapmanın alfa hatası üzerinde önemli bir etkisi olmadığını belirtmiştir (Akt. Albayrak, Eroğlu, Kalaycı, Kayış, Öztürk, Antalyalı, vd., 2005). Benzer olarak Tabachnick ve Fidell (1996) ile Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010) çok değişkenli analizlerde eş varyanslılık sayılsının analizler için hayati önem taşıyan analizler olmadığını söylemiştir. İlgili alan yazın desteği yapılan bu çalışmada deney ve kontrol grubundaki öğrenci sayısının düşük olması ($N=60$) ve Bilimsel Süreç Becerileri alt testlerindeki puan aralığının (ranjin) dar olması nedenleriyle, homojenliğin sağlanmamasına rağmen analizlere devam edilmiştir.

Bulgular

Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişim ve Kalıcılık Düzeyine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerileri Testinin sontest ve kalıcılık testi uygulamasından elde ettikleri puanların, karşılaştırılabilmesi için öncelikle tutum ön uygulama puanları, öğrenme düzeyi öntest puanları, bilimsel süreç becerileri öntest puanlarına göre düzeltilmiş ortalama puanları belirlenmiştir. Bu değerler Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Bilimsel Süreç Becerileri Testi Sontest ve Kalıcılık Testi Uygulaması Puanlarının Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalamaları

Testler	Grup	n	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Sontest	Deney	30	77,92	78,11
	Kontrol	30	45,69	44,92
Kalıcılık Testi	Deney	30	74,17	74,45
	Kontrol	30	45,55	44,98

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerileri Testinden elde ettikleri sontest ve kalıcılık testi düzeltilmiş ortalama puanlarına göre deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek bir ortalama puana sahip olduğu ifade edilebilir. Grupların düzeltilmiş sontest ve kalıcılık testi ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 4’ ve 5’de sunulmaktadır.

Tablo 4.

Bilimsel Süreç Becerileri Testi Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Tutum Ön Uygulama	173.937	1	173.937	1.175	.283
Öğrenme Düzeyi Öntest	2.002	1	2.002	.014	.908
Bilimsel Süreç Becerileri Öntest	1151.493	1	1151.493	7.776	.007
Grup	16224.747	1	16224.747	109.559	.000
Hata	8145.056	55	148.092		
Toplam	254288.526	60			

Tablo 4 incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu [$F_{(1,55)}=109,559$, $p<0,01$] görülmektedir. Buna bağlı olarak grupların düzeltilmiş sontest puanları

arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre deney grubu sontest puan ortalaması ($\bar{X}=78,11$) ile kontrol grubu ($\bar{X} = 44,92$) arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (effect size) ise $\eta^2=0,65'$ dir. Bu değer 0.14'den büyük olduğu için etkinin gücü yüksek olarak ifade edilebilir (Cohen, 1992; Cohen, 1998).

Tablo 5.

Bilimsel Süreç Becerileri Testi Düzeltilmiş Kalıcılık Testi Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Tutum Ön Uygulama	50.021	1	50.021	.456	.502
Öğrenme Düzeyi Öntest	0.758	1	0.758	.007	.934
Bilimsel Süreç Becerileri Öntest	999.811	1	999.811	9.109	.004
Grup	12874.804	1	12874.804	117.298	.000
Hata	6036.860	55	109.761		
Toplam	234425.278	60			

Tablo 5 incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu [$F_{(1,55)}=117.298$ $p<0,01$] görülmektedir. Buna bağlı olarak grupların düzeltilmiş kalıcılık testi puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre deney grubu kalıcılık puan ortalaması ($\bar{X}=74,45$) ile kontrol grubu ($\bar{X} = 44,98$) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (effect size) ise $\eta^2=0,66'$ dır. Bu değer 0.14'den büyük olduğu için etkinin gücü büyük olarak ifade edilebilir (Cohen, 1992; Cohen, 1998).

Elde edilen bu sonuçlar dördüncü sınıf fen ve teknoloji dersinde 5E Öğrenme Modeli'nin uygulandığı deney grubu ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubu arasında bilimsel süreç becerileri açısından hem sontest hem de kalıcılık testinde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Bilimsel Süreç Becerilerinin Alt Becerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemine bağlı olarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin alt becerilerine ait test puanlarının

birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla sontest ve kalıcılık testleri için çok değişkenli kovaryans analizi (MANCOVA) yapılmıştır. Bu analizler, her bir alt beceri için ayrı ayrı verilmiştir. Deney ve kontrol grubunda öğrencilerin bilimsel süreç becerisi alt becerilerinden elde ettikleri puanların karşılaştırılabilmesi için, öncelikle alt becerilere ait ön- test puanlarına göre düzeltilmiş ortalama puanları belirlenmiştir. Bu değerler Tablo 6' da sunulmuştur.

Tablo 6.

Bilimsel Süreç Becerileri Alt Becerilerine Ait Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalamaları

Bilimsel Süreç Becerileri Alt Becerileri	Grup	n	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Gözlem Sontesti	Deney	30	97,55	96,42
	Kontrol	30	59,08	60,22
Gözlem Kalıcılık Testi	Deney	30	97,22	96,06
	Kontrol	30	59,08	60,24
Ölçme Sontesti	Deney	30	93	92,51
	Kontrol	30	54,33	54,81
Ölçme Kalıcılık Testi	Deney	30	92,66	92,14
	Kontrol	30	54,33	54,85
Sınıflandırma Sontesti	Deney	30	84,79	83,42
	Kontrol	30	40	41,36
Sınıflandırma Kalıcılık Testi	Deney	30	84,58	83,55
	Kontrol	30	40	41,02
Tahmin Etme Sontesti	Deney	30	51,33	51,68
	Kontrol	30	22,83	22,48
Tahmin Etme Kalıcılık Testi	Deney	30	50,83	51,16
	Kontrol	30	22,83	22,50
Çıkarım Yapma Sontesti	Deney	30	82,91	82,65
	Kontrol	30	46,87	47,13
Çıkarım Yapma Kalıcılık Testi	Deney	30	82,08	81,81
	Kontrol	30	46,25	46,52

Bilimsel İletişim Kurma Sontesti	Deney	30	85	85,53
	Kontrol	30	58,75	58,21
Bilimsel İletişim Kurma Kalıcılık Testi	Deney	30	83,33	84,06
	Kontrol	30	58,33	57,60
Deney Yapma Sontesti	Deney	30	78,95	80,09
	Kontrol	30	63,81	62,67
Deney Yapma Kalıcılık Testi	Deney	30	75,83	76,86
	Kontrol	30	63,60	62,57

Tablo 6. (Devam)

Bilimsel Süreç Becerileri Alt Becerilerine Ait Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Ortalama Ve Düzeltilmiş Ortalamaları

Bilimsel Süreç Becerileri Alt Becerileri	Grup	n	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Hipotez Kurma ve Test Etme Sontesti	Deney	30	73,01	72,21
	Kontrol	30	35,05	34,62
Hipotez Kurma ve Test Etme Kalıcılık Testi	Deney	30	72,81	72,07
	Kontrol	30	34,62	35,36
Değişkenleri Belirleme ve Kontrol Etme Sontesti	Deney	30	79,99	79,71
	Kontrol	30	36,66	36,94
Değişkenleri Belirleme ve Kontrol Etme Kalıcılık Testi	Deney	30	78,88	78,64
	Kontrol	30	36,66	36,90
Veri Toplama Sontesti	Deney	30	89,16	90,16
	Kontrol	30	50	49
Veri Toplama Kalıcılık Testi	Deney	30	88,33	89,34
	Kontrol	30	50	48,99
Veri Yorumlama Sontesti	Deney	30	86,66	85,93
	Kontrol	30	48,33	49,06
Veri Yorumlama Kalıcılık Testi	Deney	30	86,66	86,00
	Kontrol	30	47,91	48,57

İşe Vuruk Tanımlama Sontesti	Deney	30	84,80	84,82
	Kontrol	30	31,47	31,46
İşe Vuruk Tanımlama Kalıcılık Testi	Deney	30	84,43	84,44
	Kontrol	30	31,10	31,10
Model Oluşturma Sontesti	Deney	30	85,71	86,19
	Kontrol	30	53,80	53,32
Model Oluşturma Kalıcılık Testi	Deney	30	84,99	85,42
	Kontrol	30	53,32	52,9

Tablo 6'da görüldüğü gibi, öğrencilerin bilimsel süreç becerileri alt becerilerine ilişkin sontest ve kalıcılık testi ortalama puanlarına göre, her alt beceride deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek bir ortalama puana sahip olduğu ifade edilebilir. Her bir alt beceri için, grupların düzeltilmiş sontest ve kalıcılık testi ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan çok değişkenli kovaryans analizi (MANCOVA) sonuçları Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Gruplarının Bilimsel Süreç Becerileri Alt Becerilerine İlişkin Sontest ve Kalıcılık Testi Puanları Çok Değişkenli Kovaryans Analizi Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Ortalaması	Sd	Kareler Toplamı	F	p	Kısmi eta kare
Gözlem Öntesti	Gözlem Sontesti	19273,82	1	19273,82	33,31	,00	,36
	Gözlem Kalıcılık Testi	18878,72	1	18878,72	32,58	,00	,36
Ölçme Öntesti	Ölçme Sontesti	21277,36	1	21277,36	41,03	,00	,41
	Ölçme Kalıcılık Testi	20818,57	1	20818,57	42,34	,00	,42

Tablo 7. (Devam)

Deney ve Kontrol Gruplarının Bilimsel Süreç Becerileri Alt Becerilerine İlişkin Sontest ve Kalıcılık Testi Puanları Çok Değişkenli Kovaryans Analizi Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Ortalaması	Sd	Kareler Toplamı	F	p	Kısmi eta kare
Sınıflandırma Öntesti	Sınıflandırma Sontesti	25871,06	1	25871,06	32,46	,00	,36
	Sınıflandırma Kalıcılık Testi	26450,71	1	26450,71	37,05	,00	,39
Tahmin Etme Öntesti	Tahmin Etme Sontesti	12681,63	1	12681,63	36,66	,00	,39
	Tahmin Etme Kalıcılık Testi	12218,62	1	12218,62	44,15	,00	,43
Çıkarım Yapma Öntesti	Çıkarım Yapma Sontesti	18915,98	1	18915,98	55,31	,00	,49
	Çıkarım Yapma Kalıcılık Testi	18671,62	1	18671,62	46,67	,00	,45
Bilimsel İletişim Kurma Öntesti	Bilimsel İletişim Kurma Sontesti	11027,78	1	11027,78	16,76	,00	,22
	Bilimsel İletişim Kurma Kalıcılık Testi	10345,61	1	10345,61	16,27	,00	,22
Deney Yapma Öntesti	Deney Yapma Sontesti	4060,47	1	4060,47	47,31	,00	,45
	Deney Yapma Kalıcılık Testi	2731,12	1	2731,12	29,43	,00	,34
Hipotez Kurma ve Test Etme Öntesti	Hipotez Kurma ve Test Etme Sontesti	19445,39	1	19445,39	59,44	,00	,51
	Hipotez Kurma ve Test Etme Kalıcılık Testi	19816,33	1	19816,33	69,90	,00	,55

Değişkenleri Belirleme ve Kontrol Etme Öntesti	Değişkenleri Belirleme ve Kontrol Etme Sontesti	27247,93	1	27247,93	55,32	,00	,049
	Değişkenleri Belirleme ve Kontrol Etme Kalıcılık Testi	25952,77	1	25952,77	52,82	,00	,048
Veri Toplama Öntesti	Veri Toplama Sontesti	25207,37	1	25207,37	20,20	,00	,26
	Veri Toplama Kalıcılık Testi	24226,36	1	24226,36	19,45	,00	,25
Veri Yorumlama Öntesti	Veri Yorumlama Sontesti	20215,68	1	20215,68	38,68	,00	,40
	Veri Yorumlama Kalıcılık Testi	20841,86	1	20841,86	38,39	,00	,40

Tablo 7. (Devam)

Deney ve Kontrol Gruplarının Bilimsel Süreç Becerileri Alt Becerilerine İlişkin Sontest ve Kalıcılık Testi Puanları Çok Değişkenli Kovaryans Analizi Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Ortalaması	Sd	Kareler Toplamı	F	p	Kısmi eta kare
İşe Vuruk Tanımlama Öntesti	İşe Vuruk Tanımlama Sontesti	42693,81	1	42693,81	80,54	,00	,58
	İşe Vuruk Tanımlama Kalıcılık Testi	42662,84	1	42662,84	78,79	,00	,52
Model Oluşturma Öntesti	Model Oluşturma Sontesti	16161,14	1	16161,14	24,84	,00	,30
	Model Oluşturma Kalıcılık Testi	15822,41	1	15822,41	26,90	,00	,32

Tablo 7 incelendiğinde; gözlem, ölçme, sınıflandırma, tahmin etme, çıkarım yapma, bilimsel iletişim kurma, deney yapma, hipotez kurma ve test etme, değişkenleri belirleme ve kontrol etme, verileri toplama, verileri yorumlama, işlevsel tanımlama ve model oluşturma alt becerilerine ilişkin deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu (gözlem sontest [$F_{(1,55)} = 33,31, p < 0,05$], gözlem kalıcılık testi [$F_{(1,55)} = 32,58, p < 0,05$]), (ölçme sontest [$F_{(1,55)} = 41,03, p < 0,05$], ölçme kalıcılık testi [$F_{(1,55)} = 42,34, p < 0,05$]), (sınıflandırma sontest [$F_{(1,55)} = 32,46, p < 0,05$], sınıflandırma kalıcılık testi [$F_{(1,55)} = 37,05, p < 0,05$]), (tahmin etme sontest [$F_{(1,55)} = 36,66, p < 0,05$], tahmin etme kalıcılık testi [$F_{(1,55)} = 44,15, p < 0,05$]), (çıkarım yapma sontest [$F_{(1,55)} = 55,31, p < 0,05$], çıkarım yapma kalıcılık testi [$F_{(1,55)} = 46,67, p < 0,05$]), (bilimsel iletişim kurma sontest [$F_{(1,55)} = 16,76, p < 0,05$], bilimsel iletişim kurma kalıcılık testi [$F_{(1,55)} = 16,27, p < 0,05$]), (deney yapma sontest [$F_{(1,55)} = 47,31, p < 0,05$], deney yapma kalıcılık testi [$F_{(1,55)} = 29,43, p < 0,05$]), (hipotez kurma ve test etme sontest [$F_{(1,55)} = 59,44, p < 0,05$], hipotez kurma ve test etme kalıcılık testi [$F_{(1,55)} = 69,90, p < 0,05$]), (değişkenleri belirleme ve kontrol etme sontest [$F_{(1,55)} = 55,32, p < 0,05$], değişkenleri belirleme ve kontrol etme kalıcılık testi [$F_{(1,55)} = 52,82, p < 0,05$]), (verileri toplama sontest [$F_{(1,55)} = 20,20, p < 0,05$], verileri toplama kalıcılık testi [$F_{(1,55)} = 19,45, p < 0,05$]), (verileri yorumlama sontest [$F_{(1,55)} = 38,68, p < 0,05$], verileri yorumlama kalıcılık testi [$F_{(1,55)} = 38,39, p < 0,05$]), (işlevsel tanımlama sontest [$F_{(1,55)} = 80,54, p < 0,05$], işlevsel tanımlama kalıcılık testi [$F_{(1,55)} = 78,79, p < 0,05$]), (model oluşturma sontest [$F_{(1,55)} = 24,84, p < 0,05$], model oluşturma kalıcılık testi [$F_{(1,55)} = 26,90, p < 0,05$]) görülmektedir. Bu sonuçlar, deney grubunun bilimsel süreç becerilerinin bütün alt becerilerinde düzeltilmiş sontest ve kalıcılık puan ortalamalarının, kontrol grubunun düzeltilmiş sontest ve kalıcılık puan ortalamalarından anlamlı şekilde büyük olduğunu göstermektedir.

Tablo 7 incelendiğinde; bilimsel süreç becerilerinin alt becerileri için hesaplanan etki büyüklüğü (kısmi eta kare) ise gözlem sontestinde $\eta^2=0,36$, gözlem kalıcılık testinde $\eta^2=0,36$; ölçme sontestinde $\eta^2=0,41$, gözlem kalıcılık testinde $\eta^2 = 0,42$; sınıflandırma sontestinde $\eta^2=0,36$, sınıflandırma kalıcılık testinde $\eta^2=0,39$; tahmin etme sontestinde $\eta^2=0,39$, tahmin etme kalıcılık testinde $\eta^2=0,43$; çıkarım yapma sontestinde $\eta^2=0,49$, çıkarım yapma kalıcılık testinde $\eta^2= 0,45$; bilimsel iletişim kurma sontestinde $\eta^2=0,22$ bilimsel iletişim kurma kalıcılık testinde $\eta^2= 0,22$; deney yapma sontestinde $\eta^2=0,45$, deney yapma kalıcılık testinde $\eta^2=0,34$; hipotez kurma ve test etme sontestinde $\eta^2=0,51$, hipotez kurma ve test etme kalıcılık testinde $\eta^2=0,55$; değişkenleri belirleme ve kontrol etme sontestinde $\eta^2=0,49$, değişkenleri belirleme ve kontrol etme kalıcılık testinde $\eta^2=0,48$; verileri toplama sontestinde $\eta^2=0,26$, verileri toplama kalıcılık testinde $\eta^2=0,25$; verileri yorumlama sontestinde $\eta^2=0,40$, verileri yorumlama kalıcılık testinde

$\eta^2=0,40$; işlevsel tanımlama son testinde $\eta^2=0,58$, işlevsel tanımlama kalıcılık testinde $\eta^2=0,52$ ve model oluşturma son testinde $\eta^2=0,30$, model oluşturma kalıcılık testinde $\eta^2=0,32$ 'dir. Bu değerlerin hepsi 0.14'den büyük olduğu için etkinin gücü yüksek olarak ifade edilebilir (Cohen, 1992; Cohen, 1998).

Tartışma

Bu araştırma, son yıllarda üzerinde çokça durulmaya başlanan yapılandırmacı anlayışın uygulamadaki örneği olan 5E Öğrenme Modeli ve bilimsel süreç becerilerinin performansa dayalı ölçülmesi üzerine hazırlanmıştır. Ayrıca çalışmada, bilimsel süreç becerilerinin performansa dayalı ölçümüyle birlikte, her bir alt becerinin gelişimi ve kalıcılığının karşılaştırılması da yapılmıştır. Bu karşılaştırma sayesinde öğretmenlere ve uzmanlara bilimsel süreç becerilerinin ölçümünde her bir alt becerinin bütünle ilişkili olarak nasıl ölçülebileceğine ilişkin ipuçları da verilmiştir.

Araştırmada, deney grubunda 5E Öğrenme Modeli'ne uygun bir program uygulanırken, kontrol grubunda mevcut programdan hareketle hazırlanan MEB'in ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerinin sırasıyla işlendiği, süreçte öğretmenin yönlendirici olmasından çok bilgiyi aktaran olduğu öğretme-öğrenme süreci yürütülmüştür. 5E Öğrenme Modeli'ne göre düzenlenmiş öğretimin bilimsel süreç becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla, Bilimsel Süreç Becerileri Testi deney ve kontrol grubu öğrencilerine denel işlem öncesinde, denel işlem sonunda ve denel işlemden yaklaşık üç ay sonra olmak üzere üç defa uygulanmıştır. Deney ve kontrol grupları testlerden elde ettikleri puanlar bakımından karşılaştırılmıştır. Bulgular, dördüncü sınıf fen ve teknoloji dersinde 5E Öğrenme Modeli'nin uygulandığı deney grubu ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubu arasında bilimsel süreç becerilerinin gelişimi açısından hem son testte hem de kalıcılık testinde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde bu araştırmadaki sonuçları destekleyen araştırmalara (Buntod, Suksringam ve Singseevo, 2010; Özaydın, 2010; Anagün, 2009; Öztürk, 2008; Önal, 2008; Sevinç, 2008; Özsevgeç, 2007; Turpin ve Cage, 2004) rastlanmaktadır. Buntod, Suksringam, ve Singseevo (2010), çalışmalarında bilişsel tekniklerle desteklenen 5E Öğrenme Modeli'nin bilimsel süreç becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Özaydın (2010), çalışmasında ilköğretim yedinci sınıf fen ve teknoloji dersi "Vücudumuzda Sistemler" ünitesi için 5E Öğrenme Modeli'ne göre hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinde anlamlı bir farklılık meydana getirdiğini tespit etmiştir. Turpin ve Cage (2004), çalışmasında yapılandırmacı etkinliklere dayalı fen programının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisini incelediği

araştırmasında, bilimsel süreç beceri testi sonuç puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymuştur.

2005 yılında geliştirilen Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın temel amaçlarından biri öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmek diğer de fen okuryazarı yetiştirmektir. Öğrencilere bu becerileri kazandıracak olan fen öğretmenlerinin sınıf içinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim stratejilerini ve yöntemlerini ne derece uyguladıkları da tartışılır. Türkiye'deki resmi program yapılandırmacılığı ne kadar benimsese de, öğretmenlerin eski alışkanlıklarından vazgeçmediği görülmektedir (Özaydın, 2010). Bu anlamda bakıldığında, hazırlanan programların yapılandırmacı anlayışa uygun olmasından çok, öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa hazır olması daha önemli görülmektedir.

Araştırmada, denel işlem bölümünde de anlatıldığı gibi, deney grubunun öğretmeni denel işlemi uygulamadan önce, yapılandırmacı anlayış ve 5E modeliyle ilgili bilgiye sahip olmuştur. Kontrol grubundaki öğretmen ise böyle bir bilgiye sahip olmamıştır. Deney grubundaki öğretmen yapılandırmacı anlayışa uygun ders materyallerini sınıfta uygularken, kontrol grubundaki öğretmen ağırlıklı olarak süreci ders kitabından yürütmüştür. Deney grubunda uygulanan materyal zenginliğinden daha çok denel işlemden önce ve deneli işlem süresince deney grubundaki çalışmayı yürüten öğretmenin bakış açısındaki değişimin sağlanması, onun öğrenme sürecinde daha özenli davranmasına neden olmuştur. Denel işlemi yürüten öğretmen, bilgi aktarandan daha çok yönlendirici olmuş, bütüncül bir değerlendirme anlayışını benimsemiş, öğrencilerle birlikte öğrenmiş ve araştırma yapmıştır. Öğretmenin yaptıkları, 5E öğrenme modelinin uygulandığı deney grubunun bilimsel süreç becerileri sonuç ve kalıcılık puanlarının kontrol grubu puanlarından anlamlı şekilde farklı olmasını sağlamıştır.

Akar ve Yıldırım'ın (2004) eylem araştırması şeklinde yürüttükleri çalışmanın bulguları incelendiğinde, yapılandırmacı öğretmen adaylarının aktif öğrenme ortamlarında daha yüksek motivasyon ile öğrendikleri görülmüştür. Ayrıca araştırmada; yapılandırmacı ortam sayesinde, bireylerin kendilerini gerçek ve anlamlı öğrenmeyi yansıtan ortamlarda gördükleri; bireylerin sınıf yönetimi konusundaki becerileri öğrenirken, kendilerini öğretmen olarak gördükleri ve öğrendiklerini yaşama geçirebilmek için okullardaki farklılıkları ve dinamikleri sürekli sorguladıkları sonuçlarına da ulaşılmıştır. Plourde ve Alawiye (2003) araştırmalarında öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımla ilgili bilgileri arttıkça, sınıfta yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerine daha çok başvurdukları bulgusuna ulaşmışlardır.

Denel işlemin yürütüldüğü süreçte deney grubundaki öğrencilerin işbirliğine dayalı grup çalışmaları sonucu işe yarar bir ürün ortaya çıkarmaları, onların hem duyuşsal özelliklerini hem de akademik bilgi ve becerilerini olumlu yönde etkilediği gözlenmiştir. İlköğretim düzeyindeki fen ve teknoloji derslerinde grup çalışmalarına yer verilmesi öğrencilerin akademik bilgi, beceri ve tutumlarına önemli katkılar sağlayabilir. Süreçte işbirliği yapılarak sürdürülen çalışmalarda öğrencilerin, eğlenerek doyum almalarını sağlayıp onların güdülenme düzeylerini de arttırabilir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin insiyatif alması, yorumlarını gözden geçirmesi, çok yönlü düşünmesi, kendi sonuçlarını ortaya koyabilmesi sağlanmıştır.

Araştırmada yapılandırmacı anlayışın bir parçası olarak ele alınan işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısını arttırdığı sonucu, işbirlikli öğrenmenin çeşitli tekniklerinin uygulandığı ve işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkilerini ortaya çıkaran bir çok araştırma (Kurt, 2000; Nakipoğlu, 2001; Oral, 2000, akt. Selcan, 2008); Becker ve Mousiniyet, 2004; Bilgin ve Geban, 2004; Çelebi, 2006; Özkan, 2001; Selcan, 2008) tarafından da desteklenmektedir. Özkan (2001), çalışmasında yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerin sıkça küçük ya da büyük grup etkinliklerine katıldığını ve beraber çalışıp işbirliği yapıp düşünme yeteneklerini ve birlikte çalışırken başkalarını kabullenme duygularını geliştirdiğini saptamıştır. Becker ve Mousiniyet (2004) geleneksel yöntemlerle yapılandırmacı yaklaşıma dayalı açık uçlu diyalog, problem temelli ve işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisini incelemiştir. Geleneksel öğretimin uygulandığı gruplara göre yapılandırmacı yaklaşımla ders işleyen grup, sontest sonuçlarına göre daha yüksek başarı elde etmiş ve araştırmanın sonunda yapılandırmacı yaklaşımı tercih etmişlerdir. Çelebi (2006), yaptığı çalışmada, yapılandırmacı yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek erişe elde ettiklerini; deney grubundaki öğrencilerin bu yöntemle dersi daha iyi öğrendiklerini ve bu yöntemle ders işlemekten memnun olduklarını; deney grubundaki öğrencilerin, grup süreçlerinde paylaşma, arkadaşlık, yardımlaşma, sorumluluk alma, bilimsel yöntem kullanma ve inceleme araştırma yapma gibi birçok becerilerini geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Selcan (2008), araştırmasında yapılandırmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin akademik başarılarını ve çevreye yönelik tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır.

Madill ve ark. (2001) araştırma dayalı öğrenme yaklaşımının öğrenci merkezli öğrenmeyi arttırdığı, öğrencilerde bağımsız problem çözme geliştirdiği, öğrenme ortamında öğrenci-öğretmen etkileşimini arttırdığını yaptıkları

araştırma sonucunda ortaya koymuşlardır. Tatar (2006), çalışmasında araştırmaya dayalı öğrenme; öğrencilere bilimsel süreç becerilerini kullanmaları için imkan sağlamakta ve onların bilimsel yöntemler kullanarak bilim insanları gibi çalışmalarına izin verdiğini söylemektedir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin kendi başlarına veya grupla yaptıkları çalışmalarda sorumluluk almalarını, kendilerini ifade etmelerini ve öz güvenlerini geliştirdiğini de sağladığı da belirtilmektedir. Bağcı Kılıç (2001), yaptığı araştırmada yapılandırmacı yaklaşımın kişinin kendi bilgilerini kendisinin oluşturduğunu savunan bir eğitim felsefesi olduğunu, bu yaklaşıma dayana fen öğretiminde; bilimsel bilgilerin, kavramların öğrencilere doğrudan aktarılmayıp bilim insanları gibi kendilerinin gözlemleyip, keşfederek, araştırarak, hipotezler kurup, deneyler yaparak problemlerin çözümüne ulaşacaklarını belirtmiştir. Koç (2002), yapılandırmacı öğrenme ortamının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünleri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerin dersten daha fazla zevk aldığı, öğrenme etkinliklerine daha istekle katıldığı, kendilerine daha fazla güvendiği, daha fazla iş birliği yaptığı, diğer arkadaşlarının görüşlerini dinlediği ve saygı duyduğu görülmüştür.

Son yıllarda dünyada ve ülkemizde çok bilgiyle donanmış olmanın değil, bilgiye ulaşma yolları ve bu yolları etkili biçimde kullanmak göze çarpan önemli bir değişimdir. Günümüzde bireylerin; günlük yaşamlarında veya mesleki yaşamlarında etkili biçimde kullanmadıkları bilgileri sürekli taşıma zorunluluğu yerine, karşılaştıkları problemleri çözmede kullanacakları bilgilere ulaşmanın yollarını bilen ve etkili biçimde kullanabilen, duruma uygun bilgiyi ayıklayıp yorumlayabilen, araştırmacı kimliğe sahip, durağanlık yerine farklı görüş ve durumlara açık olmaları gerekli hale gelmektedir. Bu özelliklerin kazanılması için günümüz toplumlarında nitelikli insan gücüne giderek daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum karşımıza, bilimsel düşünmeyi alışkanlık haline getirmiş bireyleri yetiştirmeye odaklanan bir öğretim sürecinin zorunluluğunu getirmektedir. Bu öğretim sürecindeki bireylerin ise, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları, yaşayarak, tartışarak, araştırarak, eleştirerek öğrenmeleri gerekmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, bu araştırmadan elde edilen bulgular, dördüncü sınıf fen ve teknoloji dersinde 5E Öğrenme Modeli'ne göre düzenlenmiş öğretimin bilimsel süreç becerilerinin hem bütünsel hem de alt becerilerin her birinin gelişimi ve kalıcılığı üzerinde mevcut uygulanan programın eğitim durumlarından daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu anlamda, fen ve teknoloji derslerinde, 5E

Öğrenme Modeli bilimsel süreç becerilerini geliştirme yönünde etkili olarak kullanılabilir.

Bilimsel süreç becerilerinin doğası gereği ölçülürken performansa dayalı olması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü bir gözlem ya da deney becerisinin gelişip gelişmediğini görebilmek için, o becerinin ölçümü somut olarak uygun araç gereçlerle yapılmalıdır. Bu çalışmada bilimsel süreç becerilerinin ölçümü, öğrencilerin uygun araç gereçlerle deneyi kendi başına yaptığı; yapılan deneyden hareketle bilimsel süreç becerilerine yönelik bütün alt becerilere ilişkin soruları yanıtladığı ya da sınamaya durumlarını uyguladığı; öğretmenin ise deney sürecini gözlemlediği ve gözlem puanı verdiği performansa dayalı bir ölçme aracıyla yapılmıştır.

Yukarıda ele alınan sonuçlardan yola çıkarak yöneticilere, öğretmenlere ve uzmanlara şunlar önerilebilir;

- Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, 5E Öğrenme Modeli'nin fen ve teknoloji derslerinde bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi amacıyla kullanılabilir
- 5E Öğrenme Modeli'nin öğretimi planlama ve uygulamaya dönük katkıları dikkate alındığında, program geliştirme çalışmalarında program geliştirme uzmanlarının, öğretmenlerin ya da öğretim elemanlarının öğretimi tasarlama çalışmalarında yapılandırmacı anlayışa odaklanmaları, denemeleri ve değerlendirmeleri için teşvik edilmelerinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu noktada hizmet içi eğitimler yoluyla öğretmenlere yapılandırmacı anlayışla ilgili alıştırmalar yapma olanağı sunulmalıdır.
- 5E Öğrenme Modeli'nin öğrenme üzerinde etkililiği ve kalıcılığına olumlu katkısıyla birlikte öğrencilerde ilgi ve istek uyandıran yönü dikkate alındığında, özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrencilerin bu anlayış çerçevesinde yetiştirilmesinin, meslek alanları açısından önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.
- Bu araştırmada bilimsel süreç becerilerinin gelişimi performansa dayalı ölçme aracından elde edilen verilerden yararlanılarak test edilmiştir. Bilimsel süreç becerilerinin ölçümünde bu araştırmada kullanılan ölçme aracından yararlanılabilir.
- 5E Öğrenme Modeli'nin uygulandığı bir süreçte, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin derinlemesine incelemesine dönük nitel araştırmalar yapılabilir.
- 5E Öğrenme Modeli'nin etkisi farklı düzey, ders ve eğitim durumlarında denenerek geçerliliğinin, işlerliliğinin ve kullanılabilirliğinin irdelenmesine dönük çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Abruscato, J. (2000). *Teaching children science a discovery approach*. Fifty Edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Akar, E. (2005). *Asit ve baz kavramlarının anlaşılmasında 5e öğretim modelinin etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Bölümü, Ankara.
- Akar, H. ve Yıldırım, A. (2004). *Oluşturmacı öğretim etkinliklerinin sınıf yönetimi dersinde kullanılması: bir eylem araştırması*. Sabancı Üniversitesi, İyi Örnekler Konferansı.
- Albayrak, A.S., Eroğlu, A., Kalaycı, Ş., Kayış, A., Öztürk, E., Antalyalı, Ö. L., vd. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Anagün, Ş.S. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde yapılandırmacı öğrenmeyoluyla fen okuryazarlığı geliştirilmesi: bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Anagün, Ş. S. ve Yaşar, Ş. (2009). İlköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 8 (3), 843-865.
- Andaç, K. (2007). *Gözden geçirme stratejisi ile desteklenmiş yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının 5e modelinin öğrencilerin basınç konusundaki erişilerine, bilgilerinin kalıcılığına ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Fizik Anabilim Dalı, Diyarbakır.
- Aydoğmuş, E. (2008). *Lise 2 fizik dersi iş-enerji konusunun öğretiminde 5e modelinin öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Fizik Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.
- Bağcı Kılıç, G. (2001). Oluşturmacı fen öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 1,1.
- Bağcı Kılıç, G. (2003). Üçüncü uluslararası matematik ve fen araştırması (TIMSS): fen öğretimi, bilimsel araştırma ve bilimin doğası. *İlköğretim Online*, 2(1), 42-51.
- Becker, H. K., Mousiniyet, S. (2004). A Comparison of student's achievement and attitudes between constructivist on traditional classroom environment

- in thland vocational electronic programs. *Journal Of Vocational Education Research*, 29:133-153
- Bell, R. L. (2008). *Teaching the nature of science through process skills, activities for grades 3-8*. Newyork: Pearson.
- Bilgin, İ. ve Geban, Ö. (2004). İşbirlikli öğrenme yöntemi ve cinsiyetin sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine karşı tutumlarına, fen bilgisi dersindeki başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 9-18.
- Brandt, E.S. (2012). *Utilizing an early childhood science curriculum: factors influencing implementation and how variations affect students' skills and attitudes*. (Unpublished doctor's thesis). Doctor of Philosophy Educational Leadership and Innovation Thesis, Faculty of the Graduate School of the University of Colorado.
- Buntod, P.C., Suksringam, P. ve Singseevo, A. (2010). Effects of learning environmental education on science process skills and critical thinking of mathayomsuksa 3 students with different learning achievements. *Journal of Social Sciences* 6 (1), 60-63.
- Bybee, R.W. (1997). *Achieving scientific literacy: from purposes to practices*. Portsmouth: UK, Heinemann.
- Bybee, R.W., Taylor, A.J., Gardner, A., Van Scotteer P., Powell, J.C., Westbrook, A., ve Landes, N. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins, effectiveness, and applications*. Colorado: Springs.
- Campbell, M. (2006). *The Effects of the 5e learning cycle model on students' understanding of force and motion concepts*. (Unpublished master's thesis). University of Central Florida Department of Teaching and Learning Principles, Florida.
- Canlı, Ö. (2009). *İlköğretim 8. sınıf fen bilgisi dersi canlılarda üreme ve gelişme ünitesinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı 5e modeline uygun etkinliklerin öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Programı, Konya.
- Carin, A.A. (1993). *Teaching science through discovery*. Toronto: Macmillan Publishing Company.
- Chen, J.H. (2008). *Research of elementary school student's learning achievements with the implementation of 5e learning cycle based on nanotechnology curriculum*.

Master's Thesis, Graduate Institute of Mathematics and Science Education, National Pingtung University of Education, Taiwan.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers. pp 283-286.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Çelebi, C. (2006). *Yapılandırıcılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğretimim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deren, Ş. (2008). *İlköğretim 8. sınıf genetik ünitesinin 5e modeline göre tasarlanan multimedya destekli öğretimin öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Erbağ, S., Şimşek, N. ve Çınar, Y. (2005). *Fen bilgisi laboratuvar ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Erdoğan, S. (2011). *Elektrik konularının 5e modeline göre öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Orta Öğretim Ve Matematik Alanları Eğitimi, Fizik Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- Ergin, G. (2006). *Fizik eğitiminde 5e modelinin öğrencilerin akademik başarısına, tutumuna ve hatırlama düzeyine etkisine bir örnek: iki boyutta atış hareketi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ewers, T.G. (2001). *Teacher - directed versus learning cycles methods: Effects on science process skills mastery and teacher efficacy among elementary education students*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Idaho.
- Gabel, D.L. (1993). *Handbook of research on science teaching and learning a project of the national science teachers association*. New York : Macmillan and Shuster and Prentice Hall International.
- Garcia, C. M. (2005). *Comparing the 5e and traditional approach to teaching evolution in a hispanic middle school science classroom*. Master Thesis. California State University, California.

- Gatlin, L.S. (1998). *The effect of pedagogy informed by constructivism: A comparasion of student achievement across constructivist and tradational classroom environments (Science Education)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of New Orleans.
- Gürses, E. (2006). *Durgun elektrik konusunda yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı, 5e modeline uygun olarak geliştirilen dokümanların uygulanması ve etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Harlen, W. (2007). *Teaching, learning and assessing science*. 5- 12. (4. Edition.) Los Angeles: Sage Publacitions.
- Koç, G., (2002). *Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lancour, K.L. (2005). *Process skills for life science*. Erişim: 29 Haziran 2010. www.tufts.edu/as/wright_center/products/sci_olympiad/upload_1_15_05/pdf/process_skills_life_sci_super_and_coach_guide_05.pdf adresinden elde edildi.
- Madill, H.M., Amort-Larson, G., Wilson, S.A., Brintnell, S.G., Taylor, E., ve Esmail, S. (2001). Inquiry-based learning: an instructional alternative for occupational therapy education. *Occupational Therapy International*, 8(3), 198-209.
- Martin, D.J. (2006). *Elementary science methods. a constructivist approach. thomson higher education 10*. Belmont: Davis Drive.
- McCormick, B. (2000). *Attitude, Achievement, and Classroom Environment in a Learner-Centered Introductory Biology Course*. (Unpublished doctor's thesis), The University of Texas.
- Miles, E. (2010). *In-service elementary teachers' familarity, interest, conceptual knowledge, and performance on science process skills*. (Unpublished master's thesis). A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Science in Education, Southern Illinois University, Department of Curriculum and Instruction in the Graduate School, Carbondale.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflar fen ve teknoloji dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Ostlund, K.L. (1992). *Science process skills: assessing hands on student performance*. California: Addison Wesley.

- Önal, İ. (2008). *Özel öğretim yöntemleri 2 dersinde oluşturmacı öğretimin başarı, tutum, bilimsel süreç becerileri ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.
- Önder, E. (2011). *Fen ve teknoloji dersi "canlılarda üreme, büyüme ve gelişme" ünitesinde kullanılan yapılandırmacı 5e öğrenme modelinin 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Eğitimi Programı, Konya.
- Özaydın, T.C. (2010). *İlköğretim yedinci sınıf fen ve teknoloji dersinde 5e öğrenme halkası ve bilimsel süreç becerileri doğrultusunda uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin akademik başarıları, bilimsel süreç becerileri ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özkan, B. (2001). *Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında özgün etkinlik ve materyal kullanımının etkililiği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özsevgeç, T. (2007). *İlköğretim 5. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik 5e öğretim modeline göre geliştirilen rehber materyallerin etkililiklerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Öztürk, Ç. (2008). *Coğrafya öğretiminde 5e modelinin bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Peters, J. M. ve Stout, D. L. (2006). *Methods for teaching elementary school science (5. Baskı)*. Ohio: Pearson Publishing.
- Plourde, L. A., Alawiye O. (2003). Constructivism and elementary preservice science teacher preparation: knowledge to application. *College Student Journal*, September.
- Rezba, R. J., Sprague, C., McDonnough, J. T. ve Matkins, J. J. (2007). *Learning and assessing science process skills*. New York: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Riesser S. T. (1994). *Examination of reliability and validity of the performance assessment of science skills (pass) instruments, alternative assessment instruments of science process skills*. (Unpublished doctor's thesis). Ball State University, India.

- Sağlam, M. (2005). *Işık ve ses ünitesi konusunda 5e modeline uygun rehber materyal geliştirilmesi ve etkililiğinin araştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Saygın, Ö. (2003). *Lise 1 biyoloji dersi hücre konusunun öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim. kuramdan uygulamaya*. (14. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Selcan, B. (2008). *İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersinde çevre konularının öğretiminde, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin erişimine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara.
- Sevinç, E. (2008). *5E öğretim modelinin organik kimya laboratuvarı dersinde uygulanmasının öğrencilerin kavramsal anlamalarına, bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve organik kimya laboratuvarı dersine karşı tutumlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Kimya Bölümü, Kimya Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Smerdon, B. A., Burkam ve Lee, D. T. (1999). Access to constructivist and didactic teaching: who gets it? where is it practised? *Teachers College Record*, 101 (1), 5 -34.
- Smith, D.W. (1997). *Elementary students' use of science process skills in problem solving: the effects of an inquiry-based instructional approach*. (Yayımlanmamış doktora tezi). The Ohio State University, Ohio.
- Solano-Flores, G. (2000). Teaching and assessing science process skills in physics: the bubbles task. *Science Activities*, 37 (1), 31-37.
- Süzen, S. (2009). 5E ve geleneksel metotla işlenen fen ve teknoloji dersinin yapılandırılmış gridle değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 181, 169-183.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (1996). *Using multivariate statistics*. (3. Baskı) New York: Harper Collins College Publishers.
- Tatar, N. (2006). *İlköğretim fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tinker, R. (1997). *Thinking about science*. (Elektronik Sürüm). Concord: The Concord Consortium Educational Technology Lab, M.A.

Trowbridge, L., Bybee, R.W ve Powell, J.C. (2004). *Teaching secondary school science*. New Jersey: Merrill / Prentice Hall.

Turpin, T. ve Cage, B. N., (2004). The effects of an integrated activity-based science curriculum on student achievement, science process skills and science attitudes. *Electronic Journal of Literacy through Science*, 3, 1-15.

Valentino, C. (2000). Developing science skills. Erişim: 20 Haziran 2010. <http://www.eduplace.com/science/profdev/articles/valentino2.html>.



Boş Zaman Can Sıkıntısı Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması*

Yağmur SOYLU** Diğdem Müge SİYEZ***

Öz

Bu çalışmanın amacı Iso-Ahola ve Weissinger (1990) tarafından geliştirilen Boş Zaman Can Sıkıntısı Ölçeği'nin (Leisure Boredom Scale) Türkçe'ye uyarlanarak lise öğrencileri için geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu İzmir il merkezinde lisede 9.-12. sınıflarda öğrenim gören 469 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan açıklayıcı faktör analizleri sonucunda "Yetkinlik" ve "Motivasyon" olmak üzere iki boyutlu ve 12 maddeden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile de bu yapı doğrulanmıştır. Ayırt edici ölçek geçerliği kapsamında Boş Zaman Can Sıkıntısı Ölçeği'nin iki alt boyutu ile Serbest Zaman Doyum Ölçeği'nin altı alt boyutu arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca hem alt ölçeklere hem de ölçeğin geneline ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayıları ölçeğin güvenilir bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Boş zaman, boş zaman can sıkıntısı, geçerlik, güvenirlik.

* Bu çalışma İstanbul 2013 Dünya Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde (Eylül 2013) sözel bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör., Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, yagmur.soylu@deu.edu.tr

*** Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, didem.siyez@deu.edu.tr

Turkish Adaptation of Leisure Boredom Scale

Abstract

The aim of this study is to adapt the Leisure Boredom Scale(LBS), that was developed by Iso-Ahola ve Weissinger (1990), into Turkish language and to assess the reliability and validity among high school students. The participants consisted of 469 students from 9th to 12th grades of high schools in İzmir city center. Structure of the LBS was examined employing a confirmatory factor analysis and exploratory factor analysis. EFA results showed that a construct with 12 items and two factors, namely "Competence" and "Motivation" was achieved. Also CFA results supported this structure. As a part of discriminant validity study, between the two subdimensions of Leisure Boredom Scale and the six subdimensions of Leisure Satisfaction Scale were found significantly negative correlations. Moreover, Cronbach alpha correlations of scale and subscales proved that the LBS is a reliable instrument.

Key words: Leisure time, leisure boredom, validity, reliability.

Giriş

Boş zaman etkinlikleri belirli bir programı ve bazı sosyal kuralları olan kurumlar, gruplar ya da bireyler tarafından yapılandırılan etkinlikler bütünüdür (Bjarnadottir, 2004). Boş zaman etkinlikleri genel olarak yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinlikler olmak üzere iki kategoride incelenmektedir. Yapılandırılmış boş zaman etkinlikleri yetişkinlerin organize ettiği ve yetişkinlerin gözetiminde gerçekleşen kuralları olan etkinliklerdir. Okul takımları veya okullardaki kulüp çalışmaları bu etkinliklere örnek olarak verilebilir. Bu gibi etkinlikler genel olarak pozitif gelişimsel sonuçlarla ilişkilendirilmektedir. Yapılandırılmamış boş zaman etkinlikleri ise genellikle arkadaşların eşlik ettiği ama organize olmamış ve gözetim içermeyen etkinliklerdir (Bradley, 2010). Yapılandırılmamış boş zaman etkinliklerine aşırı zaman ayırma genellikle şiddet, toplumsal rahatsızlık, mala zarar verme ve madde kullanımı ile ilişkilendirilmekte birlikte (Agnew ve Petersen, 1989) bunun tam tersini gösteren araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Bradley (2010) yapılandırılmamış bir etkinlik olan kay kay yapmanın ergenlerin gelişiminde olumlu bir katkısı olduğunu bulmuştur.

Boş zaman ergenler için ev, okul ve işin ötesinde “dördüncü bir çevre” olarak tanımlanmaktadır. Bunun nedeni ise ergenlerin, uyanık olduğu zamanın yaklaşık %50’sini boş zaman etkinliklerine ayırmasıdır (Bjarnadottir, 2004). Bu oran okula ayrılan zamandan daha fazladır. Ergenin günlük yaşamının bir parçası olan boş zaman etkinlikleri ergenin kendi becerilerini göstermelerine, yeni öğrenme yaşantılarıyla yeni ilgi alanları geliştirmelerine yardım etmektedir. Ayrıca boş zaman etkinlikleri ergenin kimliğini şekillendirmesi ve ilgilerini keşfetmesi için temel bir bağlam olarak tanımlanmaktadır (Erikson, 1968; Kleiber, 1990; Watermani 1990: akt: Coatsworth, Hiley Sharp, Palen, Darling, Cumsille ve Marta, 2005).

Boş zaman etkinlikleri ergenleri pek çok açıdan etkileyebilir. Örneğin Shaw, Kleiber ve Caldwell (1995) boş zamanın etkinliklerinin ergenin kimlik gelişimi ve benlik saygısı üzerinde etkisi olduğunu belirtirken; McGee, Williams, Howden-Chapman, Martin ve Kawachi (2006) boş zaman etkinlikleri ile aile bağlılığı, okul bağlılığı, akran ilişkileri ve sosyal destek arasında ilişki olduğundan bahsetmektedir. Yin, Katims ve Zapata (1999) tarafından Meksika kökenli Amerikalı ergenlerle yapılan araştırmada da anti-sosyal davranışlarda bulunma ile boş zaman etkinliklerine ve spor etkinliklerine katılım arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde Palen ve Coatsworth (2007) boş zaman etkinliklerinin anti-sosyal davranışların anlamlı bir yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır. Hiley Sharp ve diğerleri (2011) tarafından yapılan

araştırmada ise boş zaman yaşantıları ile madde kullanımı arasında bir ilişki bulunmuştur.

Genel olarak bakıldığında, boş zaman etkinliklerine katılım yaşam kalitesi ve yaşam doyumunu etkilemektedir (Jennen ve Uhlebeck, 2004). Ancak katılan etkinliğin yoğunluğu ve bu etkinliğe yüklenen anlam düşükse veya beklenen seviyenin altında ise can sıkıntısı ortaya çıkmaktadır (Iso-Ahola ve Weissinger, 1990). Can sıkıntısı rahatsızlık verici bir duygu durumudur ve bir etkinliğe ilişkin uyarıcı ya da değer eksikliği ile karakterizedir (Harris, 2000). Ayrıca can sıkıntısı önemli sosyal, psikolojik ve fiziksel sağlık sorunlarıyla ilişkilidir (Fahlman, Mercer-Lynn, Flora ve Eastwood, 2013). İnsanların neden sıkıldığına ilişkin olarak farklı kuramlar farklı açıklamalarda bulunmaktadır. Psikodinamik kuramlara göre can sıkıntısı, istenilen şeylerin tehdit edici olması nedeniyle bastırılmasının sonucunda ne istendiğinin bilinçli olarak belirlenmemesinden kaynaklanmaktadır (Fenichel, 1953; Greenson, 1953; akt: Fahlman ve diğ., 2013). Varoluşçu kuramlar, can sıkıntısının yaşamdaki anlam eksikliğinden kaynaklandığını belirtirler. Ayrıca varoluşçu kuramcılar, bireylerin kendi değerleri ile tutarlı etkinliklere katılmada başarısız olduğunda ya da bu etkinliklere katılmaktan vazgeçtiğinde can sıkıntısının ortaya çıktığını belirtirler (Bargdill, 2000; Fahlman ve diğ., 2009; akt: Fahlman ve diğ., 2013). Dikkat kuramı, ilgilenilen etkinliğe odaklanma yetersizliği ile sonuçlanan dikkat süreçlerindeki başarısızlığın can sıkıntısının nedeni olduğunu ileri sürmektedir (Fisher, 1993; Hamilton, 1981). Son olarak uyarılma kuramı can sıkıntısının, bireyin uyarılma gereksinimi ve çevresel uyarıcılara ulaşılabilirlik arasındaki yanlış eşleşmeye bağlı olarak ortaya çıkan optimal düzeyde uyarılma olmamasından kaynaklandığını ileri sürmektedir (Klapp, 1986; Zuckerman, 1979; akt: Fahlman ve diğ., 2013).

Olumsuz bir yaşantı olarak can sıkıntısının boş zamanla ilişkili olduğu düşünülmektedir (Caldwell ve Smith, 2006). Bireyler optimal düzeyde etkinliklere katılma fırsatından yoksun kaldığında veya optimal olmayan etkinliklerden kaçınmadıklarında boş zaman can sıkıntısı ortaya çıkabilmektedir. Yapılan bazı araştırmalarda bu yorumu destekler niteliktedir. Örneğin 6-12 yaş grubu okula devam eden çocuklarla yapılan bir araştırmada günde 3 saatten fazla televizyon izleyen çocukların %46'sının can sıkıntısı nedeniyle televizyon izlediği belirlenmiştir (Arslan, Ünal, Güler ve Kardeş, 2006). Benzer şekilde Yaman ve Peker (2012) tarafından lise öğrencileriyle yapılan bir araştırmada da öğrencilerin siber zorbalık davranışında bulunma nedenleri arasında can sıkıntısının yer aldığı belirlenmiştir. Vatan, Ocaoğlu ve İrgil (2009) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan bir araştırmada da üniversite öğrencilerinin sigaraya başlamada ilk nedenleri arasında can sıkıntısı/stresin yer aldığı belirlenmiştir. Boş zaman can sıkıntısı kuramına göre

(Iso-Ahola ve Crowley, 1991; Iso-Ahola ve Weissinger, 1987; Orcutt, 1984) uyarı, heyecan ve meydan okuma arayışı gereksiniminin sosyal olarak uygun ya da onaylanan yollarla karşılanmaması ergenlerin alkol madde kullanımı, çetelere karışma ve kavgalara karışma gibi suça yönelik davranışlarla ilgilenmesine neden olmaktadır. Bu nedenlerden dolayı boş zaman can sıkıntısının değerlendirilmesi ve hangi faktörlerle ilişkili olduğunun belirlenmesinin önleyici psikolojik danışma çalışmaları açısından son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde ülkemizde ergenlerin boş zaman can sıkıntısını değerlendiren bir ölçme aracına ulaşılammıştır. Bu araştırmanın amacı Iso-Ahola ve Weissinger (1990) tarafından geliştirilen Boş Zaman Can Sıkıntısı Ölçeği'nin (Leisure Boredom Scale) Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesidir.

Yöntem

Çalışma grubu

Çalışma grubu, basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen İzmir il merkezindeki liselerde 9-12. sınıflarda öğrenim gören 469 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan lise öğrencilerinin yaş aralığı 16-19 (\bar{X} =16.35, ss=1.19) arasında değişmekte olup katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaşlarına göre sayısal dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Yaşlarına Göre Dağılımı

	f	%
Cinsiyet		
Kız	282	60.1
Erkek	187	39.9
Sınıf Düzeyi		
9. sınıf	137	29.2
10. sınıf	132	28.1
11. sınıf	55	11.7
12. sınıf	145	30.9
Yaş		
14	11	2.3
15	129	27.5
16	128	27.3
17	91	19.4
18 ve üzeri	110	23.5
Toplam	469	100

Veri Toplama Araçları

Boş Zaman Can Sıkıntısı Ölçeği (BZCSÖ). Iso-Ahola ve Weissinger (1990) tarafından geliştirilen ölçek boş zaman sıkıntısına yönelik öznel algıları belirlemektedir. 16 maddeden oluşan ölçek beşli Likert tipi (1= Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum) bir ölçekle derecelendirilmektedir. Puan aralığı 16-80 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanların artması boş zaman can sıkıntısının arttığı anlamına gelmektedir. Ölçeğin orijinal formunda yapı geçerliği kapsamında açıklayıcı veya doğrulayıcı faktör analizi yapılmamış sadece kuramsal olarak boş zaman can sıkıntısı ile ilişkili olduğunu düşünülen yapılar arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre BZCSÖ ile içsel motivasyon, benlik saygısı, boş zaman motivasyonu, boş zaman doyum ölçeği arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliği üç çalışmada sırasıyla 0.85, 0.88 ve 0.86 olarak bulunmuştur (Iso-Ahola ve Weissinger, 1990).

BZCSÖ'nün Dil Geçerliği. Uluslararası Test Komisyonu'nun (International Test Commission) (2010) ölçek uyarlama hakkındaki kurallarına göre, test geliştiriciler ölçeğin uyarlanan versiyonu veya tasarlanan araç için popülasyonlar arasındaki dilsel ve kültürel farklılıkların tam olarak dikkate alınmasını sağlamalıdır. Buna göre şu işlemler kullanılarak BZDAÖ Türkçe'ye

çevrilmiştir: Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması çalışması kapsamında öncelikle ölçeği geliştiren araştırmacılardan biri olan Iso-Ahola Weissinger'den ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması için gerekli olan yazılı izin alınmıştır. İlk aşamada ana dili Türkçe olan ve iyi derecede İngilizce bilen Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında çalışan iki akademisyen her bir maddeyi Türkçe'ye çevirmiştir. Daha sonra ortak bir Türkçe versiyonu elde etmek için iki ayrı çeviri karşılaştırılmıştır. Türk Dili ve Edebiyatı alanında çalışan bir uzman tarafından Türkçe formdaki maddelerin anlam bütünlüğü incelenmiş ve uzmanın önerisi doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ardından Türkçe form her iki dili de iyi derecede bilen Yabancı Diller Yüksekokulu'nda çalışan iki uzman tarafından tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir. Son aşama da ise orijinal ölçek ile Türkçe'den İngilizce'ye çevrilen ölçek anlamsal denklik elde edebilmek için karşılaştırılarak dil tutarlılığının sağlandığı anlaşılmıştır (Mallinckrodt ve Wang, 2004).

Serbest Zaman Doyum Ölçeği (SZDÖ). Beard ve Ragheb (1980) tarafından geliştirilen SZDÖ'nün kısa formu ise Trottier, Brown, Hobson ve Miller (2002) tarafından düzenlenmiştir. 24 maddeden oluşan ölçek 5'li Likert tipi (1=Neredeyse Hiç Doğru Değil, 5=Neredeyse Her Zaman Doğru) bir ölçekle derecelendirilmektedir. Ölçekten alınan puanların artması serbest zaman doyumunun arttığı anlamına gelmektedir. Psikolojik, Eğitimsel, Sosyal, Fizyolojik, Estetik ve Rahatlama olmak üzere altı alt boyuttan oluşan ölçeğin kısa formunun güvenilirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur (Trottier ve diğ., 2002).

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Gökçe ve Orhan (2011) tarafından yapılmıştır. Yapılan analizi sonucunda ölçeğin orijinalinde olduğu gibi Psikolojik, Eğitimsel, Sosyal, Fiziksel, Rahatlama ve Estetik olmak üzere altı alt boyuttan oluştuğu ve bu alt boyutların Cronbach alfa katsayısının 0.59-0.75 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında önce tüm katılımcılar araştırmaya katılmanın gönüllülüğe dayandığı ve istedikleri zaman ölçekleri yanıtlamadan vazgeçebilecekleri konusunda bilgilendirilmiştir. Araştırma verileri araştırmaya dâhil edilen okullardaki psikolojik danışmanlar tarafından sınıf ortamında toplanmıştır. Ölçeklerin tamamlanması yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

BZCSÖ'nün faktör yapısı açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak incelenmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), kovaryans matrisi ve en çok olabilirlik tahmini kullanılarak Lisrel 8.30 paket programı ile yapılmıştır (Jöreskog ve Sörbom, 1999). χ^2 test istatistiği örneklem büyüklüğünden etkilendiğinden dolayı (Tabachnick ve Fidell, 2001) modelin yeterliğini test etmek için altı uyum indeksi ile ilgili aşağıdaki kriterler kullanılmıştır: (1) SRMR'nin .10'dan düşük olması, (2) GFI'nin .90 ve üzerinde olması, (3) AGFI'nin .90 ve üzerinde olması, (4) CFI'nin .95 ve üzerinde olması, (5) RMSEA'nın .08 ve altında ve (6) χ^2/df 'nin 2 veya 3'ün altında olması (Hu ve Bentler, 1999). DFA yapılmadan önce çoklu doğrusallık ve normallik varsayımları SPSS ile değerlendirilmiştir. Faktör geçerliğini sağladıktan sonra ayırt edici ölçek geçerliğini incelemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

BZCSÖ'nün güvenilirliğini incelemek için ölçeğin tamamı ve alt boyutları için iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan istatistiksel işlemlerde anlamlılık değeri olarak $p < .05$ kabul edilmiştir.

Bulgular

Geçerliğe İlişkin Bulgular

Ölçeğin orijinali tek boyutlu olduğu için ilk olarak DFA ile tek boyutlu yapı test edilmiş ve uyum indekslerinin modeli iyi bir şekilde açıklamadığı gözlemlenmiştir ($\chi^2/df=5.09$, $\chi^2=529.74$, $df=104$, $RMSEA=.10$, $AGFI=.81$, $GFI=.85$, $CFI=.82$, $SRMR=.07$).

Ardından ölçeğin faktör yapısını belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA'da boş zaman can sıkıntısı ile ilgili alanyazın (Kim, 2008) dikkate alınarak faktör sayısı iki ile sınırlandırılmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce verilerin uygunluğunu gösteren KMO değeri .90, Bartlett testi ise anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=2425.035$, $df=120$, $p < .05$). Bu bulgular eldeki verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. AFA sonucunda faktör yükü .40'ın altında olan bir madde ve iki faktördeki yük farkı .10'dan az olan üç madde çıkarılarak faktör analizi yinelenmiştir (Akbulut, 2010; Büyüköztürk, 2012). Bu faktör analizi sonucunda toplam varyansın %49,44'ünü açıklayan bir yapı elde edilmiştir. Tablo 2'de AFA'ya ait faktör yükleri verilmiştir.

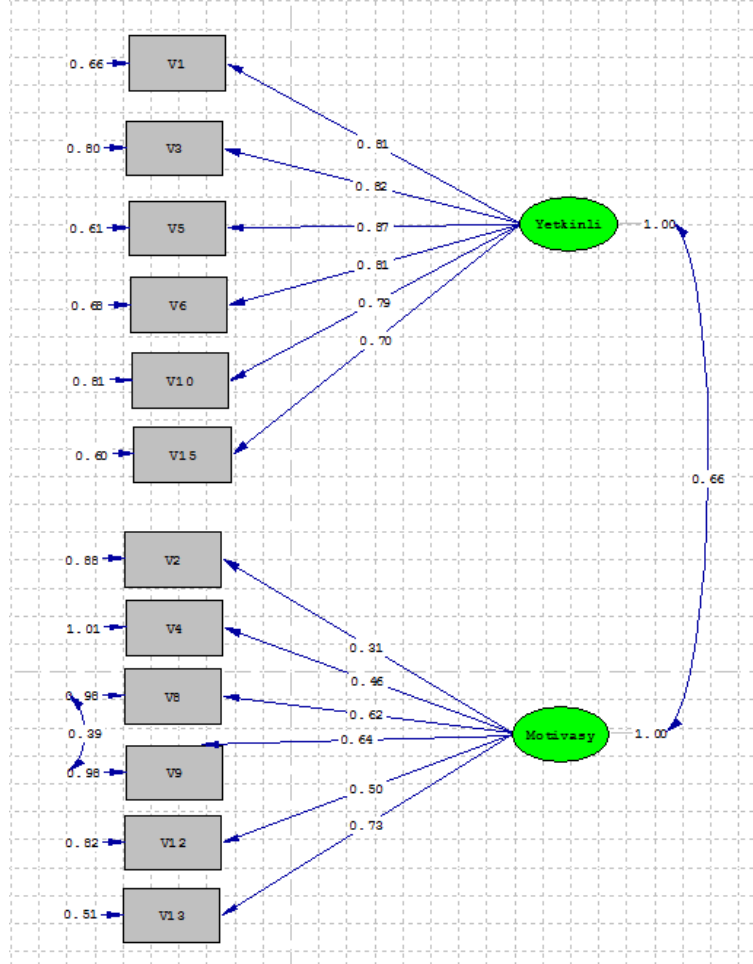
Tablo 2. AFA Sonucu

	Faktör 1	Faktör 2
M5	.781	.127
M1	.779	.081
M3	.737	.112
M10	.731	.073
M6	.713	.210
M15	.649	.301
M12	.011	.711
M9	.316	.594
M2	.036	.580
M13	.400	.575
M8	.349	.559
M4	.110	.550
Özdeğer	4.42	1.51
Toplam varyans	% 49.44	

Tablo 2’de görüldüğü gibi birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri .65-.78 arasında değişmektedir. Bu faktördeki maddeler incelendiğinde bu faktörün “yetkinlik” olarak adlandırılmasına karar verilmiştir. İkinci faktörün faktör yükleri .55-.71 arasında değişmektedir. Bu faktörde yer alan maddeler incelendiğinde “motivasyon” olarak adlandırılmasına karar verilmiştir.

Elde edilen bu yapı DFA ile test edilmiştir. DFA sonucunda da AFA’da ortaya konulan iki faktörlü yapının kabul edilebilir değerler aldığı görülmüştür ($X^2/df=3.17$, $X^2=165.05$, $df=52$, $RMSEA=.06$, $AGFI=.92$, $GFI=.94$, $CFI=.94$, $SRMR=.05$). DFA ile elde edilen model Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1. DFA Sonuçları



Ayır edici ölçek geçerliği kapsamında BZCSÖ ve SZDÖ arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi kullanılarak incelenmiştir. BZCSÖ'nün alt boyutları olan "yetkinlik" ve "motivasyon" ile SZDÖ'nün altı alt boyutu arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. BZCSÖ'nün alt boyutu olan Yetkinlik ile SZDÖ'nün alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları -10 ile -27 arasında değişirken; Motivasyon ile SZDÖ'nün alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları -27 ile -56 arasında değişmektedir. Elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. BZCSÖ ve SZDÖ Alt Boyutları Korelasyon Katsayıları

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1) Yetkinlik	1							
(2) Motivasyon	.48**	1						
(3) Psikolojik	-	-	1					
	.27**	.56**						
(4) Eğitsel	-	-		1				
	.19**	.45**	.69**					
(5) Sosyal	-	-			1			
	.19**	.39**	.60**	.68**				
(6) Fiziksel	-	-				1		
	.27**	.36**	.56**	.57**	.47**			
(7) Rahatlatıcı	-	-					1	
	.10**	.27**	.46**	.39**	.41**	.30**		
(8) Estetik	-	-						1
	.15**	.30**	.47**	.47**	.51**	.50**	.43**	

**p<.001

Güvenirlige İlişkin Bulgular

Güvenirlilik çalışması kapsamında ölçeğin tamamı ve alt boyutları için Cronbach α güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. "Yetkinlik" alt boyutu için $\alpha=.85$, "Motivasyon" alt boyutu için $\alpha=.70$ ve tüm ölçek için $\alpha=.84$ olarak bulunmuştur. Elde edilen değerler bu ölçeğin boş zaman can sıkıntısını ölçmek için güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Iso-Ahola ve Weissinger (1990) tarafından geliştirilen BZCSÖ Türkçe'ye uyarlanarak ergenler için geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları yapılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda "Yetkinlik" ve "Motivasyon" olmak üzere iki alt boyuttan oluşan 12 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Bu ölçeğin lise öğrencilerinin boş zaman can sıkıntısını ölçebilecek düzeyde geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğu görülmüştür.

Ölçeğin yetkinlik alt boyutu, boş zamanı düzenleme ve yönetme ile ilgili becerileri ölçmektedir. Bu alt boyutta altı madde bulunmaktadır. Bu boyutta yer alan maddelerden bazıları şunlardır: "Boş zamanı değerlendirme becerilerine sahip değilim", "Boş zamanlarımda bir şeyler yapmak istiyorum fakat ne yapmak istediğimi bilmiyorum". Bu alt boyuttan alınan yüksek puan yetkinliğin azaldığına işaret etmektedir. Ölçeğin motivasyon alt boyutu, boş

zamanlarını verimli bir şekilde geçirebilme ile ilgili becerileri ölçmektedir. Bu alt boyutta altı madde bulunmaktadır. Bu alt boyutta yer alan maddelerden bazıları şunlardır: "Boş zaman yaşantıları yaşamımın önemli bir parçasıdır", "Daha önce denemediğim boş zaman etkinlikleri denemekten hoşlanırım". Bu alt boyuttan alınan yüksek puan boş zamanı dolu bir şekilde geçirme ile ilgili motivasyonun azaldığına işaret etmektedir.

Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında bu araştırmada iki boyutlu bir yapı ortaya konulmuştur. Ancak orijinal ölçekte açıklayıcı faktör analizi bir madde dışında diğer maddelerin tek boyut üzerinde yüksek faktör değerlerine sahip olduğunu göstermiştir. Bu maddenin faktör yükü .26 olduğu halde bu maddenin çıkarılması Cronbach alfa güvenirlik katsayısında değişiklik yaratmadığı için ölçekten çıkarılmamıştır (Iso-Ahola ve Weissinger, 1990). Ölçeğin Türkçe uyarlamasında da aynı madde faktör yükü .40'ın altında (.29) kaldığı için ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlamasında iki boyutlu olarak sonuç vermesi kültürler farklılıklarıyla açıklanabileceği gibi can sıkıntısı kavramının çok boyutlu bir yapı olmasıyla da açıklanabilir. Yakın zamanda yapılan çalışmalar can sıkıntısının tek boyutlu bir yapıdan ziyade çok boyutlu bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır (Tze, Klassen, Daniels, Li ve Zhang, 2013; Vodanovich, Wallance ve Kass, 2005). Fahlman ve diğ. (2013) tarafından geliştirilen çok boyutlu durumluk can sıkıntısı ölçeği de ilgisizlik, yüksek düzeyde uyarılma, düşük düzeyde uyarılma, dikkatsizlik ve zaman algısı olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır.

Ayırt edici ölçek geçerliği kapsamında BZCSÖ'nün alt boyutları olan "yetkinlik" ve "motivasyon" ile SZDÖ'nün altı alt boyutu arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($p < .01$). BZCSÖ'nün boş zaman can sıkıntısını ölçmeyi amaçladığı ve SZDÖ'nün serbest zaman doyumunu ölçmeyi amaçladığı dikkate alındığında, sonuçlar BZCSÖ'nün yeterli düzeyde ayırt edici ölçek geçerliği olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin güvenirlik çalışması ile ilgili bulgular, alt ölçekler ve tüm ölçek için hesaplanan iç tutarlık katsayılarının yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Iso-Ahola ve Weissinger (1990) yaptıkları çalışmada boş zaman can sıkıntısı ölçeğinin iç tutarlık katsayısını üç farklı örnekleme sırasıyla .85, .88 ve .86 olarak bulmuşlardır. Ölçeğin Kuzey Afrika'da yapılan uyarlamasında ise içtutarlık katsayısı üç farklı örnekleme sırasıyla .76, .87 ve .76 bulunmuştur (Wegner, Flisher ve Muller, 2002). Bu çalışmada da kabul edilebilir bir güvenirlik katsayısı olan .84 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmanın sınırlılıklarından birisi verilerin kendini anlatma ölçekleri ile toplanmasıdır. Ancak uygulanmasının nispeten kolay olması, zaman açısından

ekonomik olması, uygulayıcı uzmanlığı gerektirmemesi ve psikolojik danışma ve psikoterapinin fenomenolojik bakış açısıyla uyumlu olması sebebiyle bu yöntem tercih edilmiştir (Heppner, Wampold ve Kivlinghan, 2013). Araştırmanın bir diğer sınırlılığı test-tekrar test güvenilirliğinin bilinmemesidir. Sınırlılıklarına rağmen bu araştırmanın en güçlü yanlarından birisi ise ölçeğin faktör yapısının açıklayıcı faktör analizinin yanı sıra doğrulayıcı faktör analizi ile de incelenmiş olmasıdır.

Boş zaman can sıkıntısı dünyada olduğu gibi Türkiye’de de üzerinde durulması gereken önemli konulardan biri olma eğilimindedir. Boş zaman can sıkıntısının değerlendirilmesi ve hangi faktörlerle ilişkili olduğunun belirlenmesinin başta madde kullanımı ve bağımlılığı ile internet bağımlılığı olmak üzere diğer önleyici psikolojik danışma çalışmaları açısından son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple bu ölçeğin ergenlerin boş zaman can sıkıntısı üzerinde etkili olabilecek faktörlerin belirlenmesi amacıyla iyilik hali ve yaşam doyumu, arkadaş ve aile üyelerinin boş zaman etkinlikleri, sağlığa yönelik davranışları gibi farklı psikososyal değişkenlerle birlikte kullanılması önerilebilir. Ölçeğin lise öğrencileri ile yürütülecek araştırmalarda olduğu kadar, üniversite öğrencileri ve yetişkinlerle yapılacak araştırmalarda da, ilgili örnekleme geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapıldıktan sonra kullanılabilceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Agnew, R. ve Petersen, D. M. (1989). Leisure and delinquency. *Social Problems*, 36, 332-350.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür & Yayıncılık.
- Arslan, F., Ünal, A. S., Güler, H. ve Kardaş, K. (2006). Okul çağı çocuklarının televizyon izleme alışkanlıklarının incelenmesi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 5(6), 391-401.
- Beard ve Ragheb (1980). Measuring leisure satisfaction. *Journal of Leisure Research*, 12(1), 20-33.
- Bjarnadottir, R. (2004). Modern adolescents' leisure activities: A new field for education?. *Young*, 12(4), 299-315.
- Bradley, G. L. (2010). Skate parks as a context for adolescent development. *Journal of Adolescent Research*, 25(2), 288-323.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 17. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Caldwell, L. L. ve Smith, E. (2006). Leisure as a context for youth development and delinquency prevention. *Australian & New Zealand Journal of Criminology*, 39(3), 398-418.
- Coatsworth, J. D., Hiley Sharp, E., Palen, L. A., Darling, N., Cumsille, P. ve Marta, E. (2005). Exploring adolescent self-defining leisure activities and identity experiences across three countries. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 361-370.
- Fahlman, S. A., Mercer-Lynn, K. B., Flora, D. B. ve Eastwood, J. D. (2013). Development and validation of the multidimensional state boredom scale. *Assessment*, 20(1), 68-85.
- Fisher, C. D. (1993). Boredom at work: A neglected concept. *Human Relations*, 46, 395-417.
- Gökçe, H. ve Orhan, K. (2011). Serbest zaman doyum ölçeğinin Türkçe geçerlilik güvenirlik çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 22(4), 139-145.
- Hamilton, J. (1981). Attention, personality, and self-regulation of mood: Absorbing attention and boredom. *Progress in Experimental Personality Research*, 10, 281-315.
- Harris, M. B. (2000). Correlates and characteristics of boredom and boredom proneness. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 47-77.
- Heppner, P. P., Wampold, B. E. ve Kivlinghan, D. M. (2013). *Psikolojik danışmada araştırma yöntemleri*. (Çev: Siyez, D. M.). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Hiley Sharp, E., Coffman, D. L., Caldwell, L. L., Smith, E. A., Wegner, L., Vergnagi, L. ve Mathews, C. (2011). Predicting substance use behavior

- among South African adolescents: The role of leisure experiences across time. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 343.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Iso-Ahola, S. E. ve Weissinger, E. (1987). Leisure and boredom. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 5, 356-364.
- Iso-Ahola, S. E. ve Weissinger, E. (1990). Perceptions of boredom in leisure: Conceptualization, reliability and validity of the leisure boredom scale. *Journal of Leisure Research*, 22(1), 1-17.
- Iso-Ahola, S. E. ve Crowley, E. D. (1991). Adolescent substance abuse and leisure time boredom. *Journal of Leisure Research*, 23, 260-271.
- Jennen, C. ve Uhlebeck, G. (2004). Exercise and life satisfaction: Fitness complimentary strategies in the prevention and rehabilitation of illness. *Evidence-based Complimentary and Alternative Medicine*, 1(2), 147-165.
- Jöreskog, K. ve Sörbom, D. (1999). *Lisrel 8: Structural Equation Modeling With The SIMPLIS Command Language*. Lincolnwood: Scientific Software International.
- Kim, B. B. (2008). Research update: Perceiving leisure. *Parks & Recreation*, 43(5), 24-27.
- Mallinckrodt, B., & Wang, C. C. (2004). Quantitative methods for verifying semantic equivalence of translated research instruments: A Chinese version of the experiences in close relationships. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 368-379.
- McGee, R., Williams, S., Howden-Chapman, P., Martin, J. ve Kawachi, I. (2006). Participation in clubs and groups from childhood to adolescence and its effect on attachment and self-esteem. *Journal of Adolescence*, 29, 1-17.
- Orcutt, J. D. (1984). Contrasting effects of two kinds of boredom on alcohol use. *Journal of Drug Issues*, 14, 161-173.
- Palen, L. A. ve Coatsworth, J. D. (2007). Activity-based identity experiences and their relations to problem behavior and psychological well-being in adolescence. *Journal of Adolescence*, 30, 721-737.
- Shaw, S. M., Kleiber, D. A. ve Caldwell, L. L. (1995). Leisure and identity formation in male and female adolescents: A preliminary examination. *Journal of Leisure Research*, 27, 245-263.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics* (4th Ed). Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Trottier, A. N., Brown, G. T., Hobson, S. J. G. ve Miller, W. (2002). Reliability and validity of the Leisure Satisfaction Scale (LSS-short form) and adolescent leisure interest profile (ALIP). *Occupational Therapy International*, 9(2), 131-144.

- Tze, V.M.C., Klassen, R.M., Daniels, L.M., Li, J.C.H. ve Zhang, X (2013). A cross-cultural validation of the learning-related boredom scale (lrbs) with canadian and chinese college students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 31(1) 29-40.
- Uluslararası Test Komisyonu (International Test Commission) (2010). *International test commission guidelines for translating and adapting tests*. <http://www.intestcom.org/upload/sitefiles/40.pdf> adresinden alınmıştır.
- Vatan, İ., Ocakoğlu, H. ve İrgil, E. (2009). Uludağ üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinde sigara içme durumunun değerlendirilmesi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 8(1), 43-48.
- Vodanovich, S. J., Wallance, J. C. ve Kass, S. J. (2005). A confirmatory approach to the factor structure of the Boredom Proneness Scale: Evidence for a two-factor short form. *Journal of Personality Assessment*, 85, 295-303.
- Wegner, L., Flisher, A. J. ve Muller, M. (2002). Reliability of the leisure boredom scale for use with high school learners in Cape Town, South Africa. *Journal of Leisure Research*, 34(3), 340-350.
- Yaman, E. ve Peker, A. (2012). Ergenlerin siber zorbalık ve siber mağduriyete ilişkin algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 819-833.
- Yin, Z., Katims, D. S. ve Zapata, J. T. (1999). Participation in leisure activities and involvement in delinquency by mexican american adolescents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 21(2), 170-185.



Miville-Guzman Evrensellik-Farklılık Yönelimi Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçe'ye Uyarlanması

Nazmiye ÇİVİTÇİ*

Öz

Bu çalışmanın amacı, Miville-Guzman Evrensellik-Farklılık Yönelimi Ölçeği Kısa Formu'nun (M-GEFYÖ-K) Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirliğini test etmektir. Araştırma verileri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerine devam eden 158'i erkek, 308'i kız olmak üzere toplam 466 üniversite öğrencisinden elde edilmiştir. M-GEFYÖ-K'nun psikometrik özelliklerinin test edilmesi amacıyla Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. AFA ve DFA sonuçları, ölçeğin orijinal formunun faktör yapısının doğrulandığını göstermektedir. Ölçeğin Türkçe formu, orijinal formundaki gibi üç faktörlü bir yapı özelliği sergilemektedir. Ayrıca, ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerlik, iç tutarlılık ve test-tekrar test değerleri kabul edilebilir düzeydedir. Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları, M-GEFYÖ-K'nun Türk örneğinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Evrensellik-farklılık yönelimi, evrensellik-farklılık yönelimi ölçeği.

* Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ncivitci@pau.edu.tr

The Adaptation of Short Form of the Miville-Guzman Universality-Diversity Scale into Turkish

Abstract

The aim of this research was to examine the psychometric properties of Short Form of the Miville-Guzman Universality-Diversity Scale (M-GUDS-S)) for Turkish sample. The study was carried out with a total of 466university students (308female and 158 male) enrolled in various departments of Pamukkale University. In this study, psychometric properties of M-GUDS-S were investigated by using exploratory and confirmatory factor analysis. The results of the analysis were demonstrated that the original scale model was well fit with the current sample. The analysis yielded that the Turkish form of the scale consisted of three factors as original scale. Results also, demonstrated that concurrent validity, internal consistency and test-retest values were acceptable. As a result, the findings this study indicated that Turkish form of MGUDO-S was valid and reliable instrument in Turkish sample.

Key words: Universality-diversity orientation, univ ersality-diversity orientation scale.

Giriş

İnsanı inceleyen bilim dalları temelde insanların ortak özelliklerine odaklanırken, bireysel farklılıkların önemini de artan bir biçimde vurgulamaktadır. Çoğu psikolojik kuram hemen herkesin benzer olduğunu varsayarken insan davranışının evrensel yönlerini belirlemeye çalışır. Bireysel farklılık kuramları ise bunun aksine, herkesi eşsiz kılan farklılıklara odaklanmaktadır (Chamorro-Premuzic, 2007). Miville ve arkadaşları (1999), insanlar arasında var olan benzerlik ve farklılıkları temel alarak evrensellik-farklılık yönelimi kavramını geliştirmişlerdir. Bu kavramı, Vontress'in (1978) insanlar arasındaki temel benzerlik ve farklılıklara ilişkin farkındalığın başkaları ile etkili ilişkiler geliştirmede önemli bir rolü olduğu konusundaki görüşleri üzerine temellendirmişlerdir. Ayrıca, Jung'un (1968) insanların birbirine bağlanmasında etkili olduğunu ileri sürdüğü evrensel imgeler, arketipler ve kolektif bilinçdışı ile Yalom'un (1985) grupla psikolojik danışmadaki evrensellik kavramından da önemli ölçüde etkilenmişlerdir (akt., Miville ve ark., 1999). Evrensellik-farklılık yönelimi, insanlar arasında var olan benzerlik ve farklılıkların farkına varılması ve kabul edilmesine ilişkin tutumları yansıtmaktadır. Benzerlikler (evrensel) insan olmanın ortak yönlerini temsil ederken, farklılıklar insanların kültürel (ırk, etnik köken, cinsiyet ve cinsel yönelim gibi) ve bireysel faktörlere (aile ve kişilik gibi) dayalı eşsiz (unique) yönlerini temsil etmektedir (Miville ve ark., 1999). Bu doğrultuda, evrensellik-farklılık yönelimi, tüm insanlara yönelik kapsayıcı ama aynı zamanda ayırt edici bir tutum olarak tanımlanmaktadır. Çünkü, *benzerlik* ve *farklılıkların* her ikisinin de farkına varılır ve kabul edilir. İnsan olmanın getirdiği ortak yaşantılar diğer insanlara bağlanmayla sonuçlanır ve bu bağlılık duygusu, farklılıklarla etkileşimlerle de bütünleştirilir (Fuertes, Miville, Mohr, Sedlacek ve Gretcher, 2000).

Evrensellik-farklılık yönelimi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlardan oluşan çok boyutlu bir kavramdır. Bilişsel boyut, *görelige değer verme* (relativistic appreciation) olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bilişsel boyut, insanlar arasındaki benzerlik ve farklılıkların farkına varılmasını ve önemsenmesini yansıtmaktadır. *Farklılıklarla etkileşim* (diversity of contact) olarak nitelendirilen davranışsal boyut, farklı demografik özelliklere (ırk, cinsiyet ve din gibi) sahip kişiler ile etkileşime yönelik davranışları içermektedir. *Farklılıklarla rahat hissetme* (comfort with differences) olarak adlandırılan duyuşsal boyut ise 'Hepimiz aynı gemideyiz' ifadesini yansıtan biçimde diğer insanlara, topluma ya da bütün insanlığa bağlılık duygusunu içermektedir (Miville ve ark., 1999). Evrensellik-farklılık yöneliminin üç boyutu birbiri ile ilişkilidir. Bir başka deyişle, evrensellik-farklılık yönelimine sahip bir kişi, diğer insanlar ile

farklılıklara dayalı yaşantıları isteyebilir (davranışsal). Çünkü, kendisi ve diğer insanlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları önemser (bilişsel). Bu yaşantılar, evrensellik-farklılık yönelimi değerlerini güçlendirerek diğer insanlara bağlılık duygusu ile sonuçlanabilir (duygusal) (Miville ve ark., 1999). Bu da, evrensellik-farklılık yöneliminin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarının birbirinden bağımsız olmayan tutarlı bir ilişki örüntüsü sergilediğini göstermektedir.

Evrensellik-farklılık yönelimi, psikolojik danışma alanında ortaya çıkan bir kavram olup bu alanda önemli bir inceleme konusu olarak dikkat çekmektedir. Vontress (1988)'in belirttiği gibi, terapötik etkililiğin olması için psikolojik danışmanlar, danışanların psikolojik danışma sürecine getirdiği insan olmaya dayalı benzerlikleri ile belirli düzeyde birleşirken, kültürel farklılıklarını kabul etmeli ve saygı göstermelidirler (akt., Ponterotto, 2008). Bu bağlamda, evrensellik-farklılık yönelimi, çok kültürlü psikolojik danışmanın etkililiğinde temel bir unsur olarak görülmektedir (Miville ve ark.,1999). Psikolojik danışmanlar farklı özellikleri olan bireylere yardım etmek durumunda olduklarından farklılığa ilişkin tutumları önem kazanmaktadır. Nitekim, psikolojik danışman ve psikolojik danışman adaylarında yapılan çalışmalarda, evrensellik-farklılık yöneliminin empati (Miville, Carlozzi, Gushue, Schara ve Ueda, 2006), etnokültürel empati (Wang ve ark., 2003), beş faktör kuramına dayalı kişilik özelliklerinden deneyimlere açıklık (Thompson, Brossart, Carlozzi ve Miville, 2002), çok kültürlü psikolojik danışmaya ilişkin yeterlik algısı (Constantine ve ark., 2001), bağımsız benlik kurgusu ve çok kültürlü psikolojik danışmaya ilişkin çalışma gruplarına katılma deneyimi (Yeh ve Arora, 2003), homoseksüel ve biseksüel erkek danışanların algıladıkları terapötik işbirliği, psikolojik danışma oturumlarının derinliği ve sorunsuz bir biçimde ilerleyişi (Stracuzzi, Mohr ve Fuertes, 2011) ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Diğer yandan, bir başka çalışma ise (Harbin, 2004), psikolojik danışmanların evrensellik-farklılık yönelimlerinin, farklı ırktan olan danışanlara yönelik öfke ve kaygıyı içeren karşıt transferans tepkileri ile negatif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, psikolojik danışmanların evrensellik-farklılık yönelimlerinin, terapötik etkililiklerinde önemli bir değişken olduğu sonucuna varılabilir. Özellikle farklılıkları olan danışanlarla etkili ilişkiler geliştirmede ve çok kültürlü psikolojik danışmanın etkililiğinde önemli bir rolü olduğu söylenebilir.

Psikolojik danışmanların yanı sıra danışanların da evrensellik-farklılık yönelimleri bazı araştırmaların inceleme konusu olmuş ve ilgi çekici bulgular elde edilmiştir. Örneğin; Fuertes (1999), Latin kökenli psikolojik danışmanların ırksal kökenlerinin ve konuşma aksanlarının Asya ve Afrika kökenli Amerikalı üniversite öğrencilerinin psikolojik danışma ilişkisine ilişkin algılarında

evrensellik-farklılık yönelimlerinin rolünü incelemiştir. Araştırma sonuçları, evrensellik-farklılık yönelimi daha yüksek düzeyde olan öğrencilerin psikolojik danışma ilişkisine daha etkili bir biçimde katıldıklarını ve uzun süreli psikolojik danışmayı sürdürmeye daha istekli olduklarını göstermektedir. Avrupa kökenli Amerikalı üniversite öğrencilerinin erkek Latin psikolojik danışmanlara ilişkin ilk izlenimlerinin incelendiği diğer bir çalışmada (Fuertes ve Gelso, 2000) ise, evrensellik-farklılık yönelimi düşük düzeyde olanların, aksanlı konuşmayan psikolojik danışmanları aksanlı konuşan psikolojik danışmanlara göre daha çekici, güvenilir ve uzman olarak algıladıklarını; evrensellik-farklılık yönelimi yüksek düzeyde olanların ise beyaz ırktan olan Latin psikolojik danışmanlara göre siyah ırktan olan Latin psikolojik danışmanlarla uzun süreli çalışmaya daha istekli oldukları bulunmuştur. Constantine ve Arorash (2001), üniversite öğrencilerinin evrensellik-farklılık yönelimleri ile çok kültürlü psikolojik danışma beklentilerinin olumlu yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Tüm bu bulgular, danışanların evrensellik-farklılık yönelimlerinin psikolojik danışmana ilişkin algılarında ve psikolojik danışmaya ilişkin motivasyonlarında önemli bir rolü olduğunu ortaya koymaktadır. Yukarıda yer verilen araştırma bulguları birlikte değerlendirildiğinde, hem psikolojik danışmanın hem de danışanın evrensellik-farklılık yöneliminin psikolojik danışma sürecinin etkililiğine katkıda bulunan önemli bir faktör olduğu sonucuna varılabilir.

Alanyazında, evrensellik-farklılık yöneliminin olumlu ve sağlıklı kişilik özellikleri ile ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar da göze çarpmaktadır. Miville ve ark. (1999) tarafından yapılan çalışmada, evrensellik-farklılık yönelimi, olumlu irksal kimlik, sağlıklı narsisizm, feminizm ve androjenlik ile olumlu yönde ilişkili iken, dogmatizm ve homofobi ile olumsuz yönde ilişkili bulunmuştur. Ayrıca, diğer bir çalışmanın (Miville, Romans, Johnson ve Lone, 2004) sonuçları, evrensellik-farklılık yöneliminin, iyilik hali olarak nitelendirilebilecek olan genel öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik, problem odaklı başa çıkma ve kolektif benlik saygısı ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Evrensellik-farklılık yönelimi, daha yaygın bir biçimde, psikolojik danışma alanında inceleme konusu olsa da farklılığın gittikçe arttığı bir dünyada eğitim, sağlık, endüstri gibi birçok alanda önem kazanmaktadır. Alinyazını incelendiğinde, son yıllarda, hemşire (Salamonson, Everett, Andrew, Koch ve Davidson, 2007), mühendis (Bielefeldt, 2008) ve polis (Charles, 2009) gibi meslek elemanlarının evrensellik-farklılık yönelimlerinin önem kazanarak inceleme konusu olduğu görülmektedir. Globalleşme, göç, eğitimdeki hareketlilik ve değişim programları gibi bir dizi etken farklı kültürel özelliklere sahip kişilerin birbirleri ile etkileşimini gerektirmektedir. Örneğin,

üniversitelerde artış gösteren değişim programları aynı kampüste, farklı kültürel özelliklere sahip öğrencileri bir araya getirmektedir. Bu durumda, üniversite öğrencilerinin farklılığın gittikçe arttığı bir topluma hazırlanmalarına ihtiyaç vardır. Olumlu evrensellik-farklılık yönelimine sahip kişilerin farklı özellikleri olan bireylere karşı daha olumlu bir tutum ve daha etkili iletişim geliştirmeleri beklenir. Nitekim, üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışma (Fuertes ve ark., 2000), evrensellik-farklılık yönelim düzeyi yüksek olan öğrencilerin farklı ırksal kökenden gelen ve farklı cinsel yönelime sahip olanlara karşı daha hoşgörülü olduklarını; üniversitedeki çok kültürlülüğe ilişkin etkinliklere ve etkileşimlere daha çok katıldıklarını göstermektedir.

Tüm bu bilgilerin ışığında, evrensellik-farklılık yöneliminin geniş bir yelpazede incelenmesi gerekliliği görülmektedir. Evrensellik-farklılık yöneliminin yurt dışında görece olarak yeni bir kavram olduğu ve bu konuda sınırlı sayıda çalışma olduğu söylenebilir. Ülkemizde ise evrensellik-farklılık yöneliminin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Evrensellik-farklılık yöneliminin terapötik etkililik, sağlıklı-olumlu kişilik ve farklı özellikleri olan kişilerle etkili ilişkiler geliştirmedeki rolü dikkate alındığında, ülkemizde de incelenmesinin önemli katkılarının olacağı düşünülmektedir. Özellikle evrensellik-farklılık yöneliminin gelişiminde etkili olabilecek faktörler bakımından incelenmesi önemli görülmektedir. Ayrıca, psikolojik danışmanlar ve psikolojik danışman adaylarının evrensellik-farklılık yönelimlerine ilişkin yapılacak çalışmalardan elde edilecek bulguların, psikolojik danışman eğitime de ışık tutması beklenmektedir. Bu bağlamda, evrensellik-farklılık yönelimini belirleyen bir ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmasının ülkemizde evrensellik-farklılık yönelimini etkileyen faktörlerin incelenmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada, Miville-Guzman Evrensellik-Farklılık Yönelimi Ölçeği'nin kısa formunun Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirliğinin test edilmesi amaçlanmıştır. Ölçek, ilk olarak, Miville ve arkadaşları (1999) tarafından 45 madde olarak geliştirilmiştir. Ancak, ölçeğin 45 maddeden oluşan bu ilk versiyonunda, evrensellik-farklılık yönelimi çok boyutlu olmaktan çok bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeleri olan tek boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırılmıştır. Çünkü, ölçekten elde edilen toplam puan ile her bir alt ölçekten elde edilen toplam puan arasında oldukça yüksek korelasyon değerleri (yaklaşık .90) elde edilmiştir. Ayrıca, alt ölçek puanları arasındaki korelasyon katsayılarının da .75'in üzerinde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değerler, ölçeğin ilk versiyonunun alt ölçeklerinin bağımsız olarak kullanılmasına olanak vermeyip, sadece toplam puanın kullanılabilmesine işaret etmektedir. Ancak, daha sonra, Fuertes ve arkadaşları (2000) tarafından ölçeğin revize edilerek kısa formu oluşturulmuştur. Ölçeğin 15 maddeden oluşan kısa formu, evrensellik-farklılık yöneliminin bilişsel, duyuşsal ve

davranışsal boyutlarını bağımsız olarak ölçen çok boyutlu bir ölçektir. Ayrıca, ölçeğin ilk geliştirilen formunun madde sayısının fazla olması da bir sınırlılık olarak düşünüldüğünden, bu çalışmada, Miville-Guzman Evrensellik-Farklılık Yönelimi Ölçeği'nin kısa formunun Türkçe'ye uyarlanması tercih edilmiştir.

Yöntem

Araştırma Grubu

Araştırma verileri, 2010-2011 öğretim yılında, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerine devam eden 158'i erkek, 308'i kız olmak üzere toplam 466 üniversite öğrencisinden elde edilmiştir. Yaşları 18-26 arasında değişen katılımcıların yaş ortalaması ise 20.5'dir.

Veri Toplama Araçları

Miville-Guzman Evrensellik-Farklılık Yönelimi Ölçeği Kısa Formu: Fuertes ve arkadaşları (2000) tarafından revize edilerek oluşturulan Miville-Guzman Evrensellik-Farklılık Yönelimi Ölçeği Kısa Formu (M-GEFYÖ-K), 15 maddeden oluşan Likert türü bir ölçektir. Ölçeğin kısa formunun faktör yapısına, üniversite öğrencilerinden oluşan üç farklı örneklem üzerinde ($n=335$, $n=206$, $n=186$) çalışılarak ulaşılmıştır. Yapılan ilk çalışmada, faktör yapısını incelemek için ölçeğin 45 maddeden oluşan ilk versiyonu katılımcılara uygulanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda üç faktör elde edilmiştir. Buna göre ilk faktör varyansın % 19'unu (özdeğeri = 8.37), ikinci faktör % 10'unu (özdeğeri = 4.57), ve üçüncü faktör % 10'unu (özdeğeri = 4.37) açıklamıştır. Buna göre, faktörlerde bulunan maddelerden faktör yükü en yüksek olan beşer madde seçilerek ölçeğin kısa formu oluşturulmuştur. Yapılan diğer iki çalışmada ise, oluşturulan kısa formun doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu iki çalışmadan elde edilen sonuçlar, [$\chi^2(2 (85, N = 206) = 143.84, p < .001; NNFI = .94; GFI = .92; CFI = .95$ ve $\chi^2(87, N = 184) = 123.43, p < .01; CFI = .95$] ölçeğin kısa formunun faktör yapısını desteklemektedir.

Ölçeğin yapı geçerliği kapsamında, kısa formu ile uzun formu toplam puanları arasındaki korelasyon katsayısı .77 olarak bulunmuştur. Bulgular, kuramsal yapıyı destekler nitelikte, dinsel hoşgörü, farklı ırksal kökene ve farklı cinsel yönelime sahip arkadaş seçimi ile ilişkili bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında elde edilen Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları; Farklılıklarla Etkileşim alt ölçeği için .82, Göreliliğe Değer Verme alt ölçeği için .59, Farklılıklarla Rahat Hissetme alt ölçeği için .92, toplam puan için ise .77'dir.

M-GEFYÖ-K'nun Farklılıklarla Etkileşim, Göreliliğe Değer Verme ve Farklılıklarla Rahat Hissetme olmak üzere her biri beş maddeden oluşan üç alt ölçeği vardır.

Farklılıklarla Etkileşim Alt Ölçeği: Bu alt ölçek, farklı özellikleri olan kişileri kapsayan özellikle uluslararası odaklı sosyal ve kültürel etkinliklere katılmaya ilgi ve istekliliği yansıtır. Bu nedenle, evrensellik-farklılık yöneliminin davranışsal yönünü vurgulamaktadır (Fuertes ve ark., 2000). Bu alt ölçekten yüksek puan alınması kendi kültüründen farklı kültürlerle etkileşime istekli olmak anlamına gelmektedir. Örnek madde: 'Dünyada var olan birçok kültürün özelliklerini öğrenmeye ilgi duyarım.'

Göreliliğe Değer Verme Alt Ölçeği: Benzerlikler ve farklılıklara yönelik tutumların değerlendirilmesine yöneliktir. İnsanlar arasında var olan benzerliklerin ve farklılıkların önemsenmesini ve bu benzerlik ve farklılıkların kendini anlama ve kişisel gelişim üzerindeki etkisini yansıtan bu alt ölçek evrensellik-farklılık yöneliminin bilişsel yönünün belirlenmesini amaçlamaktadır (Fuertes ve ark., 2000). Örnek madde: 'Bir kişiyi tanırdım hem bana benzeyen hem de benden farklı olan yönlerini bilmek hoşuma gider.'

Farklılıklarla Rahat Hissetme Alt Ölçeği: Evrensellik-farklılık yöneliminin duyuşsal yönünü yansıtan bu alt ölçek, farklı özellikleri (farklı ırksal-etnik köken gibi) olan kişilerle rahat hissetme derecesini ölçmeyi amaçlamaktadır (Fuertes ve ark., 2000). Örnek madde: 'Farklı ırktan bir kişiyi tanımak benim için genellikle rahatsız edici bir yaşantıdır.'

M-GEFYÖ-K'nun Puanlanması: Miville-Guzman Evrensellik-Farklılık Yönelimi Ölçeği Kısa Formu, 1-6 arasında derecelendirilen Likert türü bir ölçektir. Ölçek maddeleri, 1 ("Kesinlikle katılmıyorum") ile 6 ("Kesinlikle katılıyorum") arasında derecelendirilen seçeneklere verilen yanıtlara göre puanlanmaktadır. Farklılıklarla Rahat Hissetme alt ölçeğinde yer alan maddeler tersine çevrilerek puanlanmaktadır. Seçeneklere verilen yanıtların puanları toplanarak her alt ölçek için bir toplam puan elde edilmektedir. Ayrıca, alt ölçeklerden elde edilen puanların toplanması ile genel bir toplam puan elde edilir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan ise 90'dır ve puan yüksekliği evrensellik-farklılık yöneliminin daha olumlu olduğuna işaret etmektedir.

Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği: Van der Zee ve Van Oudenhoven (2002, 2003) tarafından geliştirilen Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlaması Polat (2009) tarafından yapılmıştır. Ölçek, 33 maddeden oluşan beşli Likert türü bir ölçektir. Kültürel Empati, Açıklık, Sosyal Girişim, Duygusal Denge ve Esneklik olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği'nin yapılan güvenilirlik çalışmasında elde edilen Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları; Kültürel Empati alt ölçeği için .87, Sosyal Girişim alt ölçeği için .73, Duygusal Denge alt ölçeği için .65, Açıklık alt ölçeği için .66, Esneklik alt ölçeği için .67 ve toplam puanı için .82'dir (Polat, 2009). Bu çalışma kapsamında elde edilen Cronbach alfa katsayıları ise Kültürel Empati alt ölçeği için .74, Sosyal

Girişim alt ölçeği için .78, Duygusal Denge alt ölçeği için .40, Açıklık alt ölçeği için .72, Esneklik alt ölçeği için .62 ve toplam puanı için .80'dir.

Verilerin Analizi

M-GEFYÖ-K'nun yapı geçerliğini belirlemek amacıyla varimax dik döndürme ile temel bileşenler analizi kullanılarak Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi ile ortaya konulan faktör yapısını test etmek için de Doğrulamalı Faktör Analizi uygulanmıştır. Ölçeğin alt ölçek korelasyonları, test-tekrar test güvenirliliği ve ölçüt bağımlı geçerliği için Pearson Moment-Çarpım korelasyon tekniği kullanılmıştır. Ayrıca, ölçeğin güvenirliliğinin test edilmesinde Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır.

İşlem

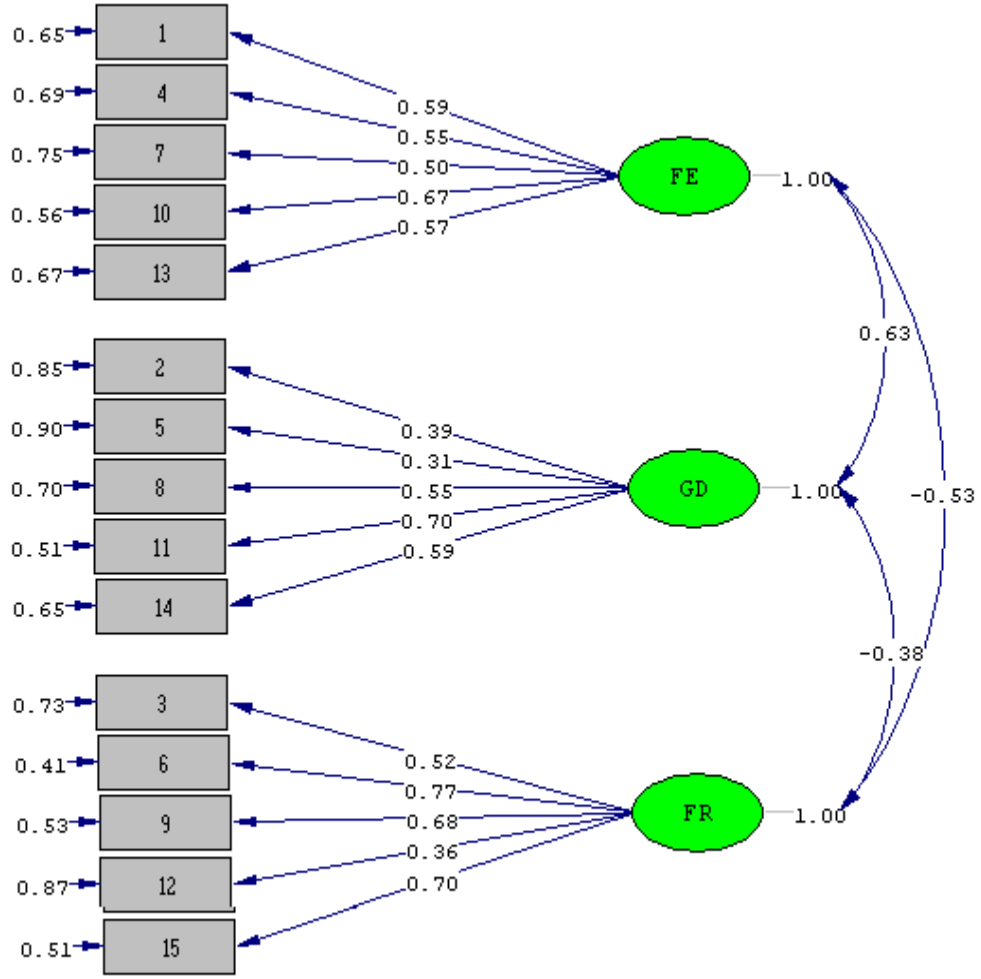
M-GEFYÖ-K'nun Türkçe'ye uyarlanması için öncelikle ölçeği geliştirenlerden Marie L. Miville ile bağlantıya geçilerek izin alınmıştır. M-GEFYÖ-K'nun özgün maddeleri araştırmacının yanı sıra Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında İngilizce dil yeterliliğine sahip üçü yurtdışı yaşantısı geçirmiş altı öğretim üyesi tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Uzmanların yaptığı Türkçe çeviriler gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Sonraki aşamada, ölçeğin Türkçe'ye çevrilmiş hali daha önceki sürece katılmamış, yurtdışı yaşantısı olan Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanındaki bir öğretim üyesi tarafından tersine İngilizce'ye çevrilmiştir. Tersine İngilizce'ye çeviri işlemi sonucunda, ifadelerin ölçeğin özgün formu ile uyumlu olduğu görülmüştür.

Bulgular

M-GEFYÖ-K'nun yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Örneklem yeterliliğini belirlemek için yapılan Kaiser-Meyer Olkin (KMO) testi sonucunda elde edilen katsayı (.82) verilerin ve örneklemin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Barlett testi sonucu da anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin özgün formu üç boyutlu olduğu için üç faktör ile sınırlandırılarak varimaxdik döndürme tekniği ile yapılan faktör analizi sonucunda tüm maddeler özgün formunda yer aldıkları faktörlere dağılmış ve üç faktör birlikte toplam varyansın % 45.54'ünü açıklamıştır. Faktör yükleri *Farklılıklarla Etkileşim* alt ölçeği için .44 ile .80, *Göreliliğe Değer Verme* alt ölçeği için .35 ile .70, *Farklılıklarla Rahat Hissetme* alt ölçeği için ise 56 ile .68 arasında değişmektedir. Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda ortaya konulan yapının doğruluğunun sınanması için Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA'da, Çoklu Benzerlik Tahmini Yöntemi (Maximum Likelihood Estimation Method) kullanılmıştır. Test edilen modelin yeterliliğinin belirlenmesi amacıyla,

DFA sonucunda elde edilen Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index = GFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index = CFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root-Mean-Square Error of Approximation = RMSEA), Standardize Edilmiş Hataların Ortalama Karekökü (Standardized Root-Mean-Square Residual (SRMR), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index = NNFI) ve Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index = NFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index = AGFI) incelenmiştir. Ki-kare ($\chi^2=209.52$, $N = 466$, $sd = 87$, $\chi^2 : sd = , p = 0.00$) değerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indekslerine bakıldığında $RMSEA = .055$, $GFI = .94$, $AGFI = .92$, $CFI = .96$, $NFI = .93$ ve $NNFI = .95$ olarak bulunmuştur. $RMSEA$ 'nın .05 ya da daha küçük olması iyi bir uyumun; GFI , $AGFI$, CFI ve $NNFI$ değerlerinin .90'nın üzerinde olması iyi bir uyumun, .95'in üzerinde olması ise mükemmel uyumun göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu durumda, $RMSA$, GFI , $AGFI$ ve NFI değerleri iyi bir uyuma, CFI ve $NNFI$ değerleri ise mükemmel uyuma karşılık gelmektedir. Bu uyum indeksi değerleri modelin uyumlu olduğunu göstermektedir. DFA sonucunda elde edilen model Şekil-1'de verilmiştir.

Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Diyagram



Chi-Square=209.52, df=87, P-value=0.00000, RMSEA=0.055

Şekil-1'de görüldüğü gibi, ölçekte yer alan maddelerin korelasyon değerleri .31 ile .77 arasında değişmektedir.

M-GEFYÖ-K'nun alt ölçeklerinin birbirleriyle ve toplam puanı arasındaki korelasyon değerleri incelenmiş ve Tablo-1'de verilmiştir.

Tablo-1 M-GEFYÖ-K'nun Toplam Puanı ve Alt Ölçekleri Arasındaki Korelasyon Değerleri

	Toplam Puan	Farklılıklarla Etkileşim	Göreliliğe Değer Verme	Farklılıklarla Rahat Hissetme
Toplam Puan	-			
Farklılıklarla Etkileşim	.78	-		
Göreliliğe Değer Verme	.62	.35	-	
Farklılıklarla Rahat Hissetme	.75	.36	.14	-

Değişkenler arası tüm korelasyonlar anlamlıdır ($p < .001$).

Tablo-1'de görüldüğü gibi, M-GEFYÖ-K'nun alt ölçekleri arasındaki korelasyon değerleri .14 ile .36 arasında; toplam puanı ile alt ölçekleri arasındaki korelasyon değerleri ise .62 ile .78 arasında değişmektedir.

M-GEFYÖ-K'nun ölçüt bağımlı geçerliği Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği ile test edilmiştir. Her iki ölçekten elde edilen toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayısı .52 olarak bulunmuştur. Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği toplam puanı ile M-GEFYÖ-K'nun alt ölçeklerinden elde edilen puanlar arasındaki korelasyon değerleri de (Farklılıklarla Etkileşim alt ölçeği ile .39, Göreliliğe Değer Verme alt ölçeği ile .34, Farklılıklarla Rahat Hissetme alt ölçeği ile .37) anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir.

M-GEFYÖ-K'nun güvenilirlik çalışması kapsamında, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı vetest-tekrar test güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre, Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları; *Farklılıklarla Etkileşim* alt ölçeği için .68, *Göreliliğe Değer Verme* alt ölçeği için .57, *Farklılıklarla Rahat Hissetme* alt ölçeği için .71 ve toplam puan için .75 olarak bulunmuştur. Ölçeğin 105 öğrenciye üç hafta ara ile uygulanması sonucunda elde edilen test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ise *Farklılıklarla Etkileşim* alt ölçeği için .95, *Göreliliğe Değer Verme* alt ölçeği için .86, *Farklılıklarla Rahat Hissetme* alt ölçeği için .93 ve toplam puan için .92'dir.

Tartışma

M-GEFYÖ-K'nun Türkçe formunun yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda, ölçek maddeleri özgün formunda olduğu gibi üç faktörde toplanmış ve tüm maddeler özgün formunda yer aldıkları faktörlere dağılmıştır. Faktör yükleri .35 ile .80 arasında olan ölçek maddelerinin açıkladığı toplam varyans %45.54'dür. AFA sonucunda ortaya konulan yapının doğruluğunun test edilmesi için yapılan DFA sonuçları, ölçeğin orijinal formunun faktör yapısının doğrulandığını göstermektedir. Ölçeğin Türkçe formu, orijinal formundaki gibi üç faktörlü bir yapı özelliği sergilemektedir.

M-GEFYÖ-K'nun alt ölçek puanları ile toplam puanı arasındaki korelasyonlara bakıldığında, .62 ile .78 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin orijinal formu için ise bu değerler .52 ile .76 arasında değişmektedir (Fuertes ve ark., 2000). Dolayısıyla, bu değerlerin ölçeğin özgün formu ile uyumluluk gösterdiği söylenebilir. M-GEFYÖ-K'nun alt ölçeklerinin kendi aralarındaki ilişkiler incelendiğinde, korelasyon değerlerinin .14 ile .36 arasında olduğu görülmektedir. Ölçeğin özgün formunun alt ölçekleri arasındaki korelasyon değerleri ise .04 ile .21 arasındadır (Fuertes ve ark., 2000). Bu korelasyon değerleri dikkate alındığında, ölçeğin hem Türkçe hem de orijinal formunun alt ölçekleri arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu söylenebilir.

M-GEFYÖ-K'nun ölçüt bağıntılı geçerliğinin test edilmesi amacıyla, Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği ile ilişkisi incelenmiştir. Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği'nin, M-GEFYÖ-K'nun tüm alt ölçekleri ve toplam puanı ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar, M-GEFYÖ-K'nun ölçüt bağıntılı geçerliğinin bir kanıtı olarak nitelenebilir.

M-GEFYÖ-K'nun yapılan güvenilirlik çalışmasında, Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları; Farklılıklarla Etkileşim alt ölçeği için .68, Göreliliğe Değer Verme alt ölçeği için .57, Farklılıklarla Rahat Hissetme alt ölçeği için .71 ve toplam puan için .75 olarak bulunmuştur. Ölçeğin orijinal formu için elde edilen Cronbach alfa katsayıları ise Farklılıklarla Etkileşim alt ölçeği için .82, Göreliliğe Değer Verme alt ölçeği için .59, Farklılıklarla Rahat Hissetme alt ölçeği için .92 ve toplam puan için .77'dir (Fuertes ve ark., 2000). Göreliliğe Değer Verme alt ölçeği için elde edilen güvenilirlik katsayısının daha düşük olduğu gözlenirse de özgün formu için elde edilen değerle tutarlı olduğu görülmektedir. Testin tekrarı sonucunda elde edilen korelasyon değerleri de (Farklılıklarla Etkileşim alt ölçeği için .95, Göreliliğe Değer Verme alt ölçeği için .86, Farklılıklarla Rahat Hissetme alt ölçeği için .93 ve toplam puan için .92) ölçeğin güvenilirliğini

desteklemektedir. M-GEFYÖ-K'nun güvenilirlik çalışması kapsamında elde edilen istatistiksel değerler dikkate alındığında, iç tutarlık ve test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, bu çalışmadan elde edilen bulgular, M-GEFYÖ-K'nun Türkçe formunun orijinal formu ile benzer bir yapı sergilediğini, alt ölçeklerinin farklı yapıları ölçtüklerini, ölçeğin ölçüt geçerliğine ve güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ancak, bu çalışmanın üniversite öğrencileri ile yürütüldüğü göz önüne alındığında, M-GEFYÖ-K'nun üniversite öğrencilerinden farklı gruplarda kullanılmasına ilişkin sınırlılıkları olduğu söylenebilir. Bu nedenle, M-GEFYÖ-K'nun farklı örneklerde test edilmesinin (hemşire, polis, psikolojik danışmanlar ve diğer yardım meslekleri elemanları gibi) ölçeğin kullanım alanını yaygınlaştıracağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Bielefeldt, A.R. (2008). "Cultural competency assessment." *American Society for Engineering Education (ASEE) Conference and exposition*. (Paper, 2008-2313). Environmental Division. June 23-25, Pittsburgh, PA.
- Chamorro-Premuzic, T. (2007). *Personality and individual differences*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Charles, S. (2009). Professional integrity, modern racism, self-esteem, and universality-diversity orientation of police officers in a large urban police agency. *ETD Collection for Fordham University*. Paper AAI3361463.
- Constantine, M.G. ve Arorash, T. J. (2001). Universal-diverse orientation and general expectations about counseling: Their relation to college students' multicultural counseling expectations. *Journal of College Student Development*, 42(6), 535-544.
- Constantine, M.G., Arorash, T.J., Barakett, M.D., Blackmon, S.M., Donnelly, P.C. ve Edles, P. A. (2001). School counselors' universal-diverse orientation and aspects of their multicultural counseling competence. *Professional School Counseling*, 5, 13-18.
- Fuertes, J. (1999). Asian Americans and African Americans initial perceptions of Hispanic counselors. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 27, 122-135.
- Fuertes, J.N., ve Gelso, C.J. (2000). Hispanic counselors' race and accent Andeuro Americans' universal-diverse orientation: a study of initial perceptions. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 6(2), 211-219.
- Fuertes, J.N., Miville, M.L., Mohr, J.J., Sedlacek, W.E. ve Gretcher, D. (2000). Factor structure and short form of the Miville-Guzman Universality-Diversity Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33, 157-169.
- Harbin, J. M. (2004). *Counter transference reactions in a cross racial dyad: The role of the therapist Universal-diverse orientation and presentation of client strengths*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Maryland at College Park.
- Miville, M. L., Gelso, C. J., Pannu, R., Liu, W., Touradji, P., Holloway, P. ve Fuertes, J. N. (1999). Appreciating similarities and valuing differences: The Miville-Guzman Universality-Diversity Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 46 (3), 291-307.
- Miville, M.I., Romans, J.S.C., Johnson, D. ve Lone, R. (2004). Universal-Diverse Orientation: Linking social attitudes with wellness. *Journal of College Student Psychotherapy*, 19(2), 61-79.

- Miville, M. L., Carlozzi, A. F., Gushue, G. V., Schara, S. L., ve Ueda, M. (2006). Mental Health Counselor qualities for a diverse clientele: Linking empathy, universal-diverse orientation, and emotional intelligence. *Journal of Mental Health Counseling*, 28(2), 151-165.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 154-164.
- Ponterotto, J. G. (2008). Theoretical and empirical advances in multicultural counseling and psychology. İçinde Brown S. D., Lent R. W. (Ed.), *Handbook of counseling psychology (4. Baskı)*.(pp. 121-140). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Salamonson Y., Everett B., Andrew S., Koch J. ve Davidson P.M. (2007). Differences in universal diverse among nursing students in Australia. *Nursing Outlook*, 55(6), 296-302.
- Stracuzzi, T.I., Mohr, J.J., ve Fuertes, J.N. (2011). Gay and bisexual male clients' perceptions of counseling: The role of perceived sexual orientation similarity and counselor universal-diverse orientation. *Journal of Counseling Psychology*, 58(3), 299-309.
- Thompson, R. L., Brossart, D. F., Carlozzi, A. F., ve Miville, M. L. (2002). Five-factor model (big five) personality traits and universal-diverse orientation in counselor trainees. *The Journal of Psychology*, 136(5), 561-572.
- Yeh, C.J. ve Arora, A.K. (2003). Multicultural training and interdependent and independent self-construal as predictors of universal-diverse orientation among school counselors. *Journal of Counseling and Development*, 81, 78-83.
- Wang, Y., Davidson, M.M., Yakushko, O. F., Savoy, H. B., Tan, J. A. ve Bleier, J.K. (2003). The Scale of Ethnocultural Empathy: Development, validation, and reliability. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 221-234.



Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanında Analog Araştırmalar

Barış YAKA*

Öz

Analog araştırma kavramı esas olarak, doğal koşullara benzer koşullarda gerçekleştirilen deneysel araştırmayı ifade etmektedir. Analog araştırma yöntemi, psikolojik danışma araştırmaları kapsamında ilk kez kullanıldığı tarihten bugüne, alanda kabul gören ve özellikle bir dönem çok popüler hâle gelmiş, oldukça çeşitli ve yaratıcı biçimlerde kullanılan bir araştırma yöntemidir. Analog araştırmalar, özellikle deneysel kontrol ve etik konularında araştırmacılara çeşitli avantajlar sağlamaktadır. Bununla birlikte birçok araştırmacı, analog araştırmaların en belirgin ve önemli sınırlılığının dış geçerlilik olduğunu ifade etmektedir. Ancak, analog araştırmalarla ilgili tartışmalar büyük ölçüde, deneysel psikolojik danışma araştırmalarının literatürde genellikle, analog araştırmalar ve doğal koşullarda gerçekleştirilen araştırmalar şeklinde ikiye ayrılarak kavramlaştırılmasından kaynaklanmaktadır. Analog araştırma yönteminin, Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanında deneysel araştırma yöntemiyle ele alınması gereken meselelerde, araştırmacılara yardımcı olabilecek başta gelen yöntemlerden biri olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, bu makalede biraz da olsa gerçekleştirilmeye çalışılan yöntem bilimsel tartışmanın, incelemenin, Türkiye’de daha fazla yapılması gerektiğine inanılmaktadır.

Anahtar kelimeler: psikolojik danışma araştırmaları, analog araştırma, deneysel araştırma, laboratuvar araştırmaları, dış geçerlilik.

* Yrd. Doç. Dr., Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, baris.yaka@ege.edu.tr

Analogue Research in Counseling and Guidance

Abstract

Essentially, an analogue research is an experimental research conducted under conditions that resemble natural conditions. Analogue research which has been accepted in the field and also has become very popular for a period is a kind of research that is used in quite various and creative ways since it has been used for the first time in counseling researches. Analogue research has different advantages for researchers especially on experimental control and ethical issues. However many researcher denote that the most significant and important limitation of analogue methodology is external validity. Discussions related to analogue research mainly arise from dichotomizing experimental counseling research as analogue or naturalistic research often in the literature. It is assumed that analogue research may be mainly helpful for researchers about issues needed to be examined by experimental research in counseling and guidance in Turkey. Moreover, it is thought that similar methodological discussions and examinations somewhat carried out in this article should be carried out in Turkey further.

Key words: counseling research, analogue research, experimental research, laboratory research, external validity.

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanında Analog Araştırmalar

Analog kelimesi, Türkçeye Fransızcadan (*analogue*) girmiştir ve *benzer*, eş anlamlarına gelmektedir (“*Analog*,” tarihsiz). Yöntem bilimsel bir terim olarak Türkiye dışındaki *psikoterapi/psikolojik danışma (ve rehberlik)*¹ araştırmaları literatüründe çokça geçmesine rağmen, Türkiye’deki literatürde hemen hiç geçmemektedir. Her ne kadar *analog araştırma* kapsamında betimsel araştırmalar da yer alıyor olsa da literatürde bunlardan nadiren bahsedilmektedir (Gelso, 1979). Psikolojik danışma araştırmalarında analog araştırma esas olarak, doğal koşullara benzer koşullarda gerçekleştirilen deneysel araştırmayı ifade etmektedir (Cook ve Rumrill, 2005; Cowen, 1961; Heller, 1971; Heppner, Wampold ve Kivlighan, 2008; Kazdin, 1978, 1991; Kiesler, 1971; Lazarus, 1963; Strong, 1971). Burada benzerlikten kastedilen; araştırma kapsamında psikolojik danışmanın, danışanın, psikolojik danışma sürecinin ve/veya psikolojik danışma sürecinin yürütüldüğü ortamın, herhangi bir yönden tam olarak doğal psikolojik danışma koşullarındaki gibi olmamasıdır (ör. gerçek psikolojik danışmanlar yerine psikolojik danışman adaylarının kullanılması; gerçek danışanlar yerine standart danışanların kullanılması; psikolojik danışma oturumlarının 30-60 dakika yerine yaklaşık 10-15 dakika ile sınırlı tutulması; psikolojik danışma sürecinin bir psikolojik danışma merkezi/klinik yerine bir laboratuvarında yürütülmesi). Bu nedenle analog araştırmalar literatürde sıklıkla, laboratuvar araştırmaları olarak ele alınırlar (ör. Cowen, 1961; Gelso, 1979; Heppner ve diğ., 2008; Strong, 1971). Ayrıca Keet (1948) ve Goldstein, Heller ve Sechrest (1966) de analog araştırmaları *minyatür* psikolojik danışma olarak tanımlamışlardır.

Psikolojik danışma araştırmaları kapsamında ilk analog araştırmacı, Keet tarafından 1948’de gerçekleştirildiği kabul edilmektedir (Bordin, 1965; Kushner, 1978). Ancak analog araştırmaların, psikolojik danışma araştırmalarında Türkiye dışında, özellikle 1960’ların sonlarından 1980’lerin başlarına kadar çokça gerçekleştirildiği görülmektedir. Bununla birlikte, dünyada danışma psikolojisi/psikolojik danışma alanının sancak gemisi konumunda olan iki dergi, *The Counseling Psychologist* ve *Journal of Counseling Psychology*’de (JCP) 1979-2008 yılları arasında yayımlanan makaleleri inceleyen Scheel ve diğ. (2011a), her iki dergide de analog araştırmaların sayısının söz konusu yıllar boyunca keskin bir biçimde düştüğünü belirtmiştir. Scheel ve diğ., analog araştırmaların sayısındaki bu düşüşün, psikolojik danışma süreç ve sonucunu daha iyi anlamamız açısından olumlu olmayacağını ileri sürmüştür.

¹ Her ne kadar *psikoterapi* ile *psikolojik danışma (ve rehberlik)* arasında tarihsel ve bağlamsal bazı farklılıklar olsa da ortak noktalarının çok daha fazla olması nedeniyle makalede terim olarak sadece biri, *psikolojik danışma* kullanılmıştır.

Erford ve diğ. (2011) de gene dünyada psikolojik danışma alanının önemli dergileri arasında yer alan *Journal of Counseling & Development*'ta 1994-2009 yılları arasında yayımlanan makaleleri incelemiş ve araştırmaların sadece yaklaşık %11'inin deneysel araştırmalardan (gerçek deneysel araştırma, yarı deneysel araştırma, tek gruplu araştırma ve tek denekli araştırma) oluştuğunu bildirmiştir. Bu bulguyla ilgili olarak Erford ve diğ., bu tür araştırmalara ait makalelerin sayısının artmasının, etkili psikolojik danışma müdahalelerine ilişkin bilgi birikiminin devamı için son derece önemli olduğunu ifade etmiştir.

Bunların dışında Türkiye'de de psikolojik danışma alanında (ör. psikolojik danışman eğitiminde, psikolojik sorunların çözümünde) ihtiyaç duyulan çeşitli müdahale yöntemlerinin geliştirilmesine, uygulanmasına ve etkisinin kalıcılığına ilişkin araştırmaların yeterli sayıda olmadığı gözlemlenmektedir. Bu gözlemi; Güven, Kısaç, Ercan ve Yalçın'ın (2009) bulguları da desteklemektedir. Güven ve diğ. (2009) tarafından, psikolojik danışma alanında Türkiye'deki en önemli dergi olan *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*'nde 1990-2008 yılları arasında yayımlanan makaleler incelenmiş ve bunların, araştırma türü açısından sadece %7.07'sinin deneysel araştırmalara ait olduğu görülmüştür. Buna göre Güven ve diğ., Türkiye'de psikolojik danışma alanında, etkililiğin değerlendirildiği araştırmaların sayısının artırılması gerektiğini belirtmiştir.

Özetle deneysel araştırma yöntemleri, psikolojik danışmanların etkili psikolojik danışma hizmetleri geliştirmelerinde kullanabilecekleri değerli araçlardır (Strong, 1971). İyi bir deneysel araştırma, neden-sonuç ilişkilerinin anlaşılmasına olanak sağlar (Harmon, 1978). Scheel ve diğ. (2011b) de psikolojik danışma alanında analog araştırmaların; yeni müdahale yöntemlerinin geliştirilmesi, kuramsal meselelerin derinlemesine incelenmesi ve önemli, yeni bağımlı değişkenlerin keşfedilmesi konularında özellikle gerekli olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak bu makalenin amaçları; Türkiye'deki psikolojik danışma araştırmaları literatüründe hemen hiç geçmeyen analog araştırma kavramını genel hatlarıyla tanıtmak, analog araştırmaların önemine dikkati çekmek ve analog araştırma yöntemiyle ilgili literatürde yer alan başlıca görüşleri sunmaktır.

Analog Araştırmaların Türleri

Analog araştırma yöntemi, psikolojik danışma araştırmaları kapsamında ilk kez kullanıldığı tarihten bugüne; Kushner'ın (1978) ifadesiyle, alanda kabul gören ve özellikle bir dönem çok popüler hâle gelen bir araştırma yöntemi olmuştur. Analog araştırma yöntemi bütün bu yıllar boyunca araştırmacılar tarafından; canlı psikolojik danışma sürecine yer verilmeyen son derece yapay koşullar ile canlı psikolojik danışma sürecine yer verilen son derece doğal koşullar arasında

değişen bir yelpazede, oldukça çeşitli ve yaratıcı biçimlerde kullanılmıştır (Kushner, 1978). Esasen literatürde, üzerinde fikir birliği oluşmuş belirli analog araştırma türlerinin varlığından söz etmek pek mümkün değildir. Bununla birlikte örneğin Munley (1974), *JCP'de* yayımlanan analog araştırmaları beş ana kategoriye ayırmıştır: (a) Görsel-işitsel çalışmalar – psikolojik danışman davranışı bağımlı değişken, (b) görsel-işitsel çalışmalar – danışan davranışı bağımlı değişken, (c) yarı-psikolojik danışma görüşmeleri – danışan davranışı bağımlı değişken, (d) yarı-psikolojik danışma görüşmeleri – psikolojik danışman davranışı bağımlı değişken ve (e) psikolojik danışmaya benzemeyen deneysel görevler. Munley'nin ortaya koyduğu söz konusu analog araştırma kategorileri, Kushner'ın (1978) vurguladığı gibi analog araştırma yönteminin ne kadar çeşitli ve yaratıcı biçimlerde kullanılmış olduğunu göstermesi açısından önemli bir örnektir.

Munley'nin (1974) ortaya koyduğu birinci kategorideki çalışmalarda (a) bir psikolojik danışmana veya psikolojik danışman grubuna uyaran olarak, bir danışana ait ses kaydı veya film sunulur; (b) psikolojik danışman deneklerden, kendilerini söz konusu ses kaydı veya filmdeki danışanın psikolojik danışmanı olarak düşünmeleri ve (c) danışanın sözel ve/veya sözsüz ifadelerine karşılık bazı tepkiler vermeleri istenir. Bu çalışmalarda, danışan davranış veya özellikleri ve/veya psikolojik danışman özellikleri bağımsız değişkenler olarak ele alınır ve psikolojik danışman davranışlarına etkileri incelenir (Munley, 1974). İkinci kategorideki çalışmalar birinci kategorideki çalışmalar gibidir; ancak bu kez, danışan deneklere uyaran olarak bir psikolojik danışmana ait ses kaydı veya film sunulur (Munley, 1974). Üçüncü kategorideki çalışmalarda; psikolojik danışman davranış veya özelliklerinin danışan davranışlarına etkisini değerlendirmek amacıyla bir psikolojik danışmanın, önceden belirlenen davranışları sistematik olarak farklı biçimlerde sergilediği bir psikolojik danışma görüşmesi simülasyonu düzenlenir (Munley, 1974). Dördüncü kategorideki çalışmalar da üçüncü kategorideki çalışmalar gibidir; ancak bu kez genellikle, psikolojik danışman deneklerin gerçek danışanlarla karşı karşıya olduklarına inandıkları psikolojik danışma türü bir görüşme düzenlenir ve daha önce eğitilmiş olan danışan konumundaki kişiler, çeşitli değişkenlerde manipülasyon yapmak amacıyla önceden belirlenen davranışları sergiler (Munley, 1974). Munley'nin belirlediği son kategoride yer alan çalışmalarda ise denekler genellikle başlıca deneysel görev olarak, araştırmacıyla iş birliği içinde olan kişilerle bir müzakereye katılır ve belirli bir konuyu (ör. kürtaj) tartışırlar. Müzakere süreci boyunca, araştırmacıyla iş birliği içinde olan kişiler sistematik olarak farklı davranış ve tutumlar sergiler ve sonra, bunların sonuca etkisi değerlendirilir (Munley, 1974).

Analog Araştırmaların Avantaj ve Dezavantajları

Bilindiği gibi psikolojik danışma, olağanüstü karmaşık bir süreçtir; danışanlar çeşitlidir, psikolojik danışmanlar çeşitlidir ve son derece etkileşimli, duygulu yüklü bir iletişim sürecidir (Heppner ve diğ., 2008). Bu durumda analog araştırma yönteminin öne çıkan kullanılma nedenleri ve avantajları şu dört noktada toplanmaktadır: (a) Doğal psikolojik danışma koşullarında deneysel araştırma gerçekleştirmek çeşitli pratik nedenlerle genellikle mümkün değildir (Cook ve Rumrill, 2005; Heller, 1971; Heppner ve diğ., 2008; Kazdin, 1978, 1991); (b) ayrıca bu koşullarda deneysel araştırma gerçekleştirmeyi sınırlayan birtakım etik engeller bulunmaktadır (Cook ve Rumrill, 2005; Gelso, 1979; Heppner ve diğ., 2008; Kazdin, 1991; Kushner, 1978; Scheel ve diğ., 2011a; Weidmann, Conradi, Gröger, Fehm ve Fydrich, 2009); (c) analog araştırmalar; deneysel kontrolü, dolayısıyla iç geçerliliği son derece artırmaktadır (Borkovec ve Rachman, 1979; Cook ve Rumrill, 2005; Cowen, 1961; Gelso, 1979; Heppner ve diğ., 2008; Kazdin, 1978; Kushner, 1978; Scheel ve diğ., 2011a; Zane, Hall, Sue, Young ve Nunez, 2004) ve (d) çok spesifik meseleleri bile inceleyip açıklama olanağı sağlamaktadır (Borkovec ve Rachman, 1979; Cowen, 1961; Gelso, 1979; Heppner ve diğ., 2008; Kazdin, 1978; Zane ve diğ., 2004).

Doğal psikolojik danışma koşullarında deneysel araştırma gerçekleştirmeyi zorlaştıran başlıca pratik nedenler arasında, araştırma için gereken özellik ve sayıda gönüllü danışan ve/veya psikolojik danışmanın bulunamaması (Cook ve Rumrill, 2005; Heppner ve diğ., 2008; Kazdin, 1978), mali sınırlılıklar (Cook ve Rumrill, 2005; Heller, 1971; Heppner ve diğ., 2008) ve zaman açısından sınırlılıklar (Cook ve Rumrill, 2005) sayılabilir. Bunların yanı sıra, doğal psikolojik danışma koşullarında deneysel araştırma gerçekleştirirken, danışanları seçkisiz biçimde plasebo veya kontrol grubuna atamak gibi bazı deneysel işlemler ise etik sorunlara yol açabilecek başlıca etkenlerdendir (Cook ve Rumrill, 2005; Heppner ve diğ., 2008; Kazdin, 1978). Ayrıca Weidmann ve diğ. (2009), travmatik olaylarla ilgili deneysel araştırma gerçekleştiren araştırmacıların da etik nedenlerle sıklıkla analog araştırma yöntemine başvurduklarını belirtmektedir. Ancak analog araştırmaların en belirgin avantajı; araştırmacılara, deney koşullarını ve değişkenleri çok geniş bir biçimde kontrol etme olanağı sağlamasıdır (Gelso, 1979; Kazdin, 1978). Böylece, özellikle deneysel kontrol ve etik konularında sağladığı avantajlar sayesinde analog araştırmalar, çok spesifik meselelerin bile rahatlıkla incelenmesini mümkün kılar. Örneğin denekler, bir müdahale yönteminin spesifik unsurlarına veya müdahale yönteminin bütününe kolaylıkla maruz bırakılabilir veya bunlardan mahrum edilebilir ve deney kapsamında çeşitli gruplar (karşılaştırma grubu, plasebo grubu, kontrol grubu) kullanılabilir (Kazdin,

1978). Bu özgürlük, analog araştırma yönteminin araştırmacılara sağladığı belki de en büyük avantajdır (Kazdin, 1978).

Analog araştırma yönteminin dezavantajlarıyla ilgili yapılan tartışmaların ise özellikle bir noktada, dış geçerlilik (genellenebilirlik) konusunda, yoğunlaştığı görülmektedir. Birçok araştırmacı, analog araştırmaların en belirgin ve önemli sınırlılığının dış geçerlilik olduğunu ifade etmektedir (Cook ve Rumrill, 2005; Gelso, 1979; Heller, 1971; Heppner ve diğ., 2008; Hill, 1991; Kazdin, 1978; Meltzoff, 1979; Munley, 1974). Genel olarak, iç geçerliliği artırılmaya ağırlık verilen bir deneyde, dış geçerlilik azalma eğilimi gösterir (Kazdin ve Rogers, 1978). Bu nedenle, analog araştırmaların bulgularından yola çıkarak genelleme yaparken özellikle ihtiyatlı olunması önerilmektedir (Cowen, 1961; Meltzoff, 1979).

Analog Araştırmalara İlişkin Kavramlaştırma ve Ölçütler

Esasen analog araştırmalarla ilgili tartışmalar büyük ölçüde, deneysel psikolojik danışma araştırmalarının literatürde genellikle, analog araştırmalar ve doğal koşullarda gerçekleştirilen araştırmalar şeklinde ikiye ayrılarak kavramlaştırılmasından kaynaklanmaktadır (Kazdin, 1978). Kazdin (1978), deneysel araştırma yönteminin doğası gereği neredeyse tüm psikolojik deneylerin aslında birer analog araştırma olduğunu ve bu nedenle söz konusu kavramlaştırmanın, araştırmaların bulgularının doğru yorumlanması açısından yararlı olmadığını ileri sürmüştür. Literatürde, bir deneyin koşulları doğal koşullara ne kadar çok benzerse, deneyin bulgularının söz konusu doğal koşullara genellenebilirliğinin de o kadar artacağı farz edilmektedir (Kazdin, 1978). Bu doğrultuda Kazdin'e göre, bir deneysel psikolojik danışma araştırması değerlendirilirken göz önünde bulundurulması gereken esas mesele; deney koşullarının her birinin [ör. psikolojik danışmanların, danışanların, psikolojik danışma sürecinin (deneysel müdahalenin), psikolojik danışma sürecinin yürütüldüğü ortamın, değerlendirme işlemlerinin], araştırmacının genellemede bulunmak istediği koşullara ne kadar benzediğidir.

Bordin (1965) ise analog araştırmaları daha geniş bir açıdan ele almış ve aslında yapılan işin, bir araştırma yöntemi olarak *sadeleştirme* olduğunu ifade etmiştir. Bordin sadeleştirmeyi, neredeyse hiçbir değişikliğin yapılmadığı doğal koşullar ile araştırmacı tarafından olabildiğince çok değişiklik ve soyutlamanın yapıldığı laboratuvar koşulları arasında uzanan bir süreklilik olarak düşünmüş ve böylece, doğal koşullar ile laboratuvar koşulları arasındaki ikiliğin, karşıtlığın esasen anlamsız olduğunu belirtmiştir. Bordin'e göre sadeleştirme, bilgi elde etme sürecinin gerekli bir parçasıdır, fakat iyi ve kötü yapılan sadeleştirmeler

bulunmaktadır. Bu yönde Bordin, yapılacak sadeleştirmenin kabul edilebilir olması için dikkate alınması gerektiğini ileri sürdüğü üç kural sunmuştur:

1. Merakımızı uyandıran ve hakkında daha fazla şey öğrenmek veya hakkındaki düşüncelerimizi doğrulamak istediğimiz doğal fenomenen yola çıkmalı ve o doğal koşulları odak noktasında tutmalıyız.
2. Doğal koşullardan güvenli bir biçimde uzaklaşabileceğimiz mesafe; söz konusu fenomen hakkında hâlihazırda sahip olduğumuz bilginin miktarıyla, buna ne kadar izin verdiğiyle orantılıdır.
3. Eğer sadeleştirme mevcut bilgimize dayanmıyorsa; sadeleştirme ile amaçlanan doğal fenomen arasında köprü kuracak, arasındaki boşlukları dolduracak araştırmaları bir an önce gerçekleştirerek sadeleştirmeyi doğrulamalıyız.

Son olarak, Strong (1971) da analog araştırmaların bulgularının psikolojik danışmada uygulamaya geçirilirken göz önünde bulundurulmasının gerekli olduğunu belirttiği, psikolojik danışmaya dair beş *sınır* koşulu sunmuştur. Strong'a göre, psikolojik danışmanın bu beş sınır koşulunu karşılayan analog araştırmaların bulguları, psikolojik danışmada doğrudan uygulamaya geçirilebilecektir:

1. Psikolojik danışma, kişiler arasında geçen bir karşılıklı konuşmadır. Bu nedenle davranış değişimi, kişiler arası etkileşimle sağlanmalıdır.
2. Etkileşimde bulunan kişiler arasındaki statü farklılığı karşılıklı konuşmayı kısıtlar. Psikolojik danışman yardım veren; danışan, yardım alan kişidir. Karşılıklı konuşma simetrik değildir, çünkü katılımcıların katkıları eşit değildir.
3. Psikolojik danışmada etkileşimde bulunan kişiler arasındaki ilişkinin süresi değişiklik gösterir ve bazen zamana yayılır. Bu süre, etkileşimdeki diğer faktörlerin etkilerini azaltabilir. Laboratuvar koşullarında gerçekleştirilen deneylerin çoğu, bir veya en iyi ihtimalle birkaç oturum sürer.
4. Birçok danışan, değişim için motive olmuştur. Psikolojik danışma almak için aktif olarak uğraşır, bazı değişimleri gerçekleştirmek ister ve psikolojik danışma süreç ve sonucuna kişisel olarak dâhil olurlar. Danışanlar etkilenmeye hazır olduğu hâlde, laboratuvar koşullarında gerçekleştirilen deneylerdeki denekler hazır değildir.

5. Birçok danışan psikolojik olarak sıkıntı çekmekte ve davranışlarını değiştirmek için yoğun bir çaba harcamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Deneyler, sorunları daha iyi anlamamızı sağlarlar (Lazarus, 1963). Gelso (1979), deneysel araştırma gerçekleştirmenin, bir otomobilin ön camına yapışkan etiket yapıştırmaya benzediğini ifade etmiştir; yapıştırma sırasında etiketin altında bir hava kabarcığı ortaya çıkar ve otomobilin sahibi, yok etmek için hava kabarcığının üstüne her bastırıldığında, hava kabarcığı başka bir yerde tekrar ortaya çıkar. Gelso'ya göre, sözünü ettiği bu *hava kabarcığı hipotezi*, bütün deneylerin aslında son derece kusurlu olduğunu vurgulamaktadır. Bunun yanında, analog araştırmaların en belirgin ve önemli sınırlılığı olduğu belirtilen, araştırmaların bulgularının dış geçerliliği meselesi de aslında bütün deneysel araştırmalar için ortak bir meseledir (Heller, 1971; Kazdin ve Rogers, 1978). Bu koşullar altında, bir analog araştırma gerçekleştirilmesi söz konusu olduğunda yapılması gereken, iç ve dış geçerliliğin dengelenmeye çalışıldığı bir araştırma gerçekleştirmektir; böylece, elde edilen bulgular daha güçlü olacaktır (Heppner ve diğ., 2008).

Sonuç olarak analog araştırmalar, psikolojik danışmaya (psikolojik danışma süreci, sonucu, eğitimi ve süpervizyonuna) ilişkin araştırmaların ilerlemesi için oldukça gereklidir (Scheel ve diğ., 2011b) ve analog araştırma yönteminin etkili, yararlı ve tavsiye edilmeye değer olduğu şüphesizdir (Goldstein ve diğ., 1966; Heppner ve diğ., 2008). Birçok araştırmacı analog araştırma yönteminin özellikle, tamamen doğal psikolojik danışma koşullarında gerçekleştirilecek araştırmalardan önce, bir ön inceleme olarak kullanılmasını önermektedir (Cook ve Rumrill, 2005; Meltzoff, 1979; Scheel ve diğ., 2011a). Türkiye'de de psikolojik danışma alanında deneysel araştırma yöntemiyle ele alınması gereken (ör. kültüre özgü ve daha etkili müdahale yöntemlerinin geliştirilmesi konusunda) çok fazla temel mesele bulunmaktadır ve bu konuda araştırmacılara yardımcı olabilecek başta gelen yöntemlerden biri, Bordin'in (1965) ifadesiyle sadeleştirme, yani analog araştırmalardır.

Bunların yanı sıra, Türkiye'de psikolojik danışma araştırmaları alanında, yöntem bilimsel ciddi bir tartışmanın veya yöntem arayışının bugüne kadar kendine neredeyse hiç yer bulamadığı görülmektedir. Oysa yöntem bilimsel tartışmaların, incelemelerin yapılmadığı bir alanda, araştırmaların nitelik ve uygulamaya ilişkin değerinin anlamlı düzeyde artması pek mümkün değildir. Ayrıca, Türkiye dışında yapılan yöntem bilimsel tartışmaların, Türkiye'deki araştırmaların niteliğinin artmasına katkısı; kültürel, dilsel, tarihsel vb. nedenlerle doğal olarak sınırlı olmaktadır. Eğer Türkiye'de psikolojik danışma

araştırmaları alanında, araştırmaların nitelik ve uygulamaya ilişkin değeri açısından anlamlı düzeyde bir gelişme sağlanmak isteniyorsa, bu makalede biraz da olsa gerçekleştirilmeye çalışılan yöntem bilimsel tartışmanın, incelemenin (ör. Bordin, 1965; Gelso, 1979; Kazdin, 1978; Strong; 1971) Türkiye’de daha fazla yapılması gereklidir.

Kaynakça

- Analog. (tarihsiz). *Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük Genel Ağ sürümü* içinde.
http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.51f670a092c529.72127182 adresinden elde edildi.
- Bordin, E.S. (1965). Simplification as a strategy for research in psychotherapy. *Journal of Consulting Psychology*, 29, 493-503. doi:10.1037/h0022760
- Borkovec, T. ve Rachman, S. (1979). The utility of analogue research. *Behaviour Research and Therapy*, 17, 253-261. doi:10.1016/0005-7967(79)90040-8
- Cook, B. G. ve Rumrill, P. D. (2005). Using and interpreting analogue designs. *Work: A Journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation*, 24(1), 93-97.
- Cowen, E. L. (1961). The experimental analogue: An approach to research in psychotherapy. *Psychological Reports*, 8, 9-10. doi:10.2466/pr0.1961.8.1.9
- Erford, B. T., Miller, E. M., Schein, H., McDonald, A., Ludwig, L. ve Leishear, K. (2011). Journal of counseling & development publication patterns: Author and article characteristics from 1994 to 2009. *Journal of Counseling & Development*, 89, 73-80. doi:10.1002/j.1556-6678.2011.tb00062.x
- Gelso, C. J. (1979). Research in counseling: Methodological and professional issues. *The Counseling Psychologist*, 8, 7-35. doi:10.1177/001100007900800303
- Goldstein, A. P., Heller, K. ve Sechrest, L. B. (1966). *Psychotherapy and the psychology of behavior change*. New York, NY: John Wiley and Sons.
- Güven, M., Kısaç, İ., Ercan, L. ve Yalçın, İ. (2009). Türk psikolojik danışma ve rehberlik dergisinde yayınlanan makalelerin çeşitli özellikler açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 80-87.
- Harmon, L. W. (1978). The counselor as consumer of research. İçinde L. Goldman (Ed.), *Research methods for counselors: Practical approaches in field settings*. (s. 29-78). New York, NY: John Wiley and Sons.
- Heller, K. (1971). Laboratory interview research as analogue to treatment. İçinde A. E. Bergin ve S.L. Garfield (Ed.), *Handbook of psychotherapy and behavior change: An empirical analysis*. (s. 126-153). New York, NY: John Wiley and Sons.
- Heppner, P. P., Wampold, B. E. ve Kivlighan, D. M., Jr. (2008). *Research design in counseling* (3. Baskı). Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.
- Hill, C. E. (1991). Almost everything you ever wanted to know about how to do process research on counseling and psychotherapy but didn't know who to ask. C. E. Watkins, Jr. & L. J. Schneider (Eds.), *Research in counseling* (s. 85-118) içinde. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Kazdin, A. E. (1978). Evaluating the generality of findings in analogue therapy research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46*, 673-686. doi:10.1037/0022-006X.46.4.673
- Kazdin, A. E. (1991). *Research design in clinical psychology* (2. Baskı). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Kazdin, A. E. ve Rogers, T. (1978). On paradigms and recycled ideologies: Analogue research revisited. *Cognitive Therapy and Research, 2*, 105-117. doi:10.1007-bf01172519
- Keet, C. D. (1948). Two verbal techniques in a miniature counseling situation. *Psychological Monographs: General and Applied, 62*(7, Whole No. 294), i-56. doi:10.1037/h0093586
- Kiesler, D. J. (1971). Experimental designs in psychotherapy research. İçinde A.E. Bergin ve S.L. Garfield (Ed.), *Handbook of psychotherapy and behavior change: An empirical analysis*. (s. 36-74). New York, NY: John Wiley and Sons.
- Kushner, K. (1978). On the external validity of two psychotherapy analogues. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46*, 1394-1402. doi:10.1037/0022-006X.46.6.1394
- Lazarus, R. S. (1963). A laboratory approach to the dynamics of psychological stress. *Administrative Science Quarterly, 8*(2), 192-213.
- Meltzoff, J. (1979). Commentary and reflections on research in counseling. *The Counseling Psychologist, 8*, 36-39. doi:10.1177/001100007900800304
- Munley, P. H. (1974). A review of counseling analogue research methods. *Journal of Counseling Psychology, 21*, 320-330. doi:10.1037/h0036734
- Scheel, M. J., Berman, M., Friedlander, M. L., Conoley, C. W., Duan, C. ve Whiston, S. C. (2011a). Whatever happened to counseling in counseling psychology? *The Counseling Psychologist, 39*, 673-692. doi:10.1177/0011000010380278
- Scheel, M. J., Berman, M., Friedlander, M. L., Conoley, C. W., Duan, C. ve Whiston, S. C. (2011b). Counseling-related research in counseling psychology: Creating bricks, not edifices. *The Counseling Psychologist, 39*, 719-734. doi:10.1177/0011000011410894
- Strong, S. R. (1971). Experimental laboratory research in counseling. *Journal of Counseling Psychology, 18*, 106-110. doi:10.1037/h0030614
- Weidmann, A., Conradi, A., Gröger, K., Fehm, L. ve Fydrich, T. (2009). Using stressful films to analyze risk factors for PTSD in analogue experimental studies - which film works best? *Anxiety, Stress, & Coping, 22*(5), 549-569. doi:10.1080/10615800802541986

Zane, N., Hall, G. C. N., Sue, S., Young, K. ve Nunez, J. (2004). Research on psychotherapy with culturally diverse populations. M. J. Lambert (Ed.), *Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change* (5. Baskı) (s. 767-804) içinde. New York, NY: Wiley.



Ortaokul Öğrencilerinin Teknolojiye Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Sibel GÜRBÜZOĞLU YALMANCI**, Solmaz AYDIN***

Öz

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin teknolojiye yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Çalışmada, genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kars il merkezindeki ve merkeze bağlı köylerdeki altı orta okulda öğrenim gören ve random olarak seçilen 6., 7. ve 8. sınıftaki toplam 400 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada teknolojiye yönelik tutum ölçeğinin Türkçe versiyonu (ÖTYT-TR) kullanılmıştır. Öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarında cinsiyet ve yerleşim yeri değişkenlerinin etkisini belirlemek için bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Sınıf düzeyi değişkeninin etkisini belirlemek için de Tek Yönlü Varyans Analizi- Post Hoc Tukey HSD Testi kullanılarak veri analizi yapılmıştır. Sonuç olarak yerleşim yerine göre öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarına bakılmış ve şehirdeki öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin tutumlarında fark olup olmadığına bakıldığında, erkek öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarının kız öğrencilere göre daha olumlu olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre teknolojiye yönelik tutumları incelendiğinde 6. ve 7. sınıf öğrencileri ile 6. ve 8. sınıf öğrencileri arasında anlamlı fark olduğu ve bu farkın 7. ve 8. sınıf lehine olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Teknoloji, tutum, ortaokul öğrencileri

* 7. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyum'unda sözlü bildiri olarak sunulmuştur (2013).

** Yrd. Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi, s.g.yalmanci@gmail.com

*** Yrd. Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi, solmazaydn@gmail.com

The Examination of Middle School Students' Attitudes Towards Technology in Terms of Some Variables

Abstract

The aim of this study was examined the middle school students' attitudes towards technology, in terms of some variables. General survey method was used in this study. The sample of this study was composed of randomly selected a total of 400 6th, 7th and 8th grade middle school students, studying at three city center and three connected to the center of the village middle school in Kars. The Turkish version of the attitude towards technology (ÖTYT-TR) scale was used in this study. The independent samples t test was used to determine the effect of gender and place of residence variables on students' attitudes towards technology. Data analysis was conducted to determine the effect of class-level variable using One-Way ANOVA post hoc Tukey HSD test. As a result, in term of place of residence variable, students' attitudes towards technology in the city center schools are more positive. According to gender variable was found that male students have more positive attitude towards technology than female students. Analyzed by grade level of students' attitudes towards technology was determined the significant difference between 6th and 7th grade with 6th and 8th grade. This difference was found in favor of the 7th and 8th grade.

Key Words: Technology, attitude, middle school students

Giriş

Teknolojiyi üreten ve kullananlar bilgiye sahip toplumlardır. Bu durum toplumları ve bireyleri olaylar ve olgular karşısında daha güçlü yaparak hayatı kolaylaştırır. Teknolojiyi yaşamlarıyla bütünleştirenler diğer toplumlardan bir adım önde olmaktadır (Gündüz ve Odabaşı, 2004). Teknoloji, teknik bilgilerin hayata geçirilmesini sağlayan bütün toplumsal ve ekonomik etkinlikleri aynı zamanda örgütlenmeleri kapsayan bir alandır. Bilimsel ilke ve yeniliklerin, sorunların çözümüne uygulanmasını sağlarken, yaşamın kolaylaştırılmasına da katkı sağlar. Aynı zamanda bilginin artmasına da etki etmektedir (Middlehurst, 1999). Gelecek nesillerin artan bu bilgiyi iyi bir şekilde kullanmaları teknoloji destekli eğitim-öğretim etkinliklerinin katkısı ile gerçekleşebilir.

Eğitim öğretim etkinliklerinde öğrencilerin teknolojiden yararlanabilmesi ve teknoloji derslerinin bütün programlarda yer alması için altyapının sağlanması gerekmektedir. Böylece birey teknoloji okur-yazarı olacak ve toplumla olan ilişkilerinde bilinçlenecektir (Köse, Gencer ve Gezer, 2007). Teknoloji okuryazarlığı teknolojiyi anlama, yönetme ve değerlendirme yeteneğidir. Teknoloji okuryazarı bir birey teknolojinin ne olduğunu, nasıl ortaya çıkarıldığını, toplumu nasıl şekillendirdiğini ve toplum tarafından nasıl şekillendirildiğini anlayan insandır. Böyle kişiler teknolojiyle ilgili haberleri duyabilecek, değerlendirebilecek ve buna bağlı olarak bir fikir oluşturabilecektir. Ayrıca teknoloji hakkında rahat ve objektif olabilecektir (ITEA, 2000). Bu açıdan teknolojinin öğretim sürecine entegrasyonu önemlidir ve öğretmenlerin teknoloji okur-yazarlıklarını artırmaları gerekmektedir (Holloway, 2005). Elbette ki bunun için öğretmenlere destek olunmalı, gereken zaman ve imkânlar sağlanmalıdır. Böylece öğretmenler kendilerini geliştirebilirler (Bacanak, Karamustafaoğlu ve Köse, 2003). Bu konuda öğretmenlerin yeterli olması onların yetiştireceği öğrencilerinde teknoloji okur-yazarlıklarını, tutumlarını ve güncel hayatlarında teknolojiden yararlanma derecelerini etkileyecektir.

Günümüz teknoloji çağında teknoloji eğitimden ayrı düşünülemez. Eğitimin her kademesinde bilgisayar destekli eğitim süreci uygulanmakta ve teknolojik unsurlar birçok açıdan kullanılmaktadır. Ayrıca yapılan çalışmalar eğitimde teknoloji kullanımının öğrencinin performansını ve başarısını artırdığını göstermektedir (Cradler, McNabb, Freeman ve Burchett, 2002). Dolayısıyla eğitim sürecinde bu kadar önemli olan teknolojiye yönelik olumlu tutum öğrenmeye yönelik olumlu bir tutumu da beraberinde getirecektir. Bu konuda ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumları üzerine araştırmalar yapıldığı (Deniz, Görgeç ve

Şeker, 2006; Gerçek, Köseoğlu, Yılmaz ve Soran 2006; Yavuz ve Coşkun, 2008), öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumları üzerine yapılan çalışmaların az sayıda olduğu görülmüştür (Mıhladı, Duran ve Yıldırım, 2011; Altun, 2011). Bu nedenle çalışmanın amacı ilköğretim öğrencilerinin teknolojiye yönelik tutumlarını belirlemek ve tutumların yerleşim yeri, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek şeklinde belirlenmiştir. Bu çalışma ile ilköğretim öğrencilerinin olumlu ya da olumsuz tutumlarına sebep olan etkenlerin ve bu konuda neler yapılacağı tartışılmasına imkân sağlanacağı düşünülmektedir. Temel amaç doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Öğrencilerin yerleşim yerine göre teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık var mıdır?
2. Öğrencilerin cinsiyete göre teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık var mıdır?
3. Şehir ve köylerde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyete göre teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık var mıdır?
4. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık var mıdır?
5. Şehir ve köylerde öğrenim gören öğrencilerin sınıf düzeyine göre teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Model

Bu çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin teknolojiye yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli çok sayıda elemandan oluşan evrenden alınan bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama çalışmalarıdır (Karasar, 2012).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kars ilinde bulunan ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini iki aşamalı olarak belirlenmiştir. İlk olarak toplam 22 ilköğretim okulundan üçü Kars il merkezinde üçü de merkeze bağlı köylerde bulunan okullardan random olarak seçilmiştir. İkinci aşamada ise bu okullarda öğrenim gören öğrencilerden random olarak 400 ortaokul öğrencisi belirlenerek çalışmaya alınmıştır. Örneklem grubunun değişkenlere göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin değişkenlere göre dağılımları

Değişken		Frekans (f)	Yüzde (%)
Yerleşim Yeri	Şehir	200	50
	Köy	200	50
	Toplam	400	100
Cinsiyet	Kız	176	44
	Erkek	224	56
	Toplam	400	100
Sınıf	6. sınıf	115	28.75
	7. sınıf	139	34.75
	8. sınıf	146	36.5
	Toplam	400	100

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada 1988 yılında Vries tarafından “Öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumları” (ÖTYT) adlı proje kapsamında geliştirilmiş ve 1989 yılında Barne ve Dugger tarafından İngilizceye uyarlanmış olan Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeğinin (ÖTYT-TR) Yurdugül ve Aşkar (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmış versiyonu kullanılmıştır.

Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği dünyada 25’den fazla ülkede uygulanmıştır. Altı boyuttan oluşan ölçeğin Türkçe formunda (ÖTYT-TR) 2 boyutun öğrencilerin teknolojiye yönelik genel tutum boyutunu yordamadığı gözlenmiştir. Bu sonuçlara göre ÖTYT-TR ölçeğinde öğrencilerin teknolojiye yönelik genel tutumlarının 4 alt boyuttan oluştuğu rapor edilmiştir. Ölçeğin son hali (ÖTYT-TR) 24 maddeden oluşmakta ve ölçeğin beşli likert tipinde dört alt boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar: Teknolojiye yönelik eğilim, teknolojinin önemi, teknolojinin olumsuzluğu, herkes için teknoloji şeklindedir. Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlılığı McDonald’ın (1985) ω (omega) katsayısı ile araştırılmış ve güvenilirlik katsayısı 0,93 olarak elde edilmiştir.

Veri Analizi

Ölçeğin örneklem grubuna uygulanması sonucunda elde edilen verilerin SPSS programı ile analizleri yapılmıştır. Öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlar toplanmış ve her bir öğrenci için bir tutum puanı elde edilmiştir. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda; öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarında cinsiyet ve yerleşim yeri değişkenlerinin etkisini belirlemek için bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Sınıf düzeyi değişkeninin etkisini belirlemek için

de Tek Yönlü Varyans Analizi-Post Hoc Tukey HSD Testi kullanılarak veri analizi yapılmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada öğrencilerin, ölçekten alabileceği en yüksek puan 120 en düşük puan ise 24 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlara göre betimsel istatistik değerleri aşağıdaki gibidir.

Tablo 2. Öğrencilerin teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlara göre betimsel istatistik değerleri

N	Min.	Maks	Ort.	Standart Sapma	Med.	Mod
400	39	119	81.03	16.47	83	99

Tablo 2'ye göre öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları puanlar normal dağılım göstermektedir. Ayrıca ölçekten alınan puanlara göre elde edilen çarpıklık katsayısının (*skewness*= -.183), standart hatasına (*sh*=.122) bölünmesi ile elde edilen z istatistiğinin 1.96'dan küçük çıktığı görülmüştür (*skewness/sh*=1.5). Bu durum dağılımın normalden aşırı bir sapma göstermediğini belirtir (Büyüköztürk, 2002). Öğrenciler tutum ölçeğinden minimum 39, maksimum 119 puan almışlardır. Bu durumda ortalamasının 81.03 olması öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarının iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.

Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, Öğrencilerin yerleşim yerine göre teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık var mıdır? şeklindedir. Bu alt problemi sınamak amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Yerleşim yeri değişkenine göre öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin bağımsız gruplar t testi tablosu

Yerleşim yeri	N	Ortalama	df	t	p
Şehir	200	88.45	398	10.07	.00
Köy	200	73.62			

Tablo 3 incelendiğinde yerleşim yeri değişkeni açısından şehir ve köyde öğrenim gören öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(398)=10.07, p<.05$). Ortalamalar incelendiğinde şehirde öğrenim gören öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalaması

$\bar{X} = 88.45$, köyde öğrenim gören öğrencilerin ortalaması $\bar{X} = 73.62$ dir. Bu durum şehirde öğrenim gören öğrencilerin köyde öğrenim gören öğrencilere göre teknolojiye yönelik daha pozitif ve orta seviyede bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir.

İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, *Öğrencilerin cinsiyete göre teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık var mıdır?* şeklindedir. Bu alt problemi sınamak amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin bağımsız gruplar t testi tablosu

Cinsiyet	N	Ortalama	df	t	p
Kız	176	78.82	398	-2.38	.01
Erkek	224	82.77			

Tablo 4'e bakıldığında kız öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalaması $\bar{X} = 78.82$, erkek öğrencilerin ortalaması da $\bar{X} = 82.77$ olarak bulunmuştur. Yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre cinsiyet değişkeni açısından kız ve erkek öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(398) = -2.38$, $p < .05$). Bu durumda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre teknolojiye yönelik tutumlarının daha pozitif ve orta seviyede olduğu söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, *Şehir ve köylerde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyete göre teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık var mıdır?* şeklindedir. Bu alt problemi sınamak amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. Cinsiyet değişkenine göre şehir ve köylerde öğrenim gören öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin bağımsız gruplar t testi tablosu

Yerleşim yeri	Cinsiyet	N	Ortalama	df	t	p
Şehir	Kız	90	85.33	198	-3.28	.00
	Erkek	110	91			
Köy	Kız	86	72.02	198	-1.17	.24
	Erkek	114	74.82			

Tablo 5'e bakıldığında şehirde öğrenim gören kız öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalaması $\bar{X} = 85.33$, erkek öğrencilerin ortalaması da $\bar{X} = 91$ olarak bulunmuştur. Yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre cinsiyet değişkeni açısından şehirde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(198) = -3.28, p < .05$). Bu durumda şehirde öğrenim gören erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre teknolojiye yönelik tutumlarının daha pozitif ve orta seviyede olduğu söylenebilir.

Tablo 5 dikkate alındığı zaman köyde öğrenim gören kız öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalaması $\bar{X} = 72.02$, erkek öğrencilerin ortalaması da $\bar{X} = 74.82$ olarak bulunmuştur. Yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre cinsiyet değişkeni açısından şehirde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t(198) = -1.17, p > .05$). Bu durumda köyde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarının birbirine yakın, pozitif ve orta seviyede olduğu söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, *Öğrencilerin sınıf düzeyine göre teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık var mıdır?* şeklindedir. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların betimsel istatistik değerleri aşağıdaki gibidir.

Tablo 6. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların betimsel istatistik değerleri

Sınıf Düzeyi	N	Ortalama	Standart Sapma
6. Düzey	115	71.81	17.97
7. Düzey	139	82.14	16.23
8. Düzey	146	87.24	11.62

Tablo 6'ya göre altıncı sınıf öğrencilerinin teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X} = 71.81$ 'dir. Yedinci sınıf öğrencilerinin puan ortalaması $\bar{X} = 82.14$ ve 8. sınıf öğrencilerinin ortalamasının ise $\bar{X} = 87.24$ olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA testine ilişkin tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlara yönelik ANOVA testi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P	Sınıf Düzeyindeki Fark (Tukey testi)
Gruplar arası	15575,027	2	7787.51	33.32	.00	6-7,6-8
Gruplar İçi	92781,411	397	233.70			
Toplam	108356,438	399				

Tablo 7'de görüldüğü gibi ANOVA testi sonucuna bakıldığında, öğrencilerin sınıf düzeyine göre teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(2,397)= 33.32, p<.05$). Bu farkın hangi sınıf düzeyinde olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testine göre altıncı ve yedinci sınıf öğrencileri ile altıncı ve sekizinci sınıf öğrencileri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Tablo 5'teki ortalamalara bakıldığında yedinci ($\bar{X}=82.14$) ve sekizinci ($\bar{X}=87.24$) sınıflara göre altıncı ($\bar{X}=71.81$) sınıfta öğrenim gören öğrencilerin teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalaması daha düşüktür. Dolayısı ile bu farkın yedinci ve sekizinci sınıf lehine olduğu söylenebilir.

Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi, *Şehir ve köylerde öğrenim gören öğrencilerin sınıf düzeyine göre teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bir farklılık var mıdır?* şeklindedir. Şehir ve köylerde öğrenim gören öğrencilerin sınıf düzeyine göre teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların betimsel istatistik değerleri aşağıdaki gibidir.

Tablo 8. Şehir ve köylerde öğrenim gören öğrencilerin sınıf düzeyine göre teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların betimsel istatistik değerleri

Yerleşim Yeri	Sınıf Düzeyi	N	Ortalama	Standart Sapma
Şehir	6. Düzey	45	90.20	11.09
	7. Düzey	77	88.33	13.57
	8. Düzey	78	87.56	12.04
Köy	6. Düzey	70	60	9.65
	7. Düzey	62	74.45	16.06
	8. Düzey	68	86.88	11.20

Tablo 8'e göre şehirde öğrenim gören altıncı sınıf öğrencilerinin teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X} = 90.20$ 'dir. Yedinci sınıf öğrencilerinin puan ortalaması $\bar{X} = 88.33$ ve sekizinci sınıf öğrencilerinin ortalamasının ise $\bar{X} = 87.56$ olduğu görülmektedir. Köyde öğrenim gören öğrencilerinin teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarına bakıldığında ise altıncı sınıf öğrencilerinin puan ortalaması $\bar{X} = 60$, yedinci sınıf öğrencilerinin puan ortalaması $\bar{X} = 74.45$ ve sekizinci sınıf öğrencilerinin ortalamasının ise $\bar{X} = 86.88$ olduğu görülmektedir.

Şehir ve köylerde öğrenim gören öğrencilerin sınıf düzeyine göre teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA testine ilişkin tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 9. Şehir ve köylerde öğrenim gören öğrencilerin sınıf düzeyine göre teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlara yönelik ANOVA testi

Yerleşim Yeri	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Sınıf Düzeyindeki Fark (Tukey testi)
Şehir	Gruplar arası	199.99	2	99.99			
	Gruplar içi	30577.60	197	155.21	.64	.52	-
	Toplam	30777.59	199				
Köy	Gruplar arası	24988.70	2	12494.35			
	Gruplar içi	30582.41	197	155.24	.80	.00	6-7, 6-8, 7-8
	Toplam	55571.12	199				

Tablo 9'da görüldüğü gibi ANOVA testi sonucuna bakıldığında, şehirde öğrenim gören öğrencilerin sınıf düzeyine göre teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($F(2.197) = 64, p > .05$). Bu durumda şehirde öğrenim gören öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarının sınıf düzeyi açısından yakın seviyede olduğu söylenebilir. Tablo 9'a bakıldığında köyde öğrenim gören öğrencilerin sınıf düzeyine göre teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark görülmüştür ($F(2.197) = 80, p < .05$). Bu farkın hangi sınıf düzeyinde olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testine göre her sınıf düzeyinde anlamlı bir fark

belirlenmiştir. Tablo 7'deki ortalamalara bakıldığında sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının diğer altıncı ve yedinci sınıf düzeyindeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülür. Dolayısı ile bu farkın sekizinci sınıf lehine olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

İlköğretim öğrencilerinin teknolojiye yönelik tutumlarını bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada yerleşim yerine göre öğrencilerin tutumlarına bakılmış ve sonuçta şehirdeki öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. İl merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin çeşitli teknolojik aletleri bulundurma, bu aletlere ulaşma imkânının fazla olması ve teknolojik araçları kullanabilmeleri; köylerde eğitim gören öğrencilere göre teknolojiye yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesini sağlamış olabilir. Benzer şekilde Altun (2011) öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarını incelediği araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin yerleşim yeri bakımından bilgisayara yönelik tutumlarında il ve ilçe merkezlerindeki öğrencilerin köydeki öğrencilere oranla daha olumlu bir tutuma sahip olduklarını tespit etmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin tutumlarında fark olup olmadığına bakıldığında, genel olarak erkek öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarının kız öğrencilere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu durum şehirdeki okullarda öğrenim gören erkek öğrenciler için de geçerlidir. Ancak köy okullarında öğrenim gören öğrencilere bakıldığında öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarında cinsiyetleri açısından bir fark görülmemiştir. Whitley (1997), de çalışmasında erkek öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumunun kız öğrencilere göre daha olumlu olduğunu belirlemiştir. Bakır (2011), Köse ve Gezer (2006), Bush (1995) ise cinsiyet değişkenine dair anlamlı bir fark bulamamışlardır. Bu çalışmaların dışında Galpin ve Sander (2007) bilgisayar kursu öncesi ve sonrası öğrencilerin cinsiyetlerine göre algılarının nasıl değiştiğini inceledikleri çalışmalarında bazı maddeler açısından farklılık görmüşlerdir. Erdemir, Bakırcı ve Eyduran (2009) cinsiyet değişkenini teknolojiyi öğretimde kullanabilme özgüveni açısından değerlendirmişler ve bazı maddeler açısından fark bulunurken, bazı maddeler açısından da cinsiyet arasında fark bulunmamıştır. Bazı çalışmalarda da tutum ölçeğinde kızlar lehine fark bulunmuştur (Loyd, Loyd ve Gressard, 1987; Ray, Sormunen ve Harris, 1999).

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre teknolojiye yönelik tutumları incelendiğinde altıncı ve yedinci sınıf öğrencileri ile altıncı ve sekizinci sınıf öğrencileri

arasında anlamlı fark olduğu ve bu farkın yedinci ve sekizinci sınıf lehine olduğu belirlenmiştir. Şehirde öğrenim gören öğrencilerin tutumlarına bakıldığında sınıf düzeyi açısından anlamlı fark görülmezken köyde öğrenim gören öğrencilerin tutumlarında tüm sınıf düzeyleri açısından anlamlı fark bulunmuştur. Bu fark sekizinci sınıf lehinedir. Bu durumda sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin de teknolojiye yönelik tutumlarında olumlu yönde bir farklılaşma olduğu söylenebilir. Mihladız, Duran ve Yıldırım (2011) çalışmalarında buna benzer bir sonuç elde etmişlerdir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda eğitimde fırsat eşitliği sağlanmalı, şehirlerdeki okullarda olduğu kadar köy okullarının da teknolojik araç gereç bakımından donanımlı olmasına, orda bulunan halkın ve öğretmenlerin teknolojik araçları kullanmayı öğrenmesine, öğrencilerin teknolojik araçlara ulaşabilme imkânına kavuşmasına fırsat verilmelidir. Bu anlamda yapılan çalışmalar en kısa sürede tamamlanmalıdır. Günümüz artık teknoloji çağıdır, bu amaçla kız erkek ayırımı yapmadan ve insanların yaşı ne olursa olsun, öğrenim gördüğü sınıf düzeyi farkına bakılmaksızın herkesin teknolojiye yönelik olumlu bir tutum oluşturması sağlanmalıdır. Bunun için de teknoloji eğitim öğretimin ayrılmaz bir parçası olarak tüm öğretim programlarında bulundurulmalı, eğitime ayrılan katkı payları her sınıfın teknolojik araç gereçlerle donatılması için kullanılmalı, bu araç gereçlerin kullanımı öğretilmeli ve herkes teknolojik araç gereç kullanımı açısından desteklenmelidir.

Kaynakça

- Altun, T. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutumlarının incelenmesi: Trabzon ili örneği. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(1), 69-86.
- Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O. ve Köse, S. (2003). Yeni bir bakış: Eğitimde teknoloji okuryazarlığı. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 191-196.
- Bakr, S. M. (2011). Attitudes of Egyptian teachers towards computers. *Contemporary Educational Technology*, 2(4), 308-318.
- Bush, T. (1995). Gender differences in self efficacy and attitudes toward computers. *Journal of Educational Computing Research*, 12, 147-158.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi
- Cradler, J., McNabb, M., Freeman, M. ve Burchett, R. (2002). How does technology influence student learning? *Learning and Leading with Technology*, 29(8), 46-56.
- Deniz, S., Görgeç, İ. ve Şeker, H. (2006). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 62-71.
- Erdemir, N., Bakırcı, H. ve Eyduran E. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(3), 99-108.
- Galpin, V. C. ve Sander, I. D. (2007). Perceptions of computer science at a South African University. *Computers & Education*, 49, 1330-1356.
- Gerçek, C., Köseoğlu, P., Yılmaz, M. ve Soran, H. (2006). Öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 130-139.
- Gündüz Ş. ve Odabaşı F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 43-48.
- Holloway, S. D. (2005). Increasing technology integration through collaboration between media specialists and teachers. http://teach.valdosta.edu/are/vol4no1/pdf/HollowaySArticle_0426.pdf adresinden 23.06.2013 tarihinde elde edildi.
- International Technology Education Association (ITEA), (2007). Standards For Technological Literacy: Content for The Study of Technology, Reston, Virginia: International Technology Education Association. Retrieved from: <http://www.iteea.org/TAA/PDFs/xstnd.pdf> adresinden 25.06.2013 tarihinde elde edildi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Köse, S. ve Gezer, K. (2006). Buldan (Denizli) ilçesi lise öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutumları. *Buldan Sempozyumu*, Denizli.
- Köse, S., Gencer A. S. ve Gezer K. (2007). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin bilgisayar ve internet kullanımına yönelik tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 44-54.
- Loyd, B. H., Loyd, D. E. ve Gressard, C. P. (1987). Gender and computer experience as factors in the computer attitudes of middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 7(1), 13-19.
- Mihlâz, G., Duran, M. ve Yıldırım, M.Z. (2011). *Investigation of primary school students' attitudes towards technology*.
http://lsg.ucy.ac.cy/esera/e_book/base/ebook/strand7/ebook-esera2011_MIHLADIZ-07.pdf adresinden 31.12.2012 tarihinde elde edildi .
- Middlehurst, R. (1999). New realities for leadership and governance in higher education? *Tertiary Education and Management*, 5, 307-329.
- Ray, M. C., Sormunen, C. ve Harris, T. M. (1999). Men's and women's attitudes toward computer technology: A comparison. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 17, 1-8.
- Whitley, B. (1997). Gender differences in computer related attitudes and behavior: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 13(1), 1-22.
- Yavuz, S. ve Coşkun, A.E. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 276-286.
- Yurdugül H. ve Aşkar P. (2008). Investigation of the factorial structures of pupils' attitude towards technology (PATT): Turkish sample. *Elementary Education Online*, 7(2), 288-309.



Öğretmenlerin Uzaktan Hizmet İçi Eğitim Deneyimlerinin İncelenmesi

Elif TAŞLIBEYAZ, Selçuk KARAMAN, Yüksel GÖKTAŞ*

Öz

Uzaktan eğitimin temelinde; teknolojiyi kullanarak öğrenenlere kolay erişilebilir ve esnek bir eğitim imkânı sağlamak yatmaktadır. Bu esneklik uzaktan eğitimin hizmet içi eğitimlerde kullanımı yaygınlaştırmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin, katıldıkları uzaktan hizmet içi eğitim hakkındaki görüşlerinin ve motivasyonlarını etkileyen etmenlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bunun için bu çalışmada, öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerine odaklanılmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu; 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Erzurum ilindeki bir ilköğretim okulunda görev yapan ve uzaktan hizmet içi programına katılan 21 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin katıldığı bu uzaktan hizmet içi eğitim programı, “Aşamalı Devamsızlık Yönetimi Eğitimi” ve “Afet Eğitimi” konularını kapsamaktadır. Bir durum çalışması olarak yürütülen bu çalışmada veriler, nitel yöntemlerle toplanıp analiz edilmiştir. Sonuçta; öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim uygulamalarını tercih edilebilir buldukları ortaya çıkmıştır. Bu noktada, uzaktan eğitimlerin zaman ve mekân serbestliği sağlamanın yanı sıra bu eğitimlerin daha ilgi çekici ve erişilebilir olmasının etkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin, bazı teknik aksaklıkların yaşanması ve programda etkileşim sınırlılığının olması ile ilgili olarak olumsuz görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Uzaktan eğitim, hizmet içi eğitim, öğretmen görüşleri.

* Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, yukselgoktas@atauni.edu.tr

Examining The Experiences of Teachers Received In Service Training Through Distance Education

Abstract

Providing easily accessible and flexible education opportunities by using technology underlies the distance education. Thanks to the flexibility, the use of distance education in in-service trainings becomes popular. The purpose of this study is to determine teachers' views and the factors of that affect motivation about distance in-service training. So in this study, we focus on teachers' views about distance education practices. Participant group of the study contains 21 teachers who work in 2011-2012 educational year and participates distance in-service education programme in Erzurum. This training programme contains "Gradual Absence Training" and "Disaster Training". In this study that is applied as case study, the datas are collected and analysed by using qualitative method. In conclusion, distance in-service training applications are found preferable by teachers. At this point, besides this education provides place and time flexibility, it also seen to be effective because of being more interesting and accessible. However, it is seen that teachers expressed a negative opinion about existence of technical problems and limitation of interaction.

Keywords: Distance education, in-service training, teachers views

Giriş

Uzaktan eğitim; eğitimcilere geniş kitlelere ulaşan çok büyük bir çalışma alanı sunmuştur. Bu çalışma alanı, teknolojiyi kullanarak öğrencilere kolay, ucuz ve esnek bir eğitim imkânı sağlamak için kullanılmaktadır (Horton, 2000). Bu sebeple uzaktan eğitim başta eğitim kurumları olmak üzere çok sayıda kurumun dikkatini çekmiş (Driscoll, 2002) ve dünya genelinde yaygınlaşmaya başlamıştır (Kesim, 2004).

Uzaktan eğitimin yaygınlaşması, bugünkü haliyle uzaktan eğitim sistemlerinin; yeni kavramlar, işlevler ve yöntemler oluşturma, eğitimi demokratikleştirme, uygulamalarda esneklik sağlama, süreçlere çok boyutluluk kazandırma gibi noktalarda eğitime katkılar sağlaması ile ilişkilendirilebilir (Elmas, Bay, Yiğit, Yılmaz ve Karataş, 2007). Ayrıca uzaktan eğitimin öğrencileri, medya araçları yardımıyla öğrenmeye motive ettiği (Stafford, 2005), çok daha esnek ve ulaşılabilir olması ile olumlu yönde etkilediği (Hammond, Rennie ve Dickson, 2007; Tao, 2008) bilinmektedir. Bununla birlikte, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimden daha etkili olup olmadığı tartışılmaktadır (Horzum ve Balta, 2008). Ancak böyle bir kıyaslamada öğrenme hedefleri ve öğrenen koşullarının göz önünde bulundurulması ve uygulanabilirliğin incelenmesi gerekir. Yine de bazı çalışmalarda öğrencilerin, uzaktan verilen eğitimi örgün eğitime göre daha etkili bulduğu ve bu eğitimin teknoloji kullanımını geliştirdiği tespit edilmiştir (Laraia, Dodds, Benjamin, Jones ve Carbone, 2008; Hoelsing, 2004).

Öğretmen Eğitiminde Uzaktan Eğitim

Günümüzde yaşam boyu öğrenme, ulusal ve uluslararası politikanın bir parçası olarak yeni çalışmalara uyum sağlamak için zorunlu hale gelmiştir (Sonyel, 2004). Yaşam boyu öğrenme kavramının önemli hale gelmesi ve eğitim teknolojileri alanında yaşanmakta olan gelişmeler sebebiyle bir insanın sahip olması gereken mevcut bilgi birikimi de sürekli artmaktadır. Öğretmenlerin de bu artan bilgi birikimini ve gelişmeleri takip ederek kendini yenilemesi mecburiyet halini almıştır (Özkan, 2005). Bu nedenle öğretmenlerin sürekli eğitim ihtiyacı göz önünde bulundurulmalıdır.

Dünyada ve Türkiye’de çeşitli uzaktan hizmet içi öğretmen eğitimleri yapılmaktadır (Gültekin, 2006). Uzaktan öğretmen eğitimi, temel yeteneklerin kazandırılması, bazı becerilerin geliştirilmesi ve kariyer gelişmelerinin desteklenmesi amaçlarıyla kullanılmaktadır (Perreaton, Creed ve Robinson, 2001). Bu uygulamalarda minimum enerji ile gerekli öğretimsel içeriğe ulaşabilme (Stafford, 2005) ve zaman, yer sıkıntısı olan kişiler için alternatif

seçenekler oluşturma (Hoising, 2004; Hammond, vd., 2007) zorunluluğu önemli rol oynamaktadır.

Uzaktan öğretmen eğitimine yönelik uygulamalara ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin uzaktan eğitimi etkili ve memnuniyet verici bulduğu, teknoloji algısını ve teknolojiye karşı güvenlerini iyileştirdiği görülmektedir (Yuena ve Mab, 2008; Cavas, Cavas, Karaoğlan ve Kışla, 2009; Hall ve Knox, 2009). Ayrıca öğretmenler uzaktan hizmet içi eğitim sayesinde meslektaşları ile haberleşip, mesleki kazanç sağlamakta, güncel bilgi ve uygulamalar hakkında etkin şekilde bilgi sahibi olmaktadır (Gillies, 2008). Bu kazanımlar ve elde edilen bilgi ve becerilerin sınıf içi eğitimlere yansımaları göz önüne alındığında tüm öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitimle tanıştırılması gerektiği düşünülebilir (Gültekin, 2006). Ancak eğitimlerin etkili ve verimli olması açısından uygulamaların sürekli değerlendirilmesine ve yeni eğitimlerin bu doğrultuda tasarlanmasına ihtiyaç olduğu da söylenebilir.

Teorik Çerçeve

Öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitimlerine ilişkin görüşlerine odaklanan bu çalışmanın teorik çerçevesini Moore'un "Etkileşimsel Uzaklık Teorisi" oluşturmaktadır. Etkileşimsel Uzaklık Teorisinde Moore (1993), uzaktan öğrenme ortamlarında bireylerarası iletişimin önemini vurgulamış ve uzaktan eğitimde öğrenen ve öğretici arasındaki uzaklığın kaynağını tanımlamaya çalışmıştır. Moore, uzaklıktan bahsederken öğrenen ve öğreticinin fiziksel olarak ayrı mekânlarda olmasını değil, öğrenen tarafından hissedilen psikolojik uzaklığı ifade eder. Psikolojik uzaklık ise gerek öğrenen-öğrenen, gerekse öğrenen-öğretici arasındaki iletişimin eksikliğinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bu nedenle eğitim ihtiyacının karşılanması için uzaktan eğitim uygulamalarına da yer verilebilir (Moore, 1993). Etkileşimsel Uzaklık Teorisi'ne göre bir uzaktan eğitim programında bulunması gereken aşamalar ise şöyledir; sunum, motivasyon, analiz, öneriler ve değerlendirme.

Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Öğretmenlere yönelik yeni uygulama ve yönetmelikler, ortaya çıkan yeni öğretim teknolojileri ve diğer mesleki gelişim ihtiyaçları, öğretmenler için hizmet içi eğitimleri zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlere periyodik olarak eğitim desteği verilmektedir. Öğretmen sayısının fazla olması, öğretmenlerin mesleki ve kişisel sorumluluklarını aksatmaksızın eğitim alabilmeleri açısından uzaktan eğitim iyi bir alternatif olabilir.

Etkili ve kabul edilebilirliği yüksek uzaktan eğitim programlarının tasarlanması için bu tür eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi ve öğretmenlerin bu eğitimlere yönelik görüşlerinin belirlenmesi gereklidir. Ancak konu ile ilgili literatür incelendiğinde öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimin uzaktan eğitim yoluyla uygulanmasına ilişkin araştırmaların yeterli olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin, hizmet içi uzaktan eğitim uygulamalarıyla ilgili deneyimlerine odaklanan bu çalışma öğretmen eğitimi ile ilgili hem literatüre hem de yeni uygulamalara katkı sağlayabilecektir. Bu araştırma öncelikle öğretmenlerin uzaktan eğitime yatkınlıklarına ilişkin fikir vermesi açısından önemlidir. Bununla birlikte bu çalışma, uzaktan hizmet içi eğitimdeki potansiyel ve sınırlılıkların öğretmen perspektifinden ortaya konulması, eğitimlerin planlanması ve kaynakların etkili kullanılmasına ilişkin ipuçları verecektir.

Araştırmanın Amacı

Yapılan çalışmada, öğretmenlerin, katıldığı uzaktan hizmet içi eğitim deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı, çerçevesinde odaklanılan araştırma soruları ise şu şekildedir;

1. Öğretmenlerin katıldıkları uzaktan hizmet içi eğitim uygulaması hakkındaki görüşleri nelerdir?
 - Öğretmenler uzaktan hizmet içi eğitimi tercih edilebilir buluyor mu?
 - Uzaktan hizmet içi eğitimin güçlü yönleri nelerdir?
 - Uzaktan hizmet içi eğitimin sınırlılıkları nelerdir?
 - Uzaktan hizmet içi eğitimin etkili olma durumu ve daha etkili olması için sunulan öneriler nelerdir?
2. Uzaktan hizmet içi eğitimde motivasyonu etkileyen etmenler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması; doğal bir çevre içinde gerçekleştirilen ve çalışmaya konu olan ortam veya olayların bütüncül yorumunu hedefleyen bir araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu çalışmada durum çalışmasının kullanılma sebebi olarak; uzaktan hizmet içi eğitim almış olan öğretmenlerin, uzaktan

eğitim hakkındaki görüşlerinin doğal ortamda incelenmesine imkân veren, insanların görüş, yargı ve algılarını ortaya koyan, böylece konuyu derinlemesine incelemeyi sağlayan bir yöntem oluşu gösterilebilir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcı grubunu; 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Erzurum ilindeki bir ilköğretim okulunda görev yapan 21 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenler, yaşları 25-50 arasında değişen ve uzaktan hizmet içi eğitime katılmış olan 30 öğretmen arasından kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemi, araştırmaya hız ve pratiklik kazandıracağı için tercih edilmiştir.

Uygulama Süreci

Öğretmenlere yönelik olarak hazırlanan uzaktan hizmet içi eğitim programında, "Aşamalı Devamsızlık Yönetimi Eğitimi" (ADEY) ve "Afet Eğitimi" konuları bulunmaktadır. Programın içeriğinde ADEY Eğitimi ile Afet Eğitiminde yapılması gerekenlerin görsel, video ve animasyonlarla anlatımı yer almaktadır. Konuların çalışılıp cevaplanması gereken süre bir aydır. Konu aralarında çoktan seçmeli, boşluk doldurma tipinde, konu sonunda ise çoktan seçmeli sorular bulunmaktadır. Öğretmenlerin, hizmet içi eğitimi tamamlamaları için içerik sunumlarını okuyarak, izleyerek veya dinleyerek takip etmeleri, konu arasında verilen soruları cevaplamaları ve konu sonundaki testi cevaplandırmaları gerekmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, öğretmenlerin uzaktan eğitim ile ilgili deneyimlerini ortaya çıkarmak için görüşmeler yapılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda hazırlanan görüşme sorularında; Moore'un (1993) "Etkileşimsel Uzaklık" teorisinin; öğretmenlerin görüşlerini belirlemek için "sunum", öğretmenlerin memnuniyet durumlarını fark etmek içinse "motivasyon" aşamalarından faydalanılmıştır. Hazırlanan taslak görüşme formu araştırmanın amacına ve teorik çerçeveye uygunluğu açısından uzman değerlendirmesine tabi tutulmuş ve değerlendirmeler sonucunda iyileştirmeler yapılmıştır. Ayrıca görüşme formu sorularının anlaşılabilirliğini artırmak için Türkçe dil uzmanına kontrol ettirilerek son haline getirilmiştir. Form yardımıyla iki öğretmenle pilot görüşme yapıldıktan sonra yeniden revize edilmiş ve görüşme sorularına yeni sondalar eklenmiştir.

Alan ve dil uzmanlarının görüşleri ve pilot uygulama verileri doğrultusunda yapılan revizyonlar sonunda 9 sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış, bir görüşme formu hazırlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek 2008). Hazırlanan görüşme sorularından 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9. soruların sunum, 1., 2. soruların ise motivasyon basamağındaki yeterliklere yönelik olması sağlanmıştır. Ayrıca görüşme sorularını zenginleştirmek için görüşme sırasında ek sorular ve sondalardan faydalanılmıştır.

Hazırlanan bu görüşme formu, seçilmiş olan katılımcılara araştırmacılar tarafından uygulanmış ve konuşmalar, -kişilerden izin alınarak- ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerin her biri ortalama 15 dakika sürmüştür.

Veri Analizi

Uygulamanın bitiminde öğretmenlerin görüş ve düşüncelerine ilişkin veriler, nitel yöntemlerle toplanıp analiz edilmiş ve bu verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bunun için birinci ve ikinci araştırmacı tarafından ayrı ayrı dört adet görüşme kaydı analiz edilmiş, kod ve temalar oluşturulmuştur. Daha sonra bu tema ve kodlar üzerinde araştırmacılar arasında birliktelik sağlanacak şekilde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Sonrasında tüm transkriptler araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir.

Analiz sonucu ortaya çıkan kod ve temalar yardımıyla elde edilen nitel veriler, araştırmanın amaçları doğrultusunda sayısallaştırılarak frekans tabloları halinde sunulmuştur. Bulgular ise katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar eşliğinde sunulmuştur.

Geçerlik-Güvenirlilik

Araştırmanın, geçerlik ve güvenirliliğinin sağlanması amacıyla araştırma süreci net bir şekilde açıklanmıştır. Görüşme formu, araştırma sorularına göre "Etkileşimsel Uzaklık" teorisinin sunum ve motivasyon basamaklarından yararlanılarak oluşturulmuştur. Görüşme formu tasarımı uzman öğretim elemanlarının görüşleri göz önünde bulundurulmuştur.

Analiz aşamasında ise araştırmacılar öncelikle bağımsız olarak birkaç görüşme kaydını analiz etmiş, ortak kod ve temalar oluşturmuşlardır. Sonrasında tüm veriler analiz edilmiş, gerekli durumlarda kod ve temalarda güncellemeler yapılmıştır.

Bulgular

Elde edilen bulgular, araştırma soruları temel alınarak ana ve alt başlıklar altında toplanmıştır. Görüşme sonuçlarından elde edilen tematik alanlar, frekans tablolarında sunulmuştur. Ayrıca oluşturulan tematik alanlara ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Hangi alıntının hangi katılımcı tarafından ifade edildiğini belirtmek için ise katılımcı isimleri gizli tutulmuş ancak görüşme sırasına göre Ö1, Ö2 şeklinde kodları kullanılmıştır.

Uzaktan Hizmet İçi Eğitimde Motivasyonu Etkileyen Etmenler

Öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim uygulamalarında kendilerini motive eden unsurlarla ilgili görüşleri analiz edilmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin çoklu ortam materyallerinin kullanımı, öğrenen-içerik etkileşimleri ve uzaktan eğitimin sunduğu esneklik üzerinde durdukları görülmektedir. Analizde ortaya çıkan ilgili kodlar ve frekans değerleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Uzaktan hizmet içi eğitimde motivasyonu etkileyen etmenler

Tema/Kodlar	Sıklık (f)
Görseller	11
Video anlatımları	10
Soru/cevaplar	5
Zaman/ortam kısıtlamasının olmaması	5
Ses tonu uygun/sesli anlatım	2
Güncel bilgiler bulunması	2
Tekrar olanağı	1

Tablo 1'de görüldüğü gibi uzaktan hizmet içi eğitimde uygulamasındaki sunum ve materyal çeşitliliği, motivasyonu etkileyen bir unsur olarak ele alınmıştır. Bu kapsamda görsel, video, animasyon ve sesli anlatımların bulunmasına dikkat çekilmiştir. Sunumların çoklu ortam materyalleriyle desteklenmesine yönelik görüşler, materyallerin ilgi ve dikkati sağlamasında çeşitliliğin yanı sıra teknik, pedagojik ve görsel açıdan nitelikli olmalarının etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmen görüşlerinde ayrıca, çoklu ortam unsurları içermemesine rağmen soru-cevap şeklindeki etkileşimli alıştırmaların ilgiyi artırdığı ortaya çıkmıştır. Materyaller konusundaki yorumlardan bazıları aşağıdaki gibidir;

“Öncelikle görsel materyaller kullanıldığı için motivasyonu kalıcı hale getirmiş. Konuyla ilgili görsel materyallerin, videoların, canlandırmaların kullanılması konuyu ilgi çekici hale getirmiş diyebilirim.”(Ö1)

“Bu eğitimi çok farklı buldum. Yüz yüze eğitimde anlatıcıların birçoğu ses tonunu ayarlayamıyor, ifade yeteneği zayıf olanlar var. Uzaktan eğitimde böyle bir sorun yok.” (Ö18)

Öğretmen görüşlerinde öne çıkan diğer bir husus ise uzaktan eğitimin esnekliğidir. Öğretmenler, öğrenme etkinliklerine zaman-ortam kısıtlaması olmaksızın katılabilmelerinin motivasyonu artırdığını düşünmektedirler. Bu konu ile ilgili yorumlardan biri aşağıdaki gibidir;

“Bu semineri oldukça uygun buldum. Yüz yüze eğitime göre zaman kısıtlaması olmaması, kişinin müsait olduğu zamanlarda yapılabilmesi uygulayıcı açısından iyiydi.” (Ö16)

Öğretmenlerin Uzaktan Hizmet İçi Eğitim Semineri Hakkındaki Görüşleri

Uzaktan eğitim yoluyla yapılan hizmet içi eğitimin tercih edilebilir olması.

Öğretmenlere uzaktan hizmet içi eğitimi ileride tercih edip, etmeyecekleri sorulmuş ve cevaplar analiz edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunun, bir dahaki sefere yapılacak olan hizmet içi eğitimde uzaktan eğitimi tercih ettikleri görülmüştür. Uzaktan hizmet içi eğitimi tercih eden öğretmenlerin sayısı 18, etmeyenlerin sayısı ise üç'tür. Bu öğretmenler, uzaktan eğitimi tercih sebepleri olarak; kolay bir eğitim süreci olması, zamanın etkili kullanılabilmesi, bu eğitimin yüz yüze olana göre daha kalıcı olması, daha iyi öğrenme sağlaması, kullanılan sunum materyalleri ile zevkli bir öğretim süreci oluşturmasını göstermişlerdir. Bu eğitimi tercih etmeyen öğretmenler ise, programdaki etkileşim azlığından yakınmışlardır. Uzaktan hizmet içi eğitimin tercih edilmesine yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir;

“Evet, uzaktan eğitimi tercih ederim, çünkü daha kolay ve rahat bir eğitim süreci olduğunu düşünüyorum.” (Ö14)

“Evet, bu eğitimi daha çok, belirli bir saat veya belirli bir gün sınırlaması olmadığı için tercih ederim. Yani eğitimi alırken üzerinizde herhangi bir zaman baskısı yok”(Ö18)

“Evet, tercih ederim. Çünkü zamanı etkili kullanabiliyorum ve bu sayede daha fazla öğrenebiliyorum” (Ö4)

Bu bulgular ışığında, uzaktan eğitimlerin öğretmenlere zaman ve mekân serbestliği sağlamasının olumlu etki oluşturduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin, bazı teknik aksaklıkların yaşanması ve etkileşim sınırlılığının olması ile ilgili olarak olumsuz görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Üstünlük ve sınırlılıklarla ilgili bulgular sonraki başlıklarda detaylı bir şekilde verilmiştir.

Uzaktan hizmet içi eğitimin güçlü yönleri.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimin uzaktan eğitim yoluyla verilmesinin yüz yüze eğitime göre avantajlarına ilişkin görüşleri analiz edilmiş, ifadelerin esneklik, sunum/ materyal ve etkileşim temaları altında toplandığı görülmüştür. Bu konuya ilişkin tema, kod ve frekanslar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Uzaktan hizmet içi eğitimin güçlü yönleri*

Tema/Kodlar	Sıklık (f)
Esneklik	
Zaman mekân zorunluluğu olmaması	16
Kalıcı olması	6
Bireysel öğrenmeyi sağlaması	3
Tekrar olanağı sağlaması	3
Sunum	
Motivasyonu sağlaması	4
Konuların basitten karmaşığa sıralanması	4
İşlevsel/ açık ve net olması	4
İçeriklerin öz ve anlaşılır olması	3
İlgi çekici olması	3
Görsellerin/ videoların bulunması	3
Etkileşim	
Soruların Bulunması	2

Tablo 2’de görüldüğü gibi, uzaktan hizmet içi eğitimin güçlü yönleri konusunda öğretmenler, uzaktan eğitimin doğası itibariyle sunduğu esneklik ve bireysel öğrenmeye uygunluğu üzerinde durmuşlardır. Bu noktada zaman

ve mekân sorunu olmaksızın eğitime katılabilmenin rahatlığına vurgu yapılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin hem işlerini aksatmamasını hem de konulara daha iyi odaklanmasını kolaylaştırması ile ilişkilendirilmektedir. Bu konu ile ilgili yorumlardan bazıları aşağıdaki gibidir;

“Bulduğumuz ortamda ve istediğimiz anda uygulayabilmemizin bu seminerin üstün yönü olduğunu düşünüyorum” (Ö5)

“Semineri istediğimiz zamanda yapmamız, süre sınırlaması olmaması, konuların sadece anlatımdan ibaret olmaması, monotonluğu en aza indirmişti bence” (Ö17)

“...anlaşılamayan konuları geriye alıp tekrar tekrar dinleyebilme imkânına sahip olmamız bir avantajdır diyebilirim” (Ö14)

Tablo 2’de görüldüğü gibi uzaktan hizmet içi eğitimlerin diğer bir üstünlüğü ise sunum/materyal niteliği ile ilgilidir. Bu tema, içeriklerin öz, anlaşılır biçimde çoklu ortam materyalleriyle desteklenerek sunulmasının bir üstünlük olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır.

Detaylı olarak bakıldığında içerik boyutundaki üstünlüklerin, kısa ve öz anlatım, işlevsellik, ilgi çekicilikle ilişkilendirildiği görülür. Görüşlerde ayrıca içeriğin sunum formatı veya materyal vurgusu da yapılmıştır. İçeriklerin pek çok medya aracılığıyla desteklenerek sunulmasının bu eğitimi daha kalıcı ve ilgi çekici hale getirdiğine değinilmiştir. Bu konu ile ilgili yorumlardan bazıları aşağıdaki gibidir;

“Konu bitiminde soruların olması, filmlerle zenginleştirilmesi bu eğitimin üstün yönlerini oluşturuyor.” (Ö11)

“Gereksiz bilgilerden kaçınılmış, gayet açık ve net. Yeteri kadar ve akılda kalacak nitelikte olduğunu düşünüyorum” (Ö3)

“Yüz yüze eğitimde daha çok düz anlatım mevcut, ya da herhangi bir siteden alelacele indirilmiş slaytlar mevcut. Uzaktan eğitimde ise güncel bilgiler, çarpıcı görseller ve gerekli yerlerde sesli anlatım ve videolarla zenginleştirilmiş halde bulunuyor.” (Ö16)

Asenkron hizmet içi eğitim uygulamasının avantajlarına ilişkin ortaya çıkan diğer bir tema ise etkileşimdir. Sadece öğrenen-içerik etkileşimlerinin yer aldığı uygulamada, öğretmenlerin soru-cevap etkileşimlerini, geleneksel hizmet içi

eğitim uygulamalarına göre bir üstünlük olarak gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca etkileşimlerin konuları pekiştirme ve çalışmaya motive olma noktasında etkili olduğu ifade edilmiştir.

Uzaktan eğitimin güçlü yönlerinden biri de hizmet içi eğitim almayı kolaylaştırmasıdır. Uzaktan eğitimin hizmet içi eğitimi kolaylaştırdığını düşünen 20, kolaylaştırmakla birlikte eğitimi uygularken kişiyi yalnız bıraktığı için ciddiyeti azalttığını düşünen bir öğretmen bulunmaktadır. Bu konuya yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir;

“Uzaktan eğitimle daha fazla kişiye daha kolay ulaşmamız sağlanmaktadır. Ayrıca bu eğitimin belirli bir zaman diliminde yapılmaması, katılımcının istediği zamanda eğitimi alması, kolaylık sağlıyor tabii ki” (Ö17)

“Uzaktan eğitim istenilen zamanda uygulandığı için daha istekle ve daha çok kişiye ulaşma kolaylığı sağlıyor diye düşünüyorum.” (Ö1)

Görüşme sonucunda ayrıca öğretmenlerin uzaktan eğitimi konuların anlaşılması açısından faydalı buldukları ortaya çıkmıştır. Bu görüşme sorusuna cevap veren 19 öğretmen, uzaktan eğitim uygulamasının konuların daha iyi anlaşılmasına vesile olduğunu açıklamıştır. İki öğretmen ise bu uygulamanın konuları daha iyi anlamayı sağlamadığı yorumunda bulunmuştur.

Konuları daha iyi anladığını söyleyen öğretmenler, konu aralarında ve sonunda soruların bulunması, konuların görsellerle desteklenmesi, eğitimin istenen zamanda yapılabilmesi hususuna değinmişlerdir. Bu konular ile ilgili öğretmen yorumlarından bazıları aşağıdaki gibidir;

“Evet, bilgi verilir ardından görsellerle desteklenmesi ve bölüm sonlarında sorularla öğrendiklerimizi denetlemesi iyi anlamama vesile oldu.” (Ö17)

“Konuyu aldıktan sonra konu sonundaki değerlendirme sorularının olması konuyu geliştirmeye destek oluyor. Soruları cevaplamak da insanı daha çok şey öğrenmeye motive ediyor, bu açıdan daha iyi anladığımı düşünüyorum” (Ö1)

Uzaktan hizmet içi eğitimin sınırlılıkları.

Uzaktan hizmet içi eğitimin sınırlılıkları ile ilgili öğretmen görüşleri analiz edildiğinde etkileşim eksikliği ve teknik sorunların öne çıktığı görülmüştür. Sınırlılıklarla ilgili bulgular Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. *Uzaktan hizmet içi eğitimin sınırlılıkları*

Tema/Kodlar	Sıklık (f)
Etkileşim	
Öğrenen-öğretici etkileşiminin olmaması	14
Farklı bakış açısı ile bakmayı engellemesi	3
Zaman sınırlaması/yetersiz dönüt	2
Teknik sorunlar	2

Tablo 3'te görüldüğü gibi uzaktan hizmet içi eğitimin sınırlılıkları konusunda etkileşim boyutunda öğretmenlerin genel olarak etkileşim sınırlılığından yakındığı ve karşıda bir anlatıcı olmaması nedeniyle takıldıkları yerleri sormadıklarından şikâyet ettiği gözlenmiştir. Öğretmenler, bu etkileşim eksikliğini konu ile ilgili farklı bakış açılarının gelişmesini ve yeterli dönüt alınmasını engellediğini ifade etmişlerdir. Öğrenmenin gerçekleşmesini zorlaştıran bu etkileşim faktörü en önemli sınırlılık olarak belirtilmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir;

“Uzaktan eğitim, kafama takılan bazı şeyleri çözemiyorum. Danışabileceğim ya da bana ipucu verebilecek bir birey olmadığı için yetersiz buluyorum. Yanında seni dinleyen ya da sana eşlik eden biri olmadığı için ciddiyetle yapamıyorum bu uygulamayı” (Ö19)

“Sadece doğru cevap vermeye odaklı olduğu için konular kavranamıyor diye düşünüyorum” (Ö5)

“Birebir eğitimdeki gibi karşılaştığım sorulara anında cevap bulamıyorum. Yani bir iletişim olmuyor uzaktan eğitimde” (Ö11)

Öğretmenler uzaktan hizmet içi eğitimin teknik sorunlardan kaynaklanan bazı sınırlılıklarının olduğunu da belirtmişlerdir. Bilgisayar donanım veya yazılımlarından kaynaklanan bu sorunların zaman ve motivasyon kaybı şeklindeki etkileri ifade edilmiştir. Teknik sorunların öne çıkması teknik destek

politikasının olmamasıyla da ilişkilendirilmektedir. Bunlardan “etkileşim sınırlılığı” boyutuna ilişkin öğretmen yorumlarından biri aşağıda sunulmuştur;

“Eğitimi tamamladığımız halde tamamlanmadı yazıyor. Aynı eğitimi birkaç kere yaptığımız için zaman kaybı da olabiliyor bu eğitimde, ayrıca soru sorabileceğimiz kimse yok, bu açılardan sınırlıydı bence” (Ö12)

Uzaktan hizmet içi eğitimlerin etkililik durumu ve etkili olması için sunulan öneriler.

Öğretmenlere bu eğitim sonunda uzaktan hizmet içi eğitimin etkili olup olmadığı sorulmuş ve cevaplar analiz edilmiştir. Uzaktan eğitimin etkili olduğunu düşünen 17, etkili olmadığını düşünen bir ve kısmen etkili olduğu yönünde görüş bildiren üç öğretmen olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitimin kısmen etkili olduğunu ifade eden öğretmenler, bu eğitimin istenen zaman ve mekânda yapılabildiği için etkili, yüz yüze iletişim kurulmadığı için etkisiz olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca bu eğitimin etkili olmasının kişinin duyarlılığı ile ilgili olduğunu söylemişlerdir. Sonuçta, uzaktan eğitimin etkili bir yöntem olduğu konusunda öğretmenlerin çoğunun hemfikir olduğu ortaya çıkmıştır. Uzaktan hizmet içi eğitimin etkililik durumuna yönelik öğretmen yorumlarından bazıları aşağıdaki gibidir;

“Yüz yüze eğitime oranla daha etkilidir. Zorunluluk hissetmeden gönülümüze göre yapıyor olmak eğitimin etkili olmasında oldukça önemlidir.” (Ö1)

“Çok etkili olduğunu düşünmüyorum açıkçası, bu eğitimi uygularken yanımızda bir üst düzey yönetici ya da uzman olmadığı için işin ciddiyeti kalmayabiliyor ve daha rahat davranılıyor. Ben böyle görüyorum.” (Ö19)

Öğretmenlere ayrıca uzaktan hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artırılmasına ilişkin önerileri sorulmuş ve bu konudaki ifadeleri analiz edilmiştir. Önerilere yönelik analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Uzaktan hizmet içi eğitimlerin etkili olması için sunulan öneriler

Tema/Kodlar	Sıklık (f)
Eğitimin kendi branşı ile ilgili olması	6
Eğitimin belli aralıklarla verilmesi	3
Eğitim hakkında öğretmen görüşünün alınması	3
Güncel olaylara yer verilmesi	2
Eğitimin sırasında denetleme yapılması	2
Soruların yoruma dayalı ve daha kapsamlı olması	2
Programın başında eğitimin önemini anlatılması	1
Kullanım yönergelerinin etkili hale getirilmesi	1

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmenler uzaktan hizmet içi eğitimlerin etkili olmasına yönelik önerilerde eğitimlerin kapsamı, sıklığı ve sunum biçimlerine değinmişlerdir. Öğretmenlerin kapsam konusunda en çok eğitimlerin "kendi branşları ile ilgili olması" önerisinde buldukları görülmektedir. Ayrıca öğretmenler, daha dar kapsamlı ancak sık aralıklarla tasarlanan ve sunulan eğitimlerin daha etkili olacağını düşünmektedirler. Bununla birlikte öğretmenler, bu eğitimde güncel konulara yer verilmesi gerektiği üzerinde de durmuşlardır. Kısaca kendi branşlarıyla ilgili güncel konuları da kapsayan kısa süreli ve sık aralıklarla yapılan eğitimler önerilmektedir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir;

"Öğretmen görüşlerinden yararlanılabilir. Ayrıca öğretmenin aldığı seminerin daha çok kendi branşına uygun olması daha etkili olmasını sağlayabilir diye düşünüyorum" (Ö13)

"Benzer yöntemler uygulanmaya devam edebilir. Ancak belli aralıklarla ve seminerin içerik olarak daha az konuyla olması istek ve motivasyonu artıracaktır diyebilirim." (Ö9)

"Uygulayıcıların bu konuya eğilmeleri, öğretmen görüşlerine yer vermeleri ve güncel olayları ön plana çıkarmaları daha etkili olacaktır bence." (Ö16)

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili görüşlerine yönelik bulgularda temel olarak uzaktan eğitimin esnekliği, materyal kullanımı, etkileşim düzeyine etkisi, tercih edilebilirliği ve etkililik durumu boyutlarının öne çıktığı görülmüştür. Bu nedenle görüşlere ilişkin bulgular bu bağlamda ele alınıp tartışılmıştır.

Uzaktan eğitimin güçlü yönü, tercih edilebilirliği ve motivasyonu artıran etmenler boyutunda uzaktan eğitimin zaman ve mekân esnekliğinin vurgulandığı ortaya çıkmıştır. Aslında uzaktan eğitimin yer ve zaman konusunda sağladığı esneklik, bu eğitimin tercih edilme sebeplerinden biri olduğu bilinmektedir (Hammond vd., 2007; Laraia vd., 2008; Elmas vd., 2007; Kesim, 2004). Bu çalışmada esneklik boyutunun bu denli öne çıkması katılımcıların iş yoğunluğu, bireysel sorumlulukları ile ilişkilendirilebilir.

Öte yandan DiBiase (2000) yaptığı çalışmada, uzaktan eğitimin zaman ve mekân konusunda sağladığı esnekliğin; öğretmen ve öğrenciyi ayırdığı, gerçeklikten uzaklaştırdığı üzerinde durmuştur. Bu sonuç, bu çalışmanın coğrafya ile ilgili olmasından kaynaklanabilir. Çünkü coğrafyayı öğrenmenin, sadece gerçek dünya ile bağlantı kurarak gerçekleşebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bazı konularda simülasyonlardan faydalanmak, uzaktan eğitimin daha gerçekçi hale gelmesini böylece daha çok alana yayılmasını sağlayabilir.

Elde edilen bulgulardan biri de uzaktan eğitimin görseller, videolar ve animasyonlarla zenginleştirilmiş olması ve bu yönüyle bir üstünlüğünün bulunmasıdır. Ayrıca eğitimin materyallerle desteklenmesinin öğretmenleri olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitimin çoklu materyal kullanılarak verilmesi, motivasyonu ve kalıcılığı artırmaktadır (Vasu ve Öztürk, 2009; Hixon ve So, 2009; Shepherd ve Martz, 2006; Hartnett, St George ve Dron, 2011). Bu durum, kullanılan materyallerin pek çok duyuya hitap etmesi ve öğretmenlerin dikkatini çekmesi ile ilişkilendirilebilir.

Uzaktan eğitimdeki materyal vurgusu, aslında bu eğitimlerin daha titiz biçimde hazırlanması ve yoğun materyal tasarım süreçleri içermesinin doğal bir sonucu olarak görülebilir. Yani aynı materyallerin yüz yüze eğitimlerde kullanılması halinde benzer sonuçlar bulunabilir. Nitekim Horzum ve Balta (2008) tarafından yapılan çalışmada, öğrenciler arasında materyal kullanımı açısından yüz yüze eğitimle uzaktan eğitim arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Asenkron tabanlı yürütülen uzaktan eğitim uygulamasında materyal-öğrenci etkileşimleri olumlu bulunurken, öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğretici etkileşimleri yönünden sınırlı olduğu ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle bu çalışmada öğretmenler, uzaktan eğitim sırasında soru sormama, etkileşimde bulunamama, işbirliği halinde çalışamama konularına dikkat çekmişlerdir. Bu durum etkileşim eksikliğinin öğrencinin sosyal bulunuşluk seviyesinin düşük olmasına neden olmasıyla ilişkilendirilebilir (Rovai, 2002). Bu sınırlılık, uzaktan eğitimdeki senkron sınıflar ve video konferans dersleri sayesinde giderilebilir (Offir, Lev ve Bezalel, 2007; Hixon & So, 2009). Web formatında telekonferans dersleri de buna örnektir (Stafford, 2005).

Uzaktan eğitimin sınırlılıklarına yönelik bulgulardan bir diğeri ise bilgisayar ve iletişimindeki teknik sorunlardır. Aslında öğrenenlerin teknik sorunlar nedeniyle uzaktan eğitimde sorun yaşadıkları bilinmektedir (Karal, Cebi ve Turgut, 2011; Fichten vd., 2009; Baran ve Çağiltay; 2010). Uzaktan hizmet içi eğitim alan kişilerin hem derse hem de uzaktan eğitime yönelik olumsuz bir tutum oluşturma potansiyeli teknik konuların önemini artırmaktadır. Bu nedenle teknik destek ve yönlendirmeler etkili bir şekilde tasarlanmalıdır. Ayrıca uzaktan eğitim programlarının daha basit ve kullanışlı hale getirilmesi konusunda çalışmalar yapılabilir.

Uzaktan hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin bu eğitimden memnun kaldıkları ve onu tercih edilebilir buldukları görülmüştür. Uzaktan eğitim sınırlılıklarına rağmen genellikle tatmin edici bulunmuştur (Carswell ve Venkatesh, 2002; King, 2001; Tao, 2008; Fish ve Gill; 2009). Hatta uzaktan eğitimde örgün eğitime eşit veya daha kaliteli bir eğitim verildiği konusunda sonuçlar bulunmuştur (Hoesing, 2004). Ancak bu çalışmada memnuniyetin çoğunlukla esneklikle ilişkilendirildiği görülmüştür.

Uzaktan eğitimde memnuniyet sadece eğitimin şekli ile değil konu, öğrenen, ortam gibi birçok değişken tarafından etkilenmektedir. Aynı şekilde verilen uzaktan eğitimler farklı alanlarda farklı memnuniyet veya etkinlik düzeyine neden olabilir. Örneğin; Yaman (2009) çalışmasında, uzaktan eğitim ile verilen eğitimin tercih edilme düzeyinin düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bunun nedeni, uzaktan eğitimin öğrencilerin pratik yapmasını gerektiren beden eğitimi dersinde uygulanması -motor becerilere dayalı bir konunun anlatılması- olarak görülebilir.

Çalışmalarda genel olarak uzaktan eğitimin etkili olduğu ve öğretmenlerin bilgi ihtiyaçlarını karşıladığı ortaya çıkmıştır (Shaqour, 2005; Gültekin, 2006; Usal ve Albayrak, 2005; Fahad, 2009; Elmas vd., 2007). Öte yandan uzaktan eğitimin

etkililiği ile ilgili olumsuz sonuçlar da bulunmaktadır (Rowland ve Rubbert, 2001). Bu olumsuzluklar teknik sorunlar, destek verecek öğretim elemanı azlığı, kişilerin teknolojiye karşı tutumları ile ilişkilendirilmektedir (Muhirwa, 2009). Ancak sınırlılıkların öne çıktığı çalışmalarda bile uzaktan eğitimin bir destek eğitimi uygulaması olarak kullanılması gerekliliği vurgulanmaktadır.

Bu çalışmada uzaktan hizmet içi eğitimlerin genel olarak etkili bulunduğu görülmüştür. Eğitimlerin etkisi, öğrenenler tarafından esnek çalışma ortamı, çoklu ortam desteği ve materyal etkileşimlerine yer verilmesine dayandırılmıştır. Bu sonucu çoklu ortamın gücü ve yetişkin eğitimi prensipleriyle ilişkilendirmek mümkündür. Nitekim yetişkinlerin kendi öğrenmelerini planlayabildikleri için uzaktan eğitimi daha etkili buldukları bilinmektedir (Challis, 1999).

Yapılan araştırma, Erzurum'da bir ilköğretim okulunda bulunan yüz yüze hizmet içi eğitim almış olan öğretmenlerin bir kısmı ile sınırlıdır. Bu sınırlılığa rağmen; yapılan çalışmanın sonucunda öğretmenlerin, hizmet içi eğitimlerin uzaktan eğitim yoluyla uygulanmasını, pek çok yönden daha uygun buldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, uzaktan eğitimden yüz yüze eğitime oranla daha yüksek verim aldıklarını ifade etmektedirler. Bu sonuçlar doğrultusunda, hizmet içi eğitimlerin uzaktan eğitim yoluyla sunulmasının, öğretmenler açısından uygun olduğu söylenebilir.

Öneriler

Bu çalışma sonuçlarına göre, uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaştırılmasına yönelik bazı önerilerde bulunmak mümkündür. Öncelikle hizmet içi eğitimlerde uzaktan eğitimin oranı artırılmalıdır. Ayrıca bu eğitimler için gerekli olan teknik desteğin sağlanması ve uzaktan hizmet içi eğitimlerin daha basit ve anlaşılır hale getirilmesi önerilebilir.

Uzaktan hizmet içi eğitimin planlanması ile ilgili olarak bir takım öneriler de sunmak mümkündür. Bunlardan biri uzaktan hizmet içi eğitim tasarlanırken hedef grupta yer alan öğretmenlerin görüşlerine yer verilmesidir. Bu görüşler sayesinde daha etkili bir eğitim oluşturulabilir ve öğretmenlerin branşlarına göre farklı eğitim tasarımlarına yer verilebilir. Önerilecek bir diğer husus ise uzaktan hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin dikkatini çeken ve güncel konulara yer verilmesi gerektiğidir.

Son olarak uzaktan hizmet içi eğitimin yöntemine ilişkin bazı öneriler sunulabilir. Uzaktan eğitimin etkileşimi sınırladığına yönelik öğretmen

görüşleri dikkate alındığında bu eğitimler sırasında veya sonrasında anlatılan konu ile ilgili soruların sorulduğu ve uzmanlar tarafından cevaplandırıldığı bir tartışma platformu oluşturulması düşünülebilir. Bu sayede öğretmenlerin birbirleriyle etkileşim halinde olmaları ve sormak istedikleri soruları paylaşabilecekleri bir ortamda bulunmaları sağlanabilir.

Kaynakça

- Baran, B. ve Çağıltay, K. (2010). Motivators and barriers in the development of online communities of practice. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal Of Educational Research*, 10(39), 79-96.
- Carswell, A.D. ve Venkatesh, V. (2002). Learner outcomes in an asynchronous distance education environment. *International Journal of Human-Computer Studies*, 56(5), 475-494.
- Cavas, B., Cavas, P., Karaoğlan, B. ve Kışla, T. (2009). A study on science teachers' attitudes toward information and communication technologies in education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8 (2).
- Challis, M. (1999). Amee medical education guide no. 11 (revised): Portfolio-Based learning and assessment in medical education. *Medical Teacher*, 21(4).
- Driscoll, M. (2002). *Web based training creating e-learning experiences*. San Fransisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- DiBiase, D. (2000). Is distance education a faustain bargain?. *Journal Of Geography in Higher Education*, 24(1), 130-135.
- Elmas, Ç., Bay, Ö.F., Yiğit, T., Yılmaz, E.N. ve Karataş, S. (2007). *Gazi Üniversitesi Eğitim Programı. IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, Kütahya, Türkiye.
- Fahad, N. (2009). Students' attitudes and perceptions towards the effectiveness of mobile learning in King Saud University, Saudi Arabia. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(2), 111-119.
- Fichten, C.S., Ferraro, V. Asuncion, J.V. Chwojka, C. Barile, M. Nguyen, M.N., Klomp, R. ve Wolforth, J. (2009). Disabilities and e-Learning problems and solutions: An exploratory study. *Educational Technology & Society*, 12(4), 241-256.
- Fish, W.W. ve Gill, P.B. (2009). Perceptions of online instruction. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(1), 53-64.
- Gillies, D. (2008). Student Perspectives on videoconferencing in teacher education at a distance, *Distance Education*, 29(1), 107-118.
- Gültekin, M. (2006). Using of distance education approach in teacher training: Anadolu University open education model. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(1).
- Hall, D. ve Knox, J. (2009). Issues in the education of TESOL teachers by distance education. *Distance Education*, 30(1), 63-85.
- Hammond, F. Rennie, C. ve Dickson, J. (2007). Distance education for inuit smoking counsellors in Canada: A case report. *International Journal of Circumpolar Health*, 66(4), 284-286.

- Hartnett, M., St George, A. ve Dron, J. (2011). Examining motivation in online distance learning environments: Complex, multifaceted, and situation-dependent. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(6), 20-38.
- Hixon, E. ve So, H. J. (2009). Technology's role in field experiences for preservice teacher training. *Educational Technology & Society*, 12(4), 294-304.
- Hoesing, D. J. (2004). *Student perceptions of e-learning in South Dakota high schools*. ProQuest Dissertations and Theses, South Dakota, America.
- Horton, W. (2000). *Designing web based training*. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Horzum, M.B. ve Balta, Ö. (2008). Farklı web tabanlı öğretim ortamlarında öğrencilerin başarı, motivasyon ve bilgisayar kaygı düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 140-154.
- King, F. B. (2001). Perceptions of technology: A factor in distance education course achievement?. *Journal of Educational Computing Research*. 24(4), 407-418.
- Karal, H., Cebi, A. ve Turgut, Y. E. (2011). Perceptions of students who take synchronous courses through video conferencing about distance education. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 276-293.
- Kesim, E. (2004). *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yürütülen EYTEPE yüksek lisans programının e-öğrenme açısından değerlendirilmesi ve ekonomik analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir Türkiye.
- Laraia, B.A, Dodds, J.M, Benjamin, S., Jones, S.J. ve Carbone, E.T. (2008). Can distance education prepare future public health nutritionists? A case study. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 40(1), 34-38.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance in Keegan. *Theoretical Principles of Distance Education*, Routledge, New York.
- Muhirwa, J.M. (2009). Teaching and Learning Against all Odds: A Video-Based Study of Learner-to-Instructor Interaction in International Distance Education. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(4).
- Offir, B., Lev, Y. ve Bezalel, R. (2007). Surface and deep learning processes in distance education: Synchronous versus asynchronous systems. *Computers & Education*, 51(2008), 1172-1183.
- Özkan, R. (2005). Birey ve toplum gelişiminde öğretmenlik mesleğinin önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33 (166).
- Perreaton, H., Creed, C. ve Robinson, B. (2001). *Teacher education through distance learning: Technology-curriculum-cost-evaluation*. Paris: UNESCO. Higher Education Division, Teacher Education Section.

- Rovai, A. P. (2002). Sense of community, perceived cognitive learning, and persistence in asynchronous learning networks. *The Internet and Higher Education*, 5(4), 319-332.
- Rowland, F. ve Rubbert, I. (2001). An evaluation of the information needs and practices of part-time and distance-learning students in the context of educational and social change through lifelong learning. *Journal of Documentation*, 57(6), 741-762.
- Shaquour, A.Z. (2005). A model for integrating new technologies into pre-serviceteacher training programs Ajman University (A Case Study). *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3).
- Shepherd, M.M. ve Martz, W.B. (2006). Media Richness Theory and the distance education environment. *Journal of Computer Information Systems*, 47(1), 114-122.
- Sonyel, B. (2004). The relationship between teacher education, professionalism and lifelong learning. *Fifth International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training*.
- Stafford, T.F. (2005). Understanding motivations for internet use in distance education. *IEEE Transactions on Education*, 48(2), 201-306.
- Tao, Y. H. (2008). Typology of College Student Perception on Institutional E-Learning Issues -an Extension Study of a Teacher's Typology in Taiwan. *Computers & Education*, 50(4), 1495-1508.
- Usal, M.R. ve Albayrak, M. (2005). E-öğrenmede Bilgisayar / Ağ Altyapısı Bakımından Etkili Parametreler ve Türkiye 'nin E-öğrenmeye Hazır Bulunuşluğu. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4).
- Vasu, M.L. ve Öztürk, A.O. (2009). Teaching methodology to distance education students using rich-media and computer simulation. *Social Science Computer Review*, 27(2), 271-283.
- Yaman, M. (2009). Perceptions of students on the application of distance education in physical education lessons. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(1).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yuena, A.H.K. ve Mab, W.W.K. (2008). Exploring teacher acceptance of e-learning technology. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(3), 229-243.



Orta Öğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin FATİH Projesi'ne İlişkin Görüşleri

Adem ÖZKAN* Demet DENİZ**

Öz

Bu çalışmanın amacı, Orta Öğretimde görev yapan alan öğretmenlerin Eğitimde FATİH Projesi'nin ana bileşenleri olan donanım ve yazılım altyapısının sağlanması, eğitsel e- içeriğin sağlanması ve yönetilmesi, öğretim programlarında etkin Bilişim Teknolojilerinin kullanımı ve öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik görüşlerini tespit etmektir. Olgu bilim deseninin kullanıldığı bu çalışmada Ağrı ilindeki pilot okullardan birisi olan Hayrettin Atmaca Anadolu Lisesi'nde 2012-2013 Eğitim- Öğretim yılının bahar döneminde görev yapan 15 öğretmenin görüşleri açık uçlu anket yardımı ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiş ve bu verilerden 4 tema-16 kategori- 44 kod listesi oluşturulmuştur. Anketlerden elde edilen bulguların sonucunda; bu projede pilot uygulama için gerekli olan BT'nin sağlandığı ancak bu teknolojilerin derslerde kullanılabilmesi için gerekli e- içeriğin olmadığı, öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitim sürecinde öğretmenlerin BT'yi kullanma deneyimine yeterince sahip olmadıkları ve dağıtılan tablet bilgisayarların amacına uygun olarak kullanılmadığı görülmüştür. Bu sonuçlara dayanarak; FATİH Projesinin uygulanmasının daha etkili olması için; dağıtılan tablet bilgisayarların içerikleri derslere uygun olarak yapılandırılmalıdır. Ayrıca öğrencilerin tablet bilgisayarları oyun gibi farklı amaçlarda kullanmaları engellenmelidir. Hizmet içi eğitimleri her okul kendi bünyesinde Bilişim Teknolojileri Öğretmenleri yardımıyla hızlı ve kesin çözüm odaklı olarak yapmaları daha faydalı olabilir.

Anahtar kelimeler: FATİH Projesi, öğretmenler, tablet bilgisayar, etkileşimli tahta, hizmet içi eğitim.

* Öğr. Gör., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Meslek Yüksekokulu , aozkan@agri.edu.tr

** Arş. Gör., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ddeniz@agri.edu.tr

The Views of Secondary Education Teachers on FATİH Project

Abstract

The purpose of the study is to define the opinions of the teachers about in-service education, supplying and managing educational e-index, constituting software and hardware basis that constitutes the fundamental complements of FATİH Project in Education. In this study that the figure of phenomenology was used, the opinions of 15 teachers working in Hayrettin Atmaca Anatolian High School in the academic years of 2012-2013 which is one of the pilot schools in Ağrı were tried to be detected with the help of open-ended questionnaire. The data that was achieved was analyzed with content analysis and 4 themes, 16 categories and 44 code lists were created by this data. In the results of the findings that were gathered from the questionnaire, it is seen that the information technologies that are necessary for pilot scheme in this region was provided, however there has not been any e-index in order to use this technology in the courses and the teachers do not own the experience of using IT in the process of in-service education and also the tablet computers that were handed out could not be used within the frame of their purpose of usage. According to the results, the contents of tablet computers must be configured and made suitable for the courses in order to make the application process of Fatih Project more effective. In addition, the use of tablets by students with different aims such as game must be prevented. That each school makes the in-service educations on their own in a fast and certain solution oriented way with the help of Information Technologies Teachers may be much more useful.

Keywords: Fatih Project, teachers, tablet computers, interactive boards, in-service training.

1. Giriş

Günümüz dünyasında teknoloji her an değişim içerisinde. Bu değişim her alanda olduğu gibi eğitim alanında da kendisini göstermektedir. Bilim ve teknolojinin gelişmesiyle geleneksel öğretim yöntemleri bilginin aktarılmasında yetersiz kalmaktadır (Yavuz ve Coşkun, 2008). Bu sonuç doğrultusunda; eğitimde teknoloji destekli öğretim yöntemleri kullanımı önem kazanmaktadır. Ayrıca çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmada eğitimde teknoloji kullanmanın katkısı göz ardı edilmemelidir. Ancak ülkemizin şartlarını göz önüne aldığımız zaman her bireyin teknolojik imkânlarla ulaşmaları mümkün olmayabilir. Ülkemiz; bu imkân eşitsizliğini ortadan kaldırmak için Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde ve Ulaştırma Bakanlığı desteğiyle Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesini 2010 yılında başlatıp 5 yıl içerisinde tamamlamayı planlamıştır.

Eğitimde FATİH Projesiyle, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullarımızdaki teknolojiyi iyileştirmek için; okulöncesi, ilköğretim ile ortaöğretim düzeyindeki tüm okullarımızın 570.000 dersliğine LCD Panel Etkileşimli Tahta ve internet ağ altyapısı sağlanacaktır. Aynı zamanda her öğretmene ve her öğrenciye tablet bilgisayar verilecektir. Dersliklere kurulan BT donanımının öğrenme-öğretme sürecinde etkin kullanımını sağlamak amacıyla öğretmenlere hizmet içi eğitimler sunulacaktır. Bu süreçte öğretim programları BT destekli öğretime uyumlu hale getirilerek eğitsel e-İçerikler oluşturulacaktır.

1.1. Fatih Projesinin Bileşenleri

Eğitimde FATİH Projesi beş ana bileşenden oluşmaktadır. Bunlar:

1. Donanım ve Yazılım Altyapısının Sağlanması
2. Eğitsel e-İçeriğin Sağlanması ve Yönetilmesi
3. Öğretim Programlarında Etkin BT Kullanımı
4. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi
5. Bilinçli, Güvenli, Yönetilebilir ve Ölçülebilir BT Kullanımının sağlanması

1.1.1. Donanım ve yazılım altyapısının sağlanması.

Bu kapsamda okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki tüm okulların dersliklerine birer adet dizüstü bilgisayar ve projeksiyon cihazı sağlanacaktır. Her okula en az bir adet çok amaçlı fotokopi makinesi, akıllı tahta, doküman kamera ve mikroskop kameranın bulunduğu akıllı bir sınıf oluşturulacaktır.

Bunların yanında her ilde toplam 110 merkezde uzaktan hizmet-içi eğitim merkezleri kurulacaktır(MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, 2010; akt.: Akgün, Yılmaz ve Seferoğlu, 2011).

1.1.2. Eğitsel e-içeriğin sağlanması ve yönetilmesi.

FATİH projesi uygulama planına göre öğretim programlarına uygun ve derslerde yardımcı birer ders materyali olarak kullanılmak üzere elektronik içerikler sağlanacaktır. Bu e-içeriklerin ses, video, animasyon, sunu, fotoğraf/resim gibi çoklu ortam bileşenleri ile desteklenmiş öğrenme nesnelere ve etkileşimli e-kitaplardan oluşması planlanmıştır. Bu e-içeriklere öğretmenler ve öğrenciler web tabanlı ortamlarda hem çevrim-içi hem de çevrim-dışı biçimde kolaylıkla ulaşabilecektir (MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, 2010; akt.: Akgün, Yılmaz ve Seferoğlu, 2011).

1.1.3. Öğretim programında etkin BT kullanımı.

Öğretim Programlarının BT kullanımını desteklemesi amacıyla; öğretmen kılavuz kitaplarının okullarımızın dersliklerine sağlanan donanım altyapısı ve eğitsel e-içeriğin etkin kullanımını içerecek şekilde yenilenmesi planlanmıştır (MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, 2010; akt.: Akgün, Yılmaz ve Seferoğlu, 2011).

1.1.4. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi.

Projenin bu bileşeni kapsamında; okullarımızda görev yapan yaklaşık 600.000 öğretmenin sınıflara sağlanan donanım altyapısını, eğitsel e-içerikleri ve BT'ye uyumlu hale getirilen öğretmen kılavuz kitaplarını etkin biçimde kullanma becerilerini geliştirmelerine dönük yüz yüze ve uzaktan eğitim aracılığıyla hizmet-içi eğitim faaliyetleri planlanmıştır (MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, 2010; akt.: Akgün, Yılmaz ve Seferoğlu, 2011).

1.1.5. Bilinçli, güvenli, yönetilebilir ve ölçülebilir BT kullanımının sağlanması.

Bu kapsamda her dersliğe geniş bant internet erişimi kablolu bağlantı ile sağlanacaktır. Eğitim-öğretim süreçlerinde BT araçlarıyla birlikte internetin de bilinçli ve güvenli kullanımını sağlamak için gerekli donanım ve yazılım altyapısının kurulmasının yanında mevzuat düzenlemesi de yapılacaktır (MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, 2010; akt.: Akgün, Yılmaz ve Seferoğlu, 2011).

1.2. Fatih Projesi Pilot Uygulaması

Eğitimde FATİH Projesi'nin pilot uygulaması ilk olarak 17 ilimizde 52 okulda uygulanmaya başlanmış ve 2013 Şubat ayında bu 52 okula ek olarak farklı 102 okulun 9.sınıflarına tablet bilgisayar dağıtılarak genişletilmiştir (MEB, 2012). 2013 yılında genişletilen pilot uygulamalar kapsamında Ağrı ili de pilot iller arasına dâhil edilmiştir.

Bu denli önemli bir projenin uygulanabilirliği her ne kadar donanımsal alt yapı hazır olsa bile, proje uygulayıcıları olan öğretmenlerin bu projeye yönelik bakış açıları önemlidir. Bu bağlamda yapılan çalışma ile farklı alanlardaki öğretmenlerin bakış açılarının incelenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan "olgu bilim" deseni kullanılmıştır. Olgu bilim bireylerin belli bir olguya ilişkin yaşantılarını, bireysel algılarını, bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmaya çalışan ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymayı amaçlamayan bir desendir. Ayrıca bu çalışmalarda genellikle belli bir olguya ilişkin bireysel algıların veya perspektiflerin ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, 2012-2013Eğitim-Öğretim yılının bahar döneminde Ağrı ilindeki Hayrettin Atmaca Anadolu Lisesi'nde görev yapan Matematik, İngilizce, Almanca, Coğrafya, Tarih, Kimya, Biyoloji, Beden Eğitimi, Rehberlik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Türk Dili ve Edebiyatı alanlarından olmak üzere 15 öğretmenden oluşmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri, açık-uçlu sorulardan oluşan bir anket ile elde edilmiştir. Anketteki açık-uçlu sorular, Eğitimde FATİH projesinin dört ana bileşenini olan donanım ve yazılım altyapısının sağlanması, eğitsel e-içeriğin sağlanması ve yönetilmesi, öğretim programlarında etkin BT kullanımı ve öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin farklı alanlardaki öğretmen görüşlerini tespit etmeye yönelik olarak hazırlanmıştır.

2.4. Verilerin Analiz Edilmesi

Açık uçlu soruların yer aldığı anketten elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler için tema-kategori-kod listesi oluşturulmuştur. Oluşturulan tema-kategori-kod listesi alan uzmanı olan araştırmacılar tarafından kontrol edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar yapılırken öğretmenler alanlarının baş harflerine göre kodlanmıştır. Örneğin iki tane İngilizce öğretmeni varsa İ1, İ2; coğrafya öğretmeni C1 şeklindedir.

3. Bulgular

Çalışmada 4 tema altında 16 adet kategori ve 44 adet kod oluşturulmuştur. Bu temalar donanım, eğitsel içerik, hizmet içi eğitim ve FATİH Projesi'nin uygulanabilirliğidir.

3.1. Donanım Teması

Tablo 1. Donanım temasına ait kategori ve kod tablosu

Tema	Kategori	Kod	Açıklama
Donanım	Bilgisayar Kullanımına yönelik görüşler	Dikkat çekme	Bilgisayarın sunduğu görseller ile derse başlarken öğrencilerin dikkatlerini çekmesi
		Tekrar ve alıştırma	Örnek çözme olanağının olması
		Araştırma	Ders içerikleri için gerekli materyalleri bulmada
	Projeksiyon kullanımına yönelik	Dikkat çekme	Açıklamaya gerek yok
		Güdüleme	Açıklamaya gerek yok

görüşler	Somutlaştırma	Matematik gibi bazı derslerde geometrik şekillerin ve soyut kavramların modellenmesinde kullanılması
	Kullanılmasının zor olması	Açıklamaya gerek yok
	Gereksiz	Açıklamaya gerek yok
	Tekrar-alıştırma	Açıklamaya gerek yok
	Dikkat çekme	Etkileşimli tahtanın sunduğu görseller ile derse başlarken öğrencilerin dikkatlerini çekmesi
Etkileşimli tahta kullanımına yönelik düşünceler	Güdüleme	Video ve görselleri kullanarak dersin zevkli hale getirilmesi
	Zaman alıcı olması	Açıklamaya gerek yok
Tablet bilgisayar kullanımına yönelik düşünceler	Öğrenci takibinin zorluğu	Sınıf yönetiminin zor olması
	Sınıf yönetiminin kolaylığı	Tablet bilgisayarların pratik ve eş zamanlı

	etkileşimi sağlaması
Derse uygun değil	Bazı derslerin kâğıt kalem kullanmadan işlenmesinin zor olması
Gereksiz	Tablet bilgisayarların oyun gibi farklı amaçlarla kullanılması

Tablo 1’de görüldüğü gibi bu temanın kategoriler ve kodları; bilgisayar kullanımına yönelik düşünceler kategorisinde “dikkat çekme” kodu bilgisayarın sunduğu görseller ile derse başlarken öğrencilerin dikkatlerini çekmede kullanıldığı, “tekrar ve alıştırma” kodu ile bol bol örnek çözümler bulmada faydalandığı belirtilmiştir. Projeksiyon kullanımına yönelik düşünceler kategorisinde “dikkat çekme, güdülenme, somutlaştırma, kullanılmasının zor olması, gereksiz, tekrar-alıştırma” kodları yer almaktadır. Bu kodlardan “somutlaştırma” kodu ile matematik gibi bazı derslerde geometrik şekillerin ve soyut kavramların modellenmesinde kullanıldığı belirtilmiştir. Etkileşimli tahta kullanımına yönelik düşünceler kategorisinde bulunan kodlardan; “dikkat çekme” kodu etkileşimli tahtanın sunduğu görseller ile derse başlarken öğrencilerin dikkatlerini çekmede kullanıldığı, “güdüleme” kodu ile video ve görselleri kullanarak dersin zevkli hale getirildiği, zaman alıcı olması kodu ile de etkileşimli tahta kullanmanın çok zaman aldığı belirtilmektedir. Donanım temasındaki diğer bir kategori ise tablet bilgisayar kullanımına yönelik düşüncelerdir. Bu kategorinin kodlarından olan “öğrenci takibinin zorluğu” kodu ile sınıf yönetiminin zor olduğu, “sınıf yönetiminin kolaylığı” kodu ile tablet bilgisayarların pratik ve eş zamanlı etkileşimi sağladığı, “derse uygun değil” kodu ile bazı derslerin kâğıt kalem kullanmadan işlenmesinin zor olduğu, “gereksiz” kodu ile de tablet bilgisayarın oyun gibi farklı amaçlarla kullanıldığı belirtilmiştir. Tablet bilgisayarın derslere uygun olmadığını düşünen M1’in açıklamaları şu şekildedir:

“Öğrenci elinde kâğıt kalem olmadan matematik öğrenemez.”

Tablet bilgisayarın derslerde kullanımının gereksiz olduğunu düşünen İZ'in açıklamaları şu şekildedir:

"Hiçbir faydası yok. Öğrenciler sadece oyun amaçlı kullanıyor. Ders kitabı akıllı tahtada yeterlidir."

3.2. Eğitsel İçerik Teması

Tablo 2. Eğitsel içerik temasına ait kategori ve kod tablosu

Tema	Kategori	Kod	Açıklama
Eğitsel içerik	E- içeriğin yeterliliği	Yeterli	Video, slayt vb. öğelerin eksiklikleri olması
		Kısmen yeterli	Öğrenci düzeyine ve sınavlarda çıkan sorulara paralel bir içeriğin olmaması
		Yetersiz	Açıklamaya gerek yok
	E-içeriğe ulaşmadaki zorluklar	Zorluk yaşıyorum	Kalitesiz içeriğin olmasından dolayı e-içerik seçiminde zorluk yaşanması
		Zorluk yaşamıyorum	Açıklamaya gerek yok
	Ders kitaplarının bilişim teknolojilerine uygunluğu	Uygun değil	e-içeriğin kullanma zorluğu ve e-içeriğin sınav sistemine uygun olmaması
	E-içerik hazırlamada kendini yeterli görme	Yeterli	Öğretmenlerin her konu için materyal hazırlayabilmeleri
		Kısmen yeterli	Bazı konularda e-içerik hazırlayabilme

Tablo 2’de görüldüğü gibi bu temanın kategorileri ve kodlarına ilişkin; e- içeriğin yeterliliği kategorisinde “yeterli, kısmen yeterli ve yetersiz” kodları vardır. Bu kodlardan “yetersiz” kodu ile video, slayt vb. öğelerin eksiklikleri olduğu, “kısmen yetersiz” kodu ile ise öğrenci düzeyine ve sınavlarda çıkan sorulara paralel bir içeriğin olmadığı belirtilmiştir. E-içeriğe ulaşmada zorluklar yaşama kategorisinde “zorluk yaşıyorum ve zorluk yaşamıyorum” kodları yer almaktadır. Bu kodlardan “zorluk yaşıyorum” kodu ile kalitesiz içeriğin olmasından dolayı e-içerik seçiminde zorluk yaşanması belirtilmiştir. Bu temada yer alan ders kitaplarının bilişim teknolojilerine uygunluğu kategorisinde ise “uygun değil” kodu ile e-içeriğin kullanma zorluğu ve e-içeriğin sınav sistemine uygun olmadığı belirtilmiştir. E-içerik hazırlamada kendini yeterli görme kategorisinde “yeterli, kısmen yeterli” kodları yer almaktadır. “Yeterli” kodunda öğretmenlerin her konu için materyal hazırlayabildikleri, “kısmen yeterli” kodunda bazı konularda e-içerik hazırlayabildikleri belirtilmiştir. E-içerik hazırlama konusunda kendisini kısmen yeterli gören İ1’in düşünceleri şöyledir:

“Kendim hazırladığım e-içeriklerde konu anlatımı ve alıştırma çok zordu. Ancak öğrencilerin konuyu yeterince içselleştiremediğini düşünmüyorum. Gramer olarak işe yarasa da diğer alanlarda etkili olmadığını düşünüyorum.”

Ders kitaplarının bilişim teknolojilerine uygunluğu kategorisinde “uygun değil” kodu yer almaktadır. Bu kod ile e-içeriğin kullanma zorluğu ve içeriğin sınav sistemine uygun olmadığı belirtilmiştir.

3.3. Hizmet İçi Eğitim Teması

Tablo 3. Hizmet içi eğitim temasına ait kategori ve kod tablosu

Tema	Kategori	Kod	Açıklama
Hizmet İçi Eğitim	BT kullanma yeterliliği	Yeterli	Açıklamaya gerek yok
		Kısmen yeterli	Açıklamaya gerek yok
		Yetersiz	Açıklamaya gerek yok
	BT kullanma konusunda hizmet içi eğitim gereksinimi	İhtiyaç duyuyorum	Hizmet içi eğitimin yetersiz olması
		İhtiyaç duymuyorum	BT noktasında sıkıntı yaşanmaması
	Etkileşimli tahta kullanımına yönelik verilen hizmet içi eğitimin yeterliliği	Yeterli	
		Yetersiz	Hizmet içi eğitim sürecinde uygulama yapılmaması ve bu yüzden etkileşimli tahta kullanmada sıkıntılar yaşanması
	FATİH Projesi ile ilgili alınan hizmet içi eğitimin alanla ilişkilendirilmesi	İlişkilendirebiliyorum	Açıklamaya gerek yok
		İlişkilendiremiyorum	Açıklamaya gerek yok

Tablo 3'te görüldüğü gibi bu temanın kategorileri ve kodlarına ilişkin; BT kullanma yeterliliği kategorisi altında "yeterli, kısmen yeterli ve yetersiz" kodları yer almaktadır. BT kullanma konusunda hizmet içi eğitim gereksinimi kategorisi altında bulunan; "ihtiyaç duyuyorum" kodu ile alınan hizmet içi eğitimin yetersiz olduğu, "ihtiyaç duymuyorum" kodu ile ise BT noktasında sıkıntı yaşanmadığı belirtilmiştir. Etkileşimli tahta kullanımına yönelik verilen hizmet içi eğitimin yeterliliği kategorisinde bulunan kodlardan; "yeterli" kodu ile verilen hizmet içi eğitimin yeterli olduğu ve etkileşimli tahta kullanımında zorluk yaşanmadığı, "yetersiz" kodu ile hizmet içi eğitim sürecinde uygulama yapılmadığı ve bu yüzden etkileşimli tahta kullanmada sıkıntılar yaşandığı belirtilmiştir. Bu tema altındaki diğer bir kategori olan FATİH Projesi ile ilgili alınan hizmet içi eğitimin alanla ilişkilendirilmesi kategorisinde "ilişkilendirebiliyorum" ve "ilişkilendiremiyorum" kodları yer almaktadır.

FATİH Projesi ile ilgili alınan hizmet içi eğitimi alanı ile ilişkilendirebilen M1 katılımcısının düşünceleri şöyledir:

“Her alan öğretmeni kendi içeriğini hazırlayabilecek düzeyde eğitim gördü.”

3.4. FATİH Projesi'nin Uygulanabilirliği Teması

Tablo 4. FATİH Projesi'nin uygulanabilirliği temasına ait kategori ve kod tablosu

Tema	Kategori	Kod	Açıklama	
FATİH Projesi'nin Uygulanabilirliği	FATİH Projesi'nin eğitim için etkin bir çözüm olması	Etkin	Projenin eğitim için etkin bir çözüm olması	
		Etkin değil	Öğrenci profiline, sınav ve eğitim sistemine uygun olmadığı için geliştirilmesi gerekmesi	
	FATİH Projesi'nin alan için fayda düzeyi	Faydalı	Dikkat çekme, pekiştirme ve tekrar konularında faydalı olması	
		Faydasız	Donanım eksikliğinin olması	
		Kısmen Faydalı	Etkileşimli tahtanın faydalı ancak tablet bilgisayarın faydasız olması	
	FATİH Projesi'nin eğitimde fırsat eşitliğinin sağlaması	Sağlıyor	Açıklamaya gerek yok	
		Kısmen sağlıyor	Sadece bilgisayar alma noktasında eşitlik sağlaması	
		Sağlamıyor	Bilgisayar sahibi olmamanın artık bir eşitsizlik olmaması	
	FATİH Projesi'nin gelecekte		Olumlu	Yapılandırmacı eğitim sistemine uygun olması
			Olumsuz	Sosyalleşemeyen

uygulanabilirliği	bireyler yetiştirileceği, okulların kapatılıp uzaktan eğitim yapılması
-------------------	--

Tablo 4’te görüldüğü gibi bu temanın kategorileri ve kodlarına ilişkin; FATİH Projesi’nin eğitim için etkin bir çözüm olması kategorisinde bulunan “etkin” kodu ile bu projenin eğitim için etkin bir çözüm olduğu, “etkin değil” kodu ile öğrenci profiline, sınav ve eğitim sistemine uygun olmadığı için geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. FATİH Projesi’nin alan için fayda düzeyi kategorisi altında “faydalı, faydasız ve kısmen faydalı” kodları yer almaktadır. Bu kodlardan “faydalı” kodu ile dikkat çekme, pekiştirme ve tekrar konularında faydalı olduğu, “faydasız” kodu ile donanım eksikliğinin var olduğunu, “kısmen faydalı” kodu ile ise; etkileşimli tahtanın faydalı ancak tablet bilgisayarın faydasız olduğu belirtilmiştir. Kısmen faydalı olduğunu düşünen İ2 katılımcısının düşünceleri şöyledir:

“Etkileşimli Tahta konusunda gayet etkili ama Tablet Bilgisayar kullanmıyoruz.”

FATİH Projesi’nin eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması kategorisi altında bulunan; “sağlıyor” kodu ile eğitimde fırsat eşitliğinin sağlandığı, “kısmen sağlıyor” kodu ile sadece bilgisayar alma noktasında eşitlik sağladığı, “sağlamıyor” kodu ile ise bilgisayar sahibi olmamanın artık bir eşitsizlik olmadığı belirtilmiştir. FATİH Projesi’nin gelecekte uygulanabilirliği kategorisi altında bulunan; “olumlu” kodu ile yapılandırmacı eğitim sisteme uygun olduğu, “olumsuz” kodu ile anti sosyal bireyler yetiştirileceği, okulların kapatılıp uzaktan eğitim yapılacağı ve eğitim sisteminde köklü değişiklikler yapılmadığı takdirde projenin boşa gideceği belirtilmiştir. Bu kategori altında olumsuz düşünce belirten R1 ve İ1 katılımcıları sırayla şunları belirtmişlerdir:

“Daha anti-sosyal bireyler yetiştirmiş olacağız.” (R1).

“Gelecekte kişisel bilgisayarlar üzerinden uygulanırsa belki değeri bilinir. Çünkü bedava dağıtılan her şey değersizdir. Ancak çöp olur!” (İ1).

4. Sonuçlar ve Öneriler

Anketlerden elde edilen bulguların sonucunda; bu projede pilot uygulama için gerekli olan BT’nin sağlandığı ancak bu teknolojilerin derslerde kullanılabilmesi için gerekli e-İçeriğin olmadığı ve sınıf içi kullanımına yönelik düzgün bir planlamanın yapılmadığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar Dinçer, Şenkal

ve Sezgin (2012) ve Akıncı, Kurtoğlu ve Seferoğlu'nun (2012) alışmasındaki sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Ayrıca ğretmenlere sunulan hizmet içi eğitim sürecinde ğretmenlerin BT'yi kullanma becerilerinin yeterince gelişmediği, dağıtılan tablet bilgisayarların amacına uygun olarak kullanılmadığı ve e-içeriğe ulaşmada öğretmenlerin zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar da Akıncı, Kurtoğlu ve Seferoğlu'nun (2012) alışmasındaki sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda; FATİH Projesi'nin daha etkili olması için; dağıtılan tablet bilgisayarların içerikleri derslere uygun olarak yapılandırılmalı ve tablet bilgisayarları öğrencilerin oyun gibi farklı amaçlarla kullanmaları engellenmelidir. Öğretmenlerin e-içeriğe ulaşma noktasında yaşadıkları sorunları gidermek amacıyla; MEB tarafından sadece FATİH Projesi'ne yönelik olarak e-içerik hazırlama birimi kurulabilir. Hizmet içi eğitimleri her okul kendi bünyesinde Bilişim Teknolojileri ğretmenleri yardımıyla yaptıkları takdirde, hizmet içi eğitim ile ilgili sorunlarına daha kesin ve hızlı czmler bulabilirler.

Kaynakça

- Akıncı, A., Kurtoğlu, M. ve Seferoğlu, S. S.(2012). Bir teknoloji politikası olarak fatih projesinin başarılı olması için yapılması gerekenler: bir durum analizi çalışması. *Akademik Bilişim 2012*, Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Akgün, E., Yılmaz, E. O. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Vizyon 2023 strateji belgesi ve fırsatları artırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi (fatih) projesi: karşılaştırmalı bir inceleme. *Akademik Bilişim 2011*, Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Dinçer, S., Şenkal, O. ve Sezgin, M. E. (2012). Fatih Projesi kapsamında öğretmen, öğrenci ve veli koordinasyonu ve bilgisayar okuryazarlık düzeyleri. *Akademik Bilişim 2013*, Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Yavuz, S. ve Coşkun, A. S. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 274-286.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Üniversite Öğrencilerinin İnternet Tabanlı Akademik Usulsüzlük Nedenlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Feza ORHAN*

Ayşe GÜNAY**

Öz

Günlük hayatı ve akademik çalışmaları oldukça kolaylaştıran internet, beraberinde web sitelerinden indirilebilen ödevler, kopyala- yapıştır özellikleri sunması ve sınırsız usulsüzlüklere olanak sağlama özelliği ile de öğretim sürecinde ilgilenilmesi gereken bir sorun haline gelmiştir. Öğrencilerin intihal yapmalarını önlemek için her şeyden önce bu davranışlarının nedenlerini anlamak ve bu yönde çözümler geliştirmek etkili bir yol olabilir. Bu araştırmada, farklı fakültelerde öğrenim gören ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile oluşturulan 524 öğrencinin ödev ve projelerinde internetten aşırma davranışında bulunma nedenlerine ilişkin görüşleri, yaş cinsiyet ve fakülte değişkenlerine göre incelenmektedir. Betimsel nitelikli bu araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ile toplanmıştır. Verilerin analizinde yüzde-frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencileri ile gerçekleştirilen bu çalışmada öğrencileri internetten akademik usulsüzlüğe iten nedenler verilen ödevlerin niteliği, değerlendirme yöntemi, öğrencilerin derse karşı duyuşsal yaklaşımı ve öğrencilerin ödev yapmadaki zaman yönetimi açısından cinsiyet, fakülte ve sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Etik, internet, intihal, e- usulsüzlük, akademik usulsüzlük

* Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, feza.orhan@gmail.com

** Ar. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, aysegunayse@gmail.com

**Internet Based Academic Dishonesty of the University Students
in terms of Grade Level, Gender and Faculty**

Abstract

While internet facilitates the daily life and academic studies in terms of websites with downloadable assignments and copy and paste features, it provides unlimited irregularities features has become a problem that must be tackled in the teaching and learning process. In order to prevent the academic dishonesty of the students, first of all we have to understand the reasons of this behavior can be an effective way to develop solutions in this direction. In this research, the opinions of the 524 students from different faculties are examined about plagiarism from the internet by taking age, gender and faculty variables into consideration. Data were collected by a questionnaire develop by the researchers in this descriptive study. Percent- frequency, arithmetic mean, standard deviation, t-test, one- way analysis of variance (ANOVA) and Tukey test are used in the analysis of the data. According to the findings of the study, the reasons of the academic dishonesty from the internet has emerged as the quality of the homework, evaluation method of the instructor, students' affective approach towards to the lesson and time management that shows statistically differences in terms of grade level, gender and faculty.

Keywords: Ethic, internet, academic dishonesty, e-dishonesty

1. Giriş

1222 üniversite öğrencisinin interneti kullanma amaçlarının incelendiği bir çalışmada, “ödev hazırlama ve akademik çalışma” için internet kullanımının sıklık oranı %50 ortalama ile öğrencilerin interneti en çok kullanma nedenlerinden biri olarak saptanmıştır (Selwyn, 2008). Türkiye’de 687 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırmada da öğrencilerin %62,8’inin interneti ödev ve dersle ilgili araştırma yapmak için kullandıklarını belirtmişlerdir (Okay ve Aydoğan, 2010). Ancak, diğer taraftan günlük hayatı ve akademik çalışmaları oldukça kolaylaştıran internet, beraberinde web sitelerinden kolayca indirilebilen ödevler, kopyala- yapıştır imkanıyla sınırsız usulsüzlüklere olanak sağlama özelliği ile de eğitim ve öğretimde ilgilenilmesi gereken bir sorun haline gelmiştir.

İntihal (TDK: Aşırma), bir kişinin eserinde başka kişilerin ifade, buluş veya düşüncelerini kaynak göstermeksizin kendisine aitmiş gibi kullanmasıdır. İntihal bir tür sahtekârlık ve hırsızlıktır. İnternet ve bilgisayar teknolojileri, dosyaları kolayca indirebilme, kopyala- yapıştır aracı ve bilgi kaynaklarına erişimde sağladığı kolay ulaşılabilirlik ile kopyacılığı, yani akademik usulsüzlüğü yaygınlaştırmıştır (Karim, Zamzuri, ve Nor, 2009). Kelime işlemci programlarının elverişli fonksiyonları, fikirleri ve bilgileri internetten veya diğer elektronik medyalardan kolayca kopyalayıp yapıştırmayı sağlayan özellikleri öğrencilerin akademik usulsüzlüğe meyletmelerine neden olmaktadır (Austin ve Brown, 1999). Sitelerin herhangi bir uyarı veya onay butonu eklememeleri, usulsüzlüğe yeltenen öğrenciler için hiçbir uyarıda bulunmamaları, tam aksine çalışmalara ulaşabilmeleri için bedava üyelik, konulara, okula ve hatta öğretmenlere göre kategorize edilmiş ödevleri indirme imkanı, yeni bir konu hakkında ödev yüklendiğinde ve sitedeki konuların güncellenmesinde e-posta gönderimi vb. hizmetler öğrencilerin akademik usulsüzlüğe daha fazla yeltenmelerine yol açmaktadır. Öğrenciler zahmetsizce aradıkları konuya erişebilmektedirler (Renard, 2000). Aşırma yapmak ne kadar kolaylaşırsa öğrencilerin buna yönelme eğilimi de o kadar artmaktadır. (Davis, Drinan ve Gallant , 2009).

Araştırmalar öğrencilerin akademik usulsüzlük yapmalarının birçok sebebinin olduğunu göstermektedir. Davis vd. (2009) özellikle üniversite öğrencilerinin mezun olduklarında daha iyi bir işe, lise öğrencilerinin ise daha prestijli bir üniversiteye girme isteğinin akademik usulsüzlüğe yönelten önemli sebepler arasında olduğunu ve bunun da parlak not almaktan geçtiğini düşündükleri için kimi durumlarda veya her durumda öğrencilerin akademik usulsüzlük davranışlarını sergilediklerini belirtmiştir. Haines, Diekhoff, LaBeff, ve Clark (1986) yaptıkları bir araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak öğrencilerin

akademik usulsüzlüğü tüm arkadaşlarının yaptığını, bu durumun da aşırma yapma konusunda onları cesaretlendirdiğini ve bir süre sonra aşırmanın normal görüldüğünü söylemişlerdir. Uzun sürecek ödevlerin aşırma ile çok daha kısa sürede halledilebilecek olması, öğrencilerin okul dışında da çalışmak zorunda olmaları ve bu yüzden de zaman sıkıntısı yaşamaları (Roig, 2006; Davis vd., 2009), derste işlenen konularla ilgili öğrencilerin fikirlerini ön plana çıkarmayan, ezbere dayalı bir değerlendirme yöntemi içeren ödevler verilmesi (Khodaie, Moghadamzadeh, ve Salehi, 2011) öğrencileri akademik usulsüzlüğe iten nedenler olarak ortaya çıkmaktadır. Henüz İnternet'in olmadığı 1938 tarihli bir çalışmasında Ludemann (1938) verilen ödevin çok kolay, çok zor ya da anlamsız olmasının da öğrencileri aşırmaya iteceğini belirtmiştir. Öğretim elemanının verdiği ödevin kaynaklarını kontrol edeceğini söylemesi, internetten kopya ödev yapanlara çeşitli yaptırımlarda bulunacağını dile getirmesi öğretmen aday öğrencilerin internetten intihal yapma eğilimlerini azaltacağı ortaya çıkmıştır (Ersoy ve Özden, 2011). Bu durum öğrencilerin kontrol edilecek olmasının, internetten aşırma yapma davranışını kontrol altına almada etkili olacağını göstermektedir.

Yapılan araştırmalarda erkeklerin kadınlara oranla akademik usulsüzlüğe daha fazla meyilli oldukları ortaya çıkmıştır (Kelly ve Worrell, 1978). 1960'larda yapılan araştırmalar da erkeklerin kadınlara göre daha fazla akademik usulsüzlük yaptığını ortaya koymaktadır (Bowers, 1964; Roskens ve Dizney, 1966). Fakat 1980'li yıllarda yapılan çalışmalar kadınların erkeklerden daha fazla akademik usulsüzlükte bulduklarını göstermektedir (Lerning, 1980; Antonio ve Michael, 1983). Ward ve Beck (1990) kadınların erkeklerden daha az akademik usulsüzlük yapıyor olmasını "Sex Role Socialization Theory" ile açıklamışlardır. Bu teoriye göre kadınlar sosyalleşmek adına kurallara daha çok itaat etmeye meyillidirler.

Öğrencinin yanlış bölüm seçimi ile akademik usulsüzlüğe eğilimi arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır (Prenshaw, Straughan, ve Albers-Miller, 2001). Bu tip öğrenciler üniversite eğitimine idealist bir şekilde yaklaşmayan, üniversiteyi yapılması gereken bir iş gibi gören ve sadece mezun olduklarında alacakları bir kağıt parçasıyla iş dünyasına atılabilecekleri bir köprü olarak görmektedirler. Davis vd. (2009) ve Roig (2006) bu tip öğrencileri üniversite eğitimini öğrenmenin gerçekleştiği bir yer olarak değil, diploma edinme kurumu olarak gören, genel ortalama odaklı öğrenciler olarak tanımlamakta ve akademik usulsüzlüğe daha meyilli olduklarını ileri sürmektedirler.

Albers-Miller, Straughan ve Prenshaw (2000) yaş ile akademik usulsüzlük arasında ters ilişki bulmuştur; yaş arttıkça akademik usulsüzlük oranı

azalmaktadır. Bu durum 1980'lerde gerçekleştirilen araştırmalarda da benzerlik göstermektedir: daha genç olan öğrenciler, yaşları ilerlemiş öğrencilere göre daha fazla akademik usulsüzlük yapmaktadır (Antonio ve Michael, 1983; Haines, Diekhoff, LaBeff, ve Clark, 1986).

Bu vb. araştırma sonuçları ve üniversitelerde görevli öğretim elemanlarının öğrencilerin akademik usulsüzlüklerinden çokça şikayet etmeleri araştırmacıları, üniversite öğrencilerinin durumunu araştırmaya yönlendirmiştir. Bu nedenle bu çalışmada, öğrencilerin akademik usulsüzlük yapmalarını önlemek için her şeyden önce bu davranışlarının nedenlerini anlamak ve bu yönde çözümler geliştirmek gerektiği bakış açısından yola çıkılarak üç temel soruya cevap aranmıştır:

Üniversite öğrencilerinin Verilen Ödevlerin Niteliği ve Değerlendirme Yöntemi nedeni ile akademik usulsüzlüğe iten nedenler ile ilgili görüşleri nelerdir ve cinsiyet, fakülte, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Üniversite öğrencilerinin Derse Karşı Duyuşsal Tutumu nedeni ile akademik usulsüzlüğe iten nedenler ile ilgili görüşleri nelerdir ve cinsiyet, fakülte, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Üniversite öğrencilerinin Zaman Yönetimi nedeni ile akademik usulsüzlüğe iten nedenler ile ilgili görüşleri nelerdir ve cinsiyet, fakülte, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Yıldız Teknik Üniversitesi'nde (YTÜ) farklı fakültelerde (Eğitim Fakültesi, Makina Fakültesi, Elektrik-Elektronik Fakültesi, İnşaat Fakültesi, Kimya- Metalurji Fakültesi, Fen- Edebiyat Fakültesi ve İktisadi ve İdari Bilimler) 2011-2012 yıllarında okuyan 524 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenci sayılarının ve fakültelerin dağılımları Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. *Çalışma grubu profili*

		Freka	Yüzde
		ns	(%)
Cinsiyet	Kadın	233	44.5
	Erkek	291	55.5
Bölüm	Eğitim Fakültesi	107	20.4
	Makina Fakültesi	95	18.1
	Elektrik- Elektronik Fakültesi	83	15.8
	İnşaat Fakültesi	24	4.6
	Kimya Metalurji Fakültesi	72	13.7
	Fen- Edebiyat Fakültesi	96	18.3
	İdari İktisadi Bilimler Fakültesi	47	9
	Toplam	524	100

2.2. Veri Toplama Aracı

Çalışmanın ilk boyutunda 25 son sınıf öğrencisi ile yüz yüze görüşme yapılarak dört yıllık öğretim hayatlarında hepsinin ama ufak ama büyük internetten aşırma yaptıkları tespit edilmiş ve öğrencilerle yüz yüze tartışılarak onları bu davranışa iten nedenler tespit edilmiştir. Bu görüşmeden elde edilen bilgiler ve incelenen literatür doğrultusunda araştırmacılar tarafından bu çalışmada kullanılmak üzere Akademik Usulsüzlüğe İten Nedenler İle İlgili Görüş Anketi geliştirilmiştir. Anket toplam 11 önermeden oluşmaktadır. Faktör analizi sonucunda ölçekte 3 faktör ortaya çıkmıştır. İlk boyut öğrencilerin Verilen Ödevlerin Niteliği ve Değerlendirme Yöntemi ile ilgili görüşlerini; ikinci boyut Verilen Ödevlerin Yararına İnanma ile ilgili görüşlerini; üçüncü boyut Zaman Yönetimi ile ilgili görüşlerini ölçmektedir. Anketin kapsam geçerliliği YTÜ’de görev yapan 4 öğretim elemanı ve 10 öğrenci tarafından incelenmiş ve uygun bulunmuştur. Anketin bütününe yönelik iç tutarlılık güvenilirlik düzeyi 0.700’dür. Anket elektronik ortamda akademik usulsüzlük yaptığını kabul eden öğrenciler tarafından doldurulmuştur.

2.3. Veri Analizi

Elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS 20.0 programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde-frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, t- testi, tek yönlü varyans analiz (ANOVA) ve Tukey testi kullanılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Bulgu ve yorumlar araştırma sorusu bazında sunulmuştur.

Birinci Araştırma Sorusu İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Üniversite öğrencilerinin Verilen Ödevlerin Niteliği ve Değerlendirme Yöntemi nedeni ile akademik usulsüzlüğe iten nedenler ile ilgili görüşlerinin neler olduğuna yönelik bulgular Tablo 2’de verilmiştir. Görüşlerini etkileyecek değişkenlerden biri olan cinsiyet için bağımsız gruplar t testi yapılmış, görüşlerini etkileyebilecek bir diğer değişken olan okudukları fakülte, sınıf düzeyi için ise Anova testi yapılmıştır.

Tablo 2. Verilen ödevlerin niteliği ve değerlendirme yöntemi

Sorular ve Faktörler	Katılıyorum		NKNK		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
<i>Faktör 1: Verilen Ödevlerin Niteliği ve Değerlendirme Yöntemi</i>						
1.Öğretmenler ezbere dayalı, yaratıcılığı olmayan ödevler veriyor.	239	45,9	206	39,3	79	15,1
2.Verilen ödevler/projeler dersin kapsamıyla uyuşmuyor.	56	10,7	224	42,7	244	46,4
3.Öğretmenler her yıl aynı ödevi veriyor.	176	33,6	228	43,5	120	22,9
4.Ders öğretmeni verilen ödevi/projeyi zaten okumuyor sadece şekilsel bakıyor ve notlandırıyor.	161	30,7	264	50,4	99	18,9
5.Öğretmen zaten dersten yüksek not vererek herkesi geçiriyor.	33	6,3	103	19,7	338	74,0
6.Öğretmen sadece tanıdığı öğrencilerin ödevlerine/projelerine yüksek not veriyor.	72	13,7	208	39,7	244	46,6
Genel Ortalama		23,5		39,2		37,3

Tablo 2’de yer alan bulgular incelendiğinde madde 1 (%45,9) katılım oranı ile öğrencileri internetten aşırma yapmaya iten en yüksek neden olarak tespit edilmiştir. Madde 3 (%33,6) ise bir sonraki neden olarak belirtilmiştir. Bu bulgular öğretim elemanlarının öğrencilere farklı, onları gerçekten araştırmaya yönlendiren, öğrenmelerine katkı sunacak ödevler vermediği biçiminde de yorumlanabilir. Ayrıca, birbirinin tekrarı olmayan ödevler verilmesi de öğrencilerin akademik usulsüzlük eğilimlerini azaltabilir. %30,7 öğrenci de öğretim elemanlarının ödevlerini kendilerinin okumadıklarını düşündükleri için akademik usulsüzlük yaptıklarını belirtmeleri de dikkate alınması gereken bir bulgudur. Bulgularda en çok da “katılmıyorum” sütunu altında yer alan değerler dikkat çekmektedir. Ne yazık ki öğretim elemanlarının yaratıcı (%15.1) ve her yıl farklı ödevler (22.9) verdiklerine ilaveten verilen ödevleri okuduklarına (18.9) inanan öğrenci oranı çok düşüktür.

Bulgular incelendiğinde, öğrencilerin *Verilen Ödevlerin Niteliği ve Değerlendirme Yöntemi* nedeniyle internetten aşırma yapma davranışı göstermeye eğilimleri açısından *cinsiyete* göre ($p>.025$), okudukları *fakülteye* göre ($p<.246$), *sınıf düzeyine* göre ($p<.309$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

İkinci Araştırma Sorusu İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Üniversite öğrencilerini *Derse Karşı Duyuşsal Tutum* nedeni ile akademik usulsüzlüğe iten nedenler ile ilgili görüşlerinin neler olduğuna yönelik bulgular

Tablo 3'te verilmiştir. Görüşlerini etkileyecek değişkenlerden biri olan *cinsiyet* için bağımsız gruplar t testi yapılmış bulgular Tablo 4'de, görüşlerini etkileyebilecek bir diğer değişken olan *okudukları fakülte, sınıf düzeyi* için Anova testi yapılmış ve bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 3. *Derse karşı duyuşsal tutum*

Sorular ve Faktörler	Katılıyorum		NKNK		Katılmıyorum	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Faktör 2: Derse Karşı Duyuşsal Tutum						
7 Sevilmeyen derslerin ödevlerini/projelerini yapmayı vakit kaybı olarak gördüğüm için emek harcamak istemiyorum	256	48,9	182	34,7	86	16,4
8 İşime yaramayacağını düşündüğüm dersler için ödev/proje yapmak vakit kaybı oluyor.	259	49,4	198	37,8	67	12,8
Genel Ortalama		49,15		36,25		14,6

*NKNK: Ne katılıyorum ne katılmıyorum

Tablo 3'e göre öğrencilerin aldıkları derse karşı olan duyuşsal tutumlarının, akademik usulsüzlüğe yönelmelerine etkisi olduğu görülmektedir. Madde 7 (%48,9) ve madde 8 (%49,4)'teki bulgulara göre sevmedikleri ve işlerine yaramayacağını düşündükleri derslerin ödev veya projeleri ile uğraşmak istemedikleri için aşırma yaparak çalışmalarını bir an önce bitirmek ve kurtulmak için internetten aşırma yapmaya başvurduklarını söyleyebiliriz.

Tablo 4. *Öğrencilerin derse karşı duyuşsal tutum ile ilgili durumlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları*

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	p
Ödev Yararı	K	233	2,264	,6246	,005
	E	291	2,411	,5623	

Tablo 4'te yer alan bulgular incelendiğinde, öğrencilerin verilen ödevlerin veya projelerin kendilerine bir şey katmayacağını düşündükleri ve sevmedikleri dersin ödevlerini vakit kaybı olarak gördükleri zaman internetten akademik usulsüzlüğe yönelmelerinde *cinsiyete* göre ($p>.005$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Tablo 4'deki bulgulara göre, erkek öğrencilerin sevmedikleri ve işlerine yaramayacağını düşündükleri derslerin ödev veya projelerini yaparken kızlara oranla internetten daha fazla aşırma yapmaya

eğilimlerinin ortaya çıkmıştır. Nitekim bu bulgu, Ward & Beck'in (1990) kadınların erkeklerden daha az akademik usulsüzlük yapıyor olmasını açıkladığı "Sex Role Socialization Theory" ile paralellik göstermektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin derse karşı duyuşsal tutum ile ilgili durumlarının fakültelere göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Karelerin Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	4,472	6	,745	2,135	
Gruplar İçi	180,507	517	,349		,048
Toplam	184,979	523			

Tablo 5'e göre öğrencilerin ödevin yararına ilişkin bakış açılarının internetten akademik usulsüzlük yapmaya olan yönelimlerini etkilemesinde fakültelere göre az da olsa ($p>.048$) anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ancak, p değerinin 0.05'e çok yakın olması nedeni ile Tukey testi yapılmamıştır.

Tablo 6. Öğrencilerin derse karşı duyuşsal tutum ile ilgili durumlarının sınıf seviyelerine göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Karelerin Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	3,143	3	1,048	2,9	,030
Gruplar İçi	181,836	520	,350	96	
Toplam	184,979	523			

Tablo 6'ya göre öğrencilerin ödevin yararına ilişkin bakış açılarının internetten akademik usulsüzlük yapmaya olan eğilimlerini etkilemesinde sınıf düzeylerine göre ($p>.030$) anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu farklılığın nasıl olduğunu görmek için Tablo 7'deki Tukey bulgularına bakabiliriz.

Tablo 7. Öğrencilerin derse karşı duyuşsal tutum durumu ile ilgili sınıf düzeylerine ilişkin Tukey sonuçları

Fakülteler	P		
	N	1	2
1. Sınıf	164		2,424
2. Sınıf	137	2,391	2,391
3. Sınıf	110	2,227	
4. Sınıf	113	2,292	2,292
sig		,123	,284

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğrencilerin verilen ödev ve projelere karşı tutumlarının akademik usulsüzlük davranışlarına etkisinde sınıf düzeylerine göre çıkan istatistiksel olarak anlamlı fark birinci sınıflar ve üçüncü sınıflar arasındadır. Bulgular incelendiğinde üniversite birinci sınıfta öğrenimini sürdüren öğrenciler verilen ödevin veya projenin yararına inanmadıklarında veya dersi sevmediklerinde diğer sınıf düzeylerine göre daha fazla internetten aşırma yapma eğilimi içerisinde oldukları görülmüştür. üçüncü Sınıf öğrencileri ise ödevin yararına inanmasalar da, dersi sevmeseler de diğer sınıf düzeylerine göre daha az aşırma yapmaya yönelmektedirler. Ancak, henüz daha üniversite eğitiminin başında olan üniversite öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine göre ödevin yararına inanmadıklarında daha fazla aşırma yapma eğilimi içinde olmaları dikkat çeken bir bulgudur. Bu bulgu da Albers- Miller vd. (2000) yaş ile akademik usulsüzlük arasında ters ilişki bulunduğunu belirttiği araştırma ile paralellik göstermektedir. Yaş arttıkça akademik usulsüzlük oranı azalmaktadır.

Üçüncü Araştırma Sorusu İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 8. Zaman yönetimi

Sorular ve Faktörler	Katılıyorum		NKNK		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
9 Kopyala- Yapıştır yaparak Ödev/Proje hazırlamak bana zaman kazandırıyor.	297	56,7	192	36,6	35	6,7
10 İnternet ortamında aynısı hazır bulunan bir ödev için tekrardan uğraşmak anlamsız oluyor	171	32,6	188	35,9	165	31,5
11 Teslim tarihine yakın ödev yapmaya başlıyorum ve yetiştirememe telaşı ile kopyala-yapıştır başvuruyorum.	215	41,0	205	39,1	104	19,8
Genel Ortalama		43,4		37,2		19,3

*NKNK: Ne katılıyorum ne katılmıyorum

Tablo 8’deki bulgular incelendiğinde bilgisayarın teknik özelliklerini ve internetin hazır bilgi sunma özelliğini kullanarak kısa yoldan ödev/ proje ortaya çıkartabilme olanağı (%56,7) öğrencileri internetten aşırma yapmaya en çok yönelten neden olarak ortaya çıkmıştır. Tablodaki bulgulara göre zaman yönetimini becerememe nedeni ile ödev ve projelerini erteleyerek son ana bırakan öğrenciler, ödevlerini teslim zamanına yetiştirebilmek için internetten

kopyala yapıştır yöntemi ile aşırma yapma (%41,0) eğilimi içinde olduklarını, zaman kazanmak için kopyala-yapıştır yaptıklarını (%56,7) belirtmektedirler. Bu bulgular, öğrencilerin zaman yönetimi konusunda ciddi problemleri olduğunu göstermektedir. Ayrıca, araştırmaya katılan her 3 öğrenciden birinin (%32,6) internet ortamında aynısı bulunan ödevleri yapmayı anlamsız buldukları için kopyala-yapıştır eğilimi içinde olduklarını belirtmelerinin, üniversite öğretim elemanlarına önemli bir mesaj olduğu kanısındayız.

Bulgular öğrencilerin yanlış zaman yönetimi nedeniyle internette aşırma yapma davranışı göstermeye eğilimleri açısından incelendiğinde, cinsiyet açısından ($p < 0,413$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

Tablo 9. Öğrencilerin zaman yönetimiyle ilgili durumlarının fakülteye göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd Karelerin Ortalaması	F	p	
Gruplar Arası	3,759	6	,627	2,153	,046
Gruplar İçi	150,417	517	,291		
Toplam	154,176	523			

Tablo 9'da yer alan bulgular incelendiğinde öğrencilerin yanlış zaman yönetimi nedeniyle aşırma yapma davranışı göstermelerinde devam ettikleri fakülteye ($p > 0,046$), göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Tablo 10'da bu anlamlı farklılık ile ilgili ayrıntılı bulgular yer almaktadır.

Tablo 10. Öğrencilerin zaman yönetimiyle ilgili durumlarının fakülteye göre Tukey sonuçları

Fakülteler	P		
	N	1	2
Eğitim Fakültesi	107	2,193	
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	47	2,130	
Makina Fakültesi	95	2,201	
Fen- Edebiyat Fakültesi	96	2,312	2,312
Kimya-Metalurji Fakültesi	72	2,322	2,322
Elektrik-Elektronik Fakültesi	83	2,206	
İnşaat Fakültesi	24		2,508
Sig		,459	,437

Tablo 10'daki bulgulara göre zaman yönetiminin internetten aşırıya itmesi ile ilgili Fen-Edebiyat, Kimya Metalürji Fakültesinin öğrencileri ile Eğitim Fakültesi, Makina Fakültesi, Elektrik- Elektronik Fakültesi ve İktisadi İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin görüşleri arasında İnşaat Fakültesi öğrencilerinin aleyhine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. İnşaat Fakültesi öğrencileri yanlış zaman yönetimi nedeni ile internetten aşırma yapmaya diğer fakültedeki öğrencilere göre daha fazla eğilimlidirler. Bu bulgu söz konusu fakültede verilen ödevlerin niteliğinin ders hocaları tarafından tekrar gözden geçirilmesinde fayda olduğu mesajını vermektedir. Bulgular fakülteler bazında tek tek incelendiğinde İdari ve İktisadi Birimler'de zamanı yönetememe nedeni ile aşırma yapma eğilimi en düşük olan fakülte olduğu, Eğitim Fakültesi'nin ise en düşük ikinci sırada yer aldığı görülmektedir. Bu iki fakültenin de sosyal ağırlıklı fakülteler olmaları ve verilen ödevlerin de hesap, çizimden çok analiz düzeylerine dayalı olması dikkat çekmektedir. Belki de sosyal bilimlere dayalı fakültelerde verilen ödevlerde bu nedenlerden dolayı kopyala-yapıştır yapma olanağı daha azdır da denebilir.

Bulgular öğrencilerin yanlış zaman yönetimi nedeniyle internetten aşırma yapma davranışı göstermeye eğilimleri açısından incelendiğinde, öğrencilerin buldukları sınıf düzeyine göre ($p<.308$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamaktadır.

4. Sonuç

Araştırmanın sonuçlarına göre üniversite öğrencilerini internetten akademik usulsüzlüğe iten nedenler verilen ödevlerin niteliği, değerlendirme yöntemi, öğrencilerin derse karşı duyuşsal tutumu ve ödevlerdeki zaman yönetimi olarak cinsiyet, fakülte ve sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Ezbere dayalı, analiz düzeyinde olmayan ödevler öğrencilerin ödevle ilgili bilgiyi internetten bularak kopyala yapıştır yapmasına yol açan en önemli nedenlerden biri olarak ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarının her yıl aynı ödev veriyor olması da, internetten eski yıllara ait ödevleri bulabilmeyi kolaylaştırmakta ve dolayısıyla öğrencilerin eski ödevler kopyalayarak teslim etmelerine yol açabilmektedir. Öğrencilerin öğretim elemanlarının ödevleri özenli bir şekilde okumadığını, sadece şekilsel olarak göz atarak notlandırdıklarını, öğrencilerini araştırmaya itecek ve öğrenmelerine katkı sunacak bir dönüt yazmadıklarını düşünmeleri internetten akademik usulsüzlüğe yönelten nedenler olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin derse karşı olan duyuşsal tutumlarının, onları internetten akademik usulsüzlüğe yönelten etkenlerden biri olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin sevmedikleri veya işlerine yaramayacağını düşündükleri dersleri zaman kaybı olarak gördükleri

için internetten akademik usulsüzlüğe yönelerek o dersin ödevlerine de gerekli önemi vermeme eğilimi içinde oldukları ortaya çıkmıştır. İnternet'te akademik usulsüzlüğe yönelmede erkek öğrencilerle kız öğrenciler arasında kızların lehine; 1. sınıflarla 3. sınıflar arasında da 3. sınıfların lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunması konu ile ilgili yapılan diğer araştırmalarla paralel bir sonuçtur. Bilgisayarın internetten aşırma yapmaya müsait özelliklere sahip olması, üniversite öğrencilerinin kopyala- yapıştır yöntemiyle kolaylıkla ve hızlıdan internetten ödev ve proje hazırlamalarını sağladığı için öğrenciler bu yöntemi avantaj olarak göreyerek zaman kazanmak adına internetten akademik usulsüzlüğe yönelmektedirler. Ancak, yaş ilerledikçe bu eğilimin azalıyor olması olgunlaşma ile açıklanabilir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ise ödevini yapmayı teslim tarihine kadar ertelediği için yetiştirememe telaşına bürünüp internetten kopyala- yapıştır ile ödev yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç öğrencilerin ciddi bir zaman yönetimi sorununa sahip olduklarını göstermektedir.

Tüm bu sonuçlar üniversitelerde öğretmenlik yapan akademisyenlere önemli mesajlar vermektedir. Bu sonuçlar akademisyenleri verdikleri ödevler, dönem projeleri konusunda titiz ve özenli bir çalışma içinde olmaları gerektiğini, her yıl aynı ödevleri vermemeleri gerektiği; yaratıcı, öğrenciye gerçekten gelişmesine yardımcı olacak ödevler vermeleri gerektiği sonucuna götürmektedir. Bu tip ödevler öğrencileri internetten aşırma yapma olanağı vermeyeceği gibi onarla katkı sunduğu için öğrenciler ödevleri not ötesinde amaçlar için yapacaklardır. Ayrıca, projelerin teslimi ile ilgili zaman yönetimi daha ilköğretim yıllarından öğrencilere kazandırılması gereken bir davranıştır. Bu davranışı kazanmamış üniversite öğrencilerine birinci sınıftan itibaren sıkı ve istisnasız tüm öğrenciler için planlı uygulamalarla zaman yönetimi davranışı kazandırılmalıdır. İnternetten akademik usulsüzlüğün önlenmesi adına, küçük yaşlardan itibaren öğrencilere belli kazanımların edindirilmesi için internet ve etik dersi ilköğretim müfredatına eklenebilir. Bununla birlikte, ödev hazırlamada referans gösterme davranışı da ilköğretimden itibaren öğrencilere kazandırılmalıdır.

Kaynakça

- Albers-Miller, N. D., Straughan R. D. ve Prenshaw P. J. (2000). The relationship between cheating and university choice: An analysis of student perceptions". İçinde Capozzoli E.A., Tudor R.K., and McKee D, (Ed.), *Advances in Marketing*, Southwestern Marketing Association, Troy State University and Kennesaw State University.
- Antonio, D. L. ve Michael, W. B. (1983). Short-Term Predictive Validity of Demographic, Affective, Personal and Cognitive Variables in Relation to 2 Criterion Measures of Cheating Behaviors. *Educational and Psychological Measurement*, 43(2), 467-483.
- Austin, M. J. ve Brown, L. D. (1999). Internet plagiarism: Developing strategies to curb student academic dishonesty. *The Internet and Higher Education*, 2(1), 21-33.
- Bowers, W. J. (1964). *Student dishonesty and its control in college*. New York: Bureau of Applied Social Research, Columbia University
- Davis S.F., Drinan P.F. ve Gallant T.B. (2009). *Reasons for Academic Dishonesty: Situation, Disposition and Changing Times, Cheating in School: What We Know and What We can Do*. USA: Wiley- Blackwell.
- Ersoy, A. ve Özden, M. (2011). The views of teacher candidates regarding the role of instructor in plagiarizing from internet in their assignments. *Elementary Education Online*, 10(2), 608- 619.
- Haines, V. J., Diekhoff, G. M., LaBeff, E. E. ve Clark, R. E. (1986). College cheating: Immaturity, lack of commitment, and the neutralizing attitude. *Research in Higher Education*, 25(4), 342-54.
- Karim, N. S. A., Zamzuri, N. H. A. ve Nor, Y. M. (2009). Exploring the relationship between internet ethics in university students and the big five model of personality. *Computers and Education*, 53, 86- 93.
- Kelly, J. A. ve Worrell, L. (1978) Personality characteristics, parent behaviors, and sex of the subject in relation to cheating. *Journal of Research in Personality*, 12(3), 179-88.
- Khodaie, E., Moghadamzadeh, A. ve Salehi, K. (2011). Factors affecting the probability of academic cheating school students in Tehran. *Social and Behavioral Sciences*, 29, 1587- 1595.
- Leming, J. S. (1980). Cheating behavior, subject variables, and components of the internal- external scale under high and low risk conditions. *Journal of Educational Research*, 74(2), 83- 87.
- Ludeman, W. W. (1938). A study of cheating in public schools. *American School Boards Journal*, 96(1), 45-6.

- Okay, Ő. ve Aydoğan, E. (2010). A research on the vocational high school students' intentions of internet usage. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 283-296.
- Prenshaw, P. J., Straughan R. D., ve Albers-Miller N.D. (2001). university academic dishonesty policy and student perceptions of cheating: an exploratory content analysis across fourteen universities, *advances in marketing*, James L. Thomas, eds., Jacksonville, AL: Association of Collegiate Marketing Educators, 203-208.
- Renard, L. (2000). Cut and paste 101: Plagiarism and the net, *Educational Leadership*. 57(4): 38- 42.
- Roig, M. (2006). On the causes of academic dishonesty. *The Journal of the European Medical Writers Association*,15(4).
- Roskens, R. W. ve Dizney, H. F. (1966). A study of unethical academic behavior in high school and college. *Journal of Educational Research*. 59(5), 231- 234
- Selwyn, N. (2008). An investigation of differences in undergraduates' academic use of the internet. *Active Learning in Higher Education*, 9(11), 11-22.
- Ward, D. A. ve Beck, W. L. (1990). Gender and dishonesty. *The Journal of Social Psychology*, 130(3), 333-339.



Öğretmen Adaylarının Siber Zorbalık Duyarlılıkları ve Siber Zorbalık Duyarlılık Ölçeğinin Bazı Psikometrik Özellikleri*

İbrahim UYSAL** Güler DUMAN*** Elif YAZICI****
Merve ŞAHİN*****

Öz

Son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler, zorbalığın yeni bir biçimi olan siber zorbalık kavramını ortaya çıkarmıştır. Siber zorbalık insanların hayatlarını olumsuz yönde etkileyen toplumsal bir sorun haline gelmiştir. Siber zorbalığın olumsuz yönlerini azaltmada ve siber zorbalık ile başa çıkmada anahtar unsur ise siber zorbalık duyarlılığına sahip olmaktır. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının siber zorbalık duyarlılıklarını cinsiyet ve bölüm değişkenleri açısından incelemektir. Tarama modelinin kullanıldığı bu araştırma, Batı Karadeniz Bölgesindeki bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 296 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Tanrıku, Kınay ve Arıca (2013) tarafından geliştirilen “Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeği” kullanılmıştır ve nicel veriler 2012-2013 öğretim yılı yaz döneminde toplanmıştır. Verilerin analizinde “Mann Whitney U Test” ve “Doğrulayıcı Faktör Analizi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının siber zorbalık duyarlılıklarının yüksek olduğu fakat cinsiyet ve bölüme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın siber zorbalığa ilişkin farkındalığı da ortaya çıkardığı dikkate alınarak bu farkındalığın çeşitli değişkenlerle birlikte incelenmesi ve sonuçların karşılaştırılması önerilebilir. Ayrıca nitel ve nicel çalışmalar aynı araştırmada kullanılarak siber zorbalık duyarlılığı konusunda derinlemesine bilgi edinilebilir.

Anahtar kelimeler: öğretmen adayları, zorbalık, siber zorbalık, siber zorbalık duyarlılığı

* Bu çalışma VI. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ibrahimuysal06@gmail.com

*** Arş. Gör., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gulerduman@ibu.edu.tr

**** Arş. Gör., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, elifyazici@ibu.edu.tr

***** Arş. Gör., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mervesahin@ibu.edu.tr

Pre-Service Teachers' Sensibility in Cyberbullying and Certain Psychometric Properties of Cyberbullying Sensibility Scale

Abstract

In recent years, advancements in Information and Communication Technologies (ICT) have brought about a new form of bullying, commonly referred to as cyberbullying. Cyberbullying has become a social concern affecting people's lives negatively similar to bullying. The sensibility towards cyberbullying is the key factor to minimize the negative effects of cyberbullying and get ready for managing cyberbullying. This study aimed to examine pre-service sensibility towards cyberbullying in terms of demographic variables such as gender and department. A survey method was adopted in the study and data were collected from 296 pre-service teachers studying at education faculty of a university in the western Black Sea region. "Cyberbullying Sensibility Scale" developed by Tanrikulu, Kinay and Arıcak (2013) was used as the data collection instrument to collect the quantitative data during the spring term of 2012-2013 academic year. In the data analysis process "Mann Whitney U Test" and "Confirmatory Factor Analysis" was computed. The results indicated that although the pre-service teachers had a high level of sensibility towards cyberbullying, their sensibility levels did not differ depending on their genders and departments. Reflecting on these results, the study revealed pre-service teachers' sensibility towards cyberbullying, so future studies could be conducted across different settings with different variables in order to present a more complete picture of cyberbullying. Also, mixed methods studies could be carried out to provide in-depth information about sensibility towards cyberbullying.

Keywords: pre-service teachers, bullying, cyberbullying, sensibility towards cyberbullying

Giriş

Günümüzde teknoloji alanında oldukça hızlı gelişmeler yaşanmaktadır. Teknolojiyi olumlu yönde kullanan kişilerin hayatı kolaylaşırken amaç dışı kullanan kişilerin teknolojinin olumsuz yönleriyle karşılaşmaları mümkündür (Ayas ve Horzum, 2012). Gelişen teknoloji özellikle üniversite öğrencileri ve gençler arasında yaygın olarak kullanılmakta ve gençlerin yeni teknolojileri günlük hayata kolay bir şekilde adapte ettikleri görülmektedir (Arıcak, 2009).

Hızla gelişen teknoloji cep telefonu, bilgisayar gibi araçların okullara girmesine neden olmuştur. Teknolojik imkanların genişlemesi eğitimcilere de büyük sorumluluklar yüklemiştir ve yaşanan gelişmeler teknolojinin olumlu yanlarının yanı sıra, gençler arasında bazı problemlerin başlamasına da neden olmuştur (Eroğlu ve Peker, 2011; Li, 2010). Teknolojinin olumsuz yönde ve yanlış kullanımı siber şiddetin alt türlerinden biri olan siber zorbalık kavramını gündeme getirmiştir (Hanewald, 2008).

Teknolojinin yanlış kullanımı sonucu ortaya çıkan siber zorbalık, son zamanlarda en fazla sorun yaratan, olumsuz ve yıkıcı sonuçlara yol açan durumlar arasındadır (Gezgin ve Çuhadar, 2012). Yapılan araştırmalar incelendiğinde siber zorbalıkla ilgili farklı tanımlar görülmektedir. Bayram ve Saylı (2011)'ya göre siber zorbalık "Sanal ortamda modern iletişim araçları kullanılarak başkalarına kasıtlı olarak hakaret edilmesi, onların aşağılanması, dışlanması, tehdit, teşhir ya da rahatsız edilmesidir." Horzum ve Ayas (2011)'a göre ise internet ve cep telefonu gibi teknolojilerin kişiye zarar vermek amacıyla kullanılmasıdır. Siber zorbaca davranış sergileyen bireyler mail, sohbet odaları, cep telefonları, yazılı ve görüntülü mesaj programlarıyla amaçlarına ulaşabilmektedirler (Beale ve Hall, 2010; Li, 2010). Siber zorbalıkla farklı şekillerde karşılaşabilmektedir (Williard, 2004; akt.: Li, 2010);

- Kışkırtma : Bir kişiye ya da gruba kaba, sinirli mesajlar göndermek.
- Taciz etme: Bir kişiye sürekli kırıcı mesajlar yollamak
- Siber takip : Bir kişiyi tehdit etmek ya da gözünü korkutmak
- Karalamak: Bir kişi hakkında zararlı, aslı olmayan, kaba beyanlarda bulunmak
- Kendini başkası gibi tanıtmak : Başka biri gibi davranarak bir kişiyi kötüleyecek mesajlar göndermek.
- Gezinti ve Düzenbazlık : Bir kişi hakkında hassas , utandıran ya da özel bilgiler içeren mesajlar yayınlamak ve göndermek. Özel mesaj ya da

resimleri iletmek. Bu bilgilere ulaşmak amaçlı oyunlarda bulunmak ve bunları halka yaymak.

- Ayırma: Bir kişiyi kasten online bir gruba dahil etmemek.

Siber zorbalıkta bulunan bireyler, geçici e-posta hesapları, sohbet odalarındaki takma adlar, anlık mesaj programları sayesinde kimliklerini gizleyebilmektedirler (Patchin ve Hinduja, 2006). Bu davranış anonim olmasından dolayı bireylere gizlice zarar verilmekte ve bu sayede sınırsız sayıda kişiye ulaşılabilir. Bu eylem, okul saatleri dışında ev bilgisayarları üzerinden de yürütülebildiğinden eğitimcilerin öğrencileri gözetleme olayını zorlaştırmaktadır (Shariff ve Hoff, 2007). Öğretmen ve müdürler okullarda karşılaşılan zorbalıklardan haberdar olmalarına rağmen pek azı siber zorbalıktan haberdar durumdadır. (Beran ve Li, 2005; akt.: Li, 2006) Siber zorbalıkla başa çıkmanın sanıldığından daha zor olduğu görülmektedir. Yaygınlaşan bu durumdan dolayı eğitimcilerin ve yöneticilerin gerekli tedbirleri almaları gerekmektedir (Li, 2006).

Siber zorbalığın önemli bir özelliği fiziki dünyadan sanal dünyaya geçişte şiddetin miktarının da artmasıdır. Kurbanın fiziksel ortamda yapılan zorbalıktan kaçma şansı vardır fakat sanal dünyada kaçma şansı yoktur. Mesajlar ve mailler sürekli olarak kurbanı gönderilmeye devam etmektedir (Mesch, 2009; Slonje ve Smith, 2008).

Zorbalığın fiziksel dünyadan sanal dünyaya geçmesiyle problemler daha da büyümüştür (Patchin ve Hinduja, 2006). Fiziksel dünyada gerçekleşen zorbalığa tanık olan dinleyici kitlesi sanal dünyadakiyle kıyaslandığında oldukça küçüktür (Slonje ve Smith, 2008). Fiziksel zorbalıkta saldırgan gücünü fiziki açıdan güçlü olmasından ya da sosyal olmasından alırken; sanal zorbalıkta işin içine sanal ortamlar üzerindeki yeterlilik de girmektedir (Patchin ve Hinduja, 2006).

Türkiye’de siber zorbalık 1980’lerde internet kullanımının başlamasıyla ortaya çıkmıştır ve bu zamandan beri artan bir şekilde devam etmektedir (Turan, Polat, Karapirli, Uysal ve Turan, 2011). Bu konudaki çalışmalar ise 2007 yılında yapılmaya başlanmıştır. Çalışmaların sonucundan bu konunun önemli boyutlara ulaştığı tespit edilmektedir (Batmaz ve Ayaş, 2013).

Ortaöğretim öğrencileri ile yapılan bir araştırmada dilsel zorbalık, kimliği gizleme, siber sahtecilik gibi boyutlarda siber zorbalık yapıldığı bulunmakla birlikte, siber zorbalıkta arkadaş ortamının da etkisinin olduğu tespit edilmiştir (Calvete, Orue, Estévez, Villardón ve Padilla, 2010; Yaman ve Peker, 2012). Siber zorbalığa maruz kalan öğrenciler, akranlarını aynı şekilde sanal ortamda

rahatsız etmektedir. Ancak bu öğrenciler okul ortamında yine zorbaca davranışa maruz kalmaktadır (Beran ve Li, 2007). İlköğretim öğrencileri ile yapılan bir araştırmada; küçük sınıflardaki öğrencilerin, büyük sınıflardaki öğrencilere göre daha çok siber zorbalığa maruz kaldığı bulunmuştur (Ayas ve Horzum, 2012).

Öğrencilerle yapılan bir diğer çalışmada ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre hem daha çok siber zorbaca davranışlar sergiledikleri hem de daha çok siber zorbaca davranışa maruz kaldıkları tespit edilmiştir (Arıcak, Siyahhan, Uzunhasanoğlu, Sarıbeyoğlu, Cıplak, Yılmaz ve Memmedov, 2008; Erdur-Baker ve Kavşut, 2007). Ayrıca üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çok siber zorbaca davranışlar sergiledikleri, kızların da daha çok siber zorbalığa maruz kaldığı belirtilmiştir (Arıcak, 2009; Bayram ve Saylı, 2011; Calvate vd., 2010; Dilmaç, 2009; Erdur-Baker, 2010; Finkelhor, Mitchell ve Wolak, 2000; Hay, Meldrum ve Mann, 2010; Horzum ve Ayaş, 2011; Li, 2006). Bu bulgu Agatson, Kowalski ve Limber (2007)'in lise ve ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmayla da paralellik göstermektedir. Agatson, Kowalski ve Limber (2007) özellikle kız öğrencilerin siber zorbalığı problem olarak gördüklerini tespit etmişlerdir. Bu araştırmada öğrenciler siber zorbaca davranışlara maruz kalmalarının yanında bunlara çözüm yolları üretilebileceğini de belirtmişlerdir. Arıcak (2009) ve Erdur-Baker (2010)'ın üniversite öğrencileri ile yaptığı diğer bir çalışmada cinsiyete göre siber zorbaca davranışa maruz kalma açısından bir fark bulunmamıştır. Yapılan araştırmalar siber zorbaca davranışların, okullarda yapılacak önleme programı ile azaltılabileceğini göstermiştir (Couvillon ve Ilieva, 2011; Cowie ve Colliety, 2010; Epstein ve Kazmierczak, 2006-2007). Eroğlu ve Peker (2011) ve Gillespie (2006) tarafından yapılan araştırmada siber zorbalığı azaltmada aileden ve arkadaş çevresinden alınan sosyal desteğin önemi vurgulanmış olup bazı yasal düzenlemelerle de bu durumun azaltılabileceği savunulmuştur.

Amaç

Araştırma, Siber Zorbalığa ilişkin Duyarlılık Ölçeği'nin psikometrik özelliklerinden bazılarını inceleyerek öğretmen adaylarının siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarını ölçmeyi, onların cinsiyet ve bölüm değişkenleri açısından siber zorbalık duyarlılıklarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde, araştırmada şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. "Siber Zorbalık Ölçeği"nin faktör yapısı ve iç tutarlık düzeyi nedir?
2. Öğretmen adaylarının siber zorbalık duyarlılık düzeyleri nedir?

3. Öğretmen adaylarının siber zorbalık duyarlılıkları cinsiyete ve bölüme göre anlamlı şekilde farklılık göstermekte midir?

Önem

Siber zorbalığın azaltılması, gençlerin bu kavramı tanınması, siber zorbalıkla başa çıkabilme ve teknolojiyi doğru kullanma açısından siber zorbalıkla ilgili çalışmalar yapılmasını önemli hale getirmiştir (Arıcak, Kınay ve Tanrıkulu, 2012). Bu tür çalışmaların önem kazanması, siber zorbalığa maruz kalan bireylerin yüksek düzeyde depresif davranışa sahip olmalarını önlemek açısından da önemlidir (Erdur-Baker ve Tanrıkulu, 2009). Çünkü, bu tür davranışa maruz kalan bireylere verilen psikolojik zarar öz saygının düşmesine, okul başarısızlığına, endişeye, kızgınlığa, depresyona, okuldan kaçmaya, okulda şiddete ve intihara yol açabilir (Arıcak, 2009; Beran ve Li, 2007; Li, 2010; Dilmaç ve Aydoğan, 2010; Hoff ve Mitchell, 2008). Bu nedenlerden dolayı bu çalışma, siber zorbalığa ilişkin toplumsal bir farkındalık yaratılması ve teknolojiyi sıklıkla kullanan gençlerin siber zorbalığa yönelik duyarlılıklarının artırılması konusunda önemlidir. Ayrıca okul bağlamında düşünüldüğünde, öğretmenlerin siber zorbalığı ve nedenleri bilmeleri ve yol açacağı sorunlarla mücadele edebilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle, hem aktif birer teknoloji kullanıcısı hem de geleceğin öğretmenleri olarak eğitim fakültesi öğrencilerinin öncelikle siber zorbalığa ilişkin belirli bir duyarlılık geliştirmeleri beklenmektedir. Bu çalışma öğretmen adaylarının siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarını belirleyerek siber zorbalıkla ilgili alanyazına katkıda bulunmaktadır.

Yöntem

Model

Araştırma öğretmen adaylarının siber zorbalık düzeylerini olabildiğince iyi bir şekilde betimlemeyi amaçladığından tarama modeli ile desenlenmiştir. Frankel, Wallen ve Hyun (2011)'a göre tarama modelleri, büyük bir grubun parçası olan küçük bir grubun kişilik özellikleri veya bazı görüşleri (yeterlik, fikir, tutum, inanç ve bilgi gibi) araştırıldığında bir grup insandan bilgi toplandığında kullanılmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 yaz döneminde Batı Karadeniz Bölgesindeki bir üniversitede öğrenim görmekte olan 123 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının cinsiyete

göre dağılımları incelendiğinde; kadın katılımcıların çalışma grubunun %57,7'sini (n=71), erkek katılımcıların ise grubun %42,3'ünü (n=52) oluşturduğu görülmektedir. Siber zorbalık kavramı bilişimle bağlantılı olduğundan çalışma grubu bölüme göre incelenirken Bilgisayar ve Öğretim Teknolojisi (BÖTE) öğretmen adayları ve Eğitim Bilimleri, Özel Eğitim, Yabancı Diller, İlköğretim, Türkçe Eğitimi, Beden Eğitimi Bölümleri öğretmen adayları şeklinde bir sınıflama yapılmıştır. Bölüme göre dağılım incelendiğinde BÖTE öğretmen adaylarının çalışma grubunun %16,3'ünü (n=20), BÖTE bölümü dışındaki öğretmen adaylarının (Eğitim Bilimleri, Özel Eğitim, Yabancı Diller, İlköğretim, Türkçe Eğitimi ve Beden Eğitimi Bölümleri) ise grubun %83,7'sini (n=103) oluşturduğu gözlenmektedir. Örneklem ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kadın	71	57,7
	Erkek	52	42,3
Bölüm	Böte	20	16,3
	Diğer	103	83,7
Toplam		123	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Tanrıkulu, Kınay ve Arıcak (2013) tarafından geliştirilen geçerliği ve güvenilirliği belirlenmiş "Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeği" kullanılmıştır.

Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeği: "Siber Zorbalık Duyarlılık Ölçeği" Tanrıkulu, Kınay ve Arıcak tarafından 2013 yılında geliştirilmiştir. 15 madde olarak tasarlanan ölçekte ilk uygulama sonrasında tek boyutluluğu sağlamak üzere bir madde ölçekten çıkarılmıştır. Örneklem büyüklüğü artırılarak tekrarlanan ikinci analizde de yeterli yük değerine sahip olmayan bir madde ölçekten çıkarılmış ve ölçek son halini almıştır. 13 maddeden ve tek faktörden oluşan siber zorbalık duyarlılık ölçeği toplam varyansın %46,658'ini açıklamaktadır. 3'lü şekilde puanlanan ölçek evet, bazen ve hayır seçeneklerinden oluşmaktadır. Maddelerden ve ölçekten yüksek puan almak siber zorbalık duyarlılığının yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Örnek olarak, bir madde "Sanal ortamlarda başkalarının bana zarar vermemesi için bazı tedbirler alma ihtiyacı hissettiğim olur." şeklindedir. Siber zorbalık ölçeği .832 ile .904 arasında değişen iç tutarlık katsayılarına sahiptir. Test tekrar test

güvenirlilik katsayısı ise .63 olarak bulunmuştur (Tanrıkulu, Kınay ve Arıca, 2013).

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde ilk olarak, geçerliği ve güvenirliliği test edilmiş olan Siber Zorbalık Duyarlılık Ölçeğini geliştiren araştırmacılardan izin istenmiştir. Bu doğrultuda 2012-2013 yaz döneminde Batı Karadeniz Bölgesindeki bir üniversitede öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına ölçek uygulanmıştır. 173 öğretmen adayından toplanan veriler geçerlik ve güvenirlilik analizleri için 123 öğretmen adayından toplanan veriler ise veri analizi sürecinde kullanılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Veriler IBM Spss 20.0 ve Lisrel 8.72 programları kullanılarak çözümlenmiştir. Veri çözümleme sürecinde; kullanılan ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek üzere Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Siber Zorbalık Duyarlılık ölçeğinin tek faktörlü yapısının (Tanrıkulu, Kınay ve Arıca, 2013) bu araştırmadaki geçerliğini belirlemek üzere 173 öğretmen adayından toplanan verilerle DFA yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinin yapılması için 100 katılımcı yeterli olacaktır (Kahn, 2006).

Doğrulayıcı faktör analizi bir testin uygulanabilirliğini ve olası yapısını belirlemek üzere gerçekleştirilmektedir. Bu doğrultuda DFA, modelle özdeşleşen sınırlandırılmış ve tanımlanmış bir yapı ile var olan verinin tutarlı olup olmadığını araştırır (Maruyama, 1998). Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda incelenecek olan ve uyum değerlerini gösteren RMSEA değeri hataların ortalama karekökünü, GFI değeri gözlenen değişkenler arasındaki kovaryans miktarını, IFI fazlalık uyum indeksini ve CFI ise kovaryans matrisi ile sıfır hipotezini karşılaştırılmaktadır (Şehribanoğlu, 2005; Şimşek, 2007; Yılmaz, 2004). Ayrıca cinsiyete ve bölüme göre siber zorbalık duyarlılık puanları arasındaki farklılığı belirlemek üzere Mann Whitney U-Test kullanılmıştır.

Bulgular

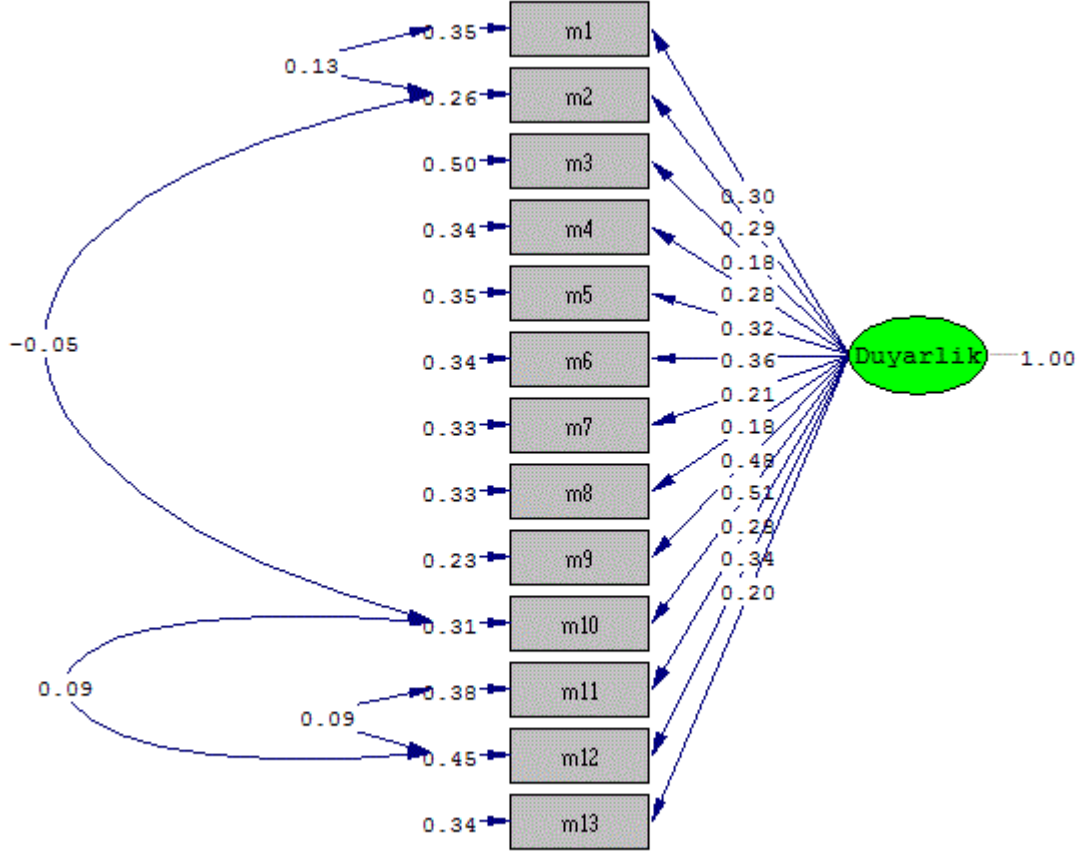
Siber Zorbalık Duyarlılık Ölçeğinin Geçerlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

Siber zorbalık duyarlılık ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek üzere çalışma grubundan bağımsız olarak elde edilen 173 öğretmen adayının verileri üzerinde DFA yapılmıştır. DFA sürecinde alanyazına dayalı olarak tek faktörlü çözüm test edilmiştir. Analiz sonucunda ölçme modeline ait hata varyansları, faktör yükleri ve faktör korelasyonları .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 2. Tek Faktörlü Yapıya İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Model	X ²	sd	X ² /sd	GFI	RMSEA	CFI	IFI
Tek Faktörlü Model	146.96	65	2.26	0.88	0.086	0.88	0.88
Tek Faktörlü Model Modifikasyon (2-1, 10-2, 12-10, 12-11)	82.96	61	1.36	0.93	0.046	0.96	0.96

Birinci düzey DFA sonucu RMSEA değeri iyi uyum göstermediğinden öneriler dahilinde modifikasyon yapılmıştır. Analiz sonrası RMSEA değeri .046 bulunmuştur. RMSEA değerinin <.08 olması iyi uyuma işaret etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993). X²/sd değeri 1.360<3.000 bulunmuştur ve bu değer modelde mükemmel bir uyum olduğunu göstermektedir (Kline, 2011). Ayrıca CFI ve IFI değerleri .96 bulunmuştur. Bu değerlerin .95 üzerinde olması iyi bir uyum değeri olduğunu göstermektedir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). GFI değeri ise .93 olarak bulunmuştur ve bu değer de kabul edilebilir bir uyum olduğunu göstermektedir (Şimşek, 2007).



Chi-Square=82.96, df=61, P-value=0.03226, RMSEA=0.046

Şekil 1. Tek Faktörlü Yapıya İlişkin Path Diagramı

Siber Zorbalık Duyarlılık Ölçeğinin Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

Siber zorbalık duyarlılık ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek için iç tutarlık (Cronbach Alfa) katsayısı hesaplanmıştır. 173 katılımcının cevapları üzerinde tek faktörden oluşan ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .78 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin güvenilir olduğunu bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2009).

Siber Zorbalık Duyarlılık Ölçeğine Yönelik Betimsel İstatistik Bulguları

Siber zorbalık duyarlılığına ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 3.'te yer verilmiştir.

Tablo 3. *Siber Zorbalık Duyarlılık Ölçeğine Yönelik Betimsel İstatistikler*

	N	\bar{X}	s.s	Max.	Min.
Siber Zorbalık Duyarlılık	123	32.37	4.78	39	17

Tablo 3. incelendiğinde 13-39 puan alınabilen siber zorbalık duyarlılık ölçeğinde ortalamanın $\bar{X}=32.37$ olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmen adaylarının siber zorbalık duyarlılıklarının yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Siber Zorbalık Duyarlılık Ölçek Maddelerine Yönelik Betimsel İstatistikler

Siber zorbalık duyarlılığını belirlemeye yönelik olarak incelenen 13 maddenin betimsel istatistiklerine Tablo 4’de yer verilmiştir.

Tablo 4. *Siber Zorbalık Duyarlılık Ölçek Maddelerine Yönelik Betimsel İstatistikler*

Maddeler	\bar{X}	s.s
1. İnternete girdiğimde bilgilerimin başkaları tarafından çalınabileceğini göz önünde tutarım.	2.60	.64
2. Sosyal paylaşım sitelerinde (Facebook,twitter vb.) özel bilgilerimin başkaları tarafından kötü amaçlı olarak kullanılabilceğini göz önünde bulundururum.	2.67	.58
3. Gerçek yaşamda sorun yaşadığım insanlarla sanal ortamlarda da karşılaşmamaya çalışırım.	2.50	.67
4. Sanal ortamlarda başkalarının bana zarar vermemesi için bazı tedbirler alma ihtiyacı hissettiğim olur.	2.57	.64
5. Sanal ortamlardayken bir bilgisayar korsanının (hacker, cracker, lamer) benim için de tehlike oluşturabileceğini göz önünde bulundururum.	2.47	.69
6. Bana zarar vermek isteyen birisinin bunu internet, cep telefonu vb. aracılığıyla da yapabileceğini düşünürüm.	2.41	.69
7. İnternetteki e-posta, forum siteleri vb. üyelik şifrelerimi kimseyle paylaşmam.	2.65	.61
8. Sanal ortamlarda küfür veya hakarete bulunan kişilerle iletişimimi keserim.	2.62	.63
9. Görülmesini istemediğim bir resim ya da görüntümün benden habersiz olarak yayılabileceği tehlikesini düşündüğüm olur.	2.50	.66
10. Sanal ortamlardaki iletişimde hakkımda gerçek olmayan söylentilerin de yayılabileceğini düşünürüm.	2.28	.73
11. İnternete girdiğimde internetin aynı zamanda başkalarına zarar verme amacıyla kullanılabilceğini aklımda tutarım.	2.47	.68
12. Benimle ilgili doğru olmayan bir bilginin internette yayılması durumunda ne yapacağımı düşündüğüm olur.	2.01	.75
13. E-posta ya da cep telefonundan kısa mesaj (SMS) yoluyla tehdit alabileceğim kişilerle sanal ortamlarda iletişimde bulunmam.	2.62	.71

Ölçekte kullanılan üçlü puanlamaya uygun olarak değerlendirme aralıkları hesaplanmıştır. Bu değerlerin alt sınırı 1 iken üst sınırı 3’tür. Tablo 4’de maddelere verilen yanıtların ortalamaları incelendiğinde çoğunluğunun “evet” aralığında olduğu bazı maddelerin ise (10. ve 12. Maddeler) bazen aralığında

olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan katılımcıların siber zorbalık duyarlılıklarının olduğu sonucu çıkarılabilir.

Cinsiyete Göre Siber Zorbalık Duyarlılık Bulguları

Cinsiyete göre siber zorbalık duyarlılık puanlarının anlamlılığı normal dağılım şartı sağlanmadığından Mann Whitney U Testi ile incelenmiştir. Bulgular Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Cinsiyete Göre Siber Zorbalık Duyarlılığına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	71	65.580	4656.500	1591.500	.191
Erkek	52	57.110	2969.500		

Erkek ve kadın öğretmen adaylarının siber zorbalık duyarlılıklarına ilişkin istatistiksel bilgilere Tablo 5’de yer verilmiştir. Buna göre kadın ve erkek öğretmen adaylarının siber zorbalık duyarlılık puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur, $U=1591.500$, $p>.05$.

Bölüme Göre Siber Zorbalık Duyarlılık Bulguları

Bölüme göre siber zorbalık duyarlılık puanlarının anlamlılığı normal dağılım şartı sağlanmadığından Mann Whitney U Testi ile incelenmiştir. Bulgular Tablo 6.’de gösterilmiştir.

Tablo 6. Bölüme Göre Siber Zorbalık Duyarlılığına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Böte Eğitim Bilimleri, Özel Eğitim, Yabancı Diller, İlköğretim, Türkçe Eğitimi ve Beden Eğitimi Bölümleri	20	55.18	1103,50	893.500	.348
	103	63.33	6522,50		

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının siber zorbalık duyarlılıklarının bölüme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, $U=893.500$, $p>.05$ görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Siber Zorbalığa ilişkin Duyarlılık Ölçeği'nin bazı psikometrik özellikleri, öğretmen adaylarının siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeylerinin demografik değişkenlere göre manidarlığı incelenmiştir.

Siber Zorbalığa ilişkin Duyarlılık Ölçeği'nin psikometrik bulguları, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu yönündedir. Ölçeğin daha kullanışlı bir ölçek haline gelmesi için ilk kez lise öğrencilerinde uygulanan ölçek, Tanrıkulu, Kınay ve Arıcak (2013) tarafından önerildiği üzere farklı örneklerle de kullanılmıştır. Ölçek hakkında geçerli ve güvenilir bilgiler vermesi açısından bu araştırmada faktör analizi ve güvenilirlik analizleri tekrarlanmıştır. Gezgini ve Çuhadar (2012), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğrencilerinin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeylerini belirledikleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre inceledikleri çalışmalarında Siber Zorbalığa ilişkin Duyarlılık Ölçeğini kullanmışlardır. Çalışmada ölçeğin tamamı için hesapladıkları Cronbach's Alfa katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Tanrıkulu, Kınay ve Arıcak (2013) yaptıkları ölçek geliştirme çalışmasında .83 ile .90 arasında değişen iç tutarlık katsayılarına ulaşmışlardır. Bu çalışmada ise tek faktörden oluşan ölçeğin Cronbach's Alfa katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunun bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2009). Araştırma sonucunda yapılan DFA'da tek faktörlü yapının doğrulandığı görülmüştür. Benzer şekilde Tanrıkulu, Kınay ve Arıcak (2013) ölçek geliştirme çalışmalarında 13 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapı belirlemişlerdir.

Öğretmen adaylarının siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeylerinin araştırılması sonucu elde edilen bulgular öğretmen adaylarının siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Benzer bulgulara Ayas ve Horzum (2011)'un öğretmenlerin sanal zorbalık algılarının belirlenmesini amaçlayan çalışmasında, Yılmaz (2010) ile Gezgini ve Çuhadar (2012) tarafından öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmalarda da rastlanmaktadır. Bu açıdan, öğretmen adaylarının sanal ortamlarda karşılaşabilecekleri siber zorbalık eylemlerinin farkında olduklarını ve bu tür eylemlere karşı kişisel güvenliklerini sağlayabilecek tedbirler alma eğiliminde oldukları söylenebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve kadın ve erkek öğretmen adaylarının siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeyleri açısından farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeylerinin cinsiyete göre belirlenmesine yönelik yapılan bazı çalışmaların sonuçları (Gezgin ve Çuhadar, 2012; Yılmaz, 2010) ile farklılaşırken Ayas ve Horzum (2011) ile Beringer (2011)'in siber zorbalık konusunda yüksek düzeyde bir algıya sahip olan öğretmenler üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında ortaya koydukları bulgular ile tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmada ise, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamasının nedeni kadın ve erkek öğretmen adaylarının sanal zorbalık eylemleri ile karşılaşabilecekleri durumları önemsemeleri açısından birbirine denk olmaları olabilir.

Araştırmada BÖTE bölümü öğrencileri ile Eğitim Bilimleri, Özel Eğitim, Yabancı Diller, İlköğretim, Türkçe Eğitimi ve Beden Eğitimi Bölümlerinde okuyan öğretmen adayları arasında siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeyleri açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. BÖTE bölümü öğrencileri, bölümlerine özgü olarak Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojileri, Programlama Dilleri, Eğitimde Grafik ve Animasyon, İşletim Sistemleri ve Uygulamaları ve İnternet ve Web Programlama gibi dersleri almaları gerektiği için eğitim fakültesinde öğretmen adayları grubunun içerisinde en fazla teknoloji okuryazarlığına sahip öğrencilerdir (Akbulut ve Çuhadar, 2011). Gezgin ve Çuhadar (2012) araştırmalarında, siber zorbalık ile başa çıkılabilmesinde öğretmen adaylarının yüksek duyarlılığa sahip olmalarını çalıştıkları örneklem grubunun BÖTE öğrenci olmalarına bağlamıştır. BÖTE öğrencilerinin teknoloji kullanımı konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olduklarını ve dolayısıyla farkındalık düzeylerinin de yüksek olduğunu dile getirmişlerdir. Ancak bu çalışmada, BÖTE bölümü öğrencileri, diğer bölümlerde okuyan öğrencilerden farklılaşmamıştır. Bu durum ise, çalışma grubundaki öğretmen adaylarının genel olarak internetin ve sanal ortamların risk ve tehlikeler içerebileceğinin farkında olduklarını göstermektedir.

Sonuç olarak, siber zorbalığın kaynağı niteliğinde olan bilgi ve iletişim teknolojilerinin bilinçli kullanımı olarak karşımıza çıkan siber zorbalığa ilişkin duyarlılık, siber zorbalığın azaltılmasında ve siber zorbalık kapsamındaki davranışlara maruz kalacak yeni mağdurların oluşmasını önlemede önemli bir adım olarak görülebilir. Bu bağlamda, araştırma kapsamında birtakım öneriler şu şekilde ortaya konulabilir:

- Öğretmen adaylarının bireysel ve sosyal boyutları olan bu konuda, hangi davranışların siber zorbalık olduğu, siber zorbalığın nasıl engelleneceği, siber zorbalığa maruz kalmaları durumunda nasıl davranılması gerektiğine ilişkin öğretmen yetiştirme programlarının öğretim programlarına siber zorbalık ve bilişim etiği gibi konuları içeren seçmeli dersler aracılığıyla sürekli bilgilendirilmeleri sağlanabilir.
- Sanal ortamlarda kişilerarası iletişimin kolaylığını ve akışını engellemeyecek ve özel hayatın gizliliğini zedelemeyecek aynı zamanda bilişim suçlarını saptayacak ileri teknolojik süzgeçler uygulamaya konulabilir.
- Alanyazında, öğretmen ve öğretmen adayların siber zorbalığın algı, farkındalık ve duyarlılık düzeylerini inceleyen sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu nedenle, bundan sonraki çalışmalarda öğretmen ve öğretmen adayların siber zorbalığa ilişkin farkındalık ve duyarlılıkları çeşitli değişkenlerle birlikte incelenebilir ve sonuçları karşılaştırılabilir. Ayrıca duyarlılık düzeyleri araştırılan örneklemelerin siber zorbalık davranışlarına yönelik ne tür tedbirler aldığı nitel ve nicel çalışmalar aynı araştırmada kullanılarak araştırılabilir.

Kaynakça

- Agatston, P.W., Kowalski, R. ve Limber, S. (2007). Students' perspectives on cyberbullying. *Journal of Adolescent Health, 41*, 59-60.
- Akbulut, Y. ve Çuhadar, C. (2011). Reflections of preservice information technology teachers regarding cyberbullying. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 2*(3), 67-76.
- Arıca, O.T. (2009). Psychiatric symptomatology as a predictor of cyberbullying among university students. *Eurasian Journal of Educational Research, 34*, 167-184.
- Arıca, O. T., Kınay, H. ve Tanrikulu, T. (2012). Siber zorbalık ölçeği'nin ilk psikometrik bulguları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2012-1), 101-114.
- Arıca, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoğlu, A., Sarıbeyoğlu, S., Cıplak, S., Yılmaz, N. ve Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among turkish adolescents. *Cyberpsychology & Behaviour, 11*(3), 253-261.
- Ayas, T. ve Horzum, M. B. (2011). Öğretmenlerin sanal zorbalık algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences, 3*(2), 619-640.
- Ayaş, T. ve Horzum, M.B. (2012). İlköğretim öğrencilerinin sanal zorba ve mağdur olma durumu. *Elementary Education Online, 11*(2), 369-380.
- Batmaz, M. ve Ayaş, T. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin psikolojik belirtilere göre sanal zorbalık düzeylerinin yordanması. *Sakarya University Journal of Education, 3*(1), 43-53.
- Bayram N., Saylı M. (2011). *Üniversite Öğrencileri Arasında Siber Zorbalık Davranışı*. Suç Önleme Sempozyumu, Bursa, 7-8 Ekim.
- Beale, A.V. ve Hall, K.R. (2010). Cyberbullying: what school administrators (and parents) can do. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 81*(1), 8-12.
- Beran, T. ve Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of School Well Being, 1*(2), 15-33.
- Beringer, A. (2011). *Teacher's perceptions and awareness of cyberbullying among middle school students*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). New York Üniversitesi, USA.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, O. ve Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior, 26*, 1128-1135.

- Couvillon, M.A. ve Ilieva, V. (2011). Recommended practices: A review of schoolwide preventative programs and strategies on cyberbullying. *Preventing School Failure*, 55(2), 96-101.
- Cowie, H. ve Colliety, P. (2010). Cyberbullying: sanctions or sensitivity?. *Pastoral Care in Education*, 28(4), 261-268.
- Dilmaç, B. (2009). Psychological needs as a predictor of cyber bullying: A preliminary report on college students. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1307-1325.
- Dilmaç, B. ve Aydoğan, D. (2010). Values as a predictor of cyber-bullying among secondary school students. *World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Social, Human Science and Engineering*, 4(3), 35-38.
- Epstein, A. ve Kazmierczak, J. (2006-2007). Cyber bullying: what teachers, social workers, and administrators should know. *Illinois Child Welfare*, 3(1-2), 41-51.
- Erdur-Baker, Ö. ve Kavşut, F. (2007). Akran zorbalığının yeni yüzü: Siber zorbalık. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 31-42.
- Erdur-Baker, Ö., & Tanrıkulu, İ. (2009). Cyber bullying in Turkey: Its correlates and links to depressive symptoms. *Journal of eHealth Technology and Application*, 7, 16-23.
- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media & Society*, 12(1), 110-125.
- Eroğlu, Y. ve Peker, A. (2011). Aileden ve arkadaştan algılanan sosyal destek ve siber mağduriyet: Yapısal eşitlik modeliyle bir inceleme. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1-15.
- Frankel, R. J., Wallen, E. N. ve Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8th Edition). New York: McGraw-Hill.
- Finkelhor, D., Mitchell, K. J. ve Wolak, J. (2000). Online victimization: A report on the nation's youth (NCMEC 6-00-020). Alexandria, VA: National Center for Missing & Exploited Children.
- Gezgin, D.M. ve Çuhadar, C. (2012). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeyinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 93-104.
- Gillespie, A. A. (2006). Cyber-bullying and harassment of teenagers: the legal response. *Journal of Social Welfare & Family Law*, 28(2), 123-136.
- Hanewald, R. (2008). Confronting the pedagogical challenge of cyber safety. *Australian Journal of Teacher Education*, 33 (3).

- Hay, C., Meldrum, R. ve Mann, K. (2010). Traditional bullying, cyber bullying, and deviance: A general strain theory approach. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, XX(X), 1-18.
- Hoff, D.L. ve Mitchell, S.N. (2008). Cyberbullying: causes, effects, and remedies. *Journal of Educational Administration*, 47(5), 652-665.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Horzum, M.B. ve Ayaş, T. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin sanal zorba ve mağdur olma düzeylerinin okul türü cinsiyet açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 10(20), 139-159.
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the simples command language*. Lincolnwood: Scientific Software International.
- Kahn, J. H. (2006). Factor analysis in counseling psychology research, training, and practice: Principles, advances, and application. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 684-718.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3. Baskı). New York: The Guilford Press.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: a research of gender differences. *School Psychology International*.
- Li, Q. (2010). Cyberbullying in high schools: a study of students' behaviors and beliefs about this new phenomenon. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 19, 372-392.
- Maruyama, G. M. (1998). *Basics of structural equation modeling*. California: Sage
- Mesch, G.S. (2009). Parental mediation, online activities, and cyberbullying. *Cyberpsychology & Behaviour*, 12(4).
- Patchin, J.W. ve Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169.
- Shariff, S. and Hoff, D. L. (2007). Cyberbullying: Clarifying legal boundaries for school supervision in cyberspace. *International Journal of Cyber Criminology*, 1(1), 76-118.
- Slonje, R. ve Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.
- Şehribanoğlu, S. (2005). *Yapısal eşitlik modelleri ve bir uygulaması*. (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Tanrikulu, T., Kınay, H. ve Arıca, O. T. (2013). Siber zorbalığa ilişkin duyarlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 38-47.

- Turan, N., Polat, O., Karapirli, M., Uysal, C. ve Turan, S.G. (2011). The new violence type of the era: Cyber bullying among university students. Violence among university students. *Neurology, Psychiatry and Brain Research*, 17, 21-26.
- Yaman, E. ve Peker, A.(2012). Ergenlerin siber zorbalık ve siber mağduriyetlerine ilişkin algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 819-833.
- Yılmaz, V. (2004). Lisrel ile yapısal eşitlik modelleri: Tüketici şikayetlerine uygulanması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 77-90.
- Yılmaz, H. (2010). An examination of preservice teachers' perceptions about cyberbullying. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 6(4), 263-270.



Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*

Ebru DEMİRCİOĞLU** Murat ÖZDEMİR***

Öz

Bu çalışmada pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları, çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmaya Çankırı Karatekin Üniversitesi'nde 2012-2013 akademik yılında pedagojik formasyon eğitimi alan 156 pedagojik formasyon öğrencisi katılmıştır. Tarama modelindeki çalışmada, Yavuz ve Anıl (2010) tarafından geliştirilmiş olan 'Öğretmen Adayları İçin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (ÖÇKET)' kullanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ve Kruskal Wallis H testi istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada, pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının genel olarak ortalamanın üzerinde ve olumlu olduğu saptanmıştır. Cinsiyete göre yapılan analizlerde kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre çok kültürlü eğitime yönelik daha fazla olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Yaş ve mezun oldukları fakülte değişkenlerine göre ise katılımcıların çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak, pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik görece olumlu tutuma sahip oldukları genel sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Çok kültürlülük, çok kültürlü eğitim, pedagojik formasyon öğrencileri.

* Bu çalışmanın bir bölümü Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları Sempozyumu'nda (ISNITE'2013) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör., Çankırı Karatekin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, 8706ebru@gmail.com

*** Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mrtozdem@gmail.com

Analysis Of Pedagogical Formation Students' Attitudes Toward Multicultural Education

Abstract

In this research, pedagogical formation students' attitudes toward multicultural education were analyzed according to various variables. Totally 156 pedagogical formation students from ankırı Karatekin University participated in the study. To gather data, 'The Attitude Scale toward Multicultural Education for Teacher Candidates-ASIMETC' was used. To analyze the data, various statistical techniques including percentage, frequency, arithmetical mean, standard deviation, t- test and Kruskall Wallis H test were used. Findings indicated that participants' attitudes toward multicultural education are relatively positive. It was also seen that participants' attitudes toward multicultural education did not differ according to ages and faculties. However, it was revealed that multicultural attitudes of the participants graduated from social sciences departments in the universities were significantly higher than the ones in sciences departments. The findings have also shown that the female participants have more positive attitudes toward multicultural education than the males. As a result, it was concluded that participants have positive attitudes toward multicultural education.

Key words: Multiculturalism, multicultural education, pedagogical formation students.

Giriş

Son yıllarda Türk eğitim sisteminde köklü sayılabilecek reformların gerçekleştiği görülmektedir. Bu reformlar arasında en çok dikkati çekenler 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya geçen 'yapılandırmacı eğitim programları', Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile örgüt yapısının değiştirilmesi ve kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen öğretim kademelerinin yeniden düzenlenmesidir. Bilginin hızla yenilenerek üretildiği, sınırların giderek birbirine yaklaştığı, yaşam standartlarının, aile yapısının, sosyal ve kültürel değerlerin değiştiği küreselleşen dünyada, eğitim programları yapılandırmacı yaklaşımı benimseyerek ayak uydurmaya çalışmaktadır. Pek çok ülkenin uzun süredir eğitim programlarında uyguladığı, Türkiye'nin ise 2005-2006 eğitim-öğretim döneminde geçiş yaptığı yapılandırmacı eğitim programı ile insan hakları, çok kültürlülük, çeşitlilik (dil, din, yaş, cinsel tercihler, etnik köken), kültürel duyarlılık, hızla kendini yenileyen teknolojik gelişmeler gibi faktörler gündeme gelmiştir (MEB, 2005). Bu süreçte insanların ve toplumların ihtiyaçları değişirken bilgi edinme, araştırma ve ölçme yöntemleri de hızlı bir değişimin içerisinde yer almaktadır.

Amerika'da öğretmen Eğitimi Ulusal Eşdeğerlik Komisyonu (National Council for Accreditation for Teacher Education) (NCATE), öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde dikkate alınması gereken standartlardan birisini tüm öğrencilerin öğrenmelerine ve okullarda öğrenmelerini desteklemeye yardım edebilecek öğretmenleri yetiştirmek olduğunu belirtmiştir (Professional Standards, 2008, Akt. Cırık, 2008). Bu amaç ise çok kültürlülüğü ve farklı kültürlerden gelen öğrenciler ve ailelerin geçmişleri ve yaşanmışlıkları üzerinde duran küresel algıları yansıtabilen eğitimcileri gerektirmektedir. Cogan ve Pederson (2001), 21. yüzyılın öğretmeninin çok kültürlülük anlayışına ve yeterliliklerine sahip olması gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca öğretmenin; ülkesi, ulusu ve tüm insanlıkla ilgili her türlü sosyal, ekonomik, kültürel, çevresel konulardan yurttaşlık haklarına kadar tüm sorunlara karşı duyarlı olması ve çözümünde aktif rol alması gerektiğini belirtmektedir. Üniversitelerde verilecek olan çok kültürlü eğitim dersleri saha deneyimleri ve klinik uygulamalarda eğitimde kültürün etkisini anlamak ve tüm öğrenciler için anlamlı öğrenme deneyimleri geliştirmelerine yardımcı olacak şekilde planlanmalıdır. Öğretmen adaylarının alacakları bu eğitim ile ırksal/etnik, kültürel, cinsiyet ve dil farklılıkları gibi faktörlerin öğrenme üzerindeki etkisi hakkında bilgi edinmeleri mümkün olabilecektir. Böylece ırk, sınıf, cinsiyet, öğrencilerin dilleri ve öğrenmelerine dayanan ayrımcılığın potansiyel etkisini

anlayabilirler ve eğitim-öğretim yaşantılarını bu faktörlere uygun olarak planlayabilirler (Professional Standarts, 2008).

Eğitim araştırmalarının son 20 yılı çok kültürlü eğitimin önemini tanımlandığı çalışmaları içermektedir. Bu da son yıllarda çok kültürlü eğitim kavramının, bir eğitim sürecinde uygulanmasının ve değerlendirilmesinin bilim insanlarının merak konusu olduğunu göstermektedir. Smith (1998), sadece öğretmen eğitimi programlarının içeriğinde değil tüm öğretim programlarında çok kültürlü eğitimin yer alması gerektiğini savunmaktadır. Ertürk (1998) kültürü, insanların birbirleriyle ve çevreleriyle etkileşimlerinin bir araya getirilerek örgütlenmiş ürünleri olarak tanımlamıştır. Çok kültürlülük, 1960'lı yıllarda ABD ve Avrupa'da toplumsal çeşitliliğin artması sonucunda insan hakları hareketlerinin gelişimine bağlı olarak ortaya çıkmıştır (Başbay ve Bektaş, 2009, s.30). ABD ve Avrupa Konseyi'ni İsveç, Avustralya, Bolivya ve Çin gibi çok kültürlü etnik dokuya sahip olan birçok ülke çok kültürlü eğitim reformunu hayata geçirerek takip etmiştir (Dahlin, 2010; Joseph ve Southcott, 2009; Minhui, 2011; Reid, 2011; Akt. Özdemir ve Dil, 2012). Okul öncesi sınıflardan başlayarak uygulamaya konulan çok kültürlü eğitim programlarının yanı sıra Amerika'daki bir "Öğretmen Eğitiminin Denkliği" ile ilgili ulusal kurul, öğretmen hazırlama programlarına da çok kültürlü eğitim programının konulması gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle de bazı üniversiteler, öğrencilerinden lisans eğitimleri süresince çok kültürlü eğitimle ilgili en az bir ders almalarını istemektedirler (Banks, 1993, Akt. Cırık, 2008).

Kültür; ortak güdülerin, değerlerin, inançların, kimliklerin ve toplum üyelerinin ortak deneyimleri sonucunda oluşan önemli olayların nesiller boyunca aktarılmasıdır (House, Hanges, Javidan, Dorfman, ve Gupta, 2004, s. 15). Çok kültürlülük ise dil, din, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, etnik köken, engelli olma ve diğer kültürel değerlerin farkında olmaktır (APA, 2002). Çok kültürlülük kavramı düşünce dünyasındaki postmodernist etkinin uzantısı olan yapılandırmacı yaklaşımın güçlü yönlerini ve varsayımlarını destekleyen bir yaklaşım olarak doğmuştur (D'andrea, 2000; Highlen, 1996; Siviş, 2002). Çok kültürlülük olgusunun alt dallarından birisi olan çok kültürlü eğitim; farklı ırk, etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen tüm öğrencilere eşit eğitim fırsatları yaratan, okul ortamını değiştirip yeniden yapılandıran bir eğitim yaklaşımıdır (Banks ve arkadaşları, 2001).

Parekh (2002), çok kültürlü eğitimi tanımlarken; entelektüel merak, özeleştirici, savları ve kanıtları değerlendirip bağımsız bir karar oluşturabilme, başkalarına saygı, farklı düşünce ve yaşam biçimlerine duyarlı olma ve etnik merkezici bir anlayıştan uzaklaşma amacına yönelik yürütülen faaliyetlerden oluştuğunu vurgulamıştır (Akt. Başbay ve Bektaş, 2009). Gay (1994), alan yazında çok

kültürlü eğitimin 12 farklı anlamda kullanıldığını ve tanımlandığını belirtmektedir. Parekh'e (1986: 2627) göre en sık kullanılan çok kültürlü eğitim tanımlarından birisi; çocukların amaç ve yeteneklerinden esinlenerek, gelişen fikir ve deneyim farklılıklarının eğitim programlarını yönlendirmesidir. Bu da tüm öğrencilerin akademik başarıda eşit şansa sahip oldukları anlamına gelir. Bir diğer tanıma göre ise çok kültürlü eğitim, kültürel çeşitliliğe vurgu yapan bir felsefedir. Bu tanıma göre çok kültürlülük bireyi merkeze alır ve toplumu bir bütün içerisinde değerlendirir. 'Önyargıların olmadığı özgür bir eğitim, diğer algı ve kültürlerin açıklamasında özgürce fikir ve deneyimlerin analiz edildiği farklı bir dünyada yaşamaktır' tanımı da günümüzde en çok ihtiyaç duyulan özelliklerden birisi olan özgür bir eğitimin altını çizer.

Gay (1994), çok kültürlü eğitimin temel amaçlarını eğitimde eşitlik ve başarı, değerleri ve tutumları açıklama, çok kültürlü sosyal yeterlilik, temel yetenek kazanımı, kültürel ve etnik okuryazarlığı geliştirmek ve kişisel gelişim olarak sıralamıştır. Çok kültürlü eğitimle ilgili özel amaçlar ve ilişkili hedefler oldukça çok sayıdadır ve okul kuralları, zamanlama, amaçlar ve görüşler gibi içeriksel faktörlerle uyumlu olarak çeşitlenirler. Çok kültürlü eğitim öz ve araçsal değerlerin (kişinin yaşam boyu ulaşmak istediği amaçları ve sergilediği davranışları) her ikisini birleştirir ve öğrenmenin hakimiyetinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerden oluşur. Bu amaç kümeleri etnik ve kültürel okur-yazarlık, kişisel gelişim, tutum ve değerler, çok kültürlü sosyal yetenekler, temel becerilerdeki uzmanlık, eğitim eşitliği ve üstünlüğü ve sosyal reformlardaki güçlendirmelerdir (Gay, 1994). Çok kültürlü eğitimin bu amaçlarına ulaşması için eğitim-öğretim sürecinde yer alan tüm eğitimcilerin ortak sorumluluk alması gerekmektedir. Bu nedenle eğitim-öğretim programları, okul rehberlik hizmetleri, okulun yönetilmesi ve eğitim-öğretim sürecinin değerlendirmesinde öncelikle çok kültürlü eğitime uygun bir okul ve sınıf ikliminin yaratılması gerekmektedir (Gay, 1994). Çok kültürlü eğitimin başarısı veya başarısızlığı öğretmenlerin ve yöneticilerin etkili hazırlanmalarına bağlıdır (Cochan-Smith, 2002).

Çok kültürlü eğitim, bilginin doğasına ilişkin kuram ve yaklaşımlar tarafından desteklenmektedir. Hidalgo ve arkadaşlarının (1996: 762) da belirttiği gibi 'çok kültürlü eğitim hareketinin özü sosyal yapılandırıcı kuramlara dayanır' (Akt. Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009). Bu yönüyle yapılandırıcı yaklaşımla çok kültürlü eğitim arasında kavramsal ve mantıksal bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Her iki yaklaşımın ortak özellikleri; bireysel farklılıkların önemli olması, her bireyin eşit davranış ve saygıyı hak etmesi ve bilginin sosyal ve kültürel çevrenin de dikkate alınması ile yapılandırılmasıdır.

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını merkeze alan yurtdışı çalışmalar incelendiğinde özellikle 1997-2001 yılları arasında bu çalışmaların sayısında önemli bir artış olduğu görülmektedir. Grant ve Koskela (1986), üniversitede öğrenilen çok kültürlülük eğitimi ile öğretmenlerin okullarında uyguladıkları çok kültürlülük eğitimi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının üniversitedeki sınıflarında çok kültürlü eğitim programı ile ilgili bilgi edindikleri ancak bu bilginin kapsamlı olmadığı ve genellikle birbirini tekrar eden konulardan oluştuğu görülmüştür. Aynı çalışmada üniversiteden mezun olan öğretmenlerin çalıştıkları okullarda, öğrendikleri çok kültürlü eğitim ile ilgili bilgileri uygulamayı denemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Gasbarro ve Matthews (1994), çalışmalarında öğretmen eğitimi programlarında çok kültürlü eğitime yönelik yeni öğretmenlerin algıları ve çok kültürlülük terimine verdikleri anlamların daha iyi anlaşılmasını amaçlamışlardır. Gay (1995) ise program kuramı ve çok kültürlü eğitim arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Eğitimde fırsat eşitliği ve mükemmelliğin, eğitim sürecinde kültürel çoğulculuk fikrinin tüm yönleriyle benimsenmeden elde edilemeyeceğini belirtmiştir. Ayrıca, eğitim programında gerçekleştirilen yenilikler ve çok kültürlü eğitimin unsurları arasındaki bağlantıların daha fazla araştırılmaya ihtiyacı olduğunu vurgulamıştır. Çalışmasının sonucunda ise öğretmenlerin, okullarda çalışmaya başlamadan önce çok kültürlü eğitim konusunda eğitim almalarının yararlı olacağı fikrine ulaşmıştır.

Spiecker ve Steutel'e (2001) göre, 21. yüzyıl öğretmeni çok kültürlülük, çoğulculuk ve liberal anlayışı benimsemelidir. Bir başka çalışmada da Neuharth-Pritchett, Reiff ve Pearson (2001), öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimle ilgili bilgi düzeylerini araştırmışlar ve öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim, ırk ve etnik köken ile ilgili bilgi ve anlayışlarının yetersiz olduğu sonucuna varmışlardır.

Yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde çok kültürlü eğitim çalışmalarının yeterli düzeyde olmadığı ve henüz gelişmekte olan bir kavram olduğu anlaşılmaktadır. Cırık (2008) çalışmasında, çok kültürlü eğitimin gelişim süreci ve öğrenme ortamlarına yansımalarını irdelemiştir. Başbay ve Bektaş (2009), çok kültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterliklerini araştırmış ve çok kültürlülüğün, toplumsal yapıya zenginlik kattığı ve parçalanmayı değil bütünleşmeyi getirdiği düşüncesini ortaya koymuşlardır. Polat (2009), öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özelliklerine ne kadar sahip olduklarını tespit etmiştir. Polat (2012), bir başka çalışmasında da okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumlarını incelemiş ve okul müdürlerine çok kültürlülük ile ilgili hizmet içi eğitim ve

duyarlılık eğitimi verilmesi gerektiğini belirtmiştir. 21. yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programlarının boyutlarının araştırıldığı çalışmanın bulgularından birisi de öğretmenlerin kültürler arası eğitim ve demokratik bir toplum inşa etme anlayışında yetiştirilmeleridir.

Açıkalin (2010), çok kültürlü eğitimin çeşitli görünümünü betimlediği bir derleme çalışması yapmıştır. Yazıcı, Başol ve Toprak (2009), Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutum Ölçeği'nin uyarlama çalışmasını gerçekleştirmiş; Başbay ve Kağnıcı (2011) ise Çok Kültürlü Yeterlik Alguları Ölçeği'ni geliştirmişlerdir. Özdemir ve Dil (2012) öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının cinsiyete, medeni duruma, eğitim düzeyine, sendika üyeliğine ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermediğini; eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi mezun olanların çok kültürlü eğitim tutumlarının, teknik eğitim fakültesinden mezun olan katılımcılara göre anlamlı şekilde yüksek olduğunu saptamışlardır. Demir (2012), çok kültürlü eğitimin Erciyes Üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesini irdelemiştir. Demir ve Başarır (2013), öğretmen adaylarının, çok kültürlü eğitime ilişkin öz-yeterlik algılarını, cinsiyetlerine, ana dillerine, aile gelir düzeylerine, bölümlerine, anne ve baba eğitim durumuna, yerleşim yerlerine, nüfusa kayıtlı oldukları ilin bulunduğu coğrafi bölgeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır.

Belirtilen araştırmalar öğretmenler tarafından çok kültürlü eğitim kavramının anlaşılması ve eğitim-öğretim sürecinde uygulanması boyutunda eksikliklerin olduğunu göstermektedir. Alan yazında hissedilen bu eksikliğin giderilmesi amacıyla bu konuyla ilgili yapılan çalışmaların sayısı hızla artmaktadır. Çok kültürlü öğretim uygulaması öğretmenlerin çok boyutlu bakış açısına sahip olmalarını, farklı kültürlerle hitap edecek materyaller ve yöntemler kullanmalarını (Grant ve Sleeter, 1998) ve öğrenme ortamlarını farklı kültürlerden gelen öğrencileri de göz önüne alarak düzenlemelerini gerektirir. Bu da öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik olumlu bir tutum sergilemeleri ile mümkündür. Araştırma bu açıdan önem taşımaktadır. Çünkü gerek yurtdışı gerekse yurtiçi alanyazın taramalarında, eğitim fakültesinden mezun olmayıp pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını, çeşitli değişkenler ile karşılaştırarak inceleyen araştırmaların çok az olduğu anlaşılmaktadır.

Türkiye'de pedagojik formasyon eğitimi; fen-edebiyat, güzel sanatlar, sağlık bilimleri, beden eğitimi ve spor yüksekokulu, dil-tarih-coğrafya ve ilahiyat fakültelerinden mezun olup Milli Eğitim Bakanlığı'nda öğretmen olarak çalışmak isteyen bireylerin alması gereken bir sertifika programıdır. Yüksek Öğretim Kurumu'nun 2010 yılında aldığı karar ile eğitim fakültesinden mezun

olan öğrenciler ve fen-edebiyat fakültesi mezunu olup pedagojik formasyon eğitimini başarı ile tamamlayan öğrenciler, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar İle Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esasları sağladıkları takdirde öğretmenlik için başvuruda bulunabilmektedirler (YÖK, 2010).

Yapılan bu çalışmada da pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları incelenmek istenmiştir. Çok kültürlü eğitim; var olan kalıplaşmış önyargılardan eğitimin sıyrılarak, demokratik bir eğitim anlayışına geçilmesinde köprü rolü üstlenir. Kısaca, çeşitli ırk, etnik köken, dil ve kültürel grupların, kadın ve erkek öğrencilerin okulda eşit akademik başarı şansına sahip olacakları şekilde eğitim kurumlarının yapısını değiştirmeyi amaçlayan bir reform hareketidir (Banks and Banks, 2009, s. 1). Bu gerekçelere dayalı olarak araştırmanın problemi, pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarıdır. Bu çerçevede araştırmanın genel amacı, Çankırı Karatekin Üniversitesi'nde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında pedagojik formasyon eğitimine devam eden öğrencilerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını saptamaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları nasıldır?
- 2) Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları cinsiyet, yaş, mezun oldukları fakülte, bölüm ve büyüüp-yetiştikleri yere göre fark göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma, tarama modelinin kullanıldığı, betimsel nitelikte bir çalışmadır. Karasar (1998: 77) betimsel nitelikli tarama modellerini, araştırmaya konu olan olay/olgu, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanan bir yaklaşım olarak ifade etmektedir. Araştırma, nicel araştırma yaklaşımına göre desenlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma, Çankırı Karatekin Üniversitesi 2012-2013 eğitim-öğretim yılı güz döneminde verilmekte olan pedagojik formasyon eğitimine katılan 160 pedagojik formasyon öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Bu öğrenciler, farklı şehirlerden lisans not ortalaması ölçüt alınarak başarı puanlarına göre

pedagojik formasyon öğrenimi görmeye hak kazandıkları için çalışma örneklemini yöresel çeşitliliği yansıtmaktadır.

Katılımcıların 55'i erkek (%34.4), 105'i kadın (%65.6); 16'sı Güzel Sanatlar (%10), 14'ü Sağlık Bilimleri (%8.8), 2'si Beden Eğitimi (%1.3), 108'i Fen-Edebiyat (%67.5), 2'si Dil-Tarih ve Coğrafya (%1.3), 18'i İlahiyat (%11.3) Fakültesinden mezundur. Katılımcıların üniversiteye giriş sınavındaki alan seçimleri göz önünde bulundurularak, lisans programları sözel ve sayısal olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. 111 öğrenci sözel (resim, grafik, antrenörlük, çocuk gelişimi, İngiliz dili ve edebiyatı, tarih, sanat tarihi, felsefe, coğrafya, sosyoloji, edebiyat, çağdaş Türkçe, din kültürü ve spor) (%69.4), 49 öğrenci sayısal (hemşirelik, matematik, fizik, kimya, biyoloji ve hemşirelik) (%30.6) alanda öğrenim görmüştür. Görüldüğü üzere katılımcıların çoğu kadın, fen-edebiyat fakültesi ve sözel bir alandan mezun olan kişilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada Yavuz ve Anıl (2010) tarafından geliştirilmiş olan 'Öğretmen Adayları İçin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (ÖÇKET)' veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçek, 22'si olumlu ve 6'sı olumsuz olmak üzere toplam 28 maddeden oluşan beşli likert tipindedir. Seçeneklerin; 'Tamamen Katılıyorum', 'Katılıyorum', 'Kısmen Katılıyorum', 'Katılmıyorum' ve 'Hiç Katılmıyorum' biçiminde sıralandığı ölçeğin maddeleri olumlu ve olumsuz oldukları göz önüne alınarak puanlandırılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerden 1. madde olan "Öğretmen adayları, farklı kültürleri analiz edip değerlendirebilecekleri bir eğitime sürecinden geçmelidir." olumlu bir tutuma, 4. madde olan "Farklı kültürlere yönelik eğitim faaliyetleri toplumsal birliği bozar." olumsuz bir tutuma örnek olarak verilebilir. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları Yavuz ve Anıl (2010) tarafından 214 katılımcı görüşlerine dayalı olarak yapılmıştır. Sözü edilen çalışmada ÖÇKET'in Cronbach's Alpha güvenilirlik değeri 0.93 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi ile test edilmiş ve tek boyutlu bir yapıyı ölçtüğü tespit edilmiştir.

Bu araştırma kapsamında ölçeğin uygunluğuna ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yinelenmiştir. 160 katılımcının ölçeğe verdikleri cevaplardan elde edilen puanlara, faktör analizi uygulanmadan önce verilerin çok değişkenli analiz varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle veriler üzerinde örneklem büyüklüğü, kayıp değer, normallik, uç değerler, doğrusallık, çoklu bağlantı ve tekillik testleri yapılmıştır. Çok yönlü uç değere sahip olması nedeniyle 17. ve 44. birey veri setinden çıkarılmıştır. Ayrıca örnekleme Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu bölümünden 2 kişinin olması,

yapılacak istatistikler analizlerde sağlıklı sonuçlar üretmeyeceği gerekçesiyle analiz dışında bırakılmıştır. Bu durumda 156 veri üzerinden analizler yapılmaya devam edilmiştir. Verilerin faktör analizine uygun olduğunun görülmesinin ardından veriler açımlayıcı faktör analizine tabi tutularak temel faktörler belirlenmiştir. Ölçeğin KMO değeri 0.81 bulunmuş ve Bartlett Testi anlamlı ($p=0.00$) çıkmıştır. Ölçek orjinaline uygun olarak tek boyutla sınırlandırılmış ve faktör yapısını belirlemek amacıyla, faktör analizi yöntemlerinden döndürülmemiş ve asal eksenlere göre döndürülmüş (varimax rotated) temel bileşenler analizinden yararlanılmıştır. 2. ve 25. maddeler binişik olmaları nedeniyle ölçekten çıkarılmış ve ölçek maddelerinin faktör yükleri 0.30 ile 0.67 arasında değer almıştır. Böylece ölçeğin bu araştırmada da tek faktörlü olarak kullanılabilmesi sonucuna ulaşılmıştır. Her bir maddenin ayırt ediciliğini belirlemek için madde test korelasyonları hesaplanmış ve madde ayırt edicilik değerlerinin 0.27 ile 0.58 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach's Alfa katsayısı ise 0.77 olarak hesaplanmıştır. ÖÇKET'nin mevcut araştırma kapsamında kullanılacak geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcılardan toplanan veriler aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde ve varyans analizi istatistik teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t testinden; yaş, mezun oldukları fakülte, bölüm ve büyüüp-yetistikleri yere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için de normal dağılım özelliği taşımayan 30'dan küçük sayıdaki gruplar için kullanılan bir analiz olan Kruskal Wallis H testinden yararlanılmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken aralıklar 1.00-1.79, oldukça düşük; 1.80-2.59, düşük; 2.60-3.39, orta; 3.40-4.19 yüksek; 4.20-5.00 aralığı ise, oldukça yüksek olarak değerlendirilmiştir. Düzeylerin yer aldığı bu aralıklar, ölçek maddelerine verilen en düşük "1" ile en yüksek "5" puanlarının arasındaki seri genişliğinin seçenek sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir. Verilerin istatistiksel analizleri için SPSS 20 programı kullanılmış ve hata payı üst sınırı 0.05 olarak kabul edilmiştir.

İşlemler

Pedagojik formasyon öğrencilerine araştırmanın amacı ile ilgili bilgi verildikten sonra, demografik bilgilerini öğrenebilmek için hazırlanan "Ön Bilgi Formu'nun" eklenmesiyle son şekli verilen ölçme aracı, 2012-2013 eğitim-

öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören öğrencilere araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Uygulama süresi 5-10 dakika arasında değişmektedir. Verilerin toplanması sırasında araştırma etiğine uygun davranılarak gönüllülük ilkesine uyulmuş ve araştırmaya katılmak istemeyen öğrencilere ölçme aracı dağıtılmamıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmada ele alınan problemin çözümü için toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

- 1) Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları nasıldır?

Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları cinsiyet, yaş, mezun oldukları fakülte, bölüm ve yetiştikleri yer değişkenleri bakımından incelenmiş ve bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. *Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları ve Çok Kültürlü Eğitim Puan Ortalamaları (N=156)*

Değişkenler	Gruplar	f	%	\bar{X}	Ss
Cinsiyet	Kadın	103	66.02	4.06	0.32
	Erkek	53	33.98	3.94	0.42
Yaş	20-25	94	60.25	4.00	0.37
	26-30	35	22.43	4.06	0.37
	31 ve +	27	17.32	4.03	0.37
Fakülte	Güzel	15	9.61	3.99	0.40
	Sanatlar				
	Sağlık	14	8.97	3.97	0.38
	Bilimleri				
Alan	Fen-Edebiyat	109	69.87	4.04	0.36
	İlahiyat	18	11.55	3.98	0.37
	Sayısal	6	3.85	3.72	0.43
Yerleşim Yeri	Sözel	150	96.15	4.03	0.36
	Köy	15	9.62	4.13	0.35
	Kasaba	13	8.33	4.03	0.30
TOPLAM	Kent	128	82.05	4.01	0.37
	Tüm Gruplar	156	100	4.02	0.36

Tablo 1'e göre pedagojik formasyon öğrencilerinin (N=156) çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının puan ortalaması 4.02'dir. Bu bulgudan katılımcıların çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının olumlu yönde ve ortalamadan yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Cinsiyet, yaş, fakülte, bölüm ve büyüüp-yetiştigi yer bağımsız değişkenleri ayrı ayrı incelendiğinde olumlu yönde oldukları ve ortalamanın üzerinde değer aldıkları görülmektedir.

- 2) Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları cinsiyet, yaş, mezun oldukları fakülte, bölüm ve büyüüp-yetiştikleri yere göre fark göstermekte midir?

Pedagojik formasyon öğrencilerinin cinsiyetlerine göre, çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem için t testi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması (N=156)

Değişkenler	Alt-Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p*
Cinsiyet	Kadın	103	4.06	0.32	154	-2.021	0.04
	Erkek	53	3.94	0.42			

* p < 0.05

Tablo 2'de yer alan t testi sonuçları incelendiğinde, pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$t(156) = -2.02$; p < 0.05]. Kadın öğrenciler ($\bar{X} = 4.06$) erkek öğrencilere ($\bar{X} = 3.94$) göre çok kültürlü eğitime yönelik tutum hakkında daha olumlu bir görüşe sahiptir.

Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitim tutum puan ortalamalarının yaş, mezun olunan fakülte, bölüm ve yetişilen yer alt gruplarına göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Yaş, Mezun Olunan Fakülte, Bölüm ve Yetişilen Yer Değişkenlerine Göre Karşılaştırılması (N=156)

Değişkenler	Alt-Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Ss	Sd	Kruskal Wallis H	
						X ²	P
Yaş	20-25	94	76.45	0.37	2	0.67	0.71*
	26-30	35	83.76	0.37			
	31 ve +	27	78.83	0.32			
Fakülte	Güzel Sanatlar	15	75.50	0.40	3	1.23	0.74*
	Sağlık Bilimleri	14	70.96	0.38			
	Beden Eğitimi	109	81.04	0.36			
	Fen-Edebiyat	18	71.50	0.37			
Bölüm	Sözel	150	79.82	0.36	1	3.31	0.04**
	Sayısal	6	45.58	0.43			
Yerleşim Yeri	Köy	15	94.40	0.35	2	2.30	0.31*
	Kasaba	13	70.85	0.30			
	Kent	128	77.41	0.37			

* p > 0.05; ** p < 0.05

Tablo 3’de yer alan pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının yaş, mezun olunan fakülte, bölüm ve büyüüp-yetistikleri yer değişkenlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları incelendiğinde; yaş [KWH₍₃₎ = 0.67; p > 0.05], mezun olunan fakülte [KWH₍₅₎ = 1.23; p > 0.05] ve yetistikleri yere [KWH₍₂₎ = 2.30; p > 0.05] göre farkların anlamlı olmadığı görülmektedir. Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları mezun olunan bölüme göre ise anlamlı şekilde farklılık göstermektedir [KWH₍₁₎ = 3.31; p < 0.05]. Bu farkın hangi bölüm tarafından daha yüksek olduğunun belirlenmesi amacıyla çoklu (Post Hoc) karşılaştırma yapılması gerekir. Ancak bölüm değişkeni iki gruplu bir değişken olması nedeniyle çoklu karşılaştırma yapılamamıştır. Sözel bölümden ($\bar{X} = 79.82$) mezun olan pedagojik formasyon öğrencilerinin sayısal bölümden ($\bar{X} = 45.58$) mezun olan pedagojik formasyon öğrencilerine göre çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu saptanmıştır. Buna göre çok kültürlü eğitim ile ilgili pedagojik formasyon öğrencileri arasından sözel bölüm

mezunlarının sayısal bölüm mezunlarına göre daha olumlu bir tutuma sahip olduklarından bahsedilebilir.

Tartışma

Bu araştırmada pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet, yaş, mezun olunan fakülte, bölüm ve büyüüp-yetişilen yere göre değişip değişmediği 156 katılımcıdan toplanan veriler üzerinden test edilmiştir. Çok kültürlülük, farklı kültürlere sahip bireylerin bir araya gelerek oluşturdukları bir yapıdır. Farklı kültürler; ırk, etnik köken, sınıf, dil, din, yaş, yaşanan yer, sosyal, eğitim ve ekonomik statü gibi geniş bir perspektifte düşünülebilir (Başbay ve Bektaş, 2009; Peterson, 1991; Valentiin, 2006). Çok kültürlü eğitim ise bu geniş perspektifte öğrencilerin tüm sorunlarına karşı duyarlı, çözüm üretme sürecinde aktif ve demokratik bir eğitim anlayışını benimseyen öğretmenler ile gerçekleştirilebilir. Bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmanın bulguları, pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının genel olarak ortalamanın üzerinde ve olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu Polat'ın (2012), okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumlarını araştırdığı çalışmasında saptadığı okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları bulgusunu desteklemektedir. Benzer şekilde Hasırcı ve Gözüük (2012), sınıf öğretmenlerinin çok kültürlülük tutumları ile düşünme stillerini araştırdıkları çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin çok kültürlülüğe karşı olumlu tutum sergiledikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Yine Erciyes Üniversitesi öğretim üyeleri ile yapılan bir başka çalışmada da öğretim üyelerinin çok kültürlü eğitimi önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Demir, 2012). Ayrıca Capella-Santana (2003), öğretmen adaylarının çok kültürlü tutum ve bilgileri üzerindeki pozitif değişimlerle ilgili sözleri başlıklı araştırmasında öğretmen adaylarının çok kültürlü tutum ve bilgilerinin adayların bir öğretmen hazırlık programına katıldıklarında pozitif yönde değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Adaylardaki değişimde kültürel/etnik çeşitlilik, çok kültürlü ve iki dilli eğitim ve öğrencilerden edinilen saha deneyiminin etkisinin olduğu görülmüştür. Ancak, Neuharth-Pritchett, Reiff ve Pearson (2001) öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimi nasıl tanımladıklarını araştırdığı çalışmasında öğrencilerin tanımlarının çoğunlukla ırk ve etnikle sınırlı kaldığı, çok kültürlü eğitimi en düşük düzeyde anladıkları ve kavramsallaştırdıkları şeklinde farklı bir sonuç bulmuştur. Ayrıca katılımcıların büyük çoğunluğu üniversitelerin çok kültürlülük ile ilgili öğrenci tutumları üzerinde büyük bir etkiye sahip olabileceği konusunda hemfikirdirler.

Araştırmaya katılan pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları cinsiyet ve mezun olunan bölüme göre incelendiğinde aralarında anlamlı farklar olduğu gözlenmiştir. Bu durum erkeklerin ve

kadınların çok kültürlü eğitime farklı açıdan baktıklarının ve aralarında bir ayrım olduğunun göstergesidir. Bu ayrımın bir benzeri Keller'in (2001), matematiğin erkek işi olduğuna yönelik kalıp yargıların oluşumunda öğretmenlerin etkisi konulu çalışmasında da görülmüştür. Bu çalışmaya göre, matematik erkek işi olarak görülmektedir ve bu tarz yargılar öğrencilerin kişisel yeteneklerinin önemsenmediğinin bir göstergesidir. Bu bulgu Özdemir ve Dil'in (2012) saptadığı öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarının cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, sendika üyeliği ve kıdeme göre farklılık göstermediği sonucu ile benzer; eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi mezunlarının çok kültürlü eğitim tutumlarının, teknik eğitim fakültesinden mezun olanlara göre anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucundan ise farklıdır.

Diğer yandan sonuçlara göre yaş, mezun olunan fakülte ve büyüüp-yetişilen yer değişkenlerine göre katılımcıların çok kültürlülüğe bakış açıları incelendiğinde çok kültürlü eğitime yönelik öğretmen tutumlarında farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu Yazıcı, Başol ve Toprak'ın (2009) öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre çok kültürlü eğitime yönelik öğretmen tutumlarında farklılaşma olmadığı, öğretmenlerin mezun oldukları fakülte, mesleki kıdem, çalıştıkları ilköğretim kademeleri ve çalıştıkları okulun il ya da ilçede olmasına göre çok kültürlülük eğitimine bakışlarında farklılık olduğu bulgusunu desteklemektedir. Demir ve Başarır (2013), yerleşim yeri değişkeninin çok kültürlülüğe bakış açısına etkisini incelemişler ve eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının çok kültürlü yeterlik algılarının yerleşim yerine göre değiştiğini saptamışlardır. Özellikle de büyükşehirlerden gelen adayların kendilerini çok kültürlü eğitim açısından daha yeterli buldukları görülmüştür. Çelik (2011), sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında Medya okuryazarlığı dersinin öğretmen niteliklerinden çok kültürlü tutum geliştirmelerine etkisini incelemiştir. Yapmış olduğu deneysel çalışmasında, kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı; deney grubunun öntest sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak bu fark medya okuryazarlığı dersinin çok kültürlü tutum geliştirmelerine yönelik olumlu yönde bir fark değildir.

Önceki araştırma ile mevcut araştırma bulguları değerlendirildiğinde, pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime karşı olumlu tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu da öğrencilerin çok kültürlü eğitimi kabul ettikleri ve önemsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Çok kültürlü eğitime yönelik tutumun olumlu olmasının nedenleri arasında öğrencilerin daha önce çeşitlilik içeren bir öğretim ortamında bulunmaları ve kültürel çeşitliliğe karşı kendilerini hazır hissetmeleri olabilir. Bu öğrenme ortamları; farklı kültürel

değerlerle ilgili panel, açık oturum veya münazaralar ya da farklı kültürlerden gelen bireylerle kurulan işbirliği sürecinde ortak bir ürün ortaya çıkarma süreci olabilir. Sheets ve Chew (2000), Chan (2002), McNeal, (2005) ve Cırık (2008) çok kültürlü eğitimin, eğitim-öğretim ortamlarında yer almasının eğitimden alınan kaliteyi büyük ölçüde artıracığını düşünmektedir. İlköğretim ve ortaöğretimde çok kültürlü eğitim konusunda başarıya ulaşmak için çok kültürlü öğretme ve öğrenme, öğretmen eğitiminden itibaren etkili bir şekilde gerçekleşmelidir (Ngai, 2004). Bunun için nitelikli öğretmenler yetiştirilmelidir. MEB (2008), öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri altı temel yeterlik alanı başlığı altında toplamıştır: (1) kişisel ve mesleki değerler, (2) öğrenciyi tanıma, (3) öğretme-öğrenme süreci, (4) öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, (5) okul, aile ve toplum ilişkileri ve (6) program ve içerik bilgisidir. Öğretmen nitelikleri; uluslara, bireylere ve inançlara karşı ayrımcılık yapmamayı, sınıf içi ve dışı etkinliklerde demokratik davranmayı ve daha birçok kişisel ve mesleki olgunluk özelliklerini barındırmayı gerektiren çok kültürlü tutumlar gerektirmektedir (MEB, 2012).

Sonuç ve Öneriler

Fen-Edebiyat, güzel sanatlar, sağlık bilimleri, beden eğitimi ve spor yüksekokulu, dil-tarih coğrafya ve ilahiyat bilimleri fakültelerinin temel işlevi her bir alana yönelik bilimsel çalışmalar üretmek, bilim adamı ve araştırmacılar yetiştirmektir. Eğitim fakültelerinin temel işlevi ise öğretmen yetiştirmektir. Ancak ülkemizde yapılan bir uygulama ile fen-edebiyat, güzel sanatlar, sağlık bilimleri, beden eğitimi ve spor yüksekokulu, dil-tarih coğrafya ve ilahiyat bilimleri fakültelerinden mezun kişilere pedagojik formasyon sertifikası verilerek eğitim fakültesinden mezun olan kişilerle eş değer tutulmaktadır. Bu konuda hem eğitim fakülteleri hem de diğer fakültelerin belirttiği çeşitli eleştiriler bulunmaktadır. YÖK 27.08.2009 tarihinde üniversitelerden gelen talepler doğrultusunda 2009-2010 öğretim yılında fen-edebiyat ve MEB'in istihdam ettiği alanlarda mezun veren diğer alanlardaki öğrencilerin pedagojik formasyon eğitimi almalarına karar vermiştir (YÖK, 2009). 2009 yılından itibaren belirli aralıklarla uygulanan pedagojik formasyon eğitimi olarak öğretmen olmayı amaçlayan adaylar üzerinde yapılan bu çalışmada ise öğretmen olmak isteyen pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının hangi düzey ve yönde olduğunun belirlenmesine yönelik üç temel sonuca ulaşılmıştır. Bunlardan birincisi pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının genel olarak ortalamanın üzerinde ve olumlu yönde olduğudur. İkincisi araştırmaya katılan pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet ve mezun olunan bölüme göre aralarında anlamlı farklar olmasıdır. Üçüncüsü ise yaş, mezun olunan fakülte ve büyüyüp-yetişilen yer

değişkenlerine göre katılımcıların çok kültürlülüğe bakış açıları incelendiğinde çok kültürlü eğitime yönelik öğretmen tutumlarında farklılaşma olmamasıdır.

Gelişen bilim ve teknoloji ile ihtiyaç duyulan öğretmen niteliği ve yeterliği de değişmiştir. Bu nedenle üniversitelerde çok kültürlü eğitimin temele alındığı hızlı bir müfredat dönüşümünün yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bu açıdan çok kültürlü eğitimin öneminin Türkiye’de fark edildiği ve gelecekte daha iyi anlaşılacağı düşünülerek sonraki çalışmaların daha geniş bir katılımcı kitlesi ve eğitim kademelerinde yapılması önerilebilir. Bununla birlikte pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlülüğe yönelik farkındalıklarını artıracak uygulamaların yapılabileceği deneysel çalışmalar da gerçekleştirilebilir. Erkek pedagojik formasyon öğrencilerinin kadın pedagojik formasyon öğrencilerine göre çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının daha düşük olmasına neden olan faktörler araştırılabilir. İlköğretimin ilk kademesinden üniversite eğitimine kadar uzanan formal eğitim sürecinde öğrencilere farklılıkları tanıma ve kabul etme, birbirini dinleme, birbirlerine karşı saygı duyma, yapıcı ve yaratıcı davranma, eleştirel düşünme, hoşgörü ve açık fikirlilik özelliklerinin kazandırılması için her dersin içeriğine daha demokratik bir eğitim sistemi yansıtan çok kültürlü eğitim anlayışı dahil edilebilir. Bu kapsamda ders programlarının hazırlanmasında çok kültürlülük kavramının bir alt disiplin olarak her ders programının içerisine yerleştirilmesi gibi çok kültürlülük kavramının uygulanmasına yönelik somut adımlar atılabilir. Ayrıca bu araştırma, eğitim fakültesi mezunları ile diğer fakültelerden mezun olup öğretmenlik niteliğine sahip olmak isteyen adayların çok kültürlülüğe yönelik tutumlarının ölçülerek karşılaştırılma yapılabileceği, çok kültürlü tutuma yönelik fikirlerinin alınabileceği nicel ve nitel araştırmalarla geliştirilebilir.

Kaynakça

- Açıkalın, M. (2010). New approaches for teaching social studies: multicultural and global education. *Elementary Education Online*, 9 (3), 1226-1237.
- APA. (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. Erişim tarihi: 26 Aralık 2012. <http://www.apa.org/pi/multiculturalguidelines/homepage.html>
- Banks, J. A. (1993). Approaches to multicultural curriculum reform. İçinde J. Banks ve C. Banks (Ed.). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., et al. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. <http://www.educ.washington.edu/coetestwebsite/pdf/DiversityUnity.pdf> adresinden 27 Aralık 2012 tarihinde alınmıştır.
- Banks, J.A. ve Banks, C. A. M. (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons (p. 1).
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çok kültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 30-43.
- Başbay, A. ve Kağnıcı, D. (2011). Çok kültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 199-212.
- Capella-Santana, N. (2003). Voices of teacher candidates: Positive changes in multicultural attitudes and knowledge. *Journal of Educational Research*, 96, 182-190.
- Chan, K. C. (2002). The visible and invisible in cross-cultural movement experiences: bringing in our bodies to multicultural teacher education. *Intercultural Education*, 13 (3), 245-257.
- Cochran-Smith, M. (2002). Reporting on teacher quality: The politics of politics. *Journal of Teacher Education*, 53 (5), 379-382.
- Çelik, T. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çok kültürlü bakış açısı geliştirmelerinde medya okuryazarlığı dersinin rolüne ilişkin bir çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Cogan, J. J. ve Pederson, P. V. (2001). The development of civic values: Case study of the United States of America. *International Journal of Educational Research*, 35, 61-76.
- D'Andrea, M. (2000). Postmodernism, constructivism and multiculturalism: Three forces reshaping and expanding our thoughts about counseling. *Journal of Mental Health Counseling*, 22 (1), 1-17.
- Demir, S. (2012). Çok kültürlü eğitimin Erciyes Üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (4), 1453-1475.
- Demir, S. ve Başarır, F. (2013). Çok kültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6 (1), 609-641.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Gasbarro, S. L. ve Matthews, D. (1994). *New teachers' perceptions of the meaning of the term 'multiculturalism' in preservice education*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, LA: New Orleans.
- Gay, G. (1994). *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education*. NCREL's Urban Education Program, republished on the website by North Central Regional Educational Laborator - a subsidiary of Learning Point Associates. Erişim tarihi: 14 Ocak 2013 <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrsdp/le0sy.htm>
- Gay, G. (1995). Curriculum Theory and Multicultural Education. In J.A. Banks and C.A. McGee Banks (Eds.). *Handbook of Research on Multicultural Education*. (p. 25-43). NY: Simon and Schuster Macmillan.
- Grant, C. ve Koskela, R. (1986). Education that is multicultural and the relationship between preservice campus learning and field experiences. *The Journal Of Educational Research*, 79 (4), 197-204.
- Grant, C. ve Sleeter, C. (1998). *Turning on learning: Five approaches to multicultural teaching plans for race, class, gender, and disability*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

- Hasırcı, Ö. K. ve Gözük, Ö. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlülük tutumları ile düşünme stilleri arasındaki ilişki*. 2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Bolu.
- Highlen, P. (1996). MCT theory and implications for organizations/systems. İçinde D. W. Sue, A.E. Ivey, P.B. Pedersen (Ed.). *A Theory of Multicultural Counseling & Therapy* (p. 65-85). California: Brooks/Cole Publishing Company.
- House, R J., Hanges, P.J., Javidan, M., Dorfman, P.W., ve Gupta, V. (2004). *Culture, leadership and organizations: The GLOBE study of 62 Societies*. Sage Publications Inc.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keller, C. (2001). Effect of teachers' stereotyping on students' stereotyping of mathematics as a male domain. *The Journal of Social Psychology*, 141 (2), 165-173.
- McNeal, K. (2005). The influence of a multicultural teacher education program on teachers' multicultural practices. *Intercultural Education*, 16 (4), 405-419.
- MEB (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4-5.Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. *Temel eğitim programı: 1. Türkçe eğitimi 2. Din kültürü ve ahlak bilgisi*. Ankara.
- MEB (2008). *Öğretmen yeterlilikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlilikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Erişim tarihi: 18 Şubat 2013. <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html>, <http://otmg.meb.gov.tr/YetOzel.html> ve <http://otmg.meb.gov.tr/Otmg.html>
- MEB (2012). *Öğretmen yeterlilikleri*. Erişim tarihi: 18 Şubat 2013. <http://otmg.meb.gov.tr>
- Neuharth-Pritchett, S., Reiff, J. C., ve Pearson, C. A. (2001). Through the eyes of preservice teachers: Implications for the multicultural. *Journal of Research in Childhood Education*, 15 (2), 256-269. Erişim tarihi: 28 Şubat 2013. <http://www.freepatentsonline.com/article/Journal-Research-in>

- Ngai, P.B. (2004). A Reinforcing curriculum and program reform proposal for 21st century teacher education: Vital first steps for advancing K-12 multicultural education. *Equity & Excellence in Education*, 37 (4), 321-331.
- Özdemir, M. ve Dil, K. (2013). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları: Çankırı ili örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46 (2), 215-232.
- Parekh, B. (1986). The Concept of Multi-Cultural Education. İçinde S.Mogdil, G. Verma, K. Mallick ve C. Mogdil (Ed.). *Multicultural Education, The Interminable Debate*. (p. 27). Falmer Press, Lewes and Philadelphia.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Peterson, P.B. (1991). Multiculturalism as a generic approach to counseling. *Journal of Counseling and Development*, 70, 6-12.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri, *International Online Journal of Educational Sciences*. 1 (1), 154-164.
- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 334-343.
- Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutions, (2008). Experiences workingwith diverse students. Erişim tarihi: 10 Ocak 2013. <http://www.ncate.org>
- Sheets, R. H. & Chew, L. (2000). Preparing Chinese American teacher: Implications for multicultural education. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. ERIC Digest ED 446039.
- Siviş, R. (2002). Yapılandırmacı yaklaşım ve Türkiye’de psikolojik danışma alanındaki uygulanabilirliği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 17 (2), 43-48.
- Smith, R. (1998). Challenging privilege: white male middle-class opposition in the multicultural education terrain. İçinde R. Cha’vez Cha’vez, ve J. O’Donnell (Ed.). *Speaking The Unpleasant: The Politics of (Non) Engagement in The Multicultural Education Terrain..* (p. 197-210). Albany, NY: State University of New York Press.

- Spiecker, B. ve Steutel, J. (2001). Multiculturalism, pillarization and liberal civic education in the Netherlands. *International Journal of Educational Research*, 35, 293-304.
- Valentiin, S. (2006). Addressing diversity in teacher education programs. *Education*, 127 (2), 196-202.
- Yavuz, G. ve Anıl, D. (2010). Öğretmen adayları için çok kültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Türkiye: Antalya.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları: Bir güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2009). 08 Eylül 2009 tarih ve 28565 Sayılı yazısı.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2010). 28.01.2010 tarih ve 03317 Sayılı yazısı.



Öğretmen Devamsızlığının İncelenmesi: Menderes İlçesi Örneği

Mehmet Emin BAKAY*

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin çeşitli bireysel ve mesleki özelliklerinin öğretmen devamsızlığına etkisini araştırarak durum saptaması yapmak ve Milli Eğitim Bakanlığı, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ile okul yöneticileri için öneriler getirmektir. Araştırma, İzmir ili Menderes ilçesinde 2011-2012 Eğitim Öğretim yılında görev yapan 564 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ilişkin veriler Öğretmen Devamsızlığı Veri Toplama Formu ile toplanmıştır. Araştırma kapsamına alınan okullarda görev yapan öğretmenler, bir eğitim öğretim döneminde $\bar{X} = 4,20$ günlük bir devamsızlık ortalamasına sahiptirler. Öğretmenlerin %25,4'ü yıl boyunca sevk, rapor veya izin kullanmamışlardır. Yapılan araştırmada, Menderes ilçesindeki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin devamsızlık oranlarının, öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere, medeni durumlarına, sahip oldukları çocuk sayısına, ikamet ettikleri ilçeye, branşlarına, kıdemlerine ve görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Öte yandan öğretmenlerin devamsızlık oranlarının okulun bulunduğu yerleşim yeri, okulun türü, okulun öğretim şekli, öğretmenlerin cinsiyetleri ve öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğretmenlerin devamsızlık oranları ile öğrencilerin seviye belirleme sınavı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Anahtar kelimeler: Devamsızlık, öğretmen devamsızlığı, öğrenci başarısı.

* Şube Müdürü, Menderes İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, eminbakay@gmail.com

Investigation of Teacher Absenteeism: (Menderes District Case)

Abstract

The aim of this study is to investigate different professional and demographic variables of teachers effects on teachers' absenteeism and make recommendations to Ministry of Education, to district and provincial education directorates and to school managers. The study was conducted with participation of 564 teachers who were working in primary and secondary schools of Izmir, Menderes District in 2011-2012 academic year. Data were collected by using 'Teacher Absenteeism Data Collection Form'. The average absenteeism rate of the teachers who work in the schools where this research was conducted is $\bar{X}=4,20$ days in an academic year. The 25,4% of the teachers did not use any medical referral, medical report and leave of absence during a school year. The research shows that there is no difference on absenteeism rates of the teachers who work in the Menderes District's primary and secondary schools based on their marital status, number of children they have, their district of residence, their branch, seniority, or whether they are graduated from faculty of education or not and how long they have been working in their schools. Research shows that all these variables have no effects on the absenteeism rates of the teachers. On the other hand, the variables such as the location and type of the school they work, whether the school has a full-day or half-day programme, the gender and age of the teachers affect teachers' absenteeism rates. There is no correlation between teachers' current absenteeism rate and students' Placement Level Test scores.

Key words: Absenteeism, teacher absenteeism, student achievement.

Giriş

Dünyadaki tüm uluslar daha iyi öğrenciler yetiştirmek için eğitimde reformlar yapmakta, özellikle de nitelikli öğretmen yetiştirmek için çaba harcamaktadır. Nitelikli bir eğitim için, öğretmenin sınıfta bulunmasından daha önemli çok az şey vardır (Rogers ve Vegas, 2009). Günümüzde öğretmen devamsızlığı artarak büyüyen bir sorundur (Norton, 1998). Chapman (1994) eğitimin kalitesini ve verimliliğini etkileyen iki önemli sorundan birincisinin öğretmen devamsızlığı ve ikincisinin ise öğretmenlerin sık sık yer değiştirmeleri olduğunu ifade etmektedir. Her iki sorun da öğrencilerin eğitim süreçlerini sekteye uğratmaktadır. Bu çalışmada *öğretmen devamsızlığı* konusu el alınmaktadır.

Öğrenme sürecinde, nitelikli öğretmenlerin varlığı , öğretmenlerin okula devamı ve sürekliliği önemli bir etkidir. Ülkemizde de 2012 yılında Milli Eğitim Bakanlığı görevinde bulunan Ömer DİNÇER, Dünya Bankası tarafından yayınlanan rapora dayanarak; öğretmen devamsızlığı konusuna dikkat çekmiş ve OECD ülkeleri içerisinde Türkiye' nin öğretmenlerin devamsızlık, rapor alma ve işe gitmeme oranı en ile yüksek ülke olduğunu ifade etmiştir (Akşam Gazetesi, 2012).

İnsan gücünün önemli olduğu işletmelerde verimliliği ve etkililiği olumsuz etkileyen davranışlardan biri de devamsızlıktır (Örücü ve Kaplan, 2001; Bacak ve Yiğit, 2010; Şahin, 2011). Devamsızlık, işletme verimliliğini olumsuz etkilediği kadar çalışan kişinin morali ve sağlığı açısından da önem taşımaktadır. (Bacak ve Yiğit, 2010). Okulların da birer işletme olduğu ve öğretmen devamsızlığının da hem okulun etkililiği hem de öğrencilerin başarısı üzerinde olumsuz etkileri mevcuttur (Jacobs ve Kritsonis, 2007; Norton, 1998; Rogers ve Vegas, 2009; Obeng-Denteh, Asiamah Yeboah, Sam, ve Esi Monkah, 2011; Brown ve Arnell, 2012). Norton (1998) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin %71' i öğretmen devamsızlığını eğitim sitemindeki en önemli sorunlar arasında tanımlamışlardır.

Chapman (1994) devamsızlığı yapılaş biçimi ve amacına göre *kasıtlı* ve *kasıtsız* olmak üzere ikiye ayırmaktadır.

Kasıtlı devamsızlık, devam ve işe geç gelmeden dolayı çalışanın sorumlu tutulabileceği durumlardır. Örneğin; aslında hasta olmadığı halde rapor alan ve bu durumun ispatlanabildiği durumlardaki devamsızlık buna bir örnek olabilir.

Kasıtsız (Özürlü) devamsızlık, kişinin elinde ve kontrolünde olmadan yapılan devamsızlıktır. Örneğin; kişinin hastalanması, yaralanması veya elinde olmayan nedenlerden dolayı işe gelememesi olarak tanımlanabilir.

Obeng-Denteh vd. (2011) tarafından yapılan çalışmada, devamsızlığın bazı nedenleri, stres, iş doyumunun düşüklüğü, işten ayrılma, ciddi kazalar/hastalıklar, düşük moral, kötü çalışma koşulları, aşırı iş yükü, ulaşım problemleri, yetersiz liderlik ve denetim, sağlıksız olma, yetersiz beslenme, kişisel problemler ile devamsızlık durumunda ekonomik hak kaybının oluşmaması olarak ifade edilmektedir.

Devamsızlık dört ana nedene dayanmaktadır. Bunlar; demografik özellikler, psikolojik özellikler, devamsızlık kültürü ve örgütün kültürel politikasıdır. (Jex (2002) akt. Şahin (2011).

Chapman (1994) öğretmen devamsızlığının nedenlerini, öğretmen maaşlarının düşük olmasından dolayı başka işler yapmaları, hükümetin devamsızlığı teşvik edici politikaları, okullarda yeterli denetim ve izleme sistemlerinin eksikliği ve sosyal toplumun öğretmen davranışı üzerinde etkisinin olmayışı olarak ele almaktadır.

Obeng-Denteh vd. (2011), öğretmen devamsızlığının azaltılması için;

- Öğretmenlerin iş ve iş dışındaki streslerini azaltmak adına çocukları için kreş ve bakım hizmetlerinin sağlanması,
- Okulda tutarlı bir liderliğin olması,
- Çalışanların sorunları hızlı ve uygun bir biçimde ele alınması,
- Çalışanlar moral açısından desteklenmesi,
- Denetmenler ve yöneticiler öğretmen devamsızlığını yönetme konusunda eğitilmesi,
- Okul ortamı öğretmenlerin işbirliği yapabilmeleri için kolaylaştırıcı olması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Buraya kadar örgütlerde ve özellikle okullarda, personel devamsızlığının bireyler ve örgüt verimliliği üzerinde olumsuz etkileri ele alındı. Goodman ve Atkin (1984), devamsızlık olgusunun hem örgüt hem de bireyler açısından olumsuz sonuçlarının yanında olumlu sonuçları da olduğunu göz ardı edilmemesi gerektiğini ifade etmektedirler. İşe devamsızlığın her zaman işgücünü de olumsuz yönde etkilediğini söylemek doğru olmayabilir. Başka bir ifadeyle, işe devamsızlık, aşırı stres nedeniyle iş tatmini ve motivasyonu azalan işgöreni rahatlatmakta ve tekrar işe döndüğünde bazı durumlarda daha

üretken olabilmektedir. İşe devamsızlık davranışının, stresten koruyucu ve onarıcı özelliği vardır (Şahin, 2011).

Tablo 1

İşe Devamsızlık Davranışının Olumlu ve Olumsuz Sonuçları

	Olumlu	Olumsuz
Bireysel	<ul style="list-style-type: none"> • İş stresinin azalması • İş dışındaki diğer yükümlülüklerini yerine getirme • İşle ilgili olmayan diğer faaliyetlerden yarar elde etme • Devamsızlık normlarına uyma 	<ul style="list-style-type: none"> • Ücret kaybı • Resmi veya resmi olmayan disiplin uygulamaları • İş kazalarında artış • İş algılamada farklılık
Diğer Çalışanlar	<ul style="list-style-type: none"> • İş zenginleştirme • Beceri geliştirme • Fazla Ödeme 	<ul style="list-style-type: none"> • İş yükü artışı • İş tatmininin azalması • İş kazalarında artış • Devamsızlık yapanla uyumsuzluk
Çalışma Grubu	<ul style="list-style-type: none"> • İşe devamsızlığa ve üretimde/hizmette yaşanan problemleri karşılamada esneklik 	<ul style="list-style-type: none"> • Düşük verimlilik • İş kazalarında artış
Yönetim	<ul style="list-style-type: none"> • İşgücü potansiyelinin farkına varma • İşgücü esnekliğinin farkına varma 	<ul style="list-style-type: none"> • Düşük verimlilik • Artan maliyetler • Artan sorunlar ve şikâyetler • İş kazalarında artış
Aile	<ul style="list-style-type: none"> • Hastalık sorunlarıyla ilgilenme • Evlilik sorunlarıyla ilgilenme • Çocuk sorunlarıyla ilgilenme 	<ul style="list-style-type: none"> • Ücret kaybı • Çalışma arkadaşları arasında kötü imaj
Toplum	<ul style="list-style-type: none"> • İş stresinin ve buna bağlı rahatsızlıkların azalması • Aile ve evlilik problemlerinin azalması • Toplumsal yaşama kaynaşma 	<ul style="list-style-type: none"> • Düşük verimlilik

Kaynak: Goodman ve Atkin, 1984

Tablo 1' de devamsızlığın hem olumlu hem de olumsuz tarafları verilmektedir. Buna göre devamsızlık açısından örgütler için saptanan olumlu ve olumsuz taraflar, bir örgüt özelliği gösteren okullar ve buralarda çalışan öğretmenler için de geçerli olması kaçınılmazdır. Öğretmen devamsızlığı konusunda yurt dışında yapılmış bazı araştırmalara ve sonuçlarına değinmekte yarar vardır.

Brown ve Arnell (2012) tarafından yapılan araştırmada, Amerika Birleşik Devletlerinin Alabama eyaletinde öğretmenlerin devamsızlık ortalamasının %8-10 aralığında olduğu belirtilmektedir. Raegen (2012) tarafından Amerika Birleşik Devletleri' nin genelinde yapılan araştırmada ise, işe gelmediklerinde müdürlerini bilgilendirmek zorunda olan öğretmenler, devamsızlık yaptıklarında ücretleri kesilen öğretmenler ile daha kısa mesafeden işe gidip gelenler diğer öğretmenlere göre daha az devamsızlık yapmaktadırlar. Bayan öğretmenler, yüksek aile sorumlulukları nedeni ile erkek öğretmenlere göre daha fazla devamsızlık yapmaktadırlar. Öğretmen devamsızlığı öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Amerika genelinde öğretmenlerin devamsızlık oranı %5,3 tür .

Jacobs ve Kritsonis (2007) tarafından yapılan araştırmada kadın öğretmenlerin yaşları ilerledikçe erkeklere göre daha fazla devamsızlık yaptıklarını, erkek öğretmenlerin ise en çok 30'lu yaşlarda devamsızlık yaptıklarını, ortaokul öğretmenlerinin ilkokul öğretmenlerine göre daha az devamsızlık yaptıklarını ortaya koymaktadır. Aynı çalışma emekliliği yaklaşan öğretmenlerin, mesleğin başında olanlara göre daha fazla devamsızlık yaptıklarını, öğretmenlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe devamsızlık oranlarının da yükseldiğini ortaya koymaktadır.

Akhtar (2013) Pakistan' da yaptığı bir araştırmada devlet okullarında çalışan öğretmenlerin işlerini daha çok sevdiklerini ve iş ortamında kendilerini daha güvende ve rahat his ettiklerini, özel okullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek ücret aldıklarını ancak özel okullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek devamsızlık oranlarına sahip olduklarını ifade etmektedir. Öte yandan özel okullarda çalışan öğretmenlerin ilerini kaybetme korkusu ile daha az devamsızlık yaptıklarını belirtmiştir.

Brown ve Arnell (2012) ise öğretmen devamsızlığının öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkisi olduğunu, öğretmen devamsızlığı oranının %7,5' tan yüksek olduğunda, okulun başarı sıralamasını düşürdüğünü ifade etmektedir.

Öğretmen devamsızlığı ile ilgili yurt dışında çok sayıda çalışmaya rastlamak mümkündür. Türkiye' de ise öğretmen devamsızlığını ve nedenlerini doğrudan

konu edinen çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, öğretmen devamsızlığı konusu, bir çok araştırmada sadece sonuç olarak ele alınmaktadır. Örneğin Sezgin (2010), örgütsel bağlılık düzeyi düşük öğretmenlerin daha fazla devamsızlık yaptıklarını ifade etmektedir. Başka bir çalışmada ise öğretmen devamsızlığı, stresin sonucu ve tükenmişlik sendromunun göstergesi olarak ele alınmaktadır (Cemaloğlu ve Şahin, 2007). Ordu (2011) ise sağlıklı örgütlerde düşük devamsızlık olduğunu ifade ederek, öğretmen devamsızlığını sağlıklı örgütler ile ilişkilendirmektedir.

Türkiye’de, öğretmen devamsızlığı konusunu doğrudan ele alan araştırmalara rastlanmaması nedeni ile öğretmen devamsızlığı konusunun araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaçla, bu çalışmada İzmir ili Menderes ilçesinde 2011-2012 Eğitim Öğretim yılında görev yapan öğretmenlerin devamsızlık durumları; görev yaptıkları okulun türü, cinsiyetleri, yaşları, branşları, kıdemleri, görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri, eğitim fakültesi mezunu olup olmamaları, görev yaptıkları okulun tam gün veya ikili eğitim yapması, ikamet ettikleri yer, medeni durumları ve çocuk sayıları gibi bağımsız değişkenler ile karşılaştırılarak ele alınmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, araştırma problemi, “Menderes İlçesinde bulunan resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin devamsızlık oranları öğretmenlerin bireysel ve mesleki özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmaktadır.

1. Menderes ilçesinde bulunan ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin devamsızlık oranları hangi düzeydedir?
2. Menderes ilçesinde bulunan ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin devamsızlık oranları onların; görev yaptıkları okulun bulunduğu yere, görev yaptıkları okulun türüne, cinsiyetlerine, yaşlarına, branşlarına, meslekteki kıdemlerine, halen görevli oldukları okuldaki çalışma sürelerine, eğitim fakültesi mezunu olup olmamalarına, görev yaptıkları okulda derslik başına düşen öğrenci sayısına, halen görev yaptıkları okulun tam gün veya ikili eğitim yapma durumuna, ikamet ettikleri yere, medeni durumlarına, çocuk sayılarına göre önemli farklılık göstermekte midir?
3. Araştırmadaki bağımsız değişkenler, öğretmenlerin devamsızlık oranlarını yordamakta mıdır?
4. Öğretmenlerin devamsızlık oranları, öğrencilerin SBS puanlarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 eğitim öğretim yılında İzmir Menderes ilçesinde 469'u ilköğretim ve 95'i ortaöğretim okullarında görev yapan, toplam 564 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma kapsamına Menderes İlçesinde görev yapan tüm öğretmenler alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Menderes ilçesindeki tüm okullarda görev yapan öğretmenler ve bunlara ait 19 Eylül 2011 ve 15 Mayıs 2012 tarihleri arasındaki devamsızlıklarına ilişkin verilerin toplanması için araştırmacı tarafından oluşturulan veri toplama formu kullanılmıştır. Veri toplama formunda; öğretmenin görev yaptığı okul, cinsiyeti, branşı, yaşı, meslekteki kıdemi, aynı okulda kaç yıl çalıştığı, eğitim fakültesi mezunu olup olmadığı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, öğretim şekli, ikamet ettiği ilçe, medeni durumu, çocuk sayısı, haftalık okuttuğu ders saati sayısı, sevkli, raporlu ve izinli olması nedeni ile boş geçen ders saati sayısı, toplam boş geçen ders saat sayısına ilişkin toplam 17 madde yer almaktadır. 17 soruyu içeren veri toplama formu excell ortamında hazırlanarak Menderes ilçesinde bulunan tüm okullara elektronik olarak olarak, alınan izin onayı ile birlikte resmi yazı eşliğinde okullara gönderilmiş ve okul müdürleri tarafından resmi kayıtlar esas alınarak doldurulmuştur. Veri formları eksiksiz olarak bütün okul müdürlükleri tarafından doldurularak araştırmacıya geri gönderilmiştir. Öte yandan her okulun SBS puan ortalamaları e-okul sisteminden alınarak veri tablosuna eklenmiştir. Araştırmada kullanılan veriler resmi kayıtlar esas alınarak belge üzerinden toplandığından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmasına gerek duyulmamıştır. Toplanan veriler SPSS paket programı aracılığı analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde *t*, *F*, *LSD* testleri ile doğrusal ve çok yönlü regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin Devamsızlık Durumları

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin % 69,3'ünü kadın, % 30,7'sini erkek öğretmenler oluştururken, % 82,2'si ilköğretim, % 16'sı ortaöğretim okullarında görev yapmaktadır. Araştırma kapsamına alınan okullarda görev yapan öğretmenler bir eğitim öğretim döneminde $\bar{X} = 4,20$ günlük bir devamsızlık ortalamasına sahiptirler. Veriler üzerinde yapılan istatistiki değerlendirmeler sonucunda Menderes ilçesindeki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev

yapan öğretmenlerin devamsızlık oranlarının onların; eğitim fakültesi mezunu olup olmamalarına, medeni durumlarına, sahip oldukları çocuk sayısına, ikamet ettikleri ilçeye, branşlarına, kıdemlerine ve görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre .05 düzeyinde farklılık göstermediği anlaşılmakla birlikte diğer değişkenler açısından görülen farklılık aşağıda açıklanmaktadır. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin 254'ü ilçe merkezinde, 160'ı mahallelerde ve 150' si köylerde bulunan okullarda görev yapmaktadır. Bu alt probleme ilişkin *F* testi sonuçları Tablo 2' de sunulmaktadır.

Tablo 2

Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Yere Göre Devamsızlık Durumlarına İlişkin F Testi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p
G.A	382,732	2	191,366	6,308	0.002*
G.İ	17017,774	561	30,335		
Toplam	17400,507	563			

*p<.05 Fark önemli

Tablo 2' de sunulan veriler incelendiğinde, öğretmenlerin devamsızlık oranlarının görev yaptıkları okulun bulunduğu yere göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Farkın hangi grubun ortalamasından kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan LSD Testi sonuçları köy okullarında görev yapan öğretmenlerin devamsızlık ortalamasının (\bar{X} =5,57), ilçe merkezi (\bar{X} =3,69) ve mahallelerdeki (\bar{X} =3,74) okullarda görev yapanlardan daha yüksek ve istatistiksel olarak farklı olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin devamsızlık oranlarının görev yaptıkları okulun türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin *t* testi sonuçları tablo 3' te sunulmaktadır.

Tablo 3

Öğretmenlerin Devamsızlık Oranlarının Görev Yaptıkları Okulun Türüne Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t Testi Sonuçları

Okul Türü	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
İlköğretim	469	3,93	5,57	562	2,647	0.008*
Orta öğretim	95	5,57	5,30			

*p<.05 Fark önemli

Tablo 3' te sunulan veriler incelendiğinde, öğretmenlerin devamsızlık oranlarının görev yaptıkları okulun türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği

anlaşılmaktadır. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler ($\bar{X} = 5,57$), ilköğretim okullarında görev yapanlara ($\bar{X} = 3,93$) göre daha yüksek devamsızlık ortalamasına sahiptirler.

Öğretmenlerin devamsızlık oranlarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin *t* testi sonuçları Tablo 4' te sunulmaktadır.

Tablo 4
Öğretmenlerin Devamsızlık Oranlarının Cinsiyetlerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin *t* Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	SD	<i>t</i>	<i>p</i>
Kadın	391	4,74	5,91	562	3,44	0.001*
Erkek	173	3,00	4,43			

**p*<.05 Fark önemli

Tablo 4' te sunulan verilere bakıldığında, öğretmenlerin devamsızlık oranlarının cinsiyetlerine göre önemli farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Kadınlar ($\bar{X} = 4,74$) erkeklere göre ($\bar{X} = 3,00$) daha yüksek devamsızlık ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 5' te öğretmenlerin devamsızlık oranlarının görev yaptıkları okulun tam gün veya ikili eğitim yapma durumuna göre önemli farklılık gösterip göstermediğine ilişkin *t* testi verilmektedir.

Tablo 5
Öğretmenlerin Devamsızlık Oranlarının Görev Yaptıkları Okulun Öğretim Şekline Göre Önemli Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin *T* Testi Sonuçları

Öğretim Şekli	N	\bar{X}	SS	SD	<i>t</i>	<i>p</i>
Tam Gün	382	4,74	5,87	562	3,328	0.001*
İkili	182	3,08	4,66			

**p*<.05 Fark önemli

Tablo 5' te sunulan veriler incelendiğinde, öğretmenlerin devamsızlık oranları görev yaptıkları okulun tam gün veya ikili eğitim yapma durumuna göre önemli farklılık gösterdiği görülmektedir. Tam gün eğitim yapılan okullardaki öğretmenlerin ($\bar{X} = 4,74$) devamsızlık oranları, ikili eğitim yapılan okullardaki öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,08$) devamsızlık oranlarına göre daha yüksektir. İkili eğitim yapılan okullardaki öğretmenler derslerinin olmadığı saatlerde sevk aldıklarından ve işlerini de bu saatlerde hallettiklerinden daha az devamsızlık yapmaktadırlar.

Öğretmenlerinin devamsızlık oranlarının yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin *F* testi sonuçları Tablo 6' da sunulmaktadır.

Tablo 6

Öğretmenlerin Devamsızlık Oranlarının Yaşlarına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin F Testi Sonuçları

Varyans Kaynağı	<i>KT</i>	<i>SD</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
G.A	337,001	4	84,250	2,760	0.027*
G.İ	17063,506	559	30,525		
Toplam	17400,507	563			

**p*<.05 Fark önemli

Tablo 6' daki veriler incelendiğinde öğretmenlerin devamsızlık oranlarının yaşlarına göre önemli farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Farkın hangi grubun ortalamasından kaynaklandığını bulmak için yapılan LSD testi sonuçları Tablo 7' de sunulmaktadır.

Tablo 7

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Devamsızlık LSD Testi

\bar{X}	Yaş	23-30	31-38	39-46	47-54	54- üstü
4,45	23-30				*	*
4,36	31-38				*	
4,75	39-46				*	*
2,48	47-54			*		

**p*<.05 Fark önemli

Tablo incelendiğinde, en yüksek devamsızlık ortalamasına 39-46 yaş (\bar{X} =4,75) grubundaki öğretmenlerin sahip olduğu, bu grubu 23-30 yaş grubundaki öğretmenlerin (\bar{X} =4,45), 31-38 yaş grubundaki öğretmenlerin (\bar{X} =4,36), 47-54 yaş grubundaki öğretmenlerin (\bar{X} =2,48) ve 54 yaş üstü gruptaki öğretmenlerin (\bar{X} =1,40) izlediği görülmektedir. En genç 3 grup arasında önemli farklılık bulunmamaktadır. Öte yandan en yüksek devamsızlık ortalamasına sahip 39-46 yaş (\bar{X} =4,75) grubundaki öğretmenlere ait devamsızlık oranlarının hem 47-54 yaş grubundaki hem de 54 ve üstü gruptaki öğretmenler arasında önemli farklılık bulunmaktadır.

Bağımsız Değişkenlerin Öğretmenlerin Devamsızlık Oranlarını Yordama Gücü

Çalışma kapsamında ele alınan bağımsız değişkenlerin öğretmenlerin devamsızlık düzeylerini yordayıp yordamadığını test etmek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları, okul türü, okulun yeri ve cinsiyet değişkenlerinin devamsızlık oranları varyansına katkılarının anlamlı olduğunu göstermektedir ($F(12,551) = 3.783, p < .001$). Bütün değişkenlerin birlikte öğretmenlerin devamsızlık oranları varyansının yaklaşık %7.6' sını açıklayabilmektedir. Analiz sonuçları Tablo 8' de sunulmuştur.

Tablo 8

Bağımsız değişkenlerin Öğretmenlerin Devamsızlık Oranlarını Yordama Düzeylerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	t	P
Okul Türü	2.433	.793	.164	3.067	.002**
Okulun Yeri	1.112	.369	.165	3.010	.003**
Cinsiyet	-1.959	.519	-.163	-3.776	.000**
Yaş	-.037	.058	-.055	-.647	.518
Kıdem	.075	.061	.098	1.222	.222
Bulunduğu Okulda Çalışma Süresi	-.131	.070	-.096	-1.884	.060
Mezun Olduğu Fakülte	-.342	.619	-.024	-.553	.580
Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı	-.008	.057	-.006	-.140	.889
Öğretim Şekli	-.287	.655	-.024	-.438	.661
Medeni Durumu	.271	.710	.018	.381	.703
Çocuk Sayısı	-.131	.364	-.019	-.360	.719
Haftalık Ders Saati	.043	.042	.046	1.023	.307
R=.276	R ² =	P =.001			
	.076				

Öğretmenlerin devamsızlık Oranlarının Öğrencilerin SBS Puanlarını Yordama Gücü

Öğretmenlerin devamsızlık oranlarının öğrencilerin SBS düzeylerini yordayıp yordamadığını test etmek için doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz

sonuçları, öğretmenlerin devamsızlık oranlarının öğrencilerin SBS puanlarını anlamlı düzeyde yordamadığını göstermektedir ($F(1-448) = 3,125, p > .05$).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma kapsamına alınan okullarda görev yapan öğretmenler, bir eğitim öğretim döneminde $\bar{X} = 4,20$ günlük bir devamsızlık ortalamasına sahiptirler. Öğretmenlerin ortalama devamsızlık gün sayısı, araştırmanın kapsadığı zaman aralığındaki toplam 156 iş gününe oranlandığında devamsızlık oranının %2,69 olduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırma kapsamına alınan okullardaki öğretmenlerin %25,4'ünün ise yıl boyunca sevk, rapor veya izin kullanmadığı görülmüştür. Finlayson (2009) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin ortalama on gün devamsızlık yaptıkları ortaya konmaktadır. Rogers ve Vegas (2009) tarafından yapılan ülkeler arası karşılaştırmalı araştırmada, ilkökul öğretmenlerinin devamsızlık oranları Bangladeş'te %16, Ekvator'da %14, Hindistan'da %25, Endonezya'da %19, Peru'da %11, Uganda'da %27, Papua Yeni Gine'de %15 ve Zambia'da %18 olarak ifade edilmektedir. Raegen (2012) tarafından yapılan araştırmada ise Amerika genelinde öğretmenlerin devamsızlık ortalamasının %5,3 olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgular, öğretmen devamsızlığının Menderes ilçesinde yüksek boyutlarda olmadığını göstermektedir.

Yapılan araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak, Menderes ilçesindeki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin devamsızlık oranlarının onların; eğitim fakültesi mezunu olup olmamalarına, medeni durumlarına, sahip oldukları çocuk sayısına, ikamet ettikleri ilçeye, branşlarına, kıdemlerine ve görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre farklılık göstermediği anlaşılmakta ve söz konusu değişkenlerin öğretmen devamsızlığına etkisi olmadığı anlaşılmaktadır. Lockhart (2001) araştırmasında çocuğu olan çalışanların olmayanlara göre daha fazla devamsızlık yaptıklarını ortaya koyarken, bu araştırmanın bulguları söz konusu bulguyu desteklemektedir.

Öte yandan öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri, okulun türü, okulun öğretim şekli, öğretmenlerin cinsiyetleri ve yaşlarının öğretmen devamsızlığına etki eden faktörler olduğu söylenebilir. Yapılan regresyon analizine göre, öğretmenlerin çalıştıkları okulun türü, okulun bulunduğu yer ve öğretmenlerin cinsiyetinin, öğretmenlerin devamsızlık oranlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin devamsızlık oranlarının görev yaptıkları okulun bulunduğu yere ve okulun öğretim şekline göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Köy okullarında görev yapan öğretmenlerin devamsızlık oranları, ilçe merkezi ve mahallelerdeki okullarda görev yapanlardan daha yüksek ve istatistiksel olarak farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın bu bulgusu Reagen (2012) tarafından elde edilen, kısa mesafeden işe gidip gelen öğretmenlerin daha az devamsızlık yaptığı bulgusu ile örtüşmektedir.

Tam gün eğitim yapılan okullarda görev yapan öğretmenlerin devamsızlık oranları, ikili eğitim yapılan okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. Köy okullarının tam gün eğitim yapması, öğretmenlerin sevk almaları durumunda mesafenin de uzak olması nedeniyle dersleri zorunlu olarak aksatmaktadırlar. Öte yandan Menderes ilçe merkezinde ve mahallelerde bulunan okullarda ikili eğitim yapıldığı için öğretmenler dersleri olmadığı zamanlarda sevk alarak doktora gitmekte ve böylece daha az devamsızlık yapmaktadırlar.

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler, ilköğretim okullarında görev yapanlara göre daha fazla devamsızlık yapmaktadırlar. İlköğretim okullarında özellikle sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin göreve gelmemeleri durumunda öğrencilerinin o günkü derslerinin tümünden boş geçeceği düşüncesi ve öğrencilerin yaşlarının küçük olması nedeni ile öğretmenlerin daha duygusal davranmalarının bunda etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulguları, kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha yüksek devamsızlık ortalamasına sahip olduklarını göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu ile Reagen (2012), Şahin (2011), Jacobs ve Kritsonis (2007) tarafından elde edilen bulgular paralellik göstermektedir. Bu durum kadınların çocuk bakımı, ev işleri vb. sorumlulukları daha fazla yüklenmiş olmalarına bağlanabilir.

Araştırma bulguları, yaş ile devamsızlık ortalaması arasında ters bir orantı olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer bir ifade ile yaşlılar daha düşük devamsızlık oranlarına sahip iken gençler daha yüksek devamsızlık oranlarına sahiptirler. Bu durumun istinasını 39-46 yaş grubundaki öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu ile Şahin (2011) tarafından elde edilen bulgular paralellik göstermektedir. Ancak Jacobs ve Kritsonis (2007) tarafından elde edilen, emekliliği yaklaşan öğretmenlerin, genç öğretmenlere göre daha fazla devamsızlık yaptıkları bulgusu ile örtüşmemektedir. Öğretmenlerin devamsızlık oranlarının öğrencilerin SBS düzeylerini yordayıp

yordamadığını test etmek için yapılan doğrusal regresyon analizi sonuçları, öğretmenlerin devamsızlık oranlarının öğrencilerin SBS puanlarını anlamlı düzeyde yordamadığını göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu ile yurt dışında yapılan araştırmalarda, öğretmen devamsızlığı arttıkça, öğrenci başarısının düştüğü (Chapman, 2004; Finlayson, 2009; Brown ve Arnell, 2012; Duflo, Hanna ve Ryan, 2011; Obeng-Denteh, vd.; 2011) yönündeki bulgular ile örtüşmemektedir. Lewis (2008) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmen devamsızlığının, dersler boş geçmedikçe diğer bir ifade ile yerine yedek öğretmen girdikçe öğrenci başarısını etkilemediğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada elde edilen verilere dayanarak, araştırmacılar, Milli Eğitim Bakanlığı, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ile okul yöneticilerine yönelik olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

Araştırma kapsamına alınan okullardaki öğretmenlerin devamsızlık oranlarının diğer ülkelerle kıyaslandığında, son derece düşük olduğu söylenebilir. Ancak, Menderes ilçesi için elde edilen bulgular tüm Türkiye'ye genellenemeyeceğinden, öğretmen devamsızlığı konusunda, Türkiye'nin tamamını ele alan, hem iller hem de bölgeler bazında yapılacak kapsamlı araştırmaların faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğretmen devamsızlığı konusu nitel araştırmalarla daha derinlemesine ele alınmalıdır.

Çeşitli nedenlerle devamsızlık yapan öğretmenlerin yerine, boş geçen dersleri dolduracak öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazır bulundurulması, her ilçe milli eğitim müdürlüğü bünyesinde mevcut öğretmen normunun %5'i oranında fazla öğretmenin atanması ve derslerin boş geçmesine fırsat verilmemesi öğrenci başarısı açısından önemlidir.

Milli Eğitim Bakanlığı Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) modülünde personelin devam durumları günlük olarak işlenmektedir. MEBBİS sisteminde bulunan verilerin düzenli olarak izlenmesi ve analizi yapılmalıdır.

Öğretmen çocukları için ücretsiz kreş ve bakım hizmetleri sunulmalı (Obeng-Denteh vd., 2011), öğretmenlerin işe geliş gelişleri imkânlar ölçüsünde servis olanakları ile desteklenmelidir.

İl ve ilçe milli eğitim müdürlükleri, sağlık kurumları ile işbirliği yaparak derslerin aksamaması için öğretmenlerin mesai saatleri dışında, tedavi ve muayene olabilmeleri için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Okul yöneticileri öğretmen devamsızlığı, okul iklimi, motivasyon, iş doyumunu, liderlik, stres yönetimi, çatışma yönetimi gibi konularda hizmetiçi eğitimlerle desteklenerek, sağlıklı okul ortamlarının hazırlanması ve yönetimi konularında yetkin hale getirilmelidir.

Sonuç olarak, nasıl tedbirler alınırsa alınsın, diğer örgütlerde olduğu gibi okullarda da öğretmenlerin devamsızlık yapmaları kaçınılmazdır. Bu durumda karar vericiler devamsızlığın olumlu etkilerini de göz ardı etmeden (Şahin, 2011) bu durumu fırsata çevirecek stratejiler geliştirilmelidirler.

Kaynakça

- Akhtar, M. (2013). A comparative study of government and private school teachers to explore the causes of absenteeism at secondary level in district bahawalnagar, Punjab, Pakistan. *Journal of Education and Vocational Research*, 4 (8), 225-229.
- Bacak, B. ve Yiğit, Y. (2010). İşe devamsızlığın nedenleri, ekonomik sonuçları ve azaltılması için alınması gereken önlemler, *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(1), 29-44.
- Brown, S.L. ve Arnell, A.T. (2012). Measuring the effect teacher absenteeism has on student achievement at a "urban but not too urban: Title 1 elementary school, *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(17), 172-183.
- Cemaloğlu, N. ve Şahin E.D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 465-484.
- Chapman, D. (1994) . *Reducing teacher absenteeism and attrition: Causes, consequences and responses*. Paris: UNESCO.
- Devamsızlık yapan öğretmeni takip edin. (2012, 1 Ağustos). Akşam Gazetesi [Ulusal Baskı]. <http://www.aksam.com.tr/guncel/devamsizlik-yapan-ogretmeni-takip-edin--130144h/haber-130144>
- Duflo, E., Hanna,R., Ryan, S.P. (2011). Incentives work: Getting teachers to come to school, *American Economic Review* , 102 (4), 1241-1278.
- Finlayson, M. (2009). *The Impact of Teacher Absenteeism on Student Performance: The Case of The Cobb County School District*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Kennesaw State University, Kennesaw.
- Goodman, P.S. and Atkin, R.S. (1984). *Effects of Absenteeism on Individuals and Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Jacobs, K.D., ve Kritsonis, W.A (2007). An analysis of teacher and student absenteeism in urban schools: what the research says and recommendations for educational leaders. *The Lamar University Electronic Journal of Student Research*, fall 2007.
- Lewis, E.A. (2008). Can teacher absenteeism be linked to lower test scores? <http://k6educators.about.com/b/2008/01/17/can-teacher-absenteeism-be-linked-to-lower-test-scores.htm>
- Lockhart, J. (2001). *Managing absenteeism for improved productivity and cost-effectiveness*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cape Technikon, Cape Town.
- Norton, M. S. (1998). Teacher absenteeism: A growing dilemma in education. *Contemporary Education*, 69 (2), 95.

- Obeng-Denteh, W., Asiamah Yeboah, E., Sam, C. ve Esi Monkah, J. (2011). The impact of student and teacher absenteeism on student performance at the junior high school: The case of the kumasi-metro school district. *Continental Journal of Education Research*, 4 (1), 7-17.
- Ordu, A. (2011). *İlköğretim okullarında örgütsel yapı ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Örücü, E. ve Kaplan E. (2001). Kamu ve özel sektör çalışanlarında devamsızlık sorunu. *Yönetim ve Ekonomi*, 7, 1.
- Raegen, M. (2012). *Teacher absence as a leading indicator of student achievement*. <http://www.americanprogress.org/issues/education/report/2012/11/05/40371/teacher-absence-as-a-leading-indicator-of-student-achievement/>
- Rogers, F.H., Vegas, E. (2009). *No More Cutting Class? Reducing Teacher Absence and Providing Incentives for Performance*, Policy Research Working Paper (Report No:4847): WORLD BANK.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü, *Education and Science*. 35 (156), 142-159.
- Şahin, F. (2011). İşe devamsızlığın nedenleri, sonuçları ve örgütler için önemi, *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*, 4 (1), 24-39.



Fen ve Teknoloji Dersinde Araştırmaya Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Erişilerine, Kavram Öğrenmelerine, Üstbilis Farkındalıklarına ve Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*

Esra ÇAKAR ÖZKAN** Nilay T. BÜMEN***

Öz

Bu çalışmada, ilköğretim 7. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde destekleyiciler ile birlikte araştırmaya dayalı öğrenme uygulanmasının öğrencilerin erişilerine, kavram öğrenmelerine, üstbilis farkındalıklarına ve Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Eşitlenmemiş kontrol gruplu deneme modelinin kullanıldığı çalışmanın deney grubunda (N=30) "Maddenin Yapısı ve Özellikleri" ünitesinde 10 hafta boyunca araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı, kontrol grubunda ise (N=29) İlköğretim 7. Sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı uygulanmıştır. Bulgulara göre, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin erişileri, kavram öğrenmeleri ve Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenirken; üstbilis farkındalıkları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Deney grubu lehine anlamlı farklılık elde edilen bulgular alanyazın ile örtüşmektedir. Grupların üstbilis farkındalıkları arasında anlamlı farklılığın olmaması, öğrencilerin üstbilis farkındalıklarının gelişim süreciyle ölçme aracının nitelikleri ile açıklanmıştır. Son olarak, elde edilen sonuçlara dayalı uygulama ve araştırma önerileri sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Araştırmaya dayalı öğrenme, destekleyiciler, erişi, kavram öğrenme, üstbilis farkındalığı, Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutum

* Bu çalışma, "Fen ve Teknoloji Dersinde Araştırmaya Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Erişilerine, Kavram Öğrenmelerine, Üstbilis Farkındalıklarına ve Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi" başlıklı doktora tezinin bir bölümüne dayalı olarak hazırlanmıştır.

** Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ecakarozkan@gmail.com

*** Doç. Dr., Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, nilay.bumen@ege.edu.tr

The Effects of Inquiry Based Learning in Science and Technology Course on Students' Achievements, Concept Learning, Metacognition Awareness and Attitudes towards Science and Technology Course

Abstract

This study aims to reveal the effects of inquiry based learning with scaffoldings in Science and Technology courses in secondary school seventh grade students' attainment levels, concept learning, metacognition awareness and their overall attitudes towards Science and Technology course. Nonequivalent control group test model is applied in this study. At the experimental group (N=30), an inquiry based curriculum design is put into application for ten weeks to teach the topic "Nature and Qualities of Substance". Seventh grade science and technology curriculum is applied to the control group (N=29). The findings indicate that a significant difference is found in students' achievement, concept learning and attitudes towards Science and Technology course in favor of experimental group while there isn't any meaningful difference between their metacognition awareness. As a result, the significant difference in favor of experimental groups among students' achievement, concept learning and attitudes towards Science and Technology course is supported by literature. However no significant difference is found between the experimental and control groups metacognition awareness. The reason is tried to be explained by the developmental process of metacognitive awareness levels and data collection tools. Finally, research and implementation suggestions are made based on the findings of the study.

Key words: Inquiry based learning, scaffolding, achievement, concept learning, metacognition awareness, attitude toward science and technology course

Giriş

Türkiye’de Fen ve Teknoloji dersi öğretim programlarını geliştirme konusundaki en son çalışma 2004 yılında gerçekleştirilmiştir. Söz konusu öğretim programları 2005-2006 öğretim yılında ilköğretim birinci kademedede, 2006-2007 öğretim yılında ise kademeli olarak ikinci kademedede uygulanmaya başlanmıştır (Çepni ve Çil, 2009). Uygulamaya konan İlköğretim Fen ve Teknoloji programlarıyla, öğrencilerin öğrenme süreci boyunca etkin oldukları ve ön bilgileri üzerine yeni bilgilerini yapılandırdıklarını savunan yapılandırmacı öğrenme kuramını temel alan bir anlayışın ön plana çıktığı görülmektedir.

Yapılandırmacı anlayışla birlikte, öğrencilerin süreç boyunca etkin ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olabilmeleri için araştırmaya dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve proje temelli öğrenme gibi yaklaşımların kullanılması önerilmektedir (Sze, 2005; akt. Ören, Ormancı, Babacan, Çiçek ve Koparan, 2010). Bu öğrenme yaklaşımlarından biri olan araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı, öğrenme süreci içerisinde öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmalarına imkân veren bir yaklaşım (Keller, 2001; Llewellyn, 2005) olarak ele alınmakta ve “öğretmenin bir problem durumu sunduğu ve öğrencilerin problem durumuna yönelik veri toplama ve sonuçlarını test etme yoluyla problemi çözmeye çalıştığı bir yaklaşım” (Woolfolk, 2001: 336) olarak tanımlanmaktadır.

Yurtdışında 1970’lerden bu yana çalışılan araştırmaya dayalı öğrenmenin, Türkiye’de 2000’li yıllarda çalışmaya başlandığı ve 2004 yılında gerçekleştirilen eğitim reformuyla birlikte, çalışmaların hızla arttığı gözlenmektedir. Yurtiçi ve yurtdışı alanyazın incelendiğinde, araştırmaya dayalı öğrenmede öğretmen rolleri (Crawford, 2000), farklı öğretim kademelerinde uygulanabilirliği (Huber ve Moore, 2001), araştırmaya dayalı öğrenmeye yönelik öğretmen algıları (Çalışkan, 2008; Domjan, 2003; Spaulding, 2001), araştırmaya dayalı öğrenmede sınıf ortamı (Campbell, 2006; Keller, 2001), süreçte karşılaşılan sorunlar (Songer, Lee ve Kam, 2002), bu yaklaşımın öğrenci dirençleri üzerine etkisi (Sever, 2012), araştırmaya dayalı öğrenmeye yönelik hizmet içi eğitim programları (Alouf ve Bentley, 2003) gibi birçok konu üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu çalışmalara ek olarak özellikle fen eğitimi alanında araştırmaya dayalı öğrenmenin birçok öğrenme ürünü üzerine etkisini araştıran çalışmalar bulunmaktadır. Çalışmalar incelendiğinde araştırmaya dayalı öğrenmenin öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumlarını, akademik başarılarını (Akpullukçu, 2011; Çalışkan, 2008; Mao ve Chang, 1998; Sakar, 2010), üstbilis farkındalıklarını (Raes, Schellens, De Wever ve Vanderhoven, 2012; Ulu, 2011;

Yıldız, 2008; Yurdakul, 2004), kavram öğrenmelerini (Anıl, 2010; Aydemir, 2012; Çaycı, 2007; Davison, 2000; Parim, 2009; Wallace, Mai, Tsoi, Calkin ve Darley, 2003), bilimsel süreç becerilerinin gelişimini (Altunsoy, 2008; Keller, 2001; Kula, 2009) ve düşünme becerilerinin gelişimini (Huber ve Moore, 2001; Schraw, Crippen ve Hartley, 2006; Taşkoyan, 2008) olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Dolayısıyla araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının fen eğitiminde etkili bir öğrenme yaklaşımı olduğu söylenebilir. Ancak öğretmenlerin araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımını sınıflarda sınırlı düzeyde uyguladığı ve daha çok öğretmen merkezli yaklaşımları tercih ettikleri dikkat çekmektedir (Atila, 2012; Aydemir, 2011; Çelik, 2012; Yaşar, 2012). Bu durum alanyazında öğretmenlerin araştırmaya dayalı öğrenmeye yönelik bilgi ve becerilerinin yetersiz olması ve süreçteki rollerini bilmemeleri ile açıklanabilir (Atila, 2012; Aydemir, 2011; Çavaş, 2012; Çelik, 2012; Ören ve diğ., 2010).

Araştırmaya dayalı öğrenmede, öğretmenin en önemli görevlerinden biri, soru sorma teknikleri aracılığıyla öğrencilerin karşılaştıkları güçlüklerde onlara yardım etmek, sorularına sorularla cevap vermek ve gerekli yerlerde onlara rehberlik yapmaktır (Alvarado ve Herr, 2003; Joyce ve Colhoun, 1996). Bu bağlamda araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımında öğretmen rolleri dikkate alındığında, *destekleyici* (scaffolding) kavramı ön plana çıkmaktadır. Vygotsky'nin gelişmeye açık alanı ile ilişkili olan *destekleyici* (scaffolding) kavramı, "bireylerin belli bir konunun üzerine eğilmesini ve konu üzerinde hâkimiyetini sağlaması ve böylece hızlı bir şekilde konuyu kavramalarını sağlayan bir öğretim materyali ya da tekniği" olarak tanımlanmaktadır (Puntambekar ve Hübscher, 2005: 2). Destekleyici kavramına yönelik yapılan tanımlar incelendiğinde, destekleyici kavramının öğretmenlerin, deneyimlilerin, uzmanların, akranların vb. öğrenciler için sağladığı birer öğretim materyali, öğretimsel bir teknik ve eğitimsel bir süreç olduğu düşünülebilir. Özetle, destekleyici kavramını, öğrencilerin kapasitelerinin üzerindeki problemleri çözme, yeni becerileri geliştirme ya da yeni kavramları öğrenme ve öğrencinin bilgiyi yapılandırması sürecinde öğretmenler uzmanlar ya da akranlar tarafından öğrencilere destek sağlayan bir öğretim materyali ya da öğretim tekniği olarak tanımlanabilir.

Bir başka deyişle, destekleyici, gelişmeye açık alan içinde öğrenene nasıl yardım ve destek sağlanacağını betimlemektedir. Ayrıca, destekleyiciler, bilişsel gelişimi harekete geçirmenin etkili yollarından biri olarak görülmektedir. Bu bağlamda destekleyicileri kullanan öğretmenlerin, bireylerin hem bilişsel yeteneklerine, hem de sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasına katkıda bulunduğu söylenebilir (Yurdakul, 2004). Destekleyiciler, binaları inşa etmede

kullanılan fiziksel desteklere (iş iskelesi) benzetilebilir. İnşa edilen bir bina etrafındaki bu destek (iskele), binanın inşasını kolaylaştıran geçici bir destekdir ve bina tamamlandıkça çekilir (Köseoğlu ve Tümay, 2013). Benzer bir şekilde, öğrenme sürecinde öğrenciler duvarcılara, bilgi ve beceriler tuğlalara ve öğretmenler, uzmanlar, akranlar ise öğrencilerin tuğla gereksinimlerini sağlayan kişilere benzetilmektedir. Öğrencilerin, destekleyiciler olmadan daha yüksek bilgi yapılarını kuramayacakları belirtilir (Byrnes, 2001). Nitekim destekleyiciler de düşünme için geçici bir destekdir ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi ve beceriler içselleştirildiğinde çekilir. Destekleyicilerin kaynağı öğretmenin, akranın veya başka bir kişinin rehberliği altında sunulan bir kitap, çalışma kâğıdı, teknolojik materyaller gibi araç-gereçler de olabilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, araştırmacıların destekleyici türlerini farklı biçimlerde sınıfladıkları görülmektedir. Bu sınıflandırmaların öğretimden daha çok öğrencileri gözleme, onlara kaynakları sağlama, ipucu, geribildirim verme, öğrenenlerin kendi düşünme süreçlerini analiz edebilmelerine, kendilerini değerlendirebilmelerine yardımcı olma gibi unsurlar dikkate alınarak yapıldığı söylenebilir (Herrington ve Kervin, 2007; Postholm, 2006; Lee ve Butler, 2003). Hartman (2002) bu unsurlar doğrultusunda destekleyici türlerini beşe ayırmıştır. Bunları a) istenilen davranışların modellenmesi, b) gerekli açıklamaların yapılması, c) öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanması, d) öğrencilerin öğrenmelerini doğrulanması ve netleştirilmesi, e) ipuçlarıyla öğrenciye katkıda bulunulması şeklinde sıralamaktadır. Benzer şekilde Hogan ve Pressley (1997) da öğrenme sürecindeki destekleyici türlerini dörde ayırmıştır. Ancak Hartman (2002)'nin sınıflamasının son basamağında yer alan "ipuçlarıyla öğrenciye katkıda bulunma" türüne yer vermemiştir. Bir başka sınıflama ise Hannafin, Hill ve Land (1999) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflamaya göre destekleyici türleri dörde ayrılmaktadır:

1. *Kavramsal destekleyici*: Öğrencilerin yeni kavramları yapılandırmalarında ya da bir problemi çözmelerinde rehberlik edilmesidir.
2. *İşlemsel destekleyici*: Araştırma sürecinde, öğrencilere araştırma planı hazırlamalarında, ihtiyaç duyacağı kaynaklara ve materyallere ulaşmasında rehberlik edilmesidir.
3. *Üstbilişsel destekleyici*: Öğrenme sürecinde, öğrencilere belirli görevleri tanımlamada ve bu görevleri yerine getirmelerinde rehberlik edilmesidir.

4. *Stratejik destekleyici*: Öğrencilerin bir probleme yönelik farklı çözüm yolları üretmelerinde, bu çözüm yollarını grup içinde ve gruplar arasında paylaşımlarını sağlamak için rehberlik edilmesidir.

2004 İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi öğretim programı incelendiğinde, araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımına ve etkinlik örneklerine yer verildiği; ancak bunun yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir (Çelik ve Çavaş, 2012). Bununla birlikte daha öncede belirtildiği gibi birçok çalışmada, öğretim programını uygulayan öğretmenlerin araştırmaya dayalı öğrenmeye yönelik bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğu (Çavaş, 2012; Ören ve diğ., 2010) ve öğretmenlerin uygulama sürecinde rollerinin ne olduğunu bilmedikleri ortaya konmuştur (Atila, 2012; Çelik-Şen ve Şahin-Taşkın, 2010). Oysa araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımında öğrencilere sunulan destekleyicilerin, öğrenme sürecinin yapılandırılmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Bu sayede öğretmenler, kendilerine düşen görevleri daha iyi kavrayabilecek ve sınıflarda araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımına daha çok yer vermesine olanak sağlanacaktır. Ancak Türkiye’de yapılan çalışmalar (Bay ve diğ., 2010; Doğanay ve Güzel Yüce, 2010; Ozan, 2013) incelendiğinde, öğrenci merkezli yaklaşımlarda destekleyicilere sınırlı düzeyde yer verildiği görülmektedir. Oysa araştırmaya dayalı öğrenme gibi öğrenci merkezli yaklaşımlarda destekleyiciler öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak görülür (Hmelo-Silver, Duncan ve Chinn, 2007). Dolayısıyla Türkiye’de uygulanan öğrenci merkezli yaklaşımlarda öğrenciye nasıl rehberlik edileceği konusunda önemli bir boşluk olduğu söylenebilir.

Batı kökenli alanyazın incelendiğinde, araştırmaya dayalı öğrenme sürecinde öğrencilere sunulan destekleyicilerin birçok öğrenme ürününe etkisi olduğu görülmektedir (Azevedo ve Hadwin, 2005; Hmelo-Silver ve diğ., 2007; Veenman, Kok ve Blöte, 2005). Özellikle, öğrencilerin bilişsel gelişimini harekete geçirmenin etkili yollarından biri olarak görülen destekleyicilerin (Yurdakul, 2004), öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir. Öğrenme sürecinde öğrencilere sunulan destekleyiciler, öğrencilerin kendi bilişsel süreçlerini fark etmesi, izlemesi, denetlemesi ve düzenlemesi için yaptığı etkinliklerde yol gösterici niteliğindedir (Azevedo ve Hadwin, 2005). Dolayısıyla öğrencilerin üstbilis farkındalıklarının geliştirilmesinde destekleyicilerin önemli bir rol oynaması beklenmektedir. Nitekim araştırmaya dayalı öğrenme ile destekleyicilerin birlikte kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını (Hmelo-Silver ve diğ., 2007), kavram öğrenmelerini (Lee ve Butler, 2003) ve üstbilis farkındalıklarını (Azevedo ve Hadwin, 2005; Veenman ve diğ., 2005) olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir. Türkiye’de ise araştırmaya dayalı öğrenme gibi öğrenci merkezli yaklaşımlarda

öğrencilere sunulan destekleyicilerin, öğrenme ürünlerine etkisini inceleyen çalışmalara yeterince yer verilmediği görülmektedir (Bay ve diğ., 2010; Doğanay ve Güzel Yüce, 2010; Ozan, 2013). Yapılan çalışmaların çoğu bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi alanında gerçekleştirilmiştir (Koroğlu, 2009; Şendurur, 2012; Yıldız, 2012). Bu çalışmalar incelendiğinde, öğrenme sürecinde öğretmenlerin kullandıkları destekleyici türlerine odaklanıldığı görülmektedir (Bay ve diğ., 2010; Doğanay ve Güzel Yüce, 2010). Ayrıca bu çalışmalarda destekleyicilerin tanımı, türleri ve işlevlerine ilişkin eksikliklerin olduğu ve görüş birliğinin bulunmadığı söylenebilir.

Diğer yandan, alanyazın incelendiğinde araştırmaya dayalı öğrenme ile öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmektedir (Alouf ve Bentley, 2003; Lord ve Orkwiszewski, 2006; Sakar, 2010; Tatar, 2006). Ancak uluslararası düzeyde gerçekleştirilen (ör. PISA, ROSE gibi) sınavların sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin fen dersine yönelik ilgi ve tutumlarının azaldığı görülmektedir (Çelik ve Çavaş, 2012). Bu çelişkili durum, yine öğretmenlerin araştırmaya dayalı öğrenme gibi öğrenci merkezli yaklaşımları doğru bir biçimde uygulayamadıkları ve süreçte rollerini bilmedikleri ile açıklanabilir (Ceylan ve Berberoğlu, 2007; Çavaş, 2012). Bu soruna çözüm olarak, araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımında öğrencilere destekleyicilerin etkili bir şekilde sunulması önerilmektedir (Hmelo-Silver ve diğ., 2007). Oysa Türkiye’de yapılan çalışmalarda araştırmaya dayalı öğrenmede destekleyicilerden yararlanmanın Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumları geliştirmedeki etkisine pek yer verilmemiştir.

Bu bağlamda çalışmada İlköğretim 7. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde araştırmaya dayalı öğrenmenin öğrencilerin erişilerine, kavram öğrenmelerine, üstbiliş farkındalıklarına ve Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki denenceler belirlenmiştir:

İlköğretim 7. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının ve destekleyicilerin uygulandığı deney grubu ile resmi öğretim programının uygulandığı kontrol grubunun,

1. Fen ve Teknoloji dersi başarı testi öntest puanları kontrol altına alındığında düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
2. “Kavram Haritası Puanlama Formu” öntest puanları kontrol altına alındığında düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

3. "Üstbiliş Farkındalık Ölçeği" öntest puanları kontrol altına alındığında düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
4. "Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" öntest puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Yukarıda belirtildiği gibi, bu çalışma ile araştırmaya dayalı öğrenmede öğrencilere destekleyiciler sunulmasının bazı öğrenme ürünlerine etkisi incelenmek suretiyle alanyazındaki boşluk doldurulmaya çalışılmıştır. Ayrıca fen eğitimi alanındaki sorunların çözümüne katkı getirebilecek kuramsal ve uygulamalı bilgilerin ortaya konulabileceği öngörülmüştür. Özellikle araştırmaya dayalı öğrenmede destekleyicilerin kullanılmasıyla ilgili örnek uygulamalar/ etkinlikler yapılması yoluyla öğretmenlere katkı getirilebileceği de umulmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma yarı deneme modellerinden eşitlenmemiş kontrol gruplu modele göre desenlenmiştir. Eşitlenmemiş kontrol gruplu model, aslında öntest- sontest kontrol gruplu desene çok benzemektedir. Ancak aralarındaki tek ve önemli ayrılık, grupların gelişigüzel oluşmasıdır. Modelde, grupların yansız atama yoluyla eşitlenmeleri için özel bir çaba harcanmaz. Ancak, katılanların benzer nitelikte olmalarına olabildiğince özen gösterilir. Bu grupların hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu olacağı da yansız bir seçimle belirlenir (Karasar, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 öğretim yılında İzmir ili Bornova ilçesinde bulunan bir devlet okulunun iki farklı yedinci sınıfında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Fen ve Teknoloji dersinin aynı öğretmen tarafından yürütüldüğü yedinci sınıf şubelerinden iki şube çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının öntest puanları karşılaştırıldığında başarı testi öntest puanları ($t_{(57)}=.83$, $p>.05$), kavram haritası puanlama formu öntest puanları ($t_{(57)}=.063$, $p>.05$), Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği öntest puanları ($t_{(57)}=.91$, $p>.05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının ölçülen değişkenlere ilişkin öntest puanları bakımından birbirine denk olduğu

söylenbilir. Deney grubunda 15 kız ve 15 erkek, kontrol grubunda ise 14 kız ve 15 erkek olmak üzere toplam 59 öğrenci bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla başarı testi, üstbilis farkındalık ölçeği, kavram haritaları ve Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır.

Başarı testi: Çalışmada, araştırmacı tarafından “Maddenin Yapısı ve Özellikleri” ünitesine yönelik başarı testi geliştirilmiştir. Bu amaçla ilk olarak ünitenin kazanımları incelenmiş ve kritik davranışların belirlenmesinde uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda ünitenin 45 kazanımından 23’ü kritik davranış olarak belirlenmiştir. Belirtke tablosundan yararlanılarak belirlenen kritik davranışlara yönelik iki ya da üç soru hazırlanmıştır. Testin geçerliğinin artırılması amacıyla 56 soruluk form, uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri dikkate alınarak testte yer alan maddelerin soru köklerinde, çeldiricilerde değişiklikler ve görünüş geçerliliği bakımından gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Testin geliştirilmesi amacıyla deneme formu, 2010-2011 öğretim yılı bahar yarıyılında çalışma grubuna benzer altı ilköğretim okulunda 350 yedinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Teste geçerli cevap veren 316 öğrencinin cevapları ITEMAN programında analiz edilerek testte yer alan maddelerin güçlük indeksleri ve ayırt edicilik gücü indeksleri hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, madde ayırt edicilik gücü indeksleri .20’nin altında olan dört madde (5, 19, 39 ve 54) testten tamamen çıkarılmıştır. Ayrıca her kazanıma yönelik yazılan maddelerden en yüksek ayırt edicilik gücü indeksine (.40’tan yüksek) ve orta güçlüğe sahip maddeler belirlenmiş ve bu maddeler (1, 6, 7, 10, 11, 14, 17, 21, 22, 26, 27, 30, 33, 34, 37, 38, 42, 45, 46, 47, 50, 53, ve 56) nihai teste alınmıştır (Tekin, 2000; Turgut, 1992). Sonuç olarak, nihai test 23 soruyu içeren bir test haline getirilmiştir. Nihai başarı testinin kestirilen KR-20 güvenilirlik katsayısı .87, ayırt edicilik gücü ortalaması .44, ortalama zorluğu .58 olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak, nihai testin yüksek güvenilirliğe sahip, ayırt ediciliği yüksek ve ortalama zorlukta bir test olduğu söylenebilir.

Kavram haritası puanlama formu: Araştırmaya katılan öğrencilerin kavram gelişimlerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından “Maddenin Yapısı ve Özellikleri” ünitesine yönelik taslak bir kavram haritası ve puanlama formu hazırlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından ilgili üniteye yer alan temel kavramlar incelenmiş, 12 kavram belirlenerek bu kavramlara yönelik bir kavram haritası oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak kavram haritası uzman

görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda, nihai kavram haritası oluşturulmuştur. Oluşturulan kavram haritasının değerlendirilmesinde, ayrıntılı bir değerlendirme modeli olan Novak ve Gowin'in (2002) hiyerarşik kavram haritası değerlendirme modelinden yararlanılmıştır. Bu değerlendirme modeline göre belirlenen ölçütler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Hiyerarşik Değerlendirme Modeline Göre Belirlenen Ölçütler ve Puanlamalar

Ölçüt	Puanlama
Bağlantı	Anlamli ve doğru her bağlantı için 1 puan verilmiştir
Hiyerarşi	Verilen genel kavramdan sonra geliştirilen her hiyerarşik düzey için 5 puan verilmiştir (Hiyerarşik yapının doğru sıralamada olması şartıyla).
Çapraz Bağlantılar	Hiyerarşik düzenler arasındaki doğru çapraz bağlantıların her biri puanlanmıştır. Eğer bağlantı iki yönlüde geçerliyse 10 puan verilmiştir.
Örnekler	Kavramların altına yazılan her doğru nesne ya da örnek için 1 puan verilmiştir.

Hiyerarşik değerlendirme modeline uygun olarak hazırlanan puanlama formu ve kavram haritası tekrar uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı düzeltmeler yapıldıktan sonra, ölçüt kavram haritasında 12 ilişki ($12 \times 1 = 12$), 3 farklı hiyerarşi ($3 \times 5 = 15$), 1 çapraz bağlantı ($1 \times 10 = 10$) ve 6 örnek ($6 \times 1 = 6$) yer almıştır. Böylece deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kavram öğrenme düzeyleri, kavram haritası puanlama formuna göre 43 puan üzerinden puanlanmıştır. Hazırlanan ölçüt kavram haritası ve puanlama formu, 2011-2012 öğretim yılında sekizinci sınıfta öğrenim gören 62 öğrenci üzerinde denenmiştir. Deneme uygulaması esnasında kavram haritası formu ve açıklamalar öğrenciler tarafından yeterli düzeyde bulunmuştur. Hazırlanan puanlama formuna göre yapılan değerlendirme sonunda öğrenciler kavram haritasından ortalama 17,46 puan ($\bar{X} = 17,46$) almışlardır.

Üstbilis farkındalık ölçeği: Çalışmaya katılan öğrencilerin deney öncesinde ve sonrasında üstbilis farkındalıklarını belirlemek amacıyla Yurdakul (2004) tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik geliştirilen "Üstbilis Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Yurdakul (2004) tarafından açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin 0.38 ile 0.59 arasında değiştiği belirlenmiştir. Beşli Likert tipinde düzenlenen ve 30 maddeden oluşan ölçeğin deneme uygulaması puanlarından hesaplanan Cronbach alfa katsayısı (α) 0.89 olarak bulunmuştur. Ölçekten

alınabilecek en yüksek puan 150, en düşük puan ise 30'dur. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, madde-ölçek korelasyonlarına dayalı hesaplanan katsayıların tamamının .30'un üzerinde ve tüm maddelerin bu özelliğe sahip bireylerle, olmayanları ayırt etmede .001 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ancak toplam sekiz maddenin faktör yük değeri, birden fazla faktörde yüksek değere sahip olduğundan nihai ölçek formuna alınmadığı belirtilmiştir. Üstbiliş Farkındalık Ölçeği, toplam 30 maddeden oluşmakta, maddelerin faktör yüklerinin .38 (madde 4) ile .59 (madde 18); madde-ölçek korelasyonlarına dayalı kestirilen madde geçerliği değerlerinin ise .40 (madde 4) ile .58 (madde 18) arasında değiştiği belirtilmekte ve nihai ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı (α) .89 olarak ifade edilmektedir (Yurdakul ve Demirel, 2011). Özetle, deneme uygulamasından elde edilen sonuçlar, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına dair olumlu sonuçlar verdiği söylenebilir.

Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutum ölçeği: Araştırmaya katılan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Akpınar, Feyzioğlu, Tatar ve Ergin (2011) tarafından geliştirilen "Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre KMO değeri 0.93 olarak belirtilmiştir. Beşli Likert tipinde düzenlenen ölçek, dört faktör ve 21 maddeden oluşmakta ve dört faktörün açıkladığı varyans % 56,67'dir. Faktörlerin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları ise birinci faktör için 0,85, ikinci faktör için 0,80, üçüncü faktör için 0,71, dördüncü faktör için 0,78'tir. Ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0,89 olarak verilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ki-kare (χ^2) değeri 419,29 (sd=183, p<0.001), (χ^2 /sd)=2.29, iyilik uyum indeksi (GFI) 0.91, yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) 0.057, düzenlenmiş iyilik uyum indeksi (AGFI) 0.88, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) 0.97, normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) 0.95, ortalama hataların karekökü (RMR) 0.095 olarak verilmiştir. Ki-kare istatistiği bakımından değerlendirildiğinde model ile veri arasında uyum olduğu belirtilmiştir. Ayrıca GFI, AGFI, CFI ve NFI değerlerinin 0.90'a yaklaşmasının mükemmel uyumu gösterdiği dikkate alındığında belirtilen ölçütler açısından da dört faktörlü modelin verilerle uyumlu olduğu belirtilmiştir (Akpınar ve diğ., 2011). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına dair olumlu sonuçlar verdiği söylenebilir.

Denel İşlem Materyali

Araştırmada 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Öğretim Programının "Maddenin Yapısı ve Özellikleri" ünitesinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımına uygun olarak ve resmi programda yer alan kazanımlar esas alınarak öğretim programı

tasarısı hazırlanmıştır. Program tasarısı dokuz haftalık bir zaman dilimine yerleştirilerek günlük ve etkinlik planları oluşturulmuştur. Öğretim programı tasarısında, araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı modellerinden “Öğrenme Döngüsü Modeli” esas alınmıştır. Bu modele göre ünite içinde yer alan her konu alanına yönelik ders planları ve etkinlikler üç basamakta düzenlenmiştir:

Modelin ilk basamağı olan “Araştırma” basamağında kullanılmak üzere her bir konuya ilişkin altı çalışma yaprağı hazırlanmış, çalışma yaprakları dört ana başlık altında düzenlenmiş ve bunlar “Senaryo”, “Konuya İlişkin Ön bilgiler”, “Araştırma Süreci” ve “Araştırma Sonuçları” olarak belirlenmiştir (Klentschy ve Thompson, 2008). Bu basamakta öğrencilerin geçmiş bilgilerinin yeni öğrenmeler için yetersiz olduğunun farkına varmaları ve öğrencilerin konuya yönelik ilgilerinin artması amaçlanmıştır.

Modelin ikinci basamağı olan “Kavram Tanıtımı” basamağında öğretmen, öğrencilerin “Araştırma” basamağında kazandıkları bilgilerden yola çıkarak konuya ilişkin açıklamalar yapmıştır. Başka bir deyişle, öğretmen, öğrencilere araştırma problemlerinin tanımlanmasında kullanmaları için terim, kavram, model, genelleme ve kuralları tanıtmıştır. Öğretmen, sadece öğrencilerin araştırma aşamasında kazandıkları bilgiyi, sunulan bilgi ile ilişkilendirmesinde yardımcı olmuştur. Bu sayede, öğrenci için hem yeni keşfedilen bilgi, hem de transfer edilen bilginin daha anlamlı olması amaçlanmıştır.

Modelin son basamağı olan “Kavram Uygulaması” basamağında, öğrencilerin keşsettikleri ve öğretmenlerinden öğrendikleri bilgilerden, yeni bilgiler oluşturmaları amaçlanmıştır. Bu basamakta, önceki basamakta öğretmen tarafından tanıtılan bilginin, öğrencilerin yeni problem durumuna uygulanabilmesine yönelik etkinlikler planlanmıştır. Bu etkinliklerde yeni problem öğrenci tarafından oluşturulmuştur. Bu sayede öğrencilerin öğrendikleri bilgileri farklı koşullardaki yeni durumlara transfer etmeleri sağlanmıştır.

Hazırlanan öğretim programı tasarısında araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımında öğretmen rolü göz önünde tutularak destekleyiciler kullanılmıştır. Destekleyicilerle birlikte öğretmenin, öğrencileri gözlemleme, süreçle ilgili şaşırtıcı sorular sorma ve rehberlik yapma gibi rolleri ortaya konmuştur. Bu amaçla, öğrenme döngüsü modelinin tüm aşamalarında öğrencilerin gerek bilişsel ihtiyaçlarının, gerekse sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasına katkıda bulunmak amacıyla destekleyiciler kullanılmıştır. Destekleyiciler, öğrencilerin kapasiteleri üzerindeki problemleri çözmeye, yeni becerileri geliştirme ya da yeni kavramları öğrenme ve bilgiyi

yapılandırması sürecinde öğretmen tarafından sağlanan öğretim materyali ya da uygulanan öğretim tekniği olarak sunulmuştur.

Denel İşlem Basamakları ve Veri Toplama Süreci

Araştırmacı tarafından tasarlanan öğretim programı tasarısı uzman görüşlerine sunulduktan sonra taslak programda yer alan etkinliklerin kazanımlarla uyumu, öğrenci düzeyine uygunluk ve sınıf içinde uygulanabilirlik açısından bazı düzeltmeler yapılmıştır. Deney uygulaması öncesinde 25 kişilik bir sınıfta deneme uygulaması yapılmıştır. Daha sonra araştırmanın yürütüldüğü İlköğretim Okulu'nda görev yapan Fen ve Teknoloji öğretmenin girdiği üç sınıfa deney başlamadan önce, (17 Ocak 2012) eş zamanlı olarak öntestler uygulanmıştır. Öntest uygulama sonuçlarına göre birbirine denk iki sınıf belirlenmiş ve bu sınıflar arasında yansız atama yapılarak deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Deney uygulaması öncesinde deney grubuna araştırma sürecine yönelik altı saatlik, deney ve kontrol gruplarında görev alan öğretmene de dört saatlik bir eğitim verilmiştir. Dokuz hafta (13 Şubat-20 Nisan) süren deney uygulaması sonunda, hem deney hem de kontrol grubunda eş zamanlı olarak sontestler uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı testi, kavram haritası puanlama formu, Üstbiliş Farkındalık Ölçeği, Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nden elde ettikleri ön test sonuçları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı kovaryans (ANCOVA) analizi yapılarak incelenmiştir. Verilerin analizine geçilmeden önce kovaryans analizinin normal dağılım göstermesi, varyans dağılımlarının ve grup içi regresyon eğimlerinin eşit olması varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı (Leech, Barrett ve Morgan, 2005) incelenmiş ve yapılan ön analizler kovaryans analizinin varsayımlarının karşılandığını göstermiştir.

Ayrıca her bir analiz için etki büyüklüğü (effect size) hesaplanarak rapor edilmiştir. Elde edilen eta kare (η^2) değeri, etki büyüklük indekslerinden birisi olan Cohen (1988)'in "eta (η)" indeksi ($\eta \geq .10$ 'da küçük, $\eta \geq .24$ 'de orta, $\eta \geq .37$ 'de büyük ve $\eta \geq .45$ 'de oldukça büyük) doğrultusunda yorumlanmıştır.

Bulgular

Fen ve Teknoloji Dersi Erişi Düzeyine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı testi sontest uygulamasından elde ettikleri puanların karşılaştırılabilmesi için öncelikle öntest puanlarına göre düzeltilmiş ortalama puanları belirlenmiştir. Öğrencilerin başarı testinden elde ettikleri sontest ortalama puanları, deney grubu için 17.93 ve kontrol grubu için 14.07 iken grupların düzeltilmiş ortalamaları deney grubu için 17.82 ve kontrol grubu için 14.19 olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek bir ortalama puana sahip olduğu ifade edilebilir. Grupların düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2: Başarı Testi Düzeltilmiş Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Öntest	65.492	1	65.492	7.391	.009
Grup	192.264	1	192.264	21.697	.000
Hata	496.236	56	8.861		
Toplam	781.932	58			

Tablo 2 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu [$F(1,56)=21.697$, $p<.01$, $\eta^2=.279$] görülmektedir. Buna bağlı olarak grupların düzeltilmiş sontest puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre deney grubu sontest puan ortalaması ($\bar{X}=17.82$) ile kontrol grubu ($\bar{X}=14.19$) arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta = .53$) Cohen’e (1988) göre oldukça büyüktür. Bu bulguya göre, araştırmaya dayalı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Kavram Öğrenme Düzeyine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kavram haritası puanlama formu sontest uygulamasından elde ettikleri puanların, karşılaştırılabilmesi için öncelikle öntest puanlarına göre düzeltilmiş ortalama puanları belirlenmiştir. Öğrencilerin kavram haritası puanlama formundan elde ettikleri sontest ortalama puanları, deney grubu için 18.10 ve kontrol grubu için 12.38 iken; grupların düzeltilmiş ortalamaları ise deney grubu için 18.09 ve kontrol grubu

için 12.39 olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek bir ortalama puana sahip olduğu ifade edilebilir. Grupların düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 3’de sunulmaktadır.

Tablo 3: *Kavram Haritası Puanlama Formu Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Öntest	40,124	1	40,124	,470	,496
Grup	480,221	1	480,221	5,620	,021
Hata	4785,403	56	85,454		
Toplam	5308,102	58			

Tablo 3 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu [$F(1,56)=5.620$, $p<.05$, $\eta^2=.091$] görülmektedir. Buna bağlı olarak grupların düzeltilmiş sontest puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre deney grubu sontest puan ortalaması ($\bar{X}=18.09$) ile kontrol grubu ($\bar{X}=12.39$) arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Etki büyüklüğü indeksi ele alındığında ise ($\eta = .30$) araştırmaya dayalı öğrenmenin, öğrencilerin kavram öğrenmeleri üzerinde orta düzeyde bir etkisi (Cohen, 1988) olduğu söylenebilir.

Üstbiliş Farkındalık Düzeyine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “Üstbiliş Farkındalık Ölçeği” sontest uygulamasından elde ettikleri puanların, karşılaştırılabilmesi için öncelikle öntest puanlarına göre düzeltilmiş ortalama puanları belirlenmiştir. Öğrencilerin “Üstbiliş Farkındalık Ölçeği”nden elde ettikleri sontest ortalama puanları, deney grubu için 120.33 ve kontrol grubu için 121.90 iken grupların düzeltilmiş ortalamaları ise deney grubu için 123.74 ve kontrol grubu için 118.36 olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek bir ortalama puana sahip olduğu ifade edilebilir. Grupların düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 4’de sunulmaktadır.

Tablo 4: Üstbiliş Farkındalık Ölçeği Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Öntest	3590.539	1	3590.539	16.655	.000
Grup	356.619	1	356.619	1.654	.204
Hata	12072.817	56	215.586		
Toplam	15699.390	58			

Tablo 4 incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı [$F(1,56)=1.654$, $p>.05$] görülmektedir. Buna bağlı olarak grupların düzeltilmiş sontest puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre deney grubu ($\bar{X}=123.74$) ile kontrol grubunun ($\bar{X}=118.36$) sontest puan ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Düzeyine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” sontest uygulamasından elde ettikleri puanların karşılaştırılabilmesi için öncelikle öntest puanlarına göre düzeltilmiş ortalama puanları belirlenmiştir. Öğrencilerin “Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”nden elde ettikleri sontest ortalama puanları, deney grubu için 87.30 ve kontrol grubu için 79.83 iken grupların düzeltilmiş ortalamalarının ise deney grubu için 87.94 ve kontrol grubu için 79.17 olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek bir ortalama puana sahip olduğu ifade edilebilir. Grupların düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 5’de sunulmaktadır.

Tablo 5: Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Öntest	1679.517	1	1679.517	23.252	.000
Grup	1117.688	1	1117.688	15.474	.000
Hata	4044.921	56	72.231		
Toplam	6547.797	58			

Tablo 5 incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu [$F(1,56)=15.474$, $p>.05$, $\eta^2=.216$]

görülmektedir. Buna bağlı olarak grupların düzeltilmiş sontest puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre deney grubu sontest puan ortalaması ($\bar{X}=87.94$) ile kontrol grubu ($\bar{X}=79.17$) arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Etki büyüklüğü indeksi ($\eta = .46$) incelendiğinde ise, araştırmaya dayalı öğrenmenin öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumları üzerinde etkisinin oldukça büyük olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Fen ve Teknoloji dersi başarı testinden alınan puanlara göre, araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile derslerin işlendiği deney grubundaki öğrencilerle sadece Fen ve Teknoloji öğretim programıyla derslerin işlendiği kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel uygulama sonrasında erişileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde çalışmanın bu sonucu, araştırmaya dayalı öğrenmenin öğrencilerin erişileri/başarıları üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan çok sayıda çalışmayla (Akpullukçu, 2011; Parim, 2009; Sakar, 2010; Suarez, 2011; Tatar, 2006; Wallace, 1997) tutarlılık göstermektedir. Bu bulgunun elde edilmesinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen öğretim programı tasarısının etkili olduğu düşünülmektedir. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımını temel alan öğretim programları, esnek, anlamlı öğrenme sağlayan, problem çözmeye odaklanan, öğrencilerin önceki bilgilerini dikkate alan ve fen, matematik, teknoloji bütünleşmesini sağlayan programlardır (Llewellyn, 2007). Bu sayede, araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmelerini sağlayarak başarılarını arttırdığı söylenebilir. Diğer yandan araştırmaya dayalı öğrenmenin önemli bir parçası olarak görülen destekleyicilerin de öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim yurtdışında yapılan birçok çalışmada araştırmaya dayalı öğrenme sürecinde destekleyicilerin öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Hmelo-Silver ve diğ., 2007; Lin ve diğ., 2012).

Araştırmanın diğer bir sonucu olarak, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel uygulama sonrasında kavram öğrenme düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde çalışmanın bu sonucu, araştırmaya dayalı öğrenmenin kavram öğrenme üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan birçok çalışmanın sonucu ile tutarlılık göstermektedir (Arslan, 2007; Brady Orcutt, 1997; Davison, 2000; Parim, 2009; Ulu, 2011). Bu bulgu, kavram öğrenme süreci ile araştırmaya dayalı öğrenme sürecinin paralelliği ile açıklanabilir.

Kavram öğrenme, öğrenilen kavramların yapılandırılması süreci olarak görülmektedir (Ülgen, 2004). Benzer bir şekilde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımında da öğrenme süreci, öğrencilerin ön bilgileri dikkate alınarak planlanır (Llewellyn, 2007). Kavram öğrenme süreci ile araştırmaya dayalı öğrenme sürecinin planlanması ve uygulanması sürecindeki bu paralelliğin, öğrencilerin kavram öğrenme düzeylerini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Diğer yandan, araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının kavram öğrenme üzerine etkisi, öğrenme döngüsü modelinin temele alınması ile de açıklanabilir. İlgili alanyazın incelendiğinde, öğrenme döngüsü modeline göre işlenen derslerde öğrencilerin kavram öğrenme düzeylerinde artış olduğu gözlenmektedir (Ateş, 2005; Lawson, Rissing ve Faeth,1990). Özetle, öğrenme döngüsü modelinin kavram öğrenme sürecini desteklediği, öğrencilerin kavram öğrenmelerini kolaylaştırdığı ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı söylenebilir.

Ayrıca araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının uygulama sürecinde, öğretmenler tarafından öğrencilere sunulan destekleyicilerin kavram öğrenmeye olumlu yönde etki ettiği düşünülmektedir. Daha önce belirtildiği gibi, öğrenme döngüsü modelinin her aşamasında destekleyiciler kullanılmıştır. Destekleyici türlerinden özellikle kavramsal destekleyicilerin, kavram öğrenme üzerinde oldukça etkili olduğu düşünülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde kavramsal destekleyicilerin öğrencilerin kavram öğrenme düzeylerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Hannafin ve Land, 1997; Novak, 2003).

Öte yandan bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin üstbilis farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu sonuç, gerek yurtdışında gerekse yurtiçinde yapılan birçok çalışmanın (Hand, Prain ve Wallace, 2002; Hohenshell ve Hand, 2006; Ulu, 2011; Yıldız, 2008) sonuçlarıyla çelişmektedir.

Bu çelişkili durumun nedenleri incelendiğinde, öğrencilerin üstbilis farkındalık düzeylerini ölçmede kullanılan araçlardaki farklılıklar dikkat çekmektedir. Birçok çalışmada nicel ölçme araçlarının (ölçekler, anketler gibi) yanı sıra nitel ölçme araçları (gelişim dosyaları, görüşme gibi) da kullanılmaktadır. Bu çalışmada ise üstbilis farkındalık düzeyini ölçmek amacıyla nicel bir ölçme aracından yararlanılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde, birçok çalışmada (Ulu, 2011; Yıldız, 2008) kullanılan nicel ölçme araçlarının genellikle üstbilis bileşenlerine göre alt boyutlardan oluştuğu ve bazı boyutlarda anlamlı farklılıklar tespit edilirken, bazı boyutlarda ise anlamlı bir farklılık olmadığı

görülmektedir. Bu çalışmada ise nicel ölçme aracı tek boyuttan oluşmaktadır. Dereceleme ölçeklerinin güvenilir alt boyutlara ayrılamaması gibi durumlar, boyutların birbirleriyle ilişkili olmasıyla açıklanmakta ve ölçeklerin sadece üstbilibil farkındalığını belirleyebilmeleri açısından sınırlı görülmektedir (Karakelle ve Saraç, 2007). Bu nedenle, çalışmada öğrencilerin üstbilibil farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan veri toplama aracının sınırlı veya yetersiz kaldığı düşünülebilir.

Ek olarak üstbilibil farkındalığı bireylerde küçük yaşlarda gelişmeye başlamakta, bu gelişim yaşam boyunca devam etmekte (Karakelle ve Saraç, 2007; Veenman ve diğ., 2005) ve çok geniş bir zaman dilimine yayılmaktadır. Bu çalışma ise dokuz hafta boyunca sadece Fen ve Teknoloji dersi kapsamında devam etmiş ve sürecin sonunda üstbilibil farkındalık düzeyinin artması beklenmiştir. Ayrıca Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının üstbilibile sadece örtük olarak yer vermek suretiyle, bu kavramı göz ardı ettiği düşünülmektedir. Oysa bir eğitim düzeyinin her kademesinde yer alan derslerin öğretim programlarında üstbilibil farkındalığını geliştirmeye yönelik ayrıntılı etkinlik örneklerine yer verilmesi gerekmektedir (Yıldız, 2008; Schraw ve Graham, 1997). Dolayısıyla hem çalışma kapsamında geliştirilen öğretim tasarısının hem de Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının öğrencilerin üstbilibil farkındalık düzeylerinin gelişmesinde yetersiz kaldığı söylenebilir.

Çalışmanın son bulgusuna göre, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutum düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, araştırmaya dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan birçok çalışmayı desteklemektedir (ör. Akpullukçu, 2011; Lord ve Orkwiszewski, 2006; Sakar, 2010; Tatar, 2006). Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde olumlu yönde etki etmesine, yöntemin kuramsal ve felsefi temelleri dikkate alınarak hazırlanan öğretim programı tasarısı ile öğrenme ortamı, öğretmen ve öğrenci rolleri gerekçe gösterilebilir. Nitekim bu öğretim programları hazırlanırken öğrencilerin bireysel farklılıkları (Carin ve Bass, 2001), ön bilgileri (Llewellyn, 2007), hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi ve ihtiyaçları (Alouf ve Bentley, 2003) dikkate alınmaktadır. Dolayısıyla, araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımını temel alan öğretim programlarının, öğrencilerin davranış örüntülerini (bilgi, yetenek, beceri, alışkanlık, tutum ve ilgi) dikkate alması nedeniyle öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Ayrıca araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının uygulanmasında, öğrencilere sunulan destekleyicilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları olumlu yönde etkilediği düşünülebilir. Zira öğretmenler tarafından sunulan destekleyiciler ile öğrencilerin derse yönelik başarı güduları (Hmelo-Silver ve diğ., 2007), motivasyonları (Hmelo-Silver ve diğ., 2007), özyeterlik algıları (Yantraprakorn, Darasawang ve Wiriyakarun, 2013) geliştirilebilmektedir. Bu özellikler, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını da olumlu etkileyebilir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanılarak aşağıdaki öneriler sunulabilir.

1. Araştırmaya dayalı öğrenme sürecinde öğretmenler tarafından sunulan destekleyicilerin birçok öğrenme ürününü olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Ancak bu etkinin araştırmaya dayalı öğrenmenin mi yoksa destekleyicilerin mi etkisi olduğuna yönelik daha ayrıntılı veriler elde etmek amacıyla farklı deney grupları oluşturularak araştırmalar yapılabilir.

2. Araştırmaya dayalı öğrenmenin öğrencilerin kavram öğrenmelerinin yanı sıra var olan kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik etkileri araştırılabilir.

3. Araştırmaya dayalı öğrenmenin öğrencilerin üstbilgi farkındalıklarına etkisinin incelenmesinde eş zamanlı ölçme tekniklerinden (kendini değerlendirme anketleri, yüksek sesle düşünme protokolleri, günlükler, görüşme vb.) yararlanılabilir.

4. Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının sınıflarda öğretmenler tarafından etkin ve sağlıklı bir şekilde uygulanmasını sağlamak amacıyla ders planlarının, materyallerin ve ders kitaplarının düzenlenmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlere yönelik araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı ve destekleyicilerin kullanılması ile ilgili teorik ve uygulamalı bilgiler içeren mesleki gelişim programları hazırlanmalı ve ülke genelinde uygulanmalıdır. Bu programlar uygulanmasında kurs/seminer modelinden ziyade uygulamalara imkân verecek mesleki gelişim modelleri benimsenmelidir.

Kaynakça

- Akpınar, E., Feyzioğlu, E. Y., Tatar, N. ve Ergin, Ö. (2011). Fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(189), 267-278.
- Akpullukçu, S. (2011). *Fen ve teknoloji dersinde araştırmaya dayalı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarı, hatırd tutma düzeyi ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 286479)
- Alouf, L. J. ve Bentley, M. L. (2003). *Assessing the impact of inquiry-based science teaching in professional development activities, PK-12*. Sözel Bildiri, 2003 Annual Meeting of the Association of Teacher Educators. Jacksonville, Florida.
- Altunsoy, S. (2008). *Ortaöğretim biyoloji öğretiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine, akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:178571)
- Alvarado, A. E. ve Herr, P. R. (2003). *Inquiry-based learning: Using everyday objects*. California: Corwin Press.
- Anıl, Ö. (2010). *Öğrenme sarmalına göre tasarılanan 5e öğretim modeli uygulamaları ile dokuzuncu sınıf öğrencilerinin aynalar konusundaki kavramsal değişimlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 271471)
- Arslan, A. (2007). *Fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğretim yönteminin kavramsal öğrenmeye etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 221514)
- Ateş, S. (2005). The effectiveness of the learning cycle method on teaching DC circuits to prospective female and male science teachers. *Research in Science and Technological Education*. 23(2), 213-227. doi: 10.1080/02635140500266518
- Atila, M. E. (2012). *Fen ve teknoloji dersi öğretim programındaki yapılandırıcılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından algılanışı ve uygulanışı*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 319674)
- Aydemir, H. (2011). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı etkinliklerinin uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi).

- Fırat Üniversitesi, Elazığ. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 289690)
- Aydemir, N. (2012). *Effectiveness of 5E learning cycle model on high school students understanding of solubility equilibrium concept*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 318844).
- Azevedo, R. ve Hadwin, A. F. (2005). Scaffolding self-regulated learning and metacognition: Implications for the design of computer-based scaffolds. *Instructional Science*, 33, 367-379. doi:10.1007/s11251-005-1272-9
- Bay, E., Ozan, C., Kaya, H. İ., Gündoğdu, K., Taşgın, A., Küçükkoğlu, A. ve Köse, E. (2010, Mayıs). *Öğretmen adaylarının sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamlarındaki öğrenen rollerine ilişkin görüşleri*. Sözel bildiri, 2. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Brady Orcutt, J. C. (1997). *A case study on inquiry-based science education and students' feelings of success*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). San Jose State University, Ann Arbor, USA. ProQuest Dissertations & Theses Database veri tabanından elde edildi. (UMI No: 1386220)
- Byrnes, J. P. (2001). *Cognitive development and learning in instructional contexts*. (2. Baskı). Boston: Allyn & Bacon.
- Campbell, M. A. (2006). *The effects of the 5E learning cycle model on students' understanding of force and motion concepts*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), University of Central Florida, USA. ProQuest Dissertations & Theses Database veri tabanından elde edildi. (UMI No: 1433537)
- Carin, A. A. ve Bass, J. E. (2001). *Teaching science as inquiry*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Ceylan, E. ve Berberoğlu, G. (2007). Öğrencilerin fen başarısını açıklayan etmenler: Bir modelleme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 36-48.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crawford, B. A. (2000). Embracing the essence of inquiry: New roles for science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(9), 916-937.
- Çalışkan, H. (2008). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının derse yönelik tutuma, akademik başarıya ve kalıcılık düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 214533)
- Çavaş, B. (2012). The meaning of and need for "Inquiry based science education (IBSE)". *Journal of Baltic Science Education*, 11(1), 4-6.
- Çaycı, B. (2007). *Kavram öğreniminde kavramsal değişim yaklaşımının etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 189747)

- Çelik, Z. (2012). *Politika ve uygulama bağlamında Türk eğitim sisteminde yaşanan dönüşümler: 2004 ilköğretim müfredat reformu örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 308505)
- Çelik, K. ve Çavaş, B. (2012). Canlılarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesinin araştırmaya dayalı öğrenme yöntemi ile işlenmesinin öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel süreç becerilerine ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(2), 50-75.
- Çelik-Şen, Y. ve Şahin-Taşkın, Ç. (2010). Yeni ilköğretim programının getirdiği değişiklikler: Sınıf öğretmenlerinin düşünceleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-51.
- Çepni, S. ve Çil, E. (2009). *Yeni fen ve teknoloji programları (4-8): Planlama, uygulama ve SBS ile ilişkilendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Davison, R. D. (2000). *Student learning of keys concepts and skills in inquiry science: A longitudinal study of 4th and 6th grade students*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Graduate School of Education University, Pennsylvania, USA. ProQuest Dissertations & Theses Database veri tabanından elde edildi. (UMI No: 9961222)
- Doğanay, A. ve Güzel Yüce, S. (2010). Öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinde rehberli yardım: Bir öğretmenin sözel ifadelerinin analizine ilişkin durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 185-214.
- Domjan, H. N. (2003). *An analysis elementary teachers' perception of teaching science as inquiry*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Houston, Houston. ProQuest Dissertations & Theses Database veri tabanından elde edildi. (UMI No: 3094003)
- Hand, B., Prain, V. ve Wallace, C. (2002). Influences of writing tasks on students' answers to recall and higher-level test questions. *Research in Science Education*, 32,19-34. doi:10.1023/A:1015098605498
- Hannafin, M. J. ve Land, S. (1997). The foundations and assumptions of technology-enhanced, student-centered learning environments. *Instructional Science*, 25, 167-202. doi:10.1023/A:1002997414652
- Hannafin, M., Hill, J. ve Land, S. (1999). Student-centered learning and interactive multimedia: Status, issues, and implication. *Contemporary Education*, 68 (2), 94-99.
- Hartman, H. (2002). Metacognition in science teaching and learning. İçinde H. Hartman (Ed.) *Metacognition in learning and instruction* (pp. 173-202). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Herrington, J. ve Kervin, L. (2007) Authentic learning supported by technology: Ten suggestions and cases of integration in classrooms. *Educational Media International*, 44(3), 219-236.

- http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1027&context=edu_papers adresinden 04.02.2012 tarihinde elde edildi.
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G. ve Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark. *Educational Psychologist*, 42(2), 99-107. doi:10.1080/00461520701263368.
- Hogan, K. ve Pressley, M. (1997). *Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Hohenshell, L. M. ve Hand, B. (2006). Writing-to-learn strategies in secondary school cell biology: A mixed method study. *International Journal of Science Education*, 28(2-3), 261-289. doi: 10.1080/09500690500336965
- Huber, R., A. ve Moore, C., R. (2001). A model for extending hands-on science to be inquiry-based. *School Science & Mathematics*, 101(1), 32-43. doi:10.1111/j.1949-8594.2001.tb18187.x
- Joyce, B. R. ve Colhoun, E. E. (1996). *Creating learning experiences: The role of instructional theory and research*. Alexandria, VA: ASCD.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B formları: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keller, J. T. (2001). *From theory to practice creating an inquiry-based science classroom*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pasific Lutheran University. ProQuest Dissertations & Theses Database veri tabanından elde edildi. (UMI No: 1406545)
- Klentschy, M. ve Thompson, L. (2008). *Scaffolding science inquiry through lesson design*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Köroğlu, L. S. (2009). *Sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersi kalıtım konusunun tartışma öğeleri temelli rehber sorularla desteklenen benzetim ortamında öğretiminin akademik başarı ve tartışma öğelerini kullanma düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 241477)
- Köseoğlu, F. ve Tümay, H. (2013). *Bilim eğitiminde yapılandırıcı paradigma teoriden öğretim uygulamalarına*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kula, Ş. G. (2009). *Araştırmaya dayalı fen öğrenmenin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri, başarıları, kavram öğrenmeleri ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 231842)
- Lawson, A. E., Rissing, S. W. ve Faeth, S. H. (1990). An innovative inquiry approach to non-majors' biology. *Journal of College Science Teaching*, 19, 340-346.

- Lee, H. S. ve Butler, N. (2003). Making authentic science accessible to students. *International Journal of Science Education*, (25)8, 923-948. doi: 10.1080/09500690305023
- Leech, N. L., Barrett, K. C. & Morgan, G.A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. (2. Baskı). NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Lin, T. C., Hsu, Y. S., Lin, S. S., Changlai, M. L. Yang, K. Y. ve Lai, T. L. (2012). A review of empirical evidence on scaffolding for science education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10, 437- 455. doi: 10.1007/s10763-011-9322-z
- Llewellyn, D. (2005). *Teaching high school science through inquiry*. USA: Corwin Press, A Sage Publications Company.
- Llewellyn, D. (2007). *Inquiry within: Implementing inquiry-based science standards*. USA: Corwin Press, A Sage Publications Company.
- Lord, T. ve Orkwiszewski, T. (2006). Moving from didactic to inquiry-based instruction in a science laboratory. *The American Biology Teacher*, 68, 342-345.
- Mao, S. L. ve Chang, C. Y. (1998). Impacts of an inquiry teaching method on earth science students' learning outcomes and attitudes at the secondary school level. *Proceedings of the National Science Council Part D: Mathematics, Science, and Technology Education*, 8(3), 93-101. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?rep=rep1&type=pdf&doi=10.1.1.120.7685> adresinden 04.02.2012 tarihinde elde edildi.
- Novak, J. D. (2003). The promise of new ideas and new technology for improving teaching and learning. *Journal of Cell Biology Education*, 2(Summer), 122-132.
- Novak, J. D. ve Gowin, D. B. (2002). *Learning how to learn*. (17th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ozan, Ö. (2013). *Bağlantıcı mobil öğrenme ortamlarında yönlendirici destek*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:322024)
- Ören, F. Ş., Ormancı, Ü., Babacan, T., Çiçek, T. ve Koparan, S. (2010). Analoji ve araştırma temelli öğrenme yaklaşımına dayalı rehber materyal uygulaması ile buna yönelik öğrenci görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 33-53.
- Parım, G. (2009). *İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinde fotosentez, solunum kavramlarının öğrenilmesine, başarıya ve bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesinde araştırmaya dayalı öğrenmenin etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:250865).

- Postholm, M. B. (2006). The teacher's role when pupils work on task using ICT in Project work. *Educational Research*, 48(2), 155- 175. doi: 10.1080/00131880600732256
- Puntambekar, S. ve Hübscher, R. (2005). Tools for scaffolding students in a complex learning environment: What have we gained and what have we missed? *Educational Psychologist*, 40(1), 1-12. doi:10.1207/s15326985ep4001_1
- Raes, A., Schellens, T., De Wever, B. ve Vanderhoven, E. (2012). Scaffolding information problem solving in web-based collaborative inquiry learning. *Computers & Education*, 59(1), 82-94.
- Sakar, Ç. (2010). *Araştırmaya dayalı kimya öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve tutumları üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 264321)
- Schraw, G. ve Graham, T. (1997). Helping gifted students develop metacognitive awareness. *Roeper Review*, 20(1), 4-5. doi: 10.1080/02783199709553842
- Schraw, G., Crippen, K. J. ve Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36(1-2), 111-139. doi: 10.1007/s11165-005-3917-8
- Sever, D. (2012). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde araştırma temelli öğrenme yaklaşımının öğrenci dirençlerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 312584)
- Songer, N. B., Lee, H. S. ve Kam, R. (2002). Technology-rich inquiry science in urban classrooms: What are the barriers to inquiry pedagogy? *Journal of Research in Science Teaching*, 39(2), 128-150. doi:10.1002/tea.10013
- Spaulding, D. T. (2001). *Stakeholder perceptions of inquiry-based instructional practices*. (Yayımlanmamış doktora tezi). State University of New York, Albany. ProQuest Dissertations & Theses Database veri tabanından elde edildi. (UMI No: 3034881)
- Suarez, M. L. (2011). *The relationship between inquiry-based science instruction and student achievement*. (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Southern Mississippi, USA. ProQuest Dissertations & Theses Database veri tabanından elde edildi. (UMI No: 3477185)
- Şendurur, E. (2012). Effects of a web-based internet search scaffolding tool on metacognitive skills improvement of students with different goal orientations. (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 313644)

- Taşkoyan, S. N. (2008). *Fen ve teknoloji öğretiminde sorgulayıcı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri, akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 215763)
- Tatar, N. (2006). *İlköğretim fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:187259).
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı yayınevi.
- Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Ulu, C. (2011). *Fen öğretiminde araştırma sorgulamaya dayalı bilim yazma aracı kullanımının kavramsal anlama, bilimsel süreç ve üstbilibil becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 289645)
- Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme: Kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Veenman, M. V. J., Kok, R. ve Blöte, A.W. (2005). The relation between intellectual and metacognitive skills in early adolescence. *Instructional Science*, 33, 193-211. doi: 10.1007/s11251-004-2274-8
- Wallace, R. S. (1997). *Structural equation model of the relationships among inquiry-based instruction, attitudes toward science, achievement in science and gender*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Northon Illinois University, Illinois. ProQuest Dissertations & Theses Database veri tabanından elde edildi. (UMI No: 9805201)
- Wallace, S., Mai, C., Tsoi, Y., Calkin, J. ve Darley, M. (2003). Learning from inquiry-based laboratories in nonmajor biology: An interpretive study of the relationship among inquiry experience, epistemologies and conceptual growth. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(10), 986-1024. doi:10.1002/tea.10127
- Woolfolk, A. (2001). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yantraprakorn, P., Darasawang, P. ve Wiriyakarun, P. (2013, March). *Enhancing self-efficacy through scaffolding*. Sözel bildiri, Third International Conference on Foreign Language Learning and Teaching. Thammasat University, Bangkok, Thailand.
- Yaşar, M. D. (2012). 9. Sınıf kimya öğretim programındaki yapılandırmacılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından algılanışı ve uygulamasına yönelik bir inceleme: Erzurum örneği. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 319683)

- Yıldız, E. (2008). *5E modelinin kullanıldığı kavramsal değişime dayalı öğretimde üstbilgin etkileri: 7. Sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik bir uygulama*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 231557)
- Yıldız, İ. (2012). *Effects of scaffolding strategies embedded within web-based peer evaluation system on pre-service teachers' reflective thinking and self-efficacy*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 304979)
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 144332)



Üniversite Öğrencilerinin Evlilik Öncesi İlişkilerde Problem Yaşadıkları ve Eğitim Almak İstedikleri Konular*

Özlem HASKAN AVCI**

Öz

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde problem yaşadıkları alanlar; evlendikten sonra problem yaşayacaklarını düşündükleri alanlar ve evlenmeden önce hangi konularda eğitim almak istedikleri konusunda görüşlerini almaktır. Araştırma gereği, Ankara’da farklı üniversitelerde öğrenim görmekte olan 366 (210 kız, 156 erkek) öğrenciye ulaşılmıştır. Bilgi toplama araçları olarak araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin ilişkilerinde en fazla problem yaşadıkları alanların sırasıyla iletişim (126; % 34,05), çatışma çözme (92; % 24,86), farklılıkları kabul (74; % 20), romantizm-cinsellik (44; % 11,90), sosyal destek (34; % 9,19) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en fazla problem yaşayacaklarını düşündükleri alanların sırasıyla romantizm- cinsellik (129; % 32,82), farklılıkları kabul (105; % 26,72), iletişim (84; % 21,37), çatışma çözme (48; % 12,22), sosyal destek (27; % 6,87) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en fazla eğitim almak istedikleri alanlarınsa sırasıyla iletişim (134; % 38,51), çatışma çözme (92; % 26,44), farklılıkları kabul (62; % 17,82), romantizm-cinsellik (36; % 10,34) ve sosyal destek (24; % 6,89) olduğu görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Evlilik öncesi eğitim, evliliğe hazırlık programı, çift ilişkileri

* Bu çalışma danışmanlığını Prof. Dr. İbrahim Yıldırım’ın yaptığı “Evliliğe Hazırlık Programının Çift İlişkileri ve İlişki İstikrarı Üzerindeki Etkisi” adlı doktora tezinin bir bölümüdür.

** Ar. Gör., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, haskan@hacettepe.edu.tr

Problems, University Students Experience In Their Relationship And Topics They Want To Be Educated On Before Marriage

Abstract

The objective of this study is to receive the opinions of university students on the areas they experience problems in their relationship, areas they expect to encounter problems during marriage and the issues they request training before marriage. For the purposes of the study, 366 students (210 female, 156 male) from different universities located in Ankara were included in the scope. The personal information form and semi-structured interview form developed by the researcher were used as the data collection instruments of the study. The data were analyzed by use of content analysis method. It was seen as a result of the analyzes conducted that the most important areas of problems for the students were communication (126; 34.05%), conflict solving (92; 24.86%), acceptance of differences (74; 20.00%), romanticism-sexuality (44; 11.90%) and social support (34; 9.19%), while the areas they anticipated to experience problems were romanticism-sexuality (129; 32.82%), acceptance of differences (105; 26.72%), communication (84; 21.37%), conflict solving (48; 12.22%) and social support (27; 6.87%). The subjects the students wanted to be educated on were understood to be communication (134; 38.51%), conflict solving (92; 26.44%), acceptance of differences (62; 17.82%), romanticism-sexuality (36; 10.34%) and social support (24; 6.89%).

Keywords: Premarital education, marriage preparation program, dyadic relationship

Giriş

Üniversite dönemi pek çok birey için eş ve iş seçimi süreçlerini içeren, kritik bir dönemdir. Gençler üniversite yaşamı boyunca pek çok farklı fırsat ve olanaklarla karşılaşmakta, ileride eşleri olacak kişilerle tanışabilmektedirler. Genç yetişkinlik, yapısı itibarıyla, romantik ilişkilerin ve çift olmanın ön plana çıktığı bir dönemdir. Bu dönem aynı zamanda, sağlıklı ilişki davranışları ve eş seçimine yönelmek için ideal bir dönemdir (Stover, 2008).

Partner ve eş seçiminin üniversite öğrencileri tarafından fazlasıyla önemsendiği gözlenmektedir. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan farklı araştırmalar öğrencilerin karşı cinsle ilişkilerinde sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Kılıç (1995) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin % 25'inin karşı cinsle ilişkilerinde problemler yaşadığı bulunmuştur. Türk Üniversite Gençliği Araştırmasının sonuçlarına göre de, üniversite öğrencilerinin %10'u karşı cinsten arkadaşlarıyla ilişkilerinde sorunlar yaşamaktadırlar (Yazıcı, 2003). Gizir de (2005), üniversite öğrencileri üzerine yaptığı bir araştırmada, öğrencilerin % 68'inin karşı cinsle ilişkiler anlamında çeşitli problemler yaşadıklarını bulgulamıştır. Benzer bir şekilde, üniversite öğrencilerinin romantik ilişki problemleri (%28.4), arkadaşlık problemleri (%22.5), cinsel problemler (%27.8) yaşandığını gösteren bir başka araştırma da mevcuttur (Erkan, Özbay, Cihangir-Çankaya, Terzi, 2012). Topkaya ve Meydan'ın (2013) üniversite öğrencilerinin problem alanlarını taradıkları bir araştırmada da gençlerin en çok duygusal alanlarda (% 26.3) ve romantik alanlarda (% 42.8) sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Farklı oranların görüldüğü bulgulara karşın, ülkemizin farklı yerlerinde yapılmış araştırmaların hemen hepsinde, üniversite öğrencilerinin karşı cinsle ilişkilerinde önemli ölçüde sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Bu durum pek çok farklı sebepten kaynaklanıyor olabilir. Bireyler karşı cinsle kurdukları ilişkilerde, ileride karşılaşabilecekleri olası problemlerin bir kısmını yaşıyor olabilirler. Birbirlerini tanıma konusunda olumlu ve olumsuz yaşantılar geçiriyor olabilirler. Neticede bireyler kazandıkları deneyim ve geliştirdikleri ölçütlere göre eş seçimi yapabilmektedirler. Dolayısıyla eş seçiminden önceki arkadaşlık döneminin özenle sürdürülmesi ve iyi değerlendirilmesi gereken bir dönem olduğu söylenebilir (Özabacı, 2009).

Araştırmalar incelendiğinde, gençlerin aynı zamanda uzun soluklu bir ilişki içinde olmayı istedikleri anlaşılmaktadır. Keklik (2011) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmanın sonuçları, katılımcıların daha çok uzun süre devam edecek-olaysız bir evliliği kolaylaştıracak eş özelliklerini önemsemekte olduklarını göstermiştir. ABD'de yapılan kimi araştırmalar da bireylerin yaşam

boyu sürececek bir evlilik arzu ettiklerini göstermektedir. Amerikalıların %93'ü yaşamlarındaki en önemli amaçlarından biri olarak mutlu bir evlilik kurmayı ifade etmekte ve %70'inden fazlası sıra dışı bir yaşam olayı ile karşılaşmamaları hâlinde evliliklerinin yaşam boyu süreceğine inandıklarını belirtmektedirler (Waite ve Gallagher, 2000). Kültür ve millet fark etmeksizin insanlar sağlıklı ve kalıcı bir evlilik arayışı içindedirler (Ridley ve Sladeczek, 1992). Bununla beraber araştırmalar nüfusun %20'sinin evlilik ile ilgili önemli sıkıntılar yaşadıklarını ve çiftlerin %15'inin evliliklerinin ilk dört yılında ve %70'inin ise ilk on yılda ayrıldıklarını göstermektedir (Lebow, 2005). Amerika'da her türlü psikolojik danışma hizmetinden yararlanan insanlar içerisinde evlilik ilişkilerindeki sıkıntılardan ötürü yardım alanların oranı % 40'tan fazladır (Gurman ve Fraenkel, 2002). Türkiye'de, Akademik Dayanışma Araştırma ve Geliştirme Vakfı-ADAG (2008) tarafından yapılan bir araştırmada, katılımcıların önemli bir kısmı (%34,8) eşlerini baştan yanlış tanıdıklarını kısa bir süre sonra anladıklarını belirtmişlerdir. Aile ve Sosyal Araştırmalar Müdürlüğü-ASAGEM'in (2009) yürüttüğü araştırmada da boşanma ile evlilik öncesi dönem arasındaki ilişkiye işaret edilmektedir. Araştırmaya göre, boşanmış kadın ve erkeklerin evlilik öncesinde eşlerinde fark ettikleri olumsuz özelliklerin; psikososyal ve ekonomik temelli olumsuz kişilik özelliklerinin, evlilik sürecinde de çok önemli ve belirleyici olduğu ve boşanma sürecinde de etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Bu durum söz konusu evliliklerin eşler birbirlerini yeterince tanımadan gerçekleştiğini ve boşanma ile sonuçlandığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla eşlerin evlilik öncesi dönemi yeterince iyi değerlendirememiş olmalarının da boşanmalara yol açtığı düşünülebilir.

Çiftlerin boşanma noktasına aniden değil, belirli bir süreç içerisinde geldikleri düşünülmektedir. Sürerbiçer (2008) tarafından yürütülen araştırmada, boşanmış kişilerin yarısından fazlasının (%55,4), boşanmalarına neden olan hususları evlenmeden önce fark ettikleri görülmüştür. Dolayısıyla bireyler pek çok problemle evlilik öncesi dönemde yüz yüze gelmektedirler. Ancak bu noktada değişim ve gelişim süreci içine girmek yerine pek çok çift sorunları görmezden gelip evlendiklerinde yüzleşmek zorunda kalabilmektedirler. Bunun yerine, bireylerin ilişkilerinde yaşadıkları sorunları ele alarak, bu sorunların çözümüne odaklanmalarını sağlayacak evliliğe hazırlık programlarının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu durumda psikolojik danışmanların, çift terapistlerinin, aile danışmanlarının, evlilik ve aile yaşamına ilişkin konuları değerlendirmek üzere gençlerle bir araya gelmeleri önem kazanmaktadır. Sevgi dolu uzun süreli ilişkileri kurmak ve sürdürmek için, gençlere bu konularda eğitim verilmesi oldukça önemlidir.

Zira yapılan araştırmalarda gençler de evlilik için yeterli donanuma sahip olmadıklarını ifade etmektedirler (Martin, Specter, Martin ve Martin, 2003). Silliman ve Schumm'a (2004) göre, gençler de ilişkilere ve ilişkilerle ilgili eğitimlere ilgi içindedirler. Gençlerin % 28.9'u evlilik öncesi programlar ve psiko-eğitimsel müdahaleler için olumsuz tutum gösterirken, % 47.3'ü evlilikten ne beklediklerine ilişkin bir eğitime ihtiyaçları olduğunu belirtmektedirler (Martin vd., 2003). Araştırmalar, evlilik öncesi bir programa katılan ve tamamlayan çiftler arasında %30 oranında daha az boşanma olduğunu göstermektedir (Stanley, Amato, Johnson ve Markman, 2006). Evlilik öncesi programlar hem eş adaylarını daha sağlıklı bir evliliğe hazırlayabilmeleri, hem de boşanmanın bireylere, ailelere ve topluma olan olumsuz ve maliyetli etkilerini önleyebilme açısından oldukça önemlidir (Carroll ve Doherty, 2003). Aynı zamanda, okul temelli evlilik öncesi eğitim programlarının manidar düzeyde olumlu etkileri olduğunu kanıtlayan araştırmalar da mevcuttur (Adler-Bader, Kerpelman, Schramm, Higginbotham, ve Paulk, 2007; Gardner, Giese ve Parrott, 2004).

Öğrencilerin eğitim almak istedikleri konularla, evliliğe hazırlık programlarının hedefleri de tutarlılık göstermektedir. Evlilik öncesi programların; (1) Çiftleri evlilik yaşamı hakkında bilgilendirmek, (2) Çiftlerin iletişim becerilerini artırma, (3) Çiftleri çatışma çözme becerileri edinme konusunda cesaretlendirme ve (4) çiftlerin para ve cinsellik gibi belirgin, hassas problem alanlarını konuşmalarına olanak sağlama gibi hedefleri vardır (Stahmann ve Hiebert, 1997). Benzer bir yaklaşıma göre, evliliğe hazırlık programlarının, bağlılıkla ilgili beklentileri değiştirme, ana-babalığa geçiş, bütçe oluşturma gibi konularda tartışma oluşturmak ve ilişkinin sağlıklı devam ettirilmesi için çiftlere iletişim ve çatışma çözme becerilerini öğretmek gibi amaçları olabilmektedir (Christensen ve Heavey, 1999). Evlilik öncesi programlar, çiftleri temel konular üzerinden geçerek sağlıklı bir evlilik kurmaları konusunda cesaretlendirir. Evlilik öncesi iletişim çiftlere, iletişim becerilerini geliştirme, ortak hedefler oluşturma, çatışmaları barışçıl yollarla çözme, gerçekçi beklentiler içinde olma konusunda yardımcı olabilmektedir (Banks, 2012). Evlilik öncesi programlar konusunda önemli araştırmaları olan Carroll ve Doherty'e (2003) göre bu tür programlar, evlilik yaşamındaki majör konulara temas etmesi bakımından önemlidir. Bu konular; çift iletişimi, çatışma çözme teknikleri, bağlılık, cinsel istek ve beklentiler, ekonomik yapı ve finansal yönetim ile ebeveynlik yaklaşımı şeklindedir.

Türkiye'de son yıllarda Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından evlenmeyi planlayan çiftlere yönelik evliliğe hazırlık kursları bulunmakla beraber, doğrudan üniversite öğrencilerine yönelik evlilik öncesi program

uygulamalarına rastlanmamaktadır. Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanının hızla geliştiği ABD’de pek çok üniversitenin (Florida State University, University of Iowa, University of Maryland, University of Notre Dame, University of Utah) psikolojik danışma merkezi incelendiğinde, öğrencilere sunulan hizmetler arasında “çiftlere yönelik psikolojik danışma”nın ayrıca yer aldığı görülmektedir. Türkiye’de de Bakanlığın yürüttüğü çalışmaların yanı sıra üniversite PDR Merkezlerinde bu tür hizmetlerin sunulması öğrenciler açısından ulaşılabilirliği artırabilir ve daha erken önlemler alma şansı sunabilir.

Türkiye’de PDR Merkezlerinin incelendiği bir araştırmada (Erkan, Cihangir-Çankaya, Terzi ve Özbay, 2011) merkezlere başvurma oranlarının % 0.2 ile % 8 (sadece bir merkez) arasında değiştiği görülmektedir. Başvuru oranlarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Ancak verilen hizmetler arasında, krize müdahale ve ilişki-evlilik/aile problemleri konusunda verilen yardımların başı çektiği görülmüştür.

Merkezlerin ortak bir örgüt yapısı içinde düzenlenmesi, personel ve donanım açısından güçlendirilmesi; ayrıca öğrencilerin ihtiyaç ve problemlerinin belirlenerek, bu çerçevede etkili müdahale yöntemlerinin ve hizmetlerinin sunulması gerektiği (Erkan, Cihangir-Çankaya, Terzi ve Özbay, 2011); ayrıca günümüz koşulları dikkate alınarak üniversite öğrencilerinin sürekli değişen ilgi, ihtiyaç ve beklentileri temelinde, üniversite PDR merkezlerinin rol ve işlevleri kapsamındaki hizmet ağını çeşitlendirerek geliştirmeleri önerilmektedir (Gizir, 2010). Öğrencilerin ilişkilerinde yaşadıkları problem alanlarının belirlenerek bu konularda eğitimler düzenlenmesi ve genel anlamda çiftlere yönelik psikolojik danışma hizmetleri sunulması yararlı olabilir.

Ülkemizde üniversite dönemi pek çok genç için evliliğe geçiş dönemi anlamına gelebildiği için, çiftlere yönelik psikolojik danışma hizmetlerinin ve evlilik öncesi eğitimlerin yaygınlaştırılması önemli görülmektedir. Ancak bunun öncesinde, çiftlerin eğitime ihtiyaç duydukları temel konuların belirlenmesi gerekmektedir. Türkiye’de konuyla ilgili olarak, çiftlere yönelik evlilik öncesi programların uygulandığı ve etkililiğinin sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır (Şen, 2009; Yılmaz ve Kalkan; 2010; Duran, 2010; Yalçın, 2010). Ancak çiftlerin evlilik öncesi eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik olarak, Gaziantep ilinde yürütülmüş tek bir çalışmaya rastlanmaktadır (Hamamcı, Buğa ve Duran, 2011). Yapılan bu çalışmada ise, evlilik öncesi eğitim ihtiyaçlarını belirlemenin yanı sıra çiftlerin halihazırda ilişkilerinde problem yaşadıkları veya yaşayacaklarını düşündükleri alanların da belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle bu çalışmada, evlilik planları olan üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde problem yaşadıkları alanlar; evlendikten

sonra problem yaşayacaklarını düşündükleri alanlar ve evlenmeden önce hangi konularda eğitim almak istedikleri konuları araştırılmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde problem yaşadıkları alanları, evlendikten sonra problem yaşayacaklarını düşündükleri alanları ve evlenmeden önce eğitim almak istedikleri konuları incelemek amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Cohen, Manion ve Morrison'a (2007) göre içerik analizi, eldeki yazılı bilgilerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesi ve belirtilmesi işlemi olarak da tanımlanmaktadır.

Araştırmanın katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarına, elverişli örnekleme yöntemi ile ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan bireylerin tamamı evlenmeyi planlayan üniversite öğrencilerinden seçilmiştir. Araştırma gereği, 210'u kadın, 156'sı erkek olmak üzere, toplam 366 üniversite öğrencisine ulaşılmıştır. Katılımcıların tamamı 19-27 yaş aralığındadır. Ankara'da bulunan üç üniversitede öğrenim görmekte olan katılımcıların % 24'ü Eğitim Fakültesinde, % 21'i Edebiyat Fakültesinde, % 19'u Fen Fakültesinde, % 21'i Sağlık Bilimleri Fakültesinde ve % 15'i Tıp Fakültesindedir.

Veri toplama aracı

Çiftlerin romantik ilişkilerine ve çift eğitimlerine ilişkin görüşlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu'nda katılımcılara cinsiyet, yaş, fakülte, öğrenim görülen üniversite gibi demografik bilgilere ilişkin sorular sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda ise, katılımcıların romantik ilişkilerinde yaşadıkları problemlerin; evlendikten sonra hangi konularda problem yaşayacaklarını düşündüklerinin ve evlenmeden önce hangi konularda eğitim almak istediklerine yönelik önerilerin belirtilmesini sağlayan üç açık uçlu soru yer almaktadır.

Görüşme Formu

Araştırma gereği hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun iç geçerliğini sağlamak için görüşme formu PDR alanından üç uzmana sunulmuş ve geribildirimleri sonucunda forma son şekli verilmiştir. Nitel araştırmalarda iç geçerlik, araştırmacının ölçmek istediği veriyi, kullandığı araç ya da yöntemle gerçekten ölçüp ölçemeyeceğine ilişkindir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Ayrıca, bir başka uzmandan, verilerin kodlanması sürecinde görüş alınmış; kod ve temalar, diğer uzmanın belirlediği kod ve temalarla karşılaştırılmıştır. Kod ve temalarının uygunluğu arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Güvenilirliğin hesaplanmasında Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen “Güvenirlilik= uzlaşma sayısı/uzlaşma+uzlaşmama sayısı” formülü kullanılmıştır. Böylece güvenilirlik % 88 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre veri toplama aracının güvenilir olduğu söylenebilir. Görüşme formu uygulanmadan önce Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümünden bir grup öğrenci ile pilot görüşmeler yapılmış ve soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı teyit edilmiştir. Bu formda katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. “İlişkinizde hangi konularda problemler yaşıyorsunuz?”
2. “Evliliğinizde hangi konularda problemler yaşayabileceğinizi düşünüyorsunuz?”
3. “Evlilik öncesinde hangi konularda eğitim almak isterdiniz?” soruları sorulmuştur.

Ayrıca katılımcı teyidi almak için görüşme formunun alt kısmına, bireylerin görüşmeye eklemek veya çıkarmak istedikleri konular olup olmadığı sorusu eklenmiş ve cevapları tekrar gözden geçirilmiştir.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Öncelikle katılımcıların ifadeleri tekrar tekrar okunmuştur. Araştırmanın içerik analizinde açık uçlu sorulara ait her bir ifade araştırmanın analiz birimini oluşturmuştur. Yıldırım ve Şimşek’e (2006) göre toplanan verilerin önce kavramlaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. İçerik analizi sürecinde, Yıldırım ve Şimşek (2005) tarafından önerildiği gibi analiz birimleri, genel bir çerçeve içinde, araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanmıştır ve ortaya çıkan kodların ortak yönlerinden yola çıkılarak temalar belirlenmiş ve veriler kod ve temalara göre organize edilerek bulgular yorumlanmıştır.

İçerik analizi sürecinde, kodların ortak yönlerinden yola çıkılarak belirlenen beş tema şu şekildedir: “İletişim”, “Çatışma çözme”, “Romantizm-Cinsellik”, “Sosyal Destek”, “Farklılıkları Kabul”. Alınan veriler buna göre organize edilerek bulgular araştırmacı tarafından yorumlanmıştır. Verilerin kodlanması sürecinde bağımsız uzman görüşü alınmış; kod ve temalar, farklı bir araştırmacının verileri inceleyerek belirlediği kod ve temalarla

karşılaştırılmıştır. Kavramları isimlendirmede farklılıklar olmakla birlikte temalar literatüre göre temelde aynı anlama geldiği için değişiklik yapılmamıştır. Çalışmada ayrıntılı betimleme yapılmış ve bulgularda doğrudan alıntılara yer verilmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Bu kısımda bulgular, evlenmeyi planlayan üniversite öğrencilerinin ilişkilerinde yaşadıkları problemler ve evlendiklerinde yaşayacaklarını düşündükleri problemler ve evlenmeden önce eğitim almak istedikleri konular biçiminde, açık uçlu üç soruya verilen yanıtlara göre düzenlenerek verilmiştir. Her başlık altındaki bulgular, İletişim, Çatışma Çözme, Romantizm-Cinsellik, Sosyal Destek, Farklılıkları Kabul olarak belirlenen temalara göre sunulmuştur. Kodlamalarda bir bireyin farklı temalar için belirttiği görüşler o temaların altında ayrı ayrı ele alındığı için ele alınan veri sayısı katılımcı sayısından fazla olabilmektedir.

Öğrencilerin Romantik İlişkilerinde Yaşadıkları Problemlere İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde yaşadıkları problemlere ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde öğrencilerin en fazla problem yaşadıkları alanların sırasıyla iletişim (126; % 34,05), çatışma çözme (92; % 24,86), farklılıkları kabul (74; % 20), romantizm-cinsellik (44; % 11,90), sosyal destek (34; % 9,19) olduğu görülmektedir. Yüzdelerden anlaşılacağı üzere problem yaşanan alanlara ilişkin görüşlerin iletişim ve çatışma çözme boyutlarında yoğunlaştığı, sosyal destek boyutunun ise en son sırada yer aldığı gözlenmektedir.

Araştırmaya katılan bireylerin romantik ilişkilerinde yaşadıkları problemlere ilişkin ifadelerinden bazı örnekler şu şekildedir:

İletişim teması: *“Bazı konuları konuşurken adeta birbirimizin bilerek içini acıtacak şekilde konuşuyoruz” (K94), “Kız arkadaşımın beni çocuk gibi azarlaması, sonra da özür diler ama iş işten geçmiş olur, işte yaşadığımız sorun.”(K36)*

Çatışma çözme teması: *“Aramızda yıllardır çözülemeyen ve çözülmeyen düşümlenen, ayrılacağımızdan korktuğum sorunlarımız var” (K129), “Bazı insanlar nasıl çözüyorlar kavgalarını anlamıyorum biz resmen birbirimizi incitiyor, hatta yıpratıyor”(K81),“Kavgalardan sonra barıştığımızda adeta ilişkimize heyecan geldiği için mi çok kavga ediyoruz acaba”(K72).*

Farklılıkları Kabul teması: *“Partnerimle, birbirimizden ayrı olarak arkadaşlarla zaman geçirme konusunda farklı düşünüyoruz. Ondan ayrı zaman geçirmeyi istememi yanlış buluyor” (K147), “Partnerim biraz değişse ve bana ayak*

uydursa çok mutlu olabiliriz ama aşırı sabit fikirli, ona göre de ben değişmeliymişim" (K263).

Sosyal Destek teması: "Bazı en kötü anlarımda sevgilim değil arkadaşlarım yanımda oldu" (K93), "Genelde bir başarıyı veya güzel bir şeyler giydiğimde hep arkadaşlarımdan övgü alıyorum, beni erkek arkadaşımın hiç takdir ettiği beğendiği olmaz, o kadar büyütülecek şeyler değil ki diyor"(K12).

Romantizm-Cinsellik teması: "Ne zaman gerçekten sıcaklık hissetsek, birbirimize yakınlaşsak sanki ayıp bir şey yapıyormuşuz gibi utanıp uzaklaşıyoruz" (K32), "sevgilim yan yana yürürken, bir yere girerken şöyle sahiplenerek elimi bile tutmaz"(K192).

Öğrencilerin Evliliklerinde Yaşayacaklarını Düşündükleri Problemlere İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin evliliklerinde yaşayacaklarını düşündükleri problemlere ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde öğrencilerin en fazla problem yaşayacaklarını düşündükleri alanların sırasıyla romantizm- cinsellik (129; % 32,82), farklılıkları kabul (105; % 26,72), iletişim (84; % 21,37), çatışma çözme (48; % 12,22), sosyal destek (27; % 6,87) olduğu görülmektedir. Yüzdelere anlaşılabileceği üzere problem yaşanacağı düşünülen alanlara ilişkin görüşlerin romantizm-cinsellik ile farklılıkları kabul boyutlarında yoğunlaştığı, sosyal destek boyutunun ise en son sırada yer aldığı gözlenmektedir.

Araştırmaya katılan bireylerin evliliklerinde yaşayacaklarını düşündükleri problemlere ilişkin ifadelerinden bazı örnekler şu şekildedir:

Romantizm-cinsellik teması: "Evlence nasılsa artık evliyiz diyip ilişkimizde romantizmin, cinselliğin bitmesinden endişeliyim" (K8), "Cinsel konularda beni yetersiz bulur mu diye kaygılıyım" (K83).

Farklılıkları kabul teması: "İleride ailelerimizin kültürel farklılıkları ortaya çıkınca kavga olacağından korkuyorum" (K236), "Giyim kuşam, düşünce biçimi, insanlara bakış, hatta siyasi görüşlerimiz bile apayrı, acaba ileride sorun olur mu, değişebilir miyiz diye ümidim var ama ya olmazsa..." (K38).

İletişim teması: "Şimdi uzaktan telefonda bile kötü bir olay olsa bağıırıyoruz birbirimize, evlence nasıl olur konuşmalarımız bilmiyorum" (K62), "Bir hata yaptığımda partnerim beni sevgisizlikle suçlar, oysa ben onu sevdiğim halde anlatamam, birbirimizi hep yanlış anlarız. İleride bu yanlış anlaşılmalarda daha da artar mu diye kaygılıyım" (K39).

Çatışma Çözme teması: "Bu kavga çözülmezse ya evlenip boşanırsak diye kararsızlık içindeyim"(K211), "Bir kere herkesin içinde dikkat çekecek şekilde kavga ettik ve çözemedik, ama ben çok korktum. Aynı evin içinde olsak kötü şeyler yapar mıyız iyice saldırganlık falan olur mu diye aklımdan geçiyor."(K302)

Sosyal Destek teması: “Erkek arkadaşım bazen yurtdışında çalışıyor; ileride evde çocuklarımla bir başıma kalır mıyım, nasıl baş ederim diye düşünüp karamsarlığa kapıldığım anlar oluyor” (K30). “Bazı kötü anlarımda beni anlayamadığı, üzüldüğüme anlam veremediği oluyor, acaba ileride iyice duygusuzlaşır mı diye düşünüyorum”(K119).

Öğrencilerin Evlilik Öncesinde Eğitim Almak İstedikleri Konulara İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin evlilik öncesinde eğitim almak istedikleri konulara ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde öğrencilerin en fazla eğitim almak istedikleri alanların sırasıyla iletişim (134; % 38,51), çatışma çözme (92; % 26,44), farklılıkları kabul (62; % 17,82), romantizm-cinsellik (36; % 10,34) ve sosyal destek (24; % 6,89) olduğu görülmektedir. Yüzdelerden anlaşılacağı üzere öğrencilerin evlilik öncesinde eğitim almak istedikleri konulara ilişkin görüşlerin iletişim ve çatışma çözme boyutlarında yoğunlaştığı, sosyal destek boyutunun ise en son sırada yer aldığı gözlenmektedir.

Araştırmaya katılan bireyler, evlilik öncesinde hangi konularda eğitim almak istediklerine ilişkin beş farklı tema için beklentilerini belirtmişlerdir:

İletişim teması: “Daha doğru ve sağlıklı bir iletişim konusunda” (K18), “Birbirimizle düzgün konuşabilmemizle ilgili”(K80).

Çatışma çözme teması: “Kavgaları nasıl çözeceğimiz konusunda bir şeyler öğrenmemizi ve artık ona göre davranmak için söz vermemizi isterdim” (K53), “Aramızdaki problemlerin nasıl çözülebileceğini öğrenmek danışmak isterdim”(K4).

Romantizm- cinsellik: “Cinsellikle ilgili merak ettiğim bazı konularda internet yerine bir uzmandan bilgi almak isterdim” (K208), “Gerçek yakınlık için sürprizler mi, mutlu anlar yaratmak mı, aramızdaki aşkı taze tutacak şeyleri öğrenmek isterdim”(K45).

Farklılıkları Kabul teması: “Anlaşabilmek için birbirimizle her konuda aynı olmamız gerekmediğini bir de bir uzmanın açıklığa kavuşturmasını isterdim” (K18), “Birbirimizden farklı yetişme tarzımıza rağmen bir arada birbirimizi yargılamadan nasıl yaşayabileceğimizle ilgili bir uzmandan bilgi almak isterdim”(K116)

Sosyal Destek teması: “Zor günleri, birbirimizi yıpratmadan, birbirimizle dayanışma içinde nasıl aşarız konusunda deneyimli birilerinden bilgi edinmek isterdim” (K175), “hiç yapamıyorsun demek yerine, birbirimizi cesaretlendirme, başarabilirsin gibi şeyler söyleme, destekleme konularında asıl kız arkadaşımın, (tabi benim de) eğitimden geçmesini isterdim.”(K287).

Tartışma ve Sonuç

Bu kısımda bulgular kısmına dayalı olarak tartışma ve yorum yapılmıştır. Bu amaçla önce evlenmeyi planlayan üniversite öğrencilerinin ilişkilerinde yaşadıkları problemlere, ardından evlendiklerinde yaşayacaklarını düşündükleri problemlere ve son olarak evlenmeden önce eğitim almak istedikleri konulara ilişkin bulguların tartışma ve yorumuna yer verilmiştir.

Öğrencilerin Romantik İlişkilerinde Yaşadıkları Problemlere İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde yaşadıkları problemlere ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde öğrencilerin en fazla problem yaşadıkları alanların sırasıyla iletişim, çatışma çözme, farklılıkları kabul, romantizm-cinsellik, sosyal destek olduğu görülmektedir. Katılımcıların problem yaşanan alanlara ilişkin görüşlerin iletişim ve çatışma çözme boyutlarında yoğunlaştığı görülmektedir.

Markman, Floyd, Stanley ve Storaasli'nin (1988) belirttiğine göre, gelecekte evliliklerde sürdürülecek iletişimi tahmin edebilmek, çiftlerin hâlihazırda birbirlerini ne kadar çok sevdiğini değil de çatışmaları ve anlaşmazlıkları nasıl ele aldıkları ve çözmeye çalıştıklarını inceleyerek mümkün olabilmektedir. Noller ve Feeney'e (2002) göre, çiftlerin evlilik öncesi iletişimlerinin kalitesi, evlilik doyumu üzerinde doğrudan etkili faktörler arasındadır. Yapılan çalışmalarda çiftlerin evliliklerini değerlendirirken, demografik ve kişisel değişkenlerden ziyade, eşlerin aralarındaki günlük etkileşimi göz önünde bulundurdıkları görülmektedir. Ayrıca evlilik problemleri olan çiftlerin ilişkilerinde çok daha fazla çatışma yaşadıkları anlaşılmaktadır. İlişki doyumunun yaşanan çatışmaların sıklığıyla da ilgili olduğu görülmektedir. Çiftlerin yaşadıkları fikir ayrılıklarının yarattığı gerilim ilişkinin diğer boyutlarına da taşınmaktadır. Evlilik öncesinde yaşanan çatışmaların sıklığı, evlilikteki çatışmalar ve ilişki doyumunun olmaması üzerinde belirleyicidir. Eşlerden birinin tartışmaya meyilliyken diğerinin çatışmayla başa çıkma tarzı olarak sürekli tartışmadan kaçınan bir tavır sergilemesi, çiftlerin karşılıklı olarak sevgilerini dışa vurmayan bir tavırlarının olması gibi etmenler de evlilik doyumunu azaltan etmenler arasında yer almaktadır (Noller ve Feeney, 2002).

Literatürde sıklıkla iletişimle ilgili güçlüklerin çatışma ile güçlükleri de beraberinde getirdiğine işaret edilmektedir. Bray'e (1995) göre çiftler arasında iletişim problemlerinin varlığı, çatışma ve etkili olmayan çatışma çözme yöntemlerini de beraberinde getirmektedir. Çatışmaların sık olması çiftin birbiriyle olumsuz etkileşimine neden olmakta; dolayısıyla anlaşmazlık ve uyumsuzlukları arttırmaktadır. Aile içi çatışma konusunda gerçekleştirilen ilk araştırmalar, çatışmanın aile fonksiyonlarına zarar verdiğini ortaya koyarken;

son yıllarda yapılan araştırmalar, sıklıkla çatışma eğiliminde olan ancak çatışmalarını çözmeyi başarabilen çiftlerin evlilik doyumlarının, çatışmadan kaçınan çiftlerden çok daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak çiftlerin daha az çatışmalarının değil; çatışmayı yönetebilmelerinin ilişkiyi daha olumlu etkileyeceği sonucuna varılabilir. Bu noktada yine, çiftlere çatışma çözme becerilerinin ve çatışma yönetiminin kazandırılacağı eğitimlerin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin ilişkilerinde en az problem yaşadıkları alanlar “sosyal destek” ve “romantizm-cinsellik” olarak ifade edilmiştir. Türkiye’de yapılan başka bir çalışmada da (Erkan, Özbay, Cihangir-Çankaya ve Terzi, 2012) üniversite öğrencilerinin en çok duygusal ve akademik sorunlar, en az ise madde kullanım ve cinsel problem yaşadıkları bulunmuştur. Ancak bu bulgular farklı bir noktaya da işaret ediyor olabilir. Toplulukçu bir kültürün üyeleri olarak, Türkiye’de bireylerin birbirlerine sosyal destek sunmayı ön planda tuttukları ve bu konuda partnerlerin birbirlerini yeterli düzeyde tatmin ettikleri düşünülebilir. Ancak romantizm-cinsellik konusunda problemlerin daha az ifade ediliyor olması, problemlerin yokluğuna değil de, kültürel bakımdan bu konuların daha az paylaşıldığına işaret ediyor olabilir. Bireyler bu tür problemleri ele almak ve bir araştırma kapsamında ifade etmek konusunda çekimser davranıyor olabilirler; romantizm- cinsellik konularında konuşmayı bir tabu olarak görüyor olabilirler. Evlilik öncesi dönemde çiftler, kendi aralarında da bu konuda daha sınırlı paylaşımda buldukları için daha az sorun yaşıyor gibi görünebilirler. Türk üniversite öğrencilerinin sağlık riskleriyle ilgili yapılan bir çalışma, öğrencilerin yalnızca % 25’inin cinsel ilişki yaşadığını göstermektedir (Hızel Bülbül, Sanlı, Fidan, Agar ve Ceyhun, 2008). Öğrencilerin duygusal bir ilişkiyi cinsel boyuta taşıma ihtimallerinin oldukça düşük olması; evlilik bağı dışında cinselliği engelleyerek bekarite anlam yükleyen ataerkil yapının varlığı (Cindoğlu, 1997) ele alınan sonuçlara yol açıyor olabilir.

Öğrencilerin Evliliklerinde Yaşayacaklarını Düşündükleri Problemlere İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Üniversite öğrencilerinin evliliklerinde yaşayacaklarını düşündükleri problemlere ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde öğrencilerin en fazla problem yaşayacaklarını düşündükleri alanların sırasıyla romantizm- cinsellik, farklılıkları kabul, iletişim, çatışma çözme, sosyal destek olduğu görülmektedir. Katılımcıların en fazla problem yaşayabileceklerini düşündükleri alanların romantizm-cinsellik ile farklılıkları kabul boyutlarında yoğunlaştığı, sosyal destek boyutunun ise en son sırada yer aldığı gözlenmektedir.

Katılımcıların evliliklerinde yaşayacaklarını düşündükleri problemler, araştırmalarda boşanma sebepleri arasında da görülebilmektedir. Abalı'nın (2006) Sakarya Adliyesi 1. ve 2. Aile Mahkemesine boşanmak için başvuran toplam 150 gönüllü kadın üzerinde yapmış olduğu araştırmada; katılımcıların kendi evliliklerindeki cinselliklerini boşanma nedeni olarak görme oranlarının %15,3 olduğu, buna karşın kendileri dışındaki evliliklerde cinselliği boşanma nedeni olarak görme oranlarının % 92,7 olduğu ortaya çıkmış, ayrıca eşleriyle mutlu bir cinsel ilişkileri olduğunu ifade eden katılımcı olmamıştır. ADAG tarafından gerçekleştirilen Boşanma Sebepleri araştırmasında, cinsel isteklerdeki farklılık ve farklılıkların getirdiği uyumsuzluğun (genel mizaç uyumsuzluğu, tüketim anlayışı farkı, cinsel isteklerdeki farklılık, eğlenme anlayışı farkı, dini yaşayış farkı, siyasi anlayış farkı, beslenme anlayışı farkı ve diğer) önemli boşanma sebepleri arasında yer aldığı belirtilmektedir.

Özkan da (1989) "Türkiye'de Boşanmaların Sebep ve Sonuçları" adlı araştırmasında boşanma sebeplerini; ekonomik durum farklılığından, yaş farklılığından, daimi ikametgâh farklılığından, eğitim seviyesi farklılığından, hayat üslubu farklılığından ve meslek farklılığından doğanlar olmak üzere altı grupta değerlendirmiştir. Özkan, eşlerin birbirlerine gereken önemi vermemeleri ve birbirlerini oldukları gibi kabul etmemelerini önemli boşanma sebepleri arasında belirtmektedir. Arıkan da (1996) "Halkın Boşanmaya İlişkin Tutumları" adlı araştırmada; eşlerin yetişme tarzlarının, dini inançlarının ve eğitim durumlarının birbirinden çok farklı olmasının, evlilikleri boşanma tehlikesiyle karşı karşıya bırakan durumlar olduğunu ortaya koymuştur. Eşler arasındaki eğitim düzeyi farkı ve sosyo-kültürel farklılıkların boşanma sebepleri arasında olduğunu gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır (ADAG, 2008; Özkan, 1989; Yıldırım, 2004).

Önceki araştırma bulgusu ile birlikte ele alındığında, bu soruya verilen yanıtlar romantizm-cinsellik alanında problem yaşadıklarını ifade etmeseler de çiftlerin, evlendiklerinde bu konuda problem yaşayacaklarını düşündüklerini göstermektedir. Bu durum daha önce sözü edildiği gibi, çiftlerin bu konuda daha az paylaşımda bulunmalarından kaynaklanıyor olabilir. Hızel Bülbül ve diğerlerinin (2008) yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinin çok az bir kısmının cinsel ilişkide bulunuyor olduğu yönündeki ve Türkaslan ve Yurtkuran-Demirkan'ın (2007) yaptıkları araştırmada türk öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun evlilik dışı beraberliğe sıcak bakmadıkları yönündeki bulguları dikkate alındığında, çiftlerin henüz deneyim sahibi olmadıkları bir konuda "kaygılı" hissediyor oldukları düşünülebilir. Keklik (2011) tarafından üniversite öğrencileri ile yürütülen araştırmada bütün katılımcıların ileride evleneceklerini belirtmeleri cinsiyet ilişkilerini yaşamının evlilik içerisinde ele alındığına ilişkin bir bulgu olarak nitelendirilmiştir.

ASAGEM (2009) tarafından yapılan boşanma nedenleri araştırmasında da çocuk bakımı ve yetiştirilmesi konusunda düşüncelerin farklı olmasını boşanma nedenleri arasında ifade edenlerin oranı %34; örf, adet ve din açısından anlaşamıyor olmayı ifade edenlerin oranı %19, eşin “istediğim gibi ol” diyerek baskı yapmasını ifade edenlerin oranı %34 olarak bulunmuştur. Birbirlerinin farklılıklarını olduğu gibi kabul edebiliyor olsalar bile gençler, evlilik gibi formal bir ilişki içerisine girdiklerinde, eşlerinde var olan farklılıkların aileleri ve toplum tarafından onaylanmayacaklarını düşünüyor olabilirler. Toplulukçu kültürler arasında yer alan türk toplumunda aile görüşleri bireyin görüşleri üzerinde etkili olup, aileden onay almanın fazlasıyla önemsendiği düşünülebilir. ASAGEM’in (2009) yürüttüğü boşanma nedenleri araştırmasında, “Evliliğiniz süresince aileniz eşinizi size uygun buldu mu?” sorusuna katılımcıların %20’si hayır cevabı verirken; “Uygun bulmadı ama kabul etmek zorunda kaldı” diyenlerle birlikte boşanılan eşin ailesi tarafından kabul görmediğini belirtenlerin oranı yaklaşık %40 olarak bulunmuştur. Aileler de ilişkiye dahil olduğunda ilişkinin niteliği değişebilmektedir. Aynı araştırmada, eşlerinin, ailesinin yanında kendisine tek başına oldukları zamanlara göre farklı davrandığını ifade edenlerin oranı kadınlarda % 40, erkeklerde % 33 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin problem yaşayacaklarını düşündükleri alanların genelde boşanma sebepleri arasında yer alıyor olması bireylerin ilişkilerinde yaşayabilecekleri bazı sorunları önceden tahmin edebildiklerini göstermektedir. Bu bilgiler psikolojik danışma ve rehberliğin önleyici rolü açısından anlamlıdır; zira ilişkilerde yaşanabilecek sorunlar tahmin edilebildiği ölçüde bu sorunları henüz evlenmeden önleyebilecek çalışmalar düzenlenebilir.

Özellikle farklılıkları kabul konusunun evlilik öncesinde ele alınmasının bir yararı daha vardır. Gladding (2012) çiftlerin ilk yıllarının boşanma olasılıklarının en yüksek olduğu zamanlardan biri olduğunu ifade etmektedir. Çünkü bu dönem eşlerin aralarındaki farklılıkları çözümlenmeye çalıştıkları zamandır. Genel olarak yeni bir çiftin yaşam döngüsü daha çok uyum sağlama ve adaptasyonun egemen olduğu bir dönemdir. Örneğin, yeni eşler mekanı, öğünleri, boş zamanları, uyuma zamanını ve işe ayırdıkları zamanı paylaşmanın ve birbirleriyle uyumlu bir şekilde ayarlamının çabası içerisinde olurlar. Birbirlerinin dilekleri, ricaları ve fantezilerine uygun davranmaya çalışmak durumundadırlar. Bu, zaman alan bir süreçtir ve iyi niyet, enerji ve uzlaşmayı gerektirir. Dolayısıyla, çiftlerin evlilik öncesinde, bu zorlu süreçten önce birbirlerinin farklılıklarını kabul etmeyi öğrenmeleri oldukça önemlidir.

Farklılıkları kabul edebilmek aynı zamanda saygının da göstergesidir; bir bireyin kendinden başka olanı olduğu gibi kabul ederek onun özüne saygı duyması, kendi oluşuna destek olmasıdır. Partnerlerin bireysel farklılıklarını görmeye açık olmamalarının, birinin diğerini kendine benzetme çabalarına yol açabildiği ve bunun da hayal kırıklığı ve çatışma doğurabildiği ifade edilmektedir (Keitner, Heru ve Glick, 2010). Buna göre, evlilik öncesi dönemde çiftlere, birbirlerinin farklılıklarını fark etmeleri ve kabul etmeleri konusunda yardımcı olunmalıdır.

Öğrencilerin Evlilik Öncesinde Eğitim Almak İstedikleri Konulara İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Üniversite öğrencilerinin evlilik öncesinde eğitim almak istedikleri konulara ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde öğrencilerin en fazla eğitim almak istedikleri alanların sırasıyla iletişim, çatışma çözme, farklılıkları kabul, romantizm-cinsellik ve sosyal destek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin evlilik öncesinde eğitim almak istedikleri konulara ilişkin görüşlerin iletişim ve çatışma çözme boyutlarında yoğunlaştığı görülmektedir.

Geçmiş yıllarda yapılmış araştırmalar incelendiğinde; ilişki eğitimi ve evlilik öncesi programların; çift uyumunu, partnerin farklılıklarını kabulü, iletişimi güçlendirme ve problem çözme becerilerini artırdığı; uyumsuzluğu, olumsuz duyguları ve boşanmayı azalttığı ve bu yolla evlilik kalitesini ve istikrarını da yükselttiği görülmektedir (Markman ve Hahlweg, 1993; Markman, Renick, Floyd, Stanley ve Clements, 1993; Markman, Stanley ve Blumberg, 2001). Carroll ve Doherty (2003) evlilik öncesi programların etkililiği konusunda 1965 ile 2001 yılları arasında yapılmış araştırmalara ilişkin bir meta analitik çalışma yapmışlardır. Bu araştırmalardan 16'sında, evliliğe hazırlık programının katılımcılarında iletişim, problem çözme, empati gibi kişiler arası becerilerde manidar bir farklılık bulgulanmıştır. Araştırmalardan 11'inde, katılımcıların puanları kontrol grubundakilerden anlamlı olarak daha iyi olduğu; 5'inde ise çiftlerin bu tür bir programa katılma deneyimini yardımcı olarak gördükleri ifade edilmiştir. Carroll ve Doherty, ortalama olarak, evliliğe hazırlık programlarına katılanların, programa katılmayanların %79'undan daha iyi durumda oldukları ve bu etkinin altı aydan üç yıla kadar sürdüğünü belirtmişlerdir.

Türkiye'de de belediyeler tarafından ve üniversitelerde araştırmacılar tarafından düzenlenen evlilik öncesi eğitimlerin etkili olabildiği görülmektedir (Yılmaz ve Kalkan, 2010; Duran, 2010; Yalçın, 2010). 2008 yılında, Çankaya Belediyesi Evlendirme Birimine başvuran gönüllü 62 çifte verilen "Evlilik Öncesi Çift Eğitimi" sonucunda, çiftlerin birbirlerini anlayışlı bir şekilde

dinleyebildikleri (% 75), birbirlerinin gerçekten ne söylemeye çalıştığını anladıkları (% 68), problemlerini konuşarak çözdükleri (% 75,8), nişanlıları ile önemli konuları konuşmaya çekinmedikleri (% 82,3) ve doğru iletişim kalıplarını kullandıkları (% 75) bulunmuştur (Şen, 2009). Yapılan araştırmalar genel olarak, evliliğe hazırlık programlarının çiftlerin iletişim becerileri ve çatışma çözme becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Ridley ve Sladeczek'in (1992) Guerney'in ilişki geliştirme programını kullanarak yaptıkları araştırmada, deney ve kontrol grubu arasında birbirini kabul konusunda deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu ortaya koyulmuştur. Görüldüğü gibi evliliğe hazırlık programları farklılıkları kabul konusunda da çiftleri olumlu etkileyebilmektedir.

Bireylerin, kimi sorunların evlenince azalacağını veya partnerin nasılsa değişeceğini düşünmesinin akılcı olmadığı ve bu düşünce biçiminin bireyleri hayal kırıklığına uğrattığı açıktır. Dolayısıyla bireylerin evlenmeden önce sorun yaşayabilecekleri konularda farkındalık kazanmalarını sağlamak ve evlilikle ilgili temel konularda bilgi edinmelerini sağlayarak evliliğe hazır olmalarına yardımcı olmak son derece önemli görülmektedir.

Öneriler

Bu çalışmanın sonuçlarından yararlanılarak evlilik öncesi eğitimler düzenlenebilir. Araştırmacılar, öğrencilerin problem yaşadıkları, problem yaşayacaklarını düşündükleri ve eğitim almak istedikleri konuları dikkate alarak evliliğe hazırlık programları geliştirebilirler. Ayrıca bu çalışma genişletilerek Türkiye'de çiftlerin problem yaşadıkları alanlar ve evlilik öncesi eğitim ihtiyaçları belirlenebilir. Bu yolla, bireylere standart birtakım konular yerine, ihtiyaç duydukları alanlarda eğitim sunulması sağlanmış olur. Böylece çiftlerin yaşadıkları problemler daha fazla büyümeden ve çiftler evlilik aşamasına gelmeden önlenir.

Kaynakça

- Abalı, S. (2006). *Boşanmak için başvuran kadınların evlilikteki cinsel yaşamlarını boşanma nedeni olarak görme durumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Adler-Baeder, F., Kerpelman, J., Schramm, D. G., Higginbotham, B. ve Paulk, A. (2007). The Impact of Relationship Education on Adolescents of Diverse Backgrounds. *Family Relations*, 56(3): 291-303.
- ASAGEM (Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü), (2009). *Boşanma nedenleri araştırması*. Ankara: Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü.
- ADAG (Akademik Dayanışma Araştırma ve Geliştirme Vakfı), (2008). *Boşanma sebepleri araştırması*. Ankara: Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü.
- Arıkan, Ç. (1996). *Halkın Boşanmaya İlişkin Tutumları Araştırması*. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.
- Banks, S.G. (2012). Using Choice Theory and Reality Therapy in Premarital Counseling. İçinde P. A. Robey, R. E. Wubbolding ve J. Carlson. (Eds.). *Contemporary Issues in Couples Counseling*. pp.211-225. New York: Routledge.
- Bray, J. H. (1995). *Intergenerational research in family therapy*. American Association for Marriage and Family Therapy, New York: NY.
- Carroll, J. S. ve Doherty, W. J. (2003). Evaluating effectiveness of premarital prevention programs: A meta-analytic review of outcome research. *Family Relations*, 52(2), 105-118.
- Cindoğlu, D. (1997). Virginité Tests and Artificial Virginité in Modern Turkish Medicine. *Women's Studies International Forum*, 20(2), 253-261.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY: Routledge.
- Christensen, A. ve Heavey, C.L. (1999). Intervention for Couples. *Annual Reviews Psychology*, 50, 165-190.
- Duran, Ş. (2010). *Evlilik öncesi ilişki geliştirme programının romantik ilişkiler yaşayan üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri, çatışma iletişim tarzları ve ilişki istikrarları üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Erkan, S., Cihangir Çankaya, Z., Terzi, Ş. ve Özbay, Y. (2011). Üniversite Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezlerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 174- 198.
- Erkan, S., Özbay, Y., Cihangir Çankaya, Z. ve Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve psikolojik yardım arama gönüllükleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 94-107.

- Gardner, S.P., Giese, K. ve Parrott, S.M. (2004). Evaluation of the connections: Relationships and marriage curriculum. *Family Relations*, 53, 521-527.
- Gizir, C. A. (2005). Orta Doğu Teknik Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin problemleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 196-213.
- Gizir, C. A. (2010). Üniversite Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezleri'nin rol ve işlevleri: Gelişmeler ve sınırlılıklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 11-25.
- Gladding, S.T. (2012). *Aile terapisi. tarihi, kuram ve uygulamaları*. İ. Keklik ve İ. Yıldırım (Çev. Ed.). Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayınları: Ankara.
- Gurman, A.S. ve Fraenkel, P. (2002). The history of couple therapy: A millennial review. *Family Process*, 41(2), 199-260.
- Hamamcı, Z., Buğa, A. ve Duran, Ş. (2011). Üniversite öğrencilerinin evlilik yaşantısı ile ilgili bilgi kaynaklarının ve evlilik öncesi eğitim ihtiyaçlarının incelenmesi. *Aile ve Toplum*, 7(26), 33-51.
- Hızel Bülbül, S., Sanlı, C., Fidan, S., Agar, A. ve Ceyhun, G. (2008). Health risk behaviours of the students in an Anatolian university. *Pediatrics*, 121(1), 89.
- Keitner, G.I., Heru A.M. ve Glick I.D. (2010). *Clinical manual of couples and family therapy*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing, Inc.
- Keklik, İ. (2011). Mate selection preferences of Turkish university students. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 44, 129-148.
- Kılıç, M. (1995). Üniversite öğrencilerinin ruh sağlığını bozan nedenler ve tedavide başvurdukları çözüm yolları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 86-93.
- Lebow, J. (2005). Marital distress. *Family Therapy Magazine*, May/June, 38-45.
- Markman, H. J., Floyd, F. J., Stanley, S. M. ve Storaasli, R. D. (1988). Prevention of marital distress: A longitudinal investigation. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 56(2): 210-217.
- Markman, H. J. & Hahlweg, K. (1993). The prediction and prevention of marital distress: An international perspective. *Clinical Psychology Review*, 13, 29-43.
- Markman, H.J., Renick, M.J., Floyd, F.J. Stanley, S. M. ve Clements, M. (1993). Preventing marital distress through communication and conflict management training: A 4-and 5-year follow-up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(1), 70-77.
- Markman, H. J., Stanley, S. M. ve Blumberg, S. L. (2001). *Fighting for your marriage: Positive steps for preventing divorce and preserving a lasting love* (Rev. ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

- Martin, P. D., Specter, G., Martin, M. ve Martin, D. (2003). Expressed attitudes of adolescents toward marriage and family life. *Adolescence*, 38(150), 359-367.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. Michael. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Noller, P. ve Feeney, J. A. (2002). Communication, relationship concerns, and satisfaction in early marriage. A. Vangelisti, H. Reis and M. Fitzpatrick (Ed.), *Stability and change in relationships* in (pp. 129-155) UK: Cambridge University Press.
- Özabacı, N. (2009). Evlilik öncesi ilişkiler. İçinde H. Yavuzer (Ed.). *Evlilik Okulu*. ss: 48-61. İstanbul: Remzi.
- Özkan, Z. (1989). *Türkiye'de boşanmaların sebep ve sonuçları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ridley. C. A. ve Sladeczek, I. E. (1992). Premarital relationship enhancement: Its effects on needs to relate to others. *Family Relations*, 41, 148-153.
- Silliman, B. ve Schumm, W. R. (2004). Adolescent perceptions of marriage and premarital couples education. *Family Relations*, 53, 513-520.
- Stanley, S.M., Amato, P.R., Johnson, C.A. ve Markman, H.J. (2006). Premarital education, marital quality and marital stability: findings from a large, random household survey. *Journal of Family Psychology*, 20(1), 117-126.
- Stahmann, R. F. & Hiebert, W. J. (1997). *Premarital counseling: The professional's handbook*. New York: Lexington Books.
- Stover, C. L. (2008). *Adolescents attitudes towards counseling by demographic group: Before and after a youth relationship education curriculum*. (Unpublished master thesis). Auburn University, Alabama.
- Sürerbiçer, F. S. (2008) *Boşanmış bireylerin deneyimlerine göre evlilik eğitimi gereksinimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Şen, B. (2009). *Evolenmek üzere başvuruda bulunan bir grup nişanlı çiftin evlilik ve "evlilik öncesi çift eğitimi"ne ilişkin bilgi, görüş ve değerlendirmeleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Topkaya, N. ve Meydan, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin problem yaşadıkları alanlar, yardım kaynakları ve psikolojik yardım alma niyetleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 25-37.
- Türkaslan, N. ve Yurtkuran-Demirkan, S. (2007). *Üniversite son sınıf öğrencilerinin evliliğin kuruluşuna ilişkin görüş ve düşünceleri*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Waite, L. J. ve Gallagher, M. (2000). *The case for marriage: Why married people are happier, healthier and better off financially*. New York: Doubleday.

- Yalçın, İ. (2010). *İlişki geliştirme programının üniversite öğrencilerinin ilişki doyumu düzeylerine etkisi*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- YAZICI, E. (2003). *Türk üniversite gençliği araştırması*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. (2004). Türkiye’de boşanma ve sebepleri. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(28), 59-81.
- Yılmaz, T. ve Kalkan, M. (2010). Evlilik öncesi ilişki geliştirme programının çiftlerin ilişki doyumuna etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1893-1920.



Psikolojik Danışman Eğitiminde Mesleğe İlişkin Kişisel Eğilimler

Fidan KORKUT-OWEN* Meliha TUZGÖL DOST** Aslı BUGAY***
Dean W. OWEN****

Öz

Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) eğitimi boyunca öğrencilerin gelişimi, daha çok alan bilgisi ve becerileri açısından değerlendirilmekte ve mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerinde oluşan değişiklikler yeterince dikkate alınmamaktadır. Öte yandan son zamanlarda psikolojik danışman eğitimi boyunca öğrencilerin sadece akademik değil, profesyonel ve kişisel değişimlerinin de sürekli izlenmesi etik bir gereklilik olarak ifade edilmeye başlamıştır. Bu fikir Psikolojik Danışma ve İlgili Eğitim Kurumlarının Akreditasyonu Kurulu'nun (Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs-CACREP) 2009 standartlarıyla da pekiştirilmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) özellikle CACREP tarafından akredite edilen ya da akredite edilmek isteyen üniversitelerde PDR eğitimi almayı düşünen adayların seçiminde ve PDR eğitimi boyunca öğrencilerin değerlendirilmesinde mesleğe ilişkin kişisel eğilimler de dikkate alınmaya başlamıştır. Bu çalışmada alanyazında giderek daha fazla yer alan mesleğe ilişkin kişisel eğilim kavramının ne olduğu, PDR alanında neden önemli olduğu, ABD'deki bazı üniversitelerin bu kavramı programlarında öğrenci değerlendirmesinde nasıl ele aldıkları ve değerlendirme yolları üzerinde durulmuştur. Böylece Türkiye'de PDR eğitiminde de bu kavram üzerinde tartışmaya başlanması umulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: mesleğe ilişkin kişisel eğilim, psikolojik danışman eğitimi, psikolojik danışman eğitiminde mesleğe ilişkin kişisel eğilimler.

* Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Emekli, Ankara, korkut@hacettepe.edu.tr

** Yrd. Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Ankara, mtuzgol@hacettepe.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr., TED Üniversitesi, Ankara, asli.bugay@tedu.edu.tr

**** Prof. Dr., Morehead State University, KY, ABD, Emekli, d.owen@moreheadstate.edu

Professional Dispositions in Counselor Education

Abstract

The assessment of student progress throughout counselor education training has been problematic in that earlier efforts have focused on content and skill mastery but did not attempt to assess belief or attitudinal change as the result of training. Within the field of counselor education there has emerged some discussions about assessments of the counselor candidates' dispositions besides their academic achievement. This assertion supported by the 2009 Standards of the Council for the Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP), the national accrediting body for programs of counselor training (CACREP, 2009). These standards, to a large extent state that accredited programs are required to establish and maintain "a developmental, systematic assessment of each student's progress throughout the program, including consideration of the student's academic performance, professional development, and personal development". These standards describe an expectation that students in all education-related fields develop dispositions and that these behaviors and attitudes be observed and evaluated in educational settings. The aim of the study was to describe how dispositions in counselor education can be defined, how these dispositions can be developed or enriched, and how they can be assessed. The implication is that such assessment efforts would in some way contribute to effective and competent practitioners in future.

Keywords: *professional disposition, counselor education, professional dispositions in counselor education.*

Giriş

Eğitim sürecinin en temel öğelerinden biri, öğrencilerin seçilmesi ve eğitimleri boyunca sürekli olarak izlenmeleri ve değerlendirilmeleridir. Öğrenci seçimi ve gelişiminin değerlendirilmesi sürecinde, daha çok bireyin eğitim verilen alandaki alan bilgisini öğrenmesine ilişkin başarısı ölçülmektedir. Türkiye’de tüm üniversitelere ve bölümlere öğrencilerin seçimi merkezi sınav aracılığı ile yapılmakta ve öğrenci alımında akademik başarı ölçütü olarak alınmaktadır. Psikolojik danışman eğitimi (counselor education) sürecinde de öğrenciler, eğitimleri boyunca sadece ödevler, sınavlar, projeler ve tezler aracılığı ile değerlendirilmektedir. Bu durum lisansüstü düzeydeki eğitim için de geçerlidir. Öte yandan ilgili alanyazında psikolojik danışma öğrencilerinin sadece akademik başarılarının değil, diğer özelliklerinin de dikkate alınması gerektiğine ilişkin bir eğilim vardır. Öyle ki son zamanlarda psikolojik danışman eğitimi boyunca öğrencilerin değişimlerinin sürekli izlenmesi etik bir gereklilik olarak görülmeye başlamıştır (Spurgeon, Gibbons ve Cochran, 2012). Bu fikir Psikolojik Danışma ve İlgili Eğitim Kurumlarının Akreditasyonu Kurulu’nun (Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs - CACREP) 2009 standartlarıyla da pekiştirilmiştir. CACREP’in bu görüşü büyük oranda, Ulusal Öğretmen Eğitiminin Akreditasyonu Kurulu (National Council for Accreditation of Teacher Education - NCATE, 2008) tarafından oluşturulan eğitim standartlarının tüm eğitim alanlarına uyarlanmasından etkilenmiştir. NCATE 1 Haziran 2013 tarihinde bir diğer akreditasyon kurumuyla birleşerek Eğitimcileri Hazırlama Akreditasyon Kurulu (The Council for the Accreditation of Educator Preparation - CAEP) adını almıştır (NCATE, 2014). Bu yazıda kurumun eski çalışmalarından sözedildiği için kurum NCATE olarak kullanılmaya devam edilmiştir.

CACREP, bu standartlarda, tüm eğitim alanlarındaki öğrencilerin *mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerinin* (professional dispositions) geliştirilmesinin ve bu özelliklerin eğitim ortamında gözlenebilir ve değerlendirilebilir olmasının beklendiğini ifade etmektedir. Bu tür değerlendirme çabalarının gelecekte daha etkili ve yeterli uygulamaların yetiştirilmesine katkıda bulunma gibi bir doğurgusu vardır.

Mesleğe ilişkin kişisel eğilim kavramı, bu çalışmada *professional dispositions* kavramı yerine kullanılmaktadır. Bu kavrama Türkçe karşılık bulabilmek için Amerika Birleşik Devletleri’nde psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) alanında yüksek lisans ya da doktora yapmış ya da doktora sonrası eğitiminin bir kısmını orada tamamlamış olan toplam yedi kişiden görüş alınmıştır. Gelen karşılıklar arasında

“profesyonel eğilim, kişisel yatkınlıklar, kişisel tavır, kişisel karakter özellikleri, kişisel eğilim, profesyonel duruş” yer almaktadır. Tanımlanması zor bir kavram olduğu konusunda hem fikir olunan kavrama verilen karşılıklar arasında en sık vurgulanan kavram olması nedeniyle bu çalışmada mesleğe ilişkin kişisel eğilimin kullanılmasına karar verilmiştir. Kavramı kısaltmak adına bu makalede mesleğe ilişkin kişisel eğilim kavramı kullanılsa da burada kastedilen aslında psikolojik danışma mesleğine ilişkin kişisel eğilimdir.

Psikolojik danışman eğitimi ile ilgili akreditasyon kurumu olan CACREP'e (2009) göre, psikolojik danışman eğitimi sonunda öğrencilerinin iyi bir psikolojik danışman olabilmeleri için alana ilişkin bilgi ve becerilerinin yanı sıra bazı mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerinin gelişmesi ve zenginleşmesi beklenmektedir. NCATE ve CACREP'in giderek artan vurgulamalarına rağmen psikolojik danışmanların kazanmaları ya da geliştirmeleri beklenen bu özelliklerin neler olduğu ve nasıl değerlendirilebilecekleri konusunda yeterince çalışma bulunmamaktadır.

İlgili alanyazında da belirtildiği gibi kavramın tanımlanması, içeriği ve ölçülmesi konusunda görüş birliği olmasa da, ABD'deki tartışmalar gibi Türkiye'de de bu konuyu tartışmaya başlayabilmek için bazı çalışmaların yapılmasında fayda vardır. Bu yazıda mesleğe ilişkin kişisel eğilimler kavramının tartışılması amaçlanmıştır. Bu çalışma ile, Türkiye'de psikolojik danışman eğitimi süreci boyunca, psikolojik danışman adaylarının akademik yanlarının yanı sıra mesleğe ilişkin kişisel eğilimleriyle ilgili tartışmaların ve yeni çalışmaların başlaması umulmaktadır. Bu tartışmaların PDR eğitiminde psikolojik danışman adaylarının hangi mesleğe ilişkin kişisel eğilimleri taşıması gerektiğini belirleyebilmek ve eğitim sürecinde mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerini geliştirebilme yolları üzerine olması beklenmektedir.

Mesleğe ilişkin kişisel eğilim kavramı

Mesleğe ilişkin kişisel eğilim kavramının farklı tanımları vardır. Cudahy, Finnan, Jaruszewicz ve McCarty (2002) bu kavramı, içsel olarak sahip olunan ve davranışlar aracılığıyla dışardan görülebilen değerler, sorumluluk (söz verme, bağlı olma) ve etik kurallar olarak tanımlanmaktadır. Schultz ve Schultz, (1994) mesleki kişisel eğilimleri bireyi diğerlerinden ayıran ayırıcı özellikler olarak ele alırken (Akt., Pierce, 2010), Moore (2010) belli durumlarda, başkalarının da gözlenebilecek şekilde belli biçimde davranma olasılığını artıran özellikler olarak ele almaktadır.

Aslında mesleğe ilişkin kişisel eğilim kavramı, NCATE tarafından 2001 yılında oluşturulan performansa dayalı akreditasyon sisteminde yer almıştır. NCATE'nin (2010) kavramlar sözlüğünde yer alan mesleğe ilişkin kişisel eğilim, eğitimciler olarak öğrencilerle, ailelerle, meslektaşlarla ve toplumla etkileşim halindeyken sözel olan ve sözel olmayan davranışlarla gösterilen ilgili meslek kapsamındaki profesyonel tutumlar, değerler ve inançlar olarak tanımlanmaktadır. Buna göre, eğitimin tüm alanlarındaki öğrencilerin, mesleğe ilişkin kişisel eğilimleri ve eğitim ortamlarında gözlenebilen ve değerlendirilebilen tutum ve davranışları geliştirmeleri beklenmektedir. ABD'de NCATE, tüm eğitim fakültelerine bağlı bölümleri akredite etme sürecinde, programlardan, öğrencilerinin mesleki kişisel eğilimlerini değerlendirmelerini istemektedir. Mesleki kişisel eğilim kavramı okul psikolojisi gibi psikolojik danışma ve rehberliğe yakın olan bazı mesleklerde de kullanılmaktadır. Ulusal Okul Psikologları Derneği (National Association of School Psychologists, 2009), profesyonel çalışma özellikleri kavramı altında öğrencilerin göstermesi beklenen özellikleri, bireysel ayrılıklara saygı, iletişim becerileri, etkili kişilerarası ilişkiler, etik sorumluluk, uyum gösterme, girişimci ve güvenilir olma olarak sıralamaktadır. Mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerin öğretilebilir ve değiştirilebilir özellik göstermeleri (Knopp ve Smith, 2005) nedeniyle, psikolojik danışman eğitiminin öğrencilerin mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerinde farklılık yaratması beklenmektedir.

CACREP (2009) son zamanlarda önerdiği standartlar temelinde, akredite edeceği programlardan bazı düzenlemeler istemektedir. Buna göre, her bir öğrencinin, program boyunca, akademik, profesyonel/mesleki ve kişisel olarak gelişimlerinin sistematik olarak değerlendirilmeleri gerekmektedir. Görüldüğü gibi, CACREP mesleğe ilişkin kişisel eğilim özelliklerinden söz etse de bunu henüz psikolojik danışman eğitiminin bir gerekliliği olarak ifade etmemektedir. CACREP'in, NCATE'den etkilenerek bu kavramı vurgulamaya başladığından daha önce söz edilmişti. Bu durumda gelecekte CACREP'in de NCATE gibi akredite edeceği psikolojik danışman programlarında öğrencilerin mesleğe ilişkin kişisel eğilim özelliklerinin değerlendirilmesini zorunlu hale getirmesi beklenmektedir. Psikolojik danışman yeterliliklerinin değerlendirilmesi konusunda bazı çalışmalar yapan Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği, PDR eğitim programlarının akredite edilmesi ile ilgili olarak Yükseköğretim Kurulu nezdinde bir girişimde bulunmuştur. Derneğin bu süreçte CACREP ile işbirliği de sürmektedir (Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği, 2011). Bu gelişmeler PDR öğrencilerinin

mesleki kişisel eğilimlerinin değerlendirilmesi konusunun Türkiye’de de gündeme gelebileceğini göstermektedir.

PDR’de mesleğe ilişkin kişisel eğilim

Mesleğe ilişkin kişisel eğilim kavramı ile akademik olmayan özellikleri (Bucassa Beebe ve Toman, 2010; Corey, Corey ve Callahan, 1998) aynı anda kullananlar (Kuzey Carolina Central University, 2014) ya da eğitim sonunda kişisel gelişimlerinin izlenmesi (McKee, 2010) gibi nitelendirmeleri kullananlar da bulunmaktadır. PDR eğitiminin en temel amacının başarılı, yetkin ve etkili psikolojik danışmanlar yetiştirmek olduğu düşünüldüğünde, yetkin ve etkili psikolojik danışman özelliklerinin neler olduğu konusunun son 50 yıldır alanyazında tartışılmakta olması anlaşılır hale gelmektedir (Demos ve Zuwaylif, 1966; Pope ve Kline, 1999; Truax ve Carkhuff, 2007). Young’a (2009) göre, etkili ve yeterli psikolojik danışmanların özellikleri ile ilgili tartışmalar iki büyük grupta toplanabilmektedir. Yazara göre, ilk grupta psikolojik danışmanların profesyonel/mesleki eğitimleri boyunca öğrendikleri, insan gelişimi, bireysel ve grupta psikolojik danışma teknikleri, ölçme ve değerlendirme, psikolojik danışma kuramlarını bilme gibi psikolojik danışma alanındaki bilgi ve becerilere sahip olmaları ile ilgili nitelikleri ele alınmaktadır. Daha geniş olan diğer gruptaki nitelikler ise Truax ve Carkhuff (2007) ve Corey (2008) tarafından tanımlanan ve daha çok psikolojik özelliklere odaklanan türdendir. Bu temel psikolojik özelliklerin psikolojik danışmanlarda olması gerektiği pek çok araştırmacı tarafından kabul edilse de bu özelliklerin neler olduğu konusunda görüş birliği yoktur. Örneğin, Pierce (2010), Patterson ve Eisenberg (1983) ile Cormier ve Cormier (1985) tarafından yapılan ayrımları aktarmaktadır. Buna göre ilk yazarlar, etkili psikolojik danışman olabilmek için dört temel mesleki kişisel eğilimin varlığından söz etmektedir: İstikrar/ tutarlılık (stability), uyum (harmony), süreklilik (constancy) ve amaçlılık (purposefulness). İkinci yazar grubu ise etkili psikolojik danışmanların özelliklerini, bilişsel yetkinlik (intellectual competence), enerjik olma (energy), esneklik (flexibility), destekleyici olma (supportiveness), iyi niyetlilik (goodwill), öz farkındalık (self-awareness) ve kültürel yaşantıların farkında olma (awareness of cultural experiences) biçiminde sıralamaktadırlar.

Corey (2008) istedik psikolojik danışman özelliklerini tanımlarken geleneksel psikolojik danışman eğitiminin içinde öğretilen eğitim materyalleriyle ilgili değil, daha çok tutum ve inançlara yönelik bazı özelliklerden söz etmektedir. İnsan doğasına yönelik olumlu bakış açısına sahip olmak (nature of human behavior); öz

farkındalık; yardım etme ilişkisinde bireylerin gelişimine katkıda bulunmak (helping relationship); kişisel olarak bazı psikolojik danışma becerilerine sahip olmak (personal counseling skills) ve profesyonel psikolojik danışma sorumluluklarını/görevlerini yerine getirebilmek ve mesleki öz yeterlik duygusuna sahip olmak (technical self-efficacy). Halinski (2009), psikolojik danışmanların etkililiğine katkıda bulunan özelliklere ilişkin yaptığı alanyazın incelemesinde beş kişilik özelliğinin fazla vurgulandığını görmüştür. Bu kişisel özellikler, sıcak ve kabul edici olmak, empatik olmak, esnek olmak, öz farkındalık ve içtenlik olarak sıralanmaktadır.

Mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerin neler olabileceğini ortaya koymaya çalışan yeni bir araştırmada ise Spurgeon, Gibbons ve Cochran (2012), meslektaşlarıyla öğrencilerindeki ilerlemeleri tartışırken öğrencilerinin akademik olanlardan çok, öz farkındalık ve kişilerarası ilişkilerden kaynaklı sıkıntılar yaşadıklarını fark ettiklerini belirtmektedirler. Yazarlar başarılı olarak değerlendirilen öğrencilerin sadece akademik olarak başarılı olmakla kalmayıp aynı zamanda içtenlik, saygı, kültürel anlayış, diğer fikirlere açık olma ve güçlü bir çalışma etiğine sahip olma gibi kişisel özellikler gösterdiklerini de eklemektedirler. Spurgeon ve arkadaşları (2012), meslektaşlarıyla yaptıkları tartışmalarda programlarının kimliğini ve özünü tanımlayan beş mesleğe ilişkin kişisel eğilimin bağlılık (commitment -söz verme /sorumluluk), açıklık (openness), saygı (respect), dürüstlük (integrity) ve öz farkındalık olduğuna karar vermişlerdir.

Bu kavramın tartışılmasında, önce Rogers (1961) tarafından vurgulanan ve başka kuramcılar tarafından da (Örn., Duba, Paez ve Kindsvatter, 2010; Kelly, 2011; McKee, 2010) kabul edilen terapötik süreçte psikolojik danışmanların kişilik özelliklerinin beceri ve tekniklerden daha fazla etkisi olduğu düşüncesinin de payı bulunmaktadır. Bu bakış açısına göre kişi olarak psikolojik danışman, hizmetin sağlanmasında bir araç olarak görülmektedir. Farklı psikolojik danışmanlar aynı teknikleri kullansalar da bu tekniklerin kullanılışındaki araçlar aynı olmadığı için tekniğin kullanılışının da aynı olmayacağı üzerinde durulmaktadır. Bu görüşlerden yola çıkarak bazı psikolojik danışman eğitimi programları yüksek lisans düzeyinde öğrenci alımı sırasında adayların bazı akademik olmayan kişilik özelliklerini de göz önüne almaya başlamışlardır (Pierce, 2010). Redekop ve Wlazelek (2012), mesleki kişisel eğilimlerin öğrenci seçiminde dikkate alınması gerektiğine ilişkin bazı çalışmalar yapmışlarsa da psikolojik danışman adaylarının mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerini gözönüne alarak öğrenci seçen üniversite sayısının fazla olduğu söylenemez. Orta Tennessee Devlet Üniversitesi (Middle Tennessee State

University, 2014) ve Kuzey Carolina Merkez Üniversitesi (North Carolina Central University, 2014) bu konuya örnek olarak verilebilir. Bu üniversiteler, bazı formların doldurulması ve görüşmeler aracılığıyla yüksek lisans eğitimine başvuran adayları mesleğe ilişkin kişisel eğilim açısından da değerlendirmektedirler.

Mesleğe ilişkin kişisel eğilim, sadece psikolojik danışman eğitimi programına öğrenci seçiminin sırasında ele alınmamaktadır. Program boyunca öğrencilerin bu anlamda değişimlerinin izlenmesi de önemsenmektedir. Psikolojik danışman eğitimi sonunda öğrencilerin bilişsel olarak gerekli kuramsal bilgileri ve mesleki becerileri ne kadar öğrendikleri sınıansa da, son zamanlarda psikolojik danışmaya ve kendilerine ilişkin görüşlerinin, tutumlarının, değerlerinin, daha açıkçası mesleki kişisel eğilimleri açısından ne kadar değiştikleri sorusuna da yanıt aranmaya başlanmıştır. Bu konuda North Carolina Central Üniversitesi (North Carolina Central University, 2014), Monmouth Üniversitesi (Monmouth University, 2014), New Mexico Highlands Üniversitesi (2011), Columbus State Üniversitesi (Columbus State University, 2013), Tennessee Üniversitesi Knoxville, (University of Tennessee-Knoxville, 2010), Radford Üniversitesi (Radford University, 2012), Wisconsin Üniversitesi-Stout (University of Wisconsin-Stout, 2012) gibi bazı üniversiteler ise mezun olana dek PDR öğrencilerinde akademik özelliklerin dışında başka alanlarda da değişim olması gerektiğini vurgulayarak süreç içinde ve sonunda adayların mesleki kişisel eğilimlerini değerlendirmektedirler. Adı geçen üniversitelerin psikolojik danışma öğrencileri için hazırlanan el kitaplarında okulun politikalarından, yönetmeliklerden söz ederken mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerden de söz etmektedirler. Aşağıda birkaç üniversitenin öğrenci el kitabında mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerin nasıl ele alındıklarıyla ilgili bazı bilgiler sunulmuştur.

Kuzey Carolina Central Üniversitesi'nde (North Carolina Central University, 2014) lisansüstü eğitime başvuranların mesleğe ilişkin kişisel eğilimleri / akademik olmayan özellikleri, başvuru görüşmesinde ve kabul edilmeleri halinde eğitim süresince değerlendirilmektedir. Görüşmeyi değerlendirmek için psikolojik danışman eğitimcileri her aday için mesleğe ilişkin kişisel eğilimleri değerlendirme formu doldurular. Ancak bazı durumlarda mesleğe ilişkin kişisel eğilimler kabul süreci kesinleştikten sonra görülür. O nedenle psikolojik danışman eğitimcileri her öğrenciyle ilgili düzenli olarak gözlemler ve değerlendirmeler yaparlar. Öğrenciyle ilgili herhangi bir kaygı olması halinde iyileştirme ya da yeniden değerlendirme planları yapılır. Derslerin tamamlandığı ve öğrencinin uygulama derslerine

yöneldiği zaman ilk kiritik değerlendirme yapılır ve bu, program ortası değerlendirme diye adlandırılır. Bu değerlendirme bir portfolyo hazırlamaya dayalıdır. Bu portfolyoda her öğrencinin yeterliliği ve profesyonelliği değerlendirilir. Bu değerlendirme öğretim üyelerinin öğrencinin alan süpervizyonuna başlamaya hazır oluşunu onaylamalarına yardımcı olur. Öğrenci hazır değilse onunla iyileştirme planı yapılır, gerekirse yeni kariyer yönü çizmesi için öğrenciye yardımcı olunur. Öğrenci el kitabında açık olarak öğrencinin dönemin belli bir noktasında etik olmayan, mesleğe uymayan bir davranışı göstermesi ya da iyileştirme planındaki gereklilikleri yapmaması halinde, programdan kaydının silinebileceğinden de söz edilerek bu özelliklere verilen önem vurgulanmaktadır.

Monmouth Üniversitesi'nde (2014) de üniversitenin politikalarına uygun olarak, tüm öğrencilerin ilerlemeleri ve mesleğe ilişkin kişisel eğilimleri gözden geçirilir ve bir form kullanarak değerlendirilir. Öğrenciler aylık dönemlerde değerlendirilirler ve sorun olması halinde işbirliği ile bir hareket planı yapılır. Öğrencilerden sadece üniversitede değil uygulama ve staj yapmaya gittikleri yerlerde, danışanlarıyla, sınıf arkadaşlarıyla, öğretim üleriyle ve diğer çalışanlarla etkileşim halindeyken mesleğe ilişkin kişisel eğilimler göstermeleri beklenmektedir. Bunlar içtenlik, dürüstlük, saygı, koşulsuz olumlu kabul ve empati olarak özetlenmektedir. Bu el kitabında da uygunsuz, olgun olmayan, rahatsızlık verici, mesleğe uygun olmayan, saldırgan davranışlar gösterenlerin üniversiteyle ilişkilerinin kesilebileceği notu yer almaktadır.

New Mexico Highlands Üniversitesi'nin (2011) PDR öğrencileri için hazırladıkları el kitabında yer alan programın felsefesinde, psikolojik danışma öğrencilerinden sadece akademik alanda değil mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerde de gelişim beklendiğinden sözedilmektedir. Bu eğilimler ise empati, içtenlik, koşulsuz kabul, açık fikirli olma, bireyi hem bireysel hem de sistemik çerçevede görebilme, bireylerin psikolojik iyilik hallerini arttırmaya istekli olma, yetkinlik, farklılıklara duyarlılık olarak sıralanmaktadır. Öğrenciler program boyunca birkaç kez bu özellikler açısından değerlendirilmektedirler.

Wisconsin Üniversitesi'nin Stout kampüsünde de (Wisconsin University University-Stout, 2012) öğrencilerin mesleğe ilişkin kişisel eğilimleri bir formla düzenli aralıklarla değerlendirilmektedir. Bu formda öğrencilerin devam, hazır gelme, sürekli öğrenme, olumlu ruh hali, olup bitenin farkında olmak, düşünceli olma, işbirliği ile çalışma gibi bir dizi mesleğe ilişkin kişisel eğilimleri dörtlü

dereceleme (doyurucu değil-1, en alt düzeyde doyurucu-2, doyurucu-3 ve yeterli-4) üzerinden değerlendirilmektedir. Kabul edilen en düşük dereceleme üç olduğu için öğrenciye herhangi bir alanda üçten daha az değerlendirme verilmişse, öğrencinin o alanı iyileştirmesine yönelik yazılı bir plan hazırlanmaktadır. Yeni öğrencilere oryantasyon yapılırken mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerle ilgili derinlemesine bir tanıtım yapılmakta, ders veren psikolojik danışman eğitimcileri ders içinde ve dışında öğrencilere bu konuda geribildirim vermektedir. Bu etmenlerin, başarılı bir programın kişilerarası ve mesleki nitelikleri konusunda öğrencilerin farkındalığını artırmaya katkıda bulunduğu düşünülmektedir.

Mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerin değerlendirilmesi

Aslında yıllar önce Johnson, Shertzer, Linden ve Stone (1967) öğrencilerin bilişsel ve akademik olmayan özelliklerinin psikolojik danışma ilişkisinin etkililiğinde önemli olduğu konusunda psikolojik danışman eğitimcilerinin hemfikir olduğunu belirterek adayların bu anlamda değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. O anlamda CACREP'in standartları ve yukarıda sözedilen üniversitelerdeki uygulamaları, öteden beri önerilen fikirlerin uygulanmaya başlandığını göstermektedir. Verilen örneklerde mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerin değerlendirilmesinin daha çok formlarla yapıldığı görülmektedir. Oysa başka yolların da olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır.

Mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerin ne olduğu konusunda görüş birliği olmadığı gibi değerlendirilebileceği ya da değerlendirilmesi gerektiği ya da nasıl değerlendirileceği konusunda da bir görüş birliği yoktur. Singh ve Stoloff (2008), mesleki kişisel eğilimlerin tanımlanmasının ve ölçülmesinin zor olduğunu belirtmekle beraber bir değerlendirmenin yapılması gereğinden söz etmektedirler. Stoddard, Braun, Duker ve Koorland (2007) eğitim alanında mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerin nasıl ölçülebileceğine ilişkin çalışmalarında bir dizi yoldan söz etmektedirler. Bu yollardan bazılarını, bireylere mesleğe ilişkin kişisel eğilim kontrol listesi vermek, bireylerin kendileriyle ilgili notlar (günlükler) tutmalarını sağlamak, görüşmeler yapmak, portfolyo hazırlmalarını istemek, klinik değerlendirmeler yapmak olarak sıralamaktadırlar. Onlara göre çok sayıdaki teknik aracılığı ile öğrencilerin mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerinin gelişimi ve bu kavrama karşı farkındalıkları artırılabilir.

Barrio-Minton ve Gibson (2012), psikolojik danışman eğitimcilerinin öğrencilerin öğrenme sonuçlarını değerlendirmeleriyle (student learning outcome) ilgili bir

çalışma yapmışlardır. Çalışmada öğrencilerin mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerine belli bir sayısal ağırlık verilerek performans göstergeleri olarak ele alma yoluyla derslere ve portfolyolara yedirilmiş ölçümler geliştirilmeye başladıklarından sözetmektedirler.

Mesleğe ilişkin kişisel eğilimleri ölçmeye yönelik ölçek çalışmaları

Alanyazında psikolojik danışman adaylarının mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerini ölçmeye yönelik ölçek çalışmaları yenilerde başlamış görünmektedir. Psikolojik danışma alanına ilişkin olarak rastlanan ölçeklerden biri olan Psikolojik Danışman Eğitiminde Mesleki Kişisel Eğilimleri Değerlendirme (Dispositional Assessment in Counselor Education) adlı ölçek Owen (2009) tarafından NCATE'in psikolojik danışman eğitiminde öğrencilerde fark yaratıldığının belgelenmesini istenmesi üzerine geliştirilmiştir. Ölçek Corey'in (2008) yukarıda sözü edilen etkili bir psikolojik danışmanın özellikleriyle ilgili görüşlerinden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Bu özellikler; insan doğasına yönelik olumlu bakış açısına sahip olma; öz farkındalığa sahibi olma; yardım etme ilişkisinde bireylerin gelişimine katkıda bulunma; mesleki kişisel olarak bazı psikolojik danışma becerilerine ve bu becerileri kullanabileceğine ilişkin mesleki öz yeterlik duygusuna sahip olma olarak beş grupta ele alınmaktadır. Bu beş boyuta göre hazırlanmış olan toplam 30 maddelik Psikolojik Danışman Eğitiminde Mesleğe İlişkin Kişisel Eğilimleri Değerlendirme Ölçeği için yüzeysel geçerlik çalışması yapılmış ve ölçekle ilgili dört psikolojik danışman eğitimcisiinden geribildirim alınmıştır. Ölçek psikolojik danışma alanında ve eğitim bilimleri alanlarında yüksek lisans eğitimi gören öğrenciye uygulanmış ve her iki grup arasında yapılan karşılaştırmada toplam puanlar açısından anlamlı fark bulunması ölçeğin geçerliğine bir kanıt olarak düşünülmüştür.

Williams, Williams, Kautzman-East, Stanley, Evans ve Miller (2014), yakın zamanda sundukları bir bildiriye Mesleğe İlişkin Kişisel Eğilim Ölçeği-Psikolojik Danışma Öğrencileri Versiyonu (*Professional Dispositions Scale-Counseling Student Version*) adlı bir ölçek geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Williams ve arkadaşları sunularında, ölçeği CACREP'in PDR programlarını akredite etme standartlarında yer alan sekiz çekirdek alana dayalı olarak geliştirdiklerini dile getirmektedirler. Sözü geçen ölçeğin, 59 tanesi mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerle ilgili, kalanı demografik bilgilerle ilgili olan toplam 74 maddeden oluştuğu rapor edilmiştir. Bu iki çalışmada mesleğe ilişkin kişisel eğilimleri, formlar ve görüşmeler aracılığı ile

ölçmenin yanı sıra, psikometrik özellikleri olan ölçeklerle değerlendirme çabalarının olduğu görülmektedir.

Türkiye'deki ilgili yayınlar

Türkiye'de mesleğe ilişkin kişisel eğilimler kavramı yerine, kişilik özellikleri konusunda bazı yayınlara rastlanmıştır. Örneğin, Kepçeoğlu (1999) rehber öğretmenlerin eğitimle kazandıkları bilgi ve becerilerin yanı sıra bazı kişilik özelliklerine sahip olması beklendiğinden söz etmektedir. Belirttiği bu özelliklerden bazıları, cesaretlendirici olma, eleştirel olma, destekleyici olma, yakınlık, kendini açabilme, problem çözebilme, açık görüşlülük, empati kurabilme, ince düşünme, aktif dinleyebilme, sorumluluk alabilme, güvenilir olma, aktif olma, güç ve kontrol becerisine sahip olma, uyumlu olma, dengeli olma ve sabırlılıktır.

Mesleğe ilişkin kişisel eğilim kavramına yakın olan kavramlarla yapılmış bazı araştırmalar da vardır. Örneğin, psikolojik danışmanların (rehber öğretmenlerin) kişilik özellikleri (Muslu-Köseoğlu, 1994), ideal psikolojik danışman özellikleri (Çiftci 1991) ile etkili psikolojik danışman özelliklerini değerlendirmeye (İkiz ve Totan, 2011) ve psikolojik danışmanların öz yeterliğini ölçmeye yönelik (Demirel, 2012) çalışmalar bunlardan bazılarıdır.

Söz edilen araştırmalarda elde edilen bulgular kısaca şu şekilde özetlenebilir. Muslu-Köseoğlu (1994), okullarda çalışan rehber öğretmenlerin (psikolojik danışmanların) başatlık, düzen, sebat, duyguları anlama, yakınlık, gösteriş, ideal benlik, yaratıcı kişilik ve asgari liderlik gibi kişilik özelliklerine sahip olduklarını belirlemiştir. Çiftci (1991) tarafından yapılan araştırmada, psikolojik danışmanlar ve ilgili bölümlerdeki öğretim üyelerinin görüşlerine dayanarak psikolojik danışmanların ideal özellikleri çalışılmıştır. Çalışma sonucunda belirlenen 126 sıfattan bazıları şunlardır: Anlayışlı, dile hakim, duyarlı, empatik, esnek, güvenilir, iletişim kurabilen, kendisiyle barışık, mesleğini seven, önyargısız, sabırlı, sır tutan ve yargılamayan. İkiz ve Totan (2011) tarafından yapılan çalışmada, etkili yardım eden özelliklerinden yola çıkılarak genel olarak bir psikolojik danışmanın sahip olması gereken bilişsel yeterlik, enerji, esneklik, destek, iyi niyet ve öz-farkındalık özelliklerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Çalışmada ölçeğin altı boyutu olduğu sonucuna varılmıştır. Demirel (2012) tarafından yapılan çalışmada ise psikolojik danışmanların öz yetkinliklerini ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin etkili hizmet sunma ve bunu danışana iletme olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır.

Görüldüğü gibi, Türkiye’de benzeri kavramlarla yapılan çalışmalar bulunsa da CACREP’in önerdiği haliyle, psikolojik danışman adaylarının mesleğe yönelik kişisel eğilimlerine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmalarda, psikolojik danışman unvanı almış kişilerin etkili ve öz yetkinliği olan psikolojik danışman olmaları için sahip olmaları gerekli özellikleri üzerinde durulmuştur. Çalışmalarda PDR eğitimi boyunca psikolojik danışman adaylarının bu özelliklerinin neler olabileceği, nasıl geliştirilebilecekleri, bu özellikler açısından nasıl değerlendirilebilecekleri ve bu kavramın psikolojik danışman eğitiminde nasıl kullanılabileceği konusu üzerinde durulmamıştır. Öğrenci seçiminde ya da öğrencinin süreç boyunca değerlendirilmesinde mesleğe ilişkin kişisel eğilim kavramından nasıl yararlanılabileceğine ilişkin bir tartışma da bulunmamaktadır. Bunun nedenlerinden birisi Türkiye’de PDR eğitiminin lisans düzeyinde başlaması ve lisans öğrencilerinin seçiminin merkezi üniversite sınavı ile yapılmasıdır. Lisansüstü düzeyde de merkezi sınavlardan alınan (Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı, Yabancı Dil Sınavı gibi) puanlar önemli olmakta, ayrıca üniversitelere bağlı olarak adaylarla ayrıca görüşme yapmak gibi ek değerlendirmeler de kullanılmaktadır. Bu nedenle, Türkiye’de lisans düzeyinde olmasa da lisansüstü eğitimde öğrenci seçiminde mesleğe ilişkin kişisel eğilimler dikkate alınabilir. Alanyazına göre, her iki düzeyde de öğrencilerin mesleğe ilişkin kişisel eğilimleri açısından gelişim ve değişimlerinin incelenmesi konusunda çalışmaların yapılması anlamlı olabilir. Türkiye’de PDR alanındaki lisans öğrencilerinin fazla olduğu dikkate alındığında onlara yönelik çalışmalara daha fazla gereksinim vardır. Örneğin öncelikle psikolojik danışma öğrencilerden beklenen mesleki kişisel eğilimlerinin neler olduğuna ilişkin bir araştırma yapılabilir. Uygulamalı dersler aracılığı ile öğrencilerin onlardan beklenen mesleki kişisel eğilimlere ne oranda sahip olduklarının belirlenmesi çok önemlidir. Bu eğilimleri daha da geliştirmek için ne tür müdahalelerin yapılabileceği, geliştirme çalışmalarına rağmen alanyazında yer alan içtenlik, saygı, kültürel anlayış, diğer fikirlere açık olma gibi özelliklere yeterince sahip olmayanlara karşı ne tür etik süreçlerin işletilebileceği de tartışmaya değer konulardandır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, ülkemizde henüz yeterince tanınmayan bir kavram olan mesleğe ilişkin kişisel eğilimin temel özellikleri ve ilgili araştırmalar tanıtılmaya çalışılmıştır. Mesleğe ilişkin kişisel eğilim kavramı psikolojik danışma alanında çalışan uzmanların uygulamalarının niteliğine ilişkin olası güçlü ilişkisi nedeniyle araştırmacıların ve eğitimcilerin son yıllarda artan bir şekilde ilgisini çekmekte ve

bu nedenle bu kavramın işevuruk tanımı gittikçe önem kazanmaktadır. Psikolojik danışma alanının doğası gereği psikolojik danışman eğitiminin öğrencilerin mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerinde farklılık yaratması beklenmektedir. Bu nedenle ilgili alanyazında psikolojik danışman eğitiminde mesleki kişisel eğilimi farklı şekillerde ölçmeyi amaçlayan ölçme değerlendirme teknikleri görülmektedir. Ancak henüz ülkemizde bu kavramla ilgili araştırmalar ve tartışmalar bulunmamaktadır.

Bu kavram tutum ve inançlara bağlı olarak gelişen psikolojik süreçlerden oluştuğu için kültüre özgü değerlerden etkilenmeye açık görünmektedir. Buna göre, kavramın kültüre özgü olarak farklılaşması beklenmekte ve bu durum yerel/kültüre özgü çalışmaların yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ülkemizde yapılacak olan çalışmalarda, psikolojik danışman eğitimcilerinin bu konudaki görüşlerinin alınması, gelecekteki araştırmalar için zemin oluşturabilir. Daha açık bir deyişle, psikolojik danışman eğitimcilerinin, psikolojik danışman adaylarının sahip olmaları ve eğitim boyunca geliştirmeleri beklenen mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerin neler olduğu, bunların nasıl geliştirilebileceği ve nasıl değerlendirilebileceğine ilişkin görüşlerinin alınması anlamlı görünmektedir. Böylece bu kavramın ülkemizde tartışılmaya başlaması ve buna göre eğitim programlarında gerekli düzenlemelerin yapılabilmesi için zemin oluşturulması sağlanabilir. PDR programlarının yeniden gözden geçirilmesi ve uygulanan programların etkililiğinin değerlendirilmesinde mesleğe ilişkin kişisel eğilimin de dikkate alınması gerekmektedir. Bu bağlamda, PDR programlarının etkililiğini ve öğrencilerin mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerindeki değişimini değerlendirebilmek için standardizasyonu yapılmış ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Bu amaçla psikolojik danışman adaylarının mesleğe ilişkin kişisel eğilimleri konusunda Türkiye'ye özgü bir ölçek geliştirme çalışmasının yapılması anlamlı olabilir. Bu çalışmanın yazarları, PDR eğitimcilerinin görüşleri ışığında bir ölçek geliştirme çalışması içindedirler. Sonuç olarak, bu kavram hem araştırmacılar hem PDR eğitimcileri hem de öğrenciler açısından önemli görülmekte ve bu çalışmanın bu alandaki çalışmalarını hızlandırması umulmaktadır.

Kaynakça

- Barrio Minton, C.A. ve Gibson, D. M. (2012). Evaluating student learning outcomes in counselor education: recommendations and process considerations. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 3(2), 73-91.
- Busacca, L.A., Beebe, R.S. ve Toman, S.M. (2010). Life and work values of counselor trainees: A national survey. *The Career Development Quarterly*, 59(1), 2-18.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (2009). *Council for accreditation of counseling and related educational programs, 2009 standards*. <http://www.cacrep.org/wp-content/uploads/2013/12/2009-Standards.pdf> adresinden 29.07.2013 tarihinde alınmıştır.
- Columbus State University (2013). *Counseling student disposition rating form*. <http://cfl.columbusstate.edu/resources.php> adresinden 12.08.2013 tarihinde alınmıştır.
- Corey, G. (2008). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*, (8th Ed). Thomson Brooks/Cole.
- Corey, G., Corey, M. S. ve Callahan, P. (1998). *Issues and ethics in the helping professions*. (3rd ed.). Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Cudahy, D., Finnan, C., Jaruszewicz, C. ve McCarty, B. (2002). *Seeing dispositions: Translating our shared values into observable behavior*. Paper presented at the First Annual Symposium on Educator Dispositions, Richmond, Kentucky.
- Çiftci, N. (1991). *Danışmanların ideal özellikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Y. (2013). *Psikolojik danışman öz yetkinlik ölçeğinin hazırlanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demos, G. ve Zuwaylif, F. (1966). Characteristics of effective counselors. *Counselor Education and Supervision*, 5(3), 163-165.
- Duba, J. D., Paez, S. B. ve Kindsvatter, A. (2010). Criteria of nonacademic characteristics used to evaluate and retain community counseling students. *Journal of Counseling and Development*, 88(2), 5-12.
- Halinski, K. H. (2009). *Predicting beginning master's level counselor effectiveness from personal characteristics and admissions data: An exploratory study*. Unpublished doctoral dissertation. University of North Texas, Texas.

- İkiz E. ve Totan, T. (2011). *Etkili psikolojik danışman özelliklerini değerlendirme ölçeğini (EPÖDÖ) geliştirme çalışması*, XI. PDR Kongresinde sunulan sözlü bildiri. 2-5 Ekim 2011, Selçuk, İzmir.
- Johnson, D., Shertzer, B., Linden, J. E. ve Stone, S. C. (1967). The relationship of counselor candidate characteristics and counselor effectiveness. *Counselor Education and Supervision*, 6, 397-304.
- Kelly, V. A. (2011). Assessing individual student progress: Meeting multiple accreditation standards and professional gatekeeping responsibilities. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 3(2), 111-122.
- Kepçeoğlu, M. (1999). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Alkim.
- Knopp, T. Y. ve Smith, R. L. (2005). A brief historical context for dispositions in teacher education. In R. L. Smith, D. Skarbek, ve J. R. Hurst. (Eds.) *The passion of teaching: Dispositions in the schools*. (pp.1-14). Lanham, Maryland: Scarecrow Education. <http://chapters.scarecrowpress.com/15/788/1578862035ch1.pdf> adresinden 10.09.2012 tarihinde alınmıştır.
- McKee, M. (2010). Personal development: A part of the counselor education experience, *The Association for Counselor Education & Supervision, S P E C T R U M*, 7(3). 11-14
- Middle Tennessee State University (2014). *Master of education in professional counseling*. http://www.mtsu.edu/edu_leadership/professional_counseling/docs/Handbook.4.12.13.pdf adresinden 12.01.2014 tarihinde alınmıştır.
- Monmouth University (2014). *Department of educational leadership, school counseling, and special education. School counseling, student affairs & college counseling programs manual* http://www.monmouth.edu/uploadedFiles/Content/School_of_Education/programs/graduate/edcounseling/COUNSELING%20PROGRAM%20HANDBOOK%202013%202014.pdf adresinden 09.04.2014 tarihinde alınmıştır.
- Moore, J. (2010). What do mental terms mean? *The Psychological Record*, 60, 699-714.
- Muslu-Köseoğlu, S. (1994). *Psikolojik danışmanların empatik becerilerinin ve kişilik özelliklerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- National Association of School Psychologists. (2009). *Standards for training and field placement programs in school psychology*. <http://www.nasponline.org/standards/FinalStandards.pdf> adresinden 23.02.2012 tarihinde alınmıştır.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (2008). *Professional standards accreditation of teacher preparation institutions*

- <http://www.ncate.org/Portals/0/documents/Standards/NCATE%20Standards%202008.pdf> adresinden 01.04. 2012 tarihinde alınmıştır.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (2010). *NCATE glossary*. <http://www.ncate.org/Standards/NCATEUnitStandards/NCATEGlossary/tabid/477/Default.aspx#P> adresinden 01.04. 2012 tarihinde alınmıştır.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (2014). Council for the accreditation of educator preparation. <http://www.ncate.org/> adresinden 12.01.2014 tarihinde alınmıştır.
- New Mexico Highlands University (2011). Counseling program student handbook: Professional counseling school counseling rehabilitation counseling. http://its.nmhu.edu/IntranetUploads/002002-Handbook_-_C-129201011657.pdf adresinden 18. 01.2014 tarihinde alınmıştır
- North Carolina Central University (2014). *School of education counselor education student handbook* http://www.nccu.edu/formsdocs/proxy.cfm?file_id=2453 adresinden 23.02.2014 tarihinde alınmıştır.
- Owen, D. W. (2009). *Dispositional assessment in counselor education Instrument development and initial data collection*. Unpublished report, Morehead State University, Kentucky.
- Pierce, L. M. (2010). *An exploration of the relationships among wellness, spirituality, and personal dispositions of practicing professional counselors*. http://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/738 adresinden 17.06.2013 tarihinde alınmıştır.
- Pope, V. ve Kline, W. (1999). The personal characteristics of effective counselors: What 10 experts think. *Psychological Reports*, 84(5), 1339-1344.
- Redekop, F. ve Wlazelek, B. (2012). Counselor dispositions: An added dimension for admissions decisions. *VISTAS Online*, Article 17. http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas_2012_TOC-section_01.htm adresinden 17.01.2013 tarihinde alınmıştır.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Singh, D. ve Stoloff, D. (2008). Assessment of teacher dispositions. *College Student Journal*, 42(4), 1169-1180.
- Spurgeon, S., Gibbons, M. ve Cochran, J. (2012). Creating personal dispositions for a professional counseling program. *Counseling and Values*, 57(4), 96-108.

- Stoddard, K., Braun, B., Dukes, L. ve Koorland, M. A. (2007). Building professional dispositions in pre-service special educators: Assessment and instructional tactics. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 4, 28-39.
- Truax, C. B. ve Carkhuff, R. (2007). *Toward effective counseling and psychotherapy: Training and practice*. Chicago: Aldine.
- Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği, (2011). *Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik*.
<http://pdr.org.tr/upload/icerik/haberler/saglik%20meslek%20yasasi.pdf> adresinden 21.10.2013 tarihinde alınmıştır.
- University of Tennessee (2010). *School counseling – Master of science – General requirements*,
http://web.utk.edu/~edpsych/school_counseling/ms_requirements.html adresinden 12.01.2014 tarihinde alınmıştır.
- University of Wisconsin-Stout (2012). M.S. in school counseling assessment in the major report 2011-12. <http://www.uwstout.edu/soe/assess/upload/10-12-2012-SCOUN-2011-12-Program-AIM-Report.pdf> adresinden 18.01.2014 tarihinde alınmıştır.
- Williams, J. L., Williams, D. D., Kautzman-East, M., Stanley A. L., Evans V. J. ve Miller, K. L. (2014). *Assessing student dispositions in counselor training programs: Implications for supervision, program policy, and legal risk management*. Presented at the Ohio Association for Counselor Education and Supervision Winter Meeting January 31, 2014 Columbus, OH. <http://oaces.org/wp-content/uploads/2013/07/MILLER-1-24-14-Assessing-Student-Dispositions.pdf> adresinden 25.03.2014 tarihinde alınmıştır.
- Young, M. E. (2009). *Learning the art of helping: Building blocks and techniques* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.



Gerçek Yaşam Durum Senaryolarıyla Bilişim Etiği Ölçeği'ni Türkçeye Uyarlama Çalışması*

Y. Deniz ARIKAN** Saliha Handan DUYMAZ***

Öz

Literatürde bilişim teknolojilerinin etik kullanımına ilişkin yapılan çalışmalarda senaryo tabanlı ölçeklerin yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Ülkemizde bu tür ölçeklerin kullanımının sınırlı olması nedeniyle, bu çalışmada, Yoon (2011) tarafından geliştirilen Gerçek Yaşam Durum Senaryolarıyla Bilişim Etiği (GYDSBE) Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. GYDSBE Ölçeği bilişim teknolojilerinin kullanımında karşılaşılan sorunlara ve ahlak felsefelerine dayanmaktadır. Orijinali İngilizce olan ölçek, 17 maddeden oluşmakta ve yedi dereceli Likert tipi bir ölçektir. GYDSBE Ölçeği'ni Türkçeye uyarlama sürecinde dil ve alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Geribildirimler doğrultusunda ön deneme uygulaması yapılmıştır. GYDSBE Ölçeği'nin dil geçerliği çalışması (n=87), geçerlik ve güvenirlik çalışmaları (n=362) için ayrı uygulamalar yapılmıştır. Dil geçerliği çalışması sonucunda GYDSBE Ölçeği'nin İngilizce formu ile Türkçe formunda yer alan senaryolar arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($p < .00$). Geçerlik için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin tamamının birinci boyutta yüksek faktör yüküne sahip olduğu bulunmuştur. GYDSBE Ölçeği'nin tüm senaryoları ayırt edici ($p < .00$) ve iç tutarlık katsayısı yüksek bulunmuştur. Yapılan bu çalışmanın sonucunda GYDSBE Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Bilişim etiği, bilişim etiği ölçeği, senaryo tabanlı ölçek

Ege Eğitim Dergisi 2014 (15) 1: 318-337

* Bu çalışma Y. Deniz ARIKAN danışmanlığında Saliha Handan DUYMAZ tarafından yapılan "Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bilişim Etiği Öğretim Programı Uygulaması" başlıklı tez çalışmasının bir bölümünün özetidir.

** Yrd. Doç. Dr., Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, y.deniz.arikan@gmail.com

*** Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, handanduyamaz@hotmail.com

The Adaptation Study of Real Life Situation Scenario Information Technologies Scale to Turkish

Abstract

Ethical use of information technologies studies in the literature has been used widely in scenario-based scales. Because of limited usage of such scales in Turkey, Real-Life Situation Scenarios Information Technologies Ethics (RLSSITE) Scale, which was developed by Yoon (2011), was adopted in Turkish in this study. RLSSITE Scale is based on moral philosophy and the problems encountered in the use of information technologies. The original version of RLSSITE Scale is English, and the seven-point Likert-type. RLSSITE Scale consists of 17 items. The views of language and IT specialists got during the adaptation of the RLSSITE Scale in Turkish process. Pre-test was conducted in line with the feedback. Linguistic validity study (n = 87), and the structural validity and reliability studies (n = 362) were made. It was found a significant correlation ($p < .00$) between the English version of the RLSSITE Scale and the Turkish version of the scale. According to the principal component analysis, it was determined that the factor loads of all items were high in the first dimension. It was also found that all of the scenarios were discriminated and revealed an internal consistency for all scenarios was high. As a result of this study, it was determined that RLSSITE Scale can be accepted as a valid and reliable tool which can be used in Turkish.

Keywords: IT ethic, IT ethic scale, scenario based scale

Giriş

Bilişim etiği, bilişim teknolojileri araçlarını kullanırken uyulması gereken kuralları tanımlayan normlar olarak tanımlanmaktadır. Bu normların temel amacı kullanıcıların minimum zarar ve maksimum fayda ile elektronik ortamı kullanmasını güvence altına almaktır (Sevindik, 2011). Bilişim etiği, bilişim alanında hizmet sunanların ve alanların davranışlarını inceleyen bir felsefe dalı olup; etiğin uygulamalı bir alt alanıdır (Türkiye Bilişim Derneği, 2010). Bilişim etiği kavramı ilk başlarda bilgisayar etiği olarak ortaya çıkmış, internetin yaygınlaşması ile birlikte internet etiği kavramını da kapsar hale gelmiştir.

Wiener, 1950'de yayınladığı *The Human Use of Human Beings* adlı kitap nedeniyle bilgisayar etiğinin kurucusu olarak görülmektedir. Araştırmacılar 1980'lerin başında bilgisayar etiğini yeni bir uygulamalı etik sahası olarak görmeye başlamışlardır (Bynum, 2000). Bynum, 1978'de bilgisayar etiği için bir ders programı hazırlamış ve üniversitede bu konuda dersler vermiştir. 1985'te *Metaphilosophy* dergisinin özel konusu "Bilgisayar ve Etik" olmuştur (Moor, 1985). İletişim Teknolojilerinin yaygınlaşması ile birlikte bilişim etiği, sık sık sözü edilen bir kavram haline gelmiştir (Örs, 2010). Türkiye Bilişim Derneği'ne (2010) göre, bilişim etiği kapsamında bilgisayar kullanımına, internet kullanımına, bilişim sistem ve ağ yönetimine, yazılım geliştirmeye, adli ve yönetsel incelemelere ve son kullanıcıya yönelik etik kurallar yer alır. Bu kuralların şekillenmesinde bilişim teknolojileri ile ortaya çıkan etik sorunların belirleyici olduğu görülmektedir (Mason,1986; Johnson, 2000; Dedeoğlu, 2001).

Bilişim teknolojilerinin etik kullanımını betimlemeye yönelik araştırmalarda, cinsiyet, yaş, aile eğitim durumu, aile gelir durumu gibi demografik özelliklere göre incelemeler yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların bir kısmında bilişim teknolojilerinin etik kullanımına ilişkin tutumları ölçmede senaryo tabanlı ölçeklerden yararlanıldığı görülmüştür (Loch ve Conger, 1996; Adam ve Ofori-Amanfo, 2000; Dorantes, Hewitt ve Goles, 2006; Masrom, Ismail, Anuar, Hussein ve Mohamed 2010; Yoon, 2011).

Loch ve Conger (1996) on senaryo hazırlayarak, kullanıcıların bilgisayar kullanırken karşılaştıkları gizlilik, kaynak mülkiyeti gibi durumlarda sergiledikleri tutum ve davranışları incelemişlerdir. Çalışma New York, Texas ve Georgia'daki dört kent üniversitesinde, 174 katılımcı ile gerçekleştirmiştir. Araştırmacılar, bilgisayar kullanımında etik karar verme süreçlerini; tutum, sosyal normlar, bilgisayar okur-yazarlığı ve yaş, meslek, sosyo-ekonomik

durum gibi kişisel özelliklere göre incelemiştir. Araştırmada faktör analizi sonucunda teknik uygulama dokümanlarının alınması, iş yerinde arkadaşınız için program çalıştırma, başkalarının e-postalarını okuma olmak üzere üç senaryodan yararlanmışlardır.

Bir başka çalışmada, Adam ve Ofori-Amanfo (2000) Bilgi ve İletişim Teknolojileri kullanımını çevreleyen etik konuları cinsiyet farklılığı açısından incelemek amacıyla, bilgisayarın etik kullanımıyla ilgili problemler içeren senaryolar oluşturmuşlardır. Senaryolar; kopya yazılımlar, korsanlık, e-posta yoluyla taciz gibi bilgisayar etiği ile ilgili problemlerden, ikilemlere neden olan durumlardan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, daha fazla belirsiz durumlar içeren senaryolar geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Dorantes, Hewitt ve Goles (2006) etik senaryolar kullanarak bilgi teknolojileri kullanımında etik karar verme süreçlerinde, kişisel ahlak felsefesinin ve ahlak yoğunluğunun rolünü incelemiştir. Çalışma Amerika Birleşik Devletleri'nde işletme eğitimi alan, bilgi sistemleri dersine kayıtlı 318 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada bilgi teknolojilerini kullanırken etik karar verme süreçlerinde kişisel ahlak felsefelerinin ve dini inançların ve cinsiyetin etkili olduğu belirlenmiştir.

Masrom, Ismail, Anuar, Hussein ve Mohamed (2010) bilgi teknolojileri alanındaki etik konulara ilişkin algıları belirlemek amacıyla sekiz senaryodan yararlanarak bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışma, Malezya Teknoloji Üniversitesi Uluslararası Kampüsü'nde, bilgisayar bilimleri alanında, lisans öğrenimi gören 100 öğrencinin katılımıyla yapılmıştır. Bu çalışmada kullanılan senaryoların veri doğruluğu, fikri mülkiyet, erişilebilirlik ve gizlilik konularıyla ilgili olarak yapılandırıldığı görülmektedir.

Yoon (2011), internet ortamında etik karar vermeyi ahlak teorilerine dayandıran bir model önermiş ve bu modeli deneysel olarak test etmek için internet üzerinde etik ikilemler yaratan gerçek yaşam durumları içeren dört senaryodan yararlanmışır. Çalışma 111 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. İnternet üzerinde etik ikilemler sunan senaryolar mahremiyet, ifade özgürlüğü, fikri mülkiyet ve doğruluk ile ilgilidir.

Yoon'un senaryolarında ele aldığı sorunlar günümüzde oldukça önemlidir. Bilgi çağının temel sorunlarından birisi mahremiyettir. Mahremiyet, bilişim

ortamlarında kişisel bilgilerin gizliliği ve korunması ile ilgilidir. Lesk (2005) bu noktada, a)kişisel bilgilerin tutulacağı yerin b)toplanan bilgilerin kişiyi tanımaya yönelik olup olmadığının, c)kayıtların tutulacağı sürenin d)bu bilgilere kimlerin erişebileceğinin önemli olduğunu belirtmiştir. İfade özgürlüğü ise, alanyazında ifade hürriyeti, düşünce hürriyeti, düşün hürriyeti, düşünme hürriyeti, düşünceyi açıklama özgürlüğü, fikir açıklama özgürlüğü, konuşma özgürlüğü, iletişim özgürlüğü olarak da kullanılmaktadır. Fikri mülkiyet, bir kişinin düşüncesiyle ürettiği ürünün mülkiyetidir. Bu ürünler bir buluş, bir müzik notası, bir kitap, ressamın çizdiği tablo, bir şiir veya bir bilgisayar yazılımı olabilir. Telif hakkı ise fikri mülkiyeti koruyan haklardan oluşur. Edebi veya bilgisayar yazılımı dahil sanatsal eserlerin sahiplerine sağlanan hakları ifade eden bir hukuki terimdir (Türk Patent Enstitüsü, 2012). İnternetin sağladığı sosyal potansiyel, hangi bilgilerin doğru ve güvenilir olduğu konusunda belirsizliklere neden olmaktadır. Floridi'ye (1995) göre, internet herkesin istediği bilgiyi yükleyebileceği bir alan olduğu için entelektüel çöplüğe dönüşme potansiyeline sahiptir. Bu nedenle internet doğru bilgi gibi, doğru olmayan bilginin de yayılmasını kolaylaştırabilmektedir (Johnson, 2000). Bilişim etiği kavramı kapsamında bu sorunlarla birlikte sayısal uçurum ve siber zorbalık gibi sorunlarda yer almaktadır. Sayısal uçurum (digital divide) farklı sosyoekonomik düzeydeki bireylerin, firmaların veya ülkelerin bilgi iletişim teknolojilerine erişiminde ve kullanımında yaşadığı eşitsizlik olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2011). Siber zorbalık ise, web siteleri, anlık mesajlaşma, bloglar, sohbet odaları, cep telefonları, elektronik posta gibi elektronik araçlar vasıtasıyla diğer bireylerin tehdit edilmesi, küçük düşürülmesi veya onlara cinsel objeler içeren resim ve mesajların gönderilmesidir (Shariff, 2005).

Bilgi ve iletişim teknolojileri gibi dinamik ve karmaşık bir alan için etik kuralların varlığı bireylere etik davranış ve bilinç kazandırmak için tek başına yeterli değildir. Bilişim teknolojilerindeki etik dışı davranışların en aza indirmek öncelikle bilişim etiği konusunda farkındalık yaratmak, etik bir anlayışın geliştirilmesini sağlamakla mümkün olabilir. Bu farkındalık ve anlayışın küçük yaşlarda sağlanması önem taşımaktadır. Bilişim teknolojilerinin günlük yaşamda kullanımı ile artan bu sorunlar nedeniyle etik eğitiminin otantik ortamlarda gerçek olgulara dayalı, sürekli, bütüncül ve sade olarak eğitimciler tarafından verilmesi önemli görülmektedir (Siegler, 2002).

Bu amaçla bilişim teknolojilerinin etik kullanımına yönelik çalışmalarda çeşitli belirsizlikler, ikilemler sunan senaryo tabanlı ölçeklerden yararlanılmaktadır. Ülkemizde bu tür senaryo çalışmalarının sınırlı olduğu görülmektedir. Bu

araştırmada ülkemizde gerçekleştirilecek bilişim etiği öğretimi uygulamalarına katkı sağlaması amacıyla, bilişim etiğinde güncel ve önemli sorunları ele aldığı düşünülen, Yoon (2011) tarafından geliştirilen GYDSBE Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır.

Yöntem

Gerçek yaşam durum senaryolarıyla bilişim etiği ölçeği

GYDSBE Ölçeği'nin orijinali, internet üzerinde etik ikilemler yaratan gerçek yaşam durumları içeren senaryolar ve bu senaryolara göre cevaplanacak 16 maddeden oluşan, 7 dereceli Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte, katılımcıların senaryolarda verilen bir örnek olay hakkında verilen maddelere katılma durumlarını belirtmeleri beklenmektedir. Senaryolarda yer verilen olaylar günlük yaşamdan seçilen gerçekçi olaylardır. GYDSBE Ölçeği adalet, görecelik, egoizm, görev bilgisi ve faydacılık olmak üzere beş ahlak felsefesi değişkeni temel alınarak oluşturulmuştur. GYDSBE Ölçeği'nde adalet ilkesi için iki madde, görecelik ilkesi için üç madde, egoizm ilkesi için iki madde, görev bilgisi ilkesi için dört madde, faydacılık ilkesi için üç madde ve etik davranışsal niyetlerin etkisini belirlemek için iki madde yer almaktadır. Maddeler kesinlikle katılmıyorum-kesinlikle katılıyorum arasında yedi dereceli Likert tipi ölçek biçiminde düzenlenmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, bilişim teknolojilerinin etik kullanım düzeyinin yüksek olduğu, düşük puanlar ise bilişim teknolojilerinin etik kullanım düzeyinin düşük olduğu anlamına gelmektedir. GYDSBE Ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlik çalışması Güney Kore'deki bir üniversitede 66 erkek ve 45 kadın olmak üzere toplam 111 öğrencinin katılımıyla yapılmıştır. GYDSBE Ölçeği senaryolarının en düşük 0.722, en yüksek 0.968 düzeyinde iç tutarlığa sahip olduğu belirtilmiştir.

GYDSBE Ölçeği uyarlama süreci

GYDSBE Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmalarının ilk aşamasında, İngilizce, Türkçe ve bilişim teknolojileri alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen ölçeğin ön deneme uygulaması yapılmıştır. Ön deneme uygulaması geribildirimleri doğrultusunda ölçeğe son şekli verilerek, 87 ortaokul öğrencisinin katılımı ile dil geçerliği çalışması yapılmıştır. Uyarlama sürecinin son aşamasında ölçek 362 ortaokul öğrencisine uygulanmış ve elde edilen veriler ile geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek kapsamında senaryolarda ele alınan mahremiyet, ifade

özgürlüğü, fikri mülkiyet ve doğruluk gibi bilişim etiği sorunlarını, bilişim teknolojilerinin günlük yaşamda ve eğitimin her kademesinde kullanımının yaygınlaşması sebebiyle, üniversite öğrencileri kadar ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin de yaşadığı bilinen bir olgudur. Bununla birlikte, 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8. sınıflar) Öğretim Programı'nda, bilişim teknolojileri etiği ve sosyal değerler başlıklı bir öğrenme alanına ilişkin kazanımlar ile içerikler yer almaktadır. Bu nedenlerle ölçeğin uyarlama sürecine orta okul öğrencileri katılmıştır.

Bulgular

Dil geçerliği

GYDSBE Ölçeği'nin orijinali bir üniversitede görev yapan beş İngilizce okutmanı tarafından Türkçeye çevrilmiş ve daha sonra Türkçe formlar aynı uzmanlar tarafından İngilizceye çevrilerek iki form arasındaki tutarlık incelenmiştir. Uzmanlar Türkçe formlar üzerinde tartışarak anlam ve dilbilgisi açısından gerekli düzeltmeleri yapmış ve denemelik Türkçe form elde edilmiştir. Denemelik Türkçe form bilişim ve etik konularında uzman üç öğretim görevlisi ve dört bilişim teknolojileri öğretmeni tarafından incelenmiş ve gelen görüşler doğrultusunda son değişiklikler yapılarak ölçek beş dereceli Likert tipi olarak düzenlenmiştir. Türkçe form ilk olarak 15 altıncı sınıf öğrencisine uygulanmış ve geribildirimleri alınmıştır. Bu uygulama sonucunda, öğrencilerin yarıdan fazlasının anlaşılır olmadığını düşündüğü maddeler bir alan uzmanı ve bir Türkçe Eğitimi alanında çalışan öğretim üyesinin yardımları doğrultusunda ölçek yeniden düzenlenmiştir.

GYDSBE Ölçeği'nin İngilizce formu ile Türkçe formu arasındaki tutarlığı belirlemek için dil geçerliği çalışması yapılmıştır. Bu çalışma İzmir ilindeki özel bir kolejde İngilizce seviyeleri iyi olan 87 altıncı sınıf öğrencisine, İngilizce ve Türkçe form dört hafta ara ile uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonucunda elde edilen veriler ile Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı her bir senaryo için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Tablo 1' deki sonuçlara göre, Türkçe ve İngilizce form uygulamaları arasındaki ilişki tüm senaryolar için anlamlı bulunmuştur ($p < 0.001$).

Tablo 1.

GYDSBE Ölçeği Senaryolarının Türkçe ve İngilizce Korelasyon Katsayıları

Senaryo	N	r	P
Senaryo 1	87	0.68	.000
Senaryo 2	87	0.59	.000
Senaryo 3	87	0.61	.000
Senaryo 4	87	0.66	.000

Yapı geçerliği

GYDSBE Ölçeği'nin yapı geçerliği ve güvenirlik çalışması İzmir ilinde farklı ilçelerde bulunan üç devlet okulunda 6. sınıfta okuyan 175 kız ve 187 erkek, toplam 362 öğrenciden elde edilen veriler ile yapılmıştır. Yapı geçerliğini belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda senaryolara göre ölçeğin KMO test değerleri 0.901 ile 0.968 arasında, Bartlett's test of sphericity değerleri ise tüm senaryolarda anlamlı ($p < .001$) bulunmuştur. Senaryolardaki maddelerin kaç faktörde toplandığını belirlemek amacıyla öncelikle öz değerlere ve varyansın açıklama yüzdelerine bakılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

GYDSBE Ölçeği Maddelerinin Öz Değerleri ve Açıklanan Yüzdeleri

Senaryolar	Bileşenler	Özdeğer	Açıklanan varyans %
Senaryo 1	1	7,119	44,494
	2	1,021	6,380
Senaryo 2	1	7,094	44,334
	2	1,176	7,348
Senaryo 3	1	6,198	38,735
	2	2,032	12,698
Senaryo 4	1	10,261	64,130

Tablo 2 incelendiğinde senaryo 1, senaryo 2 ve senaryo 3'te iki bileşenin, senaryo 4'te bir bileşenin öz değerinin 1.00'ın üzerinde olduğu görülmektedir. Tablo 3'te her maddenin faktör yükleri ve madde-test korelasyonları verilmiştir. Tablo 3.

GYDSBE Ölçeği'ndeki Maddelerin Faktör Yükleri ile Madde-Test Korelasyonları

Maddeler	Senaryo 1			Senaryo 2			Senaryo 3			Senaryo 4	
	1.Faktör	2.Faktör	r(jx)	1.Faktör	2.Faktör	r(jx)	1.Faktör	2.Faktör	r(jx)	1.Faktör	r(jx)
M1	,692	-,157	,641	,675	-,192	,568	,607	,471	,560	,805	,781
M2	,618	-,200	,557	,674	-,222	,544	,555	,522	,507	,805	,775
M3	,714	-,407	,661	,222	,832	,183	,713	,427	,649	,835	,806
M4	,668	-,393	,601	,721	,176	,667	,686	,440	,623	,807	,772
M5	,665	-,247	,606	,745	,000	,667	,572	,399	,522	,845	,817
M6	,708	-,147	,652	,734	,205	,675	,328	,409	,274	,786	,755
M7	,607	-,013	,558	,710	,168	,639	,466	-,246	,395	,776	,740
M8	,613	-,121	,550	,633	,069	,528	,637	-,113	,559	,780	,745
M9	,684	,021	,632	,626	,323	,568	,671	-,246	,586	,800	,770
M10	,652	,066	,594	,715	,099	,624	,618	-,363	,544	,771	,738
M11	,611	,449	,547	,678	-,175	,558	,690	-,386	,594	,787	,754
M12	,687	,234	,642	,661	-,263	,542	,675	-,314	,596	,782	,754
M13	,714	,231	,661	,724	-,170	,604	,714	-,367	,627	,836	,808
M14	,541	,395	,484	,596	-,175	,472	,604	-,287	,514	,736	,697
M15	,722	,211	,672	,661	-,132	,553	,719	-,243	,644	,835	,818
M16	,742	,152	,68	,708	-,016	,62	,572	,212	,52	,819	,79

Tablo 3 incelendiğinde, birinci faktörde her bir maddenin oldukça yüksek yükleri olduğu görülmektedir. Senaryo 2'de 3. maddenin ikinci faktördeki yükünün 0.10'dan daha yüksek olmasına karşın; bu maddenin diğer senaryolarda birinci boyutta yüksek faktör yüküne sahip olduğu görülmektedir.

GYDSBE Ölçeği'nin ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla her bir senaryodan alınan toplam puanlara göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki fark, ilişkisiz örneklem için t testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. En yüksek puanı alan ilk 97 kişi (%27) üst gruba, en düşük puanı alan son 97 kişi (%27) alt gruba dahil edilmiştir. Alt grup üst grup karşılaştırma sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

GYDSBE Ölçeği Üst Grup- Alt Grup t Testi Sonuçları

Senaryo	Grup	N	\bar{x}	t	ss	p
Senaryo 1	Üst Grup	97	55,31	37,851	118,58	,000
	Alt Grup	97	21,04			
Senaryo 2	Üst Grup	97	46,77	20,221	97,856	,000
	Alt Grup	97	17,96			
Senaryo 3	Üst Grup	97	50,62	32,148	114,306	,000
	Alt Grup	97	20,94			
Senaryo 4	Üst Grup	97	76,82	61,592	192	,000
	Alt Grup	97	26,89			

Tablo 4' teki t testi sonuçlarının tüm senaryolar için anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .001$). Bu sonuçlara göre, Ek 1'de verilen GYDSBE Ölçeği'nin tüm senaryolarının öğrencilerin bilişim teknolojilerinin etik kullanımını ölçmede ayırt edici olduğu söylenebilir.

Güvenirlilik

GYDSBE Ölçeği'nin her senaryosu için ayrı ayrı Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alpha Katsayısı senaryo 1 için 0.919, senaryo 2 için 0.815, senaryo 3 için 0.884 ve senaryo 4 için 0.965 olarak bulunmuştur. Tablo 3'teki bulgulara göre madde test korelasyon değerleri birinci senaryoda 0.484-0.688 arasında, ikinci senaryoda 0.183-0.675 arasında, üçüncü senaryoda 0.274-0.649 arasında, dördüncü senaryoda 0.697-0.818 arasındadır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Yoon (2011) tarafından geliştirilen GYDSBE Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu kapsamda ölçeğin Türkçe çeviri çalışmaları İngilizce ve Türkçe alan uzmanlarınca yapılmış, bilişim teknolojileri alan uzmanlarının ve öğretmenlerinin görüşleri alınarak ön deneme uygulaması yapılmıştır. GYDSBE Ölçeği'nin dil geçerliği çalışması sonucunda İngilizce ve Türkçe formdaki tüm senaryolar arasındaki ilişkinin anlamlı ve orta düzeyde olduğu görülmüştür. GYDSBE Ölçeği'nin geçerlik çalışması için yapılan uygulamadan elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunu belirlemek için KMO ve Barlett testi yapılmıştır. KMO katsayısı, veri matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığı ve veri yapısının faktör çıkarma için uygunluğu hakkında bilgi verir. Faktörleşebilirlik için KMO' nun .60'tan yüksek çıkması beklenir. Barlett testi, değişkenler arasında ilişki olup olmadığını kısmi kolerasyonlar temelinde inceler (Büyüköztürk, 2009). KMO ve Barlett test değerleri veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Faktör analizi sonucunda birinci bileşene ait özdeğerin ikinci bileşene ait öz değerden en az üç kat yüksek olması ve ikincisi ile daha sonrakiler arasında çok fazla bir farkın olmaması ölçeğin tek boyutlu olduğunu göstermektedir (Lord, 1980, Akt. Duyan ve Gelbal, 2008). Ölçeğin tek boyutlu olup olmadığına, birinci boyutta bulunan maddelerin faktör yüklerine bakarak da karar verilebilir. Birinci boyutta faktör yükü yeterince yüksek olan maddeler alınarak tek boyutlu bir ölçek elde etmek mümkün olabilir (Duyan ve Gelbal, 2008). Tablo 3'te verilen madde faktör yükleri ölçeğin tek boyutlu olduğunun bir göstergesidir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, senaryolarda toplam

varyansın açıklanma yüzdesinin yüksekliği ve madde faktör yüklerinin yüksekliği nedeniyle, GYDSBE Ölçeği'nin ölçmek istediği yapıyı ölçebildiği ve tek boyutlu olduğu söylenebilir. Alt grup -üst grup karşılaştırmasında tüm senaryoların ayırt edici olduğu görülmüştür. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda GYDSBE Ölçeği senaryolarının iç tutarlık katsayıları ölçeğin orijinalinin iç tutarlık katsayılarına benzer şekilde, 0.815-0.965 arasında bulunmuştur. Madde korelasyon katsayılarının, maddelerin ayırcılığı için yeterli olması ve iç tutarlık katsayılarının yüksek olması nedeniyle GYDSBE Ölçeği'nin güvenilir olduğu söylenebilir. GYDSBE Ölçeği'nin bu yapısal özellikleri ile bilişim etiği araştırmalarında ve bilişim etiği öğretimi uygulamalarında kullanılabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Adam, A. & Ofori-Amanfo, J. (2000). Does gender matter in computer ethics? *Ethics and Information Technology*, (2), 37-47.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bynum, T. (2000). The foundation of computer ethics. *ACM SIGCAS Computers and Society*, 30(2), 6-13.
- Dedeoğlu, G. (2006). *Etik ve bilişim*. Ankara: Türkiye Bilişim Derneği Yayınları.
- Dorantes, C. A., Hewitt, B. & Goles, T. (2006). Ethical decision-making in an IT context: the roles of personal moral philosophies and moral intensity. *Proceedings of the 39th Hawaii International Conference on System Sciences*, 8, 206c. DOI: [10.1109/HICSS.2006.161](https://doi.org/10.1109/HICSS.2006.161)
- Duyan, V. ve Gelbal, S. (2008). Barnett çocuk sevme ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 40-48.
- Floridi, L. (1995). Internet: which future for organized knowledge, Frankenstein or Pygmalion?. *International Journal of Human-Computer Studies*, (43), 261-274.
- Johnson, D. G. (2000). *Computer ethics*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Lesk, M. (2005). *Understanding digital libraries*. Morgan-Kaufmann Publishers.
- Loch, K. D. & Conger, S. (1996). Evaluating ethical decision making and computer use. *Communications of the ACM*, 39(7), 74-83.
- Mason, R. O. (1986). Four ethical issues of information age. *MIS Quarterly*, 10(1), 5-11.
- Masrom, M., Ismail, Z., Anuar, R. N, Hussein, R.& Mohamed, N. (2010). Analyzing accuracy and accessibility in information and communication technology ethical scenario context. *American Journal of Economics and Business Administration*, 3(2), 370-376.
- Moor, J. H. (1985). What is computer ethics?. *Metaphilosophy*, 16(4), 266-279.
- OECD. (2011). Organisation for economic co-operation and development communication outlook. [\[http://www.oecd.org/sti/broadband/oecdcommunicationsoutlook2011.htm#data\]](http://www.oecd.org/sti/broadband/oecdcommunicationsoutlook2011.htm#data). Erişim Tarihi: 27.01.2013.
- Örs, F. (2010). Küresel medya ortamında yaşanan etik sorunlar ve uluslararası düzenlemeler. *Journal of Yasar University*, 20(5), 3443-3452.
- Sevindik, T. (2011). *Bilişim ve etik ders notları*. [Çevrim-içi: <http://www.yarbis.yildiz.edu.tr/web/userAnnouncementsFiles/dosya2f00c8b17de373c9f729e1440b895329.pdf>], Erişim tarihi: 10.02.2013.
- Shariff, S. (2005). Cyber-dilemmas in the new millennium: School obligations to provide students safety in a virtual school environment, *Mc Gill Journal of Education*, 40(3), 457-477.

Siegler M. (2002). Training doctors for professionalism: some lessons from teaching clinical medical ethics. *Mt Sinai J Med*, (69), 404-9.

Türkiye Bilişim Derneği. (2010). Bilişim etiği nihai rapor.

[http://www.tbd.org.tr/usr_img/cd/kamubib14/raporlarPDF/RP2-2011.pdf]. Erişim tarihi: 07.07.2012.

Türk Patent Enstitüsü. (2012). Fikri mülkiyet ve küçük orta ölçekli işletmeler.

[<http://www.turkpatent.gov.tr/dosyalar/yayinlar/bilgikitapcıkları/fikrimlkytkobi.pdf>]. Erişim tarihi: 20.12.2012.

Yoon, C. (2011). Ethical decision-making in the Internet context: Development and test of an initial model based on moral philosophy. *Computers in Human Behavior*, (27), 2401-2409.

Ekler**Ek 1. Gerçek Yaşam Durum Senaryolarıyla Bilişim Etiği Ölçeği**

Değerli Öğrenci,

Size sunulan bu ölçek, bilişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin görüş ve tutumlarınızı belirlemeyi amaçlayarak oluşturulmuştur. Sizlerin görüş ve önerileri bu araştırmanın sonuçları bakımından büyük değer taşımaktadır.

Sizlerden istenilen, ölçme aracında yer alan senaryoları dikkatle okuyup, sorularda size en uygun gelen yanıtı belirlemenizdir. Soruları sizin kendi görüşünüz doğrultusunda cevaplamanız önemlidir.

Bu ölçeğe vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçlı kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Ölçeklerde ad-soyad gibi sizin kimliğinizi belli edecek herhangi bir bilgi koymayınız. Bu nedenle, lütfen sorulara gerçekçi yanıtlar veriniz ve bütün soruları yanıtlamaya özen gösteriniz.

Ölçeğe ayırdığınız zaman, gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

Senaryo 1: İnternette oyun oynamayı seven Berna, bir gün ünlü bir oyun şirketinden e-posta alır. E-postaya göre; şirketin web sitesine üye olursa, şirketin çok sevilen ve tanınmış oyunlarından birini ücretsiz oynayabilecektir. Berna oyun oynamayı çok sevdiği için, siteyi ziyaret eder ve üye olur. Oyunu bir ay boyunca eğlenerek oynar. Bir ay sonra oyun şirketi Berna'ya başka bir e-posta gönderir. Bu e-postada Berna'nın bir ay daha oyunu ücretsiz oynayabilmesi için teklifte bulunur. Teklifte, arkadaşlarının isim listesini ve e-posta adreslerini şirkete göndermesi gerektiği belirtilmektedir.

Eylem: Berna, isimlerin ve e-posta adreslerin başkalarına verilmesinin yanlış olduğunu bilir. Ancak bedava oyun oynamayı çok istemektedir. Bu durumdan arkadaşlarının yararlanabileceğini de düşünür. Böylece listeyi şirkete vermiştir.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Berna'nın davranışı doğrudur.					
2	Berna'nın davranışı adildir.					
3	Berna'nın davranışı kültürel olarak kabul edilebilir.					
4	Berna'nın davranışı geleneksel olarak kabul edilebilir.					
5	Berna'nın davranışı ailem tarafından kabul edilebilir.					
6	Berna'nın davranışı tedbirlidir.					
7	Berna'nın davranışı fedakardır.					
8	Berna'nın davranışı zararı en aza indirirken, yararı en üst düzeye çıkarır.					
9	Berna'nın davranışı zarardan çok fayda getirmektedir.					
10	Berna'nın davranışı memnuniyeti en üst düzeye çıkarır.					
11	Berna'nın davranışı genel ahlak kurallarına aykırı değildir.					
12	Berna'nın davranışı benim adalet anlayışıma aykırı değildir.					

13	Berna'nın davranışı ahlaken doğrudur.					
14	Berna'nın davranışı, dile getirilmemiş bir sözü ihlal etmez.					
15	Berna'nın davranışı kabul edilebilir.					
16	Berna'nın davranışı etikdir.					
17	Ben de Berna'nın yaptığını yaparım.					

Senaryo 2: Cem ve Onur bir lisede öğrencidir. Onlar açık saçık, küfürlü şarkılar söyleyen ve gösterilerinde de bunları kullanan ünlü bir rock grubunun hayranlarıdır. Lisenin onlara verdiği internet alanını kullanarak, grubun faaliyetlerini arkadaşlarıyla paylaşmak üzere, grup için hayran web sayfası hazırlamışlardır. Onlar grubun müzik kliplerini, şarkı sözlerini, resimlerini ve çeşitli söyleşilerini bulup, hayran sayfasında yayınlamışlardır. Ancak, bir gün okul müdürü, Cem ve Onur' a yaptıkları sitede çok fazla açık saçık, küfürlü şarkı sözü ve resim bulunduğu için siteyi kapatmalarını söylemiştir.

Eylem: Cem ve Onur okul müdürünün isteğini geri çevirmiştir; çünkü müdürün bu isteği konuşma ve ifade özgürlüğüne aykırıdır.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Cem ve Onur'un davranışı doğrudur.					
2	Cem ve Onur'un davranışı adildir.					
3	Cem ve Onur'un davranışı kültürel olarak kabul edilebilir.					
4	Cem ve Onur'un davranışı geleneksel olarak kabul edilebilir.					
5	Cem ve Onur'un davranışı ailem tarafından kabul edilebilir.					
6	Cem ve Onur'un davranışı tedbirlidir.					
7	Cem ve Onur'un davranışı fedakardır.					
8	Cem ve Onur'un davranışı zararı en aza					

	indirirken, yararı en üst düzeye çıkarır.					
9	Cem ve Onur'un davranışı zarardan çok fayda getirmektedir.					
10	Cem ve Onur'un davranışı memnuniyeti en üst düzeye çıkarır.					
11	Cem ve Onur'un davranışı genel ahlak kurallarına aykırı değildir.					
12	Cem ve Onur'un davranışı benim adalet anlayışına aykırı değildir.					
13	Cem ve Onur'un davranışı ahlaken doğrudur.					
14	Cem ve Onur'un davranışı, dile getirilmemiş bir sözü ihlal etmez.					
15	Cem ve Onur'un davranışı kabul edilebilir.					
16	Cem ve Onur'un davranışı etikdir.					
17	Ben de Cem ve Onur'un yaptığını yaparım.					

Senaryo 3: Bilgisayar yazılımlarıyla ünlü bir şirket, ürettiği yazılımlarını firmalar ve öğrenciler için farklı seçeneklerle sunmaktadır. Öğrenciler için olan yazılımının fiyatı 10 TL'dir. Şirket, yazılım üzerindeki haklarını korumak için, satın alma işleminden 3 gün önce öğrencilerle yasadışı çoğaltım yapmayacaklarına dair imzalı bir sözleşme yapar. Can sözleşme formunu doldurduktan sonra yazılımı satın alır. Bir gün Can'ın arkadaşı olan Berke, Can'a e-posta gönderir. E-postada kız arkadaşının dönem ödevi için acilen yazılıma ihtiyacı olduğunu fakat yasal yoldan yazılımı alamadığını söyler. Bu nedenle Berke, Can'dan yasal olmamasına rağmen kız arkadaşı için yazılımı kopyalamasını ister.

Eylem: Can, Berke'nin kız arkadaşının yazılıma acil ihtiyacı olduğunu düşünerek, yazılımı almadan önce bir sözleşme imzaladığını bilmesine rağmen, yazılımı kopyalamış ve Berke'ye vermiştir.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Can'ın davranışı doğrudur.					
2	Can'ın davranışı adildir.					
3	Can'ın davranışı kültürel olarak kabul edilebilir.					
4	Can'ın davranışı geleneksel olarak kabul edilebilir.					
5	Can'ın davranışı ailem tarafından kabul edilebilir.					
6	Can'ın davranışı tedbirlidir.					
7	Can'ın davranışı fedakardır.					
8	Can'ın davranışı zararı en aza indirirken, yararı en üst düzeye çıkarır.					
9	Can'ın davranışı zarardan çok fayda getirmektedir.					
10	Can'ın davranışı memnuniyeti en üst düzeye çıkarır.					
11	Can'ın davranışı genel ahlak kurallarına aykırı değildir.					
12	Can'ın davranışı benim adalet anlayışıma aykırı değildir.					
13	Can'ın davranışı ahlaken doğrudur.					
14	Can'ın davranışı, dile getirilmemiş bir sözü ihlal etmez.					
15	Can'ın davranışı kabul edilebilir.					
16	Can'ın davranışı etikdir.					
17	Ben de Can'ın yaptığını yaparım.					

Senaryo 4: Berçin bir üniversitede birinci sınıf öğrencisidir. Bir gün ünlü bir kozmetik şirketten internet üzerinden ürünler alır ve bunları kullanır. Ama birkaç gün içinde cilt sorunları yaşamaya başlar. Berçin yaşadığı sorunları e-posta ile şirkete bildirir ve parasının geri verilmesini ister. Ancak kozmetik şirketi, birçok müşterinin herhangi bir problemle karşılaşmadığını söyler ve isteği reddeder. Çoğu cilt sorununun bireyin kendisinden kaynaklandığını belirtir.

Eylem: Berçin şirketin cevaplarını samimiyetsiz bulur ve ürünlerin kendisi gibi başkalarına da zarar verebileceğini düşünür. Bu nedenle internet üzerinden biraz abartılı, isimsiz ve herkesin okuyabileceği bir mesaj gönderir. Mesajda, üründe ciddi sorunlar olduğunu ve ürünü kullandıktan sonra kendisinin zarar gördüğünü belirtir.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Berçin'in davranışı doğrudur.					
2	Berçin'in davranışı adildir.					
3	Berçin'in davranışı kültürel olarak kabul edilebilir.					
4	Berçin'in davranışı geleneksel olarak kabul edilebilir.					
5	Berçin'in davranışı ailem tarafından kabul edilebilir.					
6	Berçin'in davranışı tedbirlidir.					
7	Berçin'in davranışı fedakardır.					
8	Berçin'in davranışı zararı en aza indirirken, yararı en üst düzeye çıkarır.					
9	Berçin'in davranışı zarardan çok fayda getirmektedir.					
10	Berçin'in davranışı memnuniyeti en üst düzeye çıkarır.					
11	Berçin'in davranışı genel ahlak kurallarına aykırı değildir.					
12	Berçin'in davranışı benim adalet anlayışıma aykırı değildir.					
13	Berçin'in davranışı ahlaken doğrudur.					
14	Berçin'in davranışı, dile getirilmemiş bir sözü ihlal etmez.					
15	Berçin'in davranışı kabul edilebilir.					
16	Berçin'in davranışı etikdir.					
17	Ben de Berçin'in yaptığını yaparım.					



Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Temelli Psiko-eğitim Programının Anneler Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi*

Hanife PEHLİVAN**

Öz

Bu araştırmanın amacı, bilişsel davranışçı yaklaşıma (BDY) dayalı psiko-eğitim programının kadın danışma merkezine başvuran annelerin problem çözme ve iletişim becerilerine, evlilik doyumu ve iyi oluş düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırma, Bornova Belediyesi Kadın Danışma Merkezi'ne aile içindeki sorunlarla başa çıkamama nedeniyle psikolojik yardım almak için başvuran annelerle yürütülmüştür. Araştırmada, 17'si deney 1, 16'sı deney 2 ve 16'sı kontrol grubunda olmak üzere toplam 49 denekle çalışılmış olup, bu denekler deney ve kontrol gruplarına rastgele atanmıştır. Her gruba ön test olarak Problem Çözme Envanteri, İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Evlilik Yaşam Ölçeği ve Psikolojik İyi Hali Ölçeği uygulanmıştır. Deney grubu her oturumu iki buçuk saat süren ve 16 oturumdan oluşan BDY'ye dayalı psiko-eğitim programına tabi tutulmuştur. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Uygulama bitiminde her iki gruba son test olarak aynı ölçekler tekrar uygulanmıştır. Ön test, son test uygulamalarından elde edilen veriler, karışık desenlerde kullanılması uygun bir teknik olan "3x2 Karışık Desen ANOVA" tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırmada tüm analizler için anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Analizler sonucunda, BDY'ye dayalı psiko-eğitim programının annelerin problem çözme ve iletişim becerilerini, evlilik doyumu ve iyi oluş düzeylerini artırdığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: psiko-eğitim, problem çözme, iletişim becerileri, bilişsel davranışçı yaklaşım, evlilik doyumu, iyi oluş.

* Bu makale, Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Psiko-eğitim Programının Kadın Danışma Merkezine Başvuran Annelerin İyi Oluş Düzeyi, Evlilik Doyumu, Problem Çözme ve İletişim Becerilerine Etkisi adlı doktora tezinin bir özetidir.

** Öğr. Gör., Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, hanife.pehlivan@ege.edu.tr

**Investigation of The Effectiveness of A Psychoeducation Program
Based Upon The Cognitive Behavioral Approach on Mothers**

Abstract

The aim of this research was to test the effects of the psycho-education program based on cognitive behavioral approach (CBA) on problem solving skills, communication skills, levels of marriage satisfaction and psychological well-being of the mothers who applied to get psychological help from Bornova Municipal Woman Counseling Center. The research was carried out with mothers who applied to Bornova Municipal Woman Counseling Center in order to handle their problems within the family. 49 subjects were randomly assigned to two groups: 33 subjects in the experimental group, and 16 subjects in the control group. Problem Solving Inventory, Communication Skills Evaluation Scale, Marriage Life Scale, and Psychological Well-Being Scale were administered to both groups as pretest. The psycho-education program, consisted of 16 sessions, based on CBA was applied to experimental group. After implementing the psycho-education program, the same scales were administered to both groups as posttest. The data obtained from both pretest and posttests were analyzed by the "3x2 Complex Design ANOVA" technique which is suitable for complex designs. For all the analyses the level of significance has been taken as .05. As a result of the analyses, it was found out that the psycho-education program based on CBA increased the mothers' problem solving skills, communication skills, levels of marriage satisfaction and psychological well-being.

Key words: psycho-education, problem solving, communication skills, marriage satisfaction, psychological well-being, cognitive behavioral approach.

Giriş

Dünyada, kadınlar erkeklere göre pek çok açıdan hala dezavantajlı durumdadır. Okuma yazma bilmeyenlerin üçte ikisini kadınlar oluşturmakta, eğitimin her kademesinden kız çocukları daha az faydalanmakta, üniversiteye gitme şansına sahip kadınların büyük bir kısmı kadın meslekleri olarak bilinen sağlık ve eğitimle ilgili mesleklere özel olarak yönlendirilmektedir. Kadınların % 60'a yakını hayatlarında en az bir kez fiziksel şiddete maruz kalmaktadır. Ücretli veya ücretsiz toplam çalışma süresi erkeklere göre çok daha uzun olmasına rağmen, yoksulluk oranları erkeklere göre çok yüksek olup, karar verici konumlarda bulunma oranları ise çok daha düşüktür (United Nations Statistics Division [UNSD], 2010). Bu nedenlerden ötürü her yaş grubundan kadın, ılımlı düzeydeki psikolojik ve fiziksel rahatsızlıkları daha fazla yaşamakta, psikolojik hizmet veren kurumlara çok daha fazla başvurmaktadır (Koopmans ve Lamers, 2007; Möller-Leimkühler, 2002; Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2010). Ancak, gelişmekte olan diğer ülkeler gibi Türkiye'de de bu kadınların sadece % 10'u yardım alabilmekte, % 90'ı yetersiz yardım almakta veya hiçbir şekilde yardım alamamaktadır (World Federation for Mental Health [WFMH], 2010).

Kadınlar psikolojik hizmet sunan kurumlara başvurduklarında, en fazla eşleriyle ve çocuklarıyla ilişkilerinde yaşadıkları sorunları (ailevi sorunlar) ve bu sorunların yol açtığı psikolojik rahatsızlıkları (depresyon) dile getirmektedir (Güleç, Yenilmez ve Ay, 2011; TÜİK, 2010). Çalışan veya çalışmayan tüm kadınların birincil sorumluluk alanlarının ev işi ve çocuk bakımı olması ve statülerinin düşük olması, kadınların ailevi sorunlar nedeniyle yardım kurumlarına başvurmalarına yol açmaktadır. Kadınların mevcut problem çözme ve iletişim becerileri, yaşadıkları sorunları etkili bir şekilde çözmede yetersiz kalmaktadır.

Problem çözme ve iletişim becerilerindeki eksiklikler her yaşta insanda çeşitli duygusal ve davranışsal sorunlara yol açmaktadır. Yapılan araştırmalarda, beceri eksikliğinin yetişkinlerde kaygı bozuklukları ve depresyonu (Kant, D'Zurilla ve Maydeu-Olivares, 1997), saldırganlığı (Arslan, 2010), kişilik bozukluklarını (McMurrin, Egan, Blair ve Richardson, 2001), borderline kişilik bozukluğunu (Bray, Barrowclough ve Lobban, 2006), yeme bozukluklarını (Fitzsimmons ve Bardone-Cone, 2011), psikotik bozuklukları (O'Brien ve diğerleri, 2009) ve Hipokondriak bozukluğu (Buwalda, Bouman, Marijtje ve Duijn 2006) artırdığı, yaşam doyumunu ise azalttığı (Chang, Sanna, Riley, Thornburg, Zumberg ve Edwards, 2007) ortaya çıkmıştır. Ayrıca problem çözme ve iletişim becerileri yeterli olmayan yetişkinlerin ana babalık becerileri

yeterince gelişmediği için çocuklarını istismar ve ihmal etme olasılığı da yükselmektedir (Corcoran, 2000). İstismara ve ihmale maruz kalan çocukların problem çözme becerileri düşük olup bu çocuklarda kaygı, depresyon, saldırganlık ve içedönüklük gibi her türden davranış sorunları daha fazla ortaya çıkmaktadır (Ethier, Lemelin ve Lacharite, 2004). Problem çözme becerileri yüksek olan yetişkinlerin ise kişiler arası ilişkileri oldukça iyidir ve bu durum onların psikolojik iyilik oluş düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir (Chang ve diğ., 2007; Segrin ve Taylor, 2007). Benzer şekilde, evlilik doyumları da daha yüksektir (Eğeci ve Gençöz, 2006; Güven, 2005) ve evlilik doyumlarının yüksek olması, onların psikolojik ve fiziksel sağlıklarının daha iyi hale gelmesine neden olmaktadır (Kiecolt-Glaser, McGuire, Robles ve Glaser, 2002; Robles ve Kiecolt-Glaser, 2003; Waite Luo ve Lewin, 2009). Evlilik doyumunun düşük olması ise ailede psikopatolojinin ve diğer sağlıksız yapıların ortaya çıkmasında en büyük risk faktörünü oluşturmaktadır (Hahlweg ve Richter, 2010).

Söz konusu araştırmaların bulguları, ailede problem çözme-iletişim beceri düzeyi ve evlilik doyum düzeyi düşük bir annenin olmasının, hem annenin kendisi açısından hem ailede yaşayan diğer bireyler açısından ciddi risk içerdiğini ortaya koymaktadır. Annenin ailedeki diğer bireyleri etkilemesinin nedeni ev işi, çocuk bakımı ve ev içi ilişkileri düzenlemenin birincil olarak annenin sorumluluğunda olması, ailenin bir sistem olması ve sistemin öğelerinin birbirlerini döngüsel bir şekilde sürekli olarak etkilemesinden kaynaklanmaktadır (Gladding, 1998; Jackson, 1981; Minuchin, 1974; Satir, 1981; Steinglass, 1987). Dolayısıyla annelerin problem çözme-iletişim becerilerini ve evlilik doyumunu artırmak, söz konusu değişkenlerin düşük olmasının sonuçlarını iyileştirmekten daha önemlidir. Diğer bir deyişle problem çözme-iletişim becerilerinin ve evlilik doyumunun annede ve ailenin diğer bireylerinde neden olduğu depresyon vb. hastalıkları tedavi etmek, depresyon vb. hastalıkların ortaya çıkmasını önlemekten her anlamıyla çok daha maliyetlidir. Bu nedenle, yardım kurumlarına bu türden sorunlarla başvuran anneler için öncelikle yapılması gereken şey, problem çözme-iletişim becerilerini ve evlilik doyum düzeyini artırmaya yönelik etkili programlar geliştirmek ve bu programları uygulamaktır.

Problem çözme ve iletişim becerilerini, evlilik doyum düzeyini artırmaya yönelik geliştirilmiş çok sayıda psiko-eğitim programı vardır. Bu programların büyük bir kısmı BDY' a dayalı olarak hazırlanmaktadır. Bunun nedeni, BDY' nin yardım almak için başvuranlara yönelik eğitime dayalı, problem odaklı, hedef yönelimli ve uygulama süresi belirli olan bir terapi modeli önermesidir (Beck, 2001). Psiko-eğitim programlarında da benzer şeyler hedeflenir. Psiko-eğitim

programları üzerine çalışan araştırmacılar, geçmişi keşfetmek yerine probleme odaklanırlar ve insanların etkili bir şekilde işlevde bulunmaları için belirli yaşam becerilerini öğrenebileceklerine vurgu yaparlar (Gazda, Ginter ve Horne, 2000).

Yapılan çalışmalar, BDY'a dayalı psiko-eğitim programlarının bazı sınırlılıkları olmasına rağmen katılımcı ana babalara çeşitli beceriler kazandırdığını, ana babaların bu becerileri kullanarak evlilik çatışması, depresyon, dikkat dağınıklığı ve hiperaktivite gibi problemlerle daha etkili başa çıktıklarını ortaya koymuştur (Feinberg ve Kan, 2008; Hahlweg ve Richter, 2010; Maughan Christiansen, Jenson, Olympia ve Clark., 2005; Malouff, Thorsteinsson ve Schutte, 2007; Pihet, Bodenmann, Cina, Widmer ve Shantinath, 2007). Bu programların bazıları sadece bir amaca yönelik tek modüllü olarak hazırlanırken, bazılarında birkaç modül bir arada bulunmaktadır. Ailenin bir sistem olması ve aile içindeki problemlerin tek bir nedeninin olmamasından dolayı ana babalara yönelik hazırlanan programların birkaç boyutunun olması gerektiğini düşünen araştırmacılar (Nixon, 2002) çok modüllü programlara yönelmektedir. Hazırlanan bu programların içeriği, hedef grubun ihtiyacına göre BDY'ın problem çözme ve iletişim becerileri eğitimi, kendine yönerge verme, bilişsel yeniden yapılandırma, olumlu ana babalık uygulamalarını artırma, evlilikle ilgili inançlarını ve beklentilerini fark etme ve irrasyonel düşüncelerini değiştirme gibi bazı müdahale yöntemleri bir araya getirilerek oluşturulur.

Türkiye'de sayıları giderek artmaya başlayan Kadın Danışma Merkezleri (KDM), özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan kadınların ücretsiz olarak psikolojik hizmet alabilmek amacıyla başvurdukları yerlerdir. Kadınlar bu merkezlere, genellikle eşleriyle ve çocuklarıyla olan problemlerle baş edemediklerini ifade ederek başvurmaktadır. Ancak merkezlerin kurumsal kimliğinin henüz oluşmamasından, fiziksel koşullarının yetersizliğinden, çalışanların sayısının az olmasından ve kadınlarla çalışma konusunda uygun ve yeterli formasyona sahip olmamalarından kaynaklı olarak, verilen hizmetlerin çok yetersiz olduğu ve kadınların ihtiyaçlarını karşılamadığı görülmektedir. Merkezlerde, diğer eksikliklerin yanı sıra kadınlara grup halinde uygulanabilecek, kadınların problem çözme ve iletişim becerilerini, evlilik doyum ve iyi oluş düzeylerini arttırmaya yönelik herhangi bir müdahale programı yoktur.

Bu çalışmada, KDM'ne başvuran annelerin problem çözme ve iletişim becerilerini, evlilik doyum ve iyi oluş düzeylerini arttırmaya yönelik BDY'a dayalı bir psiko-eğitim programı geliştirmek ve programın problem çözme ve iletişim becerilerini, evlilik doyum düzeylerini arttırmada etkili olup olmadığını

değerlendirmek hedeflenmiştir. Ayrıca hazırlanan programın dolaylı bir şekilde annelerin iyi oluş düzeylerini yükseltmede etkili olup olmadığına da bakılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada ön test, son test uygulamalı, deneysel desen kullanılmıştır. Grup üyelerinden, uygulanan programın etkisini ölçmek amacıyla, uygulamadan önce ve uygulamadan sonra olmak üzere iki kez veri toplanmıştır.

Deney ve Kontrol Grupları

Araştırma deseni kapsamındaki deney ve kontrol grupları, Bornova Belediyesi KDM'ne aile içindeki sorunlarla başa çıkamama nedeniyle psikolojik yardım almak için başvuran annelerden oluşturulmuştur. Öncelikle, başvuran annelerle ön görüşme yapılmış, annelerin yardım talebinde bulunduğu sorun alanlarının hazırlanan psiko-eğitim programının içeriğine uygun olup olmadığı uygulayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Ardından, psiko-eğitim grubuna katılması uygun görülen annelere psiko-eğitim programı anlatılmış ve söz konusu bu programdan yararlanabilecekleri yönünde tavsiyede bulunulmuştur. Gruba katılmayı kabul eden 54 danışanın 36'sı deney grubuna, 18'i kontrol grubuna seçkisiz olarak atanmıştır. Deney grubuna katılan 36 danışandan biri 20 ve diğeri 16 kişilik olmak üzere iki ayrı deney grubu oluşturulmuştur. Uygulama sürecinde 3 danışan birinci deney grubundan, 2 danışan da kontrol grubundan çeşitli nedenlerle ayrılmıştır. Araştırma, 33'ü deney grubularında, 16'sı kontrol grubunda olmak üzere toplam 49 denekle tamamlanmıştır.

Denekler yaş, eğitim düzeyi ve gelir düzeyi değişkenleri açısından incelenmiştir. Analizler sonucunda deneklerin % 24,5'inin (12) 20-29, % 59,2'sinin (29) 30-39, %16,3'ünün (8) 40-49 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Deneklerin % 57,1'i (28) ilkokul, % 16,3'ü (8) ortaokul, % 14,3'ü (7) lise ve % 12,2'si ise (6) üniversite mezunudur. Deneklerin gelir düzeyine bakıldığında ise % 4,1'inin (2) ortanın biraz üzerinde, % 67,3'ünün (33) orta düzeyde, % 24,5'inin (12) ortanın altında ve % 4,1'inin (2) en düşük gelir düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Psiko-eğitim programının başlamasından bir hafta önce deney ve kontrol gruplarıyla bir oturum düzenlenmiştir. Oturumda, ön testler uygulanmış, program süresi belirtilmiş, psiko-eğitim programının ayrıntılı içeriği ve grup

kuralları anlatılmıştır. Kontrol grubundaki danışanlara ise kendilerinin bekleme listesinde yer aldıkları, deney gruplarının oturumları bittikten sonra deney grupları için hazırlanan psiko-eğitim programına dâhil olabilecekleri belirtilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Problem Çözme Envanteri (PÇE)

PÇE, 35 maddeden oluşan ve her maddesi 1-6 arasında derecelenen, likert tipi bir ölçektir. Bu envanter, Heppner ve Petersen tarafından 1982 yılında geliştirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 32, en yüksek puan ise 192'dir. Ölçekten alınan puanların yüksekliği bireylerin kendilerini problem çözme becerileri konusunda yetersiz olarak algıladıklarını göstermektedir. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .90 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin altı alt ölçeği bulunmaktadır. Bunlar; 1) aceleci yaklaşım, 2) düşünen yaklaşım, 3) kaçınan yaklaşım, 4) değerlendirici yaklaşım, 5) kendine güvenli yaklaşım ve 6) planlı yaklaşımdır. Alt ölçekler için elde edilen katsayılar ise .72 ile .85 arasında değişmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması ise 1993 yılında Nail Şahin ve Nesrin Hisli Şahin tarafından gerçekleştirilmiştir.

İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)

Bireylerin iletişim becerilerini nasıl değerlendirdiklerini saptamak amacıyla Korkut (1996) tarafından geliştirilen 5'li likert tipi ölçek 25 ifadeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 125, en düşük puan ise 25'tir. Elde edilen puanın yüksekliği bireylerin kendi iletişim becerilerini olumlu yönde değerlendirdikleri anlamına gelmektedir.

İBDÖ'nin güvenirlik çalışmasında test-tekrar test yöntemi kullanılmış, güvenirlik katsayısı .76 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılığını saptamak amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise .80 olarak bulunmuştur.

Evlilik Yaşam Ölçeği (EYÖ)

Ölçek, eşlerin evlilik ilişkisinden sağladıkları genel doyum düzeylerini ölçmek amacıyla Tezer (1986) tarafından geliştirilmiştir. 10 sorudan oluşan 5'li likert tipi ölçekten alınabilecek en yüksek puan 50, en düşük puan ise 10'dur. Ölçeğin test-tekrar test yöntemi ile belirlenen güvenirlik katsayısı .85, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise erkek grubunda .88, kadın grubunda .91 olarak bulunmuştur (Tezer, 1986).

Psikolojik İyilik Hali Ölçeği (Scale of Psychological Well-being)

Ryff (1989) tarafından geliştirilen ölçek 84 maddeden oluşan, 5'li likert tipi bir ölçektir. Psikolojik İyilik Hali Ölçeğinin özerklik, çevreyle ilişkilerde hakimiyet kurma, kişisel gelişim, diğerleriyle olumlu ilişkiler kurma, yaşamdaki amaçlar ve kendini kabul etme olmak üzere altı alt ölçeği vardır ve her bir alt ölçekte 14 madde bulunmaktadır. Alt ölçeklerin güvenilirlik ranjları .83 ile .91 arasında değişmektedir. Psikolojik iyilik hali ölçeği toplam puan veren bir ölçektir ve ölçekten yüksek puan almak kişinin psikolojik açıdan kendisini iyi hissettiğini göstermektedir (Cirhinlioğlu, 2006). Ölçeğin Türkçe 'ye uyarlanması Cirhinlioğlu (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu'nda, deneklerin gelir durumu ve eğitim durumu gibi önemli olduğu düşünülen bazı sosyo-demografik değişkenlerle ilgili sorular bulunmaktadır.

Prosedür

Psikoeğitim Programının Geliştirilmesi

Bu program, KDM'ne başvuran kadınların temel ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Örneklem grubunun tamamı dezavantajlı bölgede yaşayan (gecekondu bölgesi), sosyo-ekonomik statüsü düşük düzeyde olan ev kadınlarından oluşmaktadır. KDM'ne başvurma nedenleri ise eşleriyle ve çocuklarıyla yaşadıkları (ailevi sorunlar) sorunlarla baş edememeleridir. Bu bağlamda üç modüllü bir program hazırlanmıştır. Programın ilk modülünde annelerin çocuklarıyla yaşadıkları problemlerle başa çıkma becerilerini, ikinci modülünde iletişim becerilerini, üçüncü modülünde ise evlilik doyumlarını artırmaya yönelik müdahaleler yer almıştır.

1. *Oturum:* Grup üyelerinin birbirleriyle ve liderle tanışması. Grup kurallarının ve grup üyelerinin amaçlarının oluşturulması. Psiko-eğitim programının ve grup sürecinin kısaca gözden geçirilmesi.

2. *Oturum:* BDY'nin ilkelerini anlatma. Bu oturumda lider kişilik, kişilik gelişimi, biliş, şema, otomatik düşünce, duygu, davranış, işlevsiz düşünceler, sosyal öğrenme, koşullanma, pekiştirme gibi temel kavramların tanımını yapar. Lider bilişsel davranışçı kuramın ve bu kuramın kavramlarının bir kişiye uyarlanmasının örneği olarak Ayşe A. vakasını anlatır. Daha sonra katılımcılara bir olaya ilişkin düşünceleri, duyguları, davranışları ortaya

çıkarmaya yardımcı olacak “Düşünce, Duygu, Davranış Kaydı Formu” nu tanıtır ve bu formu nasıl kullanacaklarını üyelere açıklar

3.,4. ve 5. Oturumlar: Okulöncesi, okul ve ergenlik dönemi çocuklarının normal gelişim özellikleri ve olası sorunlarını anlatma. Olası sorunlara BDY temelli çözüm önerileri sunma. Bu oturumlarda gözardı-teşvik, olumlu davranışı takdir etme, doğru şekilde ödüllendirme, token ekonomisi, ara verme, bedel ödetme, bilişsel yeniden yapılandırma gibi yöntemler, grup üyelerinin dile getirdikleri problemlerin çözümünde nasıl kullanacakları örnekler üzerinden anlatılmıştır ve üyelere bazı ödevler verilmiştir.

6. ve 7.Oturumlar: Aile içinde sık karşılaşılan problemlerin ifade edilmesini sağlama ve bu problemlerin çözümünde olumlu disiplin yöntemlerini uygulayabilme.

8., 9. ve 10.Oturumlar: İletişim becerilerini geliştirme. Bu oturumlarda pasif dinleme, aktif dinleme, ben dili ve empati gibi konulara yer verilir. Oturumlar boyunca lider her grup üyesini sorununu ben diliyle ifade etmesi için yönlendirir. Bu uygulama üyelerin iletişim becerilerinin grup içinde artmasını sağlayan yöntemlerden biridir.

11., 12. ve 13. Oturumlar: Evliliğin önemini kavrayabilme. Eşle yaşanan ilişkilerde ortaya çıkabilecek olası sorunları ifade etme. Cinsellik kavramını ve cinselliğe ilişkin öğrenmelerini BDY çerçevesinde gözden geçirme. Evlilikte cinsel yaşamdan beklentileri ifade etme. Cinsel yaşamı daha doyumlu hale getirmek için BDY’ya dayalı yöntemleri uygulama. Bu oturumlarda grup üyelerinin evlilik ve cinselliğe ilişkin hatalı öğrenmeleri düzeltilir, gerçekçi olmayan inançları ve beklentileri sokratik sorgulama gibi yöntemlerle değiştirilmeye çalışılır.

14. ve 15. Oturumlar: Türk aile yapısını ve aile yaşam döngüsünü kavrayabilme. Aile yaşam döngülerinde ortaya çıkabilecek olası sorunları kavrayabilme. Bu sorunların çözümüne yönelik BDY’ya dayalı yöntemleri uygulama.

16. Oturum: Değerlendirme: Grup sürecini ve kazanımları gözden geçirme. Grup sürecinde çözülemeyen problemler için yol haritası belirleme. Problemlerin nüksetmesi halinde yapılacaklar konusunda bilgilendirme. Vedalaşma.

Psiko-eğitim Programının Uygulanması

Psiko-eğitim programının uygulamasına başlamadan önce deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarındaki deneklerin Problem Çözme Envanteri, İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Evlilik Yaşam Ölçeği ve İyilik Hali Ölçeği’nden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları incelenmiş ve Tablo 1’de verilmiştir. Grupların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır.

Analizler sonucunda, deney ve kontrol gruplarının Problem Çözme Envanteri'nden, $F(2,46)=1.33$ $p=.27$, İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden $F(2,46)=1.00$ $p=.37$, Evlilik Yaşam Ölçeği'nden $F(2, 45)=.33$ $p=.71$, İyilik Hali Ölçeği'nden $F(2,46)=2.00$ $p=.14$, aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır. Diğer bir deyişle, deney 1 deney 2 ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin deneysel işlemden önceki problem çözme ve iletişim becerileri, evlilik doyumu ve iyi oluş düzeyleri birbirine denk durumdadır.

Deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olduğunun anlaşılmasının ardından hazırlanan psiko-eğitim programının uygulanmasına geçilmiştir. Deney grubunu oluşturan annelere her biri yaklaşık 2,5 saat süren ve 16 oturumdan oluşan BDY'a dayalı psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Her hafta bir oturum yapılmış, oturumlar iki bölüm halinde gerçekleştirilmiştir. Oturumlarda 1 saat 15 dakikalık birinci bölümün ardından, 15 dakika ara verilmiş, aradan sonra 1 saat 15 dakika süren ikinci bölüm yapılmıştır. Oturumlar araştırmacının liderliğinde mesai saati içinde Bornova Belediyesi KDM'nin eğitim salonunda gerçekleştirilmiştir. Uygulama Şubat 2010'da başlamış, Haziran 2010'da bitmiş ve uygulamadan bir hafta sonra katılımcılara son testler yapılmıştır.

Araştırmada toplanılan veriler SPSS 15.0 ile analiz edilmiştir. İstatistiksel analiz tekniği olarak "3×2 Karışık Desen ANOVA" tekniği kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada hazırlanan psiko-eğitim programının annelerin problem çözme ve iletişim becerileri, evlilik doyumu ve iyi oluş düzeyleri üzerinde etkili olup olmadığını test etmek amacıyla, ön test son test ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığına bakılmıştır. Bunun için karışık ölçümler için üç faktörlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır.

Tablo 1'de, deney ve kontrol gruplarının Problem Çözme Envanteri, İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Evlilik Yaşam Ölçeği ve İyilik Hali Ölçeği ön test ve son test ölçümlerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 1: Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Envanteri, İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Evlilik Yaşam Ölçeği, İyilik Hali Ölçeği Ön Test ve Son Test Ölçümlerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Grup											
	Deney grubu 1				Deney grubu 2				Kontrol grubu			
	Ön test		Son test		Ön test		Son test		Ön test		Son test	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Problem çözme bec.	106.70	17.60	79.11	19.20	103.00	16.11	75.93	15.51	113.56	21.68	118.00	19.26
İletişim becerisi	100.05	14.49	109.00	12.37	100.68	10.89	109.25	10.32	94.43	15.45	93.00	14.63
Evlilik doyumu	32.18	8.87	39.62	8.08	32.68	8.24	40.18	6.91	30.31	8.86	28.25	8.69
İyilik hali	161.76	16.38	190.88	12.76	166.56	15.06	193.37	19.27	155.00	17.73	149.75	15.43

Yapılan analizlerde deney 1, deney 2 ve kontrol grubunun Problem Çözme Envanteri'nden aldıkları puanların zaman ve grup ortak etkisinin (grup*ölçüm) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur $F(2, 46)=20.35$ $p=.00$, $\eta_p^2=.46$. Söz konusu ortak etkinin kaynağını araştırmak üzere, post-hoc analizi testlerinden bonferroni kullanılmıştır. Sonuçlara göre, deney 1 grubunun problem çözme puanlarının ortalaması, kontrol grubunun problem çözme puanlarının ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur ($p=.001$). Benzer şekilde deney 2 grubunun problem çözme puanlarının ortalaması, kontrol grubunun problem çözme puanlarının ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur ($p=.00$). Buna karşılık, deney 1 grubuyla deney 2 grubunun problem çözme puanlarının ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p=.1.00$). Yine, yapılan analizlerde deney 1, deney 2 ve kontrol grubunun İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları puanların zaman ve grup ortak etkisinin (grup*ölçüm) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur $F(2, 46)=7.72$ $p=.00$, $\eta_p^2=.25$. Söz konusu ortak etkinin kaynağını araştırmak üzere, post-hoc analizi testlerinden bonferroni kullanılmıştır. Sonuçlara göre, deney 1 grubunun iletişim becerileri puanlarının ortalaması, kontrol grubunun iletişim becerileri puanlarının ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p=.05$). Benzer şekilde deney 2 grubunun iletişim becerileri puanlarının ortalaması, kontrol grubunun iletişim becerileri puanlarının ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p=.04$). Buna karşılık, deney 1 grubuyla deney 2 grubunun iletişim becerileri puanlarının ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p=.1.00$). Yapılan analizlerde deney 1, deney 2 ve kontrol grubunun Evlilik Yaşamı Ölçeği'nden aldıkları puanların zaman ve

grup ortak etkisinin (grup*ölçüm) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur $F(2, 45)=21.27$ $p=.00$ $\eta_p^2=.48$ Söz konusu ortak etkinin kaynağını araştırmak üzere, post-hoc analizi testlerinden bonferroni kullanılmıştır. Sonuçlara göre, deney 1 grubunun evlilik yaşamı ölçek puanlarının ortalaması, kontrol grubunun evlilik yaşamı ölçek puanlarının ortalamasından oldukça yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p=.06$). Deney 2 grubunun evlilik yaşamı ölçek puanlarının ortalaması, kontrol grubunun evlilik yaşamı ölçek puanlarının ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p=.04$). Buna karşılık, deney 1 grubuyla deney 2 grubunun problem çözme puanlarının ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p=.1.00$). Yapılan analizlerde deney 1, deney 2 ve kontrol grubunun İyilik Hali Ölçeği'nden aldıkları puanların zaman ve grup ortak etkisinin (grup*ölçüm) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur $F(2, 44)=.22.32$ $p=.00$ $\eta_p^2=.49$ Söz konusu ortak etkinin kaynağını araştırmak üzere, post-hoc analizi testlerinden bonferroni kullanılmıştır. Sonuçlara göre, deney 1 grubunun iyilik hali puanlarının ortalaması, kontrol grubunun iyilik hali puanlarının ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p=.00$). Benzer şekilde deney 2 grubunun iyilik hali puanlarının ortalaması, kontrol grubunun iyilik hali puanlarının ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p=.00$). Buna karşılık, deney 1 grubuyla deney 2 grubunun iyilik hali puanlarının ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p=.1.00$). Yani yapılan analizler, deney 1 ve deney 2 gruplarına katılan annelerin problem çözme ve iletişim becerilerinin, evlilik doyumu ve iyi oluş düzeylerinin kontrol grubundaki annelerin problem çözme ve iletişim becerilerine, evlilik doyumu ve iyi oluş düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yükseldiğini göstermiştir.

Tartışma

Bu araştırmada, BDY'a dayalı psiko-eğitim programının KDM'ne başvuran annelerin problem çözme ve iletişim becerilerine, evlilik doyumu ve iyi oluş düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, hazırlanan psiko-eğitim programının annelerin problem çözme ve iletişim becerileri, evlilik doyumu ve iyi oluş düzeylerini artırdığını ortaya koymuştur.

Psiko-eğitim programına katılan annelerin problem çözme ve iletişim becerilerindeki artışın nedenlerini anlamak için söz konusu programın ilk iki modülüne ve bu modüllerin uygulanma sürecine bakmak gerekir. Programın

ilk iki modülünde, hem bireysel problem çözme ve iletişim becerilerini arttırmaya yönelik bilgilere, hem de annelerin ev içinde sık karşılaştıkları problemlerin çözümüne yönelik uygulamalara yer verilmiştir. Bu uygulamalarda öncelikle ev içinde sık karşılaşılan problemler tanımlanmış, daha sonra konuya ilişkin teorik bilgiler verilmiş, son olarak da problemlerin alternatif çözümleri üzerine tartışılmış ve annelere deneme niteliğinde öneriler sunulmuştur. Bir sonraki hafta ise sunulan önerilerin işe yarayıp yaramadığı tartışılmıştır. Böylelikle, anneler probleme ilişkin çözümleri etkili bir şekilde öğrenmişlerdir. Ayrıca, aynı problemi yaşamış bir grup üyesinin, o probleme bulduğu çözümü de grup sürecinde dinlemişler, grup üyesini kendilerine model alarak benzer bir çözüm yöntemini kendileri de uygulamışlardır. Model alma süreci de annelerin beceri kazanmasını hızlandırmıştır. Bu bulgular, Kim, Hyun, Hong ve Choi'nin (2011), agresif çocukların annelerine yönelik hazırladıkları sosyal beceri eğitimi ve ebeveynlik eğitimi programlarının etkililiğini üç farklı grup üzerinde test ettiği araştırmanın; Brody, Murry, McNair Chen, Gibbons, Gerrard ve Wills'in (2005), kırsal kesimde yaşayıp risk altında olan, Afrika kökenli Amerikalı ergen anneleri için hazırladığı müdahale programının; Rodrigo, Maiquez, Correa, Martin ve Rodriguez'in (2006), psiko-sosyal açıdan risk altında bulunan annelere yönelik uyguladıkları psiko-eğitim programının etkilerini değerlendirdikleri araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Psiko-eğitim programına katılan annelerin evlilik doyumu düzeylerini arttırmalarının nedenlerini anlamak için programın evlilik ilişkilerine ilişkin modülünün uygulanma sürecine bakmak gerekir. Evlilik ilişkileri modülünde öncelikle annelerin evlilik yaşamına ilişkin düşünceleri ve beklentileri ele alınmış, sorunlarını somutlaştırmaları sağlanmıştır. Daha sonra, evlilik doyumunu etkileyen etmenlere ilişkin teorik bilgiler verilmiştir. Bu bilgilendirme esnasında toplumsal cinsiyet rolleri, normal ve normal dışı cinsel davranışlar, geleneksel Türk aile yapısının özellikleri gibi konular BDY çerçevesinde anlatılmıştır. Genel olarak BDY, sorunlu davranışların hatalı bilişsel süreçlerden veya problemlerle öğrenme süreçlerinden kaynaklandığını; farklı öğrenme süreçleriyle sorunlu davranışların değiştirebileceğini veya yeni davranışların edinilebileceğini varsayar (Seligman, 2001). Bu modülde, diğer iki modülde olduğu gibi annelere, deneme niteliğindeki BDY'ya dayalı çözüm yöntemleriyle veya bilgilendirme yoluyla farklı bir öğrenme süreci yaratılmıştır. Sürecin bu şekilde işleyişi, annelerin evlilik ilişkilerinde sorunları doğru bir şekilde tanımlamalarına ve bu sorunları daha etkili bir şekilde çözmelerine neden olmuştur. Bu bulgu, literatürdeki benzer araştırma bulgularıyla paraleldir (Canel, 2007; E. M. Cummings, Faircloth, Mitchell, J. S. Cummings ve Schermerhorn, 2008; Faircloth ve Cummings, 2008; Hahlweg ve

Richter, 2010; Kalkan ve Ersanlı, 2008; Markman, Floyd, Stanley ve Storaasli,1988; Pihet ve diğ., 2007; Sardoğan ve Karahan, 2005).

Bu araştırmada iyi oluş düzeyini arttırmaya yönelik özel olarak hazırlanmış bir program modülü yoktur. Ancak ilgili literatür incelendiğinde, problem çözme ve iletişim becerileri ile iyi oluş düzeyi arasında pozitif yönde bir korelasyon vardır. Yani, problem çözme ve iletişim becerileri düzeyi yüksek olan kişilerin iyi oluş düzeyleri de daha yüksektir (Chang ve diğ., 2007; Segrin ve Taylor, 2007). Benzer şekilde, evlilik doyumu düzeyi ile iyi oluş düzeyi arasında da bir korelasyon vardır. Yani, evlilik doyumu düzeyleri yüksek olan kişilerin iyi oluş düzeyleri de daha yüksektir (Egeci ve Gençöz, 2006; Güven, 2006; Kiecolt-Glaser ve diğ., 2002; Robles ve Kiecolt-Glaser, 2003). Literatürde sözü edilen ilişkiden hareketle, bireylerin problem çözme ve iletişim becerilerini ve evlilik doyumu düzeylerini artırmayı hedefleyen bir psiko-eğitim programının iyi oluş düzeylerini de artıracığı düşünülmüştür. Araştırmanın bulguları bu hipotezi destekler niteliktedir ve bu bulgu önemlidir. Çünkü iyi oluş kavramı en genel tanımıyla insanın psikolojik olarak optimal düzeyde işlev görmesidir ve geliştirilen psiko-eğitim programı, katılımcıların psikolojik olarak optimal düzeyde işlev görmesine katkıda bulunmuştur. Yani, katılımcılar bu program sayesinde kendilerini daha fazla kabul etmişler, insanlarla ilişkileri daha iyi hale gelmiş, kontrol duyguları artmış ve yaşamda yeni amaçlar edinmişlerdir.

Genel olarak bu araştırmada üzerinde tartışılması gereken konulardan birisi, birkaç modülün bir arada kullanılması ve uygulama süresinin 16 hafta gibi uzun bir süreye yayılmasıdır. Modüllerin bir arada kullanılmasının sebebi, psiko-eğitim programına katılan annelerin aile içinde yaşadıkları problemlerle baş edemedikleri için yardım talebinde bulunmalarıdır. Literatürde belirtildiği gibi, aile içindeki problemlerin tek bir nedeni yoktur. Bu durum, ailenin bir sistem olmasından ve sistemin parçalarının birbirlerini döngüsel bir şekilde sürekli olarak etkilemesinden kaynaklanmaktadır (Steinglass, 1987). Bu nedenle, ana babalara yönelik hazırlanan programların birkaç boyutunun olması gerekmektedir. Böylelikle, daha fazla probleme çözüm bulunacaktır ve her bir modül odaklanılan problemin dışındaki problemlerin çözümünü de kolaylaştıracaktır (Bullard ve diğ., 2010; Nixon, 2002). Söz konusu araştırmanın bulguları da bu hipotezi destekler niteliktedir. Ancak birkaç modülün bir arada kullanılması, hangi modülün, hangi sorun alanında, ne kadar değişim yarattığı sorusunun yanıtı kalmasına sebep olmaktadır. İleride yapılacak çalışmalarda bu sorunun dikkate alınması önem arz etmektedir. Araştırmada uygulama süresinin uzun olması belirlenen konuların ayrıntılı bir şekilde sunulmasına ve her bir katılımcının konuya ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade etmesine olanak vermiştir. Literatürde, programı uygulama süresinin programın etkililiği

üzerindeki etkisine ilişkin tartışmalı bulgular olsa da, genel eğilim uzun süreli programların etkililiğinin kısa süreli programların etkililiğinden daha yüksek olduğu yönündedir (Markman , Stanley, Jenkins, Petrella ve Wadsworth, 2006). Burada esas mesele, program süresinin uzun olmasının katılımcıların programı yarıda bırakmasına veya düzensiz devam etmesine yol açıp açmadığıdır. Ancak bu araştırmanın uygulama sürecinde sadece beş kişi programı yarıda bırakmıştır. Buradan hareketle, katılımcıların problemlerine uygun, iyi yapılandırılmış bir psiko-eğitim programının süresinin uzun olmasının katılımcıların programa devam etmesinde bir soruna yol açmadığı söylenebilir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulguları iyi anlamak için grup üyelerinin özelliklerine de bakmak gerekir. Psiko-eğitim programına katılanların tamamı dezavantajlı bölgede (gecekondu bölgesi) yaşamaktadır ve görece sosyo-ekonomik seviyeleri düşüktür. Ekonomik nedenlerden dolayı hiçbirisinin daha önce uzun süreli psikolojik yardım alma fırsatı olmamıştır. Yaşadıkları bölgede hizmet veren KDM'nde annelerin psikolojik ihtiyaçlarını karşılayacak uzun süreli bir psiko-eğitim programının ücretsiz olarak açılması, onların kendilerini değerli hissetmelerine yol açmış ve onları heyecanlandırmıştır. Bu nedenle, psiko-eğitim programına çok yüksek bir motivasyonla başlamışlardır. Bu durum, katılımcıların amaçlarına ulaşmasını hızlandırmış olabilir.

Bu araştırmanın bazı sınırlıkları vardır. Hazırlanan psiko-eğitim programının boylamsal etkisine bakılmamıştır. Programın etkisinin kalıcı olup olmadığını anlamak için ileride yapılacak araştırmalarda, katılımcıların üç ay, altı ay, 12 ay, beş yıl gibi belirli aralıklarla izlenmesi gerekmektedir. Ayrıca çalışmanın ilk olması nedeniyle geliştirilen psiko-eğitim programının etkileri başka çalışmalarla ve farklı gruplarla yeniden sınanabilir. Böylece, elde edilen bulguların genellenebilirliği test edilebilir. Ancak, programı uygulayacak uzmanların programın içeriğini çok iyi anlamaları, programla ilgili kuramsal bilgiye ve psiko-eğitim gruplarını yürütme becerisine sahip olmaları gerekmektedir.

Sonuç olarak bu araştırma, Türkiye'de önleyici ruh sağlığı merkezlerinden biri olma potansiyeli olan KDM'nde (bu merkezlerin kurumsal kimliği henüz oluşmamıştır) sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan kadınların problem çözme iletişim becerilerini, evlilik doyum ve iyi oluş düzeylerini artırmaya yönelik yapılan ilk deneysel araştırma olması ve yapılacak araştırmalara model olması açısından önemlidir. Türkiye'de kadının aile içinde üstlendiği kilit rol, kadının statüsünün düşüklüğü ve psikolojik yardım alma ihtiyacı dikkate alınırsa araştırmanın önemi daha çok anlaşılacaktır. Problem çözme ve iletişim becerileri gelişmiş mutlu bir kadın kendi statüsünü güçlendirmek için daha çok

çaba harcayacak, ailenin diğer üyelerinin de olumlu yönde değişmesine katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Arslan, C. (2010). An investigation of anger and anger expression in terms of coping with stress and interpersonal problem-solving. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(1), 25-43.
- Beck, J. S. (2001). *Bilişsel terapi: Temel ilkeler ve ötesi* (1. Basım). Ankara. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Bray, S., Barrowclough, C. ve Lobban, F. (2006). The social problem-solving abilities of people with borderline personality disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 45, 1409-1417.
- Brody, G. H., Murry, W. M., McNair Chen, Y., Gibbons, F., Gerrard, M. ve Wills, T. A. (2005). Linking changes in parenting to parent-child relationship quality and youth self-control: The strong African American families program. *Journal of*
- Bullard, L., Wachlarowicz, M., DeLeeuw, J. Snyder, J., Low, S., Forgatch, M. ve DeGarmo, D. (2010). Effects of the oregon model of parent management training (PMTTO) on marital adjustment in new stepfamilies: a randomized trial. *Journal of Family Psychology*, 24(4), 485-496.
- Buwalda, F. M., Bouman, T. K., Marijtje, A. J. ve Duijn, V. (2006). Psychoeducation for hypochondriasis: a comparison of a cognitive-behavioural approach and a problem-solving approach. *Behavioural Research and Therapy*, 45, 887-899.
- Canel, A.N. (2007). *Ailede problem çözme, evlilik doyumu ve örnek bir grup çalışmasının sınanması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Chang, E. C., Sanna, L. J., Riley, M. M., Thornburg, A. M., Zumberg, K. M. ve Edwards M. C. (2007). Relations between problem-solving styles and psychological adjustment in young adults: is stress a mediating variable? *Personality and individual differences*, 42, 135-144.
- Cirhinlioğlu, F.G. (2006). *Üniversite öğrencilerinde utanç eğilimi, dini yönelimler, benlik kurguları ve psikolojik iyilik hali arasındaki ilişkiler*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Corcoran, J. (2000). Family interventions with child physical abuse and neglect: A critical review. *Children and Youth Services Review*, 22(7), 563-591.
- Cummings, E. M., Faircloth, B., Mitchell, B. M., Cummings, J. S. ve Schermerhorn A. C. (2008). Evaluating a brief prevention program for improving marital conflict in community families. *Journal of Family Psychology*, 22(2), 193-202.
- Dünya Ruh Sağlığı Federasyonu (WFMH), (2007). The lancet series on global mental health. Temmuz 2011'de <http://www.wfmh.org/>' dan elde edildi.

Ethier, L. S., Lemelin, J. P. ve Lacharite, C., (2004). A longitudinal study of the effects of chronic maltreatment on children's behavioral and emotional problems. *Child Abuse & Neglect*, 28, 1265-1278.

Eğeci, İ.S. ve Gençöz, T. (2006). Factors Associated with relationship satisfaction: important of communication skills. *Contempt Fam Ther*, 28, 383-391.

Faircloth, W. B. ve Cummings, E. M. (2008). Evaluating a parent education program for preventing the negative effect of marital conflict. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 141-156.

Feinberg, M. E. ve Kan, M. L. (2008). Establishing family foundations: impact of a transition to parenting program on coparenting, depression, parent-child relationship and infant regulation. *Journal of Family Psychology*, 22, 253-263.

Fitzsimmons, E. E. ve Bardone-Cone, A. M. (2011). Coping and social support as potential moderators of the relation between anxiety and eating disorder symptomatology. *Eating Behaviors*, 12, 21-28.

Gazda, G.M, Ginter, E.J & Horne, A.M (2000). Group counseling and psychotherapy: Theory and application (first ed.). Boston. Allyn and Bacon.

Gladding, S. T. (1998). *Family therapy: history, theory, and practice*. (Second ed.). New Jersey. Prentice-Hall.

Güleç, G. Yenilmez, Ç. ve Ay, F. (2011). Bir Anadolu şehrinde psikiyatri kliniğine başvuran hastaların hastalık açıklama ve çare arama davranışları. *Klinik Psikiyatri*, 14, 131-142.

Güven, N. (2005). *İlişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ve evlilikte problem çözme becerilerinin evlilik doyumu ile ilişkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hahlweg, K. ve Richter, D. (2010). Prevention of marital instability and distress. Result of an 11-year longitudinal follow-up study. *Behavior research and therapy*, 48, 377-383.

Jackson, D. D. (1981). Family Rules: marital quid pro quo. İçinde G.D. Ericson, T.P. Hogan (Ed.). *Family Therapy: An Introduction to Theory and Technique* (2nd ed.), (pp. 16-23). California: Brooks/Cole Publishing Company.

Kant, G.L., D'Zurilla T. ve Maydeu-Olivares A. (1997). Social problem solving as a mediator of stres-related depression and anxiety in middle-aged and elderly community residents. *Cognitive therapy and research*, 21(1), 73-96.

Kalkan, M. ve Ersanlı, E. (2008). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı evlilik ilişkisini geliştirme programının evli bireylerin evlilik uyumuna etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8, 963-986.

Kiecolt-Glaser, J. K., McGuire, L., Robles, T. F. ve Glaser, R. (2002). Emotions, morbidity and mortality. *New perspective psyconeuroimmunology. Annu Rev. psycho*, 53, 83-107.

- Kim M., Hyun S., Hong J. S. ve Choi M. (2011). Social skills train and parent education programs for aggressive preschoolers and their parents in South Korea. *Children and Youth Services Review*, 33, 838-845.
- Koopmans, G. T. ve Lamers, L. M. (2007). Gender and health care utilization: the role of mental distress and help-seeking propensity. *Social Science & Medicine*, 64, 1216-1230.
- Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B. ve Schutte, N. S. (2007). The efficacy problem solving therapy in reducing mental and physical health problems. A meta-analysis. *Clinical Psychological Review*, 27, 46-57.
- Markman, H.J., Floyd, J.F., Stanley, S.M. & Storaasli, R.D. (1988). Prevention of marital distress. A longitudinal investigation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56 (2), 210-217.
- Markman, H. J., Stanley, S. M., Jenkins, N. H., Petrella, J. N. ve Wadsworth, M. E. (2006). Preventive education: Distinctives and directions. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 20(4), 411-433
- Maughan, D. R., Christiansen, E., Jenson, W. R., Olympia, D. ve Clark, E. (2005). Behavioral parent training as a treatment for externalizing behaviors and disruptive behavior disorders: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 34(3), 267-286.
- McMurrin, M., Egan, V., Blair, M. ve Richardson, C. (2001). The relationship between social problem-solving and personality disorder. *Personality and Individual Differences*, 30, 517-524.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Möller-Leimkühler, A.M. (2002). Barriers to help-seeking by men: A review of sociocultural and clinical literature with particular reference to depression. *Journal of Affective Disorders*, 71, 1-9.
- Nixon, R. D. V. (2002). Treatment of behavior problems in preschoolers: A review of parent training programs. *Clinical Psychological Review*, 22, 525-546.
- O'Brien, M. P., Zinberg, J. L., Lorena, H., Rudd, A., Kopelowicz, A., Daley M., Bearden, C. E. ve Cannon, T. D. (2009). Family problem solving interactions and 6-month symptomatic and functional outcomes in youth at ultra-high risk for psychosis and with recent onset psychotic symptoms: A longitudinal study. *Schizophrenia Research*, 107, 198-205.
- Pihet, S., Bodenmann, G., Cina, A., Widmer, K. ve Shantinath, S. (2007). Can prevention of marital distress improve well-being? A 1 year longitudinal study. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14, 79-88.
- Robles, T. F. ve Kiecolt-Glaser, J.K. (2003). The physiology of marriage: path ways to health. *Physiology & Behavior*, 79, 409-416.

Rodrigo, M. J., Maiquez, M. L., Correa, A. D., Martin, J. C. ve Rodriguez, G. (2006). Outcome evaluation of a community center-based program for mothers at high psychosocial risk. *Child Abuse & Neglect*, 30, 1049-1064.

Sardoğan, M.E. ve Karahan, T.F. (2005). Evli bireylere yönelik bir insan ilişkileri beceri eğitimi programının evli bireylerin evlilik uyum düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 89-102.

Satir, V. (1981). Family systems and approaches to family therapy. İçinde G.D. Ericson, T.P. Hogan (Ed.). *Family Therapy: An Introduction to Theory and Technique* (2nd ed.), (pp. 40-52). California: Brooks/Cole Publishing Company.

Seligman, (2001). Systems, strategies, and skills of counseling and psychotherapy (1st ed). New Jersey. Prentice-Hall.

Steinglass, P. (1987). A systems view of family interaction and psychopathology. İçinde T. Jacob (Ed.), *Family interaction and psychopathology: theories, methods, and findings* (1st ed), (pp. 25-66). New York and London: Plenum Press.

Tezer, E. (1986). *Evli eşler arasındaki çatışma davranışları: Algılama ve doyum*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), (2010). İş istatistikleri. Temmuz 2011'de <http://www.tuik.gov.tr/> adresinden elde edildi.

United Nations Statistics Division (UNSD), (2010). The world's women 2010: Trends and statistics. Temmuz 2011'de <http://unstats.un.org/> adresinden elde edildi.

Waite, L. J., Luo, Y. ve Lewin, A. C. (2009). Marital happiness and marital stability: consequences for psychological well-being. *Social Science Research*, 38, 201-212.

World Federation for Mental Health [WFMH], (2010). The great push: investing in mental health. Temmuz 2011'de <http://wfmh.com> adresinden elde edilmiştir.