

ISSN : 1307 -4474



Ege Journal of Education

---

**2015 (16): 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)

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

### Web Sayfası Tasarım ve Yönetim

Yrd. Doç. Dr. Tarık KIŞLA

### Redaksiyon

Yrd. Doç. Dr. Fırat SARSAR  
Araş. Gör. Melike KOÇYİĞİT

### Yazışma Adresi

Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 35040 Bornova-İZMİR  
Tel: (0232) 3733575 Fax: (0232) 3734713  
İnternet Sayfası: <http://egitim.ege.edu.tr/efdergi>  
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/egeefd/>  
eposta: [ege.egitim.dergisi@gmail.com](mailto: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. Alim Kaya (İnönü Üniversitesi)  
Prof. Dr. Aydoğan Atkut Ceyhan (Anadolu Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ayşe Sibel Türküm (Anadolu Üniversitesi)  
Prof. Dr. Diğdem Siyez (Dokuz Eylül Üniversitesi)  
Prof. Dr. Doğan Günay (Dokuz Eylül Üniversitesi)  
Prof. Dr. Erdal Toprakçı (Ege Üniversitesi)  
Prof. Dr. Feride Bacanlı (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Galip Yüksel (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Gülsün Leyla Uzun (Ankara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hülya Kelecioğlu (Hacettepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hülya Yılmaz (Ege Üniversitesi)  
Prof. Dr. Kürşat Çağıltay (ODTÜ)  
Prof. Dr. Merih Tekin (Ege Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa Murat İnceoğlu (Ege Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nilay BÜMEN (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. Alper Başbay (Ege Üniversitesi)  
Doç. Dr. Arif Özer (Gazi Üniversitesi)  
Doç. Dr. Asım Çivitçi (Pamukkale Üniversitesi)  
Doç. Dr. Aslı Uz Baş (Dokuz Eylül Üniversitesi)  
Doç. Dr. Baki Duy (İnönü Üniversitesi)  
Doç. Dr. Cem Ali Gizir (Mersin Üniversitesi)  
Doç. Dr. Dilek Yelda Kağnıcı (Ege Üniversitesi)  
Doç. Dr. Esra İşmen Gazioğlu (İstanbul 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. Kerim Gündoğdu (Atatürk Üniversitesi)  
Doç. Dr. Levent Deniz (Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Makbule Başbay (Ege Üniversitesi)  
Doç. Dr. Melek Şahan (Ege Üniversitesi)  
Doç. Dr. Meliha Tuzgöl Dost (Hacettepe Üniversitesi)

# EGE EĞİTİM DERGİSİ

## Ege Journal of Education

### HAKEM KURULU (Devam)

Doç. Dr. Meral Güven (Anadolu Üniversitesi)  
Doç. Dr. Murat Balkıs (Pamukkale Üniversitesi)  
Doç. Dr. Mustafa Uslu (Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Naciye Aksoy (Gazi Üniversitesi)  
Doç. Dr. Nazmiye Çivitçi (Pamukkale Üniversitesi)  
Doç. Dr. Nesrin Özdenler Dönmez (Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Nilay Bümen (Ege Üniversitesi)  
Doç. Dr. Ömer Faruk Şimşek (İzmir Ekonomi Üniversitesi)  
Doç. Dr. Önder Sünbül (Mersin Üniversitesi)  
Doç. Dr. Özlem Kararımak Tekdurmaz (Bahçeşehir Üniversitesi)  
Doç. Dr. Pınar Çavaş (Ege Üniversitesi)  
Doç. Dr. Tahsin Oğuz Başokçu (Ege Üniversitesi)  
Doç. Dr. Rabia Sarıkaya (Gazi Üniversitesi)  
Doç. Dr. Sadi Seferoğlu (Hacettepe Üniversitesi)  
Doç. Dr. Seyfi Kenan (Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. Şahin Kapıkıran (Pamukkale Üniversitesi)  
Doç. Dr. Şakire Ocak (Ege Üniversitesi)  
Doç. Dr. Şerife Terzi (Gazi Üniversitesi)  
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. Avşar Ardıç (Ege Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Barış Yaka (Ege Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Bayram Çetinkaya (Afyon Kocatepe Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Çiğdem Kan (Fırat Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Dizar Ercivan Zencirci (Ege Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Ezgi Özeke Kocabaş (Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Fırat Sarsar (Ege Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Gülfidan Can (ODTÜ)  
Yrd. Doç. Dr. Mana Ece Tuna (TED 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 Özekes (Ege Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Şahin (Dokuz Eylül Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Nalan Okan Akın (Niğde Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Necla Köksal (Pamukkale Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Neşe Güler (Sakarya Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Nursel Topkaya (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Serkan Denizli (Ege Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Sevinç Çırak Karadağ (Ege Üniversitesi)

# EGE EĞİTİM DERGİSİ

## Ege Journal of Education

### HAKEM KURULU (Devam)

Yrd. Doç. Dr. Soner Akşehirli (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. Y. Deniz Arıkan (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

- Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin (ÇGPSÖ-12) Psikometrik Özellikleri: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması**  
*Psychometric Properties of Child and Youth Resilience Measure (CYRM-12): The Study of Reliability and Validity*  
Gökmen ARSLAN ----- 1-12
- Akılcı Duygusal Eğitimin Ortaokul Öğrencilerinin Yaşam Doyumları Üzerindeki Etkisi**  
*The Effect of Rational Emotive Education on Middle School Students' Life Satisfaction*  
Asım ÇİVİTÇİ, Turnel TOPBAŞOĞLU ----- 13-29
- İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Cinsel Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi**  
*An Investigation of the Effectiveness of Sexual Education Program for 6<sup>th</sup> Grade Students*  
Barışcan ÖZTÜRK, Diğdem Müge SİYEZ ----- 30-55
- İlkokul 4. Sınıf Kesir Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrencilerin Başarı Düzeyine Etkisi**  
*The Effectiveness of Computer Assisted Fractions Learning on 4<sup>th</sup> Grade Students' Achievement Level*  
Özge YİĞİT, Jale İPEK----- 56-80
- Gerçeklik Terapisi Temelli Müdahalelerin Okullardaki Etkililiği: İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bir İnceleme**  
*The Effectiveness of Reality Therapy Based Interventions in Schools: An Examination about the Primary School and Middle School Students Sample*  
Turgut TÜRKDOĞAN ----- 81-105
- Erteleme: Türleri, Bileşenleri, Demografik Etkenler ve Kültürel Farklılıklar**  
*Procrastination: Types, Components, Demographic Effects, and Cultural Differences*  
Bilge UZUN, Ayhan DEMİR----- 106-121

**Birey-Çevre Uyumu, Aidiyet Duygusu, Akademik Doyum ve Akademik Başarı  
Arasındaki İlişkilerin Analizi**

*The Analysis of Relationships between Person-Environment Fit, Sense of Belongingness,  
Academic Satisfaction and Academic Achievement*

Erdoğan DURU, Murat BALKIS ----- 122-141

**Ailelerin Görme Yetersizliği Olan Çocuklarına Yönelik Gelecek Kaygıları**

*Parents' Anxiety For Their Visually Impaired Children's Future*

Fatih YAZICI, Betül OKCU, Mustafa SÖZBİLİR ----- 142-164

**Sınıf Öğretmeni Adaylarının Medya Okur-Yazarlık Düzeylerinin İncelenmesi**

*Investigation of The Media Literacy Level of Primary School Teacher Candidates*

Fırat SARSAR, Gizem ENGİN ----- 165-176

**Yetişkinlerin Psikolojik Yardım Arama Tutumlarının Yordanması**

*Abstract The Prediction of Adults' Psychological Help Seeking Attitude*

Füsun SERİM, Zeynep CİHANGİR-ÇANKAYA ----- 177-198

**Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmen Adaylarının Matematiğe İlişkin Bakış Açıkları**

*Pre-Service Social Science Teachers' Perceptions on Mathematics*

Meryem ÖZTURAN SAĞIRLI, Zeynep ÇAKMAK, Fatih BAŞ, Muzaffer OKUR,

Mehmet BEKDEMİR----- 200-224



---

---

## Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin (ÇGPSÖ-12) Psikometrik Özellikleri: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

Gökmen ARSLAN<sup>1</sup>

---

---

Geliş Tarihi: 26.11.2014 Kabul Tarihi: 16.06.2015

### Öz

Bu çalışmanın amacı Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin psikometrik özelliklerini incelemektir. Çalışmaya Isparta il merkezinde ortaokul ve lisede öğrenim gören toplam 256 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların yaşları 11 ile 16 arasında değişmektedir. Yaş ortalaması 13.05 ( $S_s = .97$ )'dir. Katılımcıların % 44'ü kız, % 56'sı erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin toplam varyansın % 51.28'ini açıklayan tek faktörden meydana geldiği göstermiştir. Ölçüt geçerliliği kapsamında olumlu olumsuz duygular ve öz yeterlik le ilişkisine bakılmış, ÇGPSÖ ile öz yeterlik, olumlu duygular arasında pozitif, olumsuz duygular ile negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Güvenirlik çalışması kapsamında ölçeğe ilişkin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach alpha değeri .91 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin ülkemizde çocuk ve ergenlerde psikolojik sağlamlığı değerlendirmede kullanılabileceğini göstermektedir.

*Anahtar Kelimeler:* Psikolojik sağlamlık, ergenlik, güvenirlik, geçerlilik.

---

<sup>1</sup> Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D.  
gkmnarlan@gmail.com





---

---

## **Psychometric Properties of Child and Youth Resilience Measure (CYRM-12): The Study of Reliability and Validity**

---

---

*Submitted by 26.11.2014 Accepted by 16.06.2015*

### **Abstract**

The aim of this study is to investigate the psychometric properties of Child and Youth Resilience Measure (CYRM). Data was gathered from 256 students studying different high and middle school in Isparta. The age of students ranged from 11 to 16 and the age mean was 13.05 (SD= .97). The participants were 44 % female and 56% male. The exploratory and confirmatory factor analysis results indicated that a total of 51.28 % the variance was accounted for by a factor. Convergent validity was examined by using self-efficacy and positive negative affect, and the results showed that the measure positively correlated with self-efficacy and positive affect while negatively correlated with negative affect. The internal consistency of the measure was assessed by using Cronbach's alpha coefficient. The Cronbach alpha coefficient of CYRM was .91. These results indicate that the CYRM can be used to assess resilience in child and youth in Turkey.

*Key Words:* Psychological resilience, adolescence, validity, reliability.

## Giriş

Ergenlik dönemin genellikle alan yazında çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olarak ele alınmaktadır (Steinberg, 2007). Bu dönemde bireyde meydana gelen değişimler birey için birtakım uyum sorunlarını beraberinde getirirken aynı zamanda yeni yaşantılar için fırsatlar sunar. Bu süreçte birey, gelişim sürecini ve iyi oluşunu olumsuz etkileyebilecek istismar ve ihmal, boşanma, gibi bir takım yaşantılar ile karşı karşıya kalabilmektedir (Santrock, 2012). Kişinin karşılaşmış olduğu bu zorluklar rağmen sağlıklı şekilde gelişim göstermesi alan yazında psikolojik sağlık kavramı ile karşılık bulmaktadır (Sameroff, 2005).

Bireyin olumlu yaşantıları, duyguları, kişilik özellikleri ve deneyimleri ile güçlü yönleri üzerine odaklanan pozitif psikolojinin ilgilendiği önemli kavramlarından biri olan psikolojik sağlık kavramı, yapılan çalışmalarda gerek kavramsal gerekse metodolojik açıdan oldukça heterojen bir yapı göstermektedir (Nasvytie, La zdauskas ve Leonavičienė, 2012). Zorluklar karşısında gösterilen olumlu uyumu kapsayan ve dinamik bir süreç olarak tanımlanan psikolojik sağlamlıkta iki önemli durum söz konusudur. Bunlardan birincisi önemli bir tehdide veya ciddi bir sıkıntıya maruz kalma ve diğeri de gelişimsel sürece yönelik önemli saldırıları ve travmaları içermesine karşın olumlu uyum sağlamayı başarmadır (Luthar, 2005; Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000; Masten, 2001; Masten ve Coatsworth, 1998). Burada bireyin gelişimine veya uyumuna yönelik tehditlere ya da risklere rağmen olumlu sonuçların ortaya çıkması söz konusudur (Masten, 2001). Ortak bir tanımdan bahsetmek güç olsa da, yapılan tanımlardan hareketle psikolojik sağlamlığın olumsuz yaşantılar karşısında bireyin uyum sağlayabilme ve gelişim sürecini sürdürebilme kapasitesi olduğu söylenilebilir.

Psikolojik sağlık kavramının çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahip olması, kavramın değerlendirilmesi ve değerlendirmeye yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesi konusunda önemli güçlükler doğurmaktadır (Liebenberg, Ungar ve LeBlanc, 2013). Bu durumun sağlam bireylerin sahip oldukları bireysel, ailesel, sosyal ve kültürel niteliklerin belirlenmesi için farklı ölçme araçlarına gereksinim oluşturduğu söylenebilir. Ayrıca sağlam bireylerin özelliklerinin incelenmesi önleyici ve müdahale çalışmaları açısından oldukça önemli yer edinmektedir. Bu nedenle alan yazında çocuk ve ergenlerde psikolojik sağlamlığı değerlendirmede, yeni ölçme araçlarına gereksinim olduğu görülmektedir. Ayrıca alan yazın incelendiğinde ülkemizde çocuk ve ergenlerde psikolojik sağlamlığı ölçmeye yönelik sınırlı sayıda ölçme aracının olduğu görülmektedir. Örneğin, Gizir ve Aydın (2006) tarafından uyarlama çalışması yapılan Psikolojik Sağlık ve Ergen Gelişim Ölçeği, psikolojik

sağlamlığa ilişkin koruyucu faktörleri belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. İçsel ve Dışsal koruyucu faktörlerden oluşan ölçek 56 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışma dışında alan yazında çocuk ve ergen sağlığını ölçmeye yönelik herhangi bir ölçme aracına ulaşılamamıştır.

Sonuç olarak bu çalışmanın amacı, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin psikometrik özelliklerini incelemektir. Psikolojik sağlığı çocuk ve ergenlerde ölçmek amacıyla ülkemizde sınırlı sayıda ölçme aracının bulunması yeni çalışmalara gereksinim doğurmaktadır. Ayrıca, var olan ölçme araçlarının madde sayılarının oldukça fazla olması büyük örneklerle çalışacak araştırmacılar açısından sınırlılıklar doğurabilmektedir. Bu nedenle psikolojik sağlığa ilişkin yeni ölçme araçlarının alan yazında önemli bir boşluğu dolduracağı söylenebilir.

## Yöntem

### Çalışma Grubu

Araştırma verileri, Isparta il merkezinde farklı lise ve ortaokullarda öğrenim gören 256 öğrenciden elde edilmiştir. Katılımcıların yaşları 11 ile 16 arasında değişmektedir. Yaş ortalaması 13.05 ( $SS = .97$ )'dir. Katılımcıların % 44'ü kız, % 56'sı erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Gerekli izinler alındıktan sonra, tesadüfi olarak belirlenen okullarda, rastgele seçilen sınıflara veri toplama araçları uygulanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

**Kişisel Bilgi Formu:** Katılımcılara cinsiyet, yaş gibi demografik değişkenleri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanarak uygulanmıştır.

**Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği:** On bir farklı ülkeden toplanan veriler ışığında geliştirilen ölçeğin 28 maddelik orijinal formu, üç alt ölçek ve sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçme aracı sosyo-ekolojik bakış açısıyla, nicel ve nitel yöntemler kullanılarak geliştirilmiştir (Liebenberg, Ungar ve Van de Vijver, 2012). Ölçeğin kısa form çalışması Liebenberg, Ungar ve LeBlanc (2013) tarafından yapılmış ve iki farklı çalışma sonucunda 12 maddelik bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin faktör yük değerleri .39 ile .88 arasında değişmekte ve iç tutarlılık katsayısı .84 bulunmuştur. Beşli likert yapıda olan ölçme aracı "*Beni tamamen tanımlıyor (5)*" ile "*Hiç tanımlamıyor (1)*" arasında derecelendirilmektedir. Yüksek puan yüksek sağlık düzeyini belirtmektedir.

**Öz-yeterlik Ölçeği:** Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği, Muris (2001) tarafından 12–19 yaşları arasındaki ergenlerin sosyal, akademik ve duygusal öz-yeterliklerini ölçmek amacı ile

geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Telef (2011) tarafından yapılmıştır. Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin iç tutarlık katsayıları incelendiğinde ölçeğin geneli için .86, alt boyutlarından akademik öz-yeterlik için .84, sosyal öz-yeterlik için .64, duygusal öz-yeterlik için .78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekerrar test güvenirlik katsayıları ise .75 ile .89 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçüt-bağımlı geçerliği için Genel Öz-yeterlik ölçeği kullanılmıştır. İki ölçeğin uygulanmasından elde edilen puanlar arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu .57 olarak bulunmuştur. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği beşli Likert tipi (1= hiç ve 5= çok iyi) bir ölçektir ve ölçekten alınabilecek en yüksek puan 105, en düşük puan ise 21'dir. Ölçekten alınan yüksek puan çocuklar ile ilgili öz-yeterlik düzeyinin yüksek olduğuna ve ölçekten alınan düşük puan ise çocukların öz-yeterlik düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir

**Pozitif-Negatif Duygu Ölçeği:** Pozitif-Negatif Duygu Ölçeği, bireyin olumlu olumsuz duygularını değerlendirmek amacıyla Watson, Clark ve Tellegen tarafından geliştirilmiştir. Ülkemizde geçerlilik ve güvenirlik çalışması Gençöz (2000), tarafından yapılmıştır. Ölçek; 10 olumlu, 10 olumsuz duygu maddeleri içermekte ve her bir maddesi 1 ile 5 arasında derecelendirilmektedir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı Negatif Duygu için .83, Pozitif Duygu için .86 bulunmuştur. Elde edilen olumlu ve olumsuz duygu puanları birlikte kullanılabilmesi gibi ayrı ayrı da kullanılabilir.

### **Veri Analiz Süreci**

Ölçme aracına ilişkin dil geçerliliği kapsamında 12 maddeden oluşan ölçeğin orijinal İngilizce formu, ölçeği geliştiren araştırmacıdan izin alınarak, önce araştırmacılar tarafından Türkçe'ye, daha sonra eğitim bilimleri alanından iki öğretim üyesi tarafından Türkçe'den İngilizce 'ye çevrilmiş, her iki dili etkili bir şekilde kullanabilen alandan üçüncü bir öğretim üyesi tarafından çeviriler karşılaştırılarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçme araçları 2014-2015 eğitim öğretim dönemi başında farklı ortaokul ve lisede okuyan öğrencilerden gönüllü olanlara verilerek uygulanmıştır. İlk olarak ili milli eğitim müdürlüğünden araştırmacının yapılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra rastgele belirlenen okullarda uygulama sürecine geçilmiştir. Uygulama öncesi katılımcılara araştırmacının amacı ve ölçme araçları hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Verilerin toplanması yaklaşık bir hafta ve uygulama 30 dakika sürmüştür.

Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra, yapılacak analizler için gerekli varsayımlara bakılmıştır. Öncelikle hatalı ve kayıp veriler, frekans dağılımları yardımı ile incelenmiş, hatalı verilere ilişkin gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Kayıp değerler % 5'in

altında olması ve rastgele dağılım göstermesi durumunda tolere edilebilmektedir (Acuna ve Rodriguez, 2004). Kayıp değerler incelenmiş ve % 5 üzerinde olan 68 veri setten çıkartılmıştır. Veri setine ilişkin normal dağılım durumu veya analiz sonuçlarını etkilemesi muhtemel durumlardan kaçınmak (Seçer, 2013) için % 5 altında olan kayıp değerlere ise aritmetik ortalama (series mean) ile değer atanmıştır. Bir sonraki adımda veri setindeki uç değerler ve çok değişkenli normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı Mahalanobis uzaklık değerleri yardımıyla incelenmiş ve 12 veri setten aşırı ve uç değer olmaları nedeniyle çıkartılmıştır. Ayrıca tek değişkenli normallik varsayımı için basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin normallik varsayımı olan +1 ve -1 aralığını (Can, 2013; Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2004) karşıladığı görülmüştür.

Ölçme aracına ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ki-kare ( $\chi^2$ ),  $\chi^2$ /sd oranı, iyilik uyum indeksi (goodness of fit index, GFI), normlaştırılmış uyum indeksi (normed fit index, NFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (comparative fit index, CFI), standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü (standardized root mean square residuals, SRMR), fazlalık uyum belirteci (incremental fit index, IFI) ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (root mean square error of approximation, RMSEA) uyum indeksleri çerçevesinde değerlendirilmiştir.  $\chi^2$ /sd oranının 3'ten küçük değer alması kabul edilebilir uyuma, RMSEA ve SRMR için ise 0.05'e eşit veya daha küçük değerler mükemmel bir uyuma, 0.08 ve altındaki değerler kabul edilebilir bir uyuma karşılık gelmektedir. GFI, CFI, TLI, NFI ve RFI ise 0 ile 1 aralığında değişen değerler alır. 0.95 ve üzeri mükemmel uyuma, 0.90 ve 0.94 arası değerler de kabul edilebilir uyuma karşılık gelir (Hoe, 2008; Kline, 2011; Raykov ve Marcoulides, 2006; Şimşek, 2007). Bu çalışma kapsamında oluşturulan modelin uygunluğu yukarıda verilen uyum indeksleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Ölçme aracına ilişkin geçerlilik ve güvenirlilik çalışması SPSS 22 ve AMOS 22 programları aracılığıyla ve .05 anlamlılık düzeyiyle test edilmiştir.

### **Bulgular**

Ölçme aracına ilişkin geçerlilik ve güvenirlilik çalışması iki aşamadan oluşmaktadır. Gerekli izinler yazardan alındıktan sonra ölçme aracı Türkçeye çevrilmiştir. Ardından ölçme aracının faktör yapısı açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir.

## Geçerliliğe İlişkin Bulgular

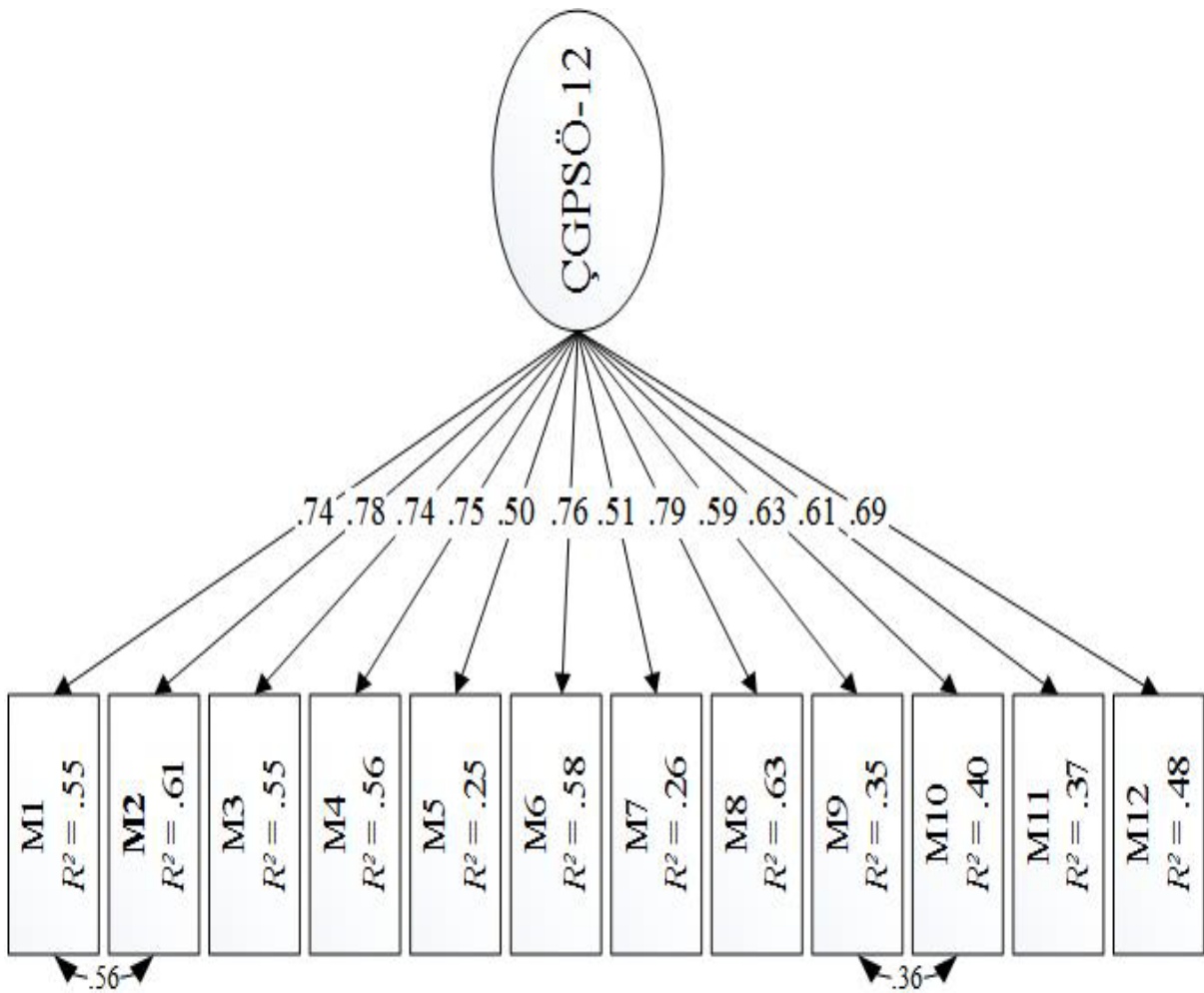
Faktör analizi yapılmadan önce maddeler arasında kısmi korelasyonların ve korelasyon matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Kaiser Meyer Olkin değerinin .92 olduğu görülmüş, Barlett testi sonucu, ( $\chi^2 = 1533,522$   $sd=66$ ,  $p <.000$ ) anlamlı bulunmuştur. Bu doğrultuda verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği ve maddeler arasında kısmi korelasyonların ve korelasyon matrisinin faktör analizi için uygun olduğu kabul edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini ve faktör yapısını incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi, faktörleştirme tekniği olarak da temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için, Kaiser normalleştirmesine göre özdeğeri (eigenvalue) 1.00'in üzerinde olan faktörler ölçüt alınmıştır.

Tablo1. Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin Madde Toplam Korelasyonları ve Faktör Yükleri

Madde	Faktör yük değerleri	Madde toplam korelasyon
1. Hayatımda saygı duyabileceğim insanlar var.	.793	.735
2. Eğitim almak benim için önemlidir.	.811	.792
3. Ailem benim hakkımda birçok şeyi bilir.	.763	.700
4. Başladığım faaliyetleri/işleri bitirmeye çalışırım.	.768	.685
5. Bir şeyler istediğim şekilde gitmediğinde, diğer insanlara ve kendime zarar vermeden bu durumu çözebilirim.	.539	.448
6. Yardıma ihtiyacım olursa, nereden yardım alabileceğimi bilirim.	.772	.727
7. Kendimi okuluma ait hissediyorum.	.554	.445
8. Ailem zor zamanlarımda yanımdadır.	.795	.748
9. Arkadaşlarım zor zamanlarımda yanımdadır.	.667	.609
10. Yaşadığım toplumda bana adil bir şekilde davranılır.	.700	.643
11. Hayatımda gelecekte kullanacağım yeteneklerimi geliştireceğim fırsatlara sahibim.	.657	.575
12. Ailemin aile geleneklerini ve kültürünü seviyorum.	.710	.664
Özdeğer		6.154
Açıklanan Varyans		%51.28

Not:  $N = 256$

Açımlayıcı faktör analizi bulguları incelendiğinde, ölçeğin özdeğeri 1 den büyük olan toplam varyansın % 51.28'ini açıklayan tek faktörden meydana geldiği görülmüştür. Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin on iki maddesinin faktör yüklerinin .54 ile .81 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durumun ölçekteki maddelerin, ölçekteki temsil edilebilirlik gücünün yüksekliğini göstermesi bakımından önemli olduğu söylenebilir. Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin madde toplam korelasyonları ve faktör yüklerine ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği'ne ilişkin standardize edilmiş parametre değerleri

ÇGPSÖ'ne ilişkin DFA sonuçları incelendiğinde,  $t$  değerlerinin ve  $\chi^2$  değerinin .01 düzeyinde manidar olduğu bulunmuştur. Uyum indekslerine ilişkin  $\chi^2$  ve  $sd$  değerlerinin bir birine oranlandığında,  $\chi^2/sd$  (105.498/52) oranının 2.03 olduğu görülmüştür. Elde edilen

RMSEA değeri incelendiğinde, .060 (%90, .045-.080) düzeyinde bir uyum indeksine sahiptir. Diğer uyum indekslerine bakıldığında, GFI'nin .94, NFI'nin .94, CFI'nin .97, ve IFI'nin .97 olduğu görülmüştür. Standardize edilmiş RMR değerine bakıldığında ise, uyum indeksinin .039 olduğu görülmektedir. Sonuç olarak doğrulayıcı faktör analizi sonucu 12 maddelik modelin yeterli düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir. DFA sonucunda ortaya konulan Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği'ne ilişkin standardize edilmiş parametre değerleri Şekil 1' de verilmiştir.

Son olarak ölçme aracının ölçüt geçerliliği olumlu olumsuz duygular ve öz-yeterlilik ile incelenmiştir. ÇGPSÖ ile olumlu duygular .57, olumsuz duygular -.39, öz yeterlik .45 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar ışığında, ölçeğin ölçüt geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir.

### **Güvenirliğe İlişkin Bulgular**

Güvenirlik çalışması kapsamında ölçeğin tamamı için Cronbach güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Birinci örneklem için iç tutarlılık katsayısı .91 olarak bulunmuştur. On iki maddelik bir ölçme aracı için elde edilen bu değerlerin oldukça iyi olduğu söylenebilir. Ayrıca Tablo 1' de görüldüğü gibi ölçeğin madde-toplam korelasyon değerleri .45 ve .79 arasında değişmektedir. Elde edilen değerler bu ölçeğin çocuk ve ergenlerde psikolojik sağlamlığı ölçmek için güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Bu çalışmada geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Liebenberg, Ungar ve LeBlanc (2013) tarafından yapılan Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmıştır. Geçerlilik çalışması kapsamında faktör yapısına bakılmıştır. Analiz sonuçları ölçeğin 12 maddesinin tek faktör altında toplandığını göstermiştir. Ölçüt geçerliliği olumlu olumsuz duygular ve öz yeterlik ile yapılmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında iç tutarlılık düzeyi incelenmiştir. Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular, ölçeğin ülkemizde de çocuk ve ergenler için güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Açımlayıcı faktör analizine ilişkin elde edilen bulgular, toplam varyansın % 51.28'ini açıklayan ve madde faktör yükleri .54 ile .81 arasında değişen bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin orijinal form çalışmasında ölçek maddelerinin faktör yük değerlerinin



.39 ile .88 arasında değiştiği bulunmuştur (Liebenberg, Ungar ve LeBlanc, 2013). Tek boyutlu ölçme araçlarında varyansın % 30 ve üzeri olması kabul edilebilir. Ayrıca faktör yük değerlerinin de .45 ve üzeri olması iyi olarak nitelendirilir (Büyüköztürk, 2010). Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular, ölçeğin temsil edebilme gücü yüksek madde yüklerine sahip olduğunu göstermiştir.

Ölçeğin ölçüt geçerliliği kapsamında olumlu olumsuz duygular ve öz yeterlik kullanılmış ÇGPSÖ ile olumlu duygular .57, olumsuz duygular -.39, öz yeterlik .45 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan çalışmalarda öz yeterliliği yüksek olan bireylerin psikolojik sağlık düzeylerinin daha yüksek olduğu (Terzi, 2006; Keye ve Pidgeon, 2013), sağlam bireylerin daha olumlu duygulara sahip olduklarına ilişkin sonuçlar rapor edilmiştir (Ong, Zautra ve Reid, 2010; Tugade ve Fredrickson, 2004). Bu bağlamda elde edilen bu sonuçların ölçeğin ölçüt geçerliliğini desteklediği söylenebilir.

Ölçeğin güvenirlilik çalışması ile ilgili bulgular, alt ölçekler ve tüm ölçek için hesaplanan iç tutarlık katsayılarının yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir. Birinci çalışmada elde edilen iç tutarlık kat sayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Liebenberg, Ungar ve LeBlanc (2013) yaptıkları çalışmada ölçeğin iç tutarlık katsayısını .84 olarak hesaplamışlardır. Bu çalışma kapsamında yapılan iki çalışmadan elde edilen iç tutarlık katsayısı, orijinal çalışmada elde edilen sonuç ile paralellik göstermiştir.

Sonuç olarak elde edilen sonuçlar ülkemizde çocuk ve ergenlerde psikolojik sağlamlığı belirlemede ölçme aracının kullanılabileceğini göstermektedir. Ölçme aracındaki madde sayısının az olması, yapılacak araştırmalara ilişkin uygulamalarda araştırmacı ve katılımcılar açısından avantaj sağladığı söylenebilir. Ayrıca ölçme aracının eğitim-öğretim süreci içerisinde olumsuz yaşantılar sonrasında öğrencilere yönelik geliştirilecek önleyici ve müdahale edici çalışmalarda, ölçme aracının okul psikolojik danışmanlarına büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Son olarak ölçeğin geçerlilik ve güvenirlilik çalışması normal popülasyon üzerinde yapılmıştır. Bu durum bir sınırlılık olarak düşünülebilir. Bu nedenle risk gruplar üzerinde de yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Acuna E. ve Rodriguez C. A., (2004). *Meta-analysis study of outlier detection methods in classification*. Technical paper, Department of Mathematics, University of Puerto Rico at Mayaguez, academic.uprm.edu/ ea-cuna/paperout.pdf adresinden 25.11.2014 tarihinde elde edilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gençöz, T. (2000). Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(46), 19-26.
- Gizir, C. ve Aydın, G. (2006). Psikolojik Sağlık ve Ergen Gelişim Ölçeği'nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 26(3), 87-99.
- Hoe, S. L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modeling technique. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 3(1), 76-83.
- Keye, M. D. ve Pidgeon, A. M. (2013). Investigation of the relationship between resilience, mindfulness, and academic self-efficacy. *Open Journal of Social Sciences*, 1(6) 1-4.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practices of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Liebenberg, L., Ungar, M. ve LeBlanc, J. C. (2013). The CYRM-12: A brief measure of resilience. *Canadian Journal of Public Health*, 104(2), 131-135.
- Liebenberg, L., Ungar, M. ve Van de Vijver, F. R. R. (2012). Validation of the Child and Youth Resilience Measure-28 (CYRM-28) among canadian youth with complex needs. *Research on Social Work Practice*, 22(2), 219-226.
- Luthar, S. (2005). Resilience at an early age and its impact on child psychosocial development. In: *Encyclopedia on early childhood development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development;1-6.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. ve Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3):543-562.
- Masten A. S. (2001). Resilience process in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A.S. ve Coastworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- Morgan, G. A., Leech, N. L. Gloeckner, G. W. ve Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. Psychology Press.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145-149.
- Nasvytienė, D., Lazdauskas, T. ve Leonavičienė, T. (2012). Child resilience in face of maltreatment: A meta-analysis of empirical studies, *Psichologija*, 46, 7-26, ISSN 1392-0359.
- Ong, A. D., Zautra, A. J. ve Reid, M. C. (2010). Psychological resilience predicts decreases in pain catastrophizing through positive emotions. *Psychology and aging*, 25(3), 516.
- Raykov, T. ve Marcoulides, G. A. (2006). *A first course in structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Sameroff, A. (2005). Early resilience and its developmental consequences. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, (Eds). *Encyclopedia on early childhood development* [online].

- Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. 1-6. <http://www.child-encyclopedia.com/documents/SameroffANGxp.pdf> adresinden 28.07.2013 tarihinde elde edilmiştir.
- Santrock, J. W. (2012). *Adolescence*, New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Telef, B. B. (2011). *Öz-yeterlikleri farklı ergenlerin psikolojik semptomlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.
- Terzi, Ş. (2006). Kendini toparlama gücü ölçeği'nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 77-86.
- Tugade, M. M., ve Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of personality and social psychology*, 86(2), 320.



## Akılcı Duygusal Eğitimin Ortaokul Öğrencilerinin Yaşam Doyumları Üzerindeki Etkisi

Asım ÇİVİTÇİ<sup>1</sup>

Turnel TOPBAŞOĞLU<sup>2</sup>

Geliş Tarihi: 18.11.2014 Kabul Tarihi: 25.04.2015

### Öz

Bu çalışmanın amacı, akılcı duygusal eğitimin ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumları üzerindeki etkilerini incelemektir. Denekler, bir devlet ortaokuluna devam eden 25 öğrenciden oluşmaktadır. Yaşları 13-14 olan katılımcıların 14'ü kız ve 11'i erkektir. Yaşam doyumunu düşük olan denekler rastlantısal olarak deney grubuna ( $n=12$ ) ve plasebo grubuna ( $n=13$ ) atanmışlardır. Katılımcılara ön-testte ve son-testte Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği uygulanmıştır. Deney grubuna her hafta bir oturum olmak üzere 8 hafta süreyle akılcı duygusal eğitim programı uygulanmıştır. Plasebo grubunda ise aynı süre içinde toplu yaşam kuralları, sosyal medya, teknoloji, doğru beslenme gibi konular tartışılmıştır. Verilerinin analizinde tekrarlanmış ölçümler için iki yönü ANOVA (2x2 Split Plot), eşleştirilmiş gruplar için t-testi ve bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, akılcı duygusal eğitim programının toplam yaşam doyumunu, arkadaş doyumunu ve benlik doyumunu arttırmada etkili olduğunu göstermektedir. Akılcı duygusal eğitimin aile doyumunu üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

*Anahtar Kelimeler:* Akılcı duygusal eğitim, yaşam doyumunu, ortaokul, ilk ergenlik

<sup>1</sup> Doç.Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, acivitci@pau.edu.tr

<sup>2</sup> Denizli Rehberlik ve Araştırma Merkezi



---

## **The Effect of Rational Emotive Education on Middle School Students' Life Satisfaction**

---

*Submitted by 18.11.2014 Accepted by 25.04.2015*

### **Abstract**

The aim of this study was to examine the effects of rational emotive education on life satisfaction in middle school students. The subjects consisted of 25 students attending to a public middle school in Turkey. The participants were 14 girls and 11 boys, aged 13-14. The subjects who have low level of life satisfaction were randomly assigned to either an experimental group ( $n=12$ ) or a placebo group ( $n=13$ ). Participants completed the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale at pretest and posttest. The rational emotive education program was applied to the experimental group for eight weeks, one session per week. In the placebo group, issues such as rules of public life, social media, technology, and proper nutrition were discussed during the same period. Data were analyzed using two-way ANOVA for repeated measures (2x2 Split-Plot), paired samples t-test and independent samples t-test. The study findings indicated that the rational emotive education program was effective in increasing total life satisfaction, friends satisfaction, and self satisfaction. No significant effect of rational emotive education was observed on family satisfaction.

*Key Words:* Rational emotive education, life satisfaction, middle school, early adolescence

## Giriş

Yaklaşık 11-14 yaşlarını kapsayan ilk ergenlik (early adolescence) dönemi, yaşam dönemleri içerisinde en zorlayıcı gelişim evrelerinden birisi olarak kabul edilmektedir (Bukowski, Hoza ve Boivin, 1993). Bu dönem, erinlikle (puberty) başlayan fiziksel ve hormonal değişikliklere paralel olarak kaygı, öfke, suçluluk, utangaçlık gibi olumsuz duyguların yoğun yaşandığı (Vernon, 1999) ve okul motivasyonu ve akademik başarı açısından değişimlerin gözlemlendiği (Roeser, Eccles ve Sameroff, 1998) bir evre olarak bilinmektedir. Bu evrede ergenler akademik başarılarını, mesleki gelişimlerini ve ileriki dönemlerdeki duygusal iyi-oluşlarını olumsuz etkileyebilecek depresif eğilim, okul başarısızlığı, okuldan kaçma, kural dışı davranma gibi duygusal, davranışsal ve akademik problemler yaşayabilmektedir (Roeser ve diğ., 1998). Bu geçiş evresindeki zorluklar da ergenlerin yaşam kalitelerine yansarak, yaşantılarından daha az doyum elde etmelerine yol açabilmektedir.

Algılanan yaşam kalitesi olarak da adlandırılan (Huebner, Suldo, Smith ve McKnight, 2004) yaşam doyumunu bireyin kendi yaşam kalitesine ilişkin bilişsel değerlendirmelerinden oluşmaktadır (Myers ve Diener, 1995). Bu algı ve değerlendirmeler, bireyin kendi yaşamından hem genel olarak hem de aile, arkadaş, okul gibi belirli yaşantı alanları açısından hoşnut olup olmadığını, yani yaşam doyumunu göstermektedir (Suldo ve Huebner, 2006). Ergenlerin yaşantılarından genellikle hoşnut olarak daha *mutlu* bir gençlik dönemi geçirmeleri, hem duygusal, sosyal ve akademik gelişimleri açısından hem de ileriki yıllarda yaşamlarını kolaylaştırabilecek hazır bir *pozitif güce* sahip olmaları bakımından önem taşımaktadır. Ancak, ilk ergenliğin zorlu yaşantıları kaçınılmaz bir biçimde ergenlerin yaşam doyumuna da olumsuz yansiyabilmektedir. İlk ergenlikte genel yaşam doyumunun çocukluk dönemine (Chang, Chang, Stewart ve Au, 2003) ve ergenliğin son dönemine (Ullman ve Tatar, 2001) göre daha düşük olduğunu ve bu dönemde yaş artışıyla birlikte aile doyumunu (Goldbeck, Schmitz, Besier, Herschbach ve Henrich, 2007; Huebner, Valois, Paxton ve Drane, 2005; Nickerson ve Nagle, 2004) ve okul doyumunun (Huebner ve diğ., 2005) azaldığını ortaya koyan araştırmalar da, ilk ergenliğin yaşam doyumunu açısından dezavantajlı bir evre olduğuna işaret etmektedir. Buna göre, genç bireylerin gelişimsel olarak yaşam doyumlarını destekleyebilecek çalışmalara bu evrede daha fazla gereksinimlerinin olduğu söylenebilir. Öte yandan, yaşam doyumunu öğrencilerin bu dönemde karşılaşılabilecekleri olası problemlerle başa çıkmalarını kolaylaştırıcı bir uyum parametresi durumundadır. Yapılan araştırmalara göre, ergenliğin ilk yıllarında daha az depresyon, kaygı, sosyal stres (Gilman ve

Huebner, 2006), duygusal-davranışsal problemler (Suldo ve Huebner, 2006), klinik düzeyde uyumsuzluk (Huebner ve Gilman, 2006) yaşayan ve daha az şiddet eğilimi (Valois, Paxton, Zullig ve Huebner, 2006) gösterenler, genel yaşam doyumu yüksek olan öğrencilerdir. Dolayısıyla, gelişim dönemine özgü güçlüklerin yaşandığı ilk ergenlikte azalma eğiliminde olan yaşam doyumu, öğrencilerin aile, okul gibi yaşam alanlarındaki psiko-sosyal ve akademik uyumları açısından geliştirilmesi gereken, ruh sağlığının olumlu göstergelerinden birisidir.

Bireyin kendi yaşamına ilişkin değerlendirmelerini olumsuz etkileyebilen etmenlerden birisi, daha çok çocukluk ve ergenlik dönemlerinde biçimlenen mantıkdışı inançlardır (Bernard, 1984). Bireyin kendine, başkalarına ve içinde yaşadığı dünyaya ilişkin sağlıklı bilişlerinden oluşan mantıkdışı inançların (irrational beliefs), mutluluğun (öznel iyi-oluş) bilişsel unsurunu oluşturan (Myers ve Diener, 1995) yaşam doyumu ile olumsuz yönde ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar (Ciarrochi, 2004; Çivitci, 2009a; Froh ve diğ., 2007) bulunmaktadır. İlk ergenlik döneminde mantıkdışı inançların son ergenliğe göre daha fazla olduğunu (Marcotte, 1996) ve mantıkdışı inançlar arttıkça yaşam doyumunun azaldığını (Çivitci, 2009a) ortaya koyan çalışmalar da göz önüne alındığında, bu evrede öğrencilere mantıkdışı inançlarına karşı daha akılcı ve mantıklı düşünme becerilerinin kazandırılmasının yaşam doyumları açısından işlevsel olabileceği öngörülebilir. Çocuk ve ergenlerin olumsuz duygular yaşamalarına yol açan mantıkdışı inançlarını fark edebilmeleri, yaşantılarına ilişkin daha akılcı düşünebilmeleri ve karşılaştıkları problemlerle başa çıkmada akılcı düşünme becerilerini nasıl kullanabileceklerini öğrenmeleri, bu yönelimdeki bir psikoeğitim uygulaması olan *akılcı duygusal eğitimin* konusunu oluşturmaktadır.

Akılcı duygusal eğitim, öncülüğünü Albert Ellis'in yaptığı Akılcı-Duygusal Davranış Terapisi'nin (Rational-Emotive Behaviour Therapy-REBT) eğitimsel, öğretici bir uyarlamasıdır (Vernon ve Bernard, 2006). Akılcı-Duygusal Davranış Terapisi'ne (ADDT) göre kaygı, öfke, yetersizlik, depresyon gibi psikolojik güçlükler karşılaşılan olaydan değil, bireyin o olaya ilişkin sahip olduğu mantıkdışı inançlar ve hatalı düşünme biçiminden kaynaklanmaktadır. Bireyin daha akılcı, mantıklı düşünmesi durumunda, önceden yaşadığı kaygı, öfke gibi sağlıklı duygular yerine daha ılımlı duygulara sahip olması ve daha işlevsel davranışlar sergilemesi beklenmektedir (Ellis, 1973). ADDT yönelimli bir psikoeğitim uygulaması olan akılcı duygusal eğitimin amacı da, çocuk ve ergenlere akılcı düşünme becerileri kazandırarak yaşamlarında karşılaştıkları ya da karşılaşılabilecekleri problemlerle

nasıl daha etkili başa çıkabileceklerini öğretmek ve böylece yaşayabilecekleri olası psikolojik güçlükleri önlemeye çalışmaktır (Vernon, 1999).

Akılcı duygusal eğitim, ADDT'nin temel kavram ve ilkelerinin çocukların öğrenebilecekleri biçimde kolaylıkla transfer edilebildiği bir programa dayalı olması ve çocukları problemlerle başa çıkmada uygulayabilecekleri bilişsel, duygusal ve davranışsal stratejilerle donatmaya çalışan beceri yönelimli bir yaklaşım olması nedeniyle, önleyici nitelikte bir psikoeğitim çalışması olarak kabul edilmektedir (Vernon ve Bernard, 2006). Akılcı duygusal eğitimin bu önleyici yönelimi, çocuk ve ergenlerin ADDT perspektifinden psikolojik sağlığın genel ilkelerini ve gelişim dönemlerinde karşılaştıkları güçlüklerle daha etkili bir biçimde başa çıkmak için bu ilkeleri nasıl uygulayabileceklerini erken yaşlarda öğrenmelerine yardım etmeyi amaçlamaktadır (Vernon, 1999).

ADDT'ye dayalı bir eğitim uygulaması olmakla birlikte, akılcı duygusal eğitimin kendine özgü yapısı, uygulamaları ve araştırma literatürü bulunmaktadır. Öğrencilerde eleştirel düşünme, olumlu bir benlik kavramı geliştirme, engellenmeye karşı tahammüllü olma, gerçekçi bir bakış açısı kazanma gibi yeterlikler oluşturmaya çalışan akılcı duygusal eğitimin, bu çalışmaya katılan çocuk ve ergenlere ruh sağlığı açısından daha çok avantaj sağlayacağı belirtilmektedir (Knaus, 2004). Nitekim yapılan araştırmalar da akılcı duygusal eğitimin çocuk ve ergenlerin psiko-sosyal uyumlarını destekleyici nitelikte olduğunu göstermektedir. Bu yöndeki deneysel çalışmalarda, akılcı duygusal eğitimin çocuk ve ergenlerde mantıkdışı inançları (Altun, 2006; Burnett, 1996; Cristea, Benga ve Opre, 2008; Çivitci, 2003; Lupu ve Iftene, 2009; Rosenbaum, Mc Murray ve Campbell, 1991; Trip, McMahan, Bora ve Chipea, 2010; Wilde, 1996; Yıkılmaz, 2009), kaygıyı (Cristea ve diğ., 2008; Lupu ve Iftene, 2009), uyumsuzlukla ilişkili savunma mekanizmalarını (Kachman ve Mazer, 1990), okul içi olumsuz davranışları (Block, 1978) ve kişilerarası ilişki kaygısını (Smith, 1980) azalttığı; içsel denetimliliği (Omizo, Grace Lo ve Williams, 1986; Rosenbaum ve diğ., 1991), derslere karşı olumlu tutumları (Trip ve diğ., 2010), akademik başarıyı (Block, 1978), benlik kavramını (Donegan ve Rust, 1998; Dye, 1981; Omizo ve diğ., 1986) ve algılanan problem çözme becerilerini (Yıkılmaz, 2009) ise arttırdığı/geliştirdiği gözlenmiştir. Ayrıca, akılcı duygusal eğitimin etkililiğini bütünsel olarak ortaya koyan deneysel araştırmalara dayalı meta-analiz çalışmaları da (Hajzler ve Bernard, 1991; Trip, Vernon ve McMahan, 2007) bulunmaktadır.

Akılcı duygusal eğitimde, çocuk ve ergenlerin akılcı ve gerçekçi düşünme biçimlerini öğrenebilecekleri, gerçek koşullara benzer ortamlarda akılcı baş etme becerilerini prova



edebilecekleri ve bu başa çıkma becerilerini gerçek yaşamlarında uygulayabilecekleri varsayılmaktadır (Knaus, 2004). Katılımcıların kendi düşünce, duygu ve davranışları arasındaki bağıntıyı anlamalarını, olayların ya da diğer insanların değişemeyebileceğini fark etmelerini ve kendilerini nasıl kontrol edebileceklerini öğrenmelerini sağlayan akılcı duygusal eğitimin, onları kendi yaşamlarının sorumluluğunu almaları yönünde cesaretlendirici bir işlevi bulunmaktadır. Çocuk ve ergenlere yaşamlarında neleri kontrol edebilecekleri ve kontrolleri altında ne gibi değişiklikler yapabileceklerini gösteren bu sürecin kendi yaşam kalitelerini de arttırması beklenebilir (Vernon ve Bernard, 2006). Dolayısıyla, akılcı duygusal eğitimin öğrencilerin yaşam kalitelerine ilişkin algılarında, yani yaşam doyumları üzerinde olumlu bir etkisinin olması muhtemeldir.

Bu çalışmada, sekiz oturumluk akılcı duygusal eğitim programının ilk ergenlik evresindeki ortaokul öğrencilerinin genel yaşam doyumunu, aile doyumunu, arkadaş doyumunu ve benlik doyumunun artmasında etkili olacağı hipotezi test edilmiştir. Literatürde mantıkdışı inançlar ve yaşam doyumunu birlikte ele alan ilişkiel araştırmalar (Ciarrochi, 2004; Çivitci, 2009a; Froh ve diğ., 2007) olmakla birlikte, bilişsel-davranışçı yönelimli bir grup çalışmasının yaşam doyumunu üzerindeki etkisini inceleyen deneysel bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan bazı araştırmalara göre, ilk ergenlikte anne-baba ergen çatışması azaldıkça (Shek, 1997), ebeveynle (Gilman ve Huebner, 2006) ve akranlarla (Gilman ve Huebner, 2006; Oberle, Schonert-Reichl ve Zumbo, 2011) olumlu ilişkiler arttıkça yaşam doyumunu artmakta; mantıkdışı inançlar arttıkça aile doyumunu ve arkadaş doyumunu ile toplam yaşam doyumunu azalmaktadır (Çivitci, 2009a). Ayrıca, akılcı duygusal eğitimin öğrencilerin benlik saygılarını arttırdığını gösteren çalışmalar (Donegan ve Rust, 1998; Yılmaz ve Duy, 2013) bulunmaktadır. Buna göre, akılcı duygusal eğitim programında günlük yaşamındaki problemlerle başa çıkmada akılcı düşünme becerilerini nasıl kullanabileceğini öğrenen ilk ergenlik dönemindeki öğrencilerin bu kazanımlarının, aile bireyleri ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerine ve kendilerine ilişkin tutumlarına; dolayısıyla aile, arkadaş ve benlik doyumları ile genel yaşam doyumlarına olumlu yansıyabileceği öngörülmektedir.

## **Yöntem**

### **Araştırma Deseni**

Bu çalışma, akılcı duygusal eğitim programının ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin genel yaşam doyumunu ile aile, arkadaş ve benlik doyumunu üzerindeki etkisini incelemeye yönelik

deneysel bir araştırmadır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu, iki faktörlü (2x2) karışık (split-plot) desen (Büyüköztürk, 2001) kullanılmıştır. Bu desende birinci faktör bağımsız işlem gruplarını (deney ve plasebo), ikinci faktör bağımlı değişkene ilişkin farklı koşullardaki tekrarlı ölçümleri (öntest ve sontest) göstermektedir. Araştırmanın bağımsız değişkeni akılcı-duygusal eğitim programı, bağımlı değişkenleri ise deneklerin genel yaşam doyumunu ile aile, arkadaş ve benlik doyumunu düzeyleridir.

### **Araştırma Grubu**

Bu çalışma, 12'si deney ve 13'ü plasebo grubunda yer alan ortaokul öğrencisi toplam 25 denek üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 9 kız, 3 erkek; plasebo grubunda ise 5 kız ve 8 erkek bulunmaktadır. Deney grubundaki deneklerin 5'i yedinci sınıf, 7'si sekizinci sınıf; plasebo grubundakilerin 5'i yedinci sınıf, 8'i sekizinci sınıf öğrencisidir. Denekler 13-14 yaşları arasındadır ( $\bar{X}$ = 13.60,  $ss$ = .50).

### **Deneysel Grupların Oluşturulması**

Araştırma grubunu oluşturan deneklerin belirlenmesi amacıyla, Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi onay alınarak, İl merkezinde bulunan bir devlet ortaokulunun 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören 70'i kız (% 44.9) ve 86'sı (% 55.1) erkek toplam 156 öğrenciyi Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği uygulanmıştır. Katılımcıların 81'i (% 51.9) 7. sınıf, 75'i (% 48.1) 8. sınıf öğrencisidir. Ölçekten elde edilen toplam puana göre öğrencilerin yaşam doyumunu puanları büyükten küçüğe sıralanmış ve grup çalışmalarına gönüllü olarak katılacağını belirten düşük puana sahip ilk 30 denek belirlenmiştir. Bu denekler 15'er kişi olarak deney ve plasebo gruplarına kura yöntemi ile rastgele (random) atanmıştır. Uygulama öncesinde, öğrencilerin grup çalışmasına katılmalarına ilişkin velilerinden yazılı izin alınmıştır.

Deneysel işlem öncesinde deney ve plasebo gruplarında yer alan deneklerin yaşam doyumunu puanları karşılaştırılmış ve 'bağımsız gruplar için uygulanan t testi' sonuçlarına göre aile, arkadaş ve benlik doyumunu boyutlarında ve toplam puanda gruplar arasında anlamlı fark olmadığı, dolayısıyla her iki grubun denk olduğu gözlenmiştir.

Deneklere işlem öncesi ölçümün yapılmasından bir hafta sonra deneysel işleme başlanmıştır. Deney grubuna, haftada bir oturum olmak üzere sekiz oturumluk akılcı duygusal eğitim programı uygulanırken; plasebo kontrol grubunda eş zamanlı olarak yürütülen sekiz oturumda deneysel işlemle ilişkisi olmayan konular ele alınmıştır. Oturumlar yaklaşık 40-50 dakikalık sürelerde gerçekleştirilmiştir. Son oturumların tamamlanmasından

bir gün sonra deney ve plasebo gruplarına sontest uygulaması yapılmıştır. Deney ve plasebo gruplarının bazı oturumlarına çeşitli nedenlerle katılamayan deneklerin ölçek puanları analiz dışında bırakılmıştır. Böylece, deneysel işleme ilişkin analizler deney grubundan 12 ve plasebo grubundan 13 denekten elde edilen puanlara göre yapılmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

**Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği.** Huebner (1994) tarafından geliştirilen Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇÖYDÖ) ergenlerin aile, arkadaş, okul, benlik ve yaşanılan çevre boyutları ile toplam puanda yaşam doyumlarını ölçmektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Çivitci (2007) tarafından ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Dörtlü likert tipi derecelendirmeye dayalı olan ölçeğin alt boyutları ile bütününden alınan puanların artması öğrencilerin yaşam doyumlarının arttığını göstermektedir. ÇÖYDÖ'nün Türkçe formunda, beş boyutta yer alan ve dokuzu olumsuz olan toplam 36 madde bulunmaktadır. ÇÖYDÖ Türkçe formunun uyum geçerliği çalışmasında tüm boyutlarda Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği ile anlamlı negatif korelasyonlar ( $r = -.30$  ve  $r = -.59$  arasında) elde edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları ve toplam puanı için hesaplanan test-tekrar test ( $r = .70$  ve  $r = .86$  arasında) ve iç tutarlık ( $r = .70$  ve  $r = .85$  arasında) katsayıları, ÇÖYDÖ Türkçe formunun kararlı ve tutarlı olarak güvenilir bir yapıda olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarına göre örnek maddeler: *Anne-babamla zaman geçirmeyi severim* (Aile); *Arkadaşlarım bana karşı sevecen ve cana yakındırlar* (Arkadaş); *Okula gitmeyi dört gözle beklerim* (Okul); *İyi yapabildiğim birçok şey var* (Benlik); *Mahallemizi/semtimizi severim* (Yaşanılan çevre).

### **Uygulanan İşlem**

Araştırmada deney grubuna, ikinci araştırmacı tarafından haftada bir oturum olmak üzere sekiz hafta süreyle akılcı duygusal eğitim programı uygulanmıştır. Oturumlar yaklaşık 40-50 dakika sürmüştür. Oturumların amaç ve içeriklerinin oluşturulmasında Vernon (1989) tarafından 7.-8. sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilen akılcı duygusal eğitime dayalı etkinliklerden yararlanılmıştır. Programda yer alan oturumların içeriğini yansıtan amaçları sırasıyla şunlardır:

1. Oturum: Grup üyeleriyle tanışma; programın amacını kavrama; duygu, düşünce ve davranış kavramlarını ayırt etme.
2. Oturum: Olumlu ve olumsuz duygular ile sağlıklı ve sağlıksız düşünceleri ayırt etme; ABC modelini kavrayabilme.

3. Oturum: Sağlıksız düşünceleri sorgulama; karşı alternatif düşünceler geliştirebilme ve yeni duyguları fark edebilme.

4. Oturum: Sağlıklı ve sağlıksız düşüncelerin arkadaş ilişkilerini nasıl etkilediğini fark etme; sağlıksız düşüncelerin yerine alternatif düşünceler geliştirilebilme.

5. Oturum: Olayların olası sonuçlarını kendi kazanımları doğrultusunda değerlendirebilme.

6. Oturum: Başkaları tarafından takdir edilmeme ya da alay edilme durumuna rağmen kendini kabul etmenin önemini fark etme.

7. Oturum: Olaylar üzerindeki sorumluluğunu ve kişisel kontrolünü fark etme.

8. Oturum: Programın sonundaki kazanımlarını ve öğrendiklerini günlük yaşamında nasıl kullanabileceğini değerlendirme.

Bu araştırmada, deney grubundaki deneklerin uygulanan deneysel işlemle bağımsız olarak *grup çalışmasına katıldıkları için psikolojik bakımdan daha iyi olacakları* yönünde geliştirebilecekleri bir beklenti (plasebo) etkisini (Hovardaoğlu, 2000) kontrol etmek amacıyla plasebo kontrol grubu oluşturulmuştur. Plasebo kontrol grubu, deney grubuyla eş zamanlı olarak sekiz hafta devam etmiş ve 40-50 dakikalık oturumlarda sosyal medya, teknoloji, okunan kitaplar ve izlenen filmlerdeki karakterler, toplu yaşam kuralları, doğru beslenme gibi deney grubundaki işlemle ilişkisi olmayan konular ele alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada verilerin normal dağılımını ve parametrik testlerin uygulanıp uygulanamayacağını belirlemek amacıyla, yaşam doyumuna ilişkin toplam puanda ve aile, arkadaş ve benlik doyumunu boyutlarında deney grubu ve kontrol grubu için hesaplanan ve  $\pm 1.96$  arasında olan basıklık ve çarpıklık değerleri ile *Shapiro-Wilk* testi sonuçları verilerin normal dağıldığının bir göstergesi olarak kabul edilmiştir. Verilerin analizinde parametrik bir test olan *tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA* uygulanmıştır. Bu analizde, işlem gruplarının (deney ve plasebo) temel etkisi, tekrarlı ölçümler (öntest ve sontest) temel etkisi ve grup-ölçüm (2x2) ortak etkisi test edilmektedir. Bu analize göre, grup ve ölçüm ortak etkisinin anlamlı olması deneysel işlemin etkili olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2001). Tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA'da, arkadaş doyumunu dışında kalan üç puan türünde (toplam puan, aile doyumunu ve benlik doyumunu) varyansların (Levene testi) ve kovaryans matrislerinin (Box M testi) eşit olduğu gözlenmiştir. Kovaryans matrisleri eşit bulunmayan *arkadaş doyumunu* boyutunda ise deneysel etkileri test etmek için, *eşleştirilmiş gruplar için t-testi* ve *bağımsız gruplar için t-testi* kullanılmıştır.

## Bulgular

Araştırmada deney ve plasebo kontrol gruplarının öntest ve sontest ölçümlerinden elde edilen toplam yaşam doyumu, aile doyumu ve benlik doyumu puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı, tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Arkadaş doyumu boyutunda ise, kovaryans matrislerinin eşit olmaması nedeniyle eşleştirilmiş gruplar için t-testi ve bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Deney ve plasebo gruplarının öntest ve sontest yaşam doyumu puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. *Deney ve Plasebo Gruplarının Öntest ve Sontest Yaşam Doyumu Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Toplam Puan		Aile Doyumu		Arkadaş Doyumu		Benlik Doyumu									
	Öntest	Sontest	Öntest	Sontest	Öntest	Sontest	Öntest	Sontest								
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Deney (n=12)	108.42	10.20	122.33	6.92	21.50	3.73	22.75	2.89	24.25	4.55	29.83	1.40	17.91	2.77	21.75	1.91
Plasebo (n=13)	110.77	8.03	108.15	9.83	22.84	3.48	23.46	3.15	27.00	3.76	24.46	3.15	18.30	2.68	16.92	2.21

Toplam yaşam doyumuna ilişkin analiz sonuçlarına göre, işlem (öntest-sontest) temel etkisi [ $F(1,23)=12.45, p<.01$ ] ile grup ve işlem etkileşimine (grup X işlem) dayalı ortak etki [ $F(1,23)=26.64, p<.001$ ] anlamlı bulunmuştur. Grup (deney-plasebo) temel etkisinin ise anlamlı olmadığı [ $F(1,23)=3.50, p>.05$ ] gözlenmiştir. Tablo 1’de görüldüğü gibi, deney grubunun işlem öncesi (öntest) toplam yaşam doyumu puan ortalaması ( $\bar{X}=108.42$ ) işlem sonrasında (sontest) artış göstermiştir ( $\bar{X}=122.33$ ). Grup ve işlem etkileşiminin birlikte anlamlı bir etki oluşturduğunu gösteren bu sonuçlar, akılcı duygusal eğitim programının öğrencilerin genel yaşam doyumları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Aile doyumuna ilişkin gerçekleştirilen iki faktörlü ANOVA sonuçlarına göre, gerek grup (deney-plasebo) [ $F(1,23)=0.68, p>.05$ ] ve işlem (öntest-sontest) [ $F(1,23)=4.11, p>.05$ ] temel etkileri, gerekse grup ve işlem etkileşimine dayalı ortak etki [ $F(1,23)= 0.48, p>.05$ ] anlamlı

değildir. Bu bulgular, akılcı duygusal eğitim programının öğrencilerin aile doyumları üzerinde etkisi olmadığını göstermektedir.

Arkadaş doyumunu boyutunda, deney grubunda işlem öncesi (öntest) ve sonrası (sontest) puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ‘eşleştirilmiş gruplar için t-testi’ ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, arkadaş doyumunu öntest ( $\bar{X}=24.25$ ) ve sontest ( $\bar{X}=29.83$ ) ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [ $t(1,11)=-3.94$ ,  $p<.01$ ]. Yani, uygulanan işlem sonrasında deney grubundaki deneklerin arkadaş doyumunu anlamlı olarak artmıştır. Deneysel işlem sonunda deneklerin arkadaş doyumunu sontest puanlarına göre deney ve plasebo kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için de ‘bağımsız gruplar için t-testi’ kullanılmıştır. Bulgular, sontestte deney ( $\bar{X}=29.83$ ) ve plasebo ( $\bar{X}=24.46$ ) gruplarının arkadaş doyumunu puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu ve arkadaş doyumunun işlem sonunda deney grubu lehine arttığını göstermektedir [ $t(2,23)=5.42$ ,  $p<.001$ ]. Bu sonuçlara göre, akılcı duygusal eğitim programının öğrencilerin arkadaş doyumlarını arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

Benlik doyumunu boyutuna ilişkin gerçekleştirilen iki faktörlü varyans analizi sonuçları, gerek grup (deney-plasebo) [ $F(1,23)=7.11$ ,  $p<.05$ ] ve işlem (öntest-sontest) [ $F(1,23)=5.94$ ,  $p<.05$ ] temel etkilerinin, gerekse grup ve işlem (grup X işlem) ortak etkisinin [ $F(1,23)=26.99$ ,  $p<.001$ ] anlamlı olduğunu göstermektedir. Tablo 1’de de izlenebileceği gibi, deney grubunun işlem öncesi (öntest) benlik doyumunu puan ortalaması ( $\bar{X}=17.91$ ) işlem sonrasında (sontest) artmıştır ( $\bar{X}=21.75$ ). Deneysel işlem sonunda da deney grubunun benlik doyumunu puan ortalamasının ( $\bar{X}=21.75$ ) plasebo kontrol grubundan daha yüksek olduğu ( $\bar{X}=16.92$ ) gözlenmiştir. Bu bulgulara göre, akılcı duygusal eğitim programının öğrencilerin benlik doyumlarını arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özetle, araştırma bulguları sekiz oturumluk akılcı duygusal eğitim programının ilk ergenlik evresindeki ortaokul öğrencilerinin genel yaşam doyumları, arkadaş doyumları ve benlik doyumlarını arttırmada etkili olacağı yönünde geliştirilen hipotezleri doğrularken; aile doyumlarına ilişkin geliştirilen hipotezi desteklememiştir.

### **Tartışma**

Bu çalışmada elde edilen bulgular, sekiz oturumluk akılcı duygusal eğitim programının ilk ergenlik evresindeki ortaokul öğrencilerinde toplam yaşam doyumunu, arkadaş doyumunu ve benlik doyumunun artmasında etkili olduğunu; aile doyumunu üzerinde ise herhangi bir değişime yol açmadığını göstermektedir.

Akılcı duygusal eğitim programı beklendiği gibi öğrencilerin toplam yaşam doyumunu olumlu etkilemiştir. Bu sonuç, mantıkdışı inançlar azaldıkça yaşam doyumunun arttığını gösteren araştırmaları (Ciarrochi, 2004; Çivitci, 2009a; Froh ve diğ., 2007) ve öğrencilerin akılcı duygusal eğitim yoluyla kendilerinde ve yaşamlarında neleri kontrol edebileceklerini ve yaşamlarının sorumluluğunu nasıl alabileceklerini öğrenmelerinin yaşam kalitelerini arttırabileceği yönündeki görüşleri (Vernon ve Bernard, 2006) destekler niteliktedir. Akılcı duygusal eğitimde olumsuz duygulara ve işlevsel olmayan davranışlara yol açabilen mantıkdışı inançlarını sorgulayarak, nasıl daha akılcı ve gerçekçi düşünebileceğini öğrenen öğrencilerin bu farkındalıklarının yaşantılarını ve yaşam doyumlarını olumlu etkilediği anlaşılmaktadır.

Bu araştırmada, akılcı duygusal eğitimin öğrencilerin arkadaş doyumunu olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada uygulanan akılcı duygusal eğitim programının bir oturumunda akılcı-mantıklı düşünceler ile mantıkdışı düşüncelerin arkadaş ilişkilerini nasıl etkileyebileceğini ele alan bir etkinlik yürütülmüştür. Ayrıca diğer oturumlarda, ‘olayların olası sonuçlarını kendi kazanımları doğrultusunda değerlendirebilme’, ‘başkaları tarafından takdir edilmeme ya da alay edilme durumuna rağmen kendini kabul edebilme’ ve ‘olaylar üzerindeki sorumluluğunu ve kişisel kontrolünü fark etme’ gibi amaçlar taşıyan etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin, ergenlerde gözlenen “arkadaşlarım beni sevmezlerse bu korkunç bir durumdur”, “arkadaşlarıma uymalıyım” ve “eleştirilmeye tahammül edemem” biçimindeki mantıkdışı inançlar (Waters, 1982; akt. Vernon, 1999) yerine, arkadaşlarıyla olan ilişkilerini olumlu etkileyebilecek daha akılcı ve gerçekçi düşünceler geliştirmeleri mümkündür. İlk ergenlik dönemindeki öğrencilerde mantıkdışı inançlar azaldıkça arkadaş doyumunun (Çivitci, 2009a) ve akranlarla olumlu ilişkiler arttıkça yaşam doyumunun (Gilman ve Huebner, 2006; Oberle ve diğ., 2011) arttığı göz önüne alındığında, akılcı duygusal eğitimin sonunda öğrencilerin kendi mantıkdışı inançlarına karşı geliştirdikleri akılcı düşünme becerilerinin akran ilişkilerine ve arkadaş doyumuna olumlu yansıdığı söylenebilir.

Bu araştırmanın bir sonucu olarak akılcı duygusal eğitimin öğrencilerin benlik doyumları üzerinde olumlu bir etki oluşturması, bilişsel-davranışçı yönelimli psikoeğitim (Yılmaz ve Duy, 2013) ya da akılcı duygusal eğitim (Donegan ve Rust, 1998; Dye, 1981; Omizo ve diğ., 1986) programlarının öğrencilerin benlik saygılarını arttırdığını gösteren çalışmalarla uyumludur. Akılcı duygusal eğitimin amaçlarından birisi de olumlu benlik kavramı geliştirme (Knaus, 2004), kendini kabul (Vernon ve Bernard, 2006) gibi benlik

yönelimli yeterlikleri öğrencilere kazandırmaktır. Bu çalışmada uygulanan akılcı duygusal eğitim programının bir oturumunda, öğrencilerin başkaları tarafından takdir edilmeme ya da alay edilme durumuna rağmen kendini kabulün önemini fark etmelerine yönelik bir etkinlik yürütülmüştür. Akılcı duygusal eğitime katılan öğrencilerin, hata yapmaları ya da yanılmalarının bir “felaket” olmadığını ve mükemmel olunamayacağını anlayarak kendi özelliklerine ve davranışlarına daha esnek ve toleranslı bakmaları, kendi benliklerinden daha fazla hoşnut olmalarını kolaylaştırmış olabilir.

Bu çalışmada, ilk ergenlikte mantıkdışı inançlar azaldıkça aile doyumunun (Çivitci, 2009a) ve anne-babayla olumlu ilişkiler arttıkça genel yaşam doyumunun arttığını (Gilman ve Huebner, 2006; Shek, 1997) gösteren araştırmalar ışığında, akılcı duygusal eğitimin öğrencilerin aile doyumlarını arttırabileceği öngörülmüştü. Ancak bulgular bu hipotezi doğrulamamıştır. Bu sonuçta, akılcı duygusal eğitime katılan öğrencilerin kazandıkları akılcı düşünme becerilerinin anne-babalarıyla olan etkileşimlerinde yeterince karşılık bulamaması bir etmen olarak düşünülebilir. Anne-babaların çocuk yetiştirme ve ebeveynlikle ilgili sahip oldukları “çocuklar kendi anne-babalarıyla aynı görüşte olmalıdırlar”, “çocuklarım onlardan yapmalarını istediğim şeyleri her zaman yapmalıdırlar”, “çocuklarım olmaları gerektiğini düşündüğüm biçimde olmazlarsa bu durum benim başarısız olduğumu gösterir” (Waters, 1982; akt., Thompson ve Rudolph, 2000) biçimindeki mantıkdışı inançları hem kendi duygulanımlarını hem de çocuklarıyla olan etkileşimlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Anne-babaların, çocuklarının tutumlarından bağımsız olarak, mantıkdışı inançlarının da eşlik ettiği ebeveyn tutumlarını ve çocuk yetiştirme biçimlerini kolaylıkla değiştiremeyeceklerini tahmin etmek güç değildir. Ayrıca, ortaokul öğrencilerinde anne-baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, verilen harçlık ve evde kendine ait odası olması gibi bazı ailesel özelliklerin öğrencinin aile doyumunu ile ilişkili olduğu (Çivitci, 2009b) bilinmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin bu programda kazandığı becerilerin dışında aile doyumlarını etkileyebilecek pek çok ailesel etmenin varlığı da akılcı duygusal eğitimin aile doyumunu üzerinde etkili olmamasının bir nedeni olarak düşünülebilir.

Ebeveynlerin çocuk yetiştirmeye ilişkin süregelen mantıkdışı inançlarının çocuklarının aile doyumları üzerindeki olası etkilerini azaltmada, anne-babalara bu yönde verilebilecek eğitimlerin bir katkısı olabilir. Anne-babalara yönelik ADDT yönelimli eğitim programları, ebeveynlerin çocuk yetiştirmeye ilişkin mantıkdışı inançlarıyla mücadele ederek kaygı, suçluluk, kızgınlık gibi olumsuz duygularını azaltmalarını, ebeveynlik becerilerini geliştirmelerini ve çocuklarının yaşadıkları sorunlarla başa çıkmalarında onlara yardım



edebilmelerini amaçlamaktadır (Hamamcı, 2014). Dolayısıyla yapılacak benzer deneysel çalışmalarda, çocuklara uygulanan akılcı duygusal eğitim programı ile eş zamanlı olarak ebeveynlerine yönelik de ADDT'ye dayalı bir anne-baba eğitim programı uygulanabilir. Böylece, anne-babalarının çocuk yetiştirmeye ilişkin mantıkdışı inançlarının ve bu yönde geliştirdikleri akılcı düşüncelerinin çocuklarının yaşam doyumları üzerindeki etkileri daha iyi anlaşılabilir.

Bu çalışmada deney ve plasebo gruplarındaki işlemin tamamlanmasından dört ay sonra bir izleme çalışmasının yapılması planlanmıştır, ancak her iki gruptan bazı deneklerin izleme oturumuna katılmaması nedeniyle, diğerlerinden elde edilen izleme testi sonuçları da analize dâhil edilmemiştir. Deneysel işlemde izleme ölçümünün yer almaması bu çalışmanın bir sınırlılığı olarak görülebilir. Akılcı duygusal eğitimin yaşam doyumunu üzerindeki olumlu etkilerinin ne kadar süreyle devam ettiğini ortaya koyabilecek yeni araştırmalar, deneysel etkilerin zamana bağlı değişimi konusunda ek bilgiler sağlayabilir.

Bu çalışmada, deney ve plasebo gruplarının işlem öncesindeki okul doyumunu puan ortalamaları denk olmadığı için, akılcı duygusal eğitimin öğrencilerin okul doyumlarına olan etkisi araştırılmamıştır. Akılcı duygusal eğitimin etkililiğini test edecek benzer deneysel çalışmalarda, ergenlerin kendileri için önemli bir yaşam alanı olan okulda yaşantılarından duydukları memnuniyet de (okul doyumunu) bir bağımlı değişken olarak incelenebilir.

Deneklerin deney ve plasebo kontrol gruplarına rastgele (random) atandığı bu deneysel çalışmada, iç geçerliği azaltabilecek olası bir öntest etkisinden bahsedilebilir. Deneklerin deney öncesi ölçümde (öntest) kullanılan ölçeğin içeriğine aşına olmaları deney sonrası ölçümde (sontest) performanslarını arttırabilir. Dolayısıyla, bu öntest etkisi deneysel desenin iç geçerliliği açısından bir sınırlılık oluşturabilir (Büyüköztürk, 2001).

Sonuç olarak bu çalışma, mantıkdışı inançlar azaldıkça yaşam doyumunun arttığına işaret eden ilişkisel araştırmalara ek olarak, ergenlerde yaşam doyumunun artmasında akılcı düşünme becerilerinin etkili olduğunu deneysel olarak ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmanın sonuçları, akılcı duygusal eğitimin çocuk ve ergenlere ruh sağlığı açısından daha çok avantaj sağlayabileceğini (Knaus, 2004) ve yaşam kalitelerini arttırabileceğini (Vernon ve Bernard, 2006) doğrulamaktadır. Bu çalışma da göstermiştir ki, karşılaştığı problemlerle nasıl başa çıkabileceğini erken yaşlarda öğrenen ergenlerin bu kazanımlarını günlük yaşantılarına uyarlayarak yaşamlarına daha pozitif bakabilmeleri mümkündür. Bu nedenle, okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri

kapsamında akılcı duygusal eğitim uygulamalarına da yer verilmesi, öğrencilerde psikososyal uyumun artmasına katkı sağlayabilecektir.

### Kaynakça

- Altun, E. (2006). *Akılcı duygusal temelli güvengenlik eğitiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inanç ve güvengenlik düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bernard, M. E. (1984). Childhood emotion and cognitive behavior therapy: A rational-emotive perspective. İçinde P. C. Kendall (Ed.), *Advances in Cognitive-Behavioral Research and Therapy* (3) (pp. 213-253). London: Academic Press.
- Block, J. (1978). Effects of a rational-emotive mental health program on poorly achieving, disruptive high school students. *Journal of Counseling Psychology*, 25(1), 61-65.
- Bukowski, W. M., Hoza, B. ve Boivin, M. (1993). Popularity, friendship and emotional adjustment during early adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 60, 23-37.
- Burnett, P.C. (1996, September). *Self-esteem enhancement in upper primary school children*. 9th Annual Meeting of the Queensland Guidance and Counselling Association, Brisbane, Queensland, Australia. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED409497.pdf> adresinden 15 Haziran 2015 tarihinde elde edilmiştir.
- Büyükoztürk, Ş. (2001). *DeneySEL desenler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Chang, L., Chang, C., Stewart, S.M. ve Au, E. (2003). Life satisfaction, self concept, and family relations in Chinese adolescents and children. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 182-189.
- Ciarrochi, J. (2004). Relationship between dysfunctional beliefs and positive and negative indices of well-being: A critical evaluation of the common beliefs survey-III. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 22, 171-188.
- Cristea, I. A., Benga, O. ve Opre, A. (2008). The implementation of a rational emotive educational intervention for anxiety in a 3rd grade classroom: An analysis of relevant procedural and developmental constraints. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 8(1), 31-51.
- Çivitci, A. (2003). *Akılcı duygusal eğitimin ilköğretim öğrencilerinin mantıkdışı inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çivitci, A. (2007). Çokboyutlu öğrenci yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 51-60.
- Çivitci, A. (2009a). Relationship between irrational beliefs and life satisfaction in early adolescents. *Eurasian Journal of Educational Research*, 37, 91-109.
- Çivitci, A. (2009b). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu: Bazı kişisel ve ailesel özelliklerin rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 29-52.
- Donegan, A.L. ve Rust, J.O. (1998). Rational emotive education for improving self-concept in second-grade students. *Journal of Humanistic Counseling Education & Development*, 36, 248-257.
- Dye, S. O. (1981). The influence of rational-emotive education on the self-concept of adolescents living in a residential group home. *Dissertation Abstracts International*, 41(9), 3881a.
- Ellis, A. (1973). *Humanistic psychotherapy. The rational-emotive approach*. New York: The Julian Press.
- Froh, J. J., Fives, C. J., Fuller, J. R., Jacofsky, M. D., Terjesen, M. D. ve Yurkewicz, C. (2007). Interpersonal relationships and irrationality as predictors of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 2(1), 29-39.

- Gilman, R. ve Huebner, E.S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 293-301.
- Goldbeck, L., Schmitz, T.G., Besier, T., Herschbach, P. ve Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research*, 16, 969-979.
- Hajzler, D. J. ve Bernard, M. E. (1991). A review of rational-emotive education outcome studies. *School Psychology Quarterly*, 6(1), 27-49.
- Hamamcı, Z. (2014). Anne-babaların akılcı olmayan inançları ve bu inançları azaltmaya yönelik eğitim programları. İçinde A., Çivitci, A.S., Türküm, B., ve Z. Hamamcı (Ed.). *Okullarda akılcı-duygusal davranış terapisine dayalı uygulamalar* (ss. 79-92). Ankara: Pegem Akademi.
- Hovardoğlu, S. (2000). *Davranış bilimleri için araştırma teknikleri*. Ankara: Ve-Ga Basım Yayın.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6, 149-158.
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C. ve McKnight, C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41, 81-93.
- Huebner, E.S., Valois, R.F., Paxton, R.J. ve Drane, J.W. (2005). Middle school students' perceptions of quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 6, 15-24.
- Huebner, E.S. ve Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 139-150.
- Kachman, D.J. ve Mazer, G.E. (1990). Effects of rational emotive education on the rationality, neuroticism and defense mechanisms of adolescents. *Adolescence*, 25, 131-144.
- Knaus, W. (2004). Rational emotive education: Trends and directions. *Romanian Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 4(1), 9-22.
- Lupu, V. ve Iftene, F. (2009). The impact of rational emotive behaviour education on anxiety in teenagers. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 9(1), 95-105.
- Marcotte, D. (1996). Irrational beliefs and depression in adolescence. *Adolescence*, 31, 935-955.
- Myers, D. G. ve Diener, E. (1995). Who is happy. *Psychological Science*, 6, 10-19.
- Nickerson, A.B. ve Nagle, R.J. (2004). The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research*, 66, 35-60.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K.A ve Zumbo, B.D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth Adolescence*, 40, 889-901.
- Omizo, M.M., Grace Lo, F. ve Williams, R.E. (1986). Rational-emotive education, self-concept and locus of control among learning-disabled students. *Journal of Humanistic Education And Development*, 25(2), 58-69.
- Roeser, R.W., Eccles, J.S. ve Sameroff, A.J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 321-352.
- Rosenbaum, T., Mc Murray, N. E. ve Campbell, I. M. (1991). The effects of rational emotive education on locus of control, rationality and anxiety in primary school children. *Australian Journal of Education*, 35, 187-200.
- Shek, D.T. (1997). The relation of parent-adolescent conflict to adolescent psychological wellbeing, school adjustment and problem behavior. *Social Behavior and Personality*, 25(3), 277-290.

- Smith, G.W. (1980). A rational-emotive counseling approach to assist junior high school students with interpersonal anxiety. *Dissertation Abstracts International*, 40(12), 6157a.
- Suldo, S.M. ve Huebner, E.S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78, 179-203.
- Thompson, C.L. ve Rudolph, L. (2000). *Counseling children* (5th Ed.). Belmont: Brooks/Cole.
- Trip, S., Vernon, A., & McMahon, J. (2007). Effectiveness of rational-emotive education: A quantitative meta-analytical study. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 7(1), 81-93.
- Trip, S., McMahon, J., Bora, C. ve Chipea, F. (2010). The efficiency of a rational emotive and behavioral education program in diminishing dysfunctional thinking, behaviors and emotions in children. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 10(2), 173-186.
- Ullman, C. ve Tatar, M. (2001). Psychological adjustment among Israeli adolescents immigrants: A report on life satisfaction, self concept, and self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 449-463.
- Valois, R.F., Paxton, R.J., Zullig, K.J. ve Huebner, E.J. (2006). Life satisfaction and violent behaviors among middle school students. *Journal of Child and Family Studies*, 15, 695-707.
- Vernon, A. (1989). *Thinking, feeling, behaving: An emotional education curriculum for adolescents (grades 7-12)*. Champaign, Illinois: Research Press.
- Vernon, A. (1999). *Counseling children and adolescents* (2nd Ed.). Denver: Love Publishing Company.
- Vernon, A. ve Bernard, M.E. (2006). Applications of REBT in schools: Prevention, promotion, intervention. İçinde A. Ellis & M.E. Bernard (Ed.), *Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders* (pp. 415-460). New York: Plenum Pres.
- Wilde, J. (1996). The relationship between rational thinking and intelligence in children. *Journal of Rational Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 14(3), 187-192.
- Yıkılmaz, M. (2009). *Akılcı duygusal eğitim programının lise öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve problem çözme beceri alguları üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yılmaz, B.Ş. ve Duy, B. (2013). Psiko-eğitim uygulamasının kız öğrencilerin benlik saygısı ve akılcı olmayan inançları üzerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 68-81.



## İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Cinsel Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi<sup>1</sup>

Barışcan ÖZTÜRK

Diğdem Müge SİYEZ

Geliş Tarihi: 07.11.2014 Kabul Tarihi: 02.04.2015

### Öz

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerine yönelik cinsel eğitim programı geliştirmek ve geliştirilen programın etkililiğini test etmektir. Araştırmada, ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırma kapsamında geliştirilen Cinsel Sağlık Bilgi ve Tutum Envanteri kullanılmıştır. 8 oturumdan oluşan programın her oturumu haftada bir kez ve 80 dakika süresince yürütülmüştür. Deney grubuna 8 oturumluk cinsel eğitim programı uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Verilerin analizi Çok Değişkenli ANOVA (MANOVA), Box M, Shapiro-Wilk testi ve diskriminant analizi ile yapılmıştır. Araştırmada, cinsel eğitim programı sonrasında deney grubunun ergenlik dönemi değişiklikleri bilgi düzeylerinde istatistiksel olarak bir artış, arkadaşlık ilişkileri ve romantik ilişkiler, hayır diyebilme ve karar verme, cinsel, fiziksel ve duygusal istismar ve toplumsal cinsiyet konularına yönelik tutumlarında istatistiksel olarak olumlu bir değişim, ergenlik dönemi ve cinsellikle ilgili yanlış inanışlarında istatistiksel olarak bir düşüş saptanmıştır.

*Anahtar Kelimeler:* Ergenlik, cinsel eğitim, yarı deneysel desen.

<sup>1</sup> Bu makale Prof. Dr. Diğdem Müge SİYEZ tarafından yönetilen ve Barışcan ÖZTÜRK tarafından 2013 yılında hazırlanan “İlköğretim 6. sınıf öğrencilerine yönelik cinsel eğitim programının etkililiğinin incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir ve yapılan araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir (Proje No:2011.KB.EGT.006)



---

## An Investigation of the Effectiveness of Sexual Education Program for 6<sup>th</sup> Grade Students

---

Submitted by 07.11.2014 Accepted by 02.04.2015

### Abstract

Objective of the present study was to develop a sexual education program for sixth grade students and to test efficacy of the developed program. A semi-experimental design with control group and pre-test and post-test was used in the present study. In the present study, Sexual Health Knowledge and Attitude Inventory developed as a part of current study were used as data collecting tool. Each session of the program consisting of a total of eight sessions was conducted for 80 minutes weekly. Sexual education program of eight sessions was performed in the experimental group whereas no education was given in the control group. The data were analyzed by multivariate analysis of variance (MANOVA), Box-M, Shapiro-Wilk's test and discriminant analysis. As a result of the current study it was found that there was statistically significant increase in knowledge level on changes during the adolescence period in the experimental group and statistically significantly positive changes in the friend and romantic relationships, ability to say no and making decision, physical and emotional abuse, and attitudes in social gender issues, and statistically significant decrease in misbelieves about the adolescence period and sexuality.

*Key Words:* Puberty, sexual education, semi-structured experimental design

## Giriş

Ergenlik, belirgin ve hızlı fizyolojik, psikolojik ve sosyal gelişimlerin görüldüğü, stres ve karmaşanın yoğunlaştığı, çocukluktan yetişkinliğe uzun bir geçiş dönemi olarak tanımlanmaktadır. (Ercan, 2001; Yavuzer, 2005). Bu süreçte ergenler fiziksel değişimler, aile ve yaşlıları ile olan ilişkilerinde zorluklar ve karşı cinsle olan ilişkide güçlükler yaşarlar. Ayrıca ergenlerin bu dönemde eğitim, okul ve kariyer hakkında da seçim yapmaları gerekmektedir. Bu nedenle de ergenler yaşamın pek çok dönemine göre daha fazla problemle başa çıkmak zorundadırlar (Özyurt, 2010).

Yaklaşık 10-12'li yaşlarda başlayan ve 18-20'li yaşlara kadar devam eden ergenlik dönemi hormonal değişikliklerle başlamaktadır. Bu hormonal değişimler, kızlarda ve erkeklerde önce birincil cinsiyet özelliklerinin (üreme organlarının gelişimi) ardından ikincil cinsiyet özelliklerinin (cinsel olgunlaşmayı gösteren pubik kıllanma, aksiller kıllanma, sesin kalınlaşması vb.) ortaya çıkmasını sağlar (Siyez, 2010). Beden yapısındaki bu değişimler ergenin karmaşık duygular yaşamasına neden olmaktadır (Orwin, 1995).

Ergenlik dönemi ergenin cinsel gelişimi açısından oldukça önemlidir. Ergenlik döneminde cinsel alandaki gelişimsel değişiklikler, erinlik dönemindeki fiziksel olgunluğa ulaşma ile yakından ilgilidir. Ergenlik döneminde meydana gelen bu değişimleri cinsel isteğin artması, karşı cinsle yaklaşmanın başlaması, öpüşme, mastürbasyon ve diğer cinsel aktiviteler eşlik etmektedir. Dolayısıyla da ergeni cinsel gelişim açısından pek çok yeni ve zorlu görev beklemektedir. Değişen bedenine ve cinsel açıdan olgunlaşan bedeninin işlevlerine uyum sağlama, cinsel tutum ve değerlerin belirginleşmesi, cinsel davranışlarda bulunma, cinsellikle ilgili duygu, tutum ve yaşantıların bütünleşmesini sağlama bu görevler arasında sayılabilir (Siyez, 2010; Temel ve Aksoy, 2001).

Bu gelişim görevlerini yerine getirebilmesi için ergenin uygun kaynaklardan doğru cinsel bilgiler edinmesine ihtiyaç vardır. Yalan yanlış edinilmiş bilgiler ergenin, etkisi kısa veya uzun vadede görülebilecek olumsuzlukların yaşanmasına neden olabilir (Akalin, 2002). Ergenler uygun kaynaklardan doğru bilgiye ulaşamadığında bu bilgileri çeşitli kaynaklardan elde edebilmektedirler. Akran grupları bu kaynaklar arasında başta gelmektedir (Gölbaşı ve Eroğlu, 2003; Ozan, Aras, Şemin ve Orçin, 2005). Ülkemizdeki alan yazın incelendiğinde toplam nüfusunun yaklaşık % 26'sını oluşturan gençlerin (Karabey ve Müftüoğlu, 2006) hem cinsellikle ilgili konularda temel bilgilerden hem de bu konularda bilgi alma ihtiyaçlarına cevap verebilecek kaynaklardan yoksun olduğu görülmektedir. Ülkemizde yapılan araştırma



sonuçları gençlerin cinsellik ve cinsel sağlıkla ilgili bilgileri informal yolla öğrendikleri, cinsel bilgilerinin yanlış ya da eksik olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmalarda cinsellik hakkında bilgi eksikliğinin temel nedeni çoğunlukla cinsellikle ilgili bilgilerin gizli, kapaklı, yetersiz ve yanlış kaynaklardan alınmasından kaynaklandığı vurgulanmıştır (Gençalp ve Gürsoy, 2010).

Bleakley ve arkadaşları (2009) tarafından yapılan araştırmada; ergenlerin cinsellik hakkında güvenilir kaynaklardan bilgi almasıyla cinsel ilişkiyi erteleme düşüncesi arasında bir ilişki bulunurken, ergenlerin cinsellik hakkında bilgilerini arkadaşlarından, kuzenlerinden ve medyadan öğrenmesi ile erken cinsel ilişkide bulunma olasılığının arttığı bulunmuştur (akt. Santrock, 2012). Yapılan araştırmalarda ergenlerin cinsellik hakkında bilgilerinin öncelikle arkadaşlarından, ikinci olarak medyadan aldıkları görülmektedir (Cinsel Eğitim Tedavi ve Araştırma Derneği [CETAD], 2006; Gölbaşı ve Eroğlu, 2003; Tapan, 1995; Araptarlı, 1986). Oysa cinsel konulardaki bilgi ve tutumları; gençlerin gelecekteki cinsel yaşamlarını, aile hayatlarını ve doğurganlık davranışlarını yakından etkilemektedir (CETAD, 2006). Bu nedenle cinsel eğitim programları ile öğrencilerin bilgi düzeylerinin artması ve olumlu tutumlar geliştirmesi çok önemlidir.

Aynı zamanda cinselliğin çoğunlukla aileler tarafından yasak ve ayıp olarak görülmesi ve bu konuda geleneksel tutumların ve tabuların etkili olmasından dolayı gençlerin çoğu ailelerinden cinsel eğitim alamamaktadır (CETAD, 2006). Bu noktada elde edilen bilgilerin doğru olmaması ergenin cinsel kimlik gelişimi ile ilgili yanlış bilgi ve inanışlara sahip olması ile sonuçlanmaktadır (Akalin, 2002).

Ergenlerin ihtiyaç duydukları bilgileri edinmesi için cinsel sağlık eğitim programlarına başvurulmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri Cinsel Bilgi ve Eğitim Konseyi'ne ([SIECUS], 2004) göre cinsel sağlık eğitimi; yaşam boyu süren bilgi alma, tutum, inanç ve değerler kazanma sürecidir. Cinsel eğitim programları, bireyin fiziksel, duygusal ve cinsel gelişimini anlaması, olumlu bir kişilik kavramı geliştirmesi, insan cinselliğine, başkalarının haklarına, görüş ve davranışlarına saygılı bir bakış açısı edinmesi, olumlu davranış biçimi ve değer yargıları geliştirmesi için oluşturulan eğitim programlarıdır (Bayhan ve Artan, 2004). Alan yazında yer alan bilgiler cinsel sağlık eğitimi programlarının sadece cinsel gelişim ile ilgili bilgilerin değil, cinsel sağlıkla ilişkili olan romantik ilişkiler, karar verme, hayır diyebilme, cinsel istismar, toplumsal cinsiyet rolleri ve yanlış inanışlar gibi kavramlarında yer alması gerektiğini ortaya koymaktadır (Çok, 2003).

İlgili alan yazın incelendiğinde yurt dışında ergenler için ilköğretim 4. sınıftan başlayarak 12. sınıfa kadar devam eden çok sayıda cinsel sağlık eğitim programının geliştirildiği ve okullarda bu programların uygulandığı görülmektedir. ABD hükümeti 1981 yılından beri cinsel sağlık eğitimi ile ilgili programları desteklemektedir. Örneğin 1996 yılından 2002 yılına kadar olan dönem içerisinde cinsel sağlık eğitim programlarına ayrılan bütçe % 3000 artmıştır (Knudtson ve Coleman, 2008). Buna karşın, ülkemizde okula devam eden ve etmeyen ergenleri, ergenlik ve cinsellikle ilgili bilgilendirmelere yönelik çok az sayıda uygulama yapılmıştır. Bunlardan biri 1993-1998 yılları arasında yürütülen “Değişim: Genç Kızlığa İlk Adım” olarak adlandırılan kızların cinsel eğitimine yönelik çalışmadır (Bulut, Nalbant ve Çokar, 2002).

İlgili araştırmalar incelendiğinde de, ülkemizde ergenlerin cinsel eğitimi ile ilgili az sayıda deneysel çalışmaya rastlanmaktadır. Çok (2003) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerine haftada iki kez, 40’ar dakikan oluşan 16 oturumluk cinsel sağlık eğitimi uygulanmış ve bu eğitimin ergenlerin cinsellikle ilgili bilgilendirmelerinde etkili olduğu gözlenmiştir. Selçuk (2006) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim 6. sınıf kız öğrencilerine 8 haftalık cinsel sağlık eğitimi uygulanmış ve eğitim sonunda programa katılan öğrencilerin bilgi düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur. Güler ve Yöndem (2007) tarafından yapılan çalışmada ise, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerine 4 hafta süre ile haftada 45 dakika ergenlik ve cinsel sağlık eğitimi uygulanmış araştırma sonunda elde edilen bulgular, eğitim alan grubun bilgi ve tutumlarında anlamlı artışlar olduğunu ortaya koymuştur.

Cinsel eğitim programlarının içeriği ile ilgili alan yazında farklı yaklaşımlar görülmektedir. Okullarda sadece cinsel perhiz programları mı yoksa korunma yöntemlerine vurgu yapan programlar mı uygulanmalıdır sorusu alan yazında tartışılmaktadır. Son yıllarda Amerika Birleşik Devleti’ndeki okullarda cinsel perhize yapılan vurgu arttırılırken, doğum kontrolü, kürtaj ve cinsel yönelim konularına daha az yer verilmeye başlanmıştır (Hampton, 2008; akt. Santroct, 2012). Fakat Kirby, Laris ve Rolleri (2007) tarafından yapılan çalışmada Amerika Birleşik Devleti’nde farklı eyaletlerde uygulanan 83 tane cinsel eğitim programını incelemiş ve sadece cinsel perhize vurgu yapan programların cinsel ilişkiye girme yaşını geciktirmediği ve HIV açısından riskli davranışları azaltmadığı bulunmuştur. Kohler, Manhart ve Lafferty (2008) tarafından yapılan araştırmada da kapsamlı bir cinsel eğitim programına katılan ergenlerin sadece cinsel perhizle ilgili cinsel eğitim programına katılan veya hiç cinsel

eğitim programına katılmamış ergenlerden daha az oranda ergen hamileliği rapor ettikleri bulunmuştur.

Cinsel eğitimin verileceği grupların oluşumu da ilgili alan yazında tartışılan konular arasında yer almaktadır (Jones, 2009). Konuyla ilgili öğrenci görüşlerinin ele alındığı bazı çalışmalarda öğrenciler hem cinslerden oluşan gruplarda cinsel sağlık eğitimi almayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir (Hilton, 2007; Measor, 2004; Strange, Forrest ve Oakley, 2003; Buston, White ve Hart, 2002; Langille, Graham ve Marshall, 2000). Bazı kız öğrenciler erkek öğrenciler önünde cinsellikle ilgili konuları konuşmaktan utandıklarını, uygunsuz şakalar veya saygısız davranışlar nedeniyle soru sormakta çekindiklerini belirtirlerken (Buston ve diğ., 2002; Langille ve diğ., 2000); erkek öğrenciler ise kızlar tarafından konuyla fazla ilgili görünmelerinden çekindiklerini ve korktuklarını ifade etmişlerdir (Hilton, 2007; Strange ve diğ., 2003). Araştırma bulguları bu yaş grubunda cinsiyete dayalı gruplar oluşturulmasının programın etkililiği açısından daha yararlı olacağını belirtmesinden dolayı cinsel eğitim programı kız ve erkek öğrencilere ayrı ayrı uygulanmıştır.

Ülkemizde ergenlere yönelik cinsel eğitim programlarının sayıca az olması veya tüm ergenlerin söz konusu programlardan yararlanmaması sonucunda ergenler olumsuz sonuçlarla karşılaşabilmektedir (Sezgin ve Akın, 1998). Bunun yanında, yapılan araştırmalar ülkemizde gençler arasında riskli cinsel davranışların sıklığının arttığına işaret etmektedir. (Ozan ve diğ., 2005; Siyez ve Siyez, 2007). Cinsel olarak aktif olan birçok genç ilk cinsel deneyimini erken yaşlarda, sıklıkla yeterli cinsel bilgiye sahip olmadan yaşamaktadır (Giray ve Kılıç, 2004). Ayrıca ergenler yaşayacakları bedensel değişikliklerin önceden farkında olmadığında, kızlar adet kanaması başladığında, erkekler ise gece boşalmaları olduğunda korku, endişe, utanç, panik olma gibi değişik duygular yaşayabilmektedirler (Karabey ve Müftüoğlu, 2006).

Cinsel duygular, cinsel davranışlar ve cinsel sorunlar bireyin çocukluğunu, ergenliğini, gençliğini, evliliğini kısaca tüm hayatını etkileyebilmektedir. İnsan gelişim sürecinin en kritik geçiş dönemlerinden biri olan ergenlik döneminde, cinsel gelişim sağlıklı bir benlik algısının gelişiminde, cinsellikle ilgili tutum ve değerlerin oluşmasında, kişiler arası becerilerin gelişmesinde ve cinsel ilişkilerde sorumluluk geliştirmesinde oldukça önem taşımaktadır. Ayrıca hazırlanan cinsel eğitim programında istismar ve istismardan korunma yöntemlerine de yer verilmiştir. İstismar ile ilgili bilgi düzeyleri ve tutumlarındaki olumlu artış istismardan korunma, yardım isteme ve akranlarına yardım etme becerilerini kazanması bakımından çok önem taşımaktadır. Bu nedenle cinsel eğitim gereksinimi bir ölçüde karşılayabilmek amacıyla cinsel eğitim programı hazırlanması yoluna gidilmiştir.

Bu araştırmanın ülkemizde önemli bir eksikliği kapatacağı, çocuk ve ergenlerin bedensel ve ruhsal değişim ve gelişimleri, her iki cinsin beden yapısı, arkadaşlık ilişkileri ve romantik ilişkiler, cinsellik ve aile yaşamı, cinsel istismardan korunma, sağlıklı cinsel tutum, düşünüş ve davranışlar hakkında bilgilendirici bir kaynak özelliği taşıyacağı ve ergenlere öncelikli verilebilecek cinsel eğitim konularının belirlenmesine ve cinsel eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın amacı, ilköğretim 6. sınıf öğrencileri için araştırmacı tarafından hazırlanan Cinsel Eğitim Programının öğrencilerin cinsellikle ilgili bilgi düzeyleri ve tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın denenceleri şu şekilde ifade edilmiştir:

Cinsel eğitim programına katılan kız deneklerin (deney grubu), kontrol grubundaki kız ve erkek deneklere göre ergenlik dönemi özellikleri bilgi testi, arkadaşlık ve romantik ilişkilerle ilgili tutum alt ölçeği, karar verme ve hayır diyebilmeye yönelik tutum alt ölçeği, çocuk ve ergen istismarına yönelik tutum alt ölçeği, toplumsal cinsiyet alt ölçeği ve ergenlikle ve cinsellikle ilgili yanlış inanışlar alt ölçeği puanlarında anlamlı bir artış olacaktır.

Cinsel eğitim programına katılan erkek deneklerin (deney grubu), kontrol grubundaki kız ve erkek deneklere göre ergenlik dönemi özellikleri bilgi testi, arkadaşlık ve romantik ilişkilerle ilgili tutum alt ölçeği, karar verme ve hayır diyebilmeye yönelik tutum alt ölçeği, çocuk ve ergen istismarına yönelik tutum alt ölçeği, toplumsal cinsiyet alt ölçeği ve ergenlikle ve cinsellikle ilgili yanlış inanışlar alt ölçeği puanlarında anlamlı bir artış olacaktır.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu araştırma, araştırmacılar tarafından geliştirilen cinsel eğitim programının, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin cinsel sağlıkla ilgili bilgi düzeyleri ve tutumları üzerindeki etkisini saptamayı amaçlayan, yarı deneysel bir araştırmadır. Araştırmada, ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ön testler eğitim başlamadan önce, son testler de eğitim bittikten sonra uygulanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, öğrencilere uygulanan cinsel eğitim programı, bağımlı değişkeni ise öğrencilerin cinsel sağlıkla ilgili bilgi düzeyi ve tutumlarıdır.

## Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Araştırmanın deney ve kontrol grupları, İzmir ili Bornova ilçesindeki iki ilköğretim okulunda altıncı sınıfa devam eden öğrencilerden seçilmiştir. İki ayrı okulun seçilme nedeni, eğitim alan ve almayan öğrencilerin birbirlerini etkileme olasılığını en aza indirmektir. Bu aşamada hangi okulun öğrencilerinin deney grubunu oluşturacağı hangi okulun öğrencilerinin kontrol grubunu oluşturacağı yansız olarak belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından yürütülen cinsel eğitim programının deney grubuna uygulanmasında kız ve erkek öğrencilerle ayrı ayrı çalışılmıştır.

Deney grubu için belirlenen okulun 6. Sınıf öğrencilerine okulda ergenlik dönemi ile ilgili bir eğitim programının açılacağına duyurusu yapılmış ve deney grubu bu eğitime katılmak isteyen gönüllü öğrenciler arasından yansız olarak seçilmiştir. Program uygulaması başlamadan önce deney grubundaki öğrencilerin velilerine seminer düzenlenmiş ve velilerden gerekli izinler alınmıştır. Deney grubundaki öğrenci sayısı kadar öğrenci kontrol grubunu oluşturan okuldan yansız olarak belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. *Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyetlere Göre Dağılımı*

Gruplar	Kız	Erkek	Toplam
Deney Grubu	14	14	28
Kontrol Grubu	14	14	28
Toplam	28	28	56

## Veri Toplama Aracı

Cinsel Sağlık Bilgi ve Tutum Envanteri ilköğretim 6. sınıf öğrencilerine yönelik Cinsel Eğitim Programı’nın etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu envanter içerisinde ergenlik dönemi değişiklikleri; arkadaşlık ilişkileri ve romantik ilişkiler; hayır diyebilme ve karar verme; cinsel, fiziksel ve duygusal istismar; toplumsal cinsiyet; ergenlik dönemi ve cinsellikle ilgili yanlış inanışlar ayrı ayrı değerlendirilmektedir.

Envanterin geliştirilmesinde ilk aşamada her bir boyutla ilgili madde havuzu oluşturulmuştur. Sonra envanterde yer alan maddelerin ölçülmek istenilen özelliği ne derece karşıladığını belirlemek için uzman görüşüne başvurularak kapsam geçerliğine bakılmıştır. Envanter maddeleri 5 uzmana gönderilmiştir. Uzmanlar her bir maddeyi “madde hedeflenen yapıyı ölçüyor”, “madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz” ve “madde hedeflenen yapıyı ölçmez” şeklinde derecelendirmeleri istenmiştir. Bu işlemin sonucunda da her bir maddeye ilişkin kapsam geçerlik oranları elde edilmiştir. Veneziano ve Hooper’a (1997) göre 5 uzmana gönderilen bir ölçekte her bir maddenin kapsam geçerlik oranlarının  $p < .05$  anlamlı olabilmesi için minimum değer .99 olması gerekmektedir (akt. Yurdugül, 2005). Bu ölçekte yer alan 63 maddenin kapsam geçerlik oranı .99 olarak bulunmuştur. Kapsam geçerlilik oranı .99 altında olan 3 madde ölçekten çıkartılmıştır. Ardından envanterdeki alt boyutlar dikkate alınarak her bir boyut için kapsam geçerlik indeksi hesaplanmış ve kapsam geçerlik indeksinin de  $p < .05$  düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

Bir bilgi testi (18 Madde) ve 5 ölçekten (Arkadaşlık İlişkileri ve Romantik İlişkiler Ölçeği; Hayır Diyebilme ve Karar Verme Ölçeği; Cinsel, Fiziksel ve Duygusal İstismar Ölçeği; Toplumsal Cinsiyet Ölçeği; Ergenlik Dönemi ve Cinsellikle İlgili Yanlış İnanışlar Ölçeği) oluşan Cinsel Sağlık Bilgi ve Tutum Envanteri 198 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda envanterin güvenilirlik çalışması kapsamında envanterde yer alan 5 ölçekten elde edilen puanların toplanabilirlik varsayımının sağlanıp sağlanmadığı Tukey Toplanabilirlik Testi ile anket sorularına verilen cevapların homojen gruplar oluşturup oluşturmadığı iki yönlü varyans analiziyle incelenmiştir. Yapılan varyans analizi sonucuna göre 38 likert maddeli envanterin toplanabilir özellikte olduğu belirlenmiştir ( $F= 2.875, p > .05$ ). Varyans analizi sonucunda da ( $F= 24.330, p < .001$ ) ölçüm değerleri arasında fark olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle bireylerin soruları aynı algıladıkları ve aralarında önemli bir fark olmadığı söylenebilir.

Güvenirlik çalışması kapsamında ayrıca soruların öğrenciler tarafından aynı yaklaşım ile algılanıp algılanmadığı, soruların zorluk derecelerinin birbirine eşit olup olmadığı Hotelling  $T^2$  seçeneği ile değerlendirilmiştir. Hotelling  $T^2$  testi sonucuna göre ( $F= 6.907, p < .000$ ) her bir sorunun ortalamasının birbirinden farklı olduğu yani soruların zorluk dereceleri birbirinden farklı olduğu belirlenmiştir.

Envanterde bir bütün olarak güvenilirliğinin değerlendirilmesinin ardından envanterde yer alan 5 ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ve 1 bilgi testinin güvenilirlik çalışması ayrıca yapılmıştır.

*Ergenlik Dönemi Değişiklikleri Bilgi Testi:* Ergenlik Dönemi Değişiklikleri Bilgi Testi'nde ergenlik dönemi değişiklikleri ile ilgili bazı bilgilerin doğruluğunu ya da yanlışlığını test etmeye yönelik 18 madde yer almaktadır. Bu bilgi testinden yer alan maddelerden bazıları şunlardır: "Ergenlik döneminde, erkeklerde zaman zaman gece boşalması (sıvı akıntısı, ıslak rüya) olması normaldir", "Ergenlik döneminde cinsel organlarda büyüme ve değişimler gözlenir.". Maddeler doğru, yanlış ve kararsızım şeklinde cevaplanmaktadır. Testte yer alan toplam 18 maddeden 12'si olumlu, 6'sı olumsuz ifadeden oluşmakta ve olumsuz maddeler ters yönde puanlanmaktadır. Puanlamada ise doğru olarak işaretlenenler 1, yanlış ve bilmiyorum seçenekleri ise 0 olarak puanlanmaktadır. Bilgi testinin KR-21 güvenilirlik katsayısı .81 olarak bulunmuştur.

Ergenlik Dönemi Değişiklikleri Bilgi Testi dışında envanterde yer alan ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bulgular Tablo 2'de açıklanmaktadır. Ölçeklerin geçerlik çalışması kapsamında yapı geçerliği açıklayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Faktör analizi yapılmadan önce ilk olarak her bir maddeden alınan puanlarla ölçeğin tümünden alınan puanlar arasındaki korelasyonlar hesaplanmış ve madde-test puanı korelasyonu .40'ın altında olan maddeler atılmıştır. Ardından verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin değeri ve Bartlett Testi yapılmıştır. Faktör analizinde varimax dik döndürme tekniği uygulanmış ve herhangi bir maddenin bir faktör için uygun olup olmadığına karar verirken faktör yükü en az .40 ve en yakın faktördeki faktör yükü arasında en az .10 puanlık farkın olması esas alınmıştır (Büyüköztürk, 2009; Tavşancıl, 2006).

## **Deneysel İşlem**

Araştırmada deney grubunu oluşturan üyeler, her biri iki ders saati (80 dakika) süren 8 oturumluk cinsel eğitim programına katılmışlardır. Program uygulaması başlamadan önce deney grubundaki öğrencilerin velilerine seminer düzenlenmiş ve velilerden gerekli izinler alınmıştır. Yapılan seminerde makalenin birinci yazarının kendini tanıtmayı ardından cinsel eğitim programının içeriğinden bahsedilmiş, velilerin soruları yanıtlanmış, programın konuları ve oturum tarihleri ile ilgili bilgiler ile birlikte uygulayıcının iletişim bilgileri velilere dağıtılmış ve her veliden çocuğunun programa katılabilmesi için izin belgesi alınmıştır.

Program içeriğinin belirlenmesinde Amerika Birleşik Devletleri Cinsellik Bilgi ve Eğitim Konseyi'nin (SIECUS, 2004) belirttiği ana kavramlar, konular ve hedefler dikkate alınmıştır. Ayrıca program hazırlanırken toplumsal beklentiler, çocuk ve ergenlerin gelişimsel farklılıkları, sosyoekonomik etkiler, dini ve diğer kültürel etkenler göz önünde bulundurulmuştur. Bu kapsamda; tanışma oturumu olarak düzenlenen ilk oturumun ardından ikinci oturumda, ergenlik dönemi gelişim özellikleri; üçüncü oturumda, üreme sağlığı; dördüncü oturumda, yakın ilişkiler; beşinci oturumda, sağlıklı ve sağlıklı olmayan ilişkiler ile şiddet içeren ilişkilerden korunma yöntemleri; altıncı oturumda, karar verme ve hayır deme becerisi; yedinci oturumda, duygusal, fiziksel ve cinsel istismar ve ihmal; sekizinci oturumda, toplumsal cinsiyet ve cinsellikle ilgili yanlış inanış konularına yer verilmiştir. Programın uygulanmasında ısınma etkinlikleri, rol oynama, beyin fırtınası, küçük grup çalışması ve grup yarışması gibi etkinliklerle katılımcıların aktif olması sağlanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın amacı doğrultusunda ilköğretim 6. sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan cinsel eğitim programına katılan ve katılmayan öğrencilerin cinsel sağlık bilgi ve tutumlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla çok değişkenli ANOVA (MANOVA) analizi ardından da diskriminant analizi yapılmıştır. MANOVA bağımlı değişkenlerin bileşeninden elde edilen grup ortalama puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını inceleyen bir tekniktir (Büyüköztürk, 2009).

Ancak MANOVA yapmadan önce MANOVA için gerekli olan bazı varsayımların karşılanması gerekmektedir. MANOVA için karşılanması gereken varsayımlardan ilki her gözenekteki katılımcı sayısının birbirine eşit ya da yakın olması gerekliliğidir (Coakes, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu varsayım açısından bu durum değerlendirildiğinde her bir gözenekteki n sayısı 14 olduğu için bu varsayım karşılanmıştır. MANOVA için karşılanması gereken varsayımlardan ikincisi her bir gözenekte bağımlı değişken sayısından fazla katılımcının yer almasıdır (Coakes, 2005). Bu varsayım açısından bu araştırmanın verileri değerlendirildiğinde araştırmanın altı bağımlı değişkeni (ergenlik dönemi değişiklikleri bilgi düzeyi, arkadaşlık ve romantik ilişkilerle ilgili tutumları, karar verme ve hayır diyebilmeye becerileri, cinsel, fiziksel ve duygusal bilgi ve tutumları, toplumsal cinsiyet ve ergenlikle ve cinsellikle ilgili yanlış inanışlar) olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan kız ve erkek sayıları 14 olduğu için bu varsayım da karşılanmıştır.



MANOVA için karşılanması gereken bir diğer varsayım tek değişkenli ve çok değişkenli normaldir. Bu çalışmada araştırma verilerinin tek değişkenli normal varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek için Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Genellikle normal dağılımın incelenmesinde Kolmogorov Smirnov testi kullanılmasına rağmen çoklu karşılaştırmalarda Shapiro-Wilk daha güçlü bir test olduğu (Razali ve Wah, 2011) ve örneklem sayısı küçük olduğu için bu test tercih edilmiştir. Analiz sonucunda, ön test puanları açısından tüm ölçekler için deney kız, deney erkek, kontrol kız ve kontrol erkek olmak üzere dört grupta da normal varsayımının karşılandığı görülmektedir. Diğer yandan, hayır deme ve karar verme ölçeğine ilişkin olarak deney grubunda yer alan erkeklerin (Shapiro-Wilk= .86,  $p < .05$ ) ve kızların son testinde (Shapiro-Wilk= .84,  $p < .05$ ), toplumsal inanış ölçeğine ilişkin olarak deney grubunda yer alan erkeklerin (Shapiro-Wilk= .82,  $p < .05$ ) ve kızların (Shapiro-Wilk= .83,  $p < .05$ ) puan dağılımlarında normalliğin var olmadığı belirlenmiştir. Normal dağılım göstermeyen son test puanları da analize dahil edilmiş ancak MANOVA çıktılarının yorumlanmasında normal varsayımına sıkı sıkı bağlı olmayan ve dağılımın normal olmamasına robust olan Pillai's Trace katsayısının kullanılmasına karar verilmiştir.

MANOVA için gerekli olan çok değişkenli normal varsayımı ise Mahalanobis uzaklıkları hesaplanarak test edilmiştir (Coakes, 2005). Mahalanobis uzaklıkları hesaplandıktan sonra buradan elde edilen değerler ki-kare tablosunda altı bağımlı değişken .001 için verilen (k-1) kritik değerle karşılaştırılmıştır. Ki-kare tablosunda kritik değer 20.51 olarak bulunmuştur. Bu verilerdeki en yüksek Mahalanobis değeri (13.09) kritik değerden düşük olduğu için çok değişkenli normalliğin karşılandığı varsayılmıştır.

MANOVA yapabilmek için sağlanması gereken bir diğer varsayım doğrusallıktır. Doğrusallık varsayımı saçılma diyagramı ile incelenmiş ve bu matriste yer alan dağılımların elips şeklinde dağıldığı görülmüştür. Bu nedenle çok değişkenli doğrusallığın da sağlandığı kabul edilmiştir.

MANOVA için gerekli olan bir diğer varsayım eş varyanslılıktır. Varyans kovaryans matrislerin eşitliği Box M testi ile incelenmiştir. Box M testi çok değişkenli normalliğe fazlasıyla duyarlı olduğu için p değeri  $p < .0001$  olarak kabul edilmiştir. Varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği (Box M= 357.78,  $F_{144-13107} = 1.96$ ,  $p < .0001$ ) test sonucu anlamlı olduğu dolayısıyla da varyans-kovaryans matrislerinin homojen olmadığı görülmektedir. Field (2009) denek sayılarının eşit olması durumunda Box testinin sonuçlarının göz ardı

edilebileceğini ve Hotelling's and Pillai's değerlerinin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca MANOVA yapılırken varyansların eşit olmadığı göz önünde bulundurulmuş ve Tek yönlü ANOVA yapılarak kontrol edilmiştir.

MANOVA için gerekli olan son varsayım çoklu bağlantı problemin olmamasıdır. Bağımsız değişkenler arasında güçlü ilişkilerin olmasına bağlantı veya çoklu bağlantı adı verilmektedir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda çoklu bağlantı problemi olmadığı belirlenmiştir.

MANOVA'nın anlamlı çıkması sonucunda elde edilen verilerin diskriminant analizi yapılması önerildiği için (Field, 2009) diskriminant analiz de yapılmıştır.

### Bulgular

Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin Cinsel Sağlık Bilgi ve Tutum Envanteri'nde yer alan bilgi testi ve ölçeklerden elde ettikleri ön test-son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 3'te verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan deneklerin Ergenlik Dönemi Değişiklikleri Bilgi Testi, Arkadaşlık ve Romantik İlişkilerle İlgili Tutum Ölçeği, Karar Verme ve Hayır Diyebilmeye Yönelik Tutum Ölçeği, Cinsel, Fiziksel ve Duygusal Bilgi Ve Tutum Ölçeği, Toplumsal Cinsiyet Ölçeği ile Ergenlikle ve Cinsellikle İlgili Yanlış İnanışlar Ölçeği öntest ve sontest ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığı MANOVA tekniği ile incelenmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. MANOVA Testi Sonuçları

Etki		Değer	F	Hipotez	sd	p
Intercept	Pillai'sTrace	.99	6511.1(a)	6.00	99.00	.00
	Hotelling's Trace	394.61	6511.1(a)	6.00	99.00	.00
Grup	Pillai'sTrace	.620	4.38	18.00	303.00	.00
	Hotelling'sTrace	1.32	7.19	18.00	293.00	.00
Test	Pillai'sTrace	.45	13.73(a)	6.00	99.00	.00
	Hotelling'sTrace	.83	13.73(a)	6.00	99.00	.00
Grup* Test	Pillai'sTrace	.554	3.80	18.00	303.00	.00
	Hotelling'sTrace	1.024	5.55	18.00	293.00	.00

Tablo 4'de görüldüğü gibi grup değişkeni değerlendirildiğinde hem Pillai's Trace ( $V=.62, p=.000$ ) hem de Hotelling's Trace ( $T=1.32, p=.000$ ) değerleri anlamlı çıkmıştır. Benzer

şekilde öntest-sontest değişkeni açısından değerlendirildiğinde de hem Pillai's Trace ( $V= .45$ ,  $p= .000$ ) hem de Hotelling's Trace ( $T=1,32$ ,  $p= .000$ ) değerleri anlamlı çıkmıştır. Son olarak grup\*test etkileşimi değerlendirildiğinde de yine hem Pillai's Trace ( $V = .55$ ,  $p = .000$ ) hem de Hotelling's Trace ( $T=.83$ ,  $p = .000$ ) değerleri anlamlı çıkmıştır. Buna göre verilen eğitimin ergenlik dönemi değişiklikleri bilgi düzeyleri, arkadaşlık ilişkileri ve romantik ilişkilerle ilgili tutumları, hayır diyebilme ve karar vermeyle ilgili tutumları, cinsel, fiziksel ve duygusal istismar ile ilgili bilgi düzeyleri ve tutumları, toplumsal cinsiyetle ilgili tutumları ve ergenlik dönemi ve cinsellikle ilgili yanlış inanışları üzerinde grup\*test etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir.

Verilerin analizinde de belirtildiği gibi MANOVA için gerekli olan varsayımlardan biri eş varyanslılık varsayımı karşılanamadığı için MANOVA sonuçları Tek yönlü ANOVA yapılarak da kontrol edilmiştir. Bağımlı değişkenlere ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5'de görüldüğü gibi ölçümlerden bağımsız olarak sadece gruplar dikkate alındığında ergenlik dönemi değişiklikleri bilgi testi puan ortalamalarında,  $F(3,161.17)= 17.32$ ,  $p < .001$ , romantik ilişkiler ölçeği puan ortalamalarında,  $F(3,143.84)= 11.79$ ,  $p < .001$ , hayır diyebilme ve karar verme ölçeği puan ortalamalarında,  $F(3,182.63)= 11.22$ ,  $p < .001$ , cinsel, fiziksel ve duygusal istismar ölçeği puan ortalamalarında  $F(3,164.81)= 9.30$ ,  $p < .001$ , toplumsal cinsiyet ölçeği puan ortalamalarında  $F(3,250.74)= 10.95$ ,  $p < .001$ , ergenlik dönemi ve cinsellikle ilgili yanlış inanışlar ölçeği puan ortalamalarında  $F(3,130.64)= 14.44$ ,  $p < .001$ , anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Grup değişkeninden bağımsız olarak sadece ölçüm sırası göz önünde bulundurulduğunda tüm katılımcıların ölçümlerin değişimine bağlı olarak ergenlik dönemi değişiklikleri bilgi testi puan ortalamalarının  $F(1,339.5)= 36.49$ ,  $p < .001$ , arkadaşlık ilişkileri ve romantik ilişkiler ölçeği puan ortalamalarının  $F(1,192.93)= 15.81$ ,  $p < .001$ , hayır diyebilme ve karar verme ölçeği puan ortalamalarının  $F(1,132.89)= 8.16$ ,  $p < .005$ , cinsel, fiziksel ve duygusal istismar ölçeği puan ortalamalarının  $F(1,322.32)= 18.18$ ,  $p < .001$ , toplumsal cinsiyet ölçeği puan ortalamalarının  $F(1,203.58)= 8.89$ ,  $p < .004$ , ergenlik dönemi ve cinsellikle ilgili yanlış inanışlar ölçeği puan ortalamalarının  $F(1,264.14)= 29.20$ ,  $p < .001$ , değiştiği saptanmıştır. Son olarak deneysel işlemin etkisinin görülebileceği ve etkileşim olarak adlandırılan grup ve ölçüm etkileşimi, ergenlik dönemi değişiklikleri bilgi testi puan ortalamalarının  $F(3,155.86)= 16.75$ ,  $p < .001$ , arkadaşlık ilişkileri ve romantik ilişkiler ölçeği puan ortalamalarının  $F(3,78.53)= 6.44$ ,  $p < .001$ , hayır diyebilme ve karar

verme ölçeği puan ortalamalarının  $F(3,80.58)= 4.95, p < .003$ , cinsel, fiziksel ve duygusal istismar ölçeği puan ortalamalarının  $F(3,198.51)= 11.20, p < .001$ , toplumsal cinsiyet ölçeği puan ortalamalarının  $F(3,148.15)= 6.47, p < .001$ , ergenlik dönemi ve cinsellikle ilgili yanlış inanışlar ölçeği puan ortalamalarının  $F(3,90.21)= 9.97, p < .001$  ölçümler değişikçe deney ve kontrol gruplarında farklılaştığını göstermektedir.

ANOVA sonuçları anlamlı çıktığından dolayı ortalamalar arasında gözlenen farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için Tukey testi, Tukey testi sonuçlarını doğrulamak içinde Games-Howell testi yapılmıştır.

Ergenlik dönemi değişiklikleri bilgi testi, arkadaşlık ilişkileri ve romantik ilişkiler ölçeği, hayır diyebilme ve karar verme ölçeği, cinsel, fiziksel ve duygusal istismar bilgi ve tutum alt ölçeği, toplumsal cinsiyet ölçeği, ergenlik dönemi ve cinsellikle ilgili yanlış inanışlar ölçeği'ne ilişkin gruplar arasındaki farkın kaynağı incelendiğinde deney erkek grubu ile kontrol erkek grubu arasında ve deney kız grubu ile kontrol kız grubu arasında puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Games-Howell testi sonuçları da Tukey testi sonuçlarını desteklemiştir.

MANOVA'dan elde edilen sonuçlar diskriminant analiz ile de incelenmiştir. Diskriminant analiz sonucunda elde edilen özdeğerlere bakıldığında üç diskriminant fonksiyonu ortaya çıkmıştır. İlk fonksiyon deney ve kontrol grubu arası farklılığın % 33.8'ini (kanonik  $R^2= .58$ ) ikinci fonksiyon deney ve kontrol grubu arası farkın % 4'ünü (kanonik  $R^2= .21$ ), üçüncü fonksiyon ise deney ve kontrol grubu arası farkın % 1'ini (kanonik  $R^2= .12$ ) açıklamaktadır. Kanonik diskriminant fonksiyonlarına bakarsak, 1. fonksiyon toplam varyansın % 89.1'ini, 2. fonksiyon toplam varyansın % 8.3'ünü, 3. fonksiyon ise toplam varyansın % 2.6'sını açıklamaktadır. Bu sonuçlar deney kız, deney erkek, kontrol kız ve kontrol erkek grupları arasında fark olduğunu göstermektedir. Hangi gruplar arasında fark olduğunu Wilk's Lambda test istatistiği testi ile bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 6'da yer almaktadır.

Bu diskriminant fonksiyonlarının kombinasyonu deney kız, deney erkek, kontrol kız ve kontrol erkek gruplarında anlamlı olarak farklılaşmaktadır [ $\lambda= 0.62, X^2(18)= 50.43, p=.000$ ]. Fakat birinci fonksiyonu çıkarınca ikinci fonksiyon deney kız, deney erkek, kontrol kız ve kontrol erkek gruplarında anlamlı olarak farklılaşmamaktadır [ $\lambda= 0.94, X^2(10)= 6.51, p=.000$ ]. Ayrıca birinci ve ikinci fonksiyonu çıkarınca üçüncü fonksiyonda deney kız, deney

erkek, kontrol kız ve kontrol erkek gruplarında anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.  $F(4, 112) = 0.98$ ,  $X^2(4) = 1.55$ ,  $p = .000$ ].

Tablo 6. *Wilk's Lambda Test İstatistiği Sonuçları*

Fonksiyon Testi	Wilks' Lambda	Ki kare	Sd	p.
1'den 3'e	.621	50.434	18	.000
2'den 3'e	.940	6.519	10	.770
3	.985	1.552	4	.817

Diskriminant fonksiyonu için toplam doğru sınıflandırma yüzdesi %41.1 olarak bulunmuştur. Kalaycı (2005) sınıflandırma doğruluğunu değerlendirmek için nisbi şans kriteri ve maksimum şans kriterinin hesaplanması gerektiğini belirtmektedir (akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Burada örneklem 112 kişiden oluşmakta ve her grupta 28 kişi yer almaktadır. Bir deyişle araştırma grubunun % 25'i ilk grupta, % 25'i ikinci grupta, % 25'i üçüncü grupta ve % 25'i dördüncü grupta yer almaktadır. Dolayısıyla şans değeri % 25'dir. Analiz sonucu elde edilen sınıflandırma değeri ise % 41.1'dir. Bu değer % 25'den büyük olduğu için analizin sınıflandırma doğruluğu şans kriterinden yüksektir. Bir başka deyişle elde edilen diskriminant fonksiyonu şansla sınıflandırmanın ötesinde doğru sınıflandırma yapmıştır. Sonuç olarak yapılan analizler doğrultusunda, cinsel eğitim programının 6. Sınıf öğrencilerinin bilgi ve tutumlarının gelişmesinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

### Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular; deney grubuna uygulanan cinsel eğitim programının öğrencilerin ergenlik dönemi değişiklikleri bilgi düzeyleri, arkadaşlık ilişkileri ve romantik ilişkilerle ilgili tutumları, hayır diyebilme ve karar vermeyle ilgili tutumları, cinsel, fiziksel ve duygusal istismar ile ilgili bilgi düzeyleri ve tutumları, toplumsal cinsiyetle ilgili tutumları ve ergenlik dönemi ve cinsellikle ilgili yanlış inanışları üzerinde etkili olduğu göstermektedir.

Araştırma sonucunda cinsel eğitim programına katılan erkek ve kız öğrencilerin (deney grubu) bu programa katılmayan erkek ve kız öğrencilere göre (kontrol grubu) ergenlik dönemi değişiklikleri bilgi testi, arkadaşlık ilişkileri ve romantik ilişkiler alt ölçeği, hayır diyebilme ve karar verme alt ölçeği, cinsel, fiziksel ve duygusal istismar alt ölçeği, toplumsal

cinsiyet alt ölçeği ve ergenlik dönemi ve cinsellikle ilgili yanlış inanışlar alt ölçeği puanlarında anlamlı düzeyde bir artma olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular araştırmanın denencelerini doğrulamaktadır. Buna göre cinsel eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin ergenlik dönemi değişiklikleri bilgi düzeylerini arttırmada, arkadaşlık ilişkileri ve romantik ilişkilerle ilgili tutumlarında olumlu yönde değiştirmede, hayır diyebilme ve karar vermeyle ilgili tutumlarında olumlu yönde değiştirmede, cinsel, fiziksel ve duygusal istismar ile ilgili bilgi düzeylerini arttırmada ve tutumlarını olumlu yönde değiştirmede, toplumsal cinsiyetle ilgili tutumlarında olumlu yönde değiştirmede ve ergenlik dönemi ve cinsellikle ilgili yanlış inanışlarını azaltmada etkili olduğu söylenebilir.

İlgili alan yazında cinsel eğitim programlarının cinsel bilgi düzeylerini arttırdığı ve olumlu tutumlar geliştirdiğini destekleyen birçok araştırma vardır (Dye ve Dawn, 2006; Santelli, Morrow, Anderson ve Duberstein, 2006). Young Song, Pruitt, McNamara ve Colwell (2000) tarafından 1960-1997 arasındaki cinsel bilgi ve üreme eğitimi programlarından 67 çalışma incelenmiş ve bu inceleme sonucunda uygulanan eğitim programlarının % 97'sinin öğrenciler üzerinde olumlu etki yarattığı sonucuna varılmıştır. Kirby ve diğerleri (2007) tarafından yapılan çalışmada ise Amerika Birleşik Devleti'nde farklı eyaletlerde uygulanan 83 tane cinsel eğitim programının etkililiğini incelenmiş ve incelenen programların üçte ikisinin cinsel davranışlar üzerinde önemli etkisi olduğu bulunmuştur. Ülkemizde de bu bulguları destekleyici bazı araştırma bulguları bulunmaktadır (Çok, 2003; Güler ve Yöndem, 2007).

Birçok insan ergenlere verilecek cinsel eğitimin tahrik unsuru ve uygunsuz davranışlara neden olacağını, cinsel eğitimin toplumun değer yargılarına zarar vereceğini, gençlere doğum kontrol yöntemlerini anlatmanın evlilik öncesi izin anlamına geldiğini, gençleri erken ve yanlış cinsel ilişkiye yönlendireceği, cinselliğin ne kadar çok konuşulursa o kadar çok sorun çıkacağını düşünmektedir. Fakat yapılan çalışmalar bu kaygının yerinde olmadığını göstermektedir (Sungur, 2003; Taşçı, 2003). Somers (2001) ergenler üzerinde cinsel konulardaki bilgi kaynaklarının ergenlerin cinsel bilgi, tutum ve davranışları üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada; ergenlerin cinsel eğitim almasının öğrencilerin cinsel davranışlarını azalttığı, bilgi düzeylerini arttırdığı ve olumlu tutumlar geliştirdiği sonucu bulunmuştur.

Flört ve romantik ilişkilerde ergenin sosyal yaşamında önemli bir kısmı kapsamaktadır. Yapılan araştırmalar ergenlikteki romantik ilişkilerin hem ergenin hali hazırdaki işlevselliğini hem de ilerleyen yıllardaki psiko-sosyal gelişimini desteklediğini göstermektedir. Diğer yandan romantik ilişkilerin erken başlaması ile hem kızlarda hem de

erkeklerde psiko-sosyal uyumun bozulması, düşük benlik algısı, düşük akademik başarı, madde kullanımı ve erken yaşta cinsel ilişkide bulunma arasında ilişki olduğu bilinmektedir (Siyez, 2009). Özetle, cinselliğin doğal ve olumlu niteliğinin yanı sıra beraberinde taşıdığı riskleri de dikkate aldığımızda uygulanan cinsel eğitimin önemi tekrar ortaya çıkmaktadır. Bu araştırma kapsamında romantik ilişkiler konusu ele alınmıştır. Öğrenciler romantik ilişkiler ile ilgili farkındalık kazanmış ve olumlu tutumlar geliştirmiştir.

Bireylerin sağlıklı ve mutlu bir cinsel yaşam sürdürmelerinde cinsellikle ilgili doğru karar verme becerilerini geliştirmeleri de etkilidir. Doğru karar verme süreci, kendi davranışlarını öğrenmesi yoluyla, yeni ve karmaşık yaşantılarla baş edebilmesini sağlayan temel bir yaşam becerisidir. Siyez ve Siyez'in (2007) tarafından lise öğrencilerinin cinsel davranışlarının incelendiği araştırmada, cinsel ilişkide bulunan ergenlerin yarısından fazlasının ilk kez cinsel ilişkiye girerken kendilerini baskı altında hissettiklerini belirtmişlerdir. SIECUS da (2004) kapsamlı bir cinsel eğitim programının öğrencilerin kişisel becerilerini geliştirmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle hazırlanan cinsel eğitim programı ile öğrencilerin karar verme ve hayır diyebilmeye yönelik tutumlarındaki olumlu artış son derece önemlidir.

Bir diğer önemli konu ise çocuk ve ergen istismarıdır. Gerek ülkemizde gerekse yurtdışında çocuk ve ergen istismarına sıkça rastlanılmaktadır. Ülkemizde bu konuda yapılan çalışmaların eksikliği nedeniyle bilinen rakamlardan çok daha fazla sayıda istismarın yaşandığı düşünülmektedir (İşeri, 2008). Trakya Üniversitesi'nde yapılan bir çalışmada aile içi cinsel istismar yaşantısının % 1.4 oranında olduğu bulunmuştur (Koten, Tuğlu ve Abay, 1996). 9-11. sınıf kız öğrencileriyle yapılan bir çalışmada ise %1.8 oranında aile içi cinsel istismar yaşantısı bildirilmiş, öğrencilerin % 11.3'ünün çocukken özel bölgelerine istemedikleri şekilde dokunulduğunun, % 4.9'u ise cinsel ilişkiye zorlandıklarını belirtmişlerdir (Alikışifoğlu ve diğ., 2006). 14-17.5 yaş arasındaki 839 lise öğrencisi ile yapılan bir araştırmada ise, öğrencilerin yaşam boyunca % 10,7'si cinsel istismara uğradıklarını belirtmiştir (Zoroğlu ve diğ., 2001). Fakat bu rakamların gerçeği yansıtmadığı ve vakaların yalnızca % 15'inin bildirildiği düşünülmektedir (İşeri, 2008; Yates, 1997). Ayrıca istismara uğrayan kişilerin geleneksel değerlere bağlı olarak bu yaşantıyı saklama eğilimindedirler ve istismar konusunda yardım istememektedirler (Kayı, Yavuz ve Arıcan, 2000). Ergenlerin fiziksel ve psikolojik olarak zarar görmemeleri ve istismardan kendilerini koruyabilmeleri için eğitim programında istismar konusuna yer verilmiştir (Çok, 2003; Sanderson, 2010).

Araştırmanın sonuçları değerlendirilirken araştırmanın sınırlılıkların dikkate alınması gerekmektedir. İlk olarak araştırmanın denekleri İzmir ili Bornova ilçesinde orta sosyo-ekonomik düzeyde ve genellikle göç eden ailelerin bulunduğu Altındağ semtinde bulunan bir ilköğretim okulunun altıncı sınıf öğrencileri arasından seçildiğinden, elde edilen bulgular ancak benzer gruplara genellenebilir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise izlem çalışmasının yapılmamış olmasıdır.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, ileride yapılacak çalışmalara ışık tutabilecek ve alanda çalışan psikolojik danışmanlara ve diğer uzmanlara yardımcı olabilecek öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Okullarda temel eğitim döneminden itibaren cinsel sağlık eğitiminin verilmeye başlanmasının ve konu ile ilgili yapılandırılmış eğitim programlarının daha yaygın bir şekilde kullanılması gerekliliğine inanılmaktadır.
2. Okullarda öğrencilere verilen eğitimlere ek olarak aileleri bilgilendirmeye ve ailelerinin farkındalıklarını arttırmaya yönelik çalışmalarda planlanmalıdır.
3. Konsültasyon çalışmaları ile okul personelinin özellikle de öğretmenlerin konu ile ilgili farkındalıklarının artırılması gerekliliğine inanılmaktadır.
4. Cinsel eğitim programları geliştirilirken gençlerin yaşına, gelişim düzeyine, bireysel farklılıklarına, yaşadıkları toplumun kültürel özelliklerine, aile yapılarına ve de cinsellikle ilgili ihtiyaç ve kaygılarına göre hazırlanması gerektiğine inanılmaktadır.
5. Programın içeriği belirlenirken alan uzmanları, ebeveynler, öğrenciler ve öğretmenlerin cinsel eğitimin içeriği konusunda görüşleri alınabilir.
6. Araştırma ilköğretim 6. sınıfa devam eden öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Yapılacak başka çalışmalar değişik örneklem gruplarında ve değişik yaş grupları üzerinde yapılabilir. Eğitim programının etkilerinin sürekli olması bakımından daha uzun süreli çalışma yapılabilir.
7. Farklı eğitim modellerine dayanan cinsel eğitim programlarının etkililiği incelenebilir.
8. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin becerilerindeki artış değerlendirilmemiştir. Yapılacak çalışmalarda öğrencilerin becerilerinde artış olup olmadığı değerlendirilebilir.



### Kaynakça

- Akalın, A. (2002). Cinsel kimlik gelişimi. İçinde N. Fincancıoğlu, ve A. Bulut (Ed.), *Öğretmen ve öğretmen adayları için cinsel sağlık eğitimi* (ss:55-66). İstanbul: Ceren Yayın Dağıtım.
- Alikaşifoğlu, M., Erginöz, E., Ercan, O., Albayrak-Kaymak, D., Uysal, O., ve İlter, O. (2006). Sexual abuse among female high school students in Istanbul, Turkey. *Child Abuse & Neglect*, 30(3), 247-255.
- Araptarlı, N. (1986, Ekim). *Gençlerin cinsel bilgi düzeyi, tutumları ve ailenin cinsel tutumlarının karşılaştırılması*. XXII. Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Marmaris.
- Bayhan, P., ve Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bulut, A., Nalbant, H., ve Çokar, M. (2002). Ergenlerin sağlık bilincinin geliştirilmesi projesi: Ergenler ve sağlık durum raporu. İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi.
- Buston K., Wight, D., ve Hart, G. (2002). Inside the sex education classroom: The importance of context in engaging pupils. *Culture, Health & Sexuality*, 4(3), 317-335.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (10. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Cinsel Eğitim Tedavi ve Araştırma Derneği (2006). *Cinsel sağlık ve üreme sağlığı araştırması*. İstanbul: Yazar.
- Coakes, S. J. (2005). *SPSS 12.0 for windows: Analysis without anguish*. Australia: John Wiley.
- Çok, F. (2003). *Ergenlerin cinsel eğitimi bir program denemesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. Tek ve çok değişkenli dağılımlar için sayıtların analizi, lojistik regresyon analizi, diskriminant regresyon analizi, küme analizi, açıklayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, yol analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dye, C., ve Dawn, M. U. (2006). Moderating effects of gender on alcohol use: Implications for condom use at first intercourse. *Journal of School Health*, 76(3), 111-116.
- Ercan, L. (2001). Ergenlik döneminde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 9(2), 47-58.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Los Angeles: Sage Publication.
- Gençalp, N.S., ve Gürsoy, E. (2010). Cinsel sağlık eğitiminin önemi. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 6(23), 29-36.

- Giray, H., ve Kılıç, B. (2004). Bekar kadınlar ve üreme sağlığı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 13(8), 286-289.
- Gölbaşı, Z., ve Eroğlu, K. (2003). Ankara ili merkezi ortaöğretim okullarındaki öğrencilerin cinsel eğitime ilişkin görüşleri. *Klinik Bilimler Dergisi*, 9(6), 759-765.
- Güler, S., ve Yöndem Z. D. (2007). Ergenlik ve cinsel sağlık eğitimi ile ilgili grup rehberliğinin 6. sınıf öğrencilerinin bilgi ve tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 6(1), 2-10. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/viewFile/5000038321/5000037-177> adresinden 24 Ocak 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Hilton, G. L. S. (2007). Listening to the boys again: An exploration of what boys want to learn in sex education classes and how they want to be taught. *Sex Education*, 7(2), 161-174.
- İşeri, E. (2008). Cinsel istismar. İçinde F. Ç. Çetin, E. İşeri, S. Miral, N. Motavallı, B. Pehlivan Türk, T. Türkbay, R. Uslu, ve F. Ünal (Ed.), *Çocuk ve ergen psikiyatrisi temel kitabı*. (ss: 470-477). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Jones, K. T. (2009). *Exploring adolescent mothers' perceptions of school-based sexuality education* (Yayınlanmış Doktora Tezi). University of Arkansas for Medical Sciences, Arkansas. <http://pqdtopen.proquest.com>. (UMI NO: 3371360)
- Karabey, S., ve Müftüoğlu, N. (2006). *Gençlik ve cinsellik*. İstanbul: Cinsel Eğitim, Tedavi ve Araştırma Derneği Yayını.
- Kayı, Z., Yavuz, M. F., ve Arıcan, N. (2000). Kadın üniversite gençliği ve mezunlarına yönelik cinsel saldırı mağdur araştırması. *Adli Tıp Bülteni*, 5(3), 157-163.
- Kirby, D., Laris, B. A., ve Rolleri, L. A. (2007). Sex and HIV education programs: Their impact on sexual behavior of young people throughout the world. *Journal of Adolescent Health*, 40(3), 206-217.
- Knudtson, L., ve Coleman, H. L. (2008). Adolescent sexual health and development. İçinde H. L. K. Coleman ve C. J. Yeh (Ed.), *Handbook of School Counseling* (ss:243-257). New York: Routledge.
- Kohler, P. K., Manhart, L. E., ve Lafferty, W. E. (2008). Abstinence-only and comprehensive sex education and the initiation of sexual activity and teen pregnancy. *Journal of Adolescent Health*, 42(4), 344-351.
- Koten, Y., Tuğlu, C., ve Abay, E. (1996). *Üniversite öğrencileri arasında ensest bildirimini*. XXXII Ulusal Psikiyatri Kongresi. Ankara: GATA Basımevi.
- Langille, D., Graham, J., ve Marshall, E. (2000). Developing understanding from young women's experiences in obtaining sexual health services and education in a Nova Scotia community. *Centres of Excellence for Women's Health Research Bulletin*, 1(1), 20-21.
- Measor, L. (2004). Young people's views on sex education: Gender, information and knowledge. *Sex Education*, 4(2), 153-166.

- Orwin, G. H. (1995). *Understading the adolescent*. Washington: American Psychiatric Press.
- Ozan, S., Aras, S., Şemin, S., ve Orçin, E. (2005). Sexual attitudes and behaviors among medical students in Dokuz Eylül University, Turkey. *European Journal of Contraception and Reproductive Health Care*, 10(3), 171-183.
- Özyurt, B. (2010). Gelişim konularına genel bakış. İçinde A. Kaya, (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* (ss:1-28). (Dördüncü baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Razali, N. M., ve Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analysis*, 2(1), 21-33.
- Sanderson, C. (2010). *Çocuğun cinsel eğitimi ve tacizden koruma rehberi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Santelli, J. S., Morrow, B., Anderson, J. E., ve Duberstein, L. L. (2006). Contraceptive use and pregnancy risk among united states high school students, 1991-2003. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 38(2), 106-111.
- Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik*. İçinde D. M. Siyez (Çev. ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.
- Selçuk, Z. (2006). *İlköğretim 6. Sınıf Kız Öğrencilerine Uygulanan Cinsel Sağlık Eğitiminin Cinsel Sağlık Bilgilerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Sexuality Information and Education Council of the United States (2004). *Guidelines for comprehensive sexuality education*. New York: Fulton Press.
- Sezgin B., ve Akın A. (1998). Adölesan dönemi üreme sağlığı. *Sağlık ve Toplum Dergisi*, 8(3-4), 27-32.
- Siyez, E., ve Siyez D. M. (2007). Ergenlerin cinsel yaşam deneyimlerinin bazı psiko-sosyal değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Üroloji Dergisi*, 33(1), 56-63
- Siyez, D. M. (2009, Nisan). *Ergenlerle ergenlikte romantik ilişkiler üzerine yapılabilecek bir sınıf rehberliği çalışmasının tanıtımı*. Tevfik Fikret okulları eğitimde yeni yönelimler sempozyumu(266-270). İzmir.
- Siyez, D. M. (2010). *Ergenlerde problem davranışlar okul temelli önleme çalışmaları ile ilgili uygulama örnekleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Somers, C. L. (2001). Does source of sex education predict adolescents sexual knowledge, attitudes and behaviors? *Education*, 121(4), 474-682.
- Strange, V., Forrest, S., ve Oakley, A. (2003). Mixed or single sex education: How would people like their sex education and why? *Gender and Education*, 15(2), 201-214.
- Sungur, M. (2003). Cinsel eğitim. İçinde N. Yetkin ve C. İncesu (Ed.), *Cinsel işlev bozuklukları* (ss:45-57). İstanbul: Roche.

- Tabachnick, B.G., ve Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allynand Bacon.
- Tapan, M. (1995). *İzmir ilinde adölesanlarda aile hayatı, üreme sağlığı konusunda bilgi ve tutum araştırması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Taşçı, A. İ. (2003). *Cinsel eğitim* (3. Baskı). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temel, Z. F., ve Aksoy, A. B. (2001). *Ergen ve gelişimi yetişkinliğe ilk adım*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yates A. (1997). Sexual abuse of children. J.M. Wiener (Ed.) *Textbook of child adolescent psychiatry* (ss:699-709). Washington: American Psychiatric Press.
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Young Song, E., Pruitt, B. E., McNamara, J., ve Colwell, B. (2000). A meta analysis examining effects school sexuality education programs on adolescents' sexual knowledge 1960-1997. *Journal of School Health*, 70(10), 413-417.
- Yurdugül, H. (2005, Eylül). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliliği için kapsam geçerlilik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli.
- Zoroğlu, S. S., Tüzün, Ü., Şar V., Öztürk, M., Eröcal, M. K., ve Alyanak, B. (2001). Çocukluk dönemi istismar ve ihmalinin olası sonuçları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 2(2), 69-78.

Tablo 2. Ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bilgiler

Ölçek	Amacı	Madde sayısı	Örnek Madde	Derecelendirme	KMO ve Bartlett Değeri	Geçerlik (Açımlayıcı Faktör Analizi)	Güvenirlik (Cronbach alfa)
Arkadaşlık İlişkileri ve Romantik İlişkiler Ölçeği	Ergenlerde arkadaşlık ilişkileri ve romantik ilişkileri değerlendirmek	9	3. Romantik ilişkisi olan birey aynı zamanda arkadaşlarıyla da görüşmeye devam etmelidir.	1 “Kesinlikle Katılmıyorum” 5 “Kesinlikle Katılıyorum”	KMO= .83, Bartlett Sphercity= 532.12, p<.05	Arkadaşlık İlişkileri ve Romantik İlişkiler Alt Ölçekleri olmak üzere iki faktörden oluşan ölçek toplam varyansın % 53.72’sini açıklamaktadır.	Arkadaşlık İlişkileri Alt Ölçeği $\alpha = .71$ , Romantik İlişkiler Alt Ölçeği $\alpha = .80$ Toplam $\alpha = .79$
Hayır Diyebilme ve Karar Verme Ölçeği	Ergenlerde hayır diyebilme ve karar verme becerilerini değerlendirmek	8	3. İnsanların çevresindeki insanlara hayır demesi bencilliktir.	1 “Kesinlikle Katılmıyorum” 5 “Kesinlikle Katılıyorum”	KMO= .85, Bartlett Sphercity= 497.55, p<.05	Hayır Diyebilme ve Karar Verme Ölçeği toplam varyansın %46.46’sını açıklamaktadır.	Hayır Diyebilme ve Karar Verme Ölçeği $\alpha = .83$
Cinsel, Fiziksel ve Duygusal İstismar Bilgi ve Tutum Ölçeği	Ergenlerde cinsel, duygusal ve fiziksel istismarla ilgili bilgi ve tutumlarını değerlendirmek	9	3. Çocuk yada ergene cinsel istismarda bulunanlar her zaman için yabancı insanlardır.	1 “Kesinlikle Katılmıyorum” 5 “Kesinlikle Katılıyorum”	KMO= .74, Bartlett Sphercity= 388.9, p<.05	Fiziksel, Duygusal İstismar ve Cinsel İstismar Alt Ölçekleri olmak üzere iki faktörden oluşan ölçek toplam varyansın %52.44’sini açıklamaktadır.	Fiziksel ve Duygusal İstismar Alt Ölçeği $\alpha = .73$ Cinsel İstismar Alt Ölçeği $\alpha = .74$ Toplam $\alpha = .72$
Toplumsal Cinsiyet Ölçeği	Ergenlerde toplumsal cinsiyet kavramı hakkındaki tutumları değerlendirmek	6	2. Para kazanmak ve evin geçimini sağlamak erkeklerin görevidir.	1 “Kesinlikle Katılmıyorum” 5 “Kesinlikle Katılıyorum”	KMO= .80, Bartlett Sphercity= 406.72, p<.05	Toplumsal Cinsiyet Ölçeği toplam varyansın %53.80’ini açıklamaktadır.	Toplumsal Cinsiyet Ölçeği $\alpha = .83$
Ergenlik Dönemi ve Cinsellikle İlgili Yanlış İnanışlar Ölçeği	Ergenlerde ergenlik dönemi ve cinsellikle ilgili yanlış inanışları değerlendirmek	6	3. Sadece erkekler mastürbasyon yapar.	1 “Kesinlikle Katılmıyorum” 5 “Kesinlikle Katılıyorum”	KMO= .79, Bartlett Sphercity= 276.73, p<.05	Ergenlik Dönemi ve Cinsellikle İlgili Yanlış İnanışlar Ölçeği toplam varyansın %47.69’unu açıklamaktadır.	Ergenlik Dönemi ve Cinsellikle İlgili Yanlış İnanışlar Ölçeği $\alpha = .83$

Tablo 3. Cinsel Sağlık Bilgi ve Tutum Envanteri'nde Yer Alan Bilgi Testi ve Ölçeklerin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Deney Erkek (n=14)				Kontrol Erkek (n=14)				Deney Kız (n=14)				Kontrol Kız (n=14)			
	Ön test		Son test		Ön test		Son test		Ön test		Son test		Ön test		Son test	
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
EDDBT	43.36	2.02	51.29	1.43	43.57	4.18	42.07	3.75	44.57	4.38	51.64	1.64	44.71	2.09	45.14	3.23
AİRİÖ	32.79	3.70	37.43	2.65	32.21	2.72	30.93	6.29	33.71	2.40	39.79	3.04	32.57	2.73	33.64	2.70
HDKVÖ	29.64	4.46	33.71	2.16	28.21	3.96	27.64	4.36	30.57	2.31	36.57	3.85	29.43	4.55	28.64	5.47
CFDİTÖ	28.64	6.99	36.93	2.20	29.50	5.55	28.21	1.80	30.29	4.28	38.00	2.07	30.64	4.41	29.50	3.43
TCÖ	18.21	4.20	25.07	1.73	17.50	6.82	16.21	6.17	19.07	4.42	25.57	4.71	17.43	5.44	16.14	2.50
ECYİÖ	17.64	3.02	25.21	1.31	18.21	4.24	18.29	4.34	20.21	1.62	24.57	2.37	18.07	3.49	18.36	2.02

\*EDDBT: Ergenlik Dönemi Değişiklikleri Bilgi Testi, AİRİÖ: Arkadaşlık İlişkileri ve Romantik İlişkiler Ölçeği, HDKVÖ: Hayır Diyebilme ve Karar Verme Ölçeği, CFDİTÖ: Cinsel. Fiziksel ve Duygusal İstismar Bilgi ve Tutum Ölçeği, TCÖ: Toplumsal Cinsiyet Ölçeği, ECYİÖ: Ergenlik Dönemi ve Cinsellikle İlgili Yanlış İnanışlar Ölçeği

Tablo 5. ANOVA Testi Sonuçları

Kaynak	Bağımlı değişken	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Doğrulama Modeli	EDDBT	1290.63(a)	7	184.37	19.81	.000
	AİRİÖ	860.063(b)	7	122.86	10.07	.000
	HDKVÖ	922.53(c)	7	131.79	8.09	.000
	CFDİTÖ	1412.28(d)	7	201.75	11.38	.000
	TCÖ	1400.27(e)	7	200.04	8.73	.000
	ECYİÖ	926.71	7	132.38	14.3	.000
Intercept	EDDBT	234880.72	1	234880.72	25244.43	.000
	AİRİÖ	130494.00	1	130494.00	10695.14	.000
	HDKVÖ	104554.32	1	104554.32	6422.16	.000
	CFDİTÖ	110880.14	1	110880.14	6254.99	.000
	TCÖ	42160.08	1	42160.08	1840.24	.000
	ECYİÖ	45120.57	1	45120.57	4988.27	.000
Gruplar	EDDBT	483.52	3	161.17	17.32	.000
	AİRİÖ	431.52	3	143.84	11.78	.000
	HDKVÖ	547.89	3	182.63	11.21	.000
	CFDİTÖ	494.42	3	164.81	9.29	.000
	TCÖ	752.24	3	250.74	10.94	.000
	ECYİÖ	391.92	3	130.64	14.44	.000
Ölçüm	EDDBT	339.50	1	339.50	36.49	.000
	AİRİÖ	192.93	1	192.93	15.81	.000
	HDKVÖ	132.89	1	132.89	8.16	.005
	CFDİTÖ	322.32	1	322.32	18.18	.000
	TCÖ	203.58	1	203.58	8.88	.004
	ECYİÖ	264.14	1	264.14	29.20	.000
Grup*Ölçüm	EDDBT	467.59	3	155.86	16.75	.000
	AİRİÖ	235.59	3	78.53	6.43	.000
	HDKVÖ	241.75	3	80.58	4.95	.003
	CFDİTÖ	595.53	3	198.51	11.19	.000
	TCÖ	444.45	3	148.15	6.46	.000
	ECYİÖ	270.64	3	90.21	9.97	.000
Hata	EDDBT	967.64	104	9.30		
	AİRİÖ	1268.92	104	12.20		
	HDKVÖ	1693.14	104	16.28		
	CFDİTÖ	1843.57	104	17.72		
	TCÖ	2382.64	104	22.91		
	ECYİÖ	940.71	104	9.04		

\*EDDBT: Ergenlik Dönemi Değişiklikleri Bilgi Testi, AİRİÖ: Arkadaşlık İlişkileri ve Romantik İlişkiler Ölçeği, HDKVÖ: Hayır Diyebilme ve Karar Verme Ölçeği, CFDİTÖ: Cinsel Fiziksel ve Duygusal İstismar Bilgi ve Tutum Ölçeği, TCÖ: Toplumsal Cinsiyet Ölçeği, ECYİÖ: Ergenlik Dönemi ve Cinsellikle İlgili Yanlış İnanışlar Ölçeği



## İlkokul 4. Sınıf Kesir Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrencilerin Başarı

### Düzeyine Etkisi<sup>1</sup>

Özge YİĞİT<sup>2</sup> Jale İPEK<sup>3</sup>

Geliş Tarihi: 22.12.2014 Kabul Tarihi: 26.05.2015

#### Öz

Bu çalışmada ilkokul 4. sınıf matematik dersi kesirler ünitesinin öğretiminde geleneksel öğretim (GÖ) ve bilgisayar destekli öğretimin (BDÖ) öğrenci başarısına etkileri incelenmiştir. Çalışma 112, 4. sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. GÖ kullanıldığı kontrol grubu, sınıf tabanlı bilgisayar destekli öğretimin (STBDÖ) uygulandığı Deney 1 grubu, aynı sınıfta kendi başına bilgisayar destekli öğrenme (KBBDO) yöntemini tam olarak uygulayan Deney 2 grubu ve KBBDO'yü tam olarak uygulamayan Deney 3 grubu olmak üzere 3 sınıf, 4 grup ile yürütülmüştür. 5 hafta süreyle devam eden araştırmada deney gruplarında araştırmacı tarafından geliştirilen Kesirler Öğretim CD'si (KÖC) uygulanmış ve öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Sonuçlara göre GÖ, STBDÖ ve KBBDO yöntemlerinin her biri matematik dersi kesirler ünitesinin öğretiminde ilkokul 4. sınıf düzeyinde öğrencilerin başarı sağlamasında etkili yöntemlerdir. 3 yöntemin öğrenci başarısı üzerine etkileri kıyaslandığında istatistiki olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır ( $p < .05$ ). Ancak bulgulara göre KBBDO'nün öğrenci başarı puanları ortalamalarında olumlu yönde daha fazla katkı sağladığı söylenebilir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin geliştirilen KÖC hakkındaki düşünceleri alınmıştır. Öğretmenlerin materyale dayalı ders işleme ve geliştirilen materyal hakkında olumlu görüşleri olduğu ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Bilgisayar destekli öğretim, matematik öğretimi, kesir öğretimi.

1 Bu çalışma "Programlı Öğretimin İlkelerine Göre Hazırlanan 4. Sınıf Kesirler Ünitesi Öğretim Yazılımının Bireysel ve Grupla Öğretim Süreçlerinde Kullanımının Öğrencilerin Başarı Düzeyine Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinin bir bölümünden özetlenmiştir ve Uluslararası 2014 Ejer Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2 Özge Yiğit, Bilişim Teknolojileri Öğretmeni, Denizli Sevil Kaynak Ortaokulu ozgetas\_manisa@hotmail.com

3 Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı





---

---

## The Effectiveness of Computer Assisted Fractions Learning on 4<sup>th</sup> Grade Students` Achievement Level

---

---

Submitted by 22.12.2014 Accepted by 26.05.2015

### Abstract

In this research, effects of traditional teaching and computer assisted teaching methods on student achievements were studied on fractions teaching for math lessons on 112 4<sup>th</sup> grade primary school students. During the experiment; control group learned with traditional teaching (TT), experiment 1 group learned with classroom-based computer assisted teaching (CBCAT), the experiment 2 group and the experiment 3 group studied in the same class learned with stand-alone computer assisted learning (SACAL), experiment 2 group students studied the Fractions Teaching CD (FTC) completely and experimental 3 group students did not study FTC completely. There were 4 groups in 3 different classes in the study. During the 5 weeks teaching process; FTC evolved by researcher was used in experiment groups and pretest-posttest control grouped experimental design was used. According to results, TT, CBCAT and SACAL methods were successful on students' achievement of teaching fractions in 4<sup>th</sup> grade. In comparisons of these three methods, no significant difference was detected ( $p < .05$ ). However, it can be said that SACAL was more effective than other two methods. At the end of the study teachers' views gathered about FTC. Teachers stated positive views on teaching lesson with FTC.

*Key Words:* Computer assisted teaching, math teaching, fractions teaching.

## Giriş

Eğitim teknolojisinin doğrudan yararlarını incelemek gerekirse; öğrenmeyi kolaylaştırma, aktif öğrenmeyi sağlama, somut öğrenmeyi gerçekleştirme, aşamalı öğrenmenin temelini kurma, düşüncede sürekliliği sağlama, üretimi artırma, değişik seviyelerden özel hedefleri gerçekleştirme gibi işlevleri olduğunu görürüz. Ayrıca öğrencileri yaratıcılığa sevk etme, öğretmenin rolünü geliştirme, fırsat eşitliğini gerçekleştirme, motivasyon yaratma, eğitimi bireyselleştirme, serbest eğitimi sağlama, birinci kaynaktan bilgiyi sağlama vb. imkanlar sağlamaktadır (Yaylacı ve Yaylacı, 1999). Birçok öğrenci günlük yaşamda paylaşma kavramlarını etkili bir şekilde kullanmasına rağmen kesirleri matematiğin zor bir alanı olarak tanımlar (McLeod ve Newmarch, 2006). Doğal sayılar tarafından sunulan miktarlar kolayca anlaşılabilir. Biz çantamızda ne kadar portakal olduğunu kolaylıkla söyleyebiliriz. Ancak kesirler miktarlar arasındaki ilişkileri içermesinden dolayı bir çok kişinin zorluk yaşamasına neden olmaktadır (ESRC, 2006). Yukarıda bahsettiğimiz eğitim teknolojilerinin faydaları düşünüldüğünde kesirler ünitesinin somutlaştırılması, animasyonlar aracılığıyla kesir ilişkilerinin görülebilmesi, bireysel hızda ilerleme sağlanması gibi bir çok bakımdan yaş grubuna uygun olarak geliştirilen bilgisayar destekli öğretim (BDÖ) materyali ile öğrencilerin başarı sağlayabileceği düşünülebilir. Yapılan çalışmaları incelendiğinde de bu tezimiz güçlenmektedir. Aktaş, Bulut ve Yüksel (2011) çalışmalarında ortaokul 8. sınıf düzeyinde 28 öğrenciyle çalışmışlar ve matematik dersi desenler konusunda bilgisayar animasyonları ve etkinlikler kullanılmıştır. Öntest-sontest çalışması sonucunda öğrencilerin akademik başarı puanlarında istatistiki olarak anlamlı bir fark oluşmuştur. Wang, Cheng, Wang ve Hung (2002), ilkököl 4. sınıf düzeyinde 72 öğrenciyle dinamik ve durağan BDÖ'yü çalışmıştır. Öntest-sontest veri analizleri sonucunda dinamik BDÖ'yü kullanan deney grubunun akademik başarısı daha yüksek çıkmıştır. Yapılan çalışmalar BDÖ'nün en az geleneksel öğretim (GÖ) kadar başarılı olduğu ortaya çıkarmakla birlikte, ilkököl öğrencilerinin kesirler ünitesini öğrenmede karşılaştığı sıkıntılar düşünüldüğünde BDÖ kesir öğretiminde güçlü bir alternatif olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışmada ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersi kesirler ünitesinin öğretiminde GÖ ve BDÖ uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Programlı öğretim ilkelerine göre geliştirilen BDÖ materyali, sınıf tabanlı bilgisayar destekli öğretim (STBDÖ) ve kendi başına bilgisayar destekli öğrenme (KBBDÖ) olarak iki farklı uygulamayla incelenmiştir. Türkiye şartlarında okullarda bilişim teknolojisi laboratuvarlarının bulunmaması ya da okuldaki bilgisayar sayısının yeterli olmaması

nedenleriyle araştırmada Türkiye geneli gerçek koşulları göz önünde bulundurularak, STBDÖ ve KBBDO uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle STBDÖ uygulamasında, sınıftaki tek bilgisayar ile öğretmen kesir öğretim CD'sini (KÖC) derse destek amacıyla kullanmıştır. KBBDO uygulanan sınıfta da öğrenci sayısının fazlalığından dolayı, öğrenciler derse destek amacıyla KÖC'ü evlerinde çalışmışlardır. Ayrıca kesir öğretiminin seçilmesi, bu konuda öğrencilerin kavrama güçlüğü çekmeleri, öğretmenlerin öğretme süreçlerindeki hataları ve konunun BDÖ ile öğrenilmeye uygun olmasından kaynaklanmaktadır.

Araştırmayla amaçlanan, üç uygulamanın öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak ve sınıf öğretmenlerinin kesir ünitesiyle ilgili öğretim süreçlerinde kullanabileceği sonuçlar elde etmektir. Ayrıca materyal hakkında öğretmenlerin görüşleri alınarak, bu konuda uygulayıcılara yardımcı olmak ve materyale yönelik eleştirilerle yazılımı daha iyi hale getirmek amaçlanmıştır.

### **Problem**

İlkokul 4. sınıf kesirler ünitesinin öğretiminde KBBDO, STBDÖ ve GÖ uygulamalarının öğrencilerin başarı düzeylerine etkisi nedir?

### **Alt problemler**

1. GÖ ile öğrenen öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. STBDÖ ile öğrenen öğrencilerin öntest ve sontestleri puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. KBBDO ile öğrenen öğrencilerin öntest ve sontestleri puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
  - 3.1 Aynı sınıfta bulunan, evlerinde KBBDO'yü tam uygulayan öğrenciler ile KBBDO'yü tam uygulamayan öğrencilerin öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
  - 3.2 Aynı sınıfta bulunan, evlerinde KBBDO'yü tam uygulayan öğrenciler ile KBBDO'yi tam uygulamayan öğrencilerin sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Kesirler ünitesinin öğretiminde GÖ, STBDÖ ve KBBDO ile öğrenen öğrencilerin öntestleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Kesirler ünitesinin öğretiminde GÖ, STBDÖ ve KBBDO ile öğrenen öğrencilerin öntest-sontest ortalama farkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Öğretmenlerin kesir öğretim yazılımı hakkındaki düşünceleri nelerdir?

## Yöntem

Bu çalışma ilkokul 4. sınıf düzeyinde 112 öğrencinin 5 hafta süreyle GÖ ve BDÖ yöntemlerinin kesirler ünitesinin öğretiminde öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini inceleyen öntest-sontest ve kontrol gruplu yarı deneysel desenli bir çalışmadır. Çalışmada BDÖ ve GÖ yöntemleri kendi içinde, ayrıca bireysel ve grupla uygulanan BDÖ uygulamaları da kendi içinde değerlendirilmiştir.

### Uygulama Süreci

Bu çalışmada 4. sınıfların müdür yardımcısından sınıfların nasıl oluşturulduğu bilgisi istenmiştir. Alınan bilgi doğrultusunda seviye sınıfı yapılmadığı ve sınıfların rastgele oluşturulduğu öğrenilmiştir. Bunun sonucunda gruplar rastgele seçilmiş, araştırmanın genel amacı ve hangi sınıfta nasıl bir uygulama yapılacağı öğretmenlere anlatılmıştır. Öntest ve sontestler hakkında bilgiler verilmiştir. Kontrol grubu öğretmenine derslere normal şekilde devam edeceği, yalnızca öntest ve sontestleri uygulayacağı söylenmiştir.

Deney 1 grubunda STBDÖ uygulayacak öğretmene KÖC'ün nasıl kullanılacağı, nasıl çalıştırılacağı ile ilgili bilgiler verilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce öğretmene KÖC verilmiş, böylece öğretmen materyali incelemiş ve planına dahil etmiştir. STBDÖ'nün ilk kez uygulanacağı derse araştırmacı girerek dersi işlemiştir. Bu öğretmen için örnek oluşturmuştur. Daha sonraki dersler öğretmen tarafından benzer şekilde işlenmiştir.

Deney 2 ve Deney 3 gruplarından oluşan 4-C sınıfında kesirler ünitesinin öğretimine başlamadan önce araştırmacı tarafından evde bilgisayarı olan öğrenci sayısı elde edilmiştir. Bilişim teknolojileri sınıflarında öğrenci sayısı kadar bilgisayar olmadığından, öğrenci sayısı kadar CD ve kontrol kağıdı çoğaltılıp evinde bilgisayarı olan öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrenciler bilgisayar dersi görmektedirler, bu nedenle bir CD'yi nasıl çalıştıracakları şeklindeki ön bilgiye sahiptirler. Buna rağmen CD'nin içeriğini nasıl yöneteceklerini öğrencilere anlatmak için, araştırmacı derse girerek projeksiyon yardımıyla sayfalar arasında nasıl ilerleyeceklerini, sorulara nasıl yanıt vereceklerini, kontrol kağıdında işaretleyecekleri cevapların hangi sorulara ait olduğunu, programdan nasıl çıkacaklarını anlatmıştır. Ayrıca öğretmene CD verilmiş, konuyu işledikçe materyaldeki başlıklara göre öğrencilere ilgili konuyu çalışmasını duyurması istenmiştir. Kesirler ünitesinin öğretiminin bitmesiyle öğrencilerden kontrol kağıtları toplanmıştır.

## Evren ve Örneklem

Araştırma üç tane 4. sınıf ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini deney ve kontrol grupları olmak üzere 112 öğrenci oluşturmuştur. STBDÖ uygulamasında öğretmen, araştırmacı tarafından geliştirilen KÖC'ü ders işleyişinde kullanmıştır. KBBDÖ de ise her bir öğrenciye KÖC ve KÖC kontrol kağıdı çoğaltılarak verilmiş ve kontrol kağıdına aralara konulan sorular ile öğrencilerin materyali kullanıp kullanmadıklarına karar verilmiştir. Tablo 1 çalışma grupları hakkında bilgi vermektedir (bkz. Tablo 1).

Tablo 1. Deneklerle ilgili bilgiler

Kontrol	4-A sınıfı	GÖ	38 kişi
Deney 1	4-B sınıfı	STBDÖ	35 kişi
Deney 2	4-C sınıfı	Tam uygulanan KBBDÖ	18 kişi
Deney 3	4-C sınıfı	Tam uygulanmayan KBBDÖ	21 kişi

## Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde toplam üç tane test kullanılmıştır. Bunlar Kesir Kavrayış Öntesti (KKÖT), Kesir Kavrayış Sontesti (KKST), KÖC kontrol kağıdından oluşmaktadır. KKÖT ve KKST Yazgan'ın (2007) doktora tezinden alınmıştır. Ayrıca öğretmen görüşlerini almak amacıyla bir tane anket kullanılmıştır.

**Kesir kavrayış öntesti.** Yazgan (2007) testi hazırlarken Matematik Programı'nın kesirlerle ilgili kazanımlarını göz önünde bulundurduğunu belirtmiştir. Soruların soruş şekli geleneksel öğretimde alışlagelenden farklıdır. Yazgan'ın çalışmasında sorular; günlük hayatta da karşılaşılabilecek ve öğrenciler için anlamlı durumları içerir ve çizim veya açıklama yoluyla öğrencilerin muhakemelerini anlamaya çalışma yoluna gidilmiştir (bkz. Ek A). Toplam 8 soru vardır.

**Kesir kavrayış sontesti.** KKST hazırlanışı sırasındaki aşamalar, içerdiği soru sayısı ve soruların biçimleri KKÖT ile aynıdır (bkz. Ek B).

KKÖT ve KKST ile ilgili genel olarak konuşmak gerekirse, soruların çoğunun yapısal olarak paralel olduğu, bunun yanında aynı numaralı sorular ile aynı becerilerin ölçülmeye çalışıldığı söylenebilir. Bu durum Tablo 2 ile özetlenmektedir (bkz. Tablo 2).

Tablo 2. *KKÖT ve KKST'deki soruların ölçtüğü kavram ve yeterlilikler*

Soru	Kavram ve yeterlilik
1	Temel kesir kavramı, parça-bütün ilişkisi
2	Eşit paylaşırma durumlarını kesirle ifade etme
3	Belli bir sayı ya da kesri referans alarak kesirleri karşılaştırma
4	Birim kesri bulma ve ondan yararlanarak karşılaştırma yapma
5	Eşit olmayan paylaşırma durumlarında herkesin payını kesirle ifade etme
6	Verilen kesirleri, kesirlerin oran anlamından yararlanarak karşılaştırma
7	Verilen bir kesrin diğer bir kesir kadarını bulma
8	Kesirlerin ifade ettiği büyüklüğü anlama ve karşılaştırma için strateji geliştirme

*Not.* Y. Yazgan'ın "10-11 yaş grubundaki öğrencilerin kesirleri kavramaları üzerine deneysel bir çalışma" (2007) adlı doktora tezinden alınmıştır.

**Kesirler öğretim CD'si kontrol kağıdı.** KBBDO uygulamak üzerine 39 öğrenciye verilen CD'lerin evlerinde tam olarak uygulanıp uygulanmadığını kontrol etmek için öğretmen tarafından kontrol kağıdı verilmiş ve bu gruba verilen CD'lerde öğretimin başlangıcından sonuna kadar bazı sorular cevapsız olarak bırakılmıştır (bkz. Ek C). Bu sorulara yıldızlı sorular denmiş ve cevaplarını öğrencilerin, öğretim CD'si kontrol kağıdına yanıtlamaları istenmiştir. Bütün soruları cevaplandıran öğrenciler KBBDO'yü tam olarak uyguladıkları kabul edilmiştir. Diğerlerinin ise KBBDO'yü tam olarak uygulamadıkları kabul edilmiştir. Testte toplam 8 soru vardır.

**Anket.** Ankette öğretmenlerin; geliştirilen öğretim materyaline yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu nedenle materyalle ilgili 7 açık uçlu soru yöneltilmiştir.

Ayrıca öğretmenin ad soyad, okuttuğu sınıf düzeyi ve meslekte geçirdiği yıl bilgilerini elde etmek amacıyla 3 kapalı uçlu soru bulunmaktadır. Anket soruları hazırlandıktan sonra ön deneme yapılmıştır. Bunun için bir öğretmene anket uygulanmıştır. Verilen cevapların, hedefler doğrultusunda olduğu görülmüş ve asıl anket uygulamasına geçilmiştir (bkz. Ek D)

### **Eğitim yazılımı.**

**Konu.** Matematik Dersi Kesirler Ünitesi

**Hedef kitle.** İlköğretim dördünü sınıf öğrencileri

**Kazanımlar.** Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) İlköğretim dördüncü sınıf öğretim programına göre;

- Payı ve paydası en çok iki basamaklı doğal sayı olan kesirleri, kesrin birimlerinden elde ederek isimlendirir.
- Payı ve paydası en çok iki basamaklı olan kesirleri sayı doğrusunda gösterir.
- Kesirleri karşılaştırır.
- Eşit paydalı en çok dört kesri, büyükten küçüğe veya küçükten büyüğe doğru sıralar.
- Payları eşit, paydaları birbirinden farklı en çok dört kesri, büyükten küçüğe veya küçükten büyüğe doğru sıralar.
- Bir çokluğun belirtilen bir basit kesir kadarını belirler.
- Paydaları eşit kesirlerle toplama işlemi yapar.
- Paydaları eşit kesirlerle çıkarma işlemi yapar.
- Kesirlerle toplama ve çıkarma işlemlerini gerektiren problemleri çözer ve kurar.

**İçerik.** İçerik geliştirme ve öğretimin planlanması konusunda alan uzmanı ile birlikte çalışılmıştır. Öğretim materyali programlı öğretim modeli ilkeleri dikkate alınarak, doğrusal olmayan program modeline göre hazırlanmıştır. MEB'in matematik programı incelenmiş ve kazanımlar göz önünde bulundurularak içerikte neler olması gerektiği belirlenmiştir. Kazanımlara göre konuların başlıkları çıkarılmıştır.

Şekil 1'de görüldüğü gibi konular; birim kesirler, sayı doğrusu, kaçta kaç?, karşılaştırma, toplama, çıkarma ve problemler başlıkları altında verilmiştir (bkz. Şekil 1). Konular küçük bilgi birimlerine bölünerek hazırlanmıştır. Animasyonlara ve sesli anlatımlara yer verilmiştir. Öğrenci istediği konuya tıklayarak öğretimi başlatabilir. Öğretimin sunumunda MEB İlköğretim 4. sınıf matematik kitabı temel kaynak olarak kullanılmıştır. Bu nedenle, bilgiler hazır olarak verilmemiş örneklerden yola çıkılarak, kavramlara doğru gidilmiştir. Ayrıca anlatımlarda genel olarak gerçek yaşam problemlerine yer verilmiştir. Anlatımlar süresince yer yer alıştırmalar konulmuştur. Öğrenciler cevaplarına göre anında pekiştireç almışlardır. Yanlış cevapladıklarında soruya tekrar dönebilme ya da soruyu geçme esnekliği sağlanmıştır. Yanlış cevaplayan öğrencilere ek açıklamalarla sorunun çözümü hakkında anlatımlar sunulmuştur. Öğrenciler anlatımlar arasında gezinebilmektedirler, birini bitirmeden diğerine geçme esnekliği sağlanmıştır. Bunun nedeni öğrencinin yazılımla etkileşimini sağlamak ve bildiği ya da daha önceden KÖC'den izlediği anlatımları geçmesini sağlamaktır. Öğrencilerin yazılımla etkileşimini sağlamak için esnek bir yazılım hazırlanmıştır. İleri geri düğmeleri, sürükle bırak yöntemi sorular, boşluk doldurma soruları, “cevabı kontrol et”, “ses açma- kapama” gibi düğmelerle öğrencinin etkin olarak öğrenme

aktivitesine katılması amaçlanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak, canlı renkler kullanılmış, sevebilecekleri karakterlere ve ders anlatımları sırasında animasyonlara yer verilmiştir (bkz. Şekil 2).

### Verilerin Analizi

Yazgan (2007), çalışmasında KKÖT ve KKST için güvenilirliği hesaplamak amacıyla; Bursa ili Süleyman Cüra İlköğretim Okulu'ndaki tüm 4. ve 5. sınıf öğrencilerine testleri uygulamıştır. Elde edilen 317 KKÖT ve 263 KKST kullanılmıştır. KKÖT ve KKST değerlendirme formuna göre her öğrenci bir testten en fazla  $8 \times 3 = 24$  puan alabilmektedir. Bu kodlama sistemine göre, KKÖT ve KKST için Croanbach Alfa güvenilirlik katsayısı sırasıyla .80 ve .78 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca değerlendirme formunu oluştururken tüm öğrencilerin verdikleri cevaplardan yola çıkılmış, yapılan analizler sonucunda 4 aşamalı kodlama sistemini Yazgan oluşturmuştur. KKÖT ve KKST'nin eşdeğerliliğini ölçmek için deney ve kontrol grubundaki 110 öğrencinin cevaplarından korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Yazgan 5. ve 8. sorular dışında iki testin büyük ölçüde bağlantılı ve tutarlı olduğunu belirtmiştir (bkz. Tablo 3).

Tablo 3. KKÖT ve KKST ile ilgili korelasyon değerleri

Soru	Korelasyon	
	Pearson	p değeri
1	.33	.00*
2	.17	.04*
3	.28	.002*
4	.27	.002*
5	-.002	.49
6	.31	.00*
7	.26	.003*
8	.05	.31
Toplam	0.50	.00*

Not. Y. Yazgan'ın "10-11 yaş grubundaki öğrencilerin kesirleri kavramaları üzerine deneysel bir çalışma" (2007) adlı doktora tezinden alınmıştır.

\*0.5 düzeyinde anlamlıdır.

Kontrol ve deney gruplarının tek başına yöntemsel olarak başarılarına bakmak için, öntest ve sontest değerlendirmelerinde bağımlı gruplar *t* testi kullanılmıştır.



Deney 1, Deney 2 ve kontrol grubunun öntest ve ortalama farkı karşılaştırmalarında tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Grupların karşılaştırmalarında kullanılacak test çeşidine karar vermeden önce, levene testi ile varyans eşitlikleri kontrol edilmiştir. Varyans eşitliğine göre karşılaştırma testi seçilmiştir. Varyanslar eşit çıktığı için tek yönlü varyans analizinde, Tukey testi kullanılmıştır. Öntestler denk çıkmadığı için, sontest öntest puan farkları farkına bakılmıştır.

Deney 2 ve Deney 3 öntest ve sontest karşılaştırmalarında, bağımsız gruplar *t* testi kullanılmıştır. Öntest değerleri denk çıktığı için, sontest farkları ile başarıları kıyaslanmıştır.

Verilerin analizinde SPSS 16.0 paket programı kullanılmıştır. Sonuçlar uzmanlarla birlikte yorumlanmış ve tablolaştırılmıştır. Analiz sonuçlarında  $p < .05$  için gruplar arasında istatistiki olarak bir fark olduğu kabul edilmiştir.

Öğretmenlere uygulanan anket ile toplanan veriler, nitel araştırma analiz tekniklerinden betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen veriler frekans dağılımları ile de sunulmuştur.

## **Bulgular**

### **1. GÖ İle Öğrenen Öğrencilerin Öntest ve Sontest Puanları Arasında Anlamli Bir Fark Var mıdır? Alt Problemine Yönelik Bulgular**

GÖ uygulanan kontrol grubunun öntest-sontest başarı puanları farkına bakılmıştır. Bağımlı gruplar *t* testi sonuçları, incelendiğinde  $p = .0$  ( $p < .05$ ) çıkmıştır. Buna göre öğrenme gerçekleşmeden önce uygulanan KKÖT ve öğrenme gerçekleştikten sonra uygulanan KKST başarı puanları farklarına göre öğrenci başarısında büyük bir artış meydana geldiği söylenebilir. Sonuçlar geleneksel öğretimin, kesir ünitesinin öğretiminde öğrencilerin başarısını artırdığı ve öğrencilerin ilerlemesine katkı sağladığı yönündedir.

### **2. STBDÖ İle Öğrenen Öğrencilerin Öntest ve Sontestleri Puanları Arasında Anlamli Bir Fark Var mıdır? Alt Problemine Yönelik Bulgular**

STBDÖ uygulanan Deney 1 grubunun öntest-sontest başarı puanları farkına bakılmıştır. Bağımlı gruplar *t* testi sonuçlarında  $p = .0$  ( $p < .05$ ) olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğrenme gerçekleşmeden önce uygulanan KKÖT ve öğrenme gerçekleştikten sonra uygulanan KKST başarı puanları farklarına göre öğrenci başarısında büyük bir artış meydana geldiği söylenebilir. Sonuçlar STBDÖ'in kesirlerin öğretiminde öğrencilerin başarısını artırdığı ve öğrencilerin ilerlemesine katkı sağladığı yönündedir.

### **3. KBBDÖ İle Öğrenen Öğrencilerin Öntest ve Sontestleri Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır? Alt Problemine Yönelik Bulgular**

KBBDÖ tam uygulayan Deney 2 grubunun öntest-sontest sonuçlarına bakılmıştır. Bağımlı gruplar *t* testi sonuçları, incelendiğinde  $p = .02$  ( $p < .05$ ) çıkmıştır. Buna göre öğrenme gerçekleşmeden önce uygulanan KKÖT ve öğrenme gerçekleştikten sonra uygulanan KKST başarı puanları farklarına göre öğrenci başarısında büyük bir artış meydana geldiği söylenebilir. Sonuçlar KBBDÖ'nün kesirlerin öğretiminde öğrencilerin başarısını artırdığı ve öğrencilerin ilerlemesine katkı sağladığı yönündedir.

**3.1 Aynı sınıfta bulunan, evlerinde KBBDÖ'yü tam uygulayan öğrenciler ile KBBDÖ'yü tam uygulamayan öğrencilerin öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? alt problemine yönelik bulgular.** Aynı sınıfta yer alan, KBBDÖ'yü tam olarak uygulayan Deney 2 grubu ile KBBDÖ'yü tam olarak uygulamayan Deney 3 grubunun öntest sonuçları karşılaştırılmıştır. Levene testi sonucunda varyans eşitliği  $p = .005$  ( $p < .05$ ) çıktığı için, varyansların dağılımının homojen olmadığı kabul edilmiş ve ikinci satırdaki değerlere bakılmıştır. Bağımsız gruplar *t* testi sonuçlarına göre  $p = .446$  ( $p > .05$ ) çıkmıştır. Buna göre, KBBDÖ tam uygulayan ve KBBDÖ'yü tam uygulamayan öğrencilerin öntest sonuçları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark yoktur. Bu bilgiler doğrultusunda grupların kesir ünitesiyle ilgili ön bilgileri birbirine yakındır şeklinde yorumlanabilir.

**3.2 Aynı sınıfta bulunan, evlerinde KBBDÖ'yü tam uygulayan öğrenciler ile KBBDÖ'yü tam uygulamayan öğrencilerin sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? alt problemine yönelik bulgular.** Deney 2 ve Deney 3 gruplarının sontest sonuçları karşılaştırılmıştır. Levene testi sonucunda varyans eşitliği  $p = .95$  ( $p > .05$ ) çıktığı için, varyansların dağılımının homojen olarak kabul edilmiş ve birinci satırdaki değerlere bakılmıştır. Bağımsız gruplar *t* testi sonuçlarına göre  $p = .36$  ( $p > .05$ ) çıkmıştır. Buna göre sontest sonuçları arasında da anlamlı bir fark bulunmadığı için, Deney 2 ve Deney 3 gruplarının sontestlerine bakılarak yöntemler hakkında karar verilebilir. Değerlendirmeler doğrultusunda, KBBDÖ yöntemini tam olarak uygulayan ve uygulamayan öğrencilerin başarı artışlarında istatistiki açıdan bir fark yoktur.

Ancak KBBDÖ'yü tam olarak uygulayan öğrencilerin öntest ve sontest ortalama farkları 3,61 iken KBBDÖ'yü tam uygulamayan öğrencilerin öntest-sontest ortalama farkları

1,38'dir. KBBDO yönteminin tam uygulandığında öğrenci başarısının, KBBDO'yü tam olarak uygulamayanlara göre daha olumlu bir şekilde geliştiği söylenebilir. Şekil 3 grupların ortalama artışlarını göstermektedir (bkz. Şekil 3).

#### 4. Grupların Öntestleri Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Kontrol, deney1 ve deney2 gruplarının öntest puanları levene testi sonuçlarında Tablo 4 ile sunulmuştur (bkz. Tablo 4). O halde, kontrol grubunun ön bilgi düzeyi en düşük grupken, Deney 1 ve Deney 2 gruplarının arasında istatistiki açıdan bir fark yoktur.

Tablo 4. Gruplar arası Tukey testi öntest sonuçları

Gruplar	Gruplar	Ortalama Farkları	Standart Hata	<i>p</i>
Kontrol	Deney 1	-1.33*	0.48	.01
	Deney 2	-2.70*	0.58	.00
Deney 1	Kontrol	1.33*	0.48	.01
	Deney2	-1.37	0.59	.06
Deney 2	Kontrol	2.70*	0.58	.00
	Deney 1	1.37	0.59	.06

\*Ortalama farkı .05 düzeyinde anlamlıdır.

#### 5. Gruplar Arasında Öntest-sontest Ortalama Farkları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Öntestler arasında anlamlı bir fark olduğu için, grupların sontest-öntest ortalama fark farklarına bakılmıştır. Grupların sontest öntest başarı puanları karşılaştırmasında, Anova testi kullanılmıştır. Levene testi sonucunda,  $p = .07$  ( $p > .05$ ) gruplar arası varyansların homojen olduğu söylenebilir.

Kesirler ünitesinin öğretiminde, kullanılan yöntemlerin öğrenci başarısı üzerinde aynı etkiye sahip olduğu söylenebilir ( $p = .705 > .05$ ). Grupların öntest ortalamaları ve sontest ortalamalarına bakılarak gruplara göre öğrenci gelişimlerine bakılmıştır. Grup ortalama farklarına bakıldığında en büyük gelişmenin GÖ yöntemi ile, en düşük ilerlemenin de STBDÖ uygulanan Deney 1 grubunda olduğunu görürüz. Ancak KBBDO uygulanan

öğrencilerin uygulanan testlere göre, son test ortalamalarına bakılarak en üst düzeyde öğrenme sağladığı söylenebilir.

## 6. Öğretmenlerin kesir öğretim yazılımı hakkındaki düşünceleri nelerdir?

"Kesirler ünitesinde hazırlanan bu materyali kullanarak başarılı bir öğretim yapabileceğinize inanıyor musunuz?" sorusuna yönelik cevaplar incelendiğinde 13 öğretmenden 10'u kesir ünitesinin öğretimiyle ilgili materyali kullanarak başarılı bir öğretim yapabileceğine inanmaktadır. Üç öğretmen materyalin öğrenci seviyesine uygun olduğu için başarılı olacağına inanmaktadır. Öğretmen-9 bu konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmektedir, "Başarılı bir çalışma. Konular tam anlamıyla ele alınmış. Konular ile ilgili birden fazla örnek ve kolay, anlaşılabilir örnek var. Anlatım basit sıkılmayan bir tarzda, ama konuyu da kavratmak için her yol denenmiş." 6 öğretmen ise görsel materyaller içerdiği için çocukların ilgisini çekeceğini ve başarılı olacağını söylemiştir. Öğretmen-8 görüşlerini şu şekilde belirtmiştir, "Cd ortamında hazırlanmış olan kesirler konusu 4. sınıf düzeyine uygundur. Şekiller ve şemalar öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde hazırlanmıştır." Bu durumda öğretmen görüşleri sonucunda; bu materyali kullanarak öğretmenlerin birçok yönden başarılı bir öğretim süreci yaşayacaklarını söyleyebiliriz.

"Materyalin 4. sınıf düzeyinde kesir öğretimi için MEB Tarafından belirlenen kazanımlarla tutarlı olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız." sorusuna yönelik 13 öğretmenden 12'si kazanımlarla hazırlanan materyalin uygunluk gösterdiği şeklinde görüş belirtmiştir. Bir öğretmen ise yorum yapmamıştır. Öğretmen-7, "Materyalle kazanımlar paralellik gösteriyor." şeklinde görüşlerini belirtmiştir. 12 öğretmenden, 2'si bazı kazanımların eksik olduğunu belirtmiştir. Bu konuda "Evet. Pay – payda açıklaması atlanmış onun dışında istenilen kazanımların hepsi var." Öğretmen-9 görüşlerini belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşleri sonucunda materyalin MEB tarafından dördüncü sınıf matematik dersi kesirler ünitesinin kazanımlarıyla örtüştüğü söylenebilir. Öğretmenlerimizden iki tanesinin belirlediği eksiklikler incelendiğinde; pay ve payda anlatımına yer verildiği görülmektedir.

"Sunulan içerik anlaşılır ve doğru bilgiler içeriyor mu? Görüşlerinizi belirtiniz." sorusuna yönelik 13 öğretmenden 13'ünde anlaşılır ve doğru bilgilerin verildiğini belirtmiştir. Öğretmen-12 "İçerik anlaşılır ve doğru bilgiler içeriyor. Birkaç tekrar ile konular çok güzel kavratılabilir." şeklinde görüşlerini açıklamıştır. Açıklamalar doğrultusunda konuların

karmaşıklığa yol açmayan bir düzende, basit bir anlatımla ve doğru bilgileri içerdiği öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

“Kesir öğretim yazılımının içeriği 4. Sınıf kesir öğretimini desteklemesi açısından yeterli midir? Neden? Açıklayınız.” sorusu için 13 öğretmenden 5’i materyalin dersi desteklemesi açısından yeterli olduğunu belirtmiştir. “4. Sınıf kesir öğretimini desteklediğini düşünüyorum. Geçen yılki bilgilerinin üzerine Cd ile yaptığım çalışma öğrenciler üzerinde olumlu sonuç bıraktı. Hem hatırlamalarını hem de kolay kavramalarını sağladı.” Öğretmen-2’nin soruya yönelik görüşleri bu şekildedir. Diğer 8 öğretmen de bazı önerilerde bulunarak, bu önerilerin gerçekleşmesi halinde yeterli hale dönüşeceğini düşünmektedir. Öğretmenler içeriğin genişletilmesi, görsellerin hareketlendirilmesi, farklı materyallerle desteklenmesi gibi ifadelere yer vermiştir. Öğretmen-5 ve Öğretmen-4’ün önerileri şu şekildedir: “Tam olarak karşılayacağını pek düşünmüyorum. Biraz daha genişletilmelidir bence.” “Dördüncü sınıf kesir öğretimi desteklemesi açısından yeterli ancak biraz daha örnek olması daha faydalı olurdu.” Sonuçlar doğrultusunda materyalin anlatım ve görsellik bakımında biraz daha geliştirilerek daha etkili hale gelebileceği söylenebilir

“Öğretim materyalini gördükten sonra derse ilişkin görüşlerinizde bir değişiklik oldu mu? Önceki ve şu anki düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplardan yola çıkarak, 4 öğretmenin materyalle birlikte düşüncelerinin değiştiğini ve bu değişimin olumlu yönde olduğunu görüyoruz. Materyali kullanarak daha kolay, daha zevkli ve zamanı daha etkili kullanarak ders işleyecekleri yönünde görüş belirtmişlerdir. “... daha önceleri somut materyallerle dersi işlemekteydim ama bu Cd ile ders işledikten sonra hem öğrencilerim zevk alarak konuyu kolayca kavradılar hem ben daha rahat ve zevkli bir ders işledim.” (Öğretmen-2).

4 öğretmen ise düşüncelerinin değişip değişmediği yönünde bir görüş bildirmemiş ancak materyalle ilgili olumlu görüşler belirtmişlerdir. “Kesirler konusu sınıfta sadece anlatmakla öğrenmedikleri bir konudur. Anlatırken bir taraftan da CD’den izlemesi göze de hitap eder. Daha çok duyusunu kullanmış olur.” (Öğretmen-12). 5 öğretmen ise görüşlerinde herhangi bir değişiklik meydana gelmediğini belirtmiştir. Ancak öğretmenlerden 2’si materyalle ilgili olumlu görüşler belirtmiştir. “Derse ilişkin görüşlerimde bir değişiklik olmadı. Ancak dersin işlenişinde bu materyalden yararlanmayı düşünüyorum.” (Öğretmen-10). Öğretmenlerin çoğunlukla materyali kullanarak daha kolay, anlaşılır, zevkli bir ders işleyecekleri yönünde görüşleri olmuştur.

“Öğretim materyaline eklenmesi / çıkarılması gereken özellikler nelerdir?” sorusu için 3 öğretmen materyalin yeterli olduğunu ve eklenmesi ya da çıkarılması gereken özellik olmadığını belirtmişlerdir. 5 öğretmen örneklerin çoğaltılması gerektiğini vurgulamıştır. “Genelde iyi. Gündelik hayattan çok çeşitli örnekler verilse de olur.” (Öğretmen-11). 3 öğretmen ise görsellerle ilgili değişikliklerin yapılması gerektiğini belirtmiştir. “Şekillerde daha canlı ve ilgi çekici modeller kullanılabilirdi. Ama genellikle iyi. Başka eklenebilecek bir şey olduğuna inanmıyorum. Ufak tefek değişiklikler yapılabilir.” (Öğretmen-13). Öğretmenler genel olarak materyalin, konu örneklerinin çoğaltılması ve anlatımlarının genişletilmesi, görsellerin daha etkili hale getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

“Siz bir öğretim materyali üretseydiniz nasıl bir araç tasarlardınız?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplarla daha çok öğrencinin ilgisini çekmek, konu içeriklerini daha ayrıntılı ve etkili anlatmak ve konunun daha iyi kavranmasını sağlamak gibi amaçlarla materyal geliştirmek istedikleri ortaya çıkmaktadır.

Genel olarak öğretmenler geliştirilen materyali kullanarak başarılı bir öğretim yapacaklarına inanmaktadırlar. Öğretmen görüşleri sonucunda; bu materyali kullanarak öğretmenlerin birçok yönden başarılı bir öğretim süreci yaşayacaklarını söylenebilir.

### Tartışma

BDÖ'nün farklı uygulamaları olan STBDÖ ve KBBDDÖ ile GÖ yöntemlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkililiğini araştıran bu çalışma öntest-sontest ve kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışmadır. Kontrol grubu GÖ, Deney 1 grubu STBDÖ ile öğrenim görürken, Deney 2 grubu KBBDDÖ'yü tam olarak uygulamıştır.

GÖ, KBBDDÖ ve STBDÖ yöntemleri ilkökul dördüncü sınıf kesirler ünitesinin öğretiminde başarılı yöntemlerdir. Ortalama farklarına bakıldığında KBBDDÖ'yü tam olarak uygulayan grubun sontest sonuçlarına göre ve akademik başarı puan ortalamalarına göre en üst düzey öğrenmeyi gerçekleştirdiği söylenebilir. Bu sonuçlar literatürde yer alan bir kısım BDÖ çalışmalarının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Camnalbur ve Özdener (2007) çalışmasında sınıf tabanlı BDÖ ile matematik öğretimi gerçekleştirmiştir. Çalışması sonucunda kontrol grubu ile deney grubu arasında istatistiki olarak ( $p < .05$ ) anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Ancak deney grubunun başarı ortalaması kontrol grubundan biraz daha fazla çıkmıştır. Tahir (2005) yaptığı çalışmada BTÖğretim, BTÖğrenme ve geleneksel öğretimi karşılaştırmıştır. Başarı açısından matematik dersi “Matris Kavramı” konusunda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak bulgular sonucunda BTÖğrenme yönteminin

dolayısıyla bireysel uygulamaların matematik öğretiminde öğrenci başarısını ve öğrenilenlerin kalıcılığını daha iyi destekleyeceğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin materyalle ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu geliştirilen materyalle başarılı bir öğretim yapacaklarına inanmaktadırlar. Materyalin kazanımlarla tutarlı, kolay kullanım, açık ve net anlatım özelliklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin dikkatini çekebileceğini, daha kolay kavramayı sağlayacağını, zamanı daha verimli kullanabileceklerini, bilgini uzun süre hatırlanmasını sağlayacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bir kısmı materyalin örneklerinin artırılması ve görsellerin daha etkili hale getirilmesi gerektiğini açıklamıştır. BDÖ ile yapılmış çeşitli çalışmalara baktığımızda öğretmen görüşleriyle BDÖ'nün olumlu özellikleri paralellik göstermektedir; Uşun (2006) çalışmasında BDÖ projelerinin olumlu bir özelliği olarak öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını sağlamada olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Hızal (1989) ise çalışmasında BDÖ materyallerinin daha iyi öğrenmeye ve öğrenilenleri uzun süre bellekte saklamaya yardımcı olacağını belirtmiştir. Hoşcan, Yaşar, Kağnıcıoğlu, Odabaşı, Namlu, Mutlu, Aslan, ve Kaymak (1998) ise renk ve grafik gibi özellikleri sayesinde öğrenmenin etkili kılınacağını belirtmiştir. Çalışma sonuçları ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

### **Öneriler**

1. İlköğretim dördüncü sınıf matematik dersi kesirler ünitesinin öğretilmesinde gerçekleştirilen bu araştırma farklı sınıf seviyelerinde ve derslerde yapılmalıdır.

2. BDÖ yönteminin başarısını etkileyen faktörleri keşfetmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

3. BDÖ yönteminin uygulanmasında, başarılı olan öğretmen ve öğrenciler ile başarısız olan öğretmen ve öğrencilerin özelliklerinin neler olduğu nitel araştırma teknikleriyle desteklenerek ortaya çıkarılmalıdır.

4. BDÖ materyalinin başarılı olabilmesi için farklı konu ve sınıf düzeylerine göre bulundurma gereken özelliklerin neler olduğunu ortaya çıkaran araştırmalar yapılmalıdır.

5. BDÖ yönteminin uygulamaları araştırmanın gerçeği yansıtması ve ihtiyaçları ortaya çıkarması amacıyla doğal ortamında ve gerçek durumları değiştirmeyerek yürütülmelidir.

6. KBBDO yönteminin, bireyselleştirilmiş uygulamalarının etkili bir şekilde yürütülmesi için okulda bulunan bilişim teknolojisi sınıflarında en az sınıf mevcudu kadar bilgisayar bulunmalıdır.

7. Öğretmenlerin bilişim teknolojilerini etkin kullanabilmesi ve BDÖ yönteminin öğrenci başarısını sağlamadaki önemini kavramaları için öğretmen yetiştirme programlarına ilgili dersler konulmalıdır.

8. Öğretim amaçlı geliştirilen yazılımlar öğretmenlerin yanısıra öğrenci ve yazılım geliştiricelere incelenilerek nitel araştırma teknikleri ile değerlendirilmelidir.



### Kaynakça

- Aktaş, M., Bulut, M. ve Yüksel, T. (2011). The effect of using computer animations and activities about teaching patterns in primary mathematics. *The Turkish Online Journal Educational Technology*. 10(3), 273-278.
- Camnalbur, M. ve Özden, N. (2008). *İnteraktif akıllı tahtaların, ilköğretim öğrencilerinin matematik başarıları üzerindeki etkileri*. Second international conference on innovations in learning for the future. Istanbul University Rectorate Press.
- ESRC (2006). *Fractions difficult but crucial in mathematics learning*.  
<http://www.tlrp.org/dspace/retrieve/1754/Nunes+RB+13+Fractions+FINAL.pdf> adresinden elde edildi.
- Hızal, A. (1989). *Bilgisayar eğitimi ve bilgisayar destekli öğretime ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Hoşcan, Y., Yaşar, Ş., Kağnıcıoğlu, C., H., Odabaşı, F., Namlu, A., G., Mutlu, M., E., Aslan, H. ve Kaymak, İ. (1998). *Bilgisayar*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- McLeod, R. & Newmarch, B. (2006). *Fractions*. National Research and Development Center for Adult Literacy and Numeracy.  
[https://www.ncetm.org.uk/public/files/257666/fractions\\_booklet.pdf](https://www.ncetm.org.uk/public/files/257666/fractions_booklet.pdf) adresinden elde edildi.
- Tahir, A., Q. (2005). *A Comparative Study Of The Effect Of Use Of Information And Communication Technology In Varied Teaching Approaches On Achievement And Retention Of Students Of Mathematic*. (Doktora tezi). Gomal Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Merkezi, Pakistan.
- Uşun, S. (2006). Applications and problems of computer assisted education in Turkey. *The Turkish Online Journal Educational Technology*. 5(4), 11-16.
- Wang, P., Cheng, W., Wang, W. ve Hung, P. (2002, Aralık). *An elementary school mathematics dynamic learning system and its effects*. Sözel bildiri, International conference on computers in education, Auckland.
- Yaylacı, H., S. ve Yaylacı, F. (1999). Eğitim teknolojisi dersinde öğretim materyallerinin geliştirilmesi. *AKÜ. Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 209-219.
- Yazgan, Y. (2007). *10-11 Yaş Grubundaki Öğrencilerin Kesirleri Kavramaları Üzerine Deneysel Bir Çalışma*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 220989)

## Ekler

### Ek A Kesir Kavrayış Öntesti

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Sınıfı:

Numarası:

#### SORULAR

1. Meryem babası Mustafa'dan, Can ise babası Cemil'den haftalık harçlık aldı. Bir hafta içinde Meryem kendi harçlığının  $\frac{1}{4}$ 'ünü, Can ise kendininkinin  $\frac{1}{2}$ 'sini harcadı. Bu duruma göre, aşağıdaki seçeneklerden doğru olduğuna inandığınız birini işaretleyiniz. Yandaki boşluğa neden o seçeneği tercih ettiğinizi kısaca açıklayınız.

Açıklama:

- Meryem daha çok harcamıştır.
- Can daha çok harcamıştır.
- İkisi de eşit miktarda harcamıştır.
- Hangisinin daha çok harcadığına karar verilemez.

2. Vedat, Gül ve Ege bir pizzacıya gitmişler ve 3 tane pizza siparişi vermişler. Ancak pizzalar gelince doymayacaklarını düşünüp 2 pizza daha ısmarlamışlar. Siz onlara pizzaları eşit olarak nasıl paylaşacakları konusunda aşağıya şekil çizerek yardım edebilir misiniz? Her birinin ne kadar yediğini kesirle yazınız.

5) Suzan, babası ve annesi bir keki eşit olarak bölüştüler. Suzan kendi payının yarısını daha sonra gelen arkadaşına verdi. Bunun üzerine annesi de kendi payının tamamını Suzan'a vermeye karar verdi. Herkesin ne kadar kek aldığını aşağıdaki boşlukta şekille gösteriniz ve kesir olarak ifade ediniz.

6) Bir koşucu 1. gün bir yolun  $\frac{1}{4}$ 'ünü koştu. İkinci gün ise, bir gün önce koştuğu yolun  $\frac{1}{3}$  kadarını daha koştu. Koşucunun ikinci gün koştuğu yolu çizerek gösteriniz ve koşucunun yolun ne kadarını koştuğunu kesirle ifade ediniz.

7) Gülen manavında 4 kilo kiraz 5 liraya, Şen manavında ise 9 kilo kiraz 15 liraya satılmaktadır. Bu duruma göre, aşağıdaki seçeneklerden doğru olduğuna inandığınız birini işaretleyiniz ve yandaki boşluğa neden o seçeneği tercih ettiğinizi kısaca açıklayınız.

Açıklama:

- İki manavda kirazların fiyatı aynıdır.
- Gülen manavında kiraz daha pahalıdır.
- Şen manavında kiraz daha pahalıdır.
- Hangi manavda kirazın daha pahalı olduğuna karar verilemez.

8) Yasemin ve Yeşim,  $\frac{13}{34}$ ,  $\frac{8}{15}$ , ve  $\frac{11}{25}$  kesirlerinden hangisinin en büyük olduğunu bulmaya çalışıyorlardı. Yasemin "Payda eşitlememiz gerekli, ancak bu vakit alacak, çünkü ortak payda bulmak zor." dedi. Yeşim ise "Hayır, paydaları eşitlemeden ve başka bir işlem yapmadan en büyük kesri bulabileceğimiz bir yol var." dedi. Siz Yeşim'in bulunduğu bu yolun ne olduğunu ve hangi kesrin en büyük

## Ek B Kesir Kavrayış Sontesti

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Sınıfı:

Numarası:

1) Babası bir gün Seyhan'a çikolata aldı. Seyhan çikolatanın  $\frac{3}{5}$ 'ini yedikten sonra kalan çikolatanın resmî aşağıdaki gibi ise, çikolatanın yenmeden önceki halini kabataslak çizebilir misiniz? (Verilen şekli kullanabilir veya ayrı bir çizim yapabilirsiniz.)



2) 5 pizza 8 çocuk arasında paylaştırılmıştır. Her çocuk önce bir pizzanın  $\frac{1}{4}$ 'ünü, sonra tekrar  $\frac{1}{4}$ 'ünü ve son olarak  $\frac{1}{8}$ 'ini almıştır.

a) Pizzanın nasıl servis edildiğini aşağıdaki boşluğa çizimle gösterebilir misiniz?

b) Bir çocuğun toplam ne kadar pizza aldığını kesirle ifade edebilir misiniz?

3)  $\frac{6}{8} < \frac{4}{20}$

Adnan yanda görüldüğü gibi ödevinin üzerine yanlışlıkla çay dökmüş. Acaba çay dökülen yerdeki kesrin paydası hangi sayı (veya sayılar) olabilir? Nedeninizi açıklayınız.

Açıklama:

4) Aşağıdaki şekillerdeki gölgeli kısımlar, aynı büyüklükte iki tarlanın traktörle sürülen kısımlarını göstermektedir.

a) Her iki tarlanın ne kadarının sürüldüğünü şekillerin altına kesirle ifade ediniz.

b) Hangi tarlada daha çok kısmın sürüldüğünü bulabilir misiniz?

(Şekil üstünde çizim yapmak serbesttir.)



5) Suzan, babası ve annesi bir keki eşit olarak böldüler. Suzan kendi payının yarısını daha sonra gelen arkadaşına verdi. Bunun üzerine annesi de kendi payının tamamını Suzan'a vermeye karar verdi. Herkesin ne kadar kek aldığını aşağıdaki boşlukta şekille gösteriniz ve kesir olarak ifade ediniz.

6) Bir koşucu 1. gün bir yolun  $\frac{1}{4}$ 'ünü koştu. İkinci gün ise, bir gün önce koştuğu yolun  $\frac{1}{3}$  kadarını daha koştu. Koşucunun ikinci gün koştuğu yolu çizerek gösteriniz ve koşucunun yolun ne kadarını koştuğunu kesirle ifade ediniz.

7) Gülen manavında 4 kilo kiraz 5 liraya, Şen manavında ise 9 kilo kiraz 15 liraya satılmaktadır. Bu duruma göre, aşağıdaki seçeneklerden doğru olduğuna inandığınız birini işaretleyiniz ve yandaki boşluğa neden o seçeneği tercih ettiğinizi kısaca açıklayınız.

Açıklama:

- a) İki manavda kirazların fiyatı aynıdır.
- b) Gülen manavında kiraz daha pahalıdır.
- c) Şen manavında kiraz daha pahalıdır.
- d) Hangi manavda kirazın daha pahalı olduğuna karar verilemez.

8) Yasemin ve Yeşim,  $\frac{13}{34}$ ,  $\frac{8}{15}$ , ve  $\frac{11}{25}$  kesirlerinden hangisinin en büyük olduğunu bulmaya çalışıyorlardı. Yasemin "Payda eşitlememiz gerekli, ancak bu vakit alacak, çünkü ortak payda bulmak zor." dedi. Yeşim ise "Hayır, paydaları eşitlemeden ve başka bir işlem yapmadan en büyük kesri bulabileceğimiz bir yol var." dedi. Siz Yeşim'in bulduğu bu yolun ne olduğunu ve hangi kesrin en büyük

## Ek C Kontrol Kağıdı

### YILDIZ İŞARETİ OLAN SORULARIN CEVAPLARI

AD:  
SOYAD:  
SINIF:

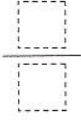
Soruyu Cd'den takip et ve cevapları işaretle☺



Yıldızlı **Soru 1:** A)  B)  C)



Yıldızlı **Soru 2:** Kesikli Kutulara cevabı yazınız.



Yıldızlı **Soru 3:** A)  B)  C)



Yıldızlı **Soru 4:** A)  B)  C)



Yıldızlı **Soru 5:** A)  B)  C)



Yıldızlı **Soru 6:** A)  B)  C)

## Ek D Anket

Bu form 4.sınıf matematik dersinin kesirler ünitesinin öğretimi için hazırlanan bilgisayar destekli öğretim materyali hakkında düşüncelerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Sorulara vereceğiniz yanıtlar üzerinden dersin işlenişi ve geliştirilen öğretim materyalleri değerlendirilecektir. Kimlik bilgileriniz gizli tutulacaktır.

Zaman ayırdığınız ve içten yanıtlarınız için teşekkür ederim.  
Bilg. Öğretmeni Özge YİĞİT

**Ad Soyad** :

**Sınıf Düzeyi** :

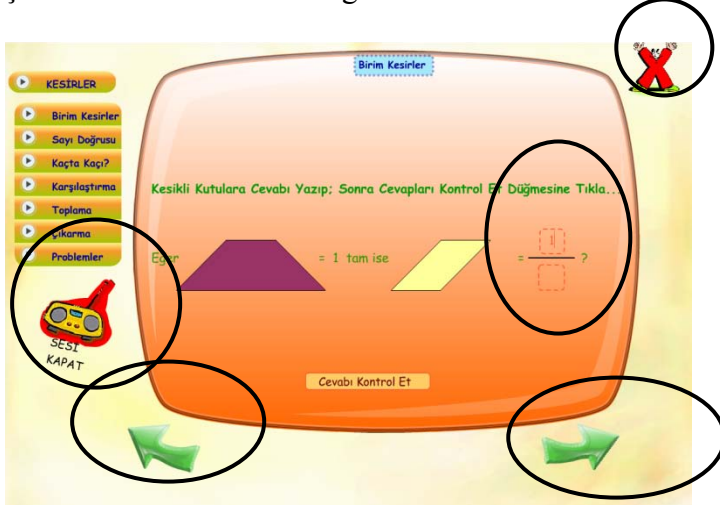
**Meslekte Geçirdiğiniz Süre:**

### Öğretim materyali hakkındaki düşünceler

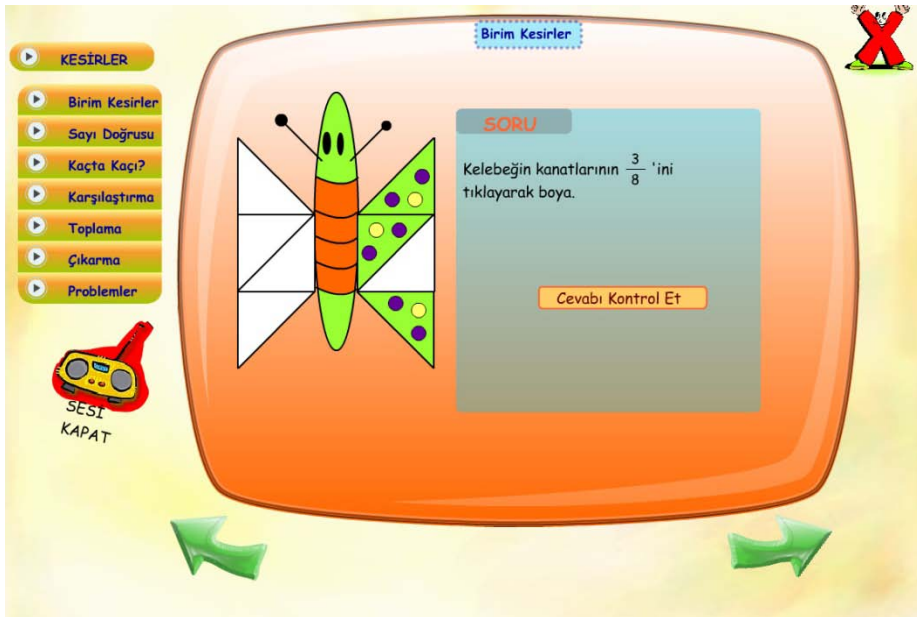
- Kesirler ünitesinde hazırlanan bu materyali kullanarak başarılı bir öğretim yapabileceğinize inanıyor musunuz? Neden? Açıklayınız.
- Materyalin 4. sınıf düzeyinde kesir öğretimi için MEB tarafından belirlenen kazanımlarla tutarlı olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız.
- Sunulan içerik anlaşılır ve doğru bilgileri içeriyor mu? Görüşlerinizi belirtiniz.
- Kesir öğretim Cd'sinin içeriği 4. sınıf kesir öğretimini desteklemesi açısından yeterli midir? Neden? Açıklayınız.
- Öğretim materyalini gördükten sonra derse ilişkin görüşlerinizde bir değişiklik oldu mu? Önceki ve şu anki düşünceleriniz nelerdir?
- Öğretim materyaline eklenmesi / çıkarılması gereken özellikler nelerdir?
- Siz bir öğretim materyali üretseydiniz nasıl bir araç tasarlardınız?

## Şekiller

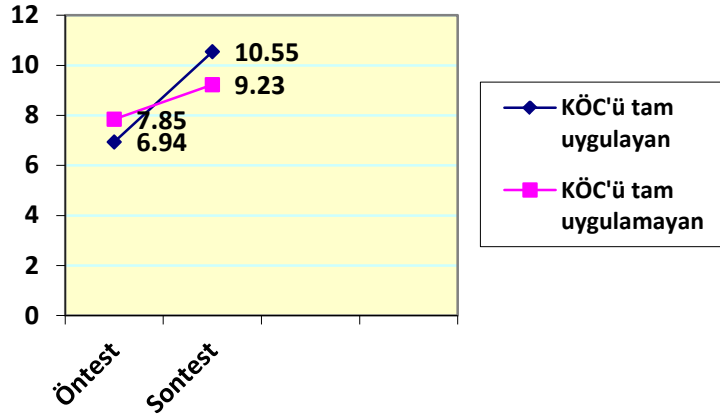
Şekil 1. KÖC üzerindeki öğrenci kontrolleri.



Şekil 2. KÖC üzerinde örnek bir ders anlatımı.



Şekil 3. Deney 2 ve Deney 3 gruplarının başarı ortalamaları.







---

---

## Gerçeklik Terapisi Temelli Müdahalelerin Okullardaki Etkililiği:

### İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bir İnceleme

Turgut TÜRKDOĞAN<sup>1</sup>

---

---

Geliş Tarihi: 19.10.2014 Kabul Tarihi: 22.01.2015

#### Öz

Bu araştırma, ilkokul ve ortaokul öğrencileriyle yürütülen gerçeklik terapisi temelli müdahalelerin etkililiğini inceleyen çeşitli araştırma bulgularının gözden geçirilmesini amaçlayan bir alanyazın taramasıdır. Çalışma kapsamında incelenen gerçeklik terapisi temelli müdahalelerin etkililiğini sınavan araştırmalar genel olarak (a) grupla psikolojik danışma, (b) psiko-eğitim programları, (c) seçim kuramı temelli sınıf programı ve okul destek (plânlama) odası şeklindeki üç ana başlık altında değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamında ilkokul ve ortaokul öğrencileriyle yürütülen gerçeklik terapisi temelli müdahalelerin; öğrencilerin okula ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerinde, disiplini bozucu problem davranışlardan uzaklaşmalarında, akademik başarı düzeylerini arttırmalarında, içsel kontrol odağını ve sorumluluk düzeylerini yükseltmelerinde ve de olumlu bir benlik kavramı ve başarı kimliği geliştirmelerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. İnceleme sonucunda ulaşılan bulgular tartışılmış, ileride yapılacak araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Gerçeklik terapisi, seçim kuramı, okul, etkililik, gözden geçirme.

---

<sup>1</sup> Araştırma Görevlisi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, tturkdogan20@gmail.com



---

---

**The Effectiveness of Reality Therapy Based Interventions in Schools:  
An Examination about the Primary School and Middle School Students  
Sample**

---

---

*Submitted by 19.10.2014 Accepted by 22.01.2015*

**Abstract**

This study was a literature review that aims to examine the research findings about the effectiveness of the reality therapy based interventions that were conducted in the sample of primary school and middle school students. The researches that examine the effectiveness of the reality therapy based interventions were evaluated under three main topics called (a) group counseling, (b) psycho-education programs, and (c) choice theory based classroom program and school support (planning) room. Within the scope of this research it was deduced that reality therapy based interventions that were conducted in the sample of primary school and middle school students are effective for helping students to develop positive attitudes to school, to remove the maladaptive behaviors, to raise the academic achievement level, to develop the internal locus of control and responsibility, and to develop a success concept and a positive self-concept. The findings were discussed, and some suggestions were submitted for the future researches.

*Key Words:* Reality therapy, choice theory, school, effectiveness, review.

## Giriş

Gerçeklik terapisi, ilk kez 1965 yılında William Glasser tarafından kaleme alınan bir eserle çağdaş psikoterapi yaklaşımları arasında kendine özgün bir yer açmış; sahip olduğu kuramsal varsayımlar ve farklı müdahale yöntemleriyle günümüzde özgün bir terapi olarak kabul edilmiştir (Corey, 2008; Prochaska ve Norcross, 2010; Roy, 2006; Seligman, 2006). Gerçeklik terapisi, esasen danışanın davranışlarında gözlenebilir değişimleri yaratmayı amaçlayan yapısıyla eylem odaklı bir terapi olma özelliğine sahiptir ve bu yönüyle genellikle bilişsel-davranışçı terapilerle bir arada değerlendirilmektedir (Corey, 2008; Seligman, 2006). Diğer yandan gerçeklik terapisi; yaşamı ruh sağlığı yerinde bireyler olarak sürdürmenin önkoşulu olarak, insanları yaşamlarında kendilerini mutsuz hissetmelerine yol açan seçimlerine ilişkin sorumluluk almaya davet eden son derece güçlü bir varoluşçu vurguya sahiptir (Prochaska ve Norcross, 2010). Ayrıca gerçeklik terapisi, insanın genetik yapısında var olduğunu ileri sürdüğü bazı temel ihtiyaçlara atfettiği önemle, güçlü bir insancıl vurguya sahip bir terapi olarak da değerlendirilmektedir (Nelson-Jones, 1982). Daha bütüncül bir değerlendirme yapılacak olursa gerçeklik terapisi; yaşamı ruh sağlığı yerinde bireyler olarak sürdürebilmenin önündeki başlıca engelin, insanın genetik yapısında yer alan temel ihtiyaçlarını karşılamadaki başarısızlık olduğunu kabul etmekte ve danışanlarına kendi yaşamlarının sorumluluğunu üstlenerek daha gerçekçi seçimler yapma konusunda önemli bir çağrıda bulunmaktadır (Glasser, 1975, 2005).

Gerçeklik terapisinin benimsediği müdahale yöntemlerinin temelinde yer alan kuramsal varsayımlar, bir bütün halinde 'seçim kuramı' başlığı altında açıklanmaktadır (Glasser, 2005). Seçim kuramı; insan davranışının altında yatan motivasyonun, insanın genetik yapısında bulunan temel ihtiyaçları karşılama çabası olduğunu kabul etmektedir (Glasser, 2001b). Glasser (1975), başlangıçta insanın iki temel ihtiyacını 'sevme-sevilme' ve 'kendimizin ve diğerlerinin değerli olduğunu hissetme' olarak tanımlamış, fakat zaman içinde bu konudaki görüşlerini oldukça genişletmiştir. Yenilenen seçim kuramı yaklaşımına göre, insanın beş temel ihtiyaçla (hayatta kalma, sevgi-ait olma, güç, özgürlük, eğlence) dünyaya geldiği varsayılmaktadır (Glasser, 2001b, 2005). Hayatta kalma ihtiyacı; yiyecek, barınma ve güvende olma gibi fizyolojik temelli ihtiyaçları tanımlamaktadır (Frey ve Wilhite, 2005). Sevgi-ait olma ihtiyacı; yaşamımızdaki özel insanlara karşı duyulan bir bağlılık duygusunu tanımlamaktadır (Glasser, 2005; Peterson, 2008). Güç ihtiyacı; saygınlık, gelişme ve yetkinleşme ihtiyacını tanımlamaktadır (Glasser, 2005; Yalçın, 2007). Özgürlük ihtiyacı; yaşamda özerk davranabilme ve kişisel kararları bağımsız bir iradeyle alabilmeyi

tanımlamaktadır (Frey ve Wilhite, 2005; Glasser, 2005). Eğlence ihtiyacı ise; gülebilmeyi, oyun oynamayı ve mizah duygusuna sahip olmayı tanımlamaktadır (Frey ve Wilhite, 2005; Yalçın, 2007).

Gerçeklik terapisine göre, mutsuzluk şikâyetiyle psikolojik yardım talebinde bulunan danışanların getirdikleri problemin adı her ne olursa olsun, problemin doğası bu beş temel ihtiyaçtan en az birinin yeterli biçimde karşılanamamasıyla ilgilidir ve danışan ancak temel ihtiyaçlarını etkili biçimde karşılanmasını sağlayacak gerçekçi seçimler yapması durumunda mutluluğa ulaşacaktır (Glasser, 2005). Nitekim Glasser' e (2005) göre, beyin kimyasıyla ilgili bozukluklar dışlandığında, bireye ruhsal acılar yaşatan olumsuz duygu durumlarının kaynağını bireyin seçimleri dışındaki olgularda aramak problemin çözümüne katkı sağlamayacaktır. Bu bakış açısına göre, bir bireyin depresyona girmesinin, seçim kuramına özgü deyişle *durgunlaşmayı seçmesinin* altında; yaşamda karşılaştığı olaylar karşısında hissettiği yoğun öfke duygusunu kontrol etme isteği, diğerlerinin dikkatini çekmeye yönelik bir yardım arayışı ya da yaşamda daha etkili seçimler yapma konusundaki gönülsüzlüğünü mazur gösterme çabası vardır (Glasser, 1984, 2005).

Gerçeklik terapisinde danışanın temel ihtiyaçlarını gerçekçi bir algı çerçevesinde karşılamasına yardımcı olmayı amaçlayan psikolojik danışma sürecinin, sıcak ve kaliteli bir terapötik ilişki zemininde ilerleyen dört ana basamaktan oluştuğu söylenebilir (Corey, 2008). Buna göre, danışanın terapötik sürece ya da genel olarak yaşama ilişkin istediklerinin ve ihtiyaçlarının incelenmesi *istekler* basamağını; danışanın ihtiyaçlarını karşılamak adına nasıl davrandığının incelenmesi *yapma ve yön verme* basamağını; danışanın yaptığı seçimlerin ihtiyaçlarını karşılamasına yardımcı olup olmadığının sorgulanması *değerlendirme* basamağını; danışanın isteklerine ulaşabilmesi için yapabileceği gerçekçi seçimlerin neler olabileceğinin araştırılması *plânlama ve etkinlik* basamağını oluşturmaktadır (Corey, 2008; Donato, 2004; Wubbolding ve Brickell, 2007).

Gerçeklik terapisi, genel olarak bireysel ve grupla psikolojik danışma alanında geniş bir danışan grubuyla ve daha yaygın olarak küçük yaşta yasa dışı faaliyetlerde bulunmuş, suça sürüklenmiş çocuklarla yürütülen psikolojik danışma çalışmalarında, evlilik - aile ve de krize müdahale gibi çeşitli çalışma alanlarında uygulanmaktadır (Corey, 2008). Ancak gerçeklik terapisinin sahip olduğu temel varsayımların, okullardaki eğitim ortamına uyarlanmasıyla çok daha geniş bir kitleye, yerinde ve çok daha anlamlı faydalar sunulabileceğine inanan Glasser (1999a, 1999b, 2001a), bizzat kaleme aldığı eserlerinde eğitimde *kalite okulu* modeliyle

birlikte, gerçeklik terapisi üzerinde temellendirilecek okul uygulamalarının neler olabileceğini açıklamaya çalışmıştır.

Kalite okulu modelinin temel varsayımı; öğrencilerin en iyi öğrenme ortamının, öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve ebeveynlerin karşılıklı olarak olumlu ilişkilere sahip olduğu koşullarla tanımlanabileceğidir (Wubbolding, 2007). Geleneksel okul anlayışının ezberci ve baskıcı yönetsel uygulamalarının terk edilmesiyle birlikte, yerine oluşturulması amaçlanan kalite okulu modeli; öğrencilerin temel ihtiyaçlarını kaçınılmaz biçimde dikkate alan ve öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik etkinlikler geliştirmeyi eğitim sürecinin vazgeçilmez bir amacı olarak benimseyen, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle sıcak ve olumlu ilişkiler içinde olduğu ve öğrencilerin kendilerini okula gerçekten ait hissettiği bir okul iklimini tanımlamaktadır (Glasser, 1999a, 1999b, 2001a; Wubbolding, 2007). Bu varsayımlardan hareketle, okullarda yürütülen gerçeklik terapisi temelli müdahaleler, eğitim sistemi içerisinde öğrencilere zorunluluklar dayatan otoriter tutumlardan uzaklaşarak öğrenciler ve eğitimciler arasında sıcak bir bağ kurmayı; öğrencilerin kendilerini okullarında güvende, sevilen, değerli, özgür ve eğlenmiş hissedebilecekleri bir okul iklimi oluşturmayı; öğrencileri yaşamda gerçekleştirecekleri seçimlerine ilişkin sorumluluk üstlenmeye davet etmeyi; nihai olarak da öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmelerine, uyumsuz ve disiplini bozucu davranışlardan uzaklaşmalarına ve akademik başarılarının yükselmesine yardımcı olacak bir başarı kimliği oluşturmayı amaçlamaktadır (Frey ve Wilhite, 2005; Glasser, 1999a, 1999b, 2001a; Wubbolding, 2007).

Alanyazınında, gerçeklik terapisinin kuramsal varsayımları temelinde okullara özgü olarak yapılandırılmış çeşitli müdahale programlarının, öğrencilerin okullara ilişkin olumlu tutumlar geliştirmeleri (Garza-Burciaga, 2002; Louis, 1998), disiplini bozucu problem davranışlardan uzaklaşmaları (Carbo, 2006; Edens, 1995; Hardaway, 1998; Kianipour ve Hoseini, 2012; Passaro, Moon, Wiest ve Wong, 2004; Petra, 2000; Salvatore, 2006), olumlu bir benlik kavramı geliştirmeleri (Block, 1994; Yalçın, 2007), içsel kontrol odaklarının ve sorumluluk düzeylerinin artması (Kim, 2002; Kim, 2006; Kim ve Hwang, 2001) ve akademik başarı düzeylerinin yükselmesi (Baynes, 1999; Steven, 2004; Walter, Lambie ve Ngazimbi, 2008) gibi konulardaki etkililiğini inceleyen pek çok araştırmaya rastlamak mümkündür. Ancak alanyazınında, gerçeklik terapisi temelli müdahalelerin okullarda ne derece etkili olduğuna ilişkin yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçları derleyip bütünleştiren pek az çalışmaya rastlanılmıştır.

Radtke, Sapp ve Farrell (1997), gerçeklik terapisinin genel etkililiği konusunda 21 farklı araştırmayı bir araya getirerek gerçekleştirdikleri meta-analiz çalışmasında, ortalama bir etki büyüklüğüne ulaştıklarını, ancak özellikle okul temelli uygulamalarda daha etkili sonuçlar rapor edildiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Murphy (1997), gerçeklik terapisinin okullardaki etkililiğine ilişkin 1980 ile 1995 yılları arasında gerçekleştirilmiş altı çalışmayı incelemiş ve gerçeklik terapisinin okullardaki etkililiği konusunda olumlu bir izlenim elde edildiğini ifade etmiştir. Neredeyse 20 yıl önce yapılan her iki çalışmada da vurgulanan temel bir eleştiri, gerçeklik terapisinin okullardaki etkililiğine ilişkin daha net bir çıkarıma ulaşılabilmesi için, araştırma değişkenlerinin daha iyi kontrol edildiği daha fazla sayıdaki deneysel araştırmalara ihtiyaç duyulmasıdır.

Radtke ve diğerleri (1997) tarafından dile getirilen bir diğer önemli eleştiri ise, gerçeklik terapisi başlığı altında yer alan müdahalelerin neredeyse sınırsız bir çeşitliliğe sahip olmasıdır. Bu açıdan düşünüldüğünde, gerçeklik terapisi temelli müdahalelerin etkililiğinin incelendiği araştırmaların, hangi ortamlarda ve hangi yaş grubundaki örneklerle gerçekleştirildiğine ilişkin net bir kapsamın belirlenmesinin, gerçeklik terapisinin etkililiğine ilişkin genel bir sonuca ulaşılmasına daha somut katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Zira, gerçeklik terapisinin etkililiğini yalnızca okul uygulamaları temelinde incelemek isteyen araştırmacılar için dahi, çocukluk çağından üniversite dönemine kadar değişen geniş bir gelişim yelpazesindeki örneklerde yürütülmüş araştırma bulgularını bir arada değerlendirmenin güçlüğü kaçınılmaz olacaktır.

Bu bağlamda, gerçeklik terapisi temelli müdahalelerin okullardaki etkililiğini incelemeye, temel eğitim yılları olarak kabul edilebilecek ilkökul ve ortaokul öğrencileriyle yürütülen araştırmalardan başlamanın uygun bir adım olacağı ve bu konudaki önemli bir ihtiyacı karşılayacağı düşünülmektedir. Gerçeklik terapisine göre, okul ortamı öğrencilerin kişisel dünyalarının en önemli parçalarından biridir ve özellikle okulun ilk yılları süresince öğrencilerin temel ihtiyaçlarının karşılanabilmesi, öğrencilerin başarılı bir kimlik oluşturmaları açısından oldukça önemlidir. Zira temel ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlayarak başarılı bir kimlik geliştirmeleri konusunda öğrencilere her okul düzeyinde yardımcı olunabilir, ancak bu konudaki asıl çaba eğitimin erken yıllarında olmalıdır (Glasser, 1999a, 1999b, 2001a).

Son tahlilde bu çalışmanın amacı; gerçeklik terapisi temelli müdahalelerin ilkökul ve ortaokul örneklerindeki etkililiğine ilişkin genel sonuca ulaşmaktır. Çalışmaya dâhil edilen araştırmalar, son 20 yıl içerisinde ilkökul ve ortaokul yaş grubundaki öğrencilere dönük

olarak yürütülen gerçeklik terapisi temelli deneysel müdahalelerin etkisini ortaya koymayı içermektedir.

## Yöntem

### Çalışma Modeli

Bu araştırma, ilkokul ve ortaokul öğrencileriyle yürütülen gerçeklik terapisi temelli deneysel müdahalelerin etkililiğini inceleyen çeşitli araştırma sonuçlarının *betimsel analiz* yöntemi kullanılarak gözden geçirilmesini amaçlayan bir alanyazın taramasıdır (Strauss ve Corbin, 1990).

### Araştırmaların Belirlenmesi

Bu çalışmada, ilkokul ve ortaokul öğrencileriyle yürütülen gerçeklik terapisi temelli müdahalelerin etkililiğini konu edinen deneysel desendeki çalışmalar incelenmiştir. Bu amaçla *gerçeklik terapisi*, *seçim kuramı*, *ilkokul*, *ortaokul* ve *etkililik* anahtar sözcükleri kullanılarak; Academic Search Complete, EBSCO, ERIC, ProQuest Dissertations and Theses veri tabanları taranmıştır. Çalışma kapsamına dâhil edilen araştırmaların seçiminde; (a) araştırmaların gerçeklik terapisine göre temellendirilmiş deneysel bir desene sahip olması, (b) araştırmaların ilkokul veya ortaokul öğrencilerine yönelik çalışmalar olması, (c) araştırmaların son 20 yıl içinde gerçekleştirilmiş olması ölçütleri esas alınmıştır. Gerçekleştirilen alanyazın taraması sonucunda bir yüksek lisans tezi, dokuz doktora tezi ve yedi hakemli bilimsel yayın olmak üzere toplam 17 araştırma incelemeye dâhil edilmiştir. Mevcut araştırmalardan yalnızca bir tanesi yurtiçi kaynaklı olup, diğer araştırmaların tamamı yurtdışı kaynaklı çalışmalardır.

### Betimsel Analiz Süreci

Tarama sonucunda ulaşılan araştırmalar betimsel özetlemeler yoluyla analiz edilmiş ve gerçeklik terapisi temelli müdahaleler genel olarak (1) grupla psikolojik danışma, (2) psiko-eğitim programları ve (3) seçim kuramı sınıf programı ve okul destek (planlama) odası şeklindeki üç ana başlık altında değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra, bu ana başlıkların herhangi birinin altında incelenen araştırmalar; (a) araştırmaya konu olan bağımlı değişken, (b) müdahale süresi, (c) deney grubu, (d) karşılaştırma grubu, (e) kontrol grubu, (f) öntest, (g) sontest, (h) kalıcılık testi, (i) sonuç gibi kategoriler açısından da ayrıntılı bir değerlendirmeye alınmıştır.

Müdahale türlerine ilişkin yapılan genel sınıflama, doğrudan mevcut çalışmalara ait olan araştırma başlıkları esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu noktada, gerçeklik terapisi temelli grupla psikolojik danışma müdahaleleri başlığı altında incelemeye dâhil edilen

araştırmalar; psikolojik danışman ve öğrencilerin belli bir amaç çerçevesinde sınıf ortamının dışında küçük gruplar halinde bir araya geldikleri, gerçeklik terapisinin ve seçim kuramının temel varsayımları temelinde yürütülen terapötik bir süreci tanımlamaktadır. Gerçeklik terapisi temelli psiko-eğitim programı müdahaleleri başlığı altında incelemeye dâhil edilen araştırmaların da, buna benzer bir içeriğe sahip olduğu söylenebilir. Nitekim gerçeklik terapisi temelli psiko-eğitim programı müdahaleleri de, psikolojik danışmanların (bazen de gerçeklik terapisi konusunda eğitim almış öğretmenlerin) ve öğrencilerin, genellikle belli bir amaç çerçevesinde sınıf ortamının dışında küçük gruplar halinde bir araya geldikleri, gerçeklik terapisinin temel varsayımları temelinde yapılandırılmış etkinlikler çerçevesinde yürütülen eğitimsel bir programı tanımlamaktadır. Ancak bu çalışmaları birbirinden ayıran bazı önemli noktalar söz konusudur. Eğer dikkat edilecek olursa, grupla psikolojik danışmanın esasen terapötik bir süreci; psiko-eğitim programının ise eğitimsel bir süreci ifade ettiği görülmektedir. Ayrıca grupla psikolojik danışma sürecinin uygulayıcıları mutlak suretle psikolojik danışmanlar iken, psiko-eğitim programlarının uygulayıcıları kimi zaman bu konuda eğitim almış öğretmenler ya da okul idarecilerinden oluşabilmektedir. Ayrıca, psikolojik danışma gruplarında grup aidiyetinin ve grup birliğinin oluşması, üyelerin kendini açması için gruba güven duyması gibi terapötik koşulların sağlanması birincil bir amaç iken; psiko-eğitim gruplarında bu tür terapötik koşulların sağlanması öncelikli bir koşul değildir. Psiko-eğitim grupları, genellikle belirli bir konuyu belirli bir süre içinde en etkili şekilde sunmayı ve beceri geliştirmeleri için üyelere bilgi ağırlıklı bir programdan geçirmeyi amaçlamaktadır (Güçray, Çekici ve Çolakkadioğlu, 2009).

Gerçeklik terapisi temelli seçim kuramı sınıf programı ve okul destek (planlama) odası müdahaleleri başlığı altında incelemeye dâhil edilen araştırmalar ise, öğrencilerin ve gerçeklik terapisi konusunda eğitim almış öğretmenlerin gerçeklik terapisinin ve seçim kuramının temel varsayımları temelinde yapılandırılmış bir sınıf ortamında bir araya geldikleri, genellikle eğitim-öğretim yılı süresince devam eden bir eğitim programını tanımlamaktadır. Eğitim-öğretim yılına yayılan bu müdahale kapsamında, gerçeklik terapisi sınıf eğitimlerinin yanı sıra, gerekli görülmesi halinde öğrencilerle okul destek (planlama) odalarında bireysel görüşmeler de yürütülebilmektedir.

### **Bulgular**

İlkokul ve ortaokul öğrencileriyle yürütülen gerçeklik terapisi temelli müdahalelerin ortak amacı, öğrencilerle sıcak ve kaliteli bir ilişkinin geliştirilmesidir. Benzer şekilde, müdahaleler çerçevesinde uygulanan ortak içerik, öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı



olacak etkinlikleri kapsamaktadır. Gerçeklik terapisi temelli müdahalelerin sahip olduğu diğer bir ortak içerik de öğrencilerin yaşamlarındaki çeşitli durumlar karşısında seçimler yapabileceklerini fark etmelerine ve yaşamlarına ilişkin sorumluluk üstlenmelerine yardımcı olmayı amaçlamalarıdır.

Çalışma kapsamında birinci ana başlıkta incelenen grupla psikolojik danışma müdahalelerine ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur. Tablo 1'de sunulan yedi ayrı grupla psikolojik danışma müdahalesinde değişim yaratmaya odaklanılan konular incelendiğinde; *akademik başarı* veya *akademik motivasyon* çalışmaların üçünde, *benlik saygısı* veya *benlik kavramı* çalışmaların ikisinde, *disiplini bozucu problem davranışlar* çalışmaların üçünde, *kontrol odağı* çalışmaların ikisinde, *sorumluluk* çalışmaların ikisinde, *yaşam doyumu* çalışmaların birinde ve *zorbalığa maruz kalma düzeyi* çalışmaların birinde bağımlı değişken olarak yer almıştır. Haftada tek oturum olarak gerçekleştirilen beş çalışma için, oturumların sayısı 6 ila 10 arasında değişmiş; haftada çift oturum gerçekleştirilen iki çalışma için, oturumların sayısı 10 ila 15 arasında değişmiştir. Psikolojik danışma gruplarındaki üye sayılarının 6 ila 13 öğrenci arasında değiştiği görülmektedir. Çalışmaların yalnızca birinde, grupla psikolojik danışma sürecinin yürütüldüğü deney grubu dışında, alternatif bir programın uygulandığı karşılaştırma grubu yer almış, çalışmaların dördünde katılımcılara yalnızca öntest ve sontest ölçümünün uygulandığı bir kontrol grubu yer almıştır. Çalışmaların ikisinde ise, deney grubu dışında herhangi bir karşılaştırma veya kontrol grubu yer almamıştır. Grupla psikolojik danışma çalışmalarının tamamında öntest ve sontest ölçümleri gerçekleştirilmiş, ancak çalışmaların yalnızca bir tanesinde kalıcılık etkisi ölçülmüştür. Çalışmaların sonuçları incelenecek olduğunda, ilkokul ve ortaokul öğrencileriyle yürütülen gerçeklik terapisi temelli grupla psikolojik danışma müdahalelerin, akademik başarı veya akademik motivasyon, benlik saygısı veya benlik kavramı, disiplini bozucu problem davranışlar, içsel kontrol odağı, sorumluluk, yaşam doyumu ve zorbalığa maruz kalma düzeyi gibi değişkenler üzerinde olumlu yönde ve anlamlı gelişmeler meydana getirdiği anlaşılmaktadır.

Çalışma kapsamında ikinci ana başlıkta incelenen psiko-eğitim programı müdahalelerine ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur. Tablo 2'de sunulan dört ayrı psiko-eğitim programında değişim yaratmaya odaklanılan konular incelendiğinde; *akademik başarı* çalışmaların birinde, *disiplini bozucu problem davranışlar* çalışmaların ikisinde, *sorumluluk* çalışmaların birinde, *zorbalık davranışları* çalışmaların birinde, *başarı kimliği algısı* ve *temel ihtiyaçlar* algısı çalışmaların birinde bağımlı değişken olarak yer almıştır.

Tablo 1. Gerçeklik terapisi temelli grupla psikolojik danışma müdahaleleri

Kaynak	Müdahale Türü	Bağımlı Değişken	Müdahale Süresi	Deney Grubu	Karşılaştırma Grubu	Kontrol Grubu	Öntest	Sontest	Kalıcılık Testi	Sonuç
Walter ve diğerleri (2008)	Grupla psikolojik danışma	Akademik başarı ve problem davranışlar	10 oturum (haftada tek oturum)	6 ortaokul öğrencisi	-	-	+	+	-	Akademik başarı ve problem davranışlarda öğretmen gözlemine dayalı olumlu gelişmeler bulunmuştur.
Carbo (2006)	Grupla psikolojik danışma	Problem davranışlar	8 oturum (haftada tek oturum)	İki ayrı küçük gruptaki toplam 17 ortaokul öğrencisi	-	19 ortaokul öğrencisi	+	+	-	Deney grubundaki öğrencilerin problem davranışlarında anlamlı bir düşüş gözlenmiştir.
Kim (2006)	Grupla psikolojik danışma	Sorumluluk ve akran zorbalığına maruz kalma	10 oturum (haftada çift oturum)	8 ilkokul ve ortaokul öğrencisi	-	8 ilkokul ve ortaokul öğrencisi	+	+	-	Deney grubundaki öğrencilerin öz-sorumluluk düzeyinde anlamlı bir artış ve akran zorbalığına maruz kalma düzeyinde anlamlı bir düşüş gözlenmiştir.
Steven (2004)	Grupla psikolojik danışma	Benlik saygısı, yaşam doyumu, akademik başarı, problem davranışlar	19 oturum (altısı açık hava etkinliği, haftada tek oturum)	9 ortaokul öğrencisi	-	-	+	+	-	Öğrencilerin benlik saygılarında ve yaşam doyumu düzeyinde anlamlı bir artış gözlenmiştir. Akademik başarı ve problem davranışlarda öğretmen gözlemine dayalı olumlu gelişmeler bulunmuştur.
Kim (2002)	Grupla psikolojik danışma	Kontrol odağı ve sorumluluk	8 oturum (haftada tek oturum)	13 ilkokul öğrencisi	-	12 ilkokul öğrencisi	+	+	-	Deney grubundaki öğrencilerin içsel kontrol odağı ve sosyal sorumluluk düzeyinde anlamlı gelişmeler gözlenmiştir.
Kim ve Hwang (2001)	Grupla psikolojik danışma	Kontrol odağı ve akademik motivasyon	15 oturum (haftada çift oturum)	11 ortaokul öğrencisi	12 ortaokul öğrencisi	-	+	+	+	Deney grubunda içsel kontrol odağı ve akademik motivasyon açısından anlamlı gelişmeler gözlenmiştir. Bir yıllık kalıcılık etkisi kontrol odağı için anlamlı bulunmuş, ancak akademik motivasyon için anlamlı bulunmamıştır.
Block (1994)	Grupla psikolojik danışma	Benlik kavramı	6 oturum (haftada tek oturum)	İki ayrı küçük gruptaki 13 ilkokul ve ortaokul öğrencisi	-	13 ilkokul ve ortaokul öğrencisi	+	+	-	Deney grubundaki öğrencilerin benlik kavramlarında anlamlı bir artış gözlenmiştir.

Haftada tek oturum olarak gerçekleştirilen dört çalışma için, oturumların sayısı 5 ila 10 arasında değişmiştir. Psiko-eğitim gruplarındaki üye sayılarının 5 ila 23 arasında değiştiği görülmektedir. Çalışmalardan yalnızca birinde öğrencilerde değişim amaçlayan müdahaleler, öğrencilerin ebeveynleri üzerinden yürütülmüştür. Çalışmaların ikisinde, deney grubu dışında alternatif bir programın uygulandığı karşılaştırma grubu yer almış, çalışmaların üçünde katılımcılara yalnızca öntest ve sontest ölçümünün uygulandığı bir kontrol grubu yer almaktadır. Bir çalışmada ise, deney grubu dışında herhangi bir karşılaştırma veya kontrol grubu yer almamıştır. Psiko-eğitim çalışmalarının tamamında öntest ve sontest ölçümleri gerçekleştirilmiş, ancak çalışmaların yalnızca birinde kalıcılık etkisi ölçülmüştür. İlkokul ve ortaokul öğrencileriyle yürütülen gerçeklik terapisi temelli psiko-eğitim programı müdahalelerin sonuçları incelenecek olduğunda, çalışmaların ikisinde öğrencilerin akademik başarılarında, problem davranışlarında, fiziksel, sözel ve ilişkisel zorbalık davranışlarında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde değişim gözlenmemiştir. Çalışmaların birinde başarı kimliği algısı ve sorumluluk düzeyinde anlamlı düzeyde artış gözlenirken, öğrencilerin temel ihtiyaçlar algılarında olumlu bir gelişme gözlenmemiştir. Ebeveynlerle yürütülen bir diğer psiko-eğitim programı ise, öğrencilerin problem davranışlarında olumlu yönde ve anlamlı gelişmeler meydana getirmiştir.

Çalışma kapsamında üçüncü ana başlıkta incelenen seçim kuramı sınıf programı ve okul destek (planlama) odası müdahalelerine ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3'te sunulan seçim kuramı sınıf programı ve okul destek (planlama) odası şeklindeki altı ayrı müdahalede, değişim yaratmaya odaklanılan konular incelendiğinde; *akademik başarı* çalışmaların ikisinde, *okula ilişkin tutumlar* çalışmaların ikisinde, *okula devam düzeyi* çalışmaların ikisinde, *problem davranışlar veya disipline sevk edilme sıklığı* çalışmaların üçünde, *kontrol odağı* çalışmaların birinde bağımlı değişken olarak yer almıştır. Seçim kuramı sınıf programı ve okul destek (planlama) odası şeklindeki altı ayrı müdahalenin yalnızca biri tüm okul düzeyinde gerçekleştirilmiş, diğer müdahaleler tek bir grupta yürütülmüştür. Seçim kuramı sınıf programlarının bir eğitim-öğretim yarıyılı ile iki eğitim-öğretim yılı arasında değişen bir süre boyunca uygulandığı anlaşılmaktadır. Seçim kuramı sınıf programının tüm okulda gerçekleştirildiği çalışmada, deney grubuna 240 öğrenci dâhil edilmiş, sınıf programının tek bir grupta yürütüldüğü çalışmalarda katılımcı sayısı 10 ila 32 arasında

değişmiştir.

Tablo 2. Gerçeklik terapisi temelli psiko-eğitim programı müdahaleleri

Kaynak	Müdahale Türü	Bağımlı Değişken	Müdahale Süresi	Deney Grubu	Karşılaştırma Grubu	Kontrol Grubu	Öntest	Sontest	Kalıcılık Testi	Sonuç
Yalçın (2007)	Başarı kimliği geliştirme psiko-eğitim programı	Başarı kimliği (temel ihtiyaçlar algısı ve sorumluluk)	10 oturum (haftada tek oturum)	16 ortaokul öğrencisi	16 ortaokul öğrencisi	16 ortaokul öğrencisi	+	+	+	Deney grubundaki öğrencilerin sorumluluk düzeyindeki artışla birlikte başarı kimliğinde anlamlı bir artış gözlenmiş ve bu farkın üç ay sonraki kalıcılık ölçümünde de devam ettiği görülmüştür. Ancak temel ihtiyaçların karşılanması konusunda olumlu bir gelişme gözlenmemiştir.
Salvatore (2006)	Şiddeti ve zorbalığı önleme psiko-eğitim programı	Fiziksel, sözel ve ilişkisel zorbalık davranışları	5 oturum (haftada tek oturum)	23 kişilik 6 ayrı sınıftan 138 ilkokul ve ortaokul öğrencisi	-	23 kişilik 6 ayrı sınıftan 138 ilkokul ve ortaokul öğrencisi	+	+	-	Deney grubundaki öğrencilerin zorbalık davranışlarında olumlu bir gelişme gözlenmemiştir.
Petra (2000)	Gerçeklik terapisi ve ebeveynlik eğitimi programı	Problem davranışlar	9 oturum (haftada tek oturum)	15 ebeveyn	Ortaokuldaki çocukları problem davranışlar sergileyen 15 ebeveyn	Ortaokuldaki çocukları problem davranışlar sergileyen 15 ebeveyn	Ortaokuldaki çocukları problem davranışlar sergileyen 15 ebeveyn	+	-	Deney ve karşılaştırma gruplarındaki ebeveynlerin öğrencilerinde olumlu yönde ve anlamlı gelişmeler gözlenmiştir. Öğrencilerin problem davranışlarına ilişkin en olumlu gelişmeler ise, gerçeklik terapisi eğitimi ve ebeveynlik eğitiminin bir arada verildiği deney grubunda gözlenmiştir.
Baynes (1999)	Çatışma çözme ve düşünme zamanı psiko-eğitim programı	Akademik başarı, problem davranışlar	8 oturum (haftada tek oturum)	5 ilkokul ve ortaokul öğrencisi (Her biriyle ayrı yürütülen, tek denekli bir desen)	-	-	+	+	-	Öğrencilerin akademik başarılarında ve problem davranışlarda olumlu bir gelişme gözlenmemiştir.

Çalışmaların yalnızca ikisinde, katılımcılarına öntest ve sontest ölçümünün uygulandığı bir kontrol grubu yer almış ve çalışmaların hiçbirinde deney grubu dışında alternatif bir programın uygulandığı karşılaştırma grubu yer almamıştır. Seçim kuramı sınıf programı müdahalelerinin yalnızca bir tanesinde deney grubuna ilişkin öntest ölçümü gerçekleştirilmemiş, öğrencilerin sahip olduğu sosyo-ekonomik düzey ve akademik başarı profili açısından deney grubundaki okula oldukça benzer bir diğer kontrol grubuna gerçekleştirilen sontest ölçümlerine göre nedensel bir karşılaştırmaya başvurulmuştur. Geri kalan çalışmaların tamamında öntest ve sontest ölçümleri gerçekleştirilmiş, ancak çalışmaların hiçbirinde kalıcılık etkisi ölçülmemiştir. Çalışmaların sonuçları incelenecek olduğunda, ilkokul ve ortaokul öğrencileriyle yürütülen seçim kuramı sınıf programı ve okul destek (planlama) odası müdahaleleri, akademik başarı, okula ilişkin tutumlar, okula devam düzeyi ve problem davranışlar gibi değişkenler üzerinde olumlu yönde ve anlamlı etkiler göstermiştir. Ancak kontrol odağı açısından incelenen bir çalışmada, deney grubu lehine anlamlı düzeyde fark bulunamamış, ayrıca yine aynı çalışmada deney grubundaki öğrencilerin seçim kuramı sınıf programı dışındaki derslerde disipline sevk edilme sıklığı, kontrol grubundan daha yüksek bulunmuştur.

### **Tartışma ve Yorum**

İlkokul ve ortaokul düzeyinde yürütülen gerçeklik terapisi temelli müdahalelerin konu edildiği araştırmaların önemli bir kısmının, öğrencilerde içsel kontrol odağını geliştirmeyi ve de öğrencilerin sorumluluk düzeylerini arttırmayı amaçladığı görülmektedir. Sergiledikleri davranışların sonuçlarını öngörmelerine yardımcı olarak öğrencilerin sorumluluk düzeylerini arttırmayı başarmak, gerçeklik terapisi açısından önemli bir kuramsal varsayımdır ve incelenen araştırmaların da bu kuramsal varsayımı desteklediği görülmektedir (Kim, 2002; Kim, 2006; Kim ve Hwang, 2001; Yalçın, 2007). İncelenen araştırmalar arasında bu kuramsal varsayımla çelişen tek bulgu, Edens (1995) tarafından yürütülen gerçeklik terapisi temelinde yapılandırılmış sınıf ortamı düzenlemesinin deney grubundaki ortaokul öğrencilerinin kontrol odağı düzeylerinde anlamlı bir artış oluşturamamasıdır. Bu durumun olası bir nedeninin, sınıf programının uygulayıcısı olan beden eğitimi öğretmenin yeterliğiyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Programın uygulayıcısı olan öğretmenin her ne kadar gerçeklik terapisinin temel kavramlarına ilişkin bir eğitimi bulursa da, gerçeklik terapisi temelli sınıf uygulamalarının nasıl gerçekleştirileceğine yönelik kaygılar ifade ettiği rapor edilmiştir.

Tablo 3. Gerçeklik terapisi temelli seçim kuramı sınıf programı ve okul destek (planlama) odası müdahaleleri

Kaynak	Müdahale Türü	Bağımlı Değişken	Müdahale Süresi	Deney Grubu	Karşılaştırma Grubu	Kontrol Grubu	Öntest	Sontest	Kalıcılık Testi	Sonuç
Kianipour ve Hoseini (2012)	Seçim kuramı sınıf programı (Aynı sınıftaki öğrencilerden tek grup, sekiz farklı ders kapsamında)	Akademik başarı	1 eğitim-öğretim yarıyılı	24 ortaokul öğrencisi	-	-	+	+	-	Öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir artış meydana gelmiştir.
Passaro ve diğerleri (2004)	Seçim kuramı okul programı (Farklı sınıftaki öğrencilerden tek grup, okul destek odası ve gerçeklik terapisi eğitimleri kapsamında)	Problem davranışlar, okula devam düzeyi	Bir eğitim-öğretim yılı	10 ortaokul öğrencisi	-	-	+	+	-	Öğrencilerin problem davranışlarının sıklığında ve okula devam düzeyinde olumlu yönde anlamlı gelişmeler gözlenmiştir.
Garza-Burciaga (2002)	Seçim kuramı okul programı (Tüm okul kapsamında)	Okula devam ve okula ilişkin tutumlar	1 eğitim-öğretim yılı	240 ortaokul öğrencisi	-	308 ortaokul öğrencisi	-	+	-	Deney grubundaki öğrencilerin okula devam ve okula bağlılık düzeyleri, kontrol grubundaki diğer okulun öğrencilerle karşılaştırıldığında, anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.
Hardaway (1998)	Seçim kuramı sınıf programı (Aynı sınıftaki öğrencilerden tek grup, okuma saatleri kapsamında)	Problem davranışlar, akademik başarı	2 eğitim-öğretim yılı	30 ortaokul öğrencisi	-	-	+	+	-	Öğrencilerin problem davranışlarında ve akademik başarılarında olumlu yönde anlamlı gelişmeler gözlenmiştir.
Louis (1998)	Seçim kuramı okul programı (Farklı sınıftaki öğrencilerden tek grup, okul destek odası ve gerçeklik terapisi eğitimleri kapsamında)	Okula ilişkin tutumlar	1 eğitim-öğretim yarıyılı	28 ortaokul öğrencisi	-	-	+	+	-	Öğrencilerin okula ilişkin tutumlarında nicel ölçümlere göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak öğrencilerle yapılan görüşmeler ve yazılı geribildirimler incelendiğinde, öğrencilerin okula ilişkin tutumlarında olumlu gelişmeler gözlenmiştir.
Edens (1995)	Seçim kuramı sınıf programı (Aynı sınıftaki öğrencilerden tek grup, beden eğitimi dersleri kapsamında)	Problem davranışlar, kontrol odağı, disipline sevk edilme sıklığı	1 eğitim-öğretim yarıyılı	32 ortaokul öğrencisi	-	34 ortaokul öğrencisi	+	+	-	Deney grubundaki öğrencilerin seçim kuramı sınıfındaki disiplini bozucu davranışları anlamlı şekilde azalmıştır. Kontrol odağı konusunda anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamış, buna ek olarak deney grubundaki öğrencilerin seçim kuramı sınıfı dışında kalan diğer derslerdeki disipline sevk edilme sıklıkları, kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Ayrıca öğrencilerin kontrol odaklarında anlamlı bir farklılık bulunmamasının bir diğer olası nedeni olarak, öğrencilerin kağıt-kalem ölçümlerine ilişkin isteksiz tavırlar sergilemeleri gösterilmektedir. Gerçeklik terapisi temelli müdahalelerin konu edindiği araştırmaların bir diğer önemli kısmı, yine öğrencilerin sergiledikleri davranışların sonuçlarını öngörmelerine yardımcı olarak ve de öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşılayabilen bir okul ortamı oluşturarak, öğrencilerin okul devamsızlığını ve disiplini bozucu problem davranışlarını azaltmayı ve okula ilişkin olumlu tutumlar geliştirmeyi amaçlamasıdır. Kalite okulu modelinin önemli bir kuramsal varsayımını tanımlayan bu amacın, araştırma bulgularıyla da desteklendiği görülmektedir (Carbo, 2006; Garza-Burciaga, 2002; Hardaway, 1998; Louis, 1998; Passaro ve diğ., 2004; Petra, 2000; Steven, 2004; Walter ve diğ., 2008). Ancak incelenen çalışmalarda bu sonuçla çelişen araştırma bulguları da mevcuttur. Kontrol odağı konusunda gözlenen olumsuz sonuçta olduğu gibi, Edens (1995) tarafından yürütülen sınıf ortamı düzenlemesinin disiplini bozucu problem davranışlar konusunda çelişkili bulgulara sahip olduğu görülmektedir. Buna göre, deney grubundaki öğrencilerin seçim kuramı sınıfındaki disiplini bozucu problem davranışları anlamlı şekilde azalmıştır. Ancak, deney grubundaki öğrencilerin seçim kuramı sınıfı dışında kalan diğer derslerdeki disipline sevk edilme sıklıkları, kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Bu durumda, disiplini bozucu problem davranışlar konusundaki etkinin yalnızca programın yürütüldüğü sınıfla sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır. Bu durumun olası bir nedeni olarak, gerçeklik terapisi temelli müdahale koşullarının oluşturulduğu eğitim ortamının, okuldaki diğer öğretmenlerin ve de yöneticilerin desteğinden yoksun olarak, yalnızca tek bir sınıf veya tek bir ders kapsamında sınırlı kalması gösterilmektedir. Mevcut araştırma bulgularıyla çelişen bir diğer çalışma, Salvatore (2006) tarafından yürütülen ve öğrenciler arasındaki fiziksel, sözel ve ilişkisel zorbalık davranışlarını azaltmayı amaçlayan okul programıdır. Araştırma sonucuna göre, deney grubundaki öğrencilerin zorbalık davranışlarında olumlu bir gelişme gözlenmemiştir. Bu durumun olası bir nedeni olarak, zorbalık davranışlarına ilişkin bütün bir okul ikliminin değişmesi yönündeki oldukça kapsamlı bir amacın, yalnızca beş hafta gibi kısa bir süreyle sınırlanmış olması gösterilmektedir. Programın uygulandığı sürenin sınırlılığı da göz önünde bulundurulduğunda, programın kapsamlı deneysel müdahaleleri içeren bir şekilde yapılandırılmamış olabileceği rapor edilmiştir. Mevcut araştırma bulgularıyla çelişen son bir çalışma, Baynes (1999) tarafından yürütülen ve öğrencilerin problem davranışlarını azaltmayı amaçlayan psiko-eğitim programıdır. Bu çalışmada öğretmenleri tarafından çeşitli disiplin problemleri nedeniyle psikolojik danışma servisine yönlendirilen beş ilköğretim öğrencisiyle

bireysel formda yürütülen gerçeklik terapisine dayalı çatışma çözme ve düşünme zamanı psiko-eğitim programının etkililiği incelenmiş ve araştırma sonucunda öğrencilerin disiplini bozucu problem davranışlarında olumlu bir gelişme gözlenmemiştir. Bu durumun olası bir nedeni olarak, programa yönlendirilen öğrencilerin seçiminde okul örnekleme göz önüne alındığında tutarsızlıklar bulunduğu rapor edilmiştir. Nitekim çalışmanın yürütüldüğü iki okulda toplam 855 öğrenci varken, programa yalnızca beş öğrenci yönlendirilmiştir. Buna göre, öğrencilerin programa yönlendirilme nedenlerinin tutarlı davranışsal gözlemlere değil, öğrencilerin geçmiş yıllardan kalan öykülerine dayanmış olabileceği belirtilmektedir.

Gerçeklik terapisi temelli müdahalelerin okulda zorbalık davranışları sergileyen öğrencileri katılımcı edinmesinin yanı sıra, müdahale programının bu tür davranışların mağduru olan öğrencilerle de yürütüldüğü görülmektedir. Kim (2006) zorbalık davranışlarının mağduru olan öğrencilerin genel olarak sosyal etkileşime girmekten sakındıkları ve öz-sorumluluk düzeylerinin düşük olduğu yönündeki araştırma bulgularından hareket ederek, gerçeklik terapisine dayalı grupla psikolojik danışmanın okulda akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerinin öz-sorumluluk ve zorbalığa maruz kalma düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonuçları gerçeklik terapisinin temel varsayımlarını desteklemiş ve deney grubundaki öğrencilerin öz-sorumluluk düzeylerinin anlamlı şekilde arttığı ve akran zorbalığına maruz kalma düzeylerinin anlamlı şekilde azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Gerçeklik terapisi temelli müdahalelerin konu edindiği araştırma değişkenlerinin bir diğer kısmının, öğrencilerin akademik motivasyonlarını ve akademik başarılarını arttırmayı amaçladığı görülmektedir. Kalite okulu modeli, öğrencilerin akademik başarılarının önündeki en büyük engelin, eğitim sürecinin otoriter tutumlar çerçevesinde ve de öğrencilerin temel ihtiyaçlarını dikkate almayan bir şekilde yürütülmesi olduğunu ileri sürmektedir. Bir diğer ifadeyle kalite okulu modeli; öğrencilerin aidiyet, güç, özgürlük ve eğlence ihtiyaçlarının karşılanabilmesi durumunda öğrencilerin eğitim sürecine ilişkin akademik motivasyonlarının da yükseleceğini varsaymaktadır. Mevcut çalışmaların da bu kuramsal varsayımı desteklediği görülmektedir (Hardaway, 1998; Kianipour ve Hoseini, 2012; Kim ve Hwang, 2001; Steven, 2004; Walter ve diğ., , 2008). Bu konuda mevcut araştırma sonuçlarıyla çelişen tek bulgu, Baynes (1999) tarafından yürütülen ve öğrencilerin disiplini bozucu problem davranışlarını azaltmanın yanı sıra, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmayı amaçlayan psiko-eğitim programıdır. Söz konusu çalışmanın program tarafından amaçlanan hedeflere ulaşamamasının olası bir nedeni olarak, programa yönlendirilen öğrencilerin seçiminde, okul örnekleme göz önüne alındığında tutarsızlıklar bulunduğu rapor edilmiştir. Çalışmayla ilgili daha detaylı



bilgiler, öğrencilerin disiplini bozucu problem davranışlarıyla ilgili çalışmaların yorumlandığı paragrafta ele alınmıştır.

Gerçeklik terapisi temelli müdahalelerin konu edindiği araştırma değişkenlerinin diğer bir kısmının, öğrencilerin olumlu bir benlik kavramı ve başarı kimliği geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçladığı görülmektedir. Öğrencilerin yaşamlarındaki seçimlerine ilişkin sorumluluk üstlenmelerine yardımcı olunması ve de öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşılayabilen bir okul ortamının oluşturulması yoluyla başarı kimliğinin gelişecek olması, kalite okulu modelinin bir diğer önemli varsayımdır. Mevcut araştırma sonuçlarının da bu kuramsal varsayımı desteklediği görülmektedir (Block, 1994; Steven, 2004; Yalçın, 2007). Bu konuda mevcut araştırma sonuçlarıyla çelişen bir nokta olarak; Yalçın (2007) tarafından ortaokul öğrencileri üzerinde yürütülen başarı kimliği geliştirme programının sonuçları dikkat çekmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin temel ihtiyaçlar algısındaki artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmamış, ancak öğrencilerin sorumluluk alt boyutundaki artışla birlikte başarı kimliğinde anlamlı bir artış gözlenmiştir. Esasen, programın öğrencilerin başarı kimliği geliştirmelerinde etkili olduğu görünmekte; ancak bu anlamlı artışın temel ihtiyaçların karşılanmasına ilişkin algıdaki artıştan ziyade, öğrencilerin sorumluluk düzeylerindeki artıştan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bu durumun olası bir nedeni olarak, haftada yalnızca tek oturumluk bir psiko-eğitim programının, öğrencilerin özellikle sevgi-ait olma ve güç ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalması gösterilmektedir. Nitekim öğrencilerden alınan nitel geribildirimlerde özgürlük ve eğlence ihtiyaçlarının karşılanması konusunda olumlu bir artış gözlenirken, sevgi-ait olma ve güç ihtiyaçları konusunda beklenen değişimin mümkün olmadığı rapor edilmiştir. Esasen sevgi-ait olma ihtiyacı, bireyin dışında en az bir kişinin varlığını daha gerektirdiği için kuramsal olarak karşılanması en zor psikolojik ihtiyaç olarak kabul edilmektedir (Corey, 2008). Bu noktada sevgi-ait olma ihtiyacının karşılanabilmesinin, en az sınıf ortamındaki müdahaleler kadar okuldaki diğer öğretmenler, aile üyeleri ve arkadaşlar da ilgili olduğu belirtilmektedir. Benzer şekilde, güç ihtiyacı bir yandan bireysel olarak gelişmeye ve yetkinleşmeye vurgu yaparken, diğer bir yandan da yaşamdaki diğer kişilerin saygınlığını kazanmaya vurgu yapmaktadır. Özellikle de ortaokul grubundaki öğrenciler açısından saygınlık duygusunun, aidiyet hissettikleri arkadaş gruplarıyla da ilgili olduğu düşünüldüğünde, güç ihtiyacının yeterli şekilde karşılanabilmesine yönelik tek oturumluk sınıf müdahalelerinin sınırlılığı daha anlaşılır görünmektedir. Bu konuda Block (1994) ve Steven (2004) tarafından yürütülen çalışmaların etkililiğe ulaşmasında ise, her iki çalışmanın da öğrenciler arasında terapötik bir

etkileşimi amaçlayan ve öğrencilerin gruba yönelik aidiyet duygularının oluşmasını kolaylaştıran bir gruba psikolojik danışma süreci çerçevesinde yürütülmesinin önemli bir rolü olabileceği düşünülmektedir.

Gerçeklik terapisi temelli müdahalelerin konu edildiği son bir araştırma değişkeninin, yaşam doyumu olduğu görülmektedir. Yaşam doyumu değişkeninin mevcut araştırmalar içinde konu edinildiği tek çalışma; okul etkinliklerine ve çalışmaya karşı isteksizlik, tekrarlayan okul başarısızlığı ve disiplini bozucu problem davranışlara ilişkin Steven (2004) tarafından yürütülen gerçeklik terapisine dayalı gruba psikolojik danışma müdahalesidir. Çalışma sonucunda öğrencilerin akademik başarı, problem davranış ve benlik saygısı düzeylerindeki anlamlı etkilerin yanı sıra, yaşam doyumu düzeylerinde de anlamlı bir artış görülmüştür. Bu bulgunun da, gerçeklik terapisinin temel varsayımlarıyla tutarlı olduğu söylenebilir. Nitekim farklı yaş gruplarındaki örneklemelerde yürütülen araştırma bulguları da, temel ihtiyaçlar ile yaşam doyumu gibi olumlu psikolojik değişkenler arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu rapor etmektedir (Türkdoğan ve Duru, 2012).

Araştırma bulgularına ilişkin genel bir değerlendirme yapılacak olursa, gerçeklik terapisi temelli müdahalelerin; öğrencilerin okula ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerinde, disiplini bozucu problem davranışlardan uzaklaşmalarında, akademik başarı düzeylerini arttırmalarında, içsel kontrol odağını ve sorumluluk düzeylerini yükseltmelerinde ve de olumlu bir benlik kavramı ve başarı kimliği geliştirmelerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Glasser (1975, 2005), gerçeklik terapisi yaklaşımını benimsemiş bir psikolojik danışmanın danışanlarına sunacağı terapötik yardımın, danışanları yaşamlarındaki gerçekçi olmayan seçimlerle yüzleştirmekle sınırlı olmadığını, psikolojik danışmanın aynı zamanda danışanlara temel ihtiyaçları karşılamanın en iyi yollarını da öğretme sorumluluğunu taşıdığını ileri sürmektedir. Bu nedenle, gerçeklik terapisinde psikolojik danışmanın adeta bir öğretmen rolünü benimseyerek yürüttüğü didaktik yöntem, terapötik sürecin ayrılmaz bir boyutu olarak kabul edilmektedir (Corey, 2008). Bu açıdan değerlendirildiğinde, gerçeklik terapisinde psikolojik danışman rolünün bir anlamda öğretmen rolü ile danışan rolünün de öğrenci rolüyle örtüşmekte olduğu ve bu durumun gerçeklik terapisi temelli müdahalelerin okul ortamının doğal dokusuyla bütünleşmesini daha da kolaylaştırdığı ileri sürülebilir.

Konuya okul ortamındaki eğitimciler ve öğretmenler açısından yaklaşılabilecek olursa; gerçeklik terapisinin somut, işlevsel ve kolay anlaşılabilir kuramsal varsayımlara sahip olması, öğretmenlerin veya okul yöneticilerinin gerçeklik terapisi konusunda kısa sürede

eğitilebilmelerini olanaklı kılmaktadır. Nitekim okul ortamını gerçeklik terapisinin kuramsal varsayımları temelinde düzenlemeyi amaçlayan okul yöneticileri veya öğretmenler, öğrenciler için belirlenen terapötik amaçlara nasıl ulaşılabileceğini gösteren işlem basamaklarını somut maddeler halinde uygulamaya geçirebilmektedir. Buna ek olarak, gerçeklik terapisinin öğrencileri yaşamlarındaki seçimlere ilişkin sorumluluk almaya ve iç kontrol kazanmaya davet eden güçlü çağrısının da, eğitim amaçları açısından öğrencilere kazandırılmak istenen olumlu niteliklerle örtüştüğü söylenebilir.

Araştırma bulgularına ilişkin yürütülen tartışmaya gelişimsel bir bakış açısıyla yaklaşılabilecek olursa; çocuk ve ergen gruplarında yürütülen terapötik müdahalelerin etkisini inceleyen araştırmalar, bilişsel ya da davranışçı yöntemler içeren müdahalelerin etkililiğine işaret ederken, geçmiş yaşantılara odaklanan ya da danışanlara içgörü veya farkındalık kazandırmayı amaçlayan yöntemlerin çocuk ve ergen gruplarında yeterince etkili olmadığını belirtmektedir (Prout, 1998; Prout ve Prout, 1998; Weisz ve diğ., 1995). Bu bulgular ışığında, gerçeklik terapisinin *burada ve şimdi* odaklı bakış açısıyla ve çoğunlukla yapılandırılmış etkinlikler temelinde ilerleyen bilişsel ve davranışsal değişimi amaçlayan yapısıyla çocuk ve ergen gruplarında çalışılması uygun bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Ayrıca, Erikson'un görüşleri çerçevesinde psiko-sosyal gelişim kuramı tarafından güçlü biçimde savunulan temel görüşe göre; çocukların okul çağı boyunca yaşadıkları başarı ya da başarısızlık duygusu, ileriki dönemde sağlıklı bir kimlik gelişimi göstermeleri açısından oldukça önemli etkiler taşımaktadır (akt. Burger, 2006; Prochaska ve Norcross, 2010). Bu noktada, başarılı bir kimlik geliştirmeleri konusunda öğrencilere her okul düzeyinde yardımcı olunabileceğini, ancak bu konudaki asıl çabanın eğitimin erken yıllarında olması gerektiği yönündeki görüşün (Glasser, 1999a, 1999b, 2001a), okul çağı çocuklarının psiko-sosyal gelişimlerine yönelik isabetli bir amacı tanımladığı anlaşılmaktadır.

Konuya çocuk ve ergenlerin gelişimsel ihtiyaçları üzerinden devam edilecek olursa; gerçeklik terapisinin özellikle eğlence ihtiyacına ilişkin ileri sürdüğü kavramsallaştırmanın, okullarda çocuk ve ergenlerle yürütülen uygulamalar açısından önemli bir avantaj sağlayacağı söylenebilir. Eğlence ihtiyacının bu denli önemli ve özgün bir temel ihtiyaç olarak kavramsallaştırılması gerçeklik terapisine özgü bir yöndür ve seçim kuramına göre eğlenme duygusu, insanın yeni bilgiler öğrenmesi için çok önemli bir koşuldur. Nitekim öğrenme ortamı eğlenceli olmaktan uzaklaştığı ölçüde, öğrenciler açısından sıkıcı ve çekilmez bir ortam olarak algılanacaktır (Glasser, 1999a, 1999b, 2001a). Bu açıdan öğrenme yaşantılarının, öğrencilerin eğlence ihtiyacını karşılamayı da içerecek şekilde yapılandırılmasının, gerçeklik

terapisine dayalı okul uygulamalarının başarılı olma olasılığını artırdığı düşünülmektedir.

Öte yandan, gerçeklik terapisinin okullardaki etkililiğini destekleyen araştırmaların geçerliğine ilişkin ileri sürülebilecek bazı sınırlılıklar da mevcuttur. İncelenen araştırmalarda, gerçeklik terapisi temelli müdahalelerin çok az sayıdaki bir kısmı deney, karşılaştırma ve kontrol gruplarından oluşan ve öntest-sontest ölçümlerine ek olarak kalıcılık ölçümlerinin elde edildiği güçlü bir deneysel araştırma desenine sahiptir. Bunun yerine, araştırmaların birçoğunda yarı-deneysel yöntemlerin tercih edildiği görülmektedir. Araştırmaların bir kısmı, kontrol gruplarının yer almadığı ve yalnızca tek bir grupla yürütülen öntest-sontest desenine sahiptir. Ayrıca araştırma deseninde kontrol grubunun yer aldığı çalışmaların büyük çoğunluğunda da, deney grubu dışında yer alan, alternatif bir müdahalenin uygulandığı karşılaştırma grubunun bulunmaması, deney grubu üzerindeki plasebo etkisinin kontrol edilemediğini göstermektedir. Bunlara ek olarak, deneysel müdahalelerin neredeyse hiçbirinde kalıcılık etkisinin ölçülmemiş olması da önemli bir sınırlılıktır.

Okullarda yürütülen gerçeklik terapisi temelli müdahalelere ilişkin bir diğer sınırlılık da, müdahale koşullarının oluşturulduğu çevresel ortamın çoğu zaman tek bir sınıf veya tek bir ders kapsamında sınırlı olmasıdır. Bu durumun, Edens (1995) tarafından yürütülen araştırmada deney grubundaki öğrencilerin seçim kuramı sınıfındaki disiplini bozucu davranışlarında anlamlı düzeyde bir düşüş gözlenirken, seçim kuramı sınıf programı dışındaki derslerde disipline sevk edilme sıklığının kontrol grubundan daha yüksek bulunmasının olası bir sebebi olduğu düşünülmektedir. Nitekim yalnızca bir çalışmada okuldaki tüm öğretmenlerin ve yöneticilerin müdahale programına dâhil oldukları bir okul iklimi oluşturulabilmiş (Garza-Burciaga, 2002); okullardaki gerçeklik terapisi temelli müdahalelerin büyük çoğunluğu, okuldaki diğer öğretmenlerin ve de yöneticilerin desteğinden yoksun olarak yürütülmüştür.

Okullarda yürütülen gerçeklik terapisi temelli müdahaleler konusunda göze çarpan son bir sınırlılık, ilkokul ve ortaokul öğrencileri üzerinde yürütülen müdahalelerin çoğunlukla okula ilişkin aidiyetleri düşük, okul devamsızlığı yüksek, okulda problem davranışlar sergileyen ve akademik başarıları düşük öğrencilere yönelik uygulamaları içermesidir. Oysa gerçeklik terapisi temelli müdahalelerin, okula uyum konusunda bu denli zorlanmalar yaşamayan ve akademik başarıları görece daha yüksek diğer öğrencilerde de, pozitif psikoloji yaklaşımı kapsamında olumlu ve mutluluk verici psikolojik gelişmeler sağlayabilmesi mümkündür. Nitekim Türkoğlu ve Duru (2012) üniversite öğrencileri üzerinde

gerçekleştirdikleri araştırmalarında, gerçeklik terapisi yaklaşımında vurgulanan beş temel ihtiyacın, öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyini, bir diğer ifadeyle mutluluk düzeyini geniş bir etki büyüklüğüyle açıkladığını bulmuştur. Temel ihtiyaçlar ve olumlu ruh sağlığı değişkenleri arasındaki benzer bir ilişkinin, temel eğitim yıllarındaki öğrenciler üzerinde yürütülen araştırmalarda da gözlenmesi, bu konuda ileride yapılacak araştırmalar açısından pekâlâ olasıdır. Neticede okula uyum, disiplin ya da akademik başarı konusunda problemleri olsun ya da olmasın; temel ihtiyaçları karşılanan her bireyin, kendini daha mutlu hissetmesi gerçeklik terapisinin başlıca kuramsal beklentisidir (Glasser, 2001b, 2005).

### **Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmada, ilkokul ve ortaokul öğrencileriyle yürütülen gerçeklik terapisi temelli müdahalelerin etkililiğini konu edinen deneysel desendeki çalışmalar incelenmiş ve alanyazınında gerçekleştirilen tarama sonucunda ulaşılan araştırmalar betimsel özetlemeler yoluyla analiz edilmiştir. Yürütülen inceleme kapsamında, ilkokul ve ortaokul öğrencileriyle yürütülen gerçeklik terapisi temelli müdahalelerin; öğrencilerin okula ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerinde, disiplini bozucu problem davranışlardan uzaklaşmalarında, akademik başarı düzeylerini arttırmalarında, içsel kontrol odağını ve sorumluluk düzeylerini yükseltmelerinde ve de olumlu bir benlik kavramı ve başarı kimliği geliştirmelerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

İlkokul ve ortaokul öğrencileriyle yürütülen gerçeklik terapisi temelli müdahalelerin etkililiğini konu edinen çalışmalarda gözlenen sınırlılıkları aşma konusunda, bundan sonra gerçekleştirilecek araştırmalara yönelik bazı öneriler sunulabilir. Öncelikle, gerçeklik terapisi temelli müdahalelerin etkililiğinin inceleneceği ilerideki çalışmalarda yarı-deneysel çalışmaların ötesinde; deney, karşılaştırma ve kontrol gruplarından oluşan ve öntest-sontest ölçümlerine ek olarak kalıcılık ölçümlerinin elde edildiği, güçlü bir deneysel araştırma desenine sahip daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Araştırmacılara yönelik bir diğer öneri, müdahale koşullarının oluşturulduğu çevresel ortamın tek bir sınıf veya tek bir ders kapsamında sınırlı tutulmayarak mümkün olduğu ölçüde okuldaki diğer öğretmenlerin, yöneticilerin ve hatta öğrenci ailelerinin de araştırmaya dâhil edilmesine çalışılması olacaktır. Bu konudaki bir diğer öneri; gerçeklik terapisi temelli müdahalelerin okulda uyumsuz ve disiplini bozucu davranışlar sergileyen veya akademik başarı düzeyleri düşük öğrencilerin yanı sıra, okula uyum konusunda bu denli zorlanmalar yaşamayan ve akademik başarı düzeyleri görece daha yüksek diğer öğrencilerde de psikolojik gelişmeler sağlayabilmeye

yönelik olumlu ruh sağlığı değişkenlerini konu edinen müdahaleler geliştirmelerinin faydalı olabileceğidir. Konuyla ilgilenen araştırmacılara yönelik son bir öneri ise, gerçeklik terapisi temelli müdahalelerin, gelişimsel açıdan farklı örneklemeler üzerindeki etkililiğini incelemek olabilir.

### Kaynakça

- Baynes, G. J. A. (1999). *The impact of students' use of "think time" and conflict resolution on their academic (mathreading) performance and social behavior*. (Unpublished doctoral dissertation), Washington State University. (UMI No. 9960814).
- Block, M. A. (1994). *A study to investigate the use of reality therapy in small group counseling sessions to enhance the self-concepts levels of elementary students*. (Unpublished doctoral dissertation), Walden University. (UMI No. 9520590).
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (Çev. Erguvan Sarıoğlu, İ. D.). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (Özgün Çalışma, 2004).
- Carbo, B. C. (2006). *The behavioral effects of group therapy on at-risk middle school students*. (Unpublished master's thesis), The University of South Alabama. (UMI No. 1434978).
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları* (Çev. Ergene, T.). Ankara: Mentis Yayıncılık. (Özgün Çalışma, 2005).
- Donato, T. (2004). Maintenance for the CT/RT student in the classroom. *International Journal of Reality Therapy*, 24(1), 38-42.
- Edens, R. M. (1995). *Effects of teaching control theory and reality therapy as an approach to reducing disruptive behaviors in middle school physical education*. (Unpublished doctoral dissertation), The University of North Carolina. (UMI No. 9618157).
- Frey, L. M., & Wilhite, K. (2005). Our five basic needs: Application for understanding the function of behavior. *Intervention in School and Clinic*, 40(3), 156-160.
- Garza-Burciaga, J. (2002). *The effect of a choice theory program on the attendance and conduct of sixth grade students*. (Unpublished doctoral dissertation), University of Houston. (UMI No. 3042436).
- Glasser, W. (1975). *Reality therapy: A new approach to psychiatry*. New York: Harper & Row Publishers.
- Glasser, W. (1984). *Control theory*. New York: Harper & Row Publishers.
- Glasser, W. (1999a). *Başarısızlığın olmadığı okul* (Çev. Teksöz, K.). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Glasser, W. (1999b). *Okulda kaliteli eğitim* (Çev. Kaplan, U.). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Glasser, W. (2001a). *Choice theory in the classroom*. New York: Harper Publishers.
- Glasser, W. (2001b). *Counseling with choice theory: The new reality therapy*. New York: Harper Collins Publishers.
- Glasser, W. (2005). *Kişisel özgürlüğün psikolojisi: Seçim teorisi* (Çev. İzmirli, M.). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Güçray, S. S., Çekici, F. ve Çolakkadıoğlu, O. (2009). Psiko-eğitim gruplarının yapılandırılması ve genel ilkeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 134-153.
- Hardaway, R. T. (1998). *An historical case study of a quality classroom*. (Unpublished doctoral dissertation), The University of Sarasota. (UMI No. 9911550).
- Kianipour, O. ve Hoseini, B. (2012). Effectiveness of training the choice theory of Glasser to teachers on improvement of students' academic qualification. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(2), 117-123.
- Kim, R-I. ve Hwang, M-G. (2001). The effect of internal control and achievement motivation in group counseling based on reality therapy. *International Journal of Reality Therapy*, 20(2), 12-15.
- Kim, K. (2002). The effect of a reality therapy program on the responsibility for elementary school children in Korea. *International Journal of Reality Therapy*, 22(1), 30-33.

- Kim, J-U. (2006). The effect of a bullying prevention program on responsibility and victimization of bullied children in Korea. *International Journal of Reality Therapy*, 26(1), 4-8.
- Louis, G. W. (1998). *The Quality School: Effects on student attitude toward school*. (Unpublished doctoral dissertation), The University of Cincinnati. (UMI No. 9833730).
- Murphy, L. (1997). Efficacy of reality therapy in the schools: A review of the research from 1980–1995. *Journal of Reality Therapy*, 16(2), 12-20.
- Nelson-Jones, R. (1982). *Danışma psikolojisi kuramları*. (Çeviri Ed.: Akkoyun, F.), London: Cassell Educational Limited.
- Passaro, P. D., Moon, M., Wiest, D. J. ve Wong, E. H. (2004). A model for school psychology practice: Addressing the needs of students with emotional and behavioral challenges through the use of an in school support room and reality therapy. *Adolescence*, 39(155), 503-717.
- Peterson, A.V. (2008). *Pete's pathogram: Pathway to success*. US: Action Printing.
- Petra, J. R. (2000). *The effects of a choice theory and reality therapy parenting program on children's behaviour*. (Unpublished doctoral dissertation), The Union Institute Graduate College. (UMI No.9989078).
- Prochaska, J. O. ve Norcross, J. C. (2010). *Systems of psychotherapy: A transtheoretical analysis*. Pacific Grove, C.A.: Brooks/Cole.
- Prout, H. T. (1998). Counseling and psychotherapy with children and adolescents: Historical developmental, integrative, and effectiveness perspectives. In H. T. Prout and D. T. Brown (Eds.), *Counseling and psychotherapy with children and adolescent: Theory and practice for school and clinical settings*(pp.1-31), 3th. Edition. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Prout, S. M. ve Prout, H. T. (1998). A meta-analysis of school-based studies of counseling and psychotherapy: An update. *Journal of School Psychology*, 36(2), 121–136.
- Radtke, L., Sapp, M. ve Farrell, W. C. (1997). Reality therapy: A meta-analysis. *Journal of Reality Therapy*. 17(1), 4-9.
- Roy, J. (2006). *Development of the ideas of William Glasser: A biographical study*. (Unpublished doctoral dissertation), La Sierra University. (UMI No.3227052).
- Salvatore, A. J. (2006). *An anti-bullying strategy: Action research in a 5/6 intermediate school*. (Unpublished doctoral dissertation), The University of Hartford. (UMI No. 3210027).
- Seligman, L. (2006). *Theories of counseling and psychotherapy: Systems, strategies, and skills*. Upper Saddle River, N. J.: Pearson Prentice Hall.
- Steven, N. S-Y. (2004). Group work with disaffected students: A reality therapy approach. *The Hong Kong Journal of Social Work*, 38(1-2), 15-34.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Türkdoğan, T. ve Duru, E. (2012). The role of basic needs fulfillment in prediction of subjective well-being among university students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2440-2446.
- Walter, S. M., Lambie, G. W. ve Ngazimbi, E. E. (2008). A choice theory counseling group succeeds with middle school students who displayed disciplinary problems. *Middle School Journal*, 40(2), 4-12.
- Weisz, J. R., Weiss, B., Han, S. S., Granger, D. A. ve Morton, T. (1995). Effects of psychotherapy with children and adolescents revisited: A meta-analysis of treatment outcome studies. *Psychological Bulletin*, 117(3), 450-468.



Wubbolding, R. E. (2007). Glasser quality school. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 11(4), 253-261.

Wubbolding, R. E. ve Brickell, J. (2007). Frequently asked questions and brief answers: Part I. *International Journal of Reality Therapy*, 27(1), 29-30.

Yalçın, A. F. (2007). *Başarı kimliği geliştirme programının etkililiği*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.



---

---

## Erteleme: Türleri, Bileşenleri, Demografik Etkenler ve Kültürel Farklılıklar

Bilge UZUN<sup>1</sup> Ayhan DEMİR<sup>2</sup>

---

---

Geliş Tarihi: 07.03.2015 Kabul Tarihi: 20.05.2015

### Öz

Yapılması planlanan iş ve görevlerin ileriki bir zamana bırakılıp ötelenmesi *erteleme* olarak adlandırılır (Lay, 1986). Erteleme sonucunda kişi iş ve görevlerini ileriki bir zamana bıraktığı için geçici bir süre rahatlamış olmasına rağmen, bu eğilimin davranışa dönüşmesi çoğu zaman stres artışı, organizasyon bozukluğu ve başarısızlık ile sonuçlanır. Ertelemenin altında yatan ‘daha sonra daha iyi’ düşüncesi olsa da, ertesi gün geldiğinde örüntü yinelenir ve kişi kendisine ‘bunu yarın yapacağım’ sözü verir. Bu nedenle erteleme ‘ertesi gün sendromu’ olarak da adlandırılabilir. Araştırma bulguları, ertelemenin olumsuz sonuçlara neden olduğunu ve bu durumun kişinin psikolojik iyilik halini etkileyebildiğini ortaya koyduğundan, ertelemenin önlenmesinin gerekli olduğuna dikkat çekmektedir. Ülkemizde de ertelemeyi ele alan çalışmalar dünya alan yazını takip eder durumdadır. Bulgular, ülkemizde de ertelemenin yaygınlığını ortaya koyarken bu davranışın iyileştirilmesinin önemini göstermektedir. Bu doğrultuda, bu derleme çalışmasında, ertelemenin farklı yönleri ile anlaşılması amacı ile ertelemeye ilişkin tanımlar, ertelemenin türleri ve bileşenlerine yer verilirken; erteleme davranışı ile başa çıkmak amacıyla oluşturulmuş bazı programlar sunulmuştur. Ertelemeye ilişkin ulusal alan yazını ve öğrenci-yetişkin profili karşılaştırmalı bir çalışmanın katkılarıyla tartışılmıştır.

*Anahtar Kelimeler:* Erteleme, erteleme türleri, bileşenleri, başa çıkma programları

---

<sup>1</sup> Doç. Dr., Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi,

<sup>2</sup> Prof. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,



---

## **Procrastination: Types, Components, Demographic Effects, and Cultural Differences**

---

*Submitted by 07.03.2015 Accepted by 20.05.2015*

### **Abstract**

Procrastination refers to put off intended tasks to another time (Lay, 1986). The purpose of procrastination is to make one's life more pleasant, but it nearly always add stress, disorganization and failure. The idea underlying procrastination may be 'later is better'. However, when tomorrow comes, the pattern resurfaces and the person excuses him/herself by promising that 'I will do it tomorrow'. Hence, procrastination can be called as 'tomorrow syndrome'. Research results have shown that procrastination should be overcome since engaging in procrastination lead to negative outcome along with negative affect on the individuals' psychological wellbeing. National literature follows international results. In this respect, in the present review, definitions of procrastination, types and components of procrastination are presented along with the treatment programs. The national literature on procrastination and prevalence of procrastination among students and adults in terms of cross-cultural results will also be discussed.

*Key Words:* Procrastination, types of procrastination, components, treatment programs.

## Giriş

‘Modern çağın sorunlarından’ biri olarak betimlenen erteleme, ‘bugünün işini yarına bırakmak’ olarak da ifade edilebilir (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995). Erteleme yeni bir olgu değildir. Uzun bir tarihçesi olan ertelemenin bilimsel çalışma konusu olarak incelenmeye başlanması 30-40 yıl öncesine dayanmaktadır. Ertelemenin amacı kişinin hayatına kısa dönemli haz katmak gibi görünse de bu eğilimin davranışa dönüşmesi insan psikolojisi üzerinde çoğu zaman olumsuz etkiler bırakmaktadır (Clayton, 2000). Ertelemenin altında yatan düşünce ‘ertesini gün daha iyi’dir. Ancak ertesini gün geldiğinde durum tekrarlanır ve kişi kendine yeniden ‘bunu yarın yapacağım’ sözü verir. Yaşanan bu kısır döngü nedeniyle erteleme ‘ertesini gün sendromu’ olarak da adlandırılır.

### Ertelemenin Tanımı

Alan yazında ertelemeye ilişkin ortak bir tanım olmamasına karşın her tanımın ortak olarak ‘geciktirme’ kavramını içerdiği görülmektedir. Örneğin, Knaus (1998) ertelemeyi, önceliği olan bir işi daha sonraya bırakmak olarak tanımlamaktadır. Tuckman’ın (1991) erteleme tanımında, öz-düzenleme performansının yoksunluğu belirgin iken, Lay (1986) ertelemeyi gerekli olan amaçlara ulaşmayı erteleme olarak tanımlamaktadır. Tanımlar farklılaşsa da ortak özelliğinin *önceliği daha az olan bir işi, önceliği fazla olan diğer bir işin önüne koymak olduğu* söylenebilir. Bununla birlikte, ertelemenin görevi geciktirme ya da görevden kaçınma gibi sadece davranış boyutunun değil, bilişsel ve duygusal bileşenlerinin de olduğu gözden kaçmamaktadır (Uzun Özer, Demir ve Ferrari, 2013).

### Ertelemenin Bileşenleri

Araştırmacılar ertelemenin tek bir yapıdan oluşmayıp farklı bileşenlerden oluştuğunu belirtmişlerdir (Solomon ve Rothblum, 1984). Buna göre, ertelemenin *davranışsal bileşeni*, görevin başlatılması, yürütülmesi ya da tamamlanması üzerine odaklanmaktadır (Ferrari, 1992). Bu durumda, yapılması planlanan işin gereğinden fazla zaman alması söz konusudur (Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986). Buna göre, ertelemenin davranış boyutu yapılması planlanan işten kaçınılıp daha çok keyif alınan başka bir işin yapılmasıdır. Kişinin ders çalışmadan kaçınıp televizyon seyretmesi örneği ertelemenin davranış boyutuna örnek olarak gösterilebilir. Günümüze kadar yürütülen ‘davranış’ yönelimli çalışmalarda, ertelemenin değerlendirilmesi için yapılan işin miktarı ve erteleme sıklığına odaklanıldığı görülmektedir (Beck, Koons ve Milgrim, 2001). Erteleme davranışının belirlenmesine yönelik olarak yapılan

bazı çalışmalarda öğrencilerin dönem ödevi teslim tarihine bakılırken (Tice ve Baumeister, 1997) bazı araştırmalarda uygulanan ölçeklerin araştırmacıya geri verilmesine kadar geçen süre (Lay, 1986), teslim zamanı (Moon ve Illingworth, 2005) ya da verilen görevin başlama ve bitiş saati arasında geçen süre değerlendirilmiştir (Senecal, Lavolie ve Koestner, 1997). Buna ek olarak, davranış yönelimli bazı araştırmacılar öz-düzenlemenin erteleme davranışını en güçlü yordayan davranış değişkeni olduğunu belirtmektedir (Howell, Watson, Powell ve Buro, 2006; Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2008; Uzun Özer ve Sarıcaoglu, 2014; Van Eerde, 2003).

Ertelemenin *bilişsel bileşeni*, bireyler üzerinde olumsuz etkileri olmasına rağmen erteleme davranışına bilinçli olarak karar verme nedenlerine odaklanmaktadır (Karas ve Spada, 2009). Bu doğrultuda öz-yetkinlik, mükemmeliyetçi kişilik özelliği ya da rasyonel olmayan düşünce tarzları gibi bilişsel değişkenler erteleme davranışı çalışmalarında sıklıkla yer almıştır (Bridges ve Roig, 1997; Chabaud, Ferrand ve Maury, 2010; Sirois, 2004). Örneğin, Burka ve Yuen (1983) bireylerin erteleme davranışının doğasında, kırılğan öz-saygıyı koruma amacı olduğunu vurgulamaktadır. Bandura (1986) başka bir yaklaşımla ertelemenin düşük öz-yeterlik sebebinden kaynaklandığını belirtmektedir. Araştırma bulguları, bu doğrultuda, erteleme davranışının öz-saygı ve öz-yeterlik inançları ile olumsuz yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Beck ve diğ., 2000; Ferrari, 1994; Ferrari, 2001; Ferrari ve Emmons, 1994; Sirois, 2004).

Ertelemenin *duygusal* bileşeni içermesi bazı araştırmacıların özellikle üzerinde durduğu bir konudur (örn., Solomon ve Rothblum, 1984). Buna göre, kişinin belli bir zamanda yapması gereken işi başlatamama, sürdürememe ya da tamamlayamama konusunda kişisel bir sıkıntı hissetmesi ertelemenin duygusal parçasını içermektedir. Bu yönde yapılan araştırmalar ertelemenin öznel rahatsızlığına odaklanmaktadır (Burka ve Yuen, 1983; Solomon ve Rothblum, 1984). Bu doğrultuda araştırmacılar erteleme davranışını olumsuz duygulara neden olan kaygı ve endişe ile ilişkilendirmişlerdir (Tuckman, 1991). Duygusal yönelimli araştırmacılar kaygı ve endişe duygusunun erteleme ile ilişkili olan en olumsuz duygu olduğunu vurgulamaktadır (Ferrari ve Tice, 2000; Uzun Özer, Demir ve Harrington, 2012).

Çalışma bulgularında görülen bu değişkenlik, ertelemenin tek bir faktöre bağlı olmadığını, işlerin daha sonraki zamana bırakılmasının çoklu nedenlere bağlı olabildiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda ertelemenin çoklu bileşenlerle incelenmesi son zamanlarda önem kazanmıştır (Uzun Özer, O'Callaghan, Bokszczanin, Ederer, ve Essau

2014). Ancak alan yazı göz önünde bulundurulduğunda bu yönde yapılan çalışmanın sınırlı sayıda olduğu gözlemlenmektedir.

### **Ertelemenin Türleri**

Alan yazında erteleme dört ana başlık altında toplanmaktadır. Bunlardan en yaygın olanı, sınavlara çalışma, ödevleri tamamlama gibi yapılması gereken akademik görevlerin yapılmaması veya son dakikaya bırakılması olan *akademik erteleme* (academic procrastination, Solomon ve Rothblum, 1984). Günlük işleri programlamada zorlanma ve bu işleri zamanında yapmakta güçlük çekmeye ilişkin *rutin işlerde erteleme* (life routine procrastination, Lay, 1986); çatışma durumlarında ya da farklı seçeneklerle karşı karşıya kalındığında karar vermenin geciktirilmesini içeren *karar vermeyi erteleme* (decisional procrastination, Effert ve Ferrari, 1989; Ellis & Knaus, 1977) ve kişinin hem karar vermeyi hem de yapması gereken işleri ertelemesini içeren *kompulsif erteleme* (compulsive procrastination, Ferrari, 1991) ertelemenin diğer türlerini oluşturmaktadır.

Alan yazında bulguların büyük çoğunluğu, ertelemenin özellikle akademik alanda en yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır (Harriot ve Ferrari, 1996). Bazı araştırmacılar bu oranın %95'lere ulaştığını belirtmektedir (Ellis ve Knaus, 1977; Steel, 2007). Araştırma bulguları, erteleme davranışının dersten çekilme ve düşük akademik başarı gibi akademik performans üzerinde olumsuz etkileri olmasına rağmen (Keller, 1968; Valentine, DuBois ve Cooper, 2004), öğrencilerin akademik görevlerini sıklıkla daha sonraki bir tarihe ertelediklerini ya da o görevi yapmayı tamamen bıraktıklarını göstermektedir (Bishop Gallagher ve Cohen, 2000; Tan ve diğ., 2008).

Alan yazında bazı araştırmacıların ertelemeyi bir alışkanlık (örn., Ellis ve Knaus, 1977) bazılarının ise bir kişilik özelliği olarak kabul ettiği görülmektedir (örn., Ferrari, 1991; Lay, 1986). Ancak görünen o ki, ertelemeye ilişkin çalışmaların büyük çoğunluğu, ertelemeyi *olumsuz yönde* ele almaktadır. Örneğin, Burka ve Yuen (1983) ve Ferrari (2001), ertelemeyi öz yetersizlik ya da tehdit altında hissedilen öz-saygının savunulması olarak açıklamaktadır. Bunun yanı sıra erteleme, yüksek düzeyde sağlık sorunları, (Sirois, Melia-Gordon ve Pychyl, 2003; Tice ve Baumeister, 1997), düşük akademik başarı (Carden, Bryant ve Moss, 2004; Steel, 2004), kaygının değişik oluşumları (Cassady ve Johnson, 2002; Chabaud ve diğ., 2010; Stöber ve Joormann, 2001), akılcı olmayan inançlar ve yöntemler (Beswick, Rothblum ve Mann, 1988; Schubert, Lilly ve Stewart, 2000) gibi olumsuz davranış ve sonuçlarla ilişkilendirilmektedir. Bu sebepten dolayı özellikle üniversite öğrencileri, üniversite rehberlik

servislerine başvurarak bu davranışın sebep olduğu olumsuz durumlardan yakınmaktadır (Schouwenburg, Lay, Pychyl, & Ferrari, 2004).

Diğer taraftan bazı araştırmacılar (örn., Choi ve Moran, 2009; König ve Kleinmann, 2004; Sigall, Kruglanski ve Fyock, 2000) ertelemeyi *olumlu yönde* ele alarak erteleme davranışı sergilemenin faydalı olabildiğini belirtmektedir. Örneğin, Pychyl, Lee, Thibodeau, ve Blunt (2000)'a göre, yapılacak işleri daha sonraya bırakmak oldukça akılcı ve bireylerin olumlu hissetmesini sağlayan bir yoldur. Bu durum özellikle yapmaktan hoşlanılmayan bir görev yerine yapmaktan hoşlanılan bir görevin yapılması durumunda gerçekleşir. Chu ve Choi (2005) ise öğrencilerin zaman baskısı etkisiyle daha başarılı olabildiklerini ve bu sebeple ertelemeyi özellikle tercih ettiklerini belirtmektedir. Bu doğrultuda araştırmacılar ertelemeyi kısa dönemli olumlu duyguların düzenleyicisi olarak açıklamaktadır (Tice ve Baumeister, 1997). Buna göre, öğrenciler arkadaşları ile zaman geçirmek gibi bir etkinliği tercih ettiklerinden sınavlara çalışmayı erteleyebilir. Benzer olarak, erteleme davranışı sergileyenlerin iyimser düşündüklerini, öğrenmeleri gereken konuları bir gecede öğrenebilecekleri ya da sınavın çok kolay olacağı gibi düşüncelerin olabileceği bulunmuştur (Sigall ve ark., 2000). Erteleyen kişilerin, erteleme davranışı sergilediklerinde olumsuz bir işten kaçınıp daha keyifli etkinlikler içinde olduklarından dolayı olumsuz duygularından bahsetmedikleri saptanmıştır (König ve Kleinmann, 2004; Pychyl ve ark., 2000).

### **Bazı Demografik Değişkenlere göre Erteleme**

Bu güne kadar yapılan bazı araştırma bulguları ertelemenin yaş ve cinsiyet gibi demografik değişkenle olan ilişkisinde farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Erteleme düzeyinin kadın ve erkekler arasında anlamlı farklılığı olup olmadığını anlamak için çok sayıda çalışma yapılmasına karşın, kesin bir sonuca ulaşılamamıştır. Buna göre bazı araştırmacılar kadınların erkeklere oranla daha yüksek düzeyde erteleme davranışı sergilediğini ortaya koyarken (örn., Doyle ve Paludi, 1998; Pychyl, Coplan ve Reid, 2002; Solomon ve Rothblum, 1984) diğer bazı araştırmacılar bu durumun tersi yönde bulgulara ulaşmıştır (Milgram, Marshevsky, ve Sadeh, 1994; Senecal ve diğ., 1995; Uzun Özer, 2014). Bununla birlikte, alan yazında erteleme düzeyinin cinsiyete göre anlamlı farklılığı olmadığını gösteren çalışma bulguları da oldukça fazladır (örn., Ferrari, 1991; Ferrari, 2001; Kachgal, Hansen, ve Nutter, 2001; Schouwenburg, 1992). Karşılaştırmalı çalışmalar olmasa da farklı kültürlerden edinilen veriler ışığında bu bulgulardan çıkarılacak sonuç kültürel farklılığa işaret etmemekle birlikte, erteleme düzeyinin örneklemin özelliğine göre değişim gösterdiği yönündedir. Ertelemenin yaş ile olan ilişkisine

bakıldığında, erteleme düzeyinin 20'li yaşlardan sonra arttığı ve kişilerde erteleme davranışı sergileme oranının yaş ilerledikçe azaldığı görülmektedir (Ferrari ve diğ., 1995). Bununla birlikte, ertelemenin farklı kültürlerde yürütülen çalışma bulguları, ertelemenin kültüre göre bir farklılığı olmadığına işaret etmektedir (Schouwenburg, 1992; Beswick ve ark., 1988; Senecal ve ark., 1995). Benzer olarak kültürler arası karşılaştırmalı yürütülen başka bir çalışmada da ertelemenin kültürel farklılığa işaret etmediğini ortaya koymuştur (Ferrari, Diaz-Morales, O'Callaghan ve Argumedo, 2007; Prohaska, Morill, Atilas, ve Perez, 2001).

### **Ertelemenin Nedenleri**

Ertelemeye katkıda bulunan etmenler göz önünde bulundurulduğunda, bu kavramın tanımında olduğu gibi kuramcı ve araştırmacıların ulaştığı ortak bir nokta olmadığı görülmektedir. Bugüne kadar kuramcılar erteleme nedenlerini farklı kuramsal yaklaşım ve modellerle açıklamaya çalışmışlardır (Dietz, Hofer ve Fries, 2007; Eun Hee, 2009; Seo, 2008). Buna göre, psikoanalitik kuramcılar erteleme nedenlerini, kaygıdan kaynaklanan kaçınma davranışı ile açıklarken; ertelemenin aşırı talepkâr ya da aşırı hoşgörülü anne-baba tutumuna karşı gösterilen bir tepkiden olduğunu belirtmektedirler (bknz, Ferrari ve diğ., 1995). Bu yönde yapılan araştırma bulgularının bu görüşü destekleyen sonuçlara ulaştığı görülmektedir (Ferrari, ve Emmons, 1994; Uzun Özer, 2009b). Bilişsel Davranışçı görüşü benimseyen kuramcılar, ertelemenin kişilerin sahip olduğu akılcı olmayan düşüncelerden kaynaklandığını belirtirken (Burka ve Yuen, 1983; Ellis ve Knaus, 1977, Uzun Özer ve diğ., 2013); davranışçı görüşe göre erteleme kişilere kısa dönemli haz sağlayan öğrenilmiş bir davranıştır (Lamba, 1999). Akılcı Duygusal Davranış Yaklaşımını benimseyen kuramcılar ise ertelemenin duygu düşünce ve davranış örüntüsünü ortaya koymuşlardır. Örneğin, Uzun Özer, O'Callaghan, Bokszczanin, Ederer ve Essau (2014) akılcı duygusal davranış yaklaşımını temel alarak ertelemenin depresyon, mükemmeliyetçilik ve öz düzenleme ile olan yol analizi modelini önermişlerdir. Kuramsal yapıları temel alarak yapılmış araştırmalarda ertelemenin nedenleri farklı yönlerde ele alınmıştır (Kachgal ve diğ., 2001; Schowuenburg, Lay, Pychyl ve Ferrari, 2004). Çalışma bulguları ertelemenin nedenlerin, görevden hoşlanmama (Milgram, Sroloff ve Rosebaum, 1988), tembellik (Senecal, Lavolie ve Koestner 1997), sınav kaygısı (Cassady ve Johnson, 2002), düşük öz-saygı (Meyer, 2001), yetersiz öz-düzenleme (Klassen ve diğ., 2008), olumsuz değerlendirilme korkusu (Ferrari, 1992), öğrenilmiş çaresizlik (McKean, 1994), dışsal denetim odağı (Deniz, Traş ve Aydoğan, 2009), mükemmeliyetçi kişilik özelliği (Seo, 2008) ya da başarısızlık korkusu (Solomon ve Rothblum, 1984) olduğunu göstermiştir.



## **Erteleme ile Baş Etme Yolları**

Alan yazınında erteleme ve sebeplerine sıklıkla yer verilirken; bu davranışın azaltılmasına yönelik olarak yapılan çalışmaların sınırlı olduğu gözden kaçmamaktadır (Kutlesa, 1998; Schubert ve diğ., 2000). Erteleme nedenlerine yönelik olan araştırmaların sonuçları, birçok sorunu beraberinde getiren ertelemenin üstesinden gelinmesinin kaçınılmaz olduğunu göstermiş ve bu doğrultuda ertelemenin azaltılmasına yönelik bazı uygulama önerilerinde bulunmuştur (Ferrari, 2010; Lay, 2004; Wadkins, 1999). Buna göre, bir grup araştırmacı (Walker, 2004) grupla psikolojik danışma uygulamalarının ertelemenin üstesinden gelmeye yönelik olarak faydalı bir uygulama olabileceğini önerirken, Mandel (2004) bireyle psikolojik danışma uygulamaları yapılmasını önermektedir. Benzer olarak, Van Essen, Ven Del Heuvel ve Ossebaard (2004) zaman-kontrolü derslerinin ve Van Horebeek, Michielsen, Neyskens, ve Depreeuw, (2004) eğitim gruplarının ertelemenin azaltılması amacıyla kullanılacak etkili yöntemlerden olduğunu vurgulamıştır.

Alan yazında, Ellis ve Knaus'un (1977) bilişsel-davranışçı kuram doğrultusunda geliştirdikleri, mükemmeliyetçilik, öfke/düşmanlık, tahammülsüzlük ve kendini aşağılamaya yönelik tutumların kontrol edilmesi yoluyla uygulanan programlar bulunmaktadır (Academic Skill Center, 2004). Bunun yanı sıra, Schubert ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilen, iki aşama ve altı haftadan oluşan, yapılandırılmış bir programın uygulaması da görülmektedir. Bu program çerçevesinde erteleme ile yüksek düzeyde ilişkili olan görevden hoşlanmama, değerlendirilme kaygısı, bağımlılık, mükemmeliyetçilik, rasyonel olmayan inançlar, öğrenilmiş çaresizlik ve düşük öz-saygı üzerinde durulmuştur. Benzer olarak, Uzun Özer ve diğerleri (2013) akılcı duygusal davranış kuramı doğrultusunda uyguladıkları her biri 90 dakikadan oluşan beş oturumluk grupla psikolojik danışma uygulamalarının ertelemeyi azaltmaya ilişkin etkili olabildiğini rapor etmişlerdir. Araştırma çerçevesinde kullanılan ön-test, son-test karşılaştırmalı desen, ertelemeye ilişkin rasyonel olmayan düşüncelerin çürütülmesi ve bunların yerine alternatiflerinin bulunması yoluyla uygulanan programın etkinliğini ortaya koymuştur.

## **Türkiye’de Erteleme Alanında Yapılan Çalışmalar**

Ülkemizde erteleme alanında yapılan çalışmalar on yıl öncesine dayanmaktadır. Ertelemeye ilişkin ilk araştırma çalışmaları yüksek lisans tezi kapsamında başlamış (Çakıcı, 2003) ve hız alarak (Akbay, 2009; Akkaya, 2007; Aydoğan, 2008;), doktora tezleriyle (örn., Balkıs, 2006, Uzun Özer, 2010) devam etmiştir. Daha sonra, erteleme davranışını azaltmaya yönelik olarak

uygulanan programlar (Uzun Özer ve diğ., 2013) ve test edilen kuramsal modeller (Balkıs, 2013; Kandemir, 2014) erteleme çalışmalarında yerini almıştır. Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı üzerine yoğunlaşan çalışma bulguları, öz yeterlik algısı, akademik yüklenme stilleri ve akademik güdülenmenin akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde yordadığı (Akbaş, 2009); sorumluluk kişilik özelliği, başarı yönelimi, akademik öz-yeterlik inancı ve benlik saygısının akademik erteleme ile neden-sonuç ilişkisi içinde doğrudan ve dolaylı şekilde açıklandığını ortaya koyarken; akademik ertelemenin benlik saygısı, öz yeterlik algısı ile olumsuz ve yüksek düzeyde ilişkili olduğu (Uzun Özer ve diğ., 2012; Uzun Özer, Saçkes ve Tuckman, 2013) bulunmuştur. Balkıs (2006), üniversite öğrencilerinde erteleme eğiliminin rasyonel karar verme ve düşünme stilleri ile olumsuz yönde; bağımlı, kaçınan ve anlık karar verme stilleri ile olumlu yönde ilişkili olduğunu rapor etmiştir. Uzun Özer (2011) tarafından gerçekleştirilen kesitsel çalışmada lise, lisans ve lisansüstü öğrencilerin erteleme düzeyleri ve erteledikleri akademik görevler karşılaştırılmıştır. Bulgular, lisans öğrencilerinin erteleme davranışı sergileme düzeylerinin lise öğrencilerinden ve lisansüstü eğitimlerine devam eden öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğunu gösterirken; lise ve lisans öğrencileri akademik alanda en fazla *sınavlara hazırlanmayı*; oysa lisansüstü öğrenciler *dönem ödevlerini tamamlamayı* ertelediklerini rapor etmişlerdir. Uzun Özer ve diğerleri (2013) tarafından yapılan deneysel çalışma bulgularıyla akılcı duygusal davranış yaklaşımı ile kullanılan ‘erteleme davranışı ile başa çıkma’ programının öğrencilerde ertelemenin azaltılmasına yardımcı olduğunu ortaya koymuştur. Erteleme, yakın zamanda, kültürler arası karşılaştırma çalışmalarında yerini almıştır (Uzun Özer ve diğ., 2014). Buna göre, İngiltere’de eğitimlerine devam eden öğrencilerle yapılan karşılaştırma Türk öğrencilerin daha az düzeyde erteleme davranışı sergilediklerini rapor etmeleriyle sonuçlanmıştır (Uzun Özer ve diğ., 2013). Bu karşılaştırma çalışmasında cinsiyete ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamasına karşın, ulusal düzeyde yapılan çalışmalarda erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla yüksek düzeyde erteleme davranışı sergiledikleri belirtilmiştir (Balkıs ve Duru, 2009; Uzun Özer ve diğ., 2009). Benzer olarak ülkemizde de 20’li yaşların hakim olduğu üniversite eğitimi sırasında erteleme düzeyinin (Ferrari, Uzun Özer ve Demir, 2009; Uzun Özer, 2011) ergenler (Uzun Özer, 2009a) ve yetişkinlerdeki (Ferrari ve diğ., 2009) erteleme düzeyine göre en üst seviyede olduğu görülmektedir.

## Sonuç ve Öneriler

Erteleme, önceliği daha az olan bir iş ya da görevin, önceliği olan bir iş ya da görevin önüne koyulması olarak tanımlanabilir. Çoğu zaman olumsuz sonuçlarla anılan bu davranışın altında yatan düşünce ‘bunu yapmak için yarın daha iyi’ fikridir. Ancak yarın geldiğinde koşullar umulduğu kadar uygun olmayabilir, erteleme durumu tekrarlanır ve kişi kendine yeniden ‘Bunu yarın yapacağım’ sözü verir. Bu döngü ertelemenin ‘ertesi gün sendromu’ olarak da adlandırılmasını sağlar (Knaus, 2002).

Alan yazında, ertelemenin gerek tanımında gerekse türlerinde farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda tüm erteleme tanımları ‘geciktirme’ kavramını ortak olarak içerse de, yaklaşımlarla bağlantılı olarak farklı bileşenlere sahip olduğu açıktır. Ertelemeye yönelik kuramların da vurguladığı gibi bireyler farklı sebeplerle eteleme davranışı sergileyebilirler ancak bu davranışın iyileştirilmesi bireylerin psikolojik sağlığı açısından önemlidir. Ertelemeye ilişkin alan yazını ertelemenin olumsuz sonuçlara neden olduğu görüşünü benimsediğinden; bu davranışın kontrol edilmesi ya da üstesinden gelinmesinin gerekliliği üzerinde sık sık durmuştur. Alan yazında bu yönde yapılan çalışmalar sınırlı olmasından dolayı, ertelemenin derinlemesine anlaşılmasına ilişkin daha fazla sayıda çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun yanı sıra ertelemenin tek bileşenden oluşmadığı sonucu göz önünde bulundurulduğundan bu kavramın duygusal, bilişsel ve davranışsal boyutları karşılayacak farklı değişkenlerle incelenmesi fayda sağlayacaktır. Erteleme davranışının bireyler üzerinde olumsuz etkileri değerlendirildiğinde bu davranışın üstesinden gelinmesine yönelik olarak hazırlanacak kuramsal program ve uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Ulusal alan yazında erteleme davranışına ilişkin çalışmalar olmasına rağmen, bu davranışın temelini oluşturan bazı kavram ve kuramlara ilişkin bilginin yetersiz olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada ertelemeye ilişkin kavram ve kuramlar, tür ve oluşumları çerçevesinde derlenerek sunulmuştur. Bu çalışmanın ulusal alan yazında erteleme davranışına ilişkin derleme boşluğunu dolduracağı beklenmektedir. Bu doğrultuda ertelemeye ilişkin ulusal ve uluslararası başlatılan önemli çalışma ve bu çalışmaların bulgularına yer verilmiştir.

### Kaynakça

- Academic Skills Center, (2004). Procrastination is the thief of time. 12 Ağustos, 2004 tarihinde [www.sas.calpoly.edu/asc/ssl/procrastination.html](http://www.sas.calpoly.edu/asc/ssl/procrastination.html) adresinden elde edilmiştir.
- Akbay, S., E. (2009). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin: Mersin Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> (253522) adresinden elde edilmiştir.
- Akkaya, E. (2007). *Academic procrastination among faculty of education students: The role of gender, age, academic achievement, perfectionism and depression.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> (218067) adresinden elde edilmiştir.
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> (189853) adresinden elde edilmiştir.
- Balkıs, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychoterapies*, 13(1), 57-74.
- Balkıs, M., ve Duru, E. (2009). Prevalance of academic procrastination among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18-32.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory* NJ: Prentice-Hall.
- Beck, B. L., Koons, S. R., ve Milgrim, D. L. (2001). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem, and self-handicapping. *Journal of Social Behavior & Personality*, 16(1), 3-11.
- Beswick, G., Rothblum, E. D. ve Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23(2), 207-217.
- Bishop, J. B., Gallagher, R. P. ve Cohen, D. (2000). College students' problems: Status, trends, and research. İçinde D. H. Davis, K (Ed.), *College counseling: Issues and strategies for a new millennium*: American Counseling Association.
- Bridges, K. R. ve Roig, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking: A re-examination with context controlled. *Personality and Individual Differences*, 22(6), 941-944.
- Burka, J. B. ve Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why do you do it, what to do about it.* CA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Carden, R., Bryant, C. ve Moss, R. (2004). Locus of control, test anxiety, academic procrastination, and achievement among college students. *Psychological Reports*, 95(2), 581-582.
- Cassady, J. C. ve Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295.

- Chabaud, P., Ferrand, C. ve Maury, J. (2010). Individual differences in undergraduate student athletes: The roles of perfectionism and trait anxiety perception of procrastination behavior. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 38(8), 1041-1056.
- Choi, J. N. ve Moran, S. V. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *Journal of Social Psychology*, 149(2), 195-212.
- Chu, A. H. C., ve Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "Active" procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264.
- Clayton, E., T. (2000). Psychological self-help (4. Böl) 18 Nisan, 2003'te, <http://www.mentalhelp.net/psychhelp/chap4/chap4r.htm> adresinden elde edilmiştir.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> (205276) adresinden elde edilmiştir.
- Deniz, M. E., Traş, Z. ve Aydoğan, D. (2009). An Investigation of academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(2), 623-632.
- Dietz, F., Hofer, M. ve Fries, S. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 893-906.
- Doyle, J. A. ve Paludi, M. A. (1998). Sex and gender: *The human experience*. Boston: McGraw Hill.
- Effert, B. R. ve Ferrari, J. R. (1989). Decisional Procrastination - Examining Personality-Correlates. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4(1), 151-156.
- Ellis, A., ve Knaus, W. (1977). *Overcoming procrastination*. NY: Signet.
- Eun Hee, S. E. O. (2009). The relationship of procrastination with a mastery goal versus an avoidance goal. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 37(7), 911-919.
- Ferrari, J. R. (1991). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological Reports*, 68(2), 455-458.
- Ferrari, J. R. (1992). Procrastinators and perfect behavior: An exploratory factor analysis of self-presentation, self-awareness, and self-handicapping components. *Journal of Research in Personality*, 26, 75-84.
- Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors. *Personality and Individual Differences*, 17(5), 673-679.
- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination and attention: Factor analysis of attention deficit, boredomness, intelligence, self-esteem, and task delay frequencies. *Journal of Social Behavior & Personality*, 16, 185-196.
- Ferrari, J. R. (2010). *Still procrastinating? The no regrets guide to getting it done*. New York: Wiley.
- Ferrari, J. R., Diaz-Morales, J. F., O'Callaghan, J., Diaz, K., & Argumedo, D. (2007). Frequent behavioral delay tendencies by adults: International prevalence rates of chronic procrastination. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(4), 458-464.
- Ferrari, J. R., ve Emmons, R. A. (1994). Procrastination as revenge: Do people report using delays as a strategy for vengeance? *Personality and Individual Differences*, 17(4), 539-544.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L. ve McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory research, and treatment*. NY: Plenum Press.

- Ferrari, J. R. ve Tice, D. M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*, 34(1), 73-83.
- Ferrari, J. R. Uzun Özer, B., & Demir, A. (2009). Chronic procrastination among Turkish adults: Exploring decisional, avoidant, and arousal styles. *Journal of Social Psychology*, 149(3), 302-308.
- Harriot, J., ve Ferrari, J. R. (1996). Prevalence of procrastination among sample of adults. *Psychological Reports*, 78, 611-616.
- Howell, A. J., Watson, D. C., Powell, R. A., ve Buro, K. (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioural postponement. *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1519-1530.
- Kachgal, M. M., Hansen, L. S., ve Nutter, K. J. (2001). Academic procrastination prevention/intervention strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education*, 25(1), 14-20.
- Kandemir, M. (2014). The predictors of academic procrastination: Responsibility, attributional styles regarding success/failure, and beliefs in academic self-efficacy. *Education and Science*, 39(171), 99-114.
- Karas, D. ve Spada, M. M. (2009). Brief cognitive-behavioural coaching for procrastination: A case series. *Coaching: An International Journal of Theory, Research & Practice*, 2(1), 44-53.
- Keller, F. S. (1968). "Good-Bye teacher..." *Journal of Applied Behavior*, 1, 79-89.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L. ve Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931.
- Knaus, W. J. (1998). *Do it now! Break the procrastination habit*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Knaus, W. (2002). *The Procrastination Workbook*. Oakland, CA: New Harbinger Publication Inc.
- König, C. J. ve Kleninmann, M. (2004). Business before pleasure: No strategy for procrastinators? *Personality and Individual Differences*, 37, 1045-1057.
- Kutlesa, N. (1998). Effect of group counseling with university students who complain of procrastination. Unpublished Master's Thesis. London: University of Western Ontario. <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk2/ftp01/MQ30727.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Lamba, G. (1999). *Effects of gender-role and self-efficacy on academic procrastination in college students*. (Unpublished Master's Thesis). Truman State University, Missouri.
- Lay, C. H. (1986). At least my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495.
- Lay, C. H. (2004). Some basic elements in counseling procrastinators. İçinde H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pynchyl, & J. R. Ferrari (Ed.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment* (pp. 43-58). New York: Plenum Press.
- Mandel, H. P. (2004). Constructive confrontation: Cognitive behavior therapy with one type of procrastinating underachiever. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pynchyl ve J. R. Ferrari (Ed.), *Counseling the procrastinator in academic setting* (pp. 119-131). Washington DC: American Psychological Association.

- McKean, J. K. (1994). Using multiple risk factors to assess the behavioral, cognitive, and affective effects of learned helplessness. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and applied*, 128(2), 177-123.
- Meyer, C. L. (2001). Academic procrastination and self handicapping: Gender differences in response to noncontingent feedback. *Journal of Social Behavior & Personality*, 16(1), 87-122.
- Milgram, N., Marshevsky, S. ve Sadeh, A. (1994). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness, and task capability. *The Journal of Psychology*, 129(1), 145-155.
- Milgram, N. A., Sroloff, B. ve Rosebaum, M. (1988). The procrastination of everyday life. *Journal of Research in Personality*, 22(197-212).
- Moon, S. M. ve Illingworth, A. J. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 38, 297-309.
- Prohaska, V., Morill, P., Atilas, I. ve Perez, A. (2001). Academic procrastination by nontraditional students. *Journal of Social Behavior & Personality*, 16(1), 125-134.
- Pychyl, T. A., Coplan, R. J. ve Reid, P. A. M. (2002). Parenting and procrastination: Gender differences in the relations between procrastination, parenting style and self worth in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 33, 271-285.
- Pychyl, T. A., Lee, J. M., Thibodeau, R. ve Blunt, A. (2000). Five days of emotion: An experience sampling study of undergraduate student procrastination. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 239-254.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J. ve Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394.
- Schouwenburg, H., C. (1992). Procrastinators and fear of failure: An exploration of reasons for procrastination. *European Journal of Personality*, 6, 225-236.
- Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in academic settings: general introduction. İçinde C. H. H. C. Schouwenburg, T. A. P. Lay ve J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 3-17). Washington DC: American Psychological Association.
- Schowuenburg, H. C., Lay, C. H., Pychyl, T. A. ve Ferrari, J. R. (2004). *Counseling the procrastinator in academic settings*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Schubert, W., Lilly, J. ve Stewart, D. W. (2000). Overcoming the powerlessness of procrastination. *Guidance and Counseling*, 16(1), 39-43.
- Senecal, C., Koestner, R., ve Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.
- Senecal, C., Lavoie, K. ve Koestner, R. (1997). Trait and situational factors in procrastination: An interactional model. *Journal of Social Behavior & Personality*, 12(4), 889-903.
- Seo, E. H. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 36(6), 753-764.
- Sigall, H., Kruglanski, A., ve Fyock, J. (2000). Wishful Thinking and Procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 283-296.
- Sirois, F. M. (2004). Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual Differences*, 37(1), 115-128.

- Sirois, F. M., Melia-Gordon, M. L. ve Pychyl, T. A. (2003). "I'll look after my health, later": An investigation of procrastination and health. *Personality and Individual Differences*, 35(5), 1167-1184.
- Solomon, L. J. ve Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Steel, P. (2004). The nature of procrastination(A Meta Analytic Study). [http://www.ucalgary.ca/mg/research/media/2003\\_07.pdf](http://www.ucalgary.ca/mg/research/media/2003_07.pdf) adresinden 18, Mayıs 2004, tarihinde elde edilmiştir.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Stöber, J. ve Joormann, J. (2001). Worry, procrastination, and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety, and depression. *Cognitive Therapy & Research*, 25(1), 49.
- Tan, C. X., Ang, R. P., Klassen, R. M., Lay See, Y., Wong, I. Y. F., Huan, V. S. ve diğerleri (2008). Correlates of academic procrastination and students' grade goals. *Current Psychology*, 27(2), 135-144.
- Tice, D. M. ve Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The cost and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454-458.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational & Psychological Measurement*, 51, 473- 481.
- Uzun Özer, B. (2009a). Bir grup ergende erteleme davranışı: Sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü. *Turkish Psychological Counselling and Guidance Journal*, 32, 12-19.
- Uzun Özer, B. (2009b). *Algılanan anne-baba tutumunun akademik erteleme davranışına etkisi. Türkiyede çocuk yetiştirme: Yaklaşımlar, yöntem, sorunlar, çözümler.* Vi. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri, ss 167-178. Ankara.
- Uzun Özer, B. (2010). A Path analytic study of procrastination: Testing cognitive, affective, and behavioural components. (Unpublished Doctorate Thesis). Ankara: Middle East Technical University.
- Uzun Özer, B. (2011). *A cross sectional study on procrastination: Who procrastinate more?* 2011 International Conference of Education, Research, and Innovation Conference, Singapore.
- Uzun Özer, B. (2014). Psychometric properties of Adult Inventory of Procrastination in a Turkish culture. *Journal of Adult Development*, 21, 43-47.
- Uzun Özer, B., Büyükgöze Kavas, A., O'Callaghan, J. ve Essau, A. C. (2014). Yes, no, maybe. *University & Collage Counseling Journal*, <http://www.aucc.uk.com/Publications/> adresinden elde edilmiştir.
- Uzun Özer, B., Demir, A. ve Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *Journal of Social Psychology*, 149(2), 241-257.
- Uzun Özer, B., Demir, A. ve Ferrari, J. R. (2013). Reducing of academic procrastination through a group treatment program: A Pilot Study. *Journal of Rational Emotive-Cognitive Behavioural*, 31(3), 127-135.
- Uzun Özer, B., Demir, A. ve Harrington, N. (2012). Psychometric properties of Frustration Discomfort Scale in a Turkish sample. *Psychological Reports: Measures & Statistics*, 111(1), 117-128.
- Uzun Özer, B., O'Callaghan, J., Bokszczanin, A., Ederer, E. ve Essau, C. A. (2014). Dynamic interplay of depression, perfectionism, and self-regulation on procrastination. *British*



- Journal of Guidance and Counselling*, 43(3), 309-319. Doi: 10.1080/03069885.2014.896454
- Uzun Özer, B., Saçkes, M., & Tuckman, W. B. (2013). Psychometric properties of the Tuckman Procrastination Scale in a Turkish sSample. *Psychological Reports: Measurement and Assessment*, 113(3), 874-884.
- Uzun Özer, B. ve Sarıcaoglu, H. (2014). An experimental study on academic procrastination: Effects of weekly homework. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 5(5), 1-7.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L. ve Cooper, H. (2004). The relations between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111-133.
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401-1418.
- Van Essen, T., Ven Den Heuvel, S. ve Ossebaard, M. (2004). A student course on self-management for procrastinators. İçinde H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pynchyl & J. R. Ferrari (Ed.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 59-74). Washington DC: American Psychological Association.
- Van Horebeek, W., Michielsen, S., Neyskens, A. ve Depreeuw, E. (2004). A cognitive-behavioral approaching in group treatment of procrastinators in an academic setting. İçinde H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pynchyl ve J. R. Ferrari (Ed.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 105-118). Washington DC: American Psychological Association.
- Wadkins, T. (1999). The relation between self-reported procrastination and behavioral procrastination. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Nebraska, Nebraska.
- Walker, L. S. (2004). Overcoming the patterns of powerlessness that lead to procrastination. İçinde H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pynchyl ve J. R. Ferrari (Ed.), *Counseling the procrastinator in academic settings*. Washington DC: American Psychological Association.



---

---

## Birey-Çevre Uyumu, Aidiyet Duygusu, Akademik Doyum ve Akademik Başarı

### Arasındaki İlişkilerin Analizi

Erdoğan DURU<sup>1</sup>

Murat BALKIS<sup>2</sup>

---

---

Geliş Tarihi: 13.11.2014 Kabul Tarihi: 14.01.2015

#### Öz

Bu çalışmada, birey-çevre uyumu, üniversiteye aidiyet duygusu, akademik doyum ve akademik başarı değişkenleri arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler yapısal eşitlik modeli çerçevesinde incelenmiştir. Çalışmaya Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde farklı alanlarda öğrenim gören, yaşları 19 ile 32 arasında değişen 300 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Akademik Uyum Ölçeği, Akademik İçsel İlgililik Ölçeği, Üniversiteye Aidiyet Ölçeği, Akademik Doyum Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, aidiyet duygusu, birey-çevre uyumu ve akademik doyum ilişkisinde kısmi aracılık rolü üstlenmektedir. Analiz sonuçları ayrıca, akademik doyumun; birey-çevre uyumu ve akademik başarı, üniversiteye aidiyet duygusu ve akademik başarı ilişkisinde tam aracılık rolü üstlendiğini göstermiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, eğitim yöneticileri, eğitimciler ve psikolojik danışmanlar açısından ele alınıp tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Birey-çevre uyumu, aidiyet duygusu, akademik doyum ve akademik başarı

---

<sup>1</sup> Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, [eduru@pau.edu.tr](mailto:eduru@pau.edu.tr),

<sup>2</sup> Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, [mbalkis@pau.edu.tr](mailto:mbalkis@pau.edu.tr)



---

---

## **The Analysis of Relationships between Person-Environment Fit, Sense of Belongingness, Academic Satisfaction and Academic Achievement**

---

---

*Submitted by 13.11.2014 Accepted by 14.01.2015*

### **Abstract**

The study was designed to examine direct and indirect relationships between person-environment fit, sense of belongingness, and academic achievement by structural equation model. The participants were 300 undergraduate students who study different major fields in Faculty of Education in Pamukkale University. Participants' age ranged 19 and 32. Academic Fit Scale, Psychological Sense of Community Scale, Academic Intrinsic Interest Scale, Academic Satisfaction Scale, and Personal Information Sheet were used to gather data. According to the results sense of belongingness has mediation role in relation to Person-Environment fit and academic satisfaction. Results also showed that academic satisfaction plays mediation role in relation to person-environment fit-academic achievement and sense of belongingness-academic achievement. Implication of these finding was discussed in terms of educators, education managers and psychological counselors.

*Key Words:* Person-Environment fit, sense of belongingness, academic satisfaction, and academic achievement.

## Giriş

Başarı, gerek tanım ve gerekse ölçütleri açısından alandan alana farklılık gösterebilen çok boyutlu bir kavram olarak değerlendirilebilir. Bununla beraber en genel anlamıyla başarı, bireyin hedeflerine ulaşma düzeyi olarak tanımlanabilir. Eğitim ve öğretim ortamında başarı, akademik başarı olarak ele alınmaktadır. Akademik başarı, öğrencinin aldığı derslerdeki not ortalaması, kendisinden beklenen davranışları sergileyebilme ve ölçütlere ulaşabilme düzeyi olarak kavramlaştırılabilir. Genel başarıya benzer şekilde, akademik başarıyı da etkileyen pek çok faktörden söz edilebilir. Bu faktörleri bireysel ve çevresel faktörler olmak üzere iki ana başlık altında toplamak mümkün görünmektedir. Bireysel faktörler daha çok ilgi, yetenek, değer, zeka, motivasyon ve akademik yeterlik düzeyi gibi öğrencinin içsel ve kişisel özellikleriyle ilişkiliyken, çevresel faktörler öğrencinin alanında daha nitelikli ve donanımlı olabilecek ortam, bağlam ve koşullara ne ölçüde sahip olduğuyula ilişkilidir. İlgili alan yazın incelendiğinde, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen bireysel faktörleri araştıran birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalar, akademik başarının; zeka düzeyi (Day, Hanson, Maltby, Proctor ve Wood, 2010), akademik yetenek (Magno, 2010), motivasyon (Eymur ve Geban, 2011), zaman yönetimi (Tektaş, M. ve Tektaş, N., 2010), çalışma davranışı (Credé ve Kuncel, 2008), erteleme davranışı (Balkıs ve Duru, 2010), benlik saygısı (Baumeister, Campbell, Krueger ve Vohs, 2003), öz-yeterlik (Onyeizugbo, 2010), akademik yeterlik (Balkıs, 2011), öğrenme stratejileri (Buluş, Duru, Balkıs ve Duru, 2011), tükenmişlik (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2011), sınav kaygısı (Yıldırım, Gençtanırım, Yalçın ve Baydan, 2008) ve yaşam doyumu (Tuzgöl Dost, 2010) gibi değişkenlerle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen önemli faktörlerden bir diğeri de çevresel faktörlerdir (Holland, 1997; Porter ve Umbach, 2006). Öğrenci; ilgi, yetenek, beklenti ve değerlerine uygun bir akademik ortam ve çevreye sahipse, varolan potansiyelini daha da geliştirip güçlendirebilir. Uyum perspektifinden, kişi-çevre uyumu kavramı; bireyin ihtiyaçları, yetenekleri, ilgileri, değerleri ve hedefleriyle çevrenin kaynakları, talepleri ve sunduğu fırsatlar arasındaki uyuma düzeyi olarak tanımlanabilir (Edwards, 1996). Bu nedenle denilebilir ki, bireysel ve çevresel özelliklerin uyumu akademik başarı için önemlidir. Bu bir anlamda kaynak-ihtiyaç değiş tokuşudur ve kurumun amaçları ile bireyin amaçları örtüşebildiği ölçüde başarıya ulaşılmış olur. Yapılan çalışmalar, birey-çevre uyumunun üniversite öğrencilerinin başarıları için kritik bir öneme sahip olduğunu göstermektedir (Feldman, Smart ve Ethington, 1999; Porter ve Umbach, 2006). Smart,

Feldman ve Etherington (2000), bir öğrencinin akademik doyum ve başarı düzeyinin büyük oranda öğrencinin ilgileri, yetenekler ve değerleri ile öğrenim gördüğü akademik ortam arasında uyum düzeyinden etkileneceğini belirtmektedir (Akt.: Porter ve Umbach, 2006, s.432)

Kişi-çevre uyumu kuramcılarına göre, eğer birey kendi yeteneklerine ve ilgilerine uygun çalışma çevresi seçerse, çalıştığı çevreden ve yaptığı işten hem doyum alır hem de başarılı olur (Edwards, 1996; Feldman ve diğ., 1999; Holland, 1997).

### **Öğrenci Doyumu, Birey-Çevre Uyumu ve Aidiyet**

Murphy (2010), alanyazında öğrenci doyumunu açıklamaya çalışan farklı modeller olduğunu ve bu modellerden birinin de uyum modeli olduğunu belirtmektedir. Öğrenci doyumunu açıklayan uyum modeli, doyum, öğrenci ile çevresi arasındaki uyumun bir sonucu olarak görülür (Murphy, 2010). Bu modelin temel varsayımına göre; doyum, öğrencinin özellikleriyle akademik çevrenin özellikleri arasındaki uyuma düzeyinin bir işlevidir. Öğrencinin özellikleriyle içinde bulunduğu akademik çevrenin karakteristik özellikleri arasındaki farklılık yüksek olduğu zaman, öğrencinin okula devamsızlığı, derslerdeki isteksizliği ve memnuniyetsizliği artmakta, akademik başarısı ise düşmektedir (Murphy, 2010). Öğrenci doyumunu açıklamaya çalışan uyum modelinin temel varsayımını test etmeye yönelik alan yazında birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar, birey-çevre uyumunun öğrencilerin doyumunu üzerinde etkisi konusunda farklı bulgulara ulaşmıştır. Bir kısım çalışma, bireyin özellikleri ile çevrenin özellikleri arasındaki uyuma düzeyi ile öğrencilerin doyum düzeyi arasında ilişki olmadığını vurgularken (Poirot, 1992; Wessel, Ryan ve Oswald, 2008; Witt ve Handal, 1984), diğer bir grup çalışma ise, her iki değişken arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu vurgulamıştır (Bean ve Bradley, 1986; Czupryn, 1989; Gilbreath, Kim ve Nichols, 2011; Schmitt, Oswald, Friede, Imus ve Merrit, 2008; Westerman, Nowicki ve Plante, 2002). Bir diğer anlatımla, iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma bulguları tutarlılık göstermemektedir. Bireyin özellikleri ile çevrenin özellikleri arasındaki uyuma düzeyi ile öğrencilerin doyum düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların bulgularının farklılık göstermesinin nedenlerinden biri, bu çalışmalarda birey-çevre uyumunun öğrenci doyumundaki doğrudan etkisine bakılmış olması olabilir. Öte yandan öğrencinin özellikleriyle içinde bulunduğu akademik çevrenin özelliklerinin uyumu yanında, diğer bazı temel ve ara değişkenlerin de öğrencilerin doyum düzeyleri üzerinde etkili olabileceği beklenebilir. Örneğin, birey-çevre uyumu sadece öğrencilerin buldukları ortamdan aldıkları doyum düzeyi üzerinde etkili olmaz, aynı zamanda onların bulunduğu ortama yönelik aidiyet duygusu geliştirmesinde de etkili olabilir. Nitekim McMillan ve Chavis (1986) birey-çevre

uyumunun, bireyin gereksinimlerini karşılamaya imkân sağlayarak güçlü bir aidiyet duygusu geliştirmesine zemin hazırlayabileceğini belirtmiştir. Ortak değerleri paylaşan bireyler bir araya geldiğinde, benzer önceliklere, amaçlara ve gereksinimlere sahip olduklarını görürler, böylece ihtiyaçlarını karşılamının ve aradıkları desteği bulmanın en iyi yolunun kuruma yönelik aidiyet duygusu geliştirme olduğuna yönelik inançları pekişmiş olur (McMillan ve Chavis, 1986). Alanyazında aidiyet duygusu ve öğrenci doyumunu ilişkisini inceleyen çalışmalar, aidiyet duygusunun, öğrenci doyumunu yordayan önemli bir değişken olduğunu belirtmektedirler (Billups, 2008; Brown, 2011; Eliot ve Healy, 2001). Başlangıçta aidiyet duygusunu, bireylerin kendilerini sistemin ya da çevrenin ayrılmaz bir parçası olarak hissetmeleri adına o sistem ya da çevreye kişisel katılım yaşantısı olarak tanımlayan Hagerty, Sauer, Patusky, Baouwsema ve Collier (1992), daha sonra yaptıkları yeni tanımda, aidiyet duygusunu bireyin benliği ile uyumlu olan bir çevrede kendisinin değerli veya önemli olduğuna yönelik yaşantısı olarak tanımlamışlardır. Araştırmalar aidiyet duygusunun akademik başarı ve öğrenci motivasyonu açısından önemli bir faktör olduğunu göstermektedir (Goodenow ve Grady, 1993; Solomon, Watson, Battistich, Schaps, ve Delluchi, 1996). Benzer şekilde, diğer bir grup araştırmacı da aidiyet duygusunun, öğrencilerin üniversiteye gerek psikolojik gerekse akademik uyumunda etkili olan önemli bir değişken olduğunu belirtmişlerdir (Pittman ve Richmond, 2007; Pittman ve Richmond, 2008). Osterman (2000), aidiyet duygusu yüksek olan öğrencilerin okul ortamından doyum alma düzeylerinin yüksek olduğunu vurgulamıştır. Pervin (1968), kendini üniversiteden ve diğer öğrencilerden farklı olarak algılayan öğrencilerin, kendilerini kuruma ait hissetmediklerini ve daha düşük düzeyde akademik doyuma sahip olduklarını bulmuştur. Yukarıdaki kuramsal açıklamalar ve ampirik bulgular ışığında, aidiyet duygusunun öğrencilerin doyumunu üzerinde etkili bir role sahip olacağı söylenebilir. Bu değerlendirmeden hareketle, birey-çevre uyumunun öğrenci doyumunu üzerindeki etkisinde, aidiyet duygusunun doğrudan ve dolaylı rollerinin olabileceği beklenebilir.

### **Birey-Çevre Uyum, Öğrenci Doyumu, Aidiyet ve Akademik Başarı**

Birey-çevre uyumu kuramcılarının göre, eğer birey kendi yeteneklerine ve ilgilerine uygun çalışma çevresi seçerse sadece doyum almaz, aynı zamanda başarılı da olur (Edwards, 1996; Holland, 1997). Daha önce de belirtildiği gibi, bu konuda yapılan çalışmalar, birey-çevre uyumunun üniversite öğrencilerinin başarısı için kritik bir öneme sahip olduğunu göstermektedir (Feldman ve diğ., 1999; Porter ve Umbach, 2006; Smart ve diğ., 2000). Smart ve diğerleri (2000), bir öğrencinin akademik başarı düzeyinin büyük oranda öğrencinin ilgileri, yetenekleri ve değerleri ile öğrenim gördüğü akademik ortam arasında uyum

düzeinden etkileneceğini belirtmektedir. Nitekim bu konuda yapılan çalışmalar öğrenim görülen alanla uygunluk ve akademik başarı arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir. (Al Khatib, 2007; Czupryn, 1989; Harms, Roberts ve Winter, 2006; Mattern, Shaw ve Kobrin, 2010; Tracey ve Robins, 2006; Wessel ve diğ., 2008). Bu çalışmaların bulgularından hareketle, bir öğrencinin kendi ilgilerine, yeteneklerine, kişilik özelliklerine ve kişisel beklentilerine uygun bir akademik ortamda öğrenim görmesinin, onun akademik başarısına olumlu katkısının olacağı beklenebilir.

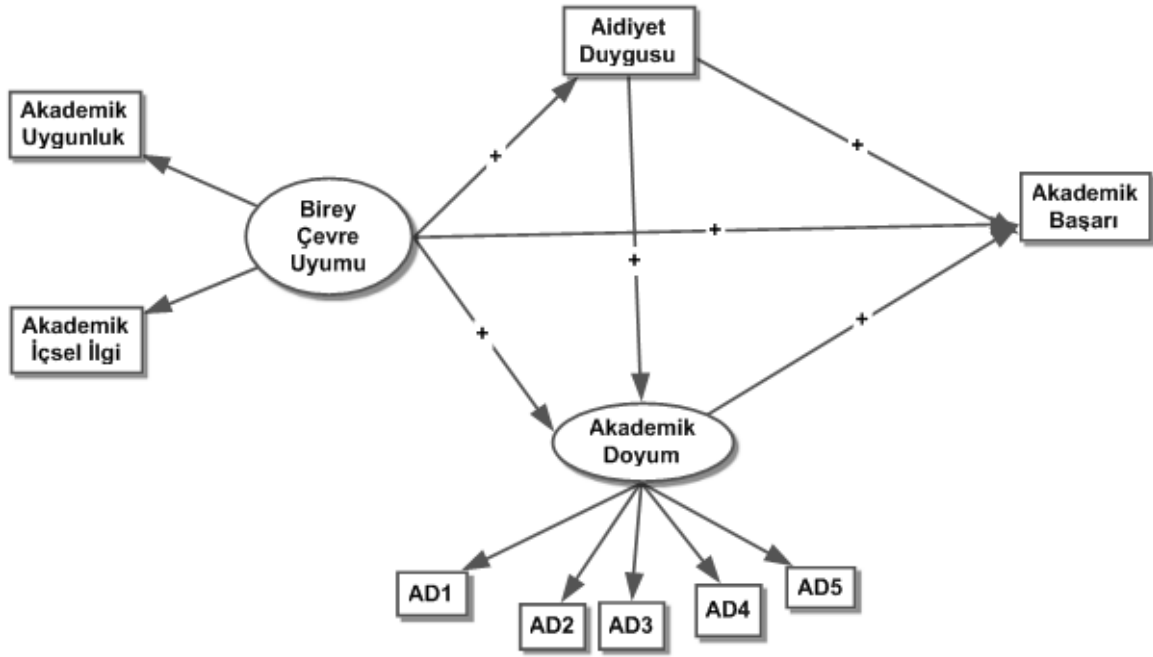
Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen önemli faktörlerden bir diğeri de, öğrencinin okula ya da bulunduğu sınıf ortamına yönelik geliştirmiş olduğu aidiyet duygusudur. Osterman (2000) aidiyet duygusuna sahip öğrencilerin, okula, öğretmenlere, arkadaşlarına ve sınıf içi çalışmalara yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu, okuldaki çalışmalara katılma ve bu faaliyetlerden doyum sağlama olasılıklarının daha yüksek olduğunu ve öğrenme sürecine daha fazla zaman, çaba, enerji ve duygusal yatırım yaptıklarını belirtmiştir. Pittman ve Richmond (2007), aidiyet ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiş, bulgular aidiyet duygusu ile akademik başarı arasında olumlu bir ilişki olduğunu ve öğrencilerin üniversiteye yönelik aidiyet duygusunun akademik başarılarını anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir. Benzer şekilde üniversite öğrencileri ile yapılan bir başka çalışmada, Anderson (2010) öğrencilerin okula yönelik aidiyet duygusunun akademik başarılarıyla olumlu yönde ilişkili olduğunu rapor etmiştir. Phan (2013) öğrencilerin okula yönelik aidiyet duygusunun matematik başarılarını anlamlı düzeyde yordadığını bulmuştur. Özetle, içinde bulunduğu okul ortamına kendini ait hissedenden öğrenciler, bu ortamda düzenlenen akademik faaliyetlere daha fazla zaman ve enerji ayırmakta, daha fazla çaba göstermekte, bunun doğal bir sonucu olarak da akademik başarıları yükselmektedir.

Aidiyet duygusuna benzer şekilde, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen diğeri de, öğrencilerin buldukları akademik ortamdan aldıkları doyum düzeyidir. Alan yazında birçok çalışma, öğrenci doyumunun çıktılara odaklanmıştır. Bu çalışmalar öğrenci doyumunu, akademik başarı ve okula devam arasındaki ilişkileri incelemişlerdir (Aitken, 1982; Bean ve Bradley, 1986; Borden, 1995; Jamelske, 2009). Öğrenci doyumunu ve akademik başarı arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmalar öğrenci doyumunun akademik başarı üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir (Bean ve Bradley, 1986; Broucek, 2005; Tuzgöl-Dost, 2010; Güler ve Emeç, 2006; Pike, 1994; Svanum ve Aigner, 2011; Westerman ve diğ., 2002). Bean ve Bradley, (1986) ve Pike (1994) öğrenci doyumunu ile akademik başarı arasındaki karşılıklı ilişkileri incelemiş, bulgular öğrenci doyumunun başarı üzerindeki etkisinin, başarının doyum üzerindeki etkisinden daha fazla olduğunu göstermiştir. Bir diğeri anlatımla,

öğrencinin içinde bulunduğu akademik ortamdan doyum alması ve mutlu olması, onların akademik performanslarına ve dolayısıyla da akademik başarılarına olumlu yönde yansımaktadır.

Özetle, birey-çevre uyumuna yönelik kuramsal açıklamalar ve ampirik bulgular bir bütün olarak düşünüldüğünde, birey-çevre uyumuna yönelik kuramsal açıklamalar öğrencinin akademik başarısı ve doyumunu, onun yetenekleri, ilgileri ve kişilik özelliklerine uygun bir ortamda bulunmasının bir fonksiyonu olarak kavramsallaştırıldığı görülmektedir. Öte yandan, alanyazındaki bazı çalışmalar bu varsayımı tamamen desteklememektedir. Bu durum, birey-çevre uyumu, öğrenci doyumunu ve akademik başarı ilişkisinde rol oynayan farklı örtük ya da aracı değişkenlerin de olabileceğini düşündürmektedir. Alanyazında, öğrencilerin doyumunu ve akademik başarı düzeyleri üzerinde etkili olabilen değişkenlerden birisi de aidiyet duygusudur. Aidiyet duygusu bu süreçte bir ara değişken işlevi üstleniyor olabilir. Bir diğer ifadeyle, öğrenci bireysel özelliklerine uygun bir çevreye, bağlılık duygusu geliştirmişse doyumunun ve akademik başarısının daha yüksek olacağı beklenebilir. Benzer bir akıl yürütmeye, birey-çevre uyumunun akademik başarı üzerine etkisinde kuruma yönelik hissettiği aidiyetin yanında, kurumdaki yaşantılarından aldığı doyum düzeyinin de etkili olabileceği değerlendirilmesi yapılabilir. Bu açıklamalar ışığında, birey-çevre uyumu, öğrenci doyumunu, akademik başarı ve aidiyet duygusu arasındaki ilişkileri yapısal eşitlik modeli çerçevesinde incelemek bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Dolayısıyla yukarıda vurgulanan değişkenler arasındaki ilişkilerin tek bir model üzerinde test edilmesi bu amaca hizmet edecektir. Eğitsel ve mesleki rehberlik anlayışı çerçevesinde düşünüldüğünde bu çalışmadan elde edilecek bulgular, öğrencilerin akademik doyumunu ve akademik başarısını artırmaya yönelik yapılacak olan psiko-eğitim programları ve müdahale çalışmaları için temel teşkil edebilir. Sonuç olarak bu çalışmada, “ Birey-çevre uyumunun akademik doyum üzerine etkisinde aidiyet duygusunun ve akademik başarı üzerine etkisinde akademik doyumun doğrudan ve dolaylı rolleri nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Değişkenler arasında kavramsal ilişkiler ve bu ilişkilerin yönünü gösteren model aşağıda yer almaktadır (Şekil 1).





Şekil1. Değişkenler arasındaki kavramsal ilişkiler ve bu ilişkilerin yönü

## Yöntem

### Çalışma Grubu

Araştırmaya Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim gören yaşları 19 ile 32 ( $X= 21.53$ ,  $S_s= 1.44$ ) arasında değişen 191'i kız ve 109' u erkek olmak üzere 300 öğrenci katılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla, Akademik Uyum Ölçeği, Akademik Doyum Ölçeği, Akademik İçsel İlgi Ölçeği, Aidiyet Duygusu Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

**Kişisel Bilgi Formu:** Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler, geliştirilen "Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Bilgi formunda, öğrencilerin cinsiyeti, yaşı ve rapor edilmiş akademik başarılarını belirlemeye ilişkin sorular bulunmaktadır.

**Akademik Uygunluk Ölçeği:** Öğrencilerin kendilerini öğrenim gördükleri alana uygunluk düzeylerini belirlemek için, Schmitt ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen Akademik Uygunluk Ölçeği (Academic Fit Scale) 6 maddelik 5'li Likert tipi bir ölçektir. Bireylerden kendilerini her bir madde için 1 ile 5 puan aralığında derecelendirmeleri istenmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı  $\alpha = .75$  olarak rapor edilmiştir (Schmitt ve diğ., 2008).

Ölçek önce araştırmacılar tarafından Türkçe' ye çevrilmiş daha sonra Eğitim Bilimleri alanından iki öğretim üyesi tarafından Türkçe' den İngilizce' ye tekrar çevrilmiş, her iki dili etkili bir şekilde kullanabilen alandan üçüncü bir öğretim üyesi tarafından çeviriler karşılaştırılarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçeğin son hali, 200 kişilik bir üniversite öğrencisi grubuna uygulanmış iç tutarlık katsayısı  $\alpha = .74$  olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısına ilişkin analizler, ölçeğin toplam varyansın % 43.605'ini açıklayan 2.616 öz değerli tek faktörden oluştuğunu göstermiştir. Ölçek maddelerinin faktör yüklerinin .60 ile .73 arasında, madde-toplam korelasyonların ise .42 ile .54 arasında değiştiği görülmüştür.

**Akademik İçsel İlgil Ölçeği:** Öğrencilerin öğrenim gördükleri alana yönelik içsel ilgi düzeylerini belirlemek için Elliot ve Church (1997) tarafından geliştirilen derse yönelik içsel ilgi ölçeğinden uyarlanmıştır. Derse yönelik içsel ilgi ölçeği 8 maddelik 7'li Likert tipi bir ölçektir. Bireylerden kendilerini her bir madde için 1 ile 7 puan aralığında derecelendirmeleri istenmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı  $\alpha = .92$  olarak rapor edilmiştir.

Uyarlama çalışması için ölçeğin yazarlarından gerekli izin alındıktan sonra, Akademik Uygunluk Ölçeği için yapılan çalışmaların benzeri yürütülmüş ve ölçeğe son şekli verilmiştir. Orijinal ölçekte yer alan "ders" kavramı "öğrenim gördüğüm alan" olarak uyarlanmıştır. Ölçeğin son hali, 200 kişilik bir üniversite öğrencisi grubuna uygulanmış iç tutarlık katsayısı  $\alpha = .88$  olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısına ilişkin analizler, ölçeğin toplam varyansın % 55.796'sını açıklayan 4.464 öz değerli tek faktörden oluştuğunu göstermiştir. Ölçek maddelerinin faktör yüklerinin .44 ile .85 arasında, madde-toplam korelasyonların ise .36 ile .78 arasında değiştiği görülmüştür.

**Akademik Doyum Ölçeği:** Üniversite öğrencilerinin doyum düzeylerini belirlemek için, Schmitt ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen Akademik Doyum Ölçeği (Academic Satisfaction Scale) 5 maddelik 5'li Likert tipi bir ölçektir. Bireylerden kendilerini her bir madde için 1 ile 5 puan aralığında derecelendirmeleri istenmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı  $\alpha = .81$  olarak rapor edilmiştir (Schmitt ve diğ., 2008). Akademik doyum ölçeği Balkıs (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı  $\alpha = .86$  olarak rapor edilmiştir (Balkıs, 2013).

**Üniversite Aidiyet Duygusu Ölçeği:** Öğrencilerin üniversiteye yönelik aidiyet duygusu düzeylerini belirlemek için Lounsbury ve DeNeui (1996) tarafından geliştirilen Üniversite Aidiyet Duygusu Ölçeği (Collegiate Sense of Community Scale) 14 maddelik 7'li Likert tipi bir ölçektir. Bireylerden kendilerini her bir madde için 1 ile 7 puan aralığında

derecelendirmeleri istenmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .90 olarak rapor edilmiştir.

Ölçek Akademik Uygunluk Ölçeği için yürütülen çalışmalar yapılarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçeğin son hali, 200 kişilik bir üniversite öğrencisi grubuna uygulanmış iç tutarlılık katsayısı  $\alpha = .89$  olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısına ilişkin analizler, ölçeğin toplam varyansın % 42.601'ini açıklayan 5.968 öz değerli tek faktörden oluştuğunu göstermiştir. Ölçek maddelerinin faktör yüklerinin .44 ile .80 arasında, madde-toplam korelasyonların ise .37 ile .74 arasında değiştiği görülmüştür.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Bilgi formuyla birlikte ölçek bataryası üniversite öğrencilerine uygulanmış, araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Verilerin analizinde SPSS 15 ve AMOS 7.0 (Arbuckle, 2006) programı kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısından, birey-çevre uyumu, aidiyet duygusu, akademik doyum ve akademik başarı değişkenleri arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri yapısal eşitlik modeli çerçevesinde AMOS 7.0 programı kullanılarak test edilmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi en az 0.05 olarak alınmış, diğer anlamlılık düzeyleri de (0.01 ve 0.001) ayrıca gösterilmiştir. Model uygunluğunun değerlendirilmesinde önerilen indeksler arasında en çok kullanılanları benzerlik oranı Ki-Kare istatistiği ( $X^2$ ), ( $X^2 /s.d.$ ), RMSEA (yaklaşım hatasının kök ortalama karesi) ve SRMR (standardize ortalama hatalarının karekökü)' dir. Uyum indeksleri ise GFI (uyum iyiliği indeksi), CFI (karşılaştırmalı uyum iyiliği indeksi), TLI (Tucker Lewis indeksi) NFI (normlaştırmış uyum iyiliği indeksi) ve RFI (göreceli uyum iyiliği indeksi) dir. ( $X^2 /s.d$  oranının 3'ten küçük değer alması uyumun kabul edilebilir düzeyde olduğunu, RMSEA ve SRMR için ise 0.05'e eşit veya daha küçük değerler mükemmel bir uyuma, 0.08 ve altındaki değerlerin kabul edilebilir bir uyuma karşılık gelmektedir. GFI, CFI, TLI, NFI ve RFI ise 0 ile 1 aralığında değişen değerler alır. 0.95 ve üzeri mükemmel uyuma, 0.90 ve 0.94 arası değerler de kabul edilebilir uyuma karşılık gelir (Kline, 2005). Bu çalışma kapsamında oluşturulan modelin uygunluğu yukarıda verilen uyum indeksleri çerçevesinde değerlendirilmiştir.

### **Bulgular**

#### **Korelasyon Analizleri**

Analiz sonuçları, akademik uyum, akademik içsel ilgi, akademik doyum, aidiyet duygusu ve akademik başarı arasında pozitif yönde ilişkiler olduğunu göstermiştir. Analiz bulguları Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1. *Değişkenlerin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Korelasyon Katsayıları (N=300)*

	1	2	3	4	5
1. Akademik Uyum	1	.557**	.505**	.687**	.179**
2. Akademik İçsel İlgi		1	.310**	.400**	.224**
3. Aidiyet			1	.588**	.207**
4. Akademik Doyum				1	.273**
5. Akademik Başarı					1
<i>X</i>	17.09	32.63	37.66	16.62	2.65
<i>Ss</i>	3.18	5.68	9.36	4.02	.22

\*\* $p < .01$ ,

### Yapısal Eşitlik Modeli (YEM)

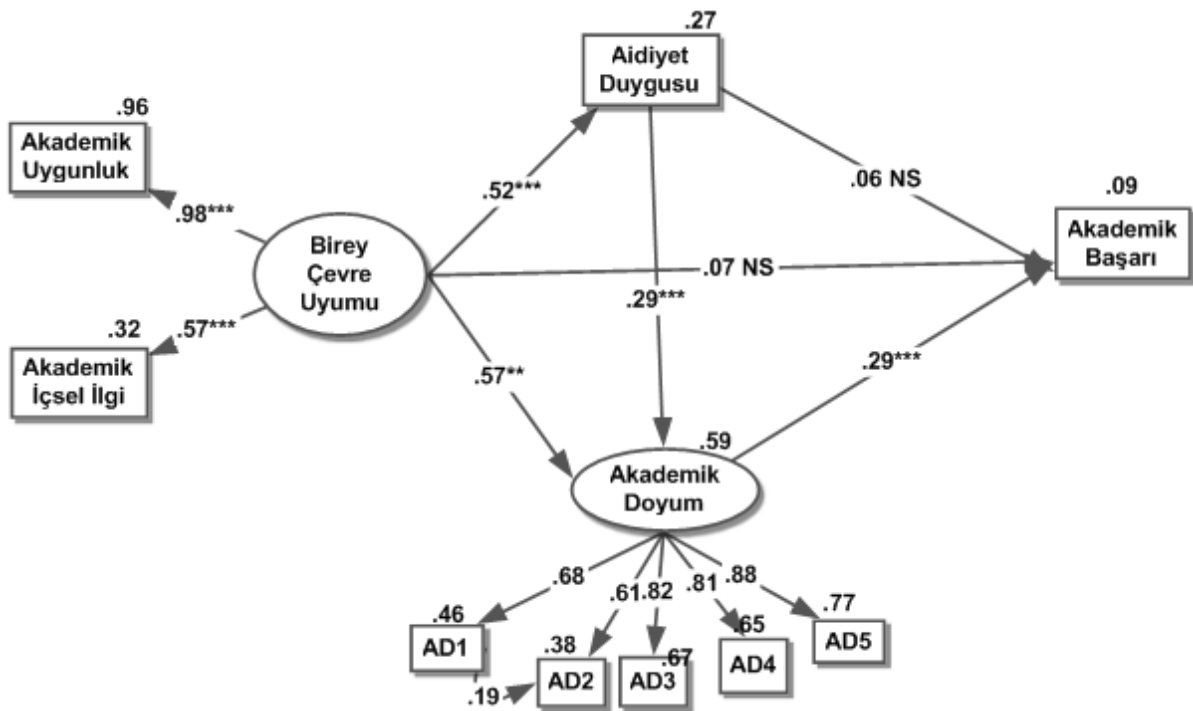
Yapısal eşitlik modeli (YEM) çerçevesinde yapılan analizler Şekil 1' deki modeli destekler niteliktedir ( $X^2(23, N = 300) = 72.615, p < .001$ . ( $X^2/df = 3.157$ ). GFI = .95, RMSEA = .085 (.063-, .107), SRMR = .040, CFI = 96, TLI = .94, NFI = .94) = 64.324,  $p < .001$ . Akademik doyumun 1 ve 2. maddeleri arasında modifikasyon yapıldıktan sonra tekrarlanan YEM analizleri, modelin daha iyi parametrelere sahip olduğunu göstermiştir ( $X^2(22, N = 300)$  ( $X^2/df = 2.680$ ). GFI = .96, RMSEA = .075 (.053-. 097), SRMR = .040, CFI = 97, TLI = .95, NFI = .95). (Bkz. Şekil 2).

### Birey-Çevre Uyumu, Aidiyet ve Akademik Doyum

Analiz sonuçları göre, birey-çevre uyumu, aidiyet duygusu ( $\beta = .57, p < .001$ ) ve akademik doyum ( $\beta = .52, p < .001$ ) doğrudan öngörmektedir. Analizler ayrıca, aidiyetin de akademik doyum öngördüğünü göstermiştir ( $\beta = .29, p < .001$ ) Diğer bir ifadeyle, aidiyet duygusu, birey-çevre uyumu ve akademik doyum ilişkisinde kısmi aracılık rolü üstlendiği görülmektedir. Yapısal eşitlik modeli (YEM) analizleri, birey-çevre uyumunun aidiyet duygusu aracılığıyla akademik doyum üzerindeki dolaylı etkisinin ( $\beta = .15, p < .01$ ) anlamlı olduğunu göstermiştir. Analizler incelendiğinde; birey-çevre uyumu, aidiyet duygusundaki toplam varyansın % 27'sini; birey-çevre uyumu ve aidiyet duygusu birlikte, akademik doyumdaki toplam varyansın % 59' unu açıkladığı görülmektedir.

### Birey-Çevre Uyumu, Aidiyet, Akademik Doyum ve Akademik Başarı

Analiz sonuçları, birey-çevre uyumu ( $\beta=.07, p > .05$ ) ve aidiyet duygusunun ( $\beta=.06, p > .05$ ), akademik başarıyı doğrudan öngöremediğini, akademik başarıyı, akademik doyum ( $\beta=.29, p < .001$ ) üzerinden dolaylı olarak öngördüklerini göstermiştir. Diğer bir ifadeyle, akademik doyum, birey-çevre uyumu-akademik başarı ve aidiyet duygusu-akademik başarı ilişkisinde tam aracılık rolü üstlenmektedir. Yapısal eşitlik modeli analizleri, birey-çevre uyumunun, akademik doyum aracılığıyla akademik başarı üzerindeki dolaylı etkisinin ( $\beta=.21, p < .01$ ) ve aidiyet duygusunun, akademik doyum aracılığıyla akademik başarı üzerindeki dolaylı etkisinin ( $\beta=.09, p < .01$ ) anlamlı olduğunu göstermiştir. Analizler incelendiğinde, birey-çevre uyumu, aidiyet duygusu ve akademik doyum birlikte akademik başarıdaki varyansın % 9' unu açıkladığı görülmektedir (Bkz. Şekil 2).



\*\*\* $p < .001$ , NS  $p > .05$

Şekil 2. Değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler

### Tartışma

Bu çalışmanın amacı, alan yazınındaki kuramsal açıklamalar ve araştırma bulgularından hareketle; birey-çevre uyumu, üniversiteye aidiyet duygusu, akademik doyum ve akademik başarı arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri yapısal eşitlik modeli çerçevesinde test etmektir. Analiz sonuçları, aidiyet duygusunun birey-çevre uyumu ve akademik doyum ilişkisinde kısmi aracılık rolü; doyumun ise, birey-çevre uyumu, aidiyet duygusu ve akademik başarı ilişkisinde tam aracılık rolü olduğunu göstermektedir.

### **Birey-Çevre Uyumu, Aidiyet Duygusu ve Akademik Doyum**

Yapısal eşitlik modeli analizleri, birey-çevre uyumunun, öğrencilerin üniversiteye aidiyet duygusunu doğrudan; akademik doyumunu ise hem doğrudan hem de aidiyet duygusu aracılığıyla dolaylı olarak öngördüğünü göstermektedir. Sonuçlar, bireyin özellikleriyle içinde bulunduğu çevrenin özellikleri arasında uygunluk söz konusu olduğunda, bireyin doyumunun artacağına yönelik kuramsal açıklamaları destekler niteliktedir (Pervin, 1967; Puccio, Talbot ve Joniak, 1993; Smart ve diğ., 2000). Benzer şekilde analiz sonuçları, öğrenci doyumunu, öğrencinin özellikleriyle içinde bulunduğu akademik çevrenin özellikleri arasındaki uygunluğun bir işlevi olarak kavramsallaştıran uyum modellerinin (Murphy, 2010) varsayımını da desteklemektedir. Analiz sonuçları ayrıca, birey-çevre uyumu ve aidiyet konusunda McMillan ve Chavis'in (1986) kuramsal açıklamalarını da desteklemektedir. Bu açıklamalara göre, öğrenci, birey-çevre uyumunun bir fonksiyonu olarak, eğer kuruma yönelik bir bağlılık duygusu geliştirebilirse doyum düzeyi de daha yüksek olmaktadır.

Daha öncede vurgulandığı gibi, alanyazında bireyin özellikleri ile çevrenin özellikleri arasındaki uygunluk düzeyiyle, öğrencilerin doyum düzeyi arasında ilişkiyi inceleyen çalışmaların bulguları arasında bir tutarlılık olmadığı görülmektedir. Bu çalışmanın bulguları alanyazındaki bir grup çalışmanın bulguları ile tutarlılık gösterirken (Bean ve Bradley, 1986; Czupryn, 1989; Gilbreath ve diğ., 2011; Schmitt ve diğ., 2008; Westerman ve diğ., 2002), diğer bir grup araştırma bulguları (Poirot, 1992; Wessel ve diğ., 2008; Witt ve Handal, 1986) ile çelişmektedir. Bu farklılığın nedenlerinden biri, birey-çevre uygunluğu ve öğrenci doyum arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların iki değişken arasındaki doğrudan ilişkileri incelemiş olmaları olabilir. Öte yandan, bu iki değişken arasındaki ilişkide rol oynayabilecek başka örtük ve aracı değişkenler de olabilir. Nitekim bu çalışmada da görüldüğü üzere, yapılan analizler, birey-çevre uyumu ve akademik doyum ilişkisinde aidiyet duygusunun kısmi aracılık rolü üstlendiğini göstermiştir. Bir diğer anlatımla, bu bulgu, birey-çevre uyumu akademik doyum ilişkisinin, hem doğrudan hem de öğrencilerin üniversiteye yönelik hissettikleri aidiyet duygusu üzerinden olabileceğini göstermektedir. Baumeister ve Leary (1995) aidiyet duygusunun varlığının olumlu duyguların yaşanmasını kolaylaştırırken; aidiyet duygusu yokluğu ya da zayıflığının kaygı, depresyon, üzüntü ve yalnızlık gibi olumsuz duyguların yaşanmasını kolaylaştırdığını belirtmiştir. Alanyazında birçok çalışma, öğrencilerin içinde bulunduğu akademik ortama yönelik geliştirmiş olduğu aidiyet duygusunun, onların doyumları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Billups, 2008; Brown, 2011; Eliot ve Healy, 2001). Diğer bir ifadeyle, öğrenci içinde bulunduğu akademik ortama kendini ait hissettiğinde ve bu ortamdaki öğrenme faaliyetlerine aktif bir şekilde

katıldığında, ortamdan aldığı doyum düzeyi de artmaktadır. Nitekim Astin (1999), üniversitedeki faaliyetlere aktif katılımın öğrencilerin bilişsel ve duygusal gelişimlerini etkileyebileceğini ve öğrencinin aktif katılımının akademik doyum düzeyi ile yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, House (1998) grup çalışmalarına etkin rol alan ve akademik çalışmalarına daha fazla zaman ayıran öğrencilerin, doyum düzeylerinin daha yüksek olduğunu rapor etmiştir. Alanyazında akademik katılım ve öğrenci doyumunu ilişkisini inceleyen birçok çalışmada, öğrenme faaliyetlerine aktif katılımın öğrenci doyumunu üzerinde olumlu etkisinin olduğu rapor edilmiştir (Johnson, Wardlow ve Graham, 2009; Khan ve Khan, 2007; Richardson ve Long, 2010). Yukarıdaki açıklamalar ve araştırma bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin akademik doyumunu üzerinde, birey-çevre uyumunun doğrudan etkisi yanında, aidiyet duygusunun da hem doğrudan hem de dolaylı rolleri olduğu söylenebilir. Öğrencilerin akademik çevrenin farklı bileşenleriyle etkileşmek için aktif çabası yanında üniversitenin, öğrencilerin akademik, sosyal, kültürel, ekonomik ve psikolojik gereksinimlerine cevap verecek şekilde kaynaklarını sunması ve öğrencilerini destekleyici zengin bir çevre oluşturması, onların kuruma yönelik bağlılık duygusu geliştirmelerini kolaylaştırıyor olabilir. Dolayısıyla gereksinimleri önemli ölçüde karşılanan ve kendisini kurumun anlamlı bir parçası olarak gören öğrencinin akademik süreçlerden daha fazla doyum alması beklenebilir.

### **Birey-Çevre Uyumu, Aidiyet Duygusu, Akademik Doyum ve Akademik Başarı**

Birey-çevre uyumu, aidiyet duygusu, akademik doyum ve akademik başarı arasındaki ilişkileri anlamaya yönelik yapılan analizler, birey-çevre uyumu ve aidiyet duygusunun akademik başarı üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığını, akademik doyum aracılığıyla dolaylı olarak akademik başarıyı etkilediğini göstermiştir. Diğer bir ifadeyle, birey çevre uyumu ve aidiyet duygusunun akademik başarı üzerindeki etkisi, büyük oranda öğrencilerin akademik doyum düzeylerine bağlı olarak değişebilmektedir. Bu bulgu, bireyin özellikleriyle içinde bulunduğu çevrenin özellikleri arasında uygunluk söz konusu olduğunda akademik başarısı artar şeklinde yapılan kuramsal açıklamalarla (Pervin, 1968; Puccio, Talbot ve Joniak, 1993) ve araştırma bulgularıyla (Al Khatib, 2007; Czupryn, 1989; Harms ve diğ., 2006; Mattern ve diğ, 2010; Tracey ve Robins, 2006; Wessel ve diğ., 2008) örtüşmemektedir. Belki bazı öğrenciler kendilerine uygun bir alanda öğrenim görmelerine rağmen, akademik olmayan bir alanda, örneğin spor, sanat vb aktivitelere yönelik, kurumsal aidiyet geliştirmiş olabilirler. Olası bir diğer açıklama, öğrencilerin alanlarına yönelik akademik motivasyon oluşturamamış olmaları da olabilir. Bu nedenle, akademik süreçlere daha az enerji, daha az çaba ve daha az zaman ayırıyor olabilirler. Dolayısıyla bu tutumlarda öğrencilerin akademik

başarılarına yönelik olumlu yönde katkı sağlamıyor olabilir. Bu bulguyla ilişkili bir diğer olası açıklama; akademik personelin kabul edici olmayan, soğuk, uzak, mesafeli tutumlarının öğrencilerin aidiyet geliştirmelerini zorlaştırıyor ve akademik süreçlerden geri çekilmesine yol açıyor olması olabilir. Analizler, öğrencinin ihtiyaçları, yetenekleri, ilgileri, değerleri ve hedeflerine uygun kendini ait hissedebileceği bir akademik çevrede bulunmasının akademik başarısının artması için yeterli olmadığını, öğrencinin içinde bulunduğu ortamda doyum verici yaşantılara da gereksinim duyduğunu göstermektedir. Nitekim, alanyazında öğrenci doyum ve akademik başarı ilişkisini inceleyen çalışmalar, öğrenci doyumunu ile akademik başarı arasında olumlu ilişki olduğunu göstermiştir (Bean ve Bradley, 1986; Broucek, 2005; Tuzgöl-Dost, 2010; Güler ve Emeç, 2006; Pike, 1994; Svanum ve Aigner, 2011; Westerman ve diğ., 2002). Özetle, öğrencilerin kendilerine uygun bir alanda, kurumun anlamlı bir parçası olarak hissedebilecekleri ve doyum alabilecekleri yaşantılara gereksinim duymaktadırlar. Bu yaşantılar, onların akademik performanslarına ve dolayısıyla akademik başarılarının artmasına olumlu yansımaktadır.

Sonuç olarak bu çalışmada elde edilen bulgular, aidiyet duygusunun, birey-çevre uyumunun öğrenci doyumunu üzerindeki etkisine, öğrenci doyumunun ise birey-çevre uyumu ve aidiyet duygusunun akademik başarı üzerine etkisine aracılık ettiğini göstermiştir. Diğer bir ifadeyle; öğrenciler kendi ilgi, yetenek, kişilik özellikleri ve değerlerine uygun bir akademik ortamı tercih ederlerse, öğrenim gördükleri alana yönelik aidiyet duygusu geliştirmeleri kolaylaşmakta, gelişen aidiyet duygusu ise öğrencilerin öğrenim gördükleri alandan daha fazla doyum almalarına ve bu da onların, akademik başarılarının artmasına yol açabilir. Bu nedenle, liselerde çalışan psikolojik danışmanlar, öğrencileri üst eğitim kurumlarına yönlendirirken öğrencilerin genel sınavlardan aldıkları puanlara ek olarak; ilgileri, yetenekleri, kişilik özellikleri ve değerleri gibi bireysel özellikleri yanında, öğrencilerin gidecekleri yerdeki akademik çevrenin özelliklerini de göz önünde bulundurabilirler. Analiz sonuçlarının gösterdiği büyük resim, öğrenci kişilik hizmetlerinin bir fonksiyonu olarak rehberlik hizmetlerinin ardışık ve sürekli bir hizmet olması gerektiğine yönelik beklentileri destekler niteliktedir. Dolayısıyla, üniversiteler liselerden gelen bu yeni öğrencilere yönelik, aidiyet duygusu geliştirebilecekleri ve doyum alabilecekleri yaşantılar için uygun ortamlar hazırlayabilirler. Üniversitelerde görev yapan psikolojik danışmanlar, eğitimciler ve yöneticiler öğrencilerin öğrenim gördükleri alana yönelik aidiyet duygusu geliştirmelerine yardımcı olacak psiko-eğitim programları ve etkinlikler düzenleyerek doğrudan öğrencilerin akademik doyumuna, dolaylı olarak da öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına katkıda bulunabilirler.



Öte yandan, bu çalışmanın bulguları sınırlılıkları ölçüsünde değerlendirilebilir. Birincisi, çalışma grubumuz ağırlıklı olarak Eğitim Fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Farklı fakülte ve üniversitelerde, farklı bölümlerdeki öğrencilerle yapılacak yeni çalışmalar modelin test edilmesine katkı sağlayabilir ve bulguların genellenebilirliğini artırabilir. İkincisi, bu bir nicel çalışmadır ve değişkenler arasındaki ilişkileri daha derinliğine araştırarak nitel çalışmalar, daha bütüncül ve anlamlı bir resmin elde edilmesine katkı sağlayabilir.

### Kaynakça

- Aitken, N. D. (1982). College student performance, satisfaction, and retention: Specification and estimation of a structural model. *Journal of Higher Education*, 53, 32-50.
- Al Khatib, S. A. (2007). Congruence of Holland's theory of vocational and work environments with GPA of college students in the United Arab Emirates. *Psychological Reports*, 100(3 PT2), 1189-1200.
- Anderson, C. M. (2010). Linking perceptions of school belonging to academic motivation and academic achievement amongst student athletes: A comparative study between High-Revenue Student Athletes and Non-Revenue Student Athletes. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of California, California, USA. Retrieved from <http://escholarship.org/uc/item/8nt3g57h#page-1>
- Arbuckle J. (2006). *Amos 7.0 User's Guide*. Amos Development Corporation: Spring House, PA.
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529.
- Balkıs, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal Cognitive and Behavioral Psychotherapies*. 13(1), 57-74.
- Balkıs, M. (2011). Academic efficacy as a mediator and moderator variable in the relationship between academic procrastination and academic achievement. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 45, 1-16
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2011). Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 151-165.
- Balkıs, M. ve Duru, E. (2010). Akademik erteleme akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 159-170.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. ve Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44.
- Baumeister, R. F. ve Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Bean, J.P. ve Bradley, R. K. (1986). Untangling the satisfaction performance relationship for college students. *Journal of Higher Education*, 57(4), 393-412.
- Billups, F., D. (2008). Measuring college student satisfaction: A multi-year study of the factors leading to persistence. *NERA Conference Proceedings 2008*. Paper 14. Retrieved from [http://digitalcommons.uconn.edu/nera\\_2008/14](http://digitalcommons.uconn.edu/nera_2008/14)
- Borden, V. M. H. (1995). Segmenting student markets with a student satisfaction and priorities survey. *Research in Higher Education*, 36(1), 73-88.
- Broucek, W.G. (2005). An examination of core self-evaluations (CSE) in an academic setting: Does CSE generalize to students? *Journal of College Teaching and Learning*. 2(2), 59-62.
- Brown, S.K. (2011). An exploration student success and satisfaction using the national survey of the student engagement. (Yayımlanmamış doktora tezi). Wichita State University, Kansas, USA. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10057/3939>
- Buluş, M., Duru, E. Balkıs, M. ve Duru, S.(2011). Öğrenme stratejileri ve bireysel özelliklerin akademik başarıyı öngörmedeki rolü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(161), 186-198.

- Crede, M. ve Kuncel, N. R. (2008). Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 425-454.
- Czupryn, K. (1989). *Academic achievement and academic satisfaction as a function of person-environment fit*. (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Nebraska-Lincoln, Lincoln, USA. Retrieved from <http://digitalcommons.unl.edu/dissertations/AAI9004671>
- Day, L., Hanson, K., Maltby, J., Proctor, C. ve Wood, A. M. (2010). Hope uniquely predicts objective academic achievement above intelligence, personality and previous academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 44, 550-553.
- Edwards, J. R. (1996). An examination of competing versions of the person-environment fit approach to stress. *Academy of Management Journal*, 39, 292-339.
- Elliot, K. M. ve Healy M. A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10, 1-11.
- Elliot, A. J. ve Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Eymur, G. ve Geban, O. (2011). Kimya öğretmen adaylarının motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161): 246-255.
- Feldman, K. A., Smart, J. C. ve Ethington, C. A. (1999). Major field and person-environment fit: Using Holland's theory to study change and stability of college students. *Journal of Higher Education*, 70, 642-669.
- Gilbreath, B., Kim, T.-Y ve Nichols, B. (2011). Person-environment fit and its effects on university students: A response surface methodology study. *Research in Higher Education*, 52, 47-62.
- Goodenow, C. ve Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Güler, B. K. ve Emeç, H. (2006). Yaşam memnuniyeti ve akademik başarıda iyimserlik etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 21(2), 129-149.
- Hagerty, B. M., Lynch-Sauer, J., Patusky, K., Bouwsema, M. ve Collier, P. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 6, 172-177.
- Harms, P. D., Roberts, B. W. ve Winter, D. G. (2006). Becoming the Harvard man: Person-environment fit, personality development, and academic success. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 851-865.
- House, J.D. (1998, May). *The effects of entering characteristics and college experiences on student satisfaction and degree completion: An application of the Input-Environment-Outcome Assessment Model*. Paper presented at the 38th Annual Meeting of the Association for Institutional Research, Minneapolis, MN.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Jamelske, E. (2009). Measuring the impact of a university first-year experience program on student GPA and retention. *Higher Education*, 57(3), 373-391.
- Johnson, D. M., Wardlow, G. W. ve Graham, D (2009, May). *Academic engagement and satisfaction of undergraduate agricultural, food and life sciences students*. Paper presented at the 2009 American Association for Agricultural Education Research Conference, Louisville, Ky., May 20-23.
- Khan, R. ve Khan, M. A. (2007). Level of academic satisfaction and involvement of distance education learners. *The International Journal of the Humanities*, 5(6), 157-162.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd Ed.). New York: Guilford.

- Lounsbury, J. W. ve DeNeui, D. (1996). Collegiate psychological sense of community in relation to size of college/university and extroversion. *Journal of Community Psychology*, 24, 381-394.
- Magno, C. (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking. *Learning, Memory, and Cognition*, 36(1), 255–262.
- Mattern, K. D., Shaw, E.J. ve Kobrin, J. L.(2010). Academic fit: Is the school the best school or is the best school the right school? *Journal of Advanced Academics*, 21, 368-391.
- McMillan, D.W. ve Chavis, D.M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23
- Murphy, S. C. (2010). *The first year student Experience: Examining student satisfaction and the use of learning communities in the first year of the college*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Minnesota, Minnesota, USA. Retrieved from <http://purl.umn.edu/92414>
- Onyeizugbo, E. U., (2010). Self-Efficacy and test anxiety as correlates of academic performance. *Journal of Educational Research*, 1(10), 477-48.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367.
- Pervin, L. A. (1968). Performance and satisfaction as a function of individual-environment fit. *Psychol. Bull.* 69:56-68, 1968.
- Phan, H.P. (2013). Antecedents and consequences of school belonging: Empirical evidence and implications for practices. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(2), 117-132.
- Pike, G.R. (1994). The Relationship between alumni satisfaction and work experiences, *Research on Higher Education*, 35 (1), 105-123.
- Pittman, L. D., & Richmond, A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 75, 270-290.
- Pittman, L. D. ve Richmond, A. (2008). University belonging and friendship quality during the transition to college: Links to self-perceptions and psychological symptoms. *Journal of Experimental Education*, 76, 343-361.
- Poirot, J. L. (1992). *Person-environment interaction effects of student-faculty congruence on academic satisfaction and achievement of students*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Washington State University, Washington, USA. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304002925?accountid=16733>
- Porter, S. R. ve Umbach, P.D. (2006). College major choice: An analysis of person-environment fit. *Research in Higher Education*, 47, 429-449.
- Puccio, G. J., Talbot, R. ve Joniak, A. J. (1993). Person-environment fit: Using commensurate scales to predict student stress. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 457-468.
- Richardson, John T.E. ve Long, G.L.(2010). Academic engagement and perceptions of quality in distance education. *The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 18(3), 223-244.
- Schmitt, N., Oswald, F. L., Friede, A., Imus, A. ve Merritt, S. (2008). Perceived fit with an academic environment: Attitudinal and behavioral outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 317-335.
- Smart, J. C., Feldman, K. A. ve Ethington, C. A. (2000). *Academic disciplines: Holland's theory and the study of college students and faculty*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Solomon, D., Watson, M., Battistich, V., Schaps, E. ve Delucchi, K. (1996). Creating classrooms that students experience as communities. *American Journal of Community Psychology*, 24(6), 719-748.

- Svanum, S. ve Aigner, C. (2011). The influences of course effort, mastery and performance goals, grade expectancies, and earned course grades on student ratings of course satisfaction. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 667-679.
- Tektaş, M., ve Tektaş, N., (2010). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin zaman yönetimi ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 221-229.
- Tracey, Terence J.G. ve Robbins, S. B. (2006). The interest-major congruence and college success relation: A Longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 64-89.
- Tuzgöl Dost, M. (2010). Güney Afrika ve Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin bazı değişkenlere göre öznel iyi oluş ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35, (158), 75-89.
- Yıldırım, İ., Gençtanırım, D., Yalçın, İ. ve Baydan, Y. (2008). Academic achievement, perfectionism and social support as predictors of test anxiety. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 287-296.
- Wessel, J. L., Ryan, A. M. ve Oswald, F. O. (2008). The relationship between objective and perceived fit with an academic major, adaptability, and major-related outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 363-376.
- Westerman, J. W., Nowicki, M. D. ve Plante, D. (2002). Fit in the classroom: Predictors of student performance and satisfaction in management education. *Journal of Management Education*, 26, 1, 5-18.
- Witt, Philip H. ve Handal, Paul J. (1984). Person–environment fit: Is satisfaction predicted by congruency, environment, or personality? *Journal of College Student Personnel*, 25(6), 503-508.



## Ailelerin Görme Yetersizliği Olan Çocuklarına Yönelik Gelecek Kaygıları<sup>1</sup>

Fatih YAZICI<sup>2</sup> Betül OKCU<sup>3</sup> Mustafa SÖZBİLİR<sup>4</sup>

Geliş Tarihi: 13.11.2014 Kabul Tarihi: 13.03.2015

### Öz

Bu çalışma, görme yetersizliği yaşayan çocuğa sahip ailelerin çocuklarının geleceğine yönelik kaygı ve beklentilerini belirlemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek sürdürülmüş, bu yaklaşıma paralel olarak durum çalışması yöntemlerinden bütüncül çoklu durum çalışması kullanılmıştır. Erzurum ilinde yaşayan ve doğuştan görmeyen çocuğa sahip olan üç aile araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturacak ailelerin seçiminde gönüllülük esası temel alınmıştır. Veriler görüşme tekniği kullanılarak yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Bu kapsamda katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar kodlanmış, benzer kodlar bir araya getirilerek kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda görme yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin çocuklarının geleceğine yönelik olarak çevre, eğitim ve istihdam gibi temel konularda önemli kaygılara sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca ailelerin bu konularda devletten ve toplumdan bazı beklentileri olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, ailelerin rahatsızlık duydukları durumları ve yaşadıkları kaygıları en aza indirebilmek için yapılması gerekenler irdelenmiş ve çeşitli öneriler ortaya koyulmuştur.

*Anahtar Kelimeler:* Görme yetersizliği; aile; kaygı.

<sup>1</sup> Bu çalışma XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar, Âşık Yaşar Reyhani Ortaokulu Palandöken/Erzurum, fatyaz@mynet.com

<sup>3</sup> Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, betulokchu83@gmail.com

<sup>4</sup> Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, K.K. Eğitim Fakültesi, Kimya Eğitimi ABD, sozbilir@atauni.edu.tr



---

---

### **Parents' Anxiety For Their Visually Impaired Children's Future**

---

---

*Submitted by 13.11.2014 Accepted by 13.03.2015*

#### **Abstract**

The purpose of this study was to determine parents' anxiety and expectation who have visually impaired child for their children' future. The study was carried out in qualitative nature through holistic multiple case study method. Participants of the study consisted of three parents with congenitally blind child living in Erzurum. The participating parents were selected on the basis of voluntary participation. Data were collected through a semi-structured interview protocol. The data obtained from the interviews were analyzed by content analysis. Participants' responses to interview questions were coded, categorized and themes were reached. The findings revealed that parents' anxieties for children's future were gathered under environment, education, employment themes and also parents have some expectations from the officials and the society. Finally, suggestions were made in order to reduce families concerns and sources of their anxieties.

*Key Words:* Visual impairment; parents; anxiety.

## Giriş

Göz, çevredeki toplam bilginin çok büyük bir kısmını elde eden önemli bir duyu organıdır. Çevreden edinilen bilgilerin % 80-85'i görme duyusu kullanılarak elde edilir (Cavkaytar ve Diken, 2012). Görme sayesinde çevredeki her şey kolaylıkla algılanır rahatça hareket edilir ve tehlikelerden kolaylıkla kaçınılır. Görme kaybı sonucunda oluşan görme yetersizliği, bireylerin görme duyusunun sağladığı bu avantajlardan gerektiği şekilde yararlanmasını engeller. Görme engeli, çocukluktan itibaren bilişsel ve sosyal gelişimin gerilemesine neden olabilen, öğrenme becerilerinin kazanımını ve kişilerin aktivitelerini etkileyerek kişisel yeteneklerin gelişimini güçleştiren bir engeldir (Bailey ve Wning, 1994). Görme yetersizliği yaşayan bu tür bireyler; öz bakım becerileri, bağımsız yaşam becerileri ve sosyal yaşamı başta olmak üzere hayatının tüm alanlarında bir takım sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bunun sonucunda kişi fiziksel dünyadan giderek uzaklaşmakta ve yalnızlaşmaktadır. Bu duysal, sosyal ve fiziksel izolasyon da kişide uyum sorunları ve kaygıyı beraberinde getirmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2012; Mishra, 2013). Kaygı; gerçek ya da hayali durumlarla ilgili duyulan endişe ya da aşırı korkudur. Başka bir deyişle, belirsiz sonuçlara sahip bilinmeyen durumlara yönelik duyulan endişedir (Huberty, 2007). Kaygı, korkunun ve endişenin ileri derecesi olarak tanımlanır ve strese karşı gösterilen en yaygın tepkilerden biri olarak kabul edilir.

Çeşitli nedenlerden ötürü görme kaybına uğramış olan bireylerin akran etkileşimleri, çevreyle iletişimleri ve dolayısıyla yaşam süreçleri sürekli bir endişe ve kaygı içerir. Eniola'ya (2007) göre görme yetersizliği yaşayan bireyler genellikle görme sorunları ve bu sorunların getirdiği problemlerle başa çıkmanın yollarını arama endişesine sahiptir. Bu nedenle bu tür bireylere ailesi, dostları, akrabaları ve bir bütün olarak toplum tarafından sosyal destek verilmesi gerekir. (Bhagotra, Sharama ve Raina, 2008).

Devlet ve birçok sivil toplum kuruluşu, görme yetersizliği olan çocukların sosyal uyumlarını kolaylaştırmak ve karşılaştıkları birçok sorunu çözmek için çeşitli girişimlerde bulunmasına rağmen, rekabetin ve karmaşıklığın söz konusu olduğu dünya, bireylere oldukça stresli ve kaygılı bir yaşam sunmaktadır. Göz dışındaki sağlam olan diğer duyu organları ile kişiler, kendi hedeflerine ulaşmada engel haline gelen birçok uyum problemleri ile karşı karşıya kalmaktadır ve bu durum onların daha fazla kaygı duymasına neden olmaktadır. Görme yetersizliği yaşayan kişilerin her şeye rağmen toplumla birlikte yaşamak zorunda olması gerçeği onların psikolojik süreçleri üzerinde ciddi etkiye sahiptir (Mishra, 2013).



Salleh ve Zainal (2010) çalışmalarında çoğu pasif ve genellikle çevrelerindeki insanlar ile etkileşim zorlukları olan öğrencileri topluma kazandırmak amacıyla görme yetersizliği olan öğrencilerin sosyal davranışlarını tartışmışlardır. Yapılan incelemeler sonucunda görme problemleri olan öğrencilerin çevrelerinden sosyal bir izolasyonu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaya paralel olarak Celeste ve Grum (2010) tarafından yapılan bir çalışmada da, Slovenya’da okul öncesi çağında görme yetersizliği yaşayan bireylerin sosyal etkileşimleri incelenmiş, elde edilen bulgulara göre görme yetersizliği olan çocukların sosyal etkileşim becerilerinde eksiklikler olduğu görülmüştür.

Bolat, Doğangün, Yavuz, Demir ve Kayaalp’in (2011) yaptıkları çalışmada ise görme yetersizliği olan bireylerin normal bireylere göre kaygı düzeyleri karşılaştırılmış ve doğuştan göremeyen ergenlerin, gören ergenlerle karşılaştırıldığında, depresyon düzeyleri ve benlik kavramı özelliklerinin benzer olduğu, kaygı düzeylerinin ise daha yüksek olduğunu görülmüştür.

Yukarıda değinilen bu çalışmalara göre bireylerde bulunan görme yetersizliği ister doğuştan olsun isterse sonradan meydana gelsin, bireylerin kişisel ve sosyal yaşamı başta olmak üzere tüm yaşantısı üzerinde ciddi sıkıntılar ve aksaklıklar ortaya çıkarmaktadır. Birey üzerinde bu denli etkileri bulunan görme yetersizliğinin, bireyin de üyesi olup yapısı ve işleyişi üzerinde ciddi etkilere sahip olduğu ailesi üzerinde de olumsuz durumlar oluşturacağı yadsınamaz bir gerçektir. Yetersizlik yaşayan bir çocuğa sahip olma nedeniyle yaşanan duygusal zorluklar, çocuğun yetersizliğine yönelik bilgi eksikliği, çocuktaki davranış ve sağlık sorunları, çocuğun tedavi ve eğitimi konusunda yaşanan sıkıntılar, daha fazla zaman, emek ve paraya ihtiyaç duyulması ve çevre ile ilişkilerde yaşanan güçlükler aile hayatında çok önemli sıkıntılar doğurmaktadır (Dalbay, 2009; Demarle ve Le Roux, 2001; Dobson, Middleton ve Beardsworth, 1998; Mısır, 2012). Çocuğun yetersizliğe sahip olması, aile içinde yoğun bir üzüntü yaşanmasına, bu aşırı üzüntü de ailede kaygı, stres, depresyon, suçluluk duygusu ve hayattan beklentide azalma gibi durumları beraberinde getirmektedir (Cin ve Kılıç, 2012; Fıfıloğlu ve Fıfıloğlu, 1997; Gallagher, Beckman ve Cross, 1983; Işıkhani, 2005; Küçükler, 1997; Park ve Turnbull, 2002). Normal bir çocuk beklentisi varken yetersizliği olan bir çocuk sahibi olmak aileyi şok, inkâr etme, kızgınlık, öfke, utanma, reddetme, kaygı duyma ve çare arama gibi durumlarla karşı karşıya bırakmakta ve ailenin tüm beklentilerini alt üst etmektedir (Özdoğan, 2000; Seligman, 1989; Varol, 2005; Yıldırım Doğru ve Arslan, 2008). Ailenin yaşadığı bu durum, çocukla kurulan iletişimde de

problemlere neden olmakta, çocuğun kişilik gelişimi ve uyumunu derinden etkilemektedir (Bakırcıoğlu, 2002; Kulaksızoğlu, 2003; Markham, 1998; Yavuzer, 1994).

Yapılan araştırmalarda, yetersizlik yaşayan çocuğa sahip anne-babaların stres, izolasyon ve depresyon riskinin, yetersizliği olmayan çocuğa sahip anne-babalara göre daha yoğun olduğu görülmüş ve yetersizliği olan çocuğa yönelik verilen desteğin anne-babayı da kapsamı gerektiği önerilmiştir (Bower, 2001; Coşkun, 2010). Yine Coşkun ve Akkaş (2009) tarafından yapılan çalışmada ise yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin sürekli kaygıları ile sosyal destek algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, yetersizlik yaşayan çocuğa sahip annelerin sürekli kaygı düzeylerinin yüksek olduğu, sosyal destek düzeyi ile sürekli kaygı düzeyleri arasında ters ilişkinin var olduğu görülmüştür. Ayrıca, annelerin eğitim ve aile gelir düzeylerinin yükselmesiyle sürekli kaygı düzeylerinin düştüğü, buna karşın algıladıkları sosyal destek düzeyinde artış olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Dalbay (2009) da yetersizliği olan birey yakınlarının gelir düzeylerinin, yetersizliği olan bireylere yönelik uygulanan sosyal politikalara dair memnuniyet ve beklentilerini yakından etkilediğini ortaya çıkarmış, gelir düzeyindeki düşüklüğün insanları karamsarlığa ittiğini belirtmiştir. Çalışmada ayrıca, orta gelir düzeyine sahip yetersizliği olan birey yakınlarında düşük düzeydekilere oranla hoşgörülü toplum beklentisinin daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulguya paralel olarak Park ve Turnbull (2002), yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin yaşam kalitesi üzerinde yoksulluğun etkisini araştırmışlar ve yetersizlik yaşayan çocuğa sahip ailelerin, yetersizliği olmayan çocuğa sahip ailelere oranla sağlık, üretkenlik, fiziksel çevre, duygusal ferahlık ve aile iletişimi gibi konularda yoksulluktan daha fazla etkilendiğini ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca Burcu (2005) tarafından yapılan çalışmada da, görme yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin, bu çocukların geleceklerine ilişkin düşünceleri üzerindeki etkisi incelenmiş ve araştırma sonucunda üst sosyo-ekonomik düzeyde aileye sahip görme yetersizliği olan öğrencilerin geleceğe ilişkin umutsuzluk içeren herhangi bir düşünceye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocukları geleceğe ilişkin endişeli bir umut beslemekte iken, alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarında ise düşük oranda sergilense de geleceğe ilişkin olumsuz düşünceler bulunduğu ortaya çıkarılmıştır.

Görüldüğü üzere çocukların sahip olduğu yetersizlik sonucunda yaşamış oldukları olumsuzluklar, aileleri üzerinde de derin izler bırakmaktadır. Çocuğun yetersizliği en başta

aile içindeki iletişimi etkilediğinden, ailenin çocuğu ile kurduğu olumsuz iletişim çocuğun var olan yetersizliğinin getirmiş olduğu olumsuzluklara ek olarak, çocuğun gelişim sürecine de zarar vermekte ve bu durum çocuğun sahip olduğu yetersizlikle başa çıkabilmesini daha da güçleştirmektedir. Buradan yola çıkılarak yetersizliği olan çocukların yetersizliğini aşabilmeleri için yapılacak çalışmaların daha verimli olabilmesi adına bu tür çalışmaların kapsamı genişletilerek ailelerini de kapsamaya gerekmektedir. Bunun için ailelerin yaşadıkları sıkıntılar ve çocuklarına yönelik kaygıları nedenleri ile birlikte belirlenmeli ve bu konuda yaşanan aksaklıkların giderilmesine yönelik yapılacak çalışmalar ailelerin beklentileri de dikkate alınarak tartışılmalıdır. Bu ihtiyaçtan yola çıkılarak çalışmada görme yetersizliği yaşayan çocuğa sahip ailelerin, çocuklarının geleceğine yönelik kaygı ve beklentilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007). Yin'e (2003) göre ise durum çalışması, güncel bir olgunun doğal ortamında, özellikle de olgu ve ortamı birbirinden ayıran kesin sınırlar olmadığı durumda, birden fazla veri kaynağıyla ampirik olarak incelenmesidir. Yin (2003) durum çalışmalarını; bütüncül tekli durum çalışması, iç içe geçmiş tekli durum çalışması, bütüncül çoklu durum çalışması, iç içe geçmiş çoklu durum çalışması olmak üzere dört türe ayırmaktadır. Bu araştırma, durum çalışması türlerinden bütüncül çoklu durum çalışmasıdır. Bütüncül çoklu durum çalışmasında birden fazla bütüncül durum vardır ve her bir durum kendi içinde bir bütün olarak ele alınır, böylece konu farklı bakış açılarından açıklanmaya çalışılır, daha sonra karşılaştırmalar yapılır (Creswell, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Yin, 2003).

### Çalışma Grubu

Bu çalışmaya, Erzurum Yakutiye Görme Engelliler İlkokulu ve Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerden ailesi Erzurum şehir merkezinde ikamet eden üç aileden toplam 5 kişi gönüllülük esasına göre katılmışlardır. Çalışmada her aile ile ayrı ayrı görüşülmüş olup, birinci ailede anne, baba ve annesine ile aynı anda görüşülmüştür. Çalışmaya katılan aileler ve görme yetersizliği olan çocukları hakkındaki betimsel bilgiler Tablo1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Ailelerin Demografik Özellikleri

	Görüşülen kişi	Eğitim Düzeyi	Meslek	Gelir Durumu	Çocuk Sayısı	Yetersizliği olan çocuk sayısı
<b>Aile1</b>	Anne, Baba, Anneanne	Anne: İlkokul Baba: Üniversite	Anne: Ev hanımı Baba: İşsiz	Çocuk bakım ücreti (asgari ücret)	3	1 (hiç görmeyen) (3. Sınıf)
<b>Aile2</b>	Baba	Anne: Okuryazar Baba: Lise	Anne: Ev hanımı Baba: Memur	1500-2000 TL arası	5	1 (hiç görmeyen) (6.sınıf)
<b>Aile3</b>	Baba	Anne: Ortaokul Baba: Üniversite	Anne: Ev hanımı Baba: Müdür (özel şirket)	3000 TL üzeri	1	1 (hiç görmeyen ve otistik) (5.sınıf)

### Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amacına bağlı olarak veri toplama aşamasında ailelerin kaygı durumlarını ve beklentilerini belirlemek için, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan veri toplama araçlarından biri olan görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme tekniğinin kullanılma amacı, konu ile ilgili derinlemesine bilgi elde edebilmek için bireylerin iç dünyasına girerek onların bakış açısını daha iyi anlayabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşmede kullanılmak üzere, ailelerin görme yetersizliği olan çocuklarına dair kaygı ve beklentilerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanmış soruları içeren yarı-yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş ve kullanılmıştır. Bu form kullanılarak yapılan görüşmelerde genel olarak ailelere; görme yetersizliği yaşayan çocuklarını gelecekte nelerin beklediği konusunda ne düşündükleri, çocuklarına iyi bir gelecek hazırlama konusunda neler planladıkları ve ne tür tedbirler aldıkları, çevrenin çocukları hakkındaki olumlu-olumsuz yaklaşımlarının neler olduğu ve bu yaklaşımlardan nasıl etkilendikleri, çocuklarının geleceğine yönelik hangi alanlarda ne tür beklentilere sahip oldukları gibi konularda sorular yöneltilmiştir. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulmasında, öncelikle ilgili alan yazın taranmış ve buradan elde edilen veriler ışığında ailelerin konunun hangi boyutlarına yönelik görüş bildirecekleri tespit edilmeye çalışılarak taslak bir form oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak form alanında uzman akademisyenlere araştırmanın amacı ve kapsamı da göz önünde bulundurularak incelenmiş, gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Böylece görüşme formunun son hali uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ailelerden alınan gerekli izinler doğrultusunda yapılan görüşmeler kaydedilmiştir.

## Veri Analizi

Çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmış ve katılımcıların görüşleri ses kaydına alınmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile araştırmacılar tarafından çözümlenmiştir. İçerik analizi yönteminde katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar incelenmiş ve bu cevaplara göre belli kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Bu süreçte tüm görüşme kayıtları birinci ve ikinci araştırmacı tarafından birbirlerinden bağımsız olarak ayrı ayrı analiz edilmiş, veriler kodlanmış, kategori ve temalar oluşturulmuştur. Aynı ayrı oluşturulan bu kategori ve temalar daha sonra birbirleriyle karşılaştırılarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve araştırmacılar arasında görüş birliğine varılarak uyum sağlanmıştır.

## Bulgular

Yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlemesi sonucunda, ailelerin görme yetersizliği yaşayan çocuklarının geleceği hakkındaki düşünceleri; güvensizlik, çevre, devletten beklentiler ve gelecek olmak üzere dört farklı tema etrafında toplanmıştır. Bu temalar ve altında yer alan kategoriler frekansları ile birlikte tablolaştırılarak sırasıyla sunulmuştur. Aynı görüşler birden fazla aile tarafından paylaşıldığı için kategorilere ait toplam frekans, görüşülen aile sayısından daha fazla olabilmektedir. Ayrıca verilen tablolar dışında metin içinde ilgili duruma örnek oluşturacak doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Bu aşamada ailelere A1, A2 ve A3 şeklinde kodlar verilmiş, ailelerin ifadelerinde yer alan kişilerin gerçek isimleri gizlenerek bunların yerine takma isimler kullanılmıştır.

Ailelerin *güvensizlik* teması altındaki görüşlerine Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. *Ailelerin Güvensizlik Teması Altındaki Görüşleri*

<b>A. Güvensizlik</b>	<b>f</b>
<b>A1.</b> Yabancı bir yerde rahat davranamama	3
<b>A2.</b> Yalnız kalma	2
<b>A3.</b> Başına bir kaza gelme	1
<b>A4.</b> Bilinçsiz insanlarla karşılaşma	1

Tablo 2’ye göre görüşülen ailelerin, çocukları yabancı bir ortamda bulunduğu veya yalnız kaldığında nasıl davranacağı, çevredekilerin çocuklarına yönelik yaklaşımının nasıl olacağı, bilinçsiz insanlarla karşılaşabileceği ve başına bir kaza gelebileceği konularında endişelere sahip oldukları görülmektedir. Ailelerin bu konudaki görüşleri şöyledir;

“...Genelde yani biz haklı olarak pek yanımızdan ayırmıyoruz ki yani biz annesinin babasının yanında durması akrabaların içinde olduğu için dışarıya da çıktığı zaman yazın kardeşleriyle beraber çıkıyor... Ne biliyim yani araba onun

*görme engelli olduğunu bilemez ki. Yani araba çıkar caddeye, araba gelip bunu fark edemez görme engelli olduğunu ki hani ben gidene kadar çocuk çekilecek... Psikolojisi bozulabilir düşüncesiyle korkularımız oluyor...’’ (A1)*

*‘‘En büyük konu işte yanına bi yardımcı olması mesela yürürken [yürürken] illaki her zaman o tek yürümeyecek, hayatını idame ettirebilmesi için biz şuanda elinden tutup gezdiriyoruz normal insan gibi gezdiriyoruz ama biz bıraktığımız zaman o zaman bunu başarabilecek mi?... Yani dışarıya çıkıp top oynamak istiyor nasıl oynayacak? Yardımcı oluyorlar öyle yani. Normal insan gibi o da koşmak istiyor oğlum koşamazsın, bi yere çarparsın hani bunlara... Ben bunu ona dediğim zaman acaba yapabilir mi yapamaz mı haa o yapmak istiyor ama sen güvenebilir misin ki git oğlum falan yerden bunu al gel?...’’ (A2)*

*‘‘...Savunmasız, korunmasız. Yani ayağını attığı yerin neresini olduğunu bilmiyo. İşte biri gel bakalım dediği zaman kötü niyetli mi iyi niyetli mi ne olduğunu bilmiyo. Hep kafamızda bunlar var, hep bunlar var. Yani yastığa başınızı koyduğunuz zaman ya hep şeyi düşünüyosunuz...’’ (A3)*

Ailelerin çevre teması altındaki görüşleri ise Tablo 3’de sunulmuştur. Bu tabloda çevre teması altında verilen görüşler üç farklı kategori altında toplanarak verilmiştir. Bu kategorilere ait görüşlerden bazıları ise doğrudan alıntılarla metin içinde sunulmuştur.

Tablo 3. Ailelerin Çevre Teması Altındaki Görüşleri

<b>B. ÇEVRE</b>	<b>f</b>
<b>B1.</b> Çevrenin Olumsuz Yaklaşımları	10
<b>B2.</b> Çevrenin Olumlu Yaklaşımları	5
<b>B3.</b> Çevreden Beklentiler	7

Tablo 3’e göre aileler, çevredeki insanların çocuklarına yönelik olarak sürekli sorular sormalarından ve karşısındakinin rencide olup olmadığını düşünmemelerinden oldukça rahatsız olmaktadır. Bu konudaki görüşler şu şekildedir;

*‘‘...En azından çocuğun yanında Erhan görür mi? [görüyor mu] Erhan görür mi? Erhan görür tabi niye görmesin. Onlar benim canımı çok sıhır [sıkıyor] yani...’’*

*Toplumun böyle kişilere yaklaşımı daha duyarlı da ama seni rencide eder mi etmez mi onu düşünmeden bilinçsiz olarak şey yapıyorlar...’’ (A1)*

*‘‘Büyükler iyi ama çocuklar işte bilmeyen, kendini bilmeyen çocuklar var yani öğretseler iyi olur. Çocuğun yüzüne direkmen bu da kör, görmüyor falan demesi o çocuğa biraz şey yapıyor yani ister istemez üzüyor.’’ (A2)*

*‘‘Çok böyle garip bi objeymiş gibi baktıkları zaman insan üzüliyo, insan çok üzüliyo. Yani diyosun ki neden böyle bakıyo bu insanlar...’’ (A3)*

Yine aileler çevrelerindeki kişilerin çocuklarına karşı zaman zaman yanlış tutumlar sergilediklerini dile getirmektedirler (bkz. Tablo 3). Ailelerin görüşleri şu şekildedir;

*‘‘...Mesela bizim bi akraba da Erhan’ı her görünce harçlık veriyirdi [veriyordu]. Erhan’ın dedim maaşı Erhan’ın sizin aldığınız maaştan daha çok. Erhan’a harçlık vermeyin diğer çocuklara vermiyor [vermiyor], buna vermesi benim canımı sıktı yani... Biz böyle şeyler istemiyoruz [istemiyoruz] yani... Mesela teyzesi. Onun elinden oyuncuğu alayım, mesela Erhan istediği an Erhan’ın eline veriyor [veriyor]. Hayır, yapma niye veriyorsun [veriyorsun] Erhan’ın eline. Yani ben onlara çok yanlış şeyler beni yani şey yapıyor. Hayır, onun yoksa yoktur yani oyuncuğu yani çocukların elinden alıp...’’ (A1)*

*‘‘Hanım da marketten alışveriş yapıyo, servis otobüsüne binicek ki eve gelsin. İşte Mahmut’un elinden tutuyo diyo ki bu merdivenden otobüse binmemiz lazım, çocukta görmüyo birkaç saniye bi gecikme oluyo. Hemen otobüsün içindeki insanlar tepki gösteriyo, neden binmiyosun? İşte şey madem çocuğun kör niye otobüse biniyosun? Özel taksi tut, sen bu insanları bekletmeye hakkın yok gibi tepkiler gösteriyolar... Bazı insanlar tabi duygusal yaklaşıyo. Para vermeye kalkan insanlara rastlıyoruz. Yaa bu çocuğun paraya ihtiyacı var mı yok mu? Biz öyle bişeyi kabul edicek miyiz etmicek miyiz? Yani hiç onu adam düşünmüyo, hemen cebinden çıkarıyo. O aslında kendi iyi niyeti adamın da ya düşünmüyo çocuğun cebine para sokmaya çalışanlar oluyo ya da bişey alıyosunuz çocuğunuza, bişey alıyosunuz parasını almak istemeyen insanlar oluyo ya da illa bi hediye vermek isteyen insanlar oluyo. Aslında iyi niyetli yaklaşıyo ama sizi aslında kırdığının farkında değil ya da bazı insanlar işte dediğim gibi bu nasıl*

*bişey korkunç bişeymiş gibi bakıyolar ya da soruyo diyo ki ‘sen niye ameliyat ettirmedin? Niye baktırmadın?’ Demiyo yaptırdın mı? İşte şey yaptın mı?...’ (A3)*

Tablo 3’e bakıldığında toplumda görme yetersizliği olan bireylere yönelik toplumsal farkındalık düzeyinin düşük olduğu, yetersizliğe ilişkin bilgi eksikliğinin görüldüğü, görme yetersizliği olan bireylere karşı normal bir insan değilmiş gibi davranma eğiliminin mevcut olduğu ailelerin görüşlerinden anlaşılmaktadır. Aileler, çocukları topluma çıktığı zaman çevresinden gördüğü tepkilerin hem kendilerinde hem de çocuklarında olumsuz etkilere yol açtığını düşünmektedirler. Bu konuda ailelerin görüşleri şöyledir;

*‘Bilinçli insanlar iyi. Yani bilinçsiz olan insanların bilinçlenmesini isterim yani... Bunu yani görmüyür [görmüyor] düşünmelerini istemirem [istemiyorum]. Yani diğer çocuklar ne ise, diğer insanlar ne ise onu da öyle görmelerini istirem [istiyorum] yani... İyi ve ya kötü anlamda iyi de kötü de yani ben ayrıcalık yapmalarını istemirem [istemiyorum]... Mesela ‘Ne günah işlediler de hani bu çocukları böyle oldu? Hani ne yaptılar da bu çocukları böyle oldu?’ Öyle düşünmeleri çok yanlış. Beni çok şey mesela canımı sıkıyır [sıkıyor].’ (A1)*

*‘...İlk kez görenler bu da kör dediği zaman oda gelip baba ben körmüyüm? Ondan sonra ha bunu açıklamaya kalkıyosun. ‘Oğlum işte Allah kiminin gözüünü almış, kiminin ayağını almış, kiminin işte burasını noksan yaratmış.’ O gibi açıklamalar yaptığın zaman kabulleniyor... ‘Hemen ne oldu gözüüne?’ ilk etapta bu soruluyor. ‘Gözüüne ne oldu?’ Burda bizde artık ona göre cevap veriyoruz. ...Beni değil de çocuğun yani her zaman duyup üzülmemesi için ben rahatsız oluyorum mesela.’ (A2)*

*‘...Bazı insanlar çok duyarsız ki ‘görme engelli biri, hayatta görme engelli nedir? Bunun yaşantısı nasıldır? Ailesi kendi içinde neler yaşıyor?’ Bunu hiç anlamayan, görme engellinin ne olduğunu hissetmeyen insanlar da var. Normal bi objeymiş gibi bakıyolar... İnsanlar görüyo zaten ilk bakışta. Ya şu kadarlık [eliyle göstererek] çocuk bile, insanın dikkatini çekiyo, dönüp Mahmut’a bakıyo, orda bi gariplik olduğunu hissediyö. Ya belki üç yaşındaki bi çocuk dönüyo Mahmut’a bakıyo, böyle sıkça bakıyo. Gariplik olduğunu anlıyo. Siz de şey hissediyosunuz, ‘Mahmut’un nasıl bi çocuk olduğunu anladı işte bakıyo, merakını gideriyö ya da kafasında ne düşünüyö?, Ne yapıyor?,’ Onu yorumluyosunuz kendi içinizde. Hani*



*iyi mi düşündü Mahmut hakkında, kötü mü düşündü? Onu kendi içinizde siz de muhasebesini yapıyorsunuz..” (A3)*

Aileler, çevredeki insanların davranışlarından kaynaklı rahatsızlıklarına rağmen devlet tarafından toplumda bilinçlendirme çalışmaları yapılmasından ve insanların çocuklarına iyi niyetli olarak yardım etmelerinden dolayı memnuniyet duymaktadırlar (bkz. Tablo 3). Bu konudaki görüşler şu şekildedir;

*“Şimdi yani devletimiz, Allah razı olsun o algı toplumda artık kabullenildi. Başbakan da çıkıp çeşitli platformlarda yani ‘engelleri kaldıralım’ toplumda böyle bi farkındalık yaratması sağ olsun şey yapıyor. Herhalde yani o algı şey yaptı... Toplumun bilinçlendirme çalışmaları şey yapıyor işte ferahlatıyor biraz bizi.” (A1)*

*“Yani olumlu şu, mesela yardımcı olmaya çalışıyorlar. Tek başına bu bi yere gitmeye çalışıyor. Yani diyelim ki benden, evinden çıktı komşuya gidecek. Karışmasan kendisi komşuya gidip evini buluyor diğer tarafa gitmiyor. haa şaşıttığı [şaşırdığı] zaman tabi ki yardımcı olup elinden tutup getiriyor çocuklar. Diyelim ki yönünü kaybetti öyle yardımcı oluyorlar.” (A2)*

*“Şimdi aslında görme engelliler için devlet elinden geleni yaptığını ben görüyorum. Yani bi şeyler yapıyo... Toplumun çoğunluğu, engelliye sahip çıkan bi toplumuz. Özellikle doğuda engelliye daha çok sahip çıkıyorlar. Örneğin eşim diyo ki ‘Otobüse bindiğimiz zaman herkes bize yer vermeye kalkıyo çocuğun görme engelini hissedince’ Yani o yönde doğu biraz batıdan daha iyi yönde...” (A3)*

Ailelerin *devletten beklentiler* teması altındaki görüşleri Tablo 4’de sunulmuştur. Bu tabloda devletten beklentiler teması altında verilen görüşler iki farklı kategori altında toplanarak verilmiştir. Bu kategorilere ait görüşlerden bazıları ise doğrudan alıntılarla metin içinde sunulmuştur.

Tablo 4. Ailelerin Devletten Beklentiler Teması Altındaki Görüşleri

<b>C. DEVLETTEN BEKLENTİLER</b>	<b>f</b>
<b>C1. Sosyal Beklentiler</b>	5
<b>C2. Eğitime Yönelik Beklentiler</b>	5

Tablo 4’de görüşülen ailelerin çocuklarının sosyal yaşamı ve eğitimi açısından devletin karşılamasını istedikleri birçok beklentiye sahip oldukları görülmektedir. Ailelerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir;

“...Devletin yapabileceği ya da derneklerin işte engelli çocukları isteseler engeline göre yani tespit ederler. İşte bunlar atıyorum bizim için de düşünelim görme engelli. Bunlara hep velileri çağırıp ve ya evine veyahutta [veya] işte davet mi ederler, şöyle şöyle bizle istribatlı [irtibatta] olun, şu zamanlarda şunları yapalım çocuklara... Mesela ocak da biliyirdi [biliyordu] görme engelli olduğunu, hastane de biliyirdi mesela hani ilk kontrolü orda oldu, engelli olduğu bilindi, o zaman bizi bulsaydılar, o zaman bizlen [bizimle] ilgilenseydiler... Yani çocuğun engelli olduğu zaman, öğrendiğim zaman devlet benim yanımda o zaman olsaydı daha iyi olurdu aslında... Ben devleti bulmasaydım. Ben devleti buldum, devlet beni bulsaydı... Yani nasıl hani ailenin ilk öğrendiği zaman ki o bocaladığı zaman devlet dese ki yani ben sizin yanınızdayım, belki de o kadar da bocalamaz aileler... Bu gibi insanlara nasıl davranacağını çocukluktan başlaması gerekir daha fazla ki hani bir ders, bir konu anlatılıyor [anlatılıyor], bazen bakırem [bakıyorum] bi konu var içinde ‘biz de engelli olsaydık nasıl olur?’ kitaplarda ama daha fazla olmasını isterdim yani daha fazla çocukların engelli insanlara daha iyi yaklaşımının nasıl olması bilincinde olması... Küçükken başlaması lazım ki o büyüyünce de devam etsin, gelişsin. Çünkü çocuk küçükken alır her şeyi.”  
(A1)

“...Çocuğum mesela kabartma yazı okuyor, düz yazı kulaktan mesela okuyacan dinleyecek. Onu hemen alabiliyor ama diyo ki baba benim yazdığım yazıyı benim hocamın da okumasını isterim...” (A2)

“...Yani devletin bi topluma kazandıracağı şeylerden ziyade önce kendisinin gidermesi gereken şeyler var önce onu yapması lazım. Biz sosyal ülkeyiz diyoruz hani Türkiye gelişiyo diyoruz, 2023 de işte sayılı güçlerden biri olucuz diyoruz. Yani sadece askeri anlamda bunu düşünmemesi lazım bu ülkenin. Ülke zengin olucaksa tarımda zengin olucak bi kere bana göre. Tarımda çok güçlü olması lazım bi ülkenin. Sonra insanlarına, eğitime çok önem vermesi lazım. Bütçesinin belki yüzde 30’unu eğitime ayırması lazım. Yani bizde eğitime ayrılan pay belki yüzde 2, yüzde 1. Bununla ne yapabiliriz ki bi ülke. Biz bunlarda çok gerideyiz.

*Avrupa ülkeleri düşünün insana bakış da orda farklı. Bunu gidermesi lazım. Bi görme engelli sokağa çıktığı zaman yürüyüp bulabilmesi lazım yönünü. İşte ışıklara geldiği zaman ışıkların olduğunu, geç işaretinin gelmesi gerektiğini. Biz İstanbul'da yaşadık birkaç noktada, bi Aksaray'da vardı görme engelliler ışıkları çok büyük bi kavşakta. Bi tane de Bakırköy'de vardı... Yurt dışında bu işi çok iyi yapan ülkeler var. Mesela bi İngiltere görmeengeli konusunu aşmış. Bi kere mimari alanda aşmış, yaşantı alanında aşmış, ben onların cd' lerini aldım izledim, adamlar her alanda bunu aşmışlar. Almanlarla İngilizler. Bi kere her binanın girişi, her türlü engellinin geçebileceği şekle getirilmiş. Toplu taşıma araçları engeliniz ne olursa olsun ister ortopedik engelli olsun, ister zihinsel, ister görme, ister işitme onlara göre ayarlanmış hayat standartları. Sokağa çıktığınız zaman orda işte yürüme bantları, işte bizde yeni yeni alışveriş merkezlerinde, havaalanlarında yürüme bantları yapılmış...'' (A3)*

Ailelerin gelecek teması altındaki görüşleri Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Ailelerin Gelecek Teması Altındaki Görüşleri

<b>D. GELECEK</b>	<b>f</b>
D1.Yalnız kalma korkusu	3
D2.Çocuğun eğitimine destek olma ve yönlendirici tavsiyelerde bulunma	3
D3.İstihdam konusunda devlete güvenme	3
D4.Maddi sıkıntılar çekme	2
D5.Maddi birikim yapamama	2
D6.Maddi birikimde bulunma	1

Tablo 5'e göre görüşülen tüm aileler, kendilerinin hayatlarını kaybettiklerinde çocuklarının zor durumda kalabileceğini düşünmektedirler ve bu durumdan dolayı oldukça kaygılıdır. Bu konuda ailelerin görüşleri aşağıdaki gibidir;

*'İşte Allah geçinden versin ölürsem işte çocuk ne olacak? neydecek? O tür şeyler oluyor, kaygılar oluyor.'* (A1)

*“Yani biz hayattayız şu anda, gerekli desteği veriyoruz ama biz hayatta olmadığımız zaman hayatını nasıl idame ettirecek? Nerden destek alacak? Düşüncem o, bi kaygım o yani.” (A2)*

*“...Yani bizim tek kaygımız, tek düşüncemiz şuanda biz öldükten sonra o çocuk nolacak? Sadece onu düşünüyoruz.” (A3)*

Ailelerin çocuklarının geleceğine yönelik kaygıları bulunsa da, istihdam konusunda devlet alımlarından memnun oldukları görülmektedir (bkz. Tablo 5). Görüşleri alınan aileler çocuklarına iyi bir eğitim sağlayabilirlerse devlet memuru olarak çalışabileceğine inanmaktadırlar. Bu konuda dile getirilen görüşler şöyledir;

*“...Yıllardır kadrolar var da, şimdi devlet topluma bilinçlendirmesi var o hoşuma bizim gidiyo... Diğerlerine yaptığının gerisinde fazla bırakmıyor, heraldeki [herhalde] yani bunlar da o yaşlara geldikleri zaman, üniversiteye geldikleri zaman herhâlde belki de eşit şartlarda da yani kadro sahibi tanınabilir de yani bilmiyoruz ama artık gene tabi şu anda yüzde iki herhalde zorunluluk var kurumlarda bildiğim kadarıyla, onu artırabilirler işte sonuçta...” (A1)*

*“...Devletten hani öyle engelli vatandaşlarımızı aldıklarını biliyoruz tabii ki yaşı geldiği zaman... İş konusunda da devlet illaki bunları bi güvence altına alacak yani...” (A2)*

*“...İstihdam konusunda da devletin engelliler için tahsis ettiği bir yüzde var. Mesela bizim şirkette de 450 kişi çalışıyo, yüzde 10'luk bir engelli şeyi var. İstihdam etme şartı koymuş.” (A3)*

Yine Tablo 5'e göre aileler çocuklarının eğitimine yönelik onlara destek olup yönlendirici tavsiyelerde bulduklarını belirtmektedirler. Ayrıca gelecek kaygısı ile maddi durumun çok yakından ilgili olduğunu ve çocuklarının ileride maddi anlamda sıkıntı çekebileceklerini düşünen aileler bulunmaktadır. Bu konuda belirtilen görüşler;

*“Hocam şimdi maddiyat konusunda yani şey olursa, aileler sağlam olursa yani gelecek kaygısı olmasa bu tabii ki topluma da yani çocuğuna da yansıyor, evin içine de yansıyor, öyle bi daha bi rahat hareket etme oluyor. Bu kaygılarla yaşadın mı yani vermek istediklerini veremiyorsun.” (A1)*

*“Valla biz okutacaz artık hangi bölümü kazanırsa, okuyabilirse biz okutmayı zaten düşünüyoruz... Yani çocuk kendisi de zaten okumak istiyor... O avukat olmak istiyor mesela kendisi. ‘Ben okuyup avukat olacam’ bunu söylüyor... Tamam, oğlum diyoruz sen oku daha iyi yerlere gel. Mesela öğretmen olmak istiyor bazen. Diyo ki baba ben de öğretmen olabilir miyim? Oğlum olursun. Siz yeter ki okuyun, başarın, her şey olursunuz. Ama bakalım işte... En güzeli mesela oğlum senin yapabileceğin, mesela meslek normalde diyelim avukatlık okuyorsun, onunda kabartma kitapları falan var, şeyleri var, biraz daha ezbere bilgiye dayalı olduğu için yapabilirsin yani.” (A2)*

Elde edilen verilere göre görüşme yapılan ailelerin tamamı, görme yetersizliği olan çocuklarının geleceğine yönelik ciddi kaygılar taşımaktadırlar. Aileler çocuklarının görme yetisinin olmaması nedeniyle, yaşamları boyunca başkalarına bağımlı olarak yaşamak zorunda kalacaklarını düşünmektedir. Bu nedenle de ailelerin maddi ve manevi olarak gelecekte çocuklarını nelerin beklediği konusunda oldukça endişe taşıdıkları göze çarpmaktadır. Yapılan tüm çözümlenmeler sonucunda ailelerin çocuklarının hem şu anda hem de gelecekte daha sağlıklı ve rahat yaşayabilmeleri için çevreden ve devletten bazı beklentiler içinde oldukları görülmektedir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara göre katılımcı aileler, özellikle çevreye ve insanlara güvenemediklerinden dolayı çocuklarını herhangi bir yerde yalnız bırakamayacaklarını dile getirmektedirler. Ayrıca bu aileler çocuklarının tanımadığı yabancı bir ortamda rahat davranamayacağını, kendini güvende hissedemeyeceğini ve bu durumun çocuklarını oldukça rahatsız edeceğini belirtmektedirler. Bu bulgular bize ailelerin görme yetersizliği olan çocuklarına ilişkin her an bir tehlike içinde ve savunmasız olduğunu hissettiklerini, bu nedenle de etraflarındaki insanlara güven noktasında sıkıntı yaşadıklarını göstermektedir. Tüm bunlardan dolayı ailelerin, yaşamı yetersizlikle mücadele alanı olarak gördükleri ve bu durumdan dolayı oldukça kaygılı oldukları düşünülebilir. Bu düşünce çeşitli araştırmalarla da desteklenmiş olup, ailelerin yetersizlik yaşayan çocuğa sahip olmaları nedeniyle çevre ile ilişkilerde güçlüklerle karşılaştıkları, bu durumun da ailede kaygı, stres, depresyon, suçluluk duygusu ve hayattan beklentide azalma gibi sorunları beraberinde getirdiği ortaya çıkarılmıştır (Cin ve Kılıç, 2012; Demarle ve Le Roux, 2001; Fışıloğlu ve

Fıfıloğlu, 1997; Gallagher ve diğ., 1983; Işıkhana, 2005; Küçüker, 1997; Park ve Turnbull, 2002).

Aileler, çevredeki çoğu insanın kendilerine ve çocuklarına karşı anlayışsız düşünce ve davranışlarda bulduklarını, bu durumun çevredeki insanların görme yetersizliğine yönelik yeterli bilgiye sahip olmadıklarından kaynaklandığını savunmaktadırlar. Aileler çevreden gördükleri bu tür yanlış tepkilerin hem kendilerinde hem de özellikle çocuklarında olumsuz etkilere yol açtığını düşünmektedirler. Bu bulgulara paralel olarak Coşkun (2010) da, yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin sıklıkla; karşı tarafın iletişimi rencide edici bir boyuta taşınması, sürekli yetersizliğin nedenine yönelik sorular sorması, hoşgörüsüzlük ve diyalogsuzluk, empati eksikliği, insanların iletişimden kaçması, anlaşılma, yadırganma, anlamsız bakışlar, alay ve kırıcı davranma gibi iletişim sorunlarıyla karşılaştıklarını ortaya çıkarmış, bu tür durumların da hem yetersizlik yaşayan bireyi hem de ailesini derinden üzdüğünü ve yıprattığını ifade etmiştir. Yapılan bazı çalışmalarda, çeşitli nedenlerden dolayı iletişimde yaşanan problemlerin aile içine de yansıdığı, bu durumun yetersizliği olan çocuğun kişilik gelişimini derinden etkilediğini ve çocuğun çevreye uyumunu zorlaştırdığını göstermektedir (Bakırcıoğlu, 2002; Kulaksızoğlu, 2003; Markham, 1998; Yavuzer, 1994). Buradan hareketle hem görme yetersizliği olan çocuğa hem de bu tür çocukların ailelerine sıkıntı yaşadıkları konular hakkında her türlü desteğin verilmesinin gerekli olduğu ileri sürülebilir. Bu düşünceye paralel olarak Bower (2001) yaptığı çalışmada, yetersizlik yaşayan çocuğa sahip olan anne-babaların stres, izolasyon ve depresyon riskinin, yetersizlik yaşayan çocuğa sahip olmayan anne-babalara göre daha yoğun olduğunu gözlemlemiş ve bu nedenle yetersizliği olan çocuğa yönelik verilen desteğin anne-babayı da kapsamaması gerektiğini önermiştir.

Çalışmadan elde edilen veriler ışığında aileler, tüm bu olumsuzluklara rağmen devlet tarafından toplumda bilinçlendirme çalışmaları yapılmasından ve insanların hem kendilerine hem de çocuklarına iyi niyetli olarak yardımcı olmalarından oldukça memnun olduklarını dile getirmektedir. Bu durum bize her ne kadar uygulama noktasında aksaklıklar yaşansa da son yıllarda yetersizliğe sahip bireylere yönelik sosyal politikalarda devlet tarafından yapılan değişiklikler ve yenilikler sayesinde toplumun yetersizlik yaşayan bireylere yönelik algılarının değişmekte olduğu ve bunun da yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin toplumsal yaşamda daha az sorunla karşılaşmalarını desteklemede başarı sağladığını göstermektedir.

Nitekim bu sonuç yapılan bazı çalışmalarla da desteklenmektedir (Dalbay, 2009; Mısıır, 2012; Özgökçeler ve Alper, 2010; Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM], 2013).

Araştırmaya katılan tüm ailelerin, ileride hayatlarını kaybettiklerinde çocuklarının hem maddi hem de manevi açıdan yalnız kalacağını düşündüğü, bu düşüncenin de ailelerde kaygıya sebep olduğu görülmüştür. Ancak buna rağmen aileler, çocuklarının kendilerine uygun bir işte istihdam edileceği konusunda devlete oldukça güven duymaktadırlar. Bu konuda aileler, çocuklarının eğitimine destek olup yönlendirici tavsiyelerde bulduklarını, ilerisi için de zaten devletin çocuklarını mutlaka istihdam edeceğini belirtmektedirler. Ayrıca gelecek kaygısı ile maddi durumun çok yakından ilgili olduğunu ve çocuklarına maddi anlamda destek olabilirlerse, geleceğe yönelik umutlarının da artacağını belirten aileler bulunmaktadır. Nitekim Coşkun ve Akkaş (2009) yaptıkları çalışmada, eğitim ve aile gelir düzeyi ne kadar yüksekse sürekli kaygı düzeyinin de o kadar düştüğünü, buna karşın algıladıkları sosyal destek düzeyinin arttığını ortaya çıkarmışlardır. Yine bu çalışmaya paralel olarak Burcu (2005) tarafından yapılan araştırmada ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin, görme yetersizliği yaşayan çocuklarının geleceğe dair düşünceleri üzerinde etkili olduğu görülmüş, ailesi üst sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerden hayatı zor ve üstesinden gelinemez görenlerin bulunmadığı, alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarında ise geleceğe ilişkin olumsuz düşünceler bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca Park ve Turnbull (2002), yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin yaşam kalitesi üzerinde yoksulluğun etkisini araştırmışlar ve yetersizlik yaşayan çocuğa sahip ailelerin, yetersizliği olmayan çocuğa sahip ailelere oranla sağlık, üretkenlik, fiziksel çevre, duygusal ferahlık ve aile iletişimi gibi konularda yoksulluktan daha fazla etkilendiğini ortaya çıkarmışlardır.

Yapılan görüşme sonucunda ailelerin, devletten birtakım beklentiler içinde oldukları belirlenmiş ve bu beklentilerin ağırlıklı olarak sosyal ve akademik alanda yoğunlaştığı ortaya çıkarılmıştır. Sosyal alandaki beklentiler incelendiğinde, yetersizliği olan çocuğun sadece ailesi değil çevresindeki tüm bireyler tarafından kabul edilmesi için bilinçlendirmeye yönelik çalışmalar yapılması, akademik alandaki beklentiler de ise öğrencilerin yetersizlik düzeyine yönelik olarak devletin erişimi zor olan araç-gereç ve materyallerin temin edilebilmesi konusunda yardımcı olması en öncelikli beklentiler olarak karşımıza çıkmaktadır. Elde edilen verilere göre karşımıza çıkan beklentilerin aslında ailelerin yaşadıkları sıkıntılarla paralel olduğu, aileler hangi alanlarda sorunlar yaşıyorsa, beklentilerinin de bu alandaki sorunların çözümüne yönelik olduğu görülmektedir. Bu bulgulara paralel olarak Coşkun (2010) da,

yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin, yetersizlik yaşayan bireyi kabullenme ve normal bir birey olarak görme, toplumun daha anlayışlı olması, yetersizliği olan birey ve ailesine destek ve değer verilmesi, yetersizliği olan bireye sevgi, şefkat, ilgi gösterilmesi, insanların acıma, alay etme, dışlama, gülme gibi davranışlar sergilememesi, empatik yaklaşım, hoşgörü, duyarlılık, özürlüye topluma kazandırma ve eğitim, istihdam, rehabilite hizmetlerinden yararlanma gibi beklentileri olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Sonuç olarak ailelerin görüşlerine ve bu görüşlere bağlı olarak oluşturulan tablolardaki verilere bakılınca, ailelerin görme yetersizliği olan çocuklarının geleceğine yönelik kaygıları çevre, eğitim, istihdam gibi temel konuları içermektedir. Aileler, çocuklarının yetersizliklerinden dolayı diğer bireylerden eksik olarak görülmesini istememekte ve bunun için de devletten ve toplumdaki bir takım beklentiler içine girmektedirler.

Yapılan bu çalışma, görme yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin devletten ve çevreden beklentilerinin, onların geleceğe dair kaygılarından kaynaklandığı sonucunu doğurmaktadır. Bu kaygıların artmasında ise ailelerin yetersizlik yaşayan bir çocuğa sahip olmalarının getirdiği zorlukların yanı sıra, devletin ve çevrenin ihtiyaçlarını karşılama noktasında da yetersiz kalması etkili olmaktadır. Bu nedenle yetersizlik yaşayan bireyler ve ailelerinin daha kaliteli bir yaşam sürdürebilmesi için topluma ve devlete düşen görevler eksiksiz olarak yerine getirilmelidir.

Toplum olarak yetersizlik yaşayan bireylerin farkında olmak ve onlara karşı nasıl davranılması gerektiğinin bilincinde olmak önemli görülmektedir. Bunun için yetersizlik türleri hakkında bilgi sahibi olmak, onları incitecek söylem ve davranışlardan kaçınmak, yetersizlik yaşayan birey ve ailelerine karşı gerekli desteği vermek ve yetersizliğin getirmiş olduğu dezavantajları azaltacak yönde adımlar atmak gerekmektedir. Yetersizlik yaşayan çocuğa sahip olmanın getirdiği olumsuzluklarla boğuşan ailelere karşı çevrenin sergilemiş olduğu yaklaşım, yetersizlik yaşayan çocuğun ailesi tarafından kabul edilmesinde de oldukça etkili bir faktördür. Bu nedenle ailelere gerekli olan psiko-sosyal destek çeşitli sosyal aktiviteler, projeler ve ya eğitim programları yardımıyla toplum tarafından verilmelidir. Bu sayede aileler yetersizlik yaşayan çocuğu ile daha olumlu bir iletişim kurabilecek, topluma ve hayata daha pozitif bakabilecek ve yetersizliğin getirmiş olduğu dezavantajlardan dolayı çocuğun kendi içinde yaşadığı duygusal zorlukları aşması ve kişiliğinin olumlu yönde gelişmesine katkı sağlanacaktır.



Devlet tarafından yetersizlik yaşayan bireyler ve ailelerine yönelik yapılan yasal düzenlemeler, yaşanan sıkıntıları çözmeye konusunda tek başına yeterli değildir. Bu nedenle devletin yasal düzenlemeleri gerçekleştirmenin yanında, bu yasaların pratikteki uygulamaları konusunda da gerekli takip ve çalışmaları yapması gerekmektedir. Devlet, ailelerin kaygılarına yönelik olarak özellikle tek başına hayatını sürdürmeyecek kadar ağır yetersizliği olan bireyler başta olmak üzere yetersizlik yaşayan çocuğa sahip tüm aileler için geleceğe dair güvence sağlamalıdır. Bunun için bütün yetersizlik grubundaki bireylere ve ailelerine ulaşarak, yaşanan sıkıntıları tespit etmeli ve çözüm odaklı politikalar geliştirmelidir.

Yetersizlik yaşayan çocuğa sahip olmanın ailede meydana getirdiği olumsuzlukları ortadan kaldırmak için psikolog gibi uzman kişilerin ailelerle yakından ilgilenmesini sağlamalı, bu yolla hem yetersizlik yaşayan bireyin hem de ailelerinin kaygı yaratan durumlarla başa çıkma yollarını benimsemesine aracı olmalıdır. Ailelerin eğitimi konusunda ana-baba okulları açılmasını ve özel eğitim sürecine ailelerin de dâhil edilmesini sağlamalıdır. Yine yetersizlik yaşayan bireylerin yetersizlik türüne uygun olarak eğitim alabilmesi için gerekli yapılandırmayı yaparak, öğretmen eğitimi, araç-gereç ve materyal temini konusunda her türlü desteği hızlı bir şekilde sağlamalıdır.

Bunların yanında valilikler, belediyeler ve üniversiteler kapsamında yetersizlik yaşayan bireyler için özel koordinasyon birimleri oluşturulmasını desteklemeli, istihdam politikaları geliştirmeli, meslekî rehabilitasyonun yaygınlaştırılmasını sağlamalı ve fiziksel çevrenin yetersizliği olan bireylere uygun olarak düzenlenmesine daha fazla ağırlık vermelidir. Ayrıca devlet, yetersizliği olan kişilere karşı toplumdaki önyargıları ve olumsuz tutumları engellemeli, toplumun bilinçlendirilmesi yolunda kampanyaları daha fazla desteklemelidir. Bunun için, yetersizliği olan bireyler konusunda toplumun bilgilendirilme ve bilinçlendirilmesine yönelik eğitim programları geliştirmeli ve uygulamaya koymalıdır. Ayrıca her türlü platformlarda yapılan sosyal ve kültürel organizasyonlara yetersizliği olan birey ve ailelerini de dâhil etmeli, bu sayede yetersizliği olan birey ve aileleri ile çevrenin ortak paylaşımlarını arttırmalıdır.

Yapılan bu çalışmanın Erzurum ilinde yaşayan ve doğuştan göremeyen çocuğa sahip üç aile ile gerçekleştirilmiş olması önemli bir sınırlılık olarak görülmektedir. Toplam nüfus içinde görme yetersizliği yaşayan çocuğa sahip binlerce aile olduğu düşünülürse böyle bir araştırmanın sadece üç aile ile sınırlı kalmaması gerektiği gerçeği ortaya çıkmaktadır. Bu

nedenle daha kapsamlı bilgiler toplanması ve bu tür ailelerin kaygılarını daha ayrıntılı incelemeye yönelik çalışmalar yapılması adına gelecek araştırmalar daha büyük çalışma grupları ile yapılmalıdır.

### Kaynakça

- Bailey, B. R. ve Downing, J. (1994). Using visual accents to enhance attending to communication symbols for students with severe multiple disabilities. *Re:view*, 26(3), 101-118.
- Bakırcıoğlu, R. (2002). *Çocuk ruh sağlığı ve uyum bozuklukları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bhagotra, S., Sharama, K. A. ve Raina, B. (2008). Psychological and social adjustment and rehabilitation of the blind. *Social Medicine*, 10(1), 48-51.
- Bolat, N., Doğangün, B., Yavuz, M., Demir, T. ve Kayaalp, L. (2011). Doğuştan tam görme engeli olan ergenlerin depresyon, kaygı düzeyleri ve benlik kavramı özellikleri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 77-82.
- Bower, B. (2001). Disability develop as family affair. *Science News*, 160(18), 276-277.
- Burcu, E. (2005). Görme özürlü çocukların geleceğe ilişkin düşüncelerinde ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyinin önemi: Ankara örneği. *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, 31, 37-54.
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2012). *Özel eğitim-1: Özel eğitim ve özel eğitim gerektirenler*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Celeste, M. ve Grum, D. K. (2010). Social integration of children with visual impairment: A developmental model. *İlköğretim Online*, 9(1), 11-22.
- Cin, A. ve Kılıç, M. (2012). Özürlü Çocuğu Olan Anne Babaların Kaygı Düzeylerini Azaltmaya Yönelik Bir Grup Rehberliği Uygulaması. İçinde S. Erkan ve A. Kaya (Ed.). *Deneyisel olarak sınanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları II* (3. Baskı) (ss. 70-102). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Coşkun, H. Y. (2010). *Özürlü birey ve ailesinin sosyal iletişim sürecinde karşılaştığı ve yaşadığı durumlar hakkında teorik ve ampirik bir çalışma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Coşkun, Y. ve Akkaş, G. (2009). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyleri ile sosyal destek algıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 213-227.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (Second edition). London: Sage.
- Dalbay, R. S. (2009). *Özürlü yakınlarının özörlülere yönelik sosyal politikalara ilişkin bilgi, beklenti ve memnuniyet dereceleri (Isparta örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Demarle, D. J. ve Le Roux, P. (2001). The life cycle and disability: Experiences of discontinuity in child and family development. *Journal of Loss & Trauma*, 6, 29-43.
- Dobson, B., Middleton, S. ve Beardsworth, A. (1998). *The impact of childhood disability on family life*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Eniola, M. S. (2007). The effects of stress inoculation training on the anxiety and academic performance of adolescent with visual impairments. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 4(4), 496-499.
- Fışiloğlu, A., ve Fışiloğlu, H. (1997). İşitme engelli bireyi ile değişim sürecindeki ailelerin karşılaştıkları sorunlar. İçinde A. N. Karancı (Ed.). *Farklılıkla yaşamak: Aile ve toplumun farklı gereksinimleri olan bireylerle birlikteliği* (ss. 23-35). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Gallagher, J. J., Beckman, P. ve Cross, A. H. (1983). Families of handicapped children: Sources of stress. *American Journal on Mental Deficiency*, 88(1), 41-18.
- Huberty, T. J. (2007). Anxiety and anxiety disorders in children: Information for parents. *National Association of School Psychologists*, 36(3), 1-4.

- Işıkhan, V. (2005). *Türkiye’de zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin sorunları*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Kulaksızoğlu, A. (2003). *Farklı gelişen çocuklar*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Küçükler, S. (1997). *Bilgi verici psikolojik danışmanlık programının zihinsel özürlü çocuklarının kardeşlerinin özürle ilgili bilgi düzeylerine ve özürlü kardeşlerine yönelik tutumlarının etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi) Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Markham, U. (1998). *Çocukluk travmaları*. İstanbul: Alfa Basım Dağıtım.
- Mısır, N. (2012, Ekim). *Engelli bireylerin toplumda kabulü ve farkındalık konulu eğitim seminerlerinin etkililiğinin incelenmesi: Trabzon örneği*. Sözlü bildiri, 22. Özel Eğitim Kongresi Trabzon.
- Mishra, V. (2013). A study of self-concept in relation to ego-strength of sighted and visually impaired students. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(1), 203-207.
- Özdoğan, B. (2000). *Çocuk ve oyun* (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özgökçeler, S. ve Alper, Y. (2010). Özürlüler kanununun sosyal model açısından değerlendirilmesi. *İşletme ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 33-54.
- Park, J., ve Turnbull, A. P. (2002). Impacts of poverty on quality of life in families of children with disabilities. *Exceptional Children*, 68(2), 151-170.
- Salleh, N. M. ve Zainal, K. (2010). How and why the visually impaired students socially behave the way they do. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 9, 859–863.
- Seligman, M. (1989). *Ordinary families special children; becoming the parent of a disabled children, reaction to first information*. New York: The Guilford Press.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2013). *Engelli hakları inceleme raporu*. [http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/docs/2013/raporlar/engelli\\_haklari\\_inceleme\\_raporu.pdf](http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/docs/2013/raporlar/engelli_haklari_inceleme_raporu.pdf) adresinden 26 Aralık 2014’de alınmıştır.
- Varol, N. (2005). *Aile eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (1994). *Ana-baba ve çocuk* (7. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım Doğru, S. ve Arslan, E. (2008). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyi ile durumluk kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 543–553.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3th edition). London: Sage Publications.



## Sınıf Öğretmeni Adaylarının Medya Okur-Yazarlık Düzeylerinin İncelenmesi

Fırat SARSAR<sup>1</sup> Gizem ENGİN<sup>2</sup>

Geliş Tarihi: 17.02.2015 Kabul Tarihi: 11.03.2015

### Öz

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının medya okur-yazarlık düzeylerini cinsiyet, gazete ve dergileri takip etme ve sosyal medya hesabı kullanım durumuna göre incelemektir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir olması sebebiyle seçilen 2014-2015 öğretim yılında Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören Sınıf Öğretmenliği Lisans programındaki toplam 188 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada veriler, Korkmaz ve Yeşil (2011) tarafından geliştirilen "Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet ve sosyal medya hesabı kullanımı açısından alt boyutlarda anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Gazete ve dergi kullanımının düzenli oluşu okuryazarlık alt boyutunda düzenli takip yapanlar lehine anlamlı farklılık oluşturmuş, bağımlılık alt boyutunda ise anlamlı farklılık oluşturmamıştır.

*Anahtar Kelimeler:* Medya okuryazarlığı, öğretmen adayları, eğitim fakültesi, televizyon okuryazarlığı, sınıf öğretmeni

<sup>1</sup> Dr, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

<sup>2</sup> Dr, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği



---

## **Investigation of The Media Literacy Level of Primary School Teacher Candidates**

---

*Submitted by 17.02.2015 Accepted by 11.03.2015*

### **Abstract**

Media literacy is to understand the messages which are given via media tool and react after analyzing and evaluating the messages. It is critical to know how to teach media literacy. Therefore, this study aims to investigate the level of pre-school teachers' media literacy level. This study also seeks to understand relations between media literacy and the frequency of watching TV, reading newsletter and having internet connection. Current study was conducted with 188 pre-school teachers at Ege University during fall semester in 2014-2015 academic year. The Media and TV Literacy Level Survey created by Korkmaz and Yeşil (2011) was carried out. According to results of the current study, there is no significant different between gender and Media Literacy as well as between social media and Media Literacy. There is a significant difference between the participants who follow the magazines/newsletters regularly and Media Literacy, and no significant difference between the participants who follow the magazines/newsletters regularly and addiction.

*Key Words:* Media literacy, teacher candidate, faculty of education, television literacy, primary school teacher

## Giriş

Günümüzde görsel ve işitsel paylaşım yolları olağanüstü bir artış göstermiştir. Birey bu paylaşım yolları aracılığıyla bilgiye erişimde neredeyse hiç zorluk yaşamamaktadır. Bireyin medya kanalları aracılığıyla mesajı alan alıcı rolünün yanına, sahip oldukları medya hesapları yoluyla kendi iletilerini veya mesajlarını paylaşımlarına olanak sağlayan kaynak rolü de eklenmiştir. Bireylerin rollerindeki bu değişim kolaylaştırıcı ve etkileyici olduğu kadar tedirgin edici de olabilmektedir. Bu tedirginliğin etkili medya okur-yazarı sayısının artışı ile azaltılabileceğine inanılmaktadır.

21. yüzyılda bireyler bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde ulaşılan ve seçkisiz sunulan mesajlara karşı temkinli olmak durumundadır. Bireyler mesajla karşı karşıya kaldıklarında doğruluğunu araştırmalı, analiz etmeli, eleştirel yaklaşmalı ve bu bilgiyi kendileri yapılandırmalıdır. Çünkü bilgiye ulaşmak, hangi bilginin doğru ve gerekli olduğunu anlamak adına yeterli olmamaktadır. Bireylerin sahip olması gereken medya okur-yazarlığı gibi bazı okur-yazarlıkların gündeme gelme sebepleri arasında bunlar görülebilir (Som ve Kurt, 2012). Medyanın toplum üzerindeki büyük etkisini görmemek mümkün değildir. Özellikle kitle iletişim araçları aracılığıyla medya ekonomik, toplumsal, siyasal, kültürel alanda küçümsenemeyecek etkiler yaratmakta toplumsal değişim sürecinin baş aktörü olarak görülmektedir (Elma, Kesten, Dicle ve Uzun, 2010). Potter (2010) da bu görüşü destekleyerek medyanın günümüzde toplumsal yaşamı belirleyen en önemli merkezlerden biri olduğunu ifade etmiştir. Medya araçları vasıtasıyla gerçekleşen iletişim hızla artmıştır ve artmaktadır. Medya, insanların sosyalleşmesinde, haber ve eğitim almasında hatta eğlenmesinde aktif rol almaktadır. Hayatın neredeyse her alanını etkileyen medyadan doğru faydalanmak, bireyin hangi biçimde medyaya maruz kaldığını anlama ve karşılaştığı iletileri yorumlama becerisini kazanması, medya okur-yazarlığını kazanmış olmasına bağlıdır (Potter, 2010).

Etkili bir medya okur-yazarı olmanın ölçütleri alanyazından farklı araştırmacılar tarafından ele alınmıştır. Ancak etkili medya okur-yazarı olmanın ölçütleri hakkında genel bilgi vermeden önce “medya okur-yazarı olmak nedir?” onu tanımlamanın problemin çözümünde daha katkı sağlayıcı olduğuna inanılmaktadır. Medya okur-yazarlığı yeni bir terim olmamakla birlikte son 20 yılda çok gelişme kaydetmiş ve popülerlik kazanmıştır (Lee ve So, 2014). Andrew ve Durran (2007) medya okur-yazarlığını tanımlarken üç ana özelliği vurgulamışlardır. Bu özellikler; kültürelilik, kritiklik ve yaratıcılıktır. Bu özellikleri sınıflarken bunların aynı zamanda medya okur-yazarlığının da özellikleri olduğunu belirtmişlerdir. Potter

(2010) ise terimsel ve anlamsal olarak medya okur-yazarlığının birçok alana göre başka şekillendiğini belirtmiş ve kendi makalesinde bazı tanımlara yer vermiştir.

Medya okur-yazarlığının en kapsamlı tanımı; geniş ve değişik iletişim mesajlarına ulaşabilme, analiz edebilme, üretme ve değerlendirme olarak yapılabilir (Aufderheide ve Firestone, 1993). Bireylerin iyi bir medya okur-yazarı olmaları Andrew ve Durran'ın (2007) da bahsetmiş olduğu kültürel, kritiklik ve yaratıcılık özelliklerine sahip olması beklenilmektedir. Başka bir deyişle, iletişim mesajlarına ulaşabilmenin kültürel bir bağlamı olduğu gibi analiz etmenin kritik yapma özelliğiyle doğrudan bağlantısı vardır. Tanımda yer alan değerlendirme ögesinin ise yaratıcılıkla bağlantılı olması gerekmektedir. Bununla birlikte, Andrew ve Durran (2007) tarafından belirtilen özellikler Aufderheide ve Firestone (1993) yapmış olduğu tanım içindeki her bir duruma karşılık geleceği gibi birden fazla durum için de ilişkilendirilebilecek bir yapıya sahiptir. Daha geniş bir anlatımla, bir medya aracını ya da araçlarını seçme durumu kültürel bir durum olabileceği gibi kritik yapmayı gerektiren bir durum da olabilir. Örnek olarak, televizyon seyretmek bir kültür olsa da hangi kanalı ya da kanalları izlemeyeceğini seçme kritik yapma becerisini gerektirmektedir. Bu özelliklerin kazanılması için bireyin iyi bir eğitim sürecinden geçmesi daha etkili bir medya okur-yazarı olması açısından önemli görülmektedir.

Medya okur-yazarlık düzeyi düşük olan bireyler için görsel-işitsel paylaşımda yaşanan yoğunluk istenmeyen durumlara sebep olabilir. Birey doğru okuma biçimleri geliştiremediyse bu paylaşımlar onun sömürülmesine ya da yanlış yönlendirilmesine neden olabilir. Bu gibi istenmeyen durumların önüne geçmek için bireye medya okur-yazarlığına yönelik bir eğitim verilmesi uygun olacaktır (Gül, 2013).

Yalvaç (2012), medya okur-yazarlığının iki temel yapıdan oluştuğunu belirtmektedir. Bunlardan “ilkini medyadaki içeriğe doğru, hızlı, etkin, verimli ve ekonomik erişebilmek için gerekli bilgi ve beceri (bilgi okur-yazarlığı, teknoloji kullanımı vd.); ikincisini ise medya içeriğini doğru ve tam anlama ve aynı zamanda bu içeriği sorgulayarak/eleştirerek araştırabilme, değerlendirebilme, kullanma yeteneği” olarak açıklamıştır (Yalvaç, 2012, s.1). Kurt ve Dürüm (2010) de bireylerin medyadan doğru faydalanabilmeleri için daha eleştirel tüketici olmaları gerektiğini ifade etmekte ve bunun için birtakım becerilere gereksinim duyacaklarını savunmaktadır. Yeni iletişim teknolojileri bireylerin hayatlarında lüks olmaktan çok birer ihtiyaç haline gelmektedir. Bu durum ise kullanıcı sayısını arttırdığı gibi kullanıcıların oluşturduğu yazılı veya yazılı olmayan mesajları da arttırmaktadır. Çünkü bireyler artık bilgiye birçok kaynaktan ulaşabilmekte, aynı zamanda bu kaynakları amaçları



doğrultusunda da kullanabilmektedir. Bu durum ise bilginin doğruluğu konusunda kaygıları arttırdığı gibi eleştirmeden ve kritik yapmadan bu bilgileri kullanan bireyleri de yanlış yönlendirmektedir. Bu nedenle bireylerin erken yaşlarda medya okur-yazarlık becerilerini arttırmak ve yeni medya araçlarına karşı farkındalık oluşturmak gerekmektedir.

Toplumların ve bireylerin davranışlarını şekillendiren önemli güçlerden biri medyadır. Toplumun geleceğini ellerinde tutan öğretmenlerin eğitimlerinde öğretmen ve öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandıracak ve yeni öğrenme yolları sunacak olan medya okur-yazarlığının yer alması gerekmektedir (Schwarz, 2003). Tüzel ve Tok (2013), çağın olanaklarının bireylere sunduğu bilgisayar ya da akıllı telefonlar aracılığıyla çok uzaktaki birine mesaj atmak, bir tuşa basarak kilometrelerce uzağa mesajını e-posta ile göndermek ya da almak, kafasında soru işareti oluşturan bir konuyu anında araştırmak, bir kütüphane dolusu kitabı bir telefonda ya da bilgisayarda taşıyabilmek gibi imkanlardan bahsetmiş tüm bu gelişmelerin toplumları siyasî, ekonomik ve kültürel açıdan da etkilediğini veya değiştirdiğini belirtmiştir. Eğitim, hayata hazırlayıcı rolü üstlendiğine göre bu değişime bireyleri hazırlayacak bir eğitim anlayışının benimsenmesi gerekir (Tüzel ve Tok, 2013). Bu eğitimin içinde yer alması gereken medya okur-yazarlığı için eğitime hizmet eden tüm paydaşların, süreçteki deneyimlerini, tekniklerini ve felsefelerini paylaşma olanakları ve eğitimle ilgili bu deneyimlerini ölçmek ve değerlendirmek için arayış içinde olmaları gerekmektedir (Hobbs, 2004). Çünkü bilgi teknolojileri ve teknoloji destekli öğretim ortamlarının eğitim sisteminde kullanımı her geçen gün artmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının medya okur-yazarı ve teknoloji kullanım bilgisine sahip olarak yetiştirilmesi önemli bulunmaktadır. Özellikle, öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik bilgilendirilmesi ve kavram yanlışları varsa bunların düzeltilmesi bu sürecin sağlıklı işlemesine yardımcı olacaktır (Çoşkun vd., 2013). Öğretmenlerin etki alanlarının genişliği düşünüldüğünde yetiştirecekleri nesilleri güncel ve anlamlı bilgilerle desteklemeleri büyük önem taşımaktadır. Keza yeni nesil medya araçlarının çok yoğun kullanıldığı bir ortamda dünyaya gelmekte ve dijital birer vatandaş olmaktadır. Bu nedenle bu süreç etkili ve temkinli bir şekilde kontrol edilmelidir.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının medya okur-yazarlık düzeyleri ile cinsiyet, düzenli gazete takip etme, düzenli dergi takip etme, sosyal medya kullanımı arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Öğretmen adaylarının medya ve televizyon okur-yazarlık düzeyleri;

- a) cinsiyete göre,

- b) düzenli gazete takibine göre,
- c) düzenli dergi takibine göre,
- d) sosyal medya hesabı kullanımına göre farklılık göstermekte midir?

### Yöntem

Bu çalışma bir durum saptamasını içerdiğinden betimsel araştırma modeli çerçevesinde kurgulanmıştır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının medya ve televizyon okur-yazarlık düzeyleri, cinsiyete, düzenli gazete takibine, düzenli dergi takibine ve sosyal medya hesabı kullanımına göre ilişkisine bakılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Lisans programında öğrenim gören 188 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Lisans programında öğrenim gören katılımcılarla sürdürülmesinin sebebi kolay ulaşılabilir olmasıdır. Araştırmanın evrenini Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesinin öğrencileri oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada Korkmaz ve Yeşil (2011) tarafından geliştirilen “Medya ve Televizyon Okur-yazarlık Düzeyleri Ölçeği” veri toplama amacı ile kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek üzere veriler üzerinde ilk olarak Kaiser-Meyer-Oklin (KMO) ve Bartlett test analizleri yapılmış ve KMO= 0,923; Bartlett testi değeri ise  $\chi^2 = 5106,959$ ;  $sd=190$  ( $p=0,000$ ) olarak belirlenmiştir. Bu değerler çerçevesinde, 20 maddelik ölçek üzerinde faktör analizi yapılabileceği anlaşıldıktan sonra Varimax dik döndürme tekniği uygulanarak ölçeğin birbirinden ilişkisiz faktörlere ayrışıp ayrışmadığını görüldü ve faktör yükleri de incelenmiştir. 20 madde içinde yer alan fakat madde yükü 0,30’un altında olan 2 madde ölçekten çıkarıldıktan sonra geriye kalan maddeler üzerinde faktör analizi işlemi tekrarlanmıştır. Bu işlem sonrasında ölçek beş basamaklı likert tipi bir ölçek olup 18 maddeden oluşan nihai halini almıştır. Bu maddeler okur-yazarlık (13 madde) ve bağımlılık (5madde) olmak üzere iki faktör altında toplanmıştır. Ölçeğin faktörlere göre Cronbach alpha güvenirlik katsayıları okur-yazarlık için 0,914 ve bağımlılık için 0,851 olarak hesaplanmıştır. Ölçeği geliştiren araştırmacılar faktörlerdeki madde sayıları eşit olmadığı için ham puanları, en düşüğü 20, en yükseği ise 100 puan olacak şekilde standart puanlara dönüştürülmesinin uygun olacağını belirtmişler, bu işlem için  $X_{\text{standart}} \text{ puan} = \frac{X_{\text{hampuan}}}{\text{ÖlçMad Say}} \times 20$  formülünü kullanmayı önermişlerdir.

## Verilerin Analizi

Ölçekten elde edilen veriler veri toplama araçları başlığı altında verilen ve ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından önerilen formüle göre düzenlendikten sonra cinsiyet, düzenli gazete okuma, düzenli dergi okuma ve sosyal medya hesabı kullanımına göre incelenmiştir. Analizlerde SPSS istatistik programı kullanılmış ve sosyal medya hesabı kullanımını değişkeni için Mann Whitney U testi (grupların birinin eleman sayısı 30'dan küçük olduğu gerekçesiyle), diğer tüm değişkenler için ise t-testi uygulanmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde araştırma sorularını yanıtlamak amacıyla toplanan verilerin istatistiksel bulgularına yer verilecektir.

Tablo 1. *Medya ve Televizyon Okur-yazarlık Düzeyleri Ölçek Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları*

Okur-yazarlık	Cinsiyet	N	X	S	Sd	t	p
	Kadın	148	79.67	8.52	186	-.601	.548
	Erkek	40	80.57	7.89			
Bağımlılık	Kadın	148	39.21	15.61	186	.429	.668
	Erkek	40	38.00	16.89			

“Öğretmen Adaylarının Medya ve Televizyon Okur-yazarlığı Ölçeği”nin okur-yazarlık ve bağımlılık faktörlerinde cinsiyete göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan t-testi sonuçları Tablo.1’de verilmiştir. Uygulanan t-testi sonucuna göre cinsiyet değişkenine göre okur-yazarlık ve bağımlılık alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir.

Tablo 2. *Medya ve Televizyon Okur-yazarlık Düzeyleri Ölçek Alt Boyut Puanlarının Düzenli Gazete Takip Edip Etmeme Durumuna Göre T-Testi Sonuçları*

	Takip	N	X	S	Sd	t	p
Okur-yazarlık	Eden	57	83.04	7.50	186	3.53	.001
	Etmeyen	131	78.48	8.38			
Bağımlılık	Eden	57	35.78	14.37	186	-1.81	.71
	Etmeyen	131	40.33	16.32			

“Öğretmen Adaylarının Medya ve Televizyon Okur-yazarlığı Ölçeği”nin okur-yazarlık ve bağımlılık faktörlerinde düzenli gazete takip edip etmeme durumuna göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan t-testi sonuçları Tablo.2’de verilmiştir. Uygulanan t-testi sonucuna göre gazete takibi değişkenine göre okur-yazarlık alt boyutunda gazete takip edenler lehine anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Bağımlılık alt boyutunda ise gazete takibi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak gazete takibi düzenli olan öğretmen adaylarının bağımlılık düzeylerinin istatistiki farklılık yaratmayacak şekilde düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 3. *Medya ve Televizyon Okur-yazarlık Düzeyleri Ölçek Alt Boyut Puanlarının Düzenli Dergi Takip Edip Etmeme Durumuna Göre T-Testi Sonuçları*

	Takip	N	X	S	Sd	t	p
Okur-yazarlık	Eden	33	84.05	7.48	186	3.24	.001
	Etmeyen	155	78.97	8.30			
Bağımlılık	Eden	33	37.21	17.67	186	-.69	.448
	Etmeyen	155	39.32	15.47			

“Öğretmen Adaylarının Medya ve Televizyon Okur-yazarlığı Ölçeği”nin okur-yazarlık ve bağımlılık faktörlerinde düzenli dergi takip edip etmeme durumuna göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan t-testi sonuçları Tablo.3’te verilmiştir. Uygulanan t-testi sonucuna göre dergi takibi değişkenine göre okur-yazarlık alt boyutunda dergi takip edenler lehine anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Bağımlılık alt boyutunda ise, dergi takibi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

“Öğretmen Adaylarının Medya ve Televizyon Okur-yazarlığı Ölçeği”nin okur-yazarlık ve bağımlılık faktörlerinde sosyal medya hesabı kullanım durumuna göre anlamlı farklılaşma olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan Mann Whitney U sonuçları Tablo.4’te verilmiştir. Uygulanan Mann Whitney U Testi sonucuna göre sosyal medya hesabı kullanım durumu okur-yazarlık ve bağımlılık alt boyutları için anlamlı farklılık yaratmamaktadır.

Tablo 4. Medya ve Televizyon Okur-yazarlık Düzeyleri Ölçek Alt Boyut Puanlarının Sosyal Medya Hesabı Kullanım Durumuna Göre MannWhitney U Testi Sonuçları

Okur-yazarlık	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kullanan	178	94.26	16777.50	846.50	.795
Kullanmayan	10	98.85	988.50		
Bağımlılık	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kullanan	178	93.13	16576.50	645.50	.142
Kullanmayan	10	118.95	1189.50		

### Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Lisans programında öğrenim görmekte olan 188 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışmanın sonuçları dikkatli bir şekilde incelendiğinde, cinsiyet faktörünün Medya ve Televizyon Okur-yazarlığı üzerinde bir etkisi olmadığı gözlenmiştir. Bu sonuç Som ve Kurt (2012) tarafından yapılan çalışma ile benzerlik göstermektedir. Bu durum medya iletişim araçlarına herkes tarafından ulaşılabilir olmasıyla yorumlanabilir.

Araştırma sonunda ortaya çıkan bir diğer bulguya göre, gazete ve dergileri düzenli takip etme medya ve televizyon okur-yazarlığı ölçeğinin okur-yazarlık alt boyutunda düzenli takip edenler lehine anlamlı farklılaşma yaratmaktadır. Bu sonuç, Karaman ve Karataş (2009)'ın yaptıkları çalışmada düzenli gazete takibinin medya okur-yazarlığını olumlu bir şekilde etkilediği bulgusuyla örtüşmektedir. Bağımlılık faktöründe ise gazete ve dergileri düzenli takip etmenin anlamlı farklılaşma doğurmadığı gözlenmiştir. Aslında bu sonuç şaşırtıcı değildir. Medya ve televizyon okur-yazarlık düzeyinin seçme, yorumlama, analiz etme ve tepki oluşturma gibi eylemleri içerdiği düşünülürse medyadan yararlanmanın bilinçli olması gerekliliğinin farkına varma ile ilişkili olduğu görülebilir. Vurucu olan nokta okur-yazarlık düzeyi arttıkça bağımlılık düzeyinin azalmasıdır (Korkmaz ve Yeşil, 2011). Bu durum okur-yazarlık durumu ile bilincin ilişkili olduğu görüşünü destekler niteliktedir.

Araştırmada sosyal medya hesabı kullanımının medya ve televizyon okur-yazarlık bağımlılık düzeyi üzerinde anlamlı farklılaşmaya sebep olup olmadığına da bakılmış ve anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, gazete ve dergileri düzenli

takip etme değişkenleri için yapılan yorumu destekler niteliktedir. Karaman ve Karataş'ın (2009) internet erişimi ve kullanım sıklığı medya okur-yazarlık düzeyini etkilemekte ve artırmaktadır sonucunun aksine, internet üzerinden sosyal medya hesaplarını kullanan bireylerin önceliği, sosyal medya hesabı kullanan arkadaşlarını takip etmek olabilir (Sarsar ve Harmon, 2011; 2012, Engin ve Sarsar, 2015). Ancak, Karaman'ın (2010) yapmış olduğu araştırmada belirttiği gibi internetin bilgiye ulaşmada en kısa ve hızlı yol olarak görüldüğü gerçeği de unutulmamalıdır. Öğrenilen yanlış bilgi bir mesaj olarak karşı tarafa çok hızlı aktarılabilmesi gibi bu bilginin doğruluğuna inanan geniş bir kitlenin oluşabilecek olması da kaygı verici görülmektedir. Filiz ve Fisun'un (2012) çalışmasının sonucuna göre ise öğretmen adaylarının medya dendiğinde ilk akıllarına gelen araç televizyon olarak ifade edilmiş, internet ise ikinci sırada yer almıştır. Bu sonuçta göstermektedir ki öğretmen adayları medya iletilerini internette daha çok televizyonla takip etmektedir.

Medya okur-yazarlığı eğitimin temelinde bilinçli medya kullanıcıları yetiştirmek esas alınmıştır. Bu nedenle öğretmen eğitiminde, medya okur-yazarlığının önemi gün geçtikçe artmaktadır. Bu konuda Radyo Televizyon ve Üst Kurulu (RTÜK) geniş kapsamlı çalışmalar yapmakta ve konu hakkında çeşitli kurum ve kuruluşlarca yapılan çalışmalarını <http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/> internet sitesinde paylaşmaktadır. Bu çalışmalarını öğretmenlerin ve öğrencilerin yanı sıra yetişkinlerin ve medya çalışanlarının hizmetine sunmaktadır (Rtük, 2015). Bununla birlikte, Milli Eğitim Bakanlığının, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Medya Okur-yazarlığı Dersi Öğretim Programının genel amaçlarında; öğrencilerin medya kanallarından doğru bilgiyi seçebilmesi, yorumlayabilmesi, değerlendirmesi ve öğrencinin kendine ait özgün ileti oluşturabilmesi açıkça belirtilmiştir (TTKB, 2013). Bu durumun oluşabilmesi içinse aynı özellikleri taşıyan öğretmen adaylarının da yetiştirilmesi gerekmekte olup (Kurt ve Kürüm, 2010), öğretmen yetiştiren kurumların programlarında medya okur-yazarlığı ders halinde eklenmelidir (Deveci ve Çengelci, 2008; Filiz ve Fisun, 2012). Bazı anabilim dallarında seçmeli ders olarak açılrsa da bu dersi tüm anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının almasının daha uygun olacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Andrew, B. ve Durran, J. (2007). *Media literacy in schools: Practice, production and progression* (1st ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Aufderheide P. ve Firestone, C. (1993) Media literacy: A report of the national leadership conference on media literacy. Queenstown, MD: Aspen Institute
- Deveci, H ve Çengelci, A. G. T. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından medya okuryazarlığına bir bakış. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2).
- Elma, C., Kesten, A., Dicle, A.N. ve Uzun, E. M. (2010). Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitimi: medyanın işleyişi ve etik ilkeler açısından bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 10 (3), 1409-1458.
- Engin, G. ve Sarsar, F. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 150-161.
- Filiz, Y. ve Fisun, A. (2012). Social studies teacher candidates’ perceptions about media literacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4897-4901.
- Gül, A. A. (2013). Avrupa birliği’nde medya okuryazarlığı: düzenleme ve çalışmalarda gözlemlenen eğilimler. *AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology* . 4 (11) ,15-33.
- Karaman, M. K. (2010). Öğretmen adaylarının tv ve internet teknolojilerini kullanma amaç ve beklentilerinin medya okuryazarlığı bağlamında değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* ,2010 (6), 51-62.
- Karaman, M. K. ve Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 8 (3), 798-808.
- Korkmaz, Ö. ve Yeşil, R. (2011). Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (2), 110-126.
- Kurt, A. A. ve Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2), 20-34.
- Lee, A. Y. L. ve So, C. Y. K. (2014). Media literacy and information literacy: Similarities and differences. *Comunicar*, 21(42).
- Potter, W. J. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), 675-696.
- Sarsar, F. ve Harmon, S. (2011). Facebook as an online learning environment: Perceptions of undergraduate students. *Proceedings in Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (1)*, 715-720
- Sarsar, F. ve Harmon, S. W. (2012). Facebook as a learning environment (FOLE): Graduate students’ perspectives. *Proceedings in Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (1)*, 3759-3763
- Schwarz, G. (2003). Renewing the humanities through media literacy. *Journal of Curriculum and Supervision*. 19(1), 44-53.
- Som, S. ve Kurt, A. A. (2012). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*. 2(1),104-119.
- TTKB (2013), Ortaokul ve imam hatip ortaokulu medya okuryazarlığı öğretim programı, erişim: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> Erişim Tarihi: 15.10.2014
- Tüzel, S. ve Tok, M. (2013). Öğretmen adaylarının dijital yazma deneyimlerinin incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*. 6(15), 577-596.

Yalvaç, M. (2012). Bilginin Gücü. Haberdar Gazetesi. Erişim:  
[http://www.neu.edu.tr/docs/byam/byam\\_\(3\).pdf](http://www.neu.edu.tr/docs/byam/byam_(3).pdf)





---

---

## Yetişkinlerin Psikolojik Yardım Arama Tutumlarının Yordanması<sup>1</sup>

Füsun SERİM<sup>2</sup> Zeynep CİHANGİR-ÇANKAYA<sup>3</sup>

---

---

Geliş Tarihi: 25.12.2014 Kabul Tarihi: 12.06.2015

### Öz

Bu araştırma, kendini saklama, cinsiyet ve duyguları ifade etme değişkenlerinin yetişkinlerin psikolojik yardım arama tutumlarını yordama gücünü ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya sosyo-ekonomik düzeyleri farklı 298'i kadın, 142'si erkek olmak üzere toplam 440 yetişkin katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, Yardım Arama Tutumu Ölçeği, Kendini Saklama Ölçeği, Duyguları İfade Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Kendini saklama, duyguları ifade etme ve cinsiyetin yetişkinlerin psikolojik yardım arama tutumlarını yordama gücünün belirlenmesi amacıyla aşamalı çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, kendini saklama, duyguları ifade etme ve cinsiyetin yetişkinlerin psikolojik yardım arama tutumlarının anlamlı birer yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, literatürdeki önceki araştırma bulguları ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

*Anahtar Kelimeler:* Psikolojik yardım arama tutumu, kendini saklama, duyguları ifade etme.

---

<sup>1</sup> Bu çalışma birinci yazarın Yrd. Doç. Dr. Zeynep Cihangir Çankaya danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasının bir özetidir.

<sup>2</sup> Uzman Psikolojik Danışman, Bursa Valiliği, İl Eşitlik Birim Sorumlusu, Bursa, fusunserim@gmail.com

<sup>3</sup> Yrd. Doç. Dr., Ege Üniversitesi, İzmir, zeynep.cihangir.cankaya@ege.edu.tr



---

---

## **Abstract The Prediction of Adults' Psychological Help Seeking Attitude**

---

---

*Submitted by 25.12.2014 Accepted by 12.06.2015*

### **Abstract**

This study aims to predict psychological help seeking attitudes of adults. Four hundred forty adults (298 women and 142 men), from different socio economic status participated to the study. In the study Help Seeking Attitude Scale, Self-Concealment Scale, Emotional Expression Questionnaire and Personal Information Form prepared by the researcher were used to collect data. Multiple regression analysis was used to analyze the predictive power of self-concealment, emotional expression and gender on adults' psychological help seeking attitudes. According to the results, self-concealment, emotional expression and gender were significant predictors of adults' psychological help seeking attitudes. These findings were discussed in comparison with the findings of previous research in the literature.

*Key Words:* Psychological help seeking attitude, self-concealment, emotional expression

## **Giriş**

Yetişkinlerin pek çoğu gelişimsel sorunlar yaşayabilmekte ve günlük hayatın getirdiği stres durumları ile sıklıkla karşılaşmaktadır. Bu tür durumlarda yaşadıkları sorunlarla ve stresle baş etmek için çeşitli yollar denemektedirler. Atkinson ve diğerlerinin (2002) belirttiği gibi stresin yarattığı duyguyu ve psikolojik uyarılmadan duydukları rahatsızlığı azaltmak veya ortadan kaldırmak için bir şeyler yapmaya çabalamaktadırlar. Bu durumlarda gösterilen çabalar “başa çıkma” olarak ifade edilmektedir. Çeşitli kaynaklarda “başetme yolu”, “başa çıkma yolu”, “başa çıkma stratejisi” olarak da kullanılmakta ve stresörlerin (stres vericiler) uyandırdığı duygusal gerilimi azaltma, yok etme ya da bu gerilime direnme amacıyla gösterilen davranışsal ve duygusal tepkilerin bütünü ifade etmektedir (Fleming, Baum ve Singer, 1984).

Bireyler stresle veya sorunlarıyla baş etme sürecinde zaman zaman kendi kendine yetebilirken, zaman zaman da başkalarından yardım almaya ihtiyaç duymaktadırlar (Carnevale, 2001). Başkalarından yardım almak durumunda genellikle şu sıra izlenmektedir: bireyler öncelikle problemlerini fark ederler, problemin yaşamları üzerindeki etkilerini görürler ve bu durum için desteğe ihtiyaç duyduklarını anlarlar, kimden ve nereden yardım alınacaklarına karar vermeye çalışırlar ve ulaştıkları kaynaktan yardım almayı ve sorunlarını anlatmayı kabul ederler (Rickwood, Deane, Wilson ve Ciarrochi, 2005). Yardım alacağı kaynağı bazen anne, baba, arkadaş gibi informal destek kaynaklarından, bazen de psikolojik danışman veya diğer ruh sağlığı profesyonelleri gibi formal destek kaynaklarından seçerler (Nicholas, Oliver, Lee ve O’ Brien, 2004; Srebnik, Cauce ve Baydar, 1996).

Freidson (1960), yardım arama sürecinin yakın aile üyelerine danışmakla başladığını, daha sonra uzak ve konu ile ilgili uzmanlığı olmayan biri ile devam edip, profesyonel birine ulaşıncaya dek sürdüğünü belirtmektedir (akt. Czuchta ve Mc Cay, 2001). Çünkü formal destek kaynakları kimileri tarafından utandırıcı, zor ve riskli bir girişim olarak (Kushner ve Sher, 1989) ya da başarısızlığa uğradığını kabul etmek şeklinde nitelendirilebilir (Carnevale, 2001). Bu nedenle insanlar psikolojik danışmayı son çare olarak görme eğiliminde olabilmektedirler (Hinson ve Swanson, 1993). Formal kaynaklardan yardım alınması hem daha sonra gelişebilecek birçok olumsuz durumu önleyebilmesi hem de bireylerin stresle baş etmelerini olumlu yönde etkileyebilmesi açısından oldukça kritik olmasına karşın (Rickwood ve diğ., 2005), psikolojik stres yaşayan bireylerin ancak üçte birinden daha azı profesyonel yardım aramaktadır (Andrews, Issakidis ve Carter, 2001). Tam da bu sebeple çok sayıda araştırmacı, farklı yaş, cinsiyet, etnik köken ve sosyoekonomik düzeyden insanlarla çalışarak

farklı değişkenlerin psikolojik yardım arama tutum veya davranışları üzerindeki etkilerini incelemiş ve insanların psikolojik yardım almaya yönelik gönülsüzlüklerinin sebebini ve engelleyici faktörleri tespit etmeye çalışmışlardır.

Yapılan araştırmalarda, psikolojik yardım almayı etkileyen cinsiyet (Ang, Lim, Tan ve Yau, 2004; Chang, 2007; Fisher ve Turner, 1970; Khoie, 2002; Komiya, Good ve Sherrod, 2000; Oladipo ve Oyenuka, 2013; Vogel, Wade, Wester, Larson ve Hackler, 2007; Yıldırım, Atlı ve Çitil, 2014), yaş (Halter, 2004; Thao, 2004), eğitim durumu (Fischer ve Cohen, 1972; Knipscheer ve Kleber, 2001), sosyal norm, sosyal destek, daha önceki psikolojik danışma deneyimi (Vogel ve Wester, 2003; Vogel, Wester, Wei, ve Boysen, 2005), sosyal damgalanma (Reynders, Kerkhof, Molenberghs ve Van Audenhove, 2014), kendini saklama (Cepeda-Benito ve Short, 1998; Cramer, 1999; Kelly ve Achter, 1995; Liao, Rounds ve Klein, 2005) ve duygusal açıklık (Komiya ve diğ., 2000; Vogel, Wade ve Hackler, 2008; Vogel ve Wester, 2003; Olenick, 2011) gibi birçok faktörden söz edilmektedir.

Türkiye’de ruh sağlığı hizmetlerine duyulan ihtiyaç ve/veya psikolojik yardım arama/alma düzeyine ilişkin oldukça az sayıda araştırma bulunmaktadır. Ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde, cinsiyet ve cinsiyet rolleri (Atik ve Yalçın, 2011; Bicil, 2012; Erkan, Özbay, Cihangir-Çankaya ve Terzi, 2012; Kalkan ve Odacı, 2005; Keklik, 2009; Kumcağız, 2013; Türküm, 2000; Türküm, 2001; Türküm, 2005; Topkaya ve Meydan, 2013; Yıldırım ve diğ., 2014), sosyo-ekonomik düzey (Annaberdiev, 2006; Karalp, 2009; Keklik, 2009), daha önceki yardım arama deneyimi (Atik ve Yalçın, 2011; Erkan ve diğ., 2012; Karalp, 2009; Kumcağız, 2013; Türküm, 2000), yaşam stresi, sosyal destek alma düzeyi, problemlerin yoğunluğu ve problemlerin tipi (Özbay, 1996), problem alanları (Ayaydın ve Özbay, 2003; Erkan ve diğ., 2012; Topkaya ve Meydan, 2013), sosyal damgalanma (Topkaya, 2011; Bicil, 2012; Topkaya, 2014, Kavas, Topkaya, Gençoğlu, 2014), kendini damgalama (Reynders ve diğ., 2014; Topkaya, 2014), kendini açma (Türküm, 2000; Karalp, 2009), kendini saklama (Erkan ve diğ., 2012; Erdayı, 2009) gibi değişkenlerin psikolojik yardım arama tutumuna olan etkisinin ele alındığı ve bu değişkenlerin psikolojik yardım arama tutumu ile ilişkili olduğu görülmektedir. Türkiye’de yapılan çalışmaların azlığı ve özellikle yetişkin gurubu ile yapılan çalışmaların sınırlılığı (Vogel, Wester ve Larson, 2007) yetişkinlerin yardım arama davranışlarını etkileyen değişkenlerin belirlenmesinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Cinsiyet değişkeni bunlardan birisidir.

Yardım arama literatüründeki araştırmaların çoğu kadınların (Ang, Lim ve Tan, 2004; Chang, 2007; Fisher ve Turner, 1970; Kalkan ve Odacı, 2005; Komiya ve diğ., 2000;

Türküm, 2005; Vogel ve diğ., 2007; Erkan ve diğ., 2012; Reynders ve diğ., 2014) olumlu psikolojik yardım arama tutumuna sahip olduğunu göstermektedir. Yardım arama tutumlarındaki cinsiyete dayalı bu farklılık; kadınların sorunlarını başkalarıyla paylaşmaya daha fazla açık olmalarıyla, duygularını daha iyi ifade edebilmeleriyle (Goleman, 1998, akt. Erkan ve diğ., 2012), kişisel olarak yardıma ihtiyaç duyduklarını daha çok fark etmeleriyle (Johnson, 2001; Ang ve diğ., 2004, akt. Erkan ve diğ., 2012; buna karşılık erkeklerin kendilerini açmada zorluk yaşamalarıyla ve bir problemin varlığını zor kabul etmeleriyle (Levant, 1990, akt. Erkan ve diğ., 2012) açıklanmaktadır.

Bireyin problemleri için profesyonel yardım arama kararını etkileyebilecek faktörlerden bir diğeri de kendini saklamadır. Son zamanlarda kendini saklamanın bireylerin psikolojik yardım arama tutumu ve gönüllüğü üzerinde etkili olduğu düşüncesiyle araştırmalara konu edildiği görülmektedir. Yeni tanımlanan bir psikolojik yapı olan kendini saklama, kişinin olumsuz veya sıkıntı verici olarak algıladığı kişisel bilgilerini başkalarına söylemek yerine kendinde saklaması olarak tanımlanmaktadır (Larson ve Chastain, 1990). Kendini saklama ile psikolojik yardım arama tutumu arasında bir ilişki olduğu ve kendini saklama düzeyi yüksek olan bireylerin, terapiye yönelik daha olumsuz tutuma sahip oldukları vurgulanmaktadır (Cepeda-Benito ve Short, 1998; Cramer, 1999; Kelly ve Achter, 1995; Liao ve diğ., 2005). Kendini saklama davranışının daha şüpheli, endişeli ve içedönük kişilik özellikleri ile ilişkili olduğu (Kahn ve Hessling, 2001) ve kendini saklama eğiliminde olan bireylerin psikoterapi deneyimlerinde güçlü duygularını terapistlerine açmaktan korktukları belirtilmektedir (Hill, Thompson, Cogar, ve Denman, 1993; Kelly, 1998; akt. Komiya ve diğ., 2000).

Türk toplumu açısından değerlendirildiğinde, bireylerin kişisel ve duygusal problemlerini yalnızca aile içinde paylaşmaya cesaretlendirildikleri, toplum tarafından etiketlenme korkusu yaşadıkları (Güneri ve Skovholt, 1999), daha çok aile üyelerinden ve arkadaşlardan oluşan sosyal çevrenin bireyden daha önemli olduğu ve bu sebeple bireylerin kişisel ve duygusal problemlerini aile dışındaki bireylere açmasının kabul edilmeyen bir davranış olarak nitelendirildiği görülmektedir (akt. Erkan ve diğ., 2012). Kültürel faktörlerin etkisi göz ardı edildiğinde de durum farklı değildir; bireyin duygularını yada kişisel problemlerini dışarıdan birisi ile paylaşması düşüncesi profesyonel yardım almayı zorlaştırmakta ve kendini saklama davranışı olumsuz sağlık sonuçlarına neden olabilmektedir (Atkinson ve diğ., 2002).

Bireyin duyguları konusunda kendini saklaması yani duygularını ifade etmemesi de yardım arama davranışını olumsuz etkileyen değişkenlerden birisidir ve aynı şekilde olumsuz sonuçlara neden olmaktadır. Çünkü duygusal olarak kendini açma, bireyin içsel yaşantılarının dışarı çıkmasını sağlamakla birlikte sıkıntılı ya da travmatik bir olayla ilgili yaşadığı özellikle negatif duygularla ve yaşadığı sıkıntı ile başa çıkmasını da sağlar. Negatif duyguların dışa vurumu, bireyin duygusal durumunu açığa çıkarmanın yanı sıra duygusal durumunda da değişime yol açabilmektedir (Lepore, Fernandez-Berrocal, Ragan ve Ramos, 2004).

Duyguları ifade etme konusunda yapılan çalışmalar duyguları ifade etmenin birey için zararlı sonuçlar yarattığını vurgularken, aynı zamanda insanın duygularını ifade etmeye yönelik ihtiyacının da altını çizmektedir. Zech (1998) duyguları bastırmanın zararlarına ve duyguları ifade etmenin psikolojik sağlık açısından yararlarına dair bu görüşün, bugün kuramcılar ve uygulayıcılar arasında büyük ölçüde paylaşıldığını ifade etmektedir. Ancak duyguları ifade etme konusunda araştırma sonuçları açısından farklılıklar bulunmaktadır. Bazı araştırma sonuçları duyguları ifade etmenin zamanla negatif duyguları azaltmaya yardımcı olduğunu gösterirken (McCarty ve diğ., 1997; akt. Kuzucu, 2006), bazı araştırmalarda duyguları ifade etme psikolojik sağlık veya uyumla ilişkili bulunmamıştır (Panagopoulou, Kersbergen ve Maes, 2002; Rime, Finkenauer, Luminet, Zech ve Philippot, 1998; Rime ve Zech, 2001). Bu durum kültürel farklılıkların etkisini akla getirmektedir. Ülkemizin kültürel özellikleri açısından, duyguları ifade etme üzerine çalışmalar yapılması önemli görünmektedir ancak ülkemizde duyguları ifade etmenin psikolojik yardım arayla beraber ele alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Yardım arayla ilgili ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında ise daha önce belirtildiği gibi az sayıda çalışma olduğu, araştırmaların bir kaçının (Arslantaş, 2005; Bicil, 2012; Topkaya, 2011; Topkaya, 2015) örnekleminin yetişkinlerden oluştuğu; diğer araştırmaların örneklemelerinin ise lise ve çoğunlukla da üniversite öğrencilerini kapsadığı görülmektedir. Araştırma kapsamında ele alınan duyguları ifade etme değişkeni ile ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanmazken, kendini saklama değişkeni ile ilgili yakın tarihte yapılmış birkaç araştırma bulunmaktadır (Erdayı, 2009; Erkan ve diğ., 2012; Özdemir, 2012). Ayrıca cinsiyet, kendini saklama ve duyguları ifade etme değişkenlerinin beraber ele alındığı bir araştırmaya da rastlanmamıştır. Bu gerekçelerden yola çıkarak yürütülen araştırmada yetişkinlerin yardım arama davranışlarının, cinsiyet, kendini saklama ve duyguları ifade etme değişkenleri ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Belirtilen değişkenlerin yetişkinlerin yardım arama davranışlarını yordama gücü belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bakış açısıyla

araştırma sonuçlarının yetişkinlerin yardım arama davranışlarını ele alan çalışmalara zenginlik katacağı düşünülmektedir. Ayrıca kendini saklama ve duyguları ifade etme değişkenlerinin yardım arama davranışı üzerindeki etkisinin ortaya konulmasının ilgili literatüre kültürel bağlamda katkı sağlaması ve ruh sağlığı uzmanlarına hem bireyin ruh sağlığını koruyucu hizmetleri geliştirmek hem de psikolojik danışma sürecindeki engelleyici faktörleri ortadan kaldıracak tedbirler almak konusunda ışık tutması beklenmektedir.

### **Yöntem**

#### **Çalışma grubu**

Araştırmada iki ayrı çalışma grubu ile çalışılmıştır. Öncelikle Kendini Saklama Ölçeği ve Duyguları İfade Etme Ölçeği'nin yetişkin grubu için geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmak amacıyla ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile Bursa/Mustafakemalpaşa İlçesinde yaşayan 217 yetişkin bireye ulaşılmıştır. Ölçeğin yetişkin örnekleme uyarlanmasına ilişkin bulgular veri toplama araçları başlığında ilgili kısımda verilmiştir.

Asıl araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubunun belirlenmesi sürecinde Aydar ve Altınçekiç'in (1987) Şehirsiz Sınıf Sisteminin Mekânsal Boyutları isimli çalışmasından yararlanılarak İzmir'deki resmi/özel okulların buldukları semtler sosyo-ekonomik düzeylerine göre alt, orta ve üst olmak üzere üç gruba ayrılmış; değişen sosyoekonomik koşullar nedeniyle son karar Er'in (2008) tezindeki örnekleme verilerinden yararlanılarak verilmiştir. Okullar tabakalı örnekleme yöntemiyle sosyo-ekonomik düzeylerine göre ayrıldıktan sonra kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle her bir sosyo-ekonomik düzeyden üçer okul belirlenmiştir. Örnekleme oluşturan okullar, okulların sosyo-ekonomik düzeyleri, araştırmaya katılan yetişkinlerin cinsiyetleri ve eğitim düzeyleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin sayısal dağılımı

SED	OKULLAR	CİNSİYET			EĞİTİM DÜZEYİ				TOPLAM
		K	E	Toplam	İÖ	Lise	Lisans	LÜ	
ÜST	Ekin Koleji	8	5	13	1	3	8	1	123
	Özel Çakabey Okulları	27	7	34	1	8	18	7	
	Özel Ege Lisesi	58	18	76	0	12	41	23	
ORTA	Karşıyaka İÖO.	47	27	74	5	30	34	5	191
	Kaymakam Özgür Azer İÖO.	70	47	117	7	40	62	8	
ALT	Vedide Baha Pars İÖO.	31	11	42	24	15	3	0	126
	Nihat Gündüz İÖO.	35	13	48	47	1	0	0	
	Güzelcan Kardeşler İÖO.	22	14	36	21	14	0	1	
TOPLAM		298	142	440	106	123	166	45	440

İÖ: İlköğretim; LÜ: Lisans üstü eğitim

### Veri Toplama Araçları

**Kişisel Bilgi Formu:** Cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve algılanan sosyo-ekonomik düzeye ilişkin bilgiler araştırmacı tarafından geliştirilen form aracılığıyla toplanmıştır.

**Yardım Arama Tutum Ölçeği:** Profesyonel anlamda yardım arama ile psikolojik yardım arama tutumlarını ölçmeye yönelik olarak Özbay, Yazıcı, Palancı ve Koç (1999) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 32 madde ve 6'lı Likert tipinde hazırlanmış olup, 5 alt ölçekten oluşmaktadır. Araştırmanın temel konusu yetişkinlerin genel yardım arama tutumlarını tespit etmek olduğundan, veriler ölçeğin toplam puanına göre hesaplanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puan bireyin psikolojik yardım aramaya yönelik olumlu tutumunu göstermektedir (Annaberdiyev, 2006). Ölçeğin geçerliğine ilişkin bulgularda örneklem uygunluğu ve Sphericity testleri kullanılmış ve KMO Örneklem Uygunluk katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Kriter geçerliği için Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri (MMPI) testinin K alt testi, Yapı geçerliği için yapılan faktör analizi sonucunda 46 maddelik orijinal envanterinin 32 madde ile beş faktör altında toplandığı belirlenmiştir (Özbay ve diğ., 1999). Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgularda sırasıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık



katsayısı .77, ve testi yarılama yönteminden elde edilen güvenilirlik katsayısı da .74 olarak bulunmuştur (Özbay ve diğ., 1999).

Yardım Arama Tutumu Ölçeğinin araştırma örneklemini üzerindeki iç tutarlılık katsayısına bakılmış ve Cronbach Alfa değeri .84 ( $n = 440$ ) olarak hesaplanmıştır.

**Kendini Saklama Ölçeği:** Larson ve Chastain (1990) tarafından geliştirilen ölçek (Self-Concealment Scale), Terzi, Güngör ve Erdayı (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 10 madde ve 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekten alınan en düşük puan 10, en yüksek puan 50'dir ve alınan yüksek puan kişinin kendini saklama düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Faktör analizinde elde edilen faktör yükleri .54 ile .82 arasında değişmektedir. Kendini Açma Envanteri kullanılarak gerçekleştirilen ıraksak geçerlik çalışmasında elde edilen korelasyon katsayısı -.25'tir. Güvenirliğine ilişkin çalışmalarda iç tutarlılık katsayısı .82, Pearson korelasyon katsayısı .72 ve madde toplam korelasyonları ise .25 ile .66 arasında bulunmuştur (Terzi ve diğ., 2007).

Kendini Saklama Ölçeği'nin yaşları 30-60 arasındaki 97 kadın ve 120 erkek olmak üzere toplam 217 yetişkin örneklemini üzerinde yapılan geçerlik çalışmasına ilişkin bulgularda madde faktör yüklerinin .52 ile .77 arasında değiştiği ve yapı geçerliğini test etmek amacıyla yapılan Temel Bileşenler Faktör Analizine dayalı Varimax döndürmede ise varyansın %40.76'sını açıkladığı görülmektedir. Güvenirliğe ilişkin bulgularda madde-toplam korelasyonları .40 ile .64, iç tutarlılık katsayısı ise .84 ( $n = 440$ ) olarak hesaplanmıştır (Serim, 2011).

Ölçeğin araştırma örneklemini üzerindeki geçerlik bulgularında, madde faktör yükleri .41 ile .60 arasında değiştiği ve yapı geçerliğini test etmek amacıyla yapılan Temel Bileşenler Faktör Analizine dayalı Varimax döndürmede ise varyansın % 52.87'sini açıkladığı görülmektedir. Güvenirliğe ilişkin bulgularda madde-toplam korelasyonları .40 ile .66, iç tutarlılık katsayısı ise .84 ( $n = 440$ ) olarak hesaplanmıştır.

**Duyguları İfade Ölçeği:** Genel duygu ifadelerini ölçmek amacıyla King ve Emmons (1990) tarafından geliştirilen ölçek (Emotional Expression Quastionare), Kuzucu (2006) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 16 madde ve 7'li Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puan, kişinin duyguları ifade etme eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir (King ve Emmons, 1990). Ölçek doğrulayıcı faktör analizi ile 3 faktörlü yapıyı desteklemiştir. Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmasında Watson ve arkadaşları tarafından geliştirilen (1988) ve Gençöz (2001) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği ile ( $r=.24$ ) ve Ryff (1989) tarafından geliştirilen ve Cenkseven (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Psikolojik

İyi oluş Ölçeği ile ( $r=.41$ ) .01 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur (akt. Kuzucu, 2006). Güvenirliğine ilişkin çalışmalarda iç tutarlılık katsayısı .85, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .72 olarak hesaplanmıştır.

Duyguları İfade Ölçeğinin yaşları 30-60 arasındaki 85 kadın ve 115 erkek olmak üzere toplam 200 yetişkin örneklemini üzerinde yapılan geçerlik çalışmasına ilişkin bulgularda madde faktör yüklerinin .41 ile .76 arasında değiştiği ve yapı geçerliğini test etmek amacıyla yapılan Temel Bileşenler Faktör Analizine dayalı Varimax döndürmede ise varyansın % 44.23'ünü açıkladığı görülmektedir. Ölçek maddelerinin faktörlere dağılımına ilişkin daha kesin kanıtlar elde etmek amacıyla Lisrel 8.51 programı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmış olup, hesaplanan Ki-Kare değeri  $\chi^2 = 175.40$ , GFI değeri .89, AGFI değeri .85, CFI değeri .89 ve RMSEA değeri .072 değerlerinin orta düzeyde uyuma işaret ettiği bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirlik ile ilgili iç tutarlılık katsayısı ise .68 (n=200) olarak hesaplanmıştır (Serim, 2011).

Ölçeğin araştırma örneklemini üzerindeki geçerlik bulgularında, üç faktöre sıkıştırılan ölçeğin madde faktör yüklerinin .34 ile .70 arasında değiştiği ve toplam varyansın %42.60'ını açıkladığı görülmektedir. Güvenirliğe ilişkin bulgularda madde-toplam korelasyonları .25 ile .49, iç tutarlılık katsayısı ise .76 (n=440) olarak hesaplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma verilerinin toplanması aşamasında ilk olarak, Kendini Saklama Ölçeği ve Duyguları İfade Ölçeğinin yetişkin örneklemini üzerindeki geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması amacıyla gerekli izinler alınarak, Ekim-Aralık 2009 tarihleri arasında, Bursa / Mustafakemalpaşa İlçesi'ndeki kamu kurum ve kuruluşlarında çalışan 30-60 yaş arası 217 yetişkin birey üzerinde bir uygulama gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulamaları ise 2009-2010 eğitim öğretim yılında İzmir İli metropol ilçelerindeki resmi/özel okullarda öğrenim gören 440 öğrencinin velisinden Mart-Haziran 2010 tarihleri arasında toplanmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerlik güvenilirlik çalışmasına ilişkin veriler araştırmacı tarafından, araştırma verileri ise gerekli izinler alınarak resmi/özel okulların rehberlik servisleri, öğretmenlerine yapılan bilgilendirme aracılığıyla toplanmıştır. Bilgilendirme; araştırmanın amacı ve ölçek maddelerinin nasıl yanıtlanacağına ilişkin açıklamaları içermektedir.

Verilerin analizinde, SPSS 13.0 paket programı ve “aşamalı çoklu regresyon” (stepwise multiple regression) analiz yöntemi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerden cinsiyet, kategorik bir değişken olduğundan, analize kukla (dummy) değişken olarak dâhil edilmiş ve sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

Çoklu regresyon analizi, çoklu birlikte değişim, normallik, uç değerler, doğrusallık, homojenlik ve artık değerlerin bağımsızlığı gibi bir takım varsayımlara sahip olduğundan (Büyüköztürk, 2003) analizden önce bu varsayımlar test edilmiştir. Çoklu birlikte değişim, bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde korelasyonu göstermektedir. Bu nedenle varyans faktörü (VIF) ve tolerans değerleri kontrol edilmiş, tolerance değerlerinde .10’dan küçük, VIF değerlerinde 10’dan büyük değer gözlenmemiştir (Bkz. Tablo 2). Bu yolla bağımsız değişkenlerin ilişkisiz olduğu saptanmıştır.

Tablo 2. Bağımsız değişkenlere ilişkin VIF ve Tolerans değerleri

	TOLERANS	VIF
Kendini Saklama	1.000	1.000
Duyguları İfade Etme	.988	1.012
Cinsiyet	.968	1.033

Verilerin normal dağılımı Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri kullanılarak test edilmiş, Kolmogorov-Smirnov testi anlamlı bulunmamıştır (Bkz. Tablo 3). Bu sonuç tüm verilerin normal dağıldığını göstermektedir.

Tablo 3. Psikolojik yardım arama tutumu, kendini saklama ve duyguları ifade etme değişkenlerinin Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk test sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	D	sd	P	D	sd	P
Psikolojik Yardım Arama Tutumu	.040	440	.096	.997	440	.583
Kendini Saklama	.085	440	.000	.947	440	.000
Duyguları İfade Etme	.050	440	.009	.986	440	.000

Uç değerler varsayımı tüm veri setini cevaplandırmış 455 yetişkinin cevapları üzerinde Mahalonobis Distance Testiyle hesaplanarak tek değişkenli ve çok değişkenli uç değerler tespit edilmiştir. “Z puanı” 3,24’ün altında ve üstünde olan 15 veri tek değişkenli uç

değer olarak tespit edilmiş ve analize sokulmamıştır. Analiz 440 veri üzerinden yapılmıştır. Regresyon analizinin yapılabilmesi için gerekli varsayımlar test edilmiş ve yapılan analizler sonucunda gerekli tüm varsayımların doğrulandığı tespit edilmiştir.

### Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan yetişkinlerin psikolojik yardım arama tutum puanlarına uygulanan aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Analizin uygulamasında, psikolojik yardım arama tutumu değişkenine etki eden bağımsız değişkenlerin (kendini saklama, duyguları ifade etme ve cinsiyet) etkileri incelenmiştir.

### Korelasyon Analizi

Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan kendini saklama, duyguları ifade etme ve cinsiyet değişkenleri psikolojik yardım arama tutumunu yordayan değişkenler olarak ele alınmıştır. Regresyon analizini yapabilmek ve anlamlı olan değişkenleri belirlemek amacıyla değişkenlerin birbirleriyle olan korelasyonlarına bakılmıştır.

Tablo 4. Bağımlı ve bağımsız değişkenlerin birbirleriyle olan korelasyonları

Değişkenler	$\bar{X}$	Ss	1	2	3	4
Psikolojik Yardım Arama Tutumu (1)	138.36	19.01	1			
Kendini Saklama (2)	19.42	6.76	-.335***	1		
Duyguları İfade Etme (3)	73.19	12.40	.227***	-.111*	1	
Cinsiyet (4)			-.193***	.150**	-.112*	1

\*\*\* $p < .001$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$

Tablo 4'te görüldüğü gibi psikolojik yardım arama tutumu ile bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar anlamlı düzeyde olup, -.20 ile .34 arasında değişmektedir. Psikolojik yardım arama tutumu ile kendini saklama arasında ( $r = -.34$ \*\*\*) negatif yönde orta düzeyde bir ilişki, duyguları ifade etme ile arasında ( $r = .23$ \*\*\*) olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki, cinsiyet ile arasında ( $r = -.19$ \*\*\*) olumsuz yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

### Regresyon Analizi

Cinsiyet, duyguları ifade etme ve kendini saklama değişkenlerinin yetişkinlerin psikolojik yardım arama tutumlarını yordama gücünü belirlemek için aşamalı çoklu regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Yetişkinlerin psikolojik yardım arama tutum puanlarını yordayan değişkenlere ilişkin aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçları

DEĞİŞKEN	B	Std Hata	Beta	t	P	F	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Değişim
(1. Adım)									
(Sabit)	156.622	2.602		60.197	.000				
KS	-.940	.127	-.335	-7.431	.000	55.219	.335	.112	.112
(2. Adım)									
(Sabit)	133.944	5.839		22.939	.000				
KS	-.881	.125	-.313	-7.054	.000				
DİE	.294	.068	.192	4.318	.000	18.641	.385	.148	.036
(3. Adım)									
(Sabit)	136.055	5.836		23.314	.000				
KS	-.830	.125	-.295	-6.641	.000				
DİE	.275	.068	.179	4.052	.000				
C	-5.243	1.807	-.129	-2.902	.004	8.423	.406	.164	.016

Not. KS = Kendini Saklama; DİE = Duyguları İfade Etme; C = Cinsiyet

Tablo 5'te görüldüğü gibi modele giren bağımsız değişkenler psikolojik yardım arama tutum puanlarını yordamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t değerleri incelendiğinde psikolojik yardım arama tutumunun yordanmasına en önemli katkının kendini saklama değişkeninden geldiği, bunu sırasıyla duyguları ifade etme ve cinsiyetin izlediği görülmektedir. Psikolojik yardım arama tutumunun yordanmasında modele istatistiksel olarak katkı sunan bağımsız yordama katkılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek için R<sup>2</sup> değerleri incelendiğinde, kendini saklama değişkeninin toplam varyansın % 11.2'sini açıkladığı görülmektedir. Kendini saklama ve psikolojik yardım arama tutum puanları arasındaki ikili korelasyon negatif yönde ve anlamlı bulunmuştur ( $R=.335$ ,  $R^2=.112$ ,  $F(1, 438) = 55.219$ ,  $p < .05$ ). İkinci aşamada, kendini saklama değişkenine ek olarak duyguları ifade etme değişkeni analize girmiştir. Duyguları ifade etme değişkeninin getirdiği ek katkı %3.6 olup, iki değişken birlikte psikolojik yardım arama tutum puanlarındaki toplam varyansı %14.8'e

yükseltmiştir. Duyguları ifade etme puanları ile psikolojik yardım arama tutum puanları arasındaki ikili korelasyon pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur ( $R = .385$ ,  $R^2 = .148$ ,  $F(1, 437) = 18.641$ ,  $p < .05$ ). Üçüncü ve son aşamada kendini saklama ve duyguları ifade etme değişkenlerine ek olarak cinsiyet değişkeni analize girmiş ve varyansa %1.6 katkı sağlamıştır. Cinsiyet değişkeni ile psikolojik yardım arama tutum puanları arasındaki ikili korelasyon negatif yönde ve anlamlı bulunmuştur ( $R = .406$ ,  $R^2 = .164$ ,  $F(1, 436) = 8.423$ ,  $p < .05$ ).

Aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçları, kendini saklama düzeyindeki artışın psikolojik yardım arama tutumunu olumsuz yönde, duyguları ifade etme düzeyindeki artışın ise olumlu yönde etkilediğini; ayrıca kadınların erkeklere göre daha olumlu psikolojik yardım arama tutumuna sahip olduklarını göstermektedir. Yetişkinlerin psikolojik yardım arama tutumlarına en önemli yordama katkısı kendini saklama değişkeninden gelmiş olup, bunu duyguları ifade etme ve cinsiyet izlemektedir. Sonuç olarak yetişkinlerin psikolojik yardım arama tutumunun %16.4'ünün kendini saklama, duyguları ifade etme ve cinsiyet değişkenleri tarafından açıklandığı görülmektedir.

### **Tartışma ve Öneriler**

Araştırmadan elde edilen bulgularda kendini saklama, cinsiyet, duyguları ifade etme bağımsız değişkenlerinin yetişkinlerin yardım arama tutumlarının % 16.4'ünü açıkladığı ve değişkenlerin yordama katkıları açısından sırasıyla kendini saklama, duyguları ifade etme ve cinsiyet olduğu görülmüştür. Yetişkinlerin psikolojik yardım arama tutumu ile kendini saklama düzeyleri arasında olumsuz, duyguları ifade etme düzeyleriyle ise olumlu ilişki bulunurken; kadınların erkeklerden daha olumlu psikolojik yardım arama tutumuna sahip oldukları tespit edilmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmadan elde edilen sonuçların beklenen yönde ve daha önce yapılan araştırmalarla tutarlı olduğu söylenebilir.

Araştırmada kendini saklama değişkeninin psikolojik yardım arama tutum puanlarının en güçlü yordayıcısı olduğu ve bunun literatürdeki diğer bulgularla tutarlılık gösterdiği tespit edilmiştir (Cepeda-Benito ve Short, 1998; Cramer, 1999; Erkan ve diğ., 2012; Kelly ve Achter, 1995; Liao ve diğ., 2005). Birçok insan kendisiyle ilgili olarak başkalarına söylemekten kaçındığı rahatsız edici duygu ve düşüncelere sahiptir (Larson ve Chastain, 1990). Sıkıntı düzeyi arttıkça paylaşma ihtiyacı da arttığı halde istismar edilme, kabul edilmeme ve anlaşılmama gibi kaygılarla kendini saklamaktadır (Hartley, 1999). Bu noktada kendini saklama eğilimi yüksek olan kişilerin, kendini açma davranışı ile temellendirilen, duygularla ilgili içeriği ifade etmeyi, aktif bir tartışmayı ve yüzleştirmeyi gerektiren (Komiya

ve diğ., 2000) psikolojik yardım almaya karşı daha olumsuz tutuma sahip olmaları anlaşılır görünmektedir. Bunun yanı sıra kültürel faktörler de kendini saklama davranışıyla ilgili olabilmektedir (Omarzu, 2000). Toplulukçu kültürlerde, kişinin benliği, içinde bulunduğu grupla tanımlanmakta, grup amaçları bireysel amaçlardan daha önce gelmekte, bireylerin davranışları grubun istekleri ve normları tarafından belirlenmektedir (Triandis, Mccusker ve Hui, 1990) ve uyumlu toplumsal ilişkilerin sürmesi, kişisel başarılarından daha öncelikli olarak görülmektedir (Nisbett, 2003). Araştırma sonucu bu bağlamda değerlendirildiğinde daha çok toplulukçu kültürel özellikler gösteren ülkemizde bireylerin kendini saklama eğilimlerinin yardım arama davranışını olumsuz yönde etkilemesi anlamlı görülmektedir. Çünkü psikolojik engeller olarak belirtilen; kişinin sorunlarını yabancı bir kişiyle paylaşmaya yönelik isteksizliği, özel konuların yalnızca aile üyeleri tarafından bilinebileceği ve sorunlarının kendisi tarafından çözülebileceğine dair inancı, psikolojik yardım aramaya ilişkin sosyal olarak damgalanma korkusu (Topkaya, 2015) kişinin kendini saklamasına ve psikolojik yardım aramaya yönelik olumsuz bir tutum geliştirmesine neden olabilir.

Araştırmada yetişkinlerin psikolojik yardım arama tutumunun en iyi ikinci yordayıcısı olarak tespit edilen duyguları ifade etme değişkeninin, psikolojik danışmanın temelini oluşturduğu belirtilmektedir (Pennebaker, 1995). Kişinin yaşadığı duygusal olayları ve duyguya yol açan durumlar hakkındaki duygularını diğerleriyle açık şekilde konuşabilmesi (Rime ve diğ., 1998), psikolojik yardım alma konusundaki tutum ve gönüllülüğünün de olumlu olduğuna işaret etmektedir. İlgili literatür de bu bulguyu destekler niteliktedir (Greenidge ve Daire, 2010; Rickwood ve diğ., 2005; Vogel ve diğ., 2008; Vogel ve diğ., 2005).

Duyguları ifade etmenin kültürle ilişkilendirildiği çalışmalarda, geleneksel kültürün öngördüğü erkeksi özellikler, duygusallığı gizleme, duygularını diğerlerine daha az ifade etme ya da etmeme, psikolojik yardım aramaya yönelik olumsuz tutum ile ilişkili bulunmuştur (Good, Dell, ve Mintz, 1989; Wisch, Mahalik, Hayes ve Nutt, 1995). Benzer şekilde Türk toplumunda saldırganlık, duyguları gizleme, mantıklı olma, kolay incinmeme, hiç ağlamama ve kendine güvenme gibi özellikler erkeksi cinsiyet rolüne yüklenmiştir (Girginer, 1994; akt. Erkan ve diğ., 2012). Kişilerin yakın olmaktan çekinmeleri (Levant, 1990), güçlü ve bağımsız olma eğiliminde olmaları (Bem, 1975), kendini açmayı kişisel bir zayıflık olarak algılamaları (Johnson, 2001), sorunun varlığını kabul etmekte ve yardım istemekte güçlük çekmelerine, dolayısıyla yardım aramaya yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine neden olduğu düşünülmektedir (akt. Erkan ve diğ., 2012).

Kuramsal eğilim yada terapötik müdahale tekniği ne olursa olsun, duyguların söze dökülmesi terapinin temelini oluşturmaktadır (Pennebaker, 1997; akt. Kuzucu, 2006). Bireyden yardım sürecinde keyif, mutluluk gibi duygularının yanı sıra acı, üzüntü gibi sıkıntı yaratan duygularını da ifade etmesi beklenmektedir (Mahrer, Fairweather, Passey, Gingras, ve Boulet, 1999). Bu sebeple, duygularını ifade etmekten rahatsızlık duyan kişilerin psikolojik yardım arama konusunda daha az olumlu tutum sergiledikleri düşünülebilir. Ülkemizde duyguları ifade etme değişkeninin bireylerin psikolojik yardım arama tutumuna olan etkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu kapsamda yapılacak yeni araştırmalar elde edilen bu bulguyu karşılaştırmalı olarak tartışmaya imkân verecektir.

Psikolojik yardım arama literatüründe ayrıca cinsiyet farklılıkları üzerinde durulmaktadır. Çok sayıda araştırma kadınların erkeklere göre daha olumlu psikolojik yardım arama tutumuna ve davranışlarına sahip olduklarını yada kadınların erkeklerden daha fazla yardım aradıklarını belirtmektedir (Albayrak ve Yücel, 2001; Ang ve diğ., 2004; Chang, 1998; Chang, 2007; Erkan ve diğ., 2012; Fisher ve Turner, 1970; Hamid, Simmonds ve Bowles, 2009; Kalkan ve Odacı, 2005; Nebizade, 2004; Rickwood ve Braithwaite, 1994; Thao, 2004; Türküm, 2000; Türküm, 2001; Türküm, 2005; Vogel ve diğ., 2007; Yıldırım ve diğ., 2014).

Cinsiyete dayalı bu farklılık, kadınların profesyonel yardıma gereksinimleri olduğunu erkeklere göre daha kolay kabul edebildikleri, erkeklerin ise yardım aramayı zayıflığın ve çaresizliğin bir göstergesi olarak gördükleri ve bu nedenle yardım aramayı erteledikleri şeklinde açıklanmaktadır (Rickwood ve Braithwaite, 1994). Araştırmalar, erkeklik rolünün hem yardım almayı ketlediğini, hem de içe-bakış geliştirme, duygusal olarak kendini ifade ve zorlukları kabul etmenin erkekler için daha zor olduğunu belirtmiştir (Göregenli, 1995; Kılıç, 1996; Stokes, 1985; akt. Arslantaş, 2005). Bu nedenle elde edilen bu bulgu, cinsiyet farklılıklarının yanı sıra toplumsal cinsiyet rollerinin etkisinin incelemesinin gerekliliğine işaret etmektedir.

Özetle, bu araştırma ile psikolojik yardım arama tutumu Türkiye'deki yetişkinler üzerinde incelenerek yetişkinlerle yapılan çalışmalara kültürel bağlamda bir katkı sağlanmıştır. Aynı zamanda bu çalışmada kendini saklama ve duyguları ifade ölçeklerinin yetişkin örneklemini üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması, ileride yapılacak araştırmalarda bu ölçeklerin yetişkin gruplarında da kullanılmasına imkân sağlayacaktır. Araştırmada üç değişkenin psikolojik yardım arama tutumu ile ilişkisi incelenmiş ve yardım arama tutumuna ait varyansın yaklaşık olarak %16'sı açıklanmıştır. Bu sonuç psikolojik



yardım arama tutumunun çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelenerek %84'lük bölümünün açıklanması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bunun yanında psikolojik yardım arama literatüründe birtakım engelleyici faktörler ile yaşın psikolojik yardım hizmetlerinden yararlanmadaki karşılıklı etkisi oldukça az bilinmektedir (Vogel ve diğ., 2007). Dolayısıyla Türkiye'deki yetişkinlerin yardım arama tutumlarını olumsuz yönde etkileyen ya da yardım arama davranışlarını engelleyen faktörleri tespit etmek amacıyla yeni araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bunların dışında, yaygın olarak betimsel ve ilişkisel araştırmalara konu olan psikolojik yardım arama tutumuna ilişkin araştırma bulguları deneysel çalışmalarla desteklenebilir. Araştırma bulguları doğrultusunda alanda çalışan ruh sağlığı uzmanları psikolojik yardım kavramının doğru algılanması amacıyla bilgilendirme çalışmaları yapabilir.

### Kaynakça

- Albayrak D. K., ve Yücel, D. (2001). *Boğaziçi Üniversitesinde psikolojik yardıma başvuruda bulunan öğrencilerin profili*. Boğaziçi Üniversitesi, Öğrenci Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Merkezi (BÜREM).
- Andrews, G., Issakidis, C. ve Carter, G. (2001). Shortfall in mental health service utilization. *British Journal of Psychiatry*, 179, 417– 425.
- Ang, R. P., Lim, K. M, ve Tan, A. G. (2004). Effects of gender and sex role orientation on help-seeking attitudes. *Current Psychology*, 23(3), 203-214.
- Ang, R. P., Lim, K. M., Tan, A. G. ve Yau, T.Y. (2004). Effects of gender and sex role orientation on help-seeking attitudes. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality & Social*, 23(3), 203-214.
- Annaberdiyev, D. (2006). *Türkiye’de eğitim gören Türk Cumhuriyetleri ve Türk üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım arama tutumları, psikolojik ihtiyaçları ve psikolojik uyumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden elde edildi.
- Arslandaş, H. (2005). *Yetişkinlerde profesyonel psikolojik yardım arama tutumu ve bunu etkileyen faktörler*. (Yayımlanmamış doktora tezi) İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Atik, G. ve Yalçın, İ. (2011). Help-seeking attitudes of university students: The role of personality traits and demographic factors. *South African Journal of Psychology*, 41(3), 328-338.
- Atkinson, L. R., Atkinson, C. R., Smith, E. E., Bem, J. S. ve Nolen Hoeksema, S. (2002). *Psikolojiye giriş* (2. Baskı). (Çev. Alogan, Y.). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ayaydın, F. S., ve Özbay, Y. (2003). Üniversite öğrencilerinin problem alanları, problemlilik düzeyleri, problem çözme becerileri ve yardım arama davranışları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Sözel Bildiri, VII. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Aydar, E., ve Altınçekiç, F. (1987). *Şehirselsınıf sisteminin mekânsal boyutları*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Yayını.
- Bicil, B. (2012). *Yetişkinlerin psikolojik yardım arama niyetlerinin incelenmesi: İzmir ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Carnevale, J. P. (2001). *Danışmanlık incileri* (Çev. Albayrak-Kaymak, D.). (1. Baskı). İstanbul: Anahtar Kitaplar Yayınevi.
- Cepeda-Benito, A. ve Short, P. (1998). Self-concealment, avoidance of psychological services, and perceived likelihood of seeking professional help. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 58-64.
- Chang, H. (2007). Psychological distress and help-seeking among Taiwanese college students: Role of gender and student status. *British Journal of Guidance & Counselling*, 35(3), 347-355.
- Chang, E. C. (1998). Hope, problem-solving and coping in a college student population. *Journal of Clinical Psychology*, 54(4), 953-962.
- Cramer, K. M. (1999). Psychological antecedents to help-seeking behavior: A reanalysis using path modeling structures. *Journal of Counseling Psychology*, 46, 381-387.
- Czuchta, D. ve McCay, E. (2001). Help-seeking for parents of individuals experiencing a first episode of schizophrenia. *Archives of Psychiatric Nursing*, 15(4), 159-170.

- Er, G. K. (2008). *Ailesi parçalanmış olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik sağlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Erday, G. S. (2009). *Üniversite sınavına hazırlanan ergenlerin psikolojik yardım aramaya gönüllülük düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erkan, S., Özbay, Y., Cihangir-Çankaya, Z. ve Terzi, S. (2012). University students' problem areas and psychological help-seeking willingness. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 94-107.
- Fischer, E. H. ve Cohen, S. L. (1972). Demographic correlates of attitude toward seeking professional psychological help. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 39(1), 70-74.
- Fisher, E. H. ve Turner, J. L. (1970). Development and research utility of an attitude scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35, 79-90.
- Fleming, R., Baum, A. ve Singer, J. F. (1984). Toward an integrative approach to the study of stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839-852.
- Good, G., Dell, D., ve Mintz, L. (1989). Male role and gender role conflict: Relation to help seeking men. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 295-304.
- Greenidge, W. L. ve Daire, A. P. (2010). The relationship between emotional openness and the attitudes towards seeking professional counseling of english-speaking Caribbean college students. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 32, 191-201.
- Halter, J. M. (2004). Stigma ve Help-seeking related to depression a study of nursing students. *Journal of Psychosocial Nursing & Mental Health Services*, 42(2), 41-51.
- Hamid, P. D., Simmonds, J. G. ve Bowles, T. V. (2009). Asian Australian acculturation and attitudes toward seeking professional psychological help. *Australian Journal of Psychology*, 61(2), 69-76.
- Hartley, P. (1999). *Interpersonal communication* (2. Ed.). Washington: 11 New Fetter Lane Published.
- Hinson, J. A. ve Swanson, J. L. (1993). Willingness to seek help as a function of self-disclosure and problem severity. *Journal of Counseling & Development*, 71, 465-470.
- Kahn, J. H. ve Hessling, R. M. (2001). Measuring the tendency to conceal versus disclosure psychological distress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 20, 41-65.
- Kalkan, M. ve Odacı, H. (2005). Cinsiyet ve cinsiyet rolünün psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlarla ilişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 23(3), 57-62.
- Karalp, A. (2009). *Lise öğrencilerinin psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kavas, A., Topkaya, N. ve Gençoğlu, C. (2014). Psikolojik yardım alma nedeniyle sosyal damgalanma, denetim odağı, kendini damgalama ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 367-377.
- Keklik, İ. (2009). Attitudes toward seeking professional psychological help: A comparative study of Turkish and American graduate students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 37, 159-173.
- Kelly, A. E. ve Achter, J. A. (1995). Self-concealment and attitudes toward counseling in university students. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 40-46.
- Khoie, K. (2002). *Predictors of attitudes of Iranian males toward seeking psychological help*. (Ph.D. dissertation), International Alliant University, Los Angeles. <http://library.alliant.edu/> adresinden elde edildi.
- King, L. A. ve Emmons, R. A. (1990). Conflict over emotional expression: Psychological and physical correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 64-877.

- Knipscheer, J. W. ve Kleber, R. J. (2001). Help-seeking attitudes and utilization patterns for mental health problems of Surinamese migrants in the Netherlands. *Journal of Counseling & Development*, 48(1), 28-38.
- Komiya, N., Good, G. E. ve Sherrod, N. B. (2000). Emotional openness as a predictor of college students' attitudes toward seeking psychological help. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 138-143.
- Kumcağız, H. (2013). Psychological help-seeking attitudes of helping professional candidates and factors influencing them. *Educational Research and Reviews*, 8(16), 1375-1382.
- Kushner, M. G. ve Sher, K. J. (1989). Fears of psychological treatment and its relation to mental health service avoidance. *Professional Psychology: Research and Practice*, 20, 251-257.
- Kuzucu, Y. (2006). *Duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik bir psikoeğitim programının, üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerine, duyguları ifade etme eğilimlerine, psikolojik ve öznel iyi oluşlarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/adresinden\\_elde\\_edildi](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/adresinden_elde_edildi).
- Larson, D. G. ve Chastain, R. L. (1990). Self-concealment: Conceptualization, measurement and health implications. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(4), 439-455.
- Lepore, S. J., Fernandez-Berrocal, P., Ragan, J. ve Ramos, N. (2004). It's not that bad: Social challenges to emotional disclosure enhance adjustment to stress. *Anxiety, Stress and Coping*, 17(4), 341-361.
- Liao, H. Y., Rounds, J., ve Klein, A. G. (2005). A test of Cramer's (1999) Help-Seeking Model and acculturation effects with Asian and Asian American college students. *Journal of Counseling Psychology*, 52(3), 400-411.
- Mahrer, A. R., Fairweather, D., Passey, S., Gingras, N. ve Boulet, D. B. (1999). The promotion and use of strong feelings in psychotherapy. *Journal of Humanistic Psychology*, 39(1), 35-53.
- Nebizade, K. (2004). *Türkiye'de yüksek öğrenim gören Orta Asyalı öğrencilerle Türk öğrencilerin stresle başa çıkma tutumları ile yardım arama davranışlarının incelenmesi: KTÜ örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Nicholas, J., Oliver, K., Lee, K. ve O'Brien, M. (2004). Help-seeking behavior and the internet: An investigation among Australian adolescents. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 3(1), 16-23.
- Nisbett, R. (2003). *Düşüncenin Coğrafyası*. (Çev. Çağalı Güven, G.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Oladipo S.E. ve Oyenuga, T.O. (2013). Psycho-demographic predictors of psychological help-seeking behaviour of undergraduates. *International Journal of Development and Sustainability*, 2(2), 697-703.
- Olenick, S.G. (2011). *An examination of the relationship between emotional expressivity and attitudes toward and barriers to seeking psychological help*. (Doctoral dissertation). Ball State University, Muncie, Indiana. <https://cardinalscholar.bsu.edu/handle/123456789/195869> adresinden elde edildi.
- Omarzu, J. (2000). A disclosure decision model: Determining how and when individuals will self-disclose. *Personality and Social Psychology Review*, 4(2), 174-185.
- Özbay, Y. (1996). Üniversite öğrencilerinin problem alanları ile yardım arama tutumları arasındaki ilişki. Sözel Bildiri, IX. Ulusal Psikoloji Kongresi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

- Özbay, Y., Yazıcı, H. Palancı, M. ve Koç, M. (1999). Yardım arama tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. Sözel Bildiri, *V. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, S. (2012). *Psikolojik yardım alma tutumu ile kişilik, kendini saklama, cinsiyet rolleri arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Panagopoulou, E., Kersbergen, B. ve Maes, S. (2002). The effect of emotional (non-) expression in (chronic) disease: A meta-analytic review. *Psychology and Health*, 17(5), 529-545.
- Pennebaker, J. W. (1995). *Emotion, disclosure, and health: An overview*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Reynders, A., Kerkhof, A.J.F.M., Molenberghs, G. ve Van Audenhove, C. (2014). Attitudes and stigma in relation to help-seeking intentions for psychological problems in low and high suicide rate regions. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 49, 231-239.
- Rickwood, D. J. ve Braithwaite, V. A. (1994). Social-psychological factors affecting help-seeking for emotional problems. *Social Science and Medicine*, 39, 563-572.
- Rickwood, D., Deane, F. P., Wilson, J. C. ve Ciarroci, J. (2005). Young people's help-seeking for mental health problems. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 4(3), 1-34.
- Rime, B., Finkenauer, C., Luminet, O., Zech, E. ve Philippot, P. (1998). *Social sharing of emotion: New evidence and new questions*. Chichester: Wiley.
- Rime, B. ve Zech, E. (2001). The social sharing of emotion. *Boletin de Psicologia*, 97-108.
- Serim, F. (2011). *Yetişkinlerin psikolojik yardım arama tutumlarının yordanması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Srebniak, D., Cauce, A. M. ve Baydar, N. (1996). Help-seeking pathways for children and adolescents. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4(4), 210-220.
- Terzi, Ş., Güngör, H. ve Erdayı, G. S. (2007). Kendini Saklama Ölçeği'nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Sözel Bildiri, *IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Thao, D. D. (2004). *Gender and acculturation as predictors of attitudes toward seeking professional psychological help among the Hmong community*. (Doctoral dissertation). International Alliant University, California Professional Psychology School, Fresno. <http://library.alliant.edu/> adresinden elde edildi.
- Topkaya, N. (2011). *Psikolojik yardım alma niyetinin sosyal damgalanma, tedavi korkusu, beklenen yarar, beklenen risk ve tutum faktörleriyle modellenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Topkaya, N. (2014). Psikolojik yardım almaya ilişkin tutumu yordamada cinsiyet, psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalama ve sosyal damgalanma. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(2), 471-487.
- Topkaya, N. (2015). Factors influencing psychological help seeking in adults: A qualitative study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 21-31.
- 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.
- Triandis, H., C. McCusker ve H. Hui. (1990). Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(2), 1006-1020.

- Türküm, S. (2000). Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almaya ilişkin tutumları ve kendini açma eğilimleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 205-220.
- Türküm, S. (2001). Stresle başa çıkma biçimi, iyimserlik, bilişsel çarpıtma düzeyleri ve psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlar arasındaki ilişkiler: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 1-16.
- Türküm, A. S. (2005). Who seeks help? Examining the differences in attitude of Turkish university students toward seeking psychological help by gender, gender roles, and help-seeking experiences. *The Journal of Men's Studies*, 13(3), 389-401.
- Wisch, A. F., Mahalik, J. R., Hayes, J. A. ve Nutt, E. A. (1995). The impact of gender role conflict and counseling technique on psychological helpseeking in man. *Sex Roles: A Journal of Research*, 33, 77-85.
- Vogel, D. L., Wade, N. G. ve Hackler, A. H. (2008). Emotional expression and the decision to seek therapy: The mediating roles of the anticipated benefits and risks. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27(3), 254-278.
- Vogel, D. L., Wade, N. G., Wester, S. R., Larson, L. ve Hackler, A. H. (2007). Seeking help from a mental health professional: The influence of one's social network. *Journal of Clinical Psychology*, 63(3), 233-245.
- Vogel, D. L. ve Wester, S. R. (2003). To seek help or not to seek help: The risks of self-disclosure. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 351-361.
- Vogel, D. L., Wester, S. R. ve Larson, L. M. (2007). Avoidance of counseling: Psychological factors that inhibit seeking help. *Journal of Counseling & Development*, 85, 410-422.
- Vogel, D. L., Wester, S. R., Wei, M. ve Boysen, G. A. (2005). The role of outcome expectations and attitudes on decisions to seek professional help. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 459-470.
- Yıldırım, T., Atlı, A. ve Çitil, C. (2014). Lise öğrencilerinin psikolojik yardım aramaya gönüllülükleri ile psikolojik belirtileri arasındaki ilişki. *e-International Journal of Educational Research*, 5(2), 89-104.
- Zech, E. (1998). Is it helpful to verbalise ones emotions? *Gedrag and Gezondheid*, 27, 42-47.



## Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmen Adaylarının Matematiğe İlişkin Bakış Açıkları<sup>1</sup>

Meryem ÖZTURAN SAĞIRLI<sup>2</sup>

Zeynep ÇAKMAK<sup>3</sup>

Fatih BAŞ<sup>4</sup>

Muzaffer OKUR<sup>5</sup>

Mehmet BEKDEMİR<sup>6</sup>

Geliş Tarihi: 21.10.2013 Kabul Tarihi: 16.02.2015

### Öz

Bu araştırmanın amacı; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının; algıladıkları matematik başarıları, fobi ve kaygıları açısından matematiğe karşı tutumlarını ortaya koyabilmektir. Durum çalışması yönteminin temel alındığı araştırma; 2011-2012 öğretim yılı bahar döneminde İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 30 dördüncü sınıf öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan 13'ü dördüncü sınıfta seçmeli olan matematik dersini almışken 17'si bu dersi almamıştır. Hazırlanan 5 soruluk görüşme formu yardımıyla veriler toplanmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda; dersi almayan gruptaki katılımcıların alan gruba kıyasla kendilerini matematikte daha başarısız olarak nitelendirdikleri ve bu durumu matematik öğretmenleri, atılamayan matematik temelleri, çalışmamaları, ilgi duymamaları gibi sebeplere bağladıkları görülmüştür. Matematik dersini alan grupta katılımcıların %31'inin almayan grupta ise %47'sinin matematik fobisi olduğu ve bu durumun temel olarak bu dersteeki başarısızlıklarından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dersi alan katılımcıların %54'ünün almayanlarda ise %82'sinin matematik kaygısına sahip oldukları belirlenmiştir. Sınav kaygısı, hiç öğrenememe, temel eksikliği, öğrenip unutmama, her zaman gerekli olma, sürekli başarısız olma ve işlem korkusu söz konusu bu kaygının katılımcılar tarafından ifade edilen nedenleridir. Son olarak katılımcıların büyük çoğunluğunun matematik dersinde başarılı olmak istedikleri, dersi yararlı olarak nitelendirdikleri ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı'nda yer alması gerektiğini düşündükleri görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Matematik algısı, sosyal bilgiler öğretmen adayları, tutum, kaygı

<sup>1</sup> Bu araştırmanın kısa bir özeti 27-30 Haziran 2012 tarihlerinde Niğde Üniversitesi'nde gerçekleştirilmiş olan X. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuştur

<sup>2</sup> Yrd. Doç. Dr., Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, msagirli@erzincan.edu.tr

<sup>3</sup> Arş. Gör., Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, zcakmak@erzincan.edu.tr

<sup>4</sup> Yrd. Doç. Dr., Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, fbas@erzincan.edu.tr

<sup>5</sup> Doç. Dr., Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mokur@erzincan.edu.tr

<sup>6</sup> Doç. Dr., Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mbekdemir@erzincan.edu.tr



---

## **Pre-Service Social Science Teachers' Perceptions on Mathematics**

---

*Submitted by 21.10.2013 Accepted by 16.02.2015*

### **Abstract**

The aim of this study is to determine pre-service social science teachers' attitudes towards mathematics from the viewpoints of perceived mathematics achievement, phobia and anxiety. The study adopting case study methodology was carried out with 30 senior students who were educated in the social sciences teaching department in the spring semester of the academic year 2011-2012. While 13 of the participants enrolled in the elective mathematics course, the rest 17 students did not take this course in their last year. The data were collected with a 5 question-interview form and analyzed with content analysis way. The findings showed that students who did not take mathematics course felt less successful in mathematics than the students who took the course. The students expressed this situation by relating it with their mathematics teachers, lacking the fundamentals of mathematics, not studying mathematics and not feeling interested in mathematics. % 31 of the students taking mathematics course and % 47 of the students not taking the course felt mathematics phobia and the main reason of it was students' failure in the course. In addition, % 54 of the students taking mathematics course and % 82 of the students not taking the course had mathematics anxiety. The main reasons of this anxiety stated by the participants were feeling exam anxiety, not learning, lacking knowledge, forgetting, not using mathematics too much, feeling constant failure and operation fear. Lastly, majority of the participants desired to be successful in mathematics, found mathematics course beneficial and thought that social sciences teaching department curricula ought to include mathematics course.

*Key Words:* Perception of mathematics, pre-service teachers of social sciences, attitude, anxiety



## Giriş

Matematik, yıllardır öğrencilerin süregelen en büyük problemi olmuştur ve olmaya da devam etmektedir (Başar, Ünal ve Yalçın, 2002). Kimi öğrenciler için bu ders; sıkıcı, sevilmeyen, korkulan (Yenilmez ve Duman, 2008; Şahan, 2006), ne işe yaradığı bilinmeyen veya mezun olabilmek için aşılması gereken bir engel olarak algılanmakta hatta günlük yaşamdan çok uzak, uğraşılabilir, ulaşılamaz, akıl-sırrın ermediği, sadece bilim adamlarının yaptığı uğraşlar olarak görülmektedir. Kimi öğrenciler için ise durum farklı olup onlar için matematik sadece okulda yer alan bir dersten öte hayatlarını kolaylaştıran zevkli bir uğraş alanı olarak algılanmaktadır. Ancak çoğu öğrencinin matematikle arası pek de iyi olmasa gerek ki (Kahramaner ve Kahramaner, 2002) matematik başarısını değerlendiren sınavlar genelde olumsuz sonuçlarla bizi uyarmaktadır.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) benzeri diğer ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan sınavların sonuçları ve ilgili bilimsel araştırma sonuçları, Türk öğrencilerin matematik alanında genelde son sıralarda yer alarak diğer ülkelere göre başarısız olduklarını ortaya koymuştur (Berberoğlu, 2007). Ülkemizin matematik dersi açısından başarısız sayılabilecek noktada olması akademisyenleri bu sorunla ilgilenmeye itmiş ve öğrencilerdeki matematik başarısının düşüklüğünün nedenini inceleyen birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda matematik başarısızlığının nedenleri korku, tutum, ailesel ve çevresel etmenler gibi birçok faktörle ilişkili bulunmakla beraber söz konusu durumun önde gelen sebeplerinden biri olarak da öğrencilerin yaşadıkları matematik kaygısı gösterilmiştir (Berberoğlu, 2007; Bindak, 2005).

Matematik kaygısını, günlük ve akademik hayatta matematik problemlerinin çözümüne ve sayıların kullanımına engel olan kaygı ve gerginlik duyulan (Richardson ve Suinn, 1972) veya matematiksel düşünmede öğrencilerin öylece kalakalmalarına neden olan, performanslarını düşüren dolayısıyla da öğrenmelerini engelleyen mantık dışı korku hali (Miller ve Mitchell, 1994) olarak tanımlamak mümkündür. Matematik kaygısına sahip insanlar, matematiğe karşı derin bir nefret ve korku yaratan büyük sıkıntı anlarını uzun yıllar canlı bir şekilde hatırlamakta ve oluşturdukları olumsuz tutumlarını muhafaza etmektedirler (Miller ve Mitchell, 1994; Jackson ve Leffingwell, 1999). Bireylerde korkuyu yaratan tehlike açık ve nesnel olmasına karşın, kaygıyı yaratan tehlike gizli ve öznedir (Arıkan, 2004). Ayrıca kaygıyı yaratan bu gizli ve öznel tehlike çeşitli araştırmacılar tarafından aydınlatılmaya çalışılmıştır. Bekdemir (2007) matematik kaygısını arttıran faktörlerin en önemlilerini; öğretmenin olumsuz tutum ve uygulamaları, zamanla sınırlandırılmış matematik

sınavları, matematik derslerinde hata yapma korkuları, matematik öğretmenlerine anlaşılmayan yerlerin sorulamaması, grupla, somut materyal veya el becerileriyle çalışma fırsatının bulunmaması olarak sıralamıştır. Keçeci (2011) ise Byrd'den (1982) esinlenerek öğrencilerin matematik eğitimine ve başarısına dair duydukları korku ve kaygı ile ilgili yapılmış çalışmalarını incelemiş olup, elde edilen sonuçların ışığında matematik kaygısının genel sebeplerini; alandan kaynaklanan, eğitim ve eğitmenden kaynaklanan ve öğrencinin kendisi ve çevresinden kaynaklanan genel sebepler olarak açıklamıştır.

Matematik öğretiminde yaşanan olumsuzluklar sonucunda, bu bilim dalının anlaşılabilirliğinin yarattığı kaygı, sonuçta, bu derse karşı olumsuz tutumun ilköğretimin ilk yıllarında gelişmesine neden olarak, öğrenme ya gecikmekte ya da istenilen düzeyde gerçekleşmemekte; ayrıca, birey matematiği, kendisinin yapabileceği bir iş olmadığını, zekâ ve kapasite olarak kendisini aştığını düşünmektedir (Sırmacı, 2007). Öğretimin ilk yıllarında yaşanan bu olumsuz tutum, çoğunlukla ortaöğretime hatta yükseköğretime sıçrayarak devam edebilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin matematik algısı zamanla değişebileceği gibi bazen de değişmeden yıllarca varlığını koruyarak yükseköğretim yıllarına kadar yansıyabilmektedir. Duatepe ve Çilesiz (1999) üniversitelerin birinci sınıflarında zorunlu olan matematik dersinde başarısız olan öğrencilerin çoğunun bu ders hakkında olumsuz düşüncelere sahip olduğunu gözlenmekte olduğunu bildirmektedir.

Matematik kaygısı yanında bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen duyuşsal hazır oluş hali veya eğilimi (Özgüven, 1994) olarak tanımlanan tutum da matematik başarısını etkileyen etmenler arasındadır. Öğrencilerin matematik dersi ile ilgili duygularından ortaya çıkan matematiğe karşı tutumları, matematik eğitiminde oldukça önemli bir yere sahiptir (Aydın, 2011). Çünkü matematikteki başarı ile matematiğe yönelik tutum arasında karşılıklı bir ilişkinin varlığını söyleyen birçok çalışmaya (Duru 2002; Duru, Akgün ve Özdemir, 2005; Şahin, 2004; Frary ve Ling, 1983) rastlanmaktadır. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin matematiğe ilişkin olumlu ya da olumsuz tutumların kaynağı sorgulandığında öğretmen odaklı korkular dikkati çekmektedir (Şahan, 2006). Bekdemir, Işık ve Çıkılı (2004) matematik kaygısıyla ilgili yapılan araştırmaları inceledikleri çalışmalarında; matematik kaygısını dolaylı veya dolaysız etkileyen nedenlerin başında öğretmen davranışlarının geldiğinin görüldüğünü ifade etmişlerdir.

Okulların amaçlarından bir tanesi de *öğrencinin mesleki ilgi ve yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlamak olduğu* göz önüne alındığında; öğretmenlerin bu amacı gerçekleştirmek için kendilerinde var olan kaygı, korku ve fobi durumlarını öğrencilerine yansıtmamaları ve

objektif davranabilmeleri gerekmekte veya öğrencilerin matematik başarısını olumsuz yönde etkilememeleri açısından (Dursun ve Dede, 2004) bu durumdan bir an önce kurtulmaları gerekmektedir. Dolayısıyla öğrencilerde var olan matematik algısını öğrenebilmek bu açıdan önem arz etmektedir. Bu nedenle geleceğin öğretmeni olacak eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerdeki matematik başarısızlığına neden olan korku ve kaygı gibi faktörlerin hangi düzeyde olursa olsun derinlemesine analiz edilerek anlaşılması ve aşılması gerekmektedir. Çünkü matematiğe yönelik inanışlar, davranışlar ve yeni deneyimler için bir süzgeç görevi görürler (Pajares, 1992). Zira kaygı nedeniyle, matematiğe karşı oluşturulan olumsuz tutumlar, özellikle öğrencilerde bulunan matematik yeteneklerin ortaya çıkışını da etkileyen önemli bir faktördür (Hannula, 2005). Öğrencilerin matematiği algılayışlarını doğru bir şekilde anlayıp analiz edebilirsek o ölçüde öğrencilerimize daha kaliteli eğitim fırsatları sunabiliriz. Bu bağlamda yapılan çalışmalar diğer bölümlere göre matematik başarısı nispeten daha düşük, genel olarak matematiği sevmeyen ya da matematik kaygısı taşıyan ve kendilerini sözelci olarak tanımlayan öğrencilerin içinde bulunduğu sosyal bilgiler öğretmen adaylarının matematik algılarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Literatürde matematik başarısızlığının ve matematiğe yönelik inançların nedenlerini inceleyen birçok araştırma bulunmakla (Başar ve diğ., 2002; Duru ve diğ., 2005; Dede ve Karakuş, 2012; Keçeci, 2011; Savaş, Taş ve Duru, 2010; Tunç ve Haser, 2012) beraber çalışmanın sözel bir alan olan sosyal bilgiler ana bilim dalı öğretmen adaylarıyla yapılması ve durumun nitel bir yöntemle ortaya çıkarılmaya çalışılmasının literatürdeki çalışmalar açısından farklı bir yön oluşturduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı dördüncü sınıf düzeyinde seçmeli olan matematik dersini alan ve almayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının; algıladıkları matematik başarıları, fobi ve kaygıları açısından matematiğe karşı tutumlarını ortaya koyabilmektir.

### **Yöntem**

Araştırmada bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelenmesine imkân tanıyan (McMillan ve Schumacher, 2006) ve nitel yaklaşımın etkileşimli deseni altına bulunan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır.

### **Araştırma Grubu**

Araştırma; 2011-2012 öğretim yılı bahar döneminde Doğu Anadolu Bölgesi'nin nüfus bakımından orta ölçekli bir ilinde yer alan yer eğitim fakültesinin İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitim Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 30 dördüncü sınıf öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan 13'ü seçmeli olan matematik dersini almışken

17'si bu dersi almamıştır. Araştırma grubunun belirlenmesinde öncelikle örnekleme birimi şubeler olmak üzere amaçlı örnekleme yöntemlerinden *araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olan bir durumun belirlenerek bu örnek üzerinden bilgi toplanması* (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011) şeklinde özetlenebilecek olan tipik durum örnekleme yöntemi kullanılarak araştırmaya katılacak şubeler belirlenmiştir. Ardından belirlenen şubedeki öğretmen adaylarında gönüllü olan araştırma kapsamına dahil edilmiştir.

### **Veri Toplama Aracı**

Veriler katılımcıların düşüncelerini daha rahat bir şekilde ifade edebilecekleri ön görüşüyle araştırma grubu tarafından hazırlanan 5 soruluk görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Bu formda katılımcılardan herhangi bir demografik bilgi istenmeyerek katılımcıların görüşlerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam oluşturulmuştur. Ayrıca çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme yerine görüşme formunun kullanılmasının amacı, araştırmacılardan birinin aynı zamanda katılımcıların matematik dersini yürütüyor olması nedeniyle form üzerinde katılımcıların görüşlerini daha objektif olarak ifade edebilecekleri düşüncesidir.

Görüşme formunun hazırlanması sürecinde öncelikle sosyal bilgiler öğretmen adayları ile görüşülmüş ve matematiğe karşı algıları yapılandırılmamış görüşmelerle açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarının matematiğe karşı korku ve kaygı geliştirdikleri görülmüş ve bu durum literatür ile desteklenerek kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Böylece başlangıçta yer alan 8 soruluk görüşme formu matematik eğitimi ve nitel araştırma konusunda uzman iki kişinin görüşüne sunulmuştur. Görüşme formu uzman görüşü alınarak benzer veya yakın olduğu düşünülen sorular formdan çıkarılarak görüşme formu 5 soruya düşürülmüş ve yine uzman görüşü dâhilinde iki soru cümlesi içeren sorular tekrar düzenlenmiştir. Nihai formdaki sorular aşağıdaki şekildedir:

- Matematik başarınız hakkında ne düşünüyorsunuz? Matematikte başarılı olmadığınızı düşünüyorsanız bunu neye bağlıyorsunuz?
- Matematik fobiniz var mı varsa bu fobinin neden oluştuğunu düşünüyorsunuz?
- Matematik kaygınız var mı, varsa bunu neye bağlıyorsunuz?
- Keşke matematikte başarılı olsaydım şeklinde bir düşünceniz var mı? Neden?
- Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programında matematik dersi yer almalı mı? Hangi dönemde ve kaç saat olmalıdır?

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Hazırlanan görüşme formları tek bir uygulayıcı tarafından katılımcılarla önceden belirlenmiş bir zaman diliminde katılımcılara dağıtılmış ve katılımcıların doldurmaları için bir saatlik süre verilmiştir. Bu süre sonunda formlar toplanarak her bir katılımcıdan alınan görüşme formları numaralandırılmış ve veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmek (Yıldırım ve Şimşek, 2008) amacıyla veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Üç araştırmacı birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirdikleri analizlerde öncelikle veriler birden fazla okunarak muhtemel kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Sonrasında her bir katılımcının bireysel olarak oluşturduğu kod ve kategori listesini tüm araştırmacılar bir araya gelerek incelemiş, %86 düzeyinde fikir birliğine varılıp; fikir ayrılıklarına düşüldüğü noktalar tartışılmıştır. Yapılan tartışmalar sonucunda verinin ait olduğu kategori belirlenmiş ve ortak bir payda oluşturulmuştur. Katılımcıların sorular bazında belirlenen kategorilere göre dağılımlarını gösteren tablolar oluşturulmuş, ayrıca bu aşamada çalışmada yer verilecek olan alıntılar da belirlenmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde elde edilen bulgular veri toplama aracında yer alan soruların sırasına göre sunulmuştur. Katılımcıların ifadelerine yer verirken dersi alan katılımcılar A, almayanlar B şeklinde kodlanmıştır.

1. *Matematik başarınız ve nedeni hakkında ne düşünüyorsunuz?* sorusunun analizi sonucu ortaya çıkan bulgular Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde hem bu dersi alanların hem de almayan katılımcıların cevaplarının analizleri sonucu *başarısızım*, *orta derecede başarılıyım* ve *başarılıyım* şeklinde üç kategori ortaya çıkmıştır. Dersi alan katılımcılardan %69’u almayan katılımcılardan ise %88’i ise başarısızım kategorisinin oluşmasına sebep olmuştur. *Başarısızım* kategorisinin içeriğini matematik öğretmeni, temel kötü, ilgi duymama, çalışmama, zamanla unutma ve sebep yok şeklindeki kodlar oluşturmaktadır.

Tablo 1. *Matematik başarınız ve nedeni hakkında ne düşünüyorsunuz? sorusuna verilen yanıtlar ve frekansları*

Kodlar	Matematik Dersi Alan Öğrenci kodları	(f)		Matematik Dersi Almayan Öğrenci kodları	(f)		
Başarısızım	Matematik Öğretmeni	A-2, A-4, A-5, A-7, A-9, A-12	9	Temel kötü	B-3, B-4, B-8, B-9, B-11, B-14, B-15	7	
	Sebep yok	A-3, A-8		Matematik Öğretmeni	B-5, B-10, B-12, B-13, B-17	5	
	Temel kötü	A-10		Çalışmamak	B-1	1	
				İlgi duymamak	B-7	1	
			Zamanla unutmak	B-16	1		
Orta derecede başarılıyım	-	A-6, A-13, A-11	3	23	-	B-2	
Başarılıyım	-	A-1	1	8	-	B-6	

Dersi alan katılımcılardan 6'sı, dersi almayan katılımcılardan ise 5' i matematik başarısızlığının sebebini geçmişte (ilköğretim-ortaöğretim) *matematik öğretmeni* ile ilgili yaşantılarına bağlamıştır. Bu yaşantılar, matematik öğretmenlerinin yapısı (aşırı otoriter, kuralcı ve baskıcı) veya öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri (alan bilgisi, pedagojik bilgi) ile ilgili öğrencilerin algıladıkları problemlerdir. Örneğin A-2'nin "*Başarılı olduğum söylenemez. İlköğretim matematik öğretmenimizin yapısından kaynaklanıyor diye düşünüyorum.*", A-5'in "*...başarısızlığımı ilkokul matematik öğretmenime bağlıyorum. Korkusundan bildiklerimizi de yapamazdık.*" ve B-10'nun "*Matematik dersinde pek başarılı bir öğrenci değilim. Matematikte başarılı olmamamın sebebi ortaokuldaki hocamın*

matematik dersinde aşırı kuralcı ve baskıcı olması anlatış tarzı ezberci olması matematikten başarısız olmama sebep olmuştur.” şeklindeki ifadeleri bu kodun uygun örneklerindedir.

*Başarısızım* kategorisinde dersi alan katılımcılardan 1’inin, dersi almayan katılımcılardan ise 7’sinin oluşturduğu *temel kötü* kodu, matematik dersinin temelini ilk atılmaya başlandığı yıllarda herhangi bir problem kaynaklı algılama sorununu (eksik, yanlış, hatalı algılama veya algılayamama) ifade etmektedir. Bu koda B-4’ün “*Matematik başarıım kötüydü. Bunun sebebi ise temelde iyi bir eğitim görmememizdi.*” ve B-8’in “*Alt yapı eksikliğine bağlıyorum.*” ifadeleri birer örnektir.

B-1’in “*Hiç çalışmayı denemedim.*” şeklindeki ifadesi *çalışmama*, B-7’nin “*Başarılı olmamamın sebebi ilgi duymamam ve yeterince üzerinde yoğunlaşmamam.*” şeklindeki ifadesi *ilgi duymama* ve B-16’nın “*Matematik dersinde ilk öğretimde başarılıyım fakat lisede sözel bölümü seçtikten sonra iyice unuttum ve daha sonra bir ön yargı oluştu.*” şeklindeki ifadesi ise *zamanla unutma* kodunu oluşturmuştur. A-3 ve A-8 kodlu katılımcılar ise, kendilerini matematikte başarısız görmekle beraber bu başarısızlığın sebebi hakkında herhangi bir yorum yapmamaktadırlar.

Dersi alan 3 ve dersi almayan 1 katılımcının oluşturduğu *orta derecede başarılıyım* kategorisi matematiği azda olsa bilen ancak yeteri kadar geliştiremediğini düşünen katılımcıların oluşturduğu kategoridir. A-6’nın “*Matematik konusunda orta derecede başarılıyım. Matematiği seviyorum başaracağıma da inanıyorum ama ezber yaptığım için unutuyorum.*” ve A-13’ün “*Orta düzeyde bir matematik seviyem var. Yeteri derecede test çözmiyorum. Gerekli önemi matematiğe göstermiyorum.*” şeklindeki ifadeleri bu kod için bir örnektir. Dersi alan ve almayan gruptaki katılımcılardan 1’i *başarılıyım* kategorisinin oluşmasına sebep olmuştur. Bu katılımcılar matematik başarıları hakkında öz yeterlik duygusuna sahip olup başarılı oldukları ifade etmişlerdir.

**2. “Matematik fobiniz var mı varsa bu fobinin neden oluştuğunu düşünürsünüz?”** sorusunun analizi sonucu ortaya çıkan bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde *fobim var* (12), *fobim yok* (14) ve *kısmen var* (4) şeklinde üç kategori oluşmuştur. *Fobim var* kategorisini başarısızlık, çalışmama, anlayamama ve sıkıcı gelme, düşük öz yeterlik, sebep yok ve düşük sayısal zekâ algısı şeklindeki kodlar oluşturmuştur.

Tablo 2. *Matematik fobiniz var mı varsa bu fobinin neden oluştuğunu düşünüyorsunuz? sorusuna verilen yanıtlar ve frekansları*

Kodlar	Matematik Dersi Alan Öğrenci		(f)	%	Matematik Dersi Almayan Öğrenci		(f)	%
	kodları				kodları			
Fobim var	Başarısızlık	A-8, A-10	2	31	Başarısızlık	B-11, B-14, B-15, B-17	4	47
	Düşük sayısal zekâ algısı	A-9	1		Çalışmama	B-1	1	
	Çalışmama	A-13	1		Anlayamama ve Sıkıcı	B-10	1	
Fobim yok	-	A-1, A-3, A-4, A-6, A-11, A-12	6	46		B-2, B-5, B-6, B-7, B-8, B-9, B-12	7	41
	-	A-2, A-7	2	15		B-3, B-4	2	12
Boş	-	A-5	1	8	-	-	-	-

*Fobim var* kategorisi incelendiğinde *başarısızım* kodu altında dersi alan katılımcılardan 2'si dersi almayan katılımcılardan ise 4'ü fobilerinin nedenini sürekli başarısızlıkla sonuçlanan deneyimlerine bağlamışlardır. A-8'in "*Bence benim fobim olduğu gibi sözel mezunu olan herkesin matematik fobisi vardır. Benim için bunun en büyük nedeni bir kez ya da birkaç kez yapamayınca bir daha yapamayacağıma inanmak, çevremde de bu yönde tepkiler almak.*" ve B-11'in "*Evet, var çünkü uğraştığımda sonuç hep yanlış çıkıyor*" şeklindeki ifadeleri bu kod için birer örnek niteliğindedir. Bu kategorinin diğer bir kodunu oluşturan *çalışmama* kodu her iki grupta da birer katılımcının ifadesi ile oluşmakta olup; hiç



çalışmamaktan veya yeteri kadar çalışmamaktan kaynaklı fobiler anlamını taşımaktadır. Bu koda örnek olarak A-13'ün “*Yapamama sıkıntısı var. Matematik dersine çalışmamaktan olduğunu düşünüyorum*” ve B-1'in “*Evet var. Hiç çalışmayı denemediğim için*” şeklindeki ifadeleri verilebilir. A-9' un “*Fobi maalesef her sözelci de olduğu gibi bende de var. Çünkü sayısal zekâm çok düşük.*” şeklindeki ifadesi “düşük sayısal zeka algısı” , B-10'nun “*Evet matematiğe karşı bir fobim var. Matematikte başarısız olmam, dersi anlayamamam ve bana sıkıcı gelmesinden dolayı.*” şeklindeki ifadesi *anlayamama ve sıkıcı gelme* ve B-16'nın “*Evet var. Uzun süredir çalışmadığım için yapamayacağımı düşünüyorum.*” şeklindeki ifadesi ise *düşük öz yeterlik* kodunu oluşturmuştur.

Dersi almayan gruptaki katılımcılardan 1'i ise matematiğe karşı bir fobisi olduğunu ifade ederken bunun sebebini bildirmemiştir. Matematik fobisinin kısmen olduğunu bildiren 4 katılımcı fobilerinin bazı konularda olduğunu veya önceden varken şimdi geçtiğini ifade eden katılımcılardır. *Fobim yok* kategorisini ise dersi alan katılımcılardan 6 almayanlardan 8 katılımcı oluşturmuştur. Bu katılımcılar fobileri olmadığı gibi matematiği sevdiklerini ve matematikle uğraşmaktan zevk aldıklarını ifade etmişlerdir.

**3. “Matematik kaygınız var mı, varsa bunu neye bağlıyorsunuz?” sorusunun analizi sonucu ortaya çıkan bulgular Tablo 3' de verilmiştir.**

Tablo 3 incelendiğinde dersi alan ve almayan katılımcılar, *kaygım var* (21), *kaygım yok* (5), *kaygım var ama azaltılabilir* (3), ve *kısmen var* (1) şeklinde dört kategori oluşturmuştur. *Kaygım var* kategorisinde sınav kaygısı, her zaman gerekli olma, hiç öğrenememe, temel eksikliği, öğrenip unutmama, işlem korkusu ve sebep yok şeklindeki kodlar yer almaktadır.

Tablo 3. Matematik kaygınız var mı, varsa bunu neye bağlıyorsunuz? sorusuna verilen yanıtlar ve frekansları

Kodlar	Matematik Dersi Alan Öğrenci kodları	(f)	%	Matematik Dersi Almayan Öğrenci kodları	(f)	%		
Kaygım Var	Sınav Kaygısı (Kpss)	A-3, A-8, A-9, A-13	4	Her zaman gerekli olma Hiç öğrenememe Sınav kaygısı (Kpss) Sürekli başarısız olma İşlem korkusu Sebep Yok	B-3, B-4, B-10, B-12	4		
	Temel Eksikliği	A-5	1		B-11, B-16, B-15, B-17	4		
	Öğrenip Unutma	A-6	1		B-1, B-2, B-9	3		
	Hiç Öğrenememe	A-10	1		B-14	1		
					B-7	1		
Kaygım Yok	A-1, A-11	2	15	-	B-5, B-6, B-8	3	18	
Kaygım Var ama Azaltılabilir	-	A-2, A-4, A-7	3	23	-	-	-	-
Kısmen Var	-	A-12	1	8	-	-	-	-

*Kaygım var* kategorisi incelendiğinde sınavlarda (özellikle KPSS) sürekli karşılaşma durumu ile yüzleşen ve kaygının oluşmasına neden olan *sınav kaygısı* kodunu dersi alan katılımcılardan 4'ü dersi almayan katılımcılardan ise 3'ü oluşturmaktadır. A-8'in "*Var gireceğim sınavlarda sürekli karşıma çıktığı için bu kaygıyı taşıyorum.*" ve B-2' nin "*Matematik kaygım KPSS için var. Çünkü sevdiğim ve tercih ettiğim mesleğe KPSS sınavını geçip atanmak için matematik engeline takılabiliyorum diyerek içimde ister istemez bir kaygı oluşuyor.*" şeklindeki ifadeleri bu kod için birer örnek niteliğindedir. Bu kategorinin diğer bir

kodunu oluşturan *her zaman gerekli olma* sadece dersi almayan 4 katılımcı tarafından oluşturulmuş olup matematik ile günlük hayatta sürekli karşılaşılması nedeniyle kaygı yaşadıkları ifade edilmiştir. Örnek olarak B-10 düşüncesini “*Matematik kaygım var. Matematik sadece ders olarak değil de günlük hayatta da karşıma çıktığı için matematiğe her zaman kaygıyla bakmışımdır*” şeklinde ifade etmiştir. Dersi alan katılımcılardan 1’inin ve dersi almayan katılımcılardan da 4’ünün oluşturduğu *hiç öğreneme* kodu ya matematiği deneyimlerine dayanarak hiç öğrenemediklerini ya da sezgileri ile matematiğe ön yargılı yaklaşp hiç öğrenemeyeceklerini düşünmeleri anlamını taşımaktadır. Bu koda örnek olarak A-10’nun “*Kaygım evet var, öğrenemediğim için.*” ve B-17’ nin “*Elbette var. Sanki hiç matematik yapamayacağım gibi geliyor.*” şeklindeki ifadeleri verilebilir. Dersi alan katılımcılardan A-5’ in “*Matematiği öğrenmede doğrusu kaygım var. Bunun nedeni ise temelimin olmamasıdır.*” şeklindeki ifadesi kaygının sebebinin *temel eksikliği* olduğunu ve A-6’ nın “*Tek kaygım öğrendiğimi unutmaktır. Bununla ilgili ders görmediğim için o zaman öğrenip ihtiyacım bittiğinde unutmaktır.*” şeklindeki ifadesi ile öğrenmekten çok *öğrenip unutmaktan* kaygı duyduğunu göstermektedir. Diğer taraftan dersi almayan katılımcılardan B-14’ ün “*Kaygım var. Hep başarısız olmaktan kaynaklanıyor.*” şeklindeki ifadesi *sürekli başarısız olma*, B-7’ nin “*Kaygım var, işlemler beni korkutuyor.*” şeklindeki ifadesi *işlem korkusu* ve B-13’ün matematiğe karşı bir kaygısının olduğunu ifade etmesi fakat bunun sebebini bildirmemiş olması *sebep yok* kodlarını oluşturmuştur.

*Kaygım yok* kategorisini dersi alan katılımcılardan 2 almayanlardan 3 katılımcı oluşturmuştur. Bu katılımcılar matematiğe karşı bir kaygı yaşamadıklarını ifade edip, herhangi bir açıklamada bulunmamışlardır. *Kaygım var ama azaltılabilir* kategorisini ise sadece dersi alan katılımcıların 3’ü oluşturmaktadır. A-2’ nin “*Var ama çalışınca aşılabildiğine inanıyorum.*” şeklindeki ifadesi alınan veya alınacak olan eğitim ile bu kaygının yenilebileceğini göstermektedir. Matematik kaygısına ilişkin *kısmen var* kategorisi, sadece dersi alan katılımcılardan 1’ inin bazı konularda veya bazı durumlarda kaygısının ortaya çıktığını ifade etmesi sonucu oluşturulmuştur.

**4. “Keşke matematikte başarılı olsaydım şeklinde bir düşünceniz var mı, neden?”** sorusunun analizi sonucu ortaya çıkan bulgular Tablo 4’ de verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde hem bu dersi alanların hem de almayan katılımcıların cevaplarının analizleri sonucu *var* ve *yok* şeklinde iki kategori ortaya çıkmıştır. Dersi alan katılımcılardan %92’ sinin almayan katılımcılardan ise %76’ sının keşke matematikte başarılı olsaydım şeklinde bir düşüncelerinin olduğu belirlenmiştir. *Var* kategorisinin içeriğini günlük

yaşamdaki gereklilik, kariyer kaygısı, farklılık katması, kendini ispatlama ve sebep yok şeklindeki kodlar oluşturmaktadır.

Tablo 4. *Keşke matematikte başarılı olsaydım şeklinde bir düşünceniz var mı, neden? sorusuna verilen yanıtlar ve frekansları*

Kodlar	Matematik Dersi Alan Öğrenci kodları	(f)	%	Matematik Dersi Almayan Öğrenci kodları	(f)	%		
Var	Günlük yaşamdaki gereklilik	A-2, A-5, A-6, A-7	4	92	Günlük yaşamdaki gerekliliği	B-2, B-3, B-4, B-11, B-15	5	
	Kariyer Kaygısı	A-1, A-4, A-9, A-11, A-13	5		Kariyer kaygısı	B-1, B-12, B-13, B-16	4	
	Farklılık katması	A-8, A-12	2		Farklılık katması	B-9, B-10	2	
	Kendini ispatlama	A-10	1		Sebep yok	B-14, B-17	2	
Yok		A-3	1	8	-	B-5, B-6, B-7, B-8	4	24

Katılımcıların matematik dersini bilmek istemelerinin temelinde yer alan kodlardan *günlük yaşamdaki gereklilik* kodu katılımcıların matematik ile günlük hayatta sık sık karşılaşmaları dolayısıyla matematiğe ihtiyaç duymaları anlamına gelmektedir. Bu kodu dersi alan katılımcılardan 4, almayanlardan ise 5 katılımcının cevapları oluşturmuştur. A-7' nin "*Kesinlikle var. Çünkü hayatın her alanında matematiğin gerekli olduğunu düşünüyorum.*" B-11'in "*Evet çok var, çünkü her yerde karşımıza çıkıyor ve bunun için de matematiği bilmek lazım.*" şeklinde örnekler bu kodun örnek ifadelerindedir. *Var* kategorisinin *günlük yaşamdaki gereklilik* kodu ile aynı frekansa sahip bir diğer kodu da *kariyer kaygısı*dır. Bu kodu dersi alan 5, almayan ise 4 katılımcının cevapları oluşturmuştur. *Kariyer kaygısı* kodu katılımcıların önüne çıkan veya çıkacak olan bütün sınavlarda var olan matematiği dolayısıyla matematik yapma gerekliliğini ve böylece istenilen kariyerlere, hedeflere ulaşma fırsatını elde etme anlamını taşımaktadır. A-4' ün "*Keşke diye bir pişmanlığım olmadı değil. Eğer*

üniversite sınavında sosyalin yanında matematik yapsaydım daha iyi bir bölüme gidebilirdim.”, B-13’ün “Keşke bilseydim. Yaşantım, idealim, her şeyim şimdi çok farklı bir noktadaydı.” ve B-16’nın “...Çünkü matematik atanmam için yapmak zorunda olduğum en önemli ders.” şeklindeki ifadeleri bu kod için verilebilecek örneklerdendir. Dersi alan ve almayan toplamda 4 katılımcının cevapları ile oluşan *farklılık katması* kodu ise, matematik bilmenin ve yapmanın insanları zihinsel olarak farklı kılmaması (yetenekli ve zeki) ve toplumun matematik bilen ve yapabilen insanlara bakış açısının da diğer insanlardan farklı olması anlamını taşımaktadır. Bu kod için verilebilecek örnekler A-8’in “Ben hep matematik yapabilen kişilerin yerinde olmayı istemişimdir. Nedeni; sanki insana farklılık katıyor” ve B-10’un “Bir sözelci olarak insanların bize bakış açıları hep farklı olmuştur. Bu bakış açılarını değiştirebilirdim.” şeklindeki ifadeleridir. Dersi almayan iki katılımcı matematik dersini bilmek istediklerini ifade ederken bunun sebebini belirtmemişlerdir. *Kendini ispatlama* kodu ise A-10’nun “Evet, var, nedeni babama matematiği yapabildiğimi göstermek için.” şeklindeki ifadesi sonucu oluşturmuştur.

Dersi alan gruptan 1, almayan gruptan ise 4 katılımcı matematik dersini ya biliyor ya da gerek duymamasından kaynaklı keşke matematiği bilseydim şeklinde bir düşünce taşımamaktadır.

**5. “Matematiğin günlük hayatta bir işleve sahip olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız.”** sorusunun analizi sonucu ortaya çıkan bulgular Tablo 5’ de verilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde “Matematiğin günlük hayatta bir işleve sahip olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız” sorusuna verilen cevaplara ilişkin veriler incelendiğinde dersi alan gruptaki katılımcıların %92’si, dersi almayan gruptaki katılımcıların ise %53’ü günlük hayatta matematiğin bir işleve sahip olduğunu düşünmektedir.

Tablo 5. *Matematiğin günlük hayatta bir işleve sahip olduğunu düşünüyor musunuz? sorusuna verilen yanıtlar ve frekansları*

Kodlar	Matematik Dersi Alan Öğrenci		(f)	%	Matematik Dersi Almayan Öğrenci		(f)	%
	kodları				kodları			
Evet	Hayatı	A-2, A-3, A-4	9	92	Hayatı	B-3, B-6, B-9	5	53
	kolaylaştırma	A-5, A-6, A-7, A-8, A-12, A-13			kolaylaştırma	B-10 B-14		
	Hesap kitap	A-1, A-11	2		Hesap kitap	B-2, B-11, B-16	3	
	Sebepe yok	A-10	1		Sebepe yok	B15	1	
Kısmen	Sadece sınavlar	A-9	1	8	Hesap kitap	B-1, B-4, B-12, B-13, B-17	5	47
					Sebepe yok	B-5, B-8		
					Hayatı kolaylaştırma	B-7		

Matematiğin bir işleve sahip olduğunu düşünen katılımcıların oluşturduğu *evet* kategorisi incelendiğinde; en yüksek frekansa sahip olan *hayatı kolaylaştırma* kodu 14 katılımcının cevabı ile ortaya çıkmıştır. Bu kodu oluşturan katılımcılar matematiğin günlük hayattaki gerekliliği üzerine vurgu yaparak kolaylaştırıcı etkisinden söz etmişlerdir. A-7'nin "...elbette kolaylaştırıyor. Çok basit durumlarda bile basit bir matematik bilgisine sahip olamama zaman zaman sıkıntıya soktuğu bir gerçek" ve B-10'un "Matematiğin günlük hayatı kolaylaştırdığını düşünüyorum. İnsanların günlük hayatta uğraşacakları işler için ve hayatı daha kolay kılmak için matematiğin günlük hayatta gerekli olduğunu düşünüyorum." şeklindeki ifadeleri bu kod için birer örnek teşkil etmektedir. *Evet* kategorisindeki *hesap kitap* kodu ise 5 katılımcının cevapları sonucu oluşturulmuş olup bu kodun içeriğini dört işlem becerisi temeline dayalı günlük yaşamdaki rutin hesaplamalar oluşturmaktadır. A-11'in "Matematiğin günlük hayatı kolaylaştırdığını düşünüyorum bir hesap makinense bağlı kalmak gerçekten insanlar için üzücü bence." ve B-2'nin "...marketten üç tane ekmek alırken bile basitte olsa bir matematiksel işlem gerekiyor." şeklindeki ifadeleri kodun

örneklerindedir. *Evet* kategorisini oluşturan ve bu dersi alan ve almayan grupta birer kişi olmak üzere toplam iki kişi ise matematiğin günlük hayatta neden bir işleve sahip olduğu konusunda herhangi bir yorum belirtmemiştir.

*Kısmen* kategorisi incelendiğinde ise dersi alan gruptaki A-9' un "*Bence matematik KPSS ve ÖSS gibi sınavlar hariç günlük hayatımda hiçbir işime yaramıyor*" ifadesi matematiğin sadece sınavları aşmak için gerekli bir ders olduğunu izlenimi ile beraber *sadece sınavlar* kodunu oluşturmuştur. Yine *kısmen* kategorisindeki *hesap kitap* kodu, matematiğin sadece günlük yaşamda dört işlem becerisi gerektiren hesaplamalar için gerekli olduğunu, bunun dışında herhangi bir işleve sahip olmadığını düşünen ve bu dersi almayan öğrencilerden 5' inin oluşturduğu koddur. B-12'nin "*Matematiğin hayatı kolaylaştırdığı net bir şekilde ortada fakat günlük hayatta bakkal hesabı dediğimiz rutin olaylar dışında çok da kullanıldığını sanmıyorum.*" şeklindeki ifadesi de bu kodun güzel bir örneğidir. *Kısmen* kategorisinde 2 kişi bu konuda herhangi bir fikir belirtmeyerek, *sebep yok* kodunu, B-7'nin "*Bazen işe yarıyor kolaylaştırıyor.*" şeklindeki ifadesi de *hayatı kolaylaştırma* kodunu oluşturmuştur.

**6. Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programında matematik dersi yer almalı mıdır? Eğer yer almalıdır diyorsanız sizce hangi dönemde yer almalıdır?** sorusunun analizi sonucu ortaya çıkan bulgular Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6. *Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programında matematik dersi yer almalı mıdır? Eğer yer almalıdır diyorsanız sizce hangi dönemde yer almalıdır? sorularına verilen yanıtlar ve frekansları*

	Matematik dersini alan katılımcılar	%	Matematik dersini almayan katılımcılar	
Evet	A-1, A-3, A-4,A-6,A-7, A-8,A-11, A-12, A-13 (Her dönem), A-2 (2. Sınıftan itibaren), A-5 (-),A-9 (1dönem)	92	B-2, B-4, B-8 (Her dönem), B-3 (sadece 1. sınıfta), B-6 (3. sınıfta), B-7, B-10, B-15 (-), B-11 (Son dönem), B-12, B-13, B16 (Son sınıfta),	0
Hayır	A-10	8	B-1, B-5, B-9, B-14, B-17	0

Tablo 6 incelendiğinde dersi alan katılımcıların %92'si,dersi almayan katılımcıların ise % 60'ı sosyal bilgiler öğretmenliği programında matematik dersinin yer alması gerektiğini belirtmiştir. Dersi alan gruptan 9, almayan gruptan ise 3 katılımcı matematik dersinin her

dönem seçmeli ders olarak programda yer alması gerektiğini belirtirken; son sınıf (3), 1. sınıftan itibaren (1), 2. sınıftan itibaren (1), 3. sınıfta (1), son dönem (1), sadece bir dönem (1) ve yorumu olmayanlar (3) şeklindeki kodlarda ortaya çıkmıştır. *Evet* kategorisini oluşturan katılımcılar sınavlarda gerekli olması, ilişkilendirmeye imkan tanınması, her öğretmenin matematik bilme gerekliliği şeklindeki nedenlerden ötürü bu dersin programda yer alması gerektiğini düşünmektedirler. Bu kategoriye ilişkin örnekler A-5: “*Sosyal bilgiler programında matematiğin olması gerekiyor. Çünkü içeriğinde matematik var.*” A-12: “*Eğer KPSS’ ye giriyorsak ve KPSS’ de de matematik varsa bence her dönem olmalı. Çünkü bizi bu dersten sorumlu tutuyorlarsa bu dersi de bize vermeliler.*” B-7: “*Bence olmamalı, ...düzeyimize göre olmalı sadece sosyal bilgiler derslerindeki ilişkilendirmeler için gerekli. Örneğin harita bilgisi için.*” B-15: “*Lisans programında yer almalı çünkü bir öğretmenin az da olsa matematik bilgisine sahip olması gerekir.*” şeklinde sıralanabilir.

Matematik dersinin sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alması gerektiğini düşünmeyen ders alan gruptan 1, almayan gruptan ise 6 katılımcıdır. Bu öğrencilerin ifadeleri ise; A-10: “*Bence kesinlikle yer almamalı çünkü bu bölümde matematik olmadığı için geldim.*” B-9: “*Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında matematik dersi yer almamalıdır. Çünkü bu bölüme gelenlerin hepsi sözel çıkışlıdır matematik olacaksa eğer sayısal eşit ağırlık çıkışlı olanlar alınmalıdır.*” şeklinde örneklendirilebilir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Çalışma, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde seçmeli bir ders olarak verilen ve bu dersi alan ve almayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaygı, fobi ve algıladıkları matematik başarısı açısından matematiğe karşı tutumlarını ortaya koyabilmek amacını taşımaktadır.

Bulgular incelendiğinde dersi alan katılımcılardan %69’ u almayanlardan ise %88’ i kendini matematikte başarısız olarak nitelendirmektedir. Dersi almayan katılımcıların daha büyük yüzde ile kendini başarısız hissetmesi, ayrıca dersi alan ve almayan her iki grubunda yine büyük bir yüzde ile kendilerini başarısız olarak nitelendirmesi Araujo (2008) tarafından sosyal bilgiler ve coğrafya öğretmen adaylarının çoğunluğunun matematik ile ilgili öğrenme güçlükleri, olumsuz deneyimler ve başarısızlıklar yaşadıkları şeklindeki sonucu ile benzerlik göstermektedir. Katılımcılar bu başarısızlığının sebeplerini matematik öğretmenlerine, atılamayan matematik temellerine, çalışmamalarını, ilgi duymamaları gibi sebeplere bağlamışlardır. Bu sebepler Keçeci (2011), Bekdemir (2007) ve Byrd’da (1982) matematik kaygısının sebeplerini araştıran çalışmalarında tespit ettikleri ve genel olarak alandan, eğitim



ve eğitmenen kaynaklanan sebeplerle oldukça yakın benzerlik göstermektedir. Özellikle A-5'in "...başarısızlığımı ilkokul matematik öğretmenime bağlıyorum. Korkusundan bildiklerimizi de yapamazdık." şeklindeki ifadesi, benzer çalışmalarda da ifade edilmiş olup; bu durum öğretmenin olumsuz tutum ve uygulamaları ile açıklanabilir (Bekdemir, 2007; Bekdemir vd., 2004). Katılımcıların belirttikleri başarısızlık sebepleri dikkate alındığında, geçmiş yaşantıları sonucu edindikleri olumsuz inanışların etkisinde oldukları görülmektedir. Matematik dersini alan ve almayan her iki grupta da sadece birer kişinin kendini başarılı olarak nitelendirmesi sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının algılanan matematik başarısının düşüklüğü hakkında bir bilgi vermektedir.

İkinci sorunun bulguları incelendiğinde matematik dersini alan grupta %31, almayan grupta ise %47 katılımcı matematik fobisi olduğunu düşünmektedir. Bu dersi almayan grup, dersi alan gruba göre daha yüksek bir yüzde ile matematik fobisine sahiptir. Bu durum *dersi alan gruptaki katılımcıların dersi almayan gruptaki katılımcılara göre kendini daha başarısız hissetmesi* şeklindeki birinci soruda açığa çıkan bulgunun devamı şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Buradan matematik başarısızlığı beraberinde matematik fobisini de getiriyor şeklinde algılayabiliriz ki zaten katılımcılar fobilerinin en büyük kaynağı olarak başarısızlıklarını göstermektedirler. Bunu sonucunda başarısızlığı fobiye, fobiyi başarısızlığa sürükleyen bir düzenek olarak görmek mümkün olabilir. Ayrıca başarısızlık olarak ortaya çıkan fobi sebebi aslında, organizmanın ne kadar çaba harcarsa harcasın durumu değiştiremeyeceğini öğrenerek pasif kalması ve bu pasifliği de tüm istenmeyen durumlara genellemesi (Seligman ve Maier, 1967'den akt. Senemoğlu, 2011, s.104) şeklinde psikolojide yer alan ve öğrenilmiş çaresizlik olarak ifade edilen bir klasik koşullanma durumudur. A-8'in "...bir kez ya da birkaç kez yapamayınca bir daha yapamayacağıma inanmak" ve B-11'in "Evet, var çünkü uğraştığımda sonuç hep yanlış çıkıyor" ifadeleri bu durumu destekler niteliktedir. Hergenhahne (1988) genel olarak pasiflik, korku, depresyon ve sonucu kabul etmeye isteklilik gibi etmenlerin öğrenilmiş çaresizliğin belirtileri olduğunu söylemektedir. Fobiyi de korku ve depresyon gibi olumsuz yapıların içinde düşünürsek, fobinin öğrenilmiş çaresizliğin yani başarısızlığın bir belirtisi olduğunu açıkça söylenebilir. İkinci sorunun bulgularında, dikkat çeken başka bir nokta matematik dersini alan öğrencilerin %46' sının almayanların ise % 41' inin fobisi olmadığını söylemesidir. Yine birinci sorunun matematikte başarısızlık algısı yaşayan yüksek yüzde oranı düşünüldüğünde, matematikte başarısız olan ancak fobiye sahip olmayan katılımcıların olduğu da ulaşılan bir sonuçtur.

Üçüncü sorunun bulguları incelendiğinde, matematik dersini alan katılımcılarda matematik kaygısı %54 iken; almayanlarda ise % 82 olarak belirlenmiştir. Bu oranlar göz önüne alındığında matematik dersini seçmeyenler daha yüksek kaygı oranına sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuç Reglin'in (1990) matematik korkusunun ve kaygısının matematik başarısını olumsuz yönde etkilediğini ve matematikten kaçmaya neden olduğu ifadesi ile ilişkilidir. Üçüncü sorunun bulguları birinci sorunun bulguları ile ilişkilendirildiğinde düşük başarı algısına sahip olan öğrencilerin fobi ve kaygı durumlarının var olduğu aksine kendini başarılı algılayanların fobi ve kaygı durumlarının ya kısmen olduğu ya da olmadığı Tablo 1, 2 ve 3'e bakılarak söylenebilir. Bu sonuç ise Townsend, Moore, Tuck ve Wilton'un (1998) öğrencilerin matematik dersinde düşük başarı göstermelerinin korku ve kaygı düzeylerini yükselttiğini bu nedenle de öğrencilerin sıkıntı ve zorluk çekmeleri bulgusu ile paraleldir. Kaygıyı oluşturan sebepler arasında sınav kaygısı ve hiç öğrenememe kodlarının matematik dersini alan ve almayan katılımcılarda ortak olduğu görülmüş; diğer taraftan dersi alanlarda temel eksikliği ve öğrenip unutma, dersi almayanlarda ise her zaman gerekli olma, sürekli başarısız olma ve işlem korkusu ortaya çıkmıştır. Kaygıyı oluşturan en büyük etmenler arasında sınav kaygısı yer almaktadır. Üniversite öğrencilerinde sınav kaygısı, ortak ve potansiyel ciddi bir problem şeklinde üniversite giriş sınavlarından itibaren başlayan ve üniversite öğrenimleri süresince farklı bireylerde farklı şekillerde yaşanmaya devam eden bir durumdur (Erözkan, 2004). Literatürde sınav kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalarda sınav kaygısının düşük test performansı ile birleştiğini (Hembree, 1988; Seipp, 1991) ve dolayısıyla düşük akademik başarısına neden olduğu belirlenmiştir. Sınav kaygısı ile öğrenilmiş çaresizlik ve akademik başarısı arasındaki var olan bu ilişki (Gündoğdu, 1994) bu durumun ayrıca alınmasını önemli kılmaktadır. Kaygıya neden olan ve B-17'nin "*Elbette var. Sanki hiç matematik yapamayacağım gibi geliyor.*" örneğindeki gibi ifadelerin oluşturduğu hiç öğrenememe etkeni ise Hoffman'ın (2010) *bence yapabilirim ama denemekten korkuyorum* şeklindeki öz-yeterlik inanışlarının matematik kaygısındaki rolünü incelediği çalışması ile benzerlik göstermektedir. Çünkü Hoffman (2010) bu çalışmasında düşük öz-yeterlik ile yüksek matematik kaygısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Kaygıya sebep olan başka bir etmen *her zaman gerekli olma*, matematiğe her an ihtiyaç duyulabilmesinden kaynaklı bir kaygı oluşması sonucunda ortaya çıkmış olup; ihtiyaç arttıkça kaygının artabileceği şeklinde yorumlanabilir. Dersi alan ve almayan grupta *kaygım yok* diyen katılımcıların oranı (%15; %18) oldukça düşüktür. Bu durumda matematik kaygısının yüksek olduğunun başka bir göstergesidir. Sırmacı (2007) tarafından üniversite öğrencilerinin kaygılarının incelendiği bir

çalışmada da sözel bölümlerdeki öğretmen adaylarının (sosyal bilgiler, tarih, coğrafya) kaygı düzeylerinin diğer bölümlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Dördüncü sorunun bulguları incelendiğinde matematiği seçmeli ders olarak alan katılımcıların % 92'si almayanların ise % 76'sı keşke matematik bilseydim şeklinde bir düşünceye sahiptir. Her iki oranında oldukça yüksek olmasına rağmen dersi almayan grupta bu oranın daha da düşük olmasının altında yatan sebepler oldukça farklılaşabilir. *Var* kategorisinde yer alan ve aynı zamanda bu dersi almayan katılımcıların cevapları bütün sorular bazında incelendiğinde bu grubun matematiği bilen-yapan, matematik kaygısı-fobisi olmayan ya da matematiği hiç bilmeyen-hiç yapamayan, matematik kaygısı-fobisi olan birbirine zıt özelliklerin oluşturduğu bir grup olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Ayrıca dersi alan ve almayan her iki grupta da %75' lik bir uyuma ile aynı kodların ortaya çıkması oldukça dikkat çekicidir. Katılımcılar aynı sebeplerden dolayı matematik bilmek istemelerine rağmen ders seçimleri farklılaşmıştır. Burada da yine kaygı, fobi, öğrenilmiş çaresizlik gibi durumların ders seçiminde devreye girerek engelleyici bir faktör oluşturduğu düşünülebilir. Bunlara ek olarak katılımcıların belirtmiş oldukları ifadeler sonucu oluşan *günlük yaşamdaki gereklilik, kariyer kaygısı, farklılık katması ve kendini ispatlama* kodları matematik bilme isteklerinin birer sebebi olarak ortaya çıkmıştır.

Beşinci sorunun bulguları incelendiğinde algılanan matematiğin yararlılığı bütün katılımcılar tarafından kabul edilmiştir denilebilir. Çünkü kategoriler evet ve kısmen şeklinde oluşmuş olup; matematik dersini alan grupta *evet* kategorisi % 92, *kısmen* kategorisi ise % 8; dersi almayan grupta ise *evet* kategorisi % 53 *kısmen* kategorisi ise % 47 ile meydana gelmiştir. Dersi alan ve almayan katılımcıların evet kategorisini oluşturan kodları %100 oranında benzerlik göstermektedir. Tablo 4'te *keşke matematiği bilseydim* şeklinde bir düşüncesi olmayan A-3 ve B-6 kodlu öğrencilerin Tablo 5'te evet kategorisinin hayatı kolaylaştırma kodunda yer aldığı görülmektedir. Yine bu şekilde bir düşünceye sahip olan B-7 kısmen kategorisinin hayatı kolaylaştırma kodunda, B-5 ve B-8 ise *sebep yok* odunda yer almaktadırlar. Dolayısıyla bu 5 katılımcı matematiği bilseydim diye düşünmemekle beraber algıladıkları matematiğin kısmen veya evet seviyesinde faydası olduğunu düşünmektedirler. Beşinci sorudaki *evet* kategorisinde en dikkat çeken nokta matematiğin hayatı kolaylaştırman fonksiyonuna % 67' lik bir oranla vurgu yapılmasıdır. B-2: "*Evet matematiğin günlük hayatımızı kolaylaştırdığını düşünüyorum. Çünkü marketten üç tane ekmek alırken bile basitte olsa bir matematiksel işlem gerekiyor*" örneğinde olduğu gibi *hesap kitap* kodunun da günlük

hayatı kolaylaştırıcı rolü düşünülduğünde hayatı kolaylaştırma matematiğın algılanan faydasının en büyük ve tek etkeni olarak karşımıza çıkmaktadır.

Altıncı sorunun bulguları incelendiğinde dersi almayan katılımcıların dahi dersin sosyal bilgiler lisans programında % 70'lik bir oranla yer alması gerektiğini düşünmeleri çarpıcı bir sonuç olarak göze çarpmaktadır. İki grup arasındaki fark ise dersi alan grubun % 75 oranı ile dersi almayan grubun ise %17 oranı ile matematik dersinin sosyal bilgiler lisans programında her dönem olması gerektiğini düşünmesidir. Öğretim programa matematik dersinin eklenmesinin öğretmen adaylarının matematiğın doğasına, öğrenimine ve öğretimine yönelik inanışları üzerinde etkisi olacağı bir gerçektir.

Bütün bu sonuçlar ışığında söylenebilir ki sosyal bilgiler lisans programı öğrencileri algılanan matematik başarıları düşükte olsa kaygıları da olsa fobileri de olsa bir şekilde matematiğın bütün kapıları açacak sihirli bir anahtar olduğunu düşünmektedir. Yani yapamaları da matematiği yapmak, bilmeseler de matematiği öğrenmek istemektedirler ve matematiğın günlük hayattaki ve kariyer hedeflerindeki işlevleri hakkında bir farkındalığa sahiplerdir. Bu istekler ve farkındalık da katılımcıların ifadelerinden anlaşıldığı üzere atanmak için girmek zorunda oldukları KPSS'nin büyük bir etkisi vardır. Bu nedenle atanmaları için KPSS'nin bir ön koşul olduğu ve aynı zamanda matematik yapmak zorunda oldukları sürece sosyal bilgiler lisans programında da matematik dersinin yer alması özellikle de motive edici bir unsur olması açısından son sınıfta veya her dönem seçmeli ders olarak yer alması önem arz etmektedir.

### Kaynakça

- Araujo, J., L. (2008). *Contradictions in mathematical modeling activities from a critical mathematics education perspective*. J.F. Matos, P. Valero & K. Yasukawa (Ed). Proceedings of the Fifth International Mathematics Education and Society Conference içinde. Lisbon: Centro de Investigação em Educação, Universidade de Lisboa – Department of Education, Learning and Philosophy, Aalborg University, 177- 185. 14.06.2012 tarihinde [http://www.researchgate.net/profile/Alan\\_Bishop4/publication/44828702\\_Mathematics\\_education\\_and\\_society/links/549a5a240cf2b8037135936e.pdf#page=185](http://www.researchgate.net/profile/Alan_Bishop4/publication/44828702_Mathematics_education_and_society/links/549a5a240cf2b8037135936e.pdf#page=185) adresinden elde edildi.
- Arıkan, G. (2004). *Kırşehir ilköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri ile matematik başarıları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Aydın, B. (2011). İlköğretim ikinci kademe düzeyinde matematik kaygısının cinsiyete göre farklılıkları üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 1029- 1036.
- Başar, M., Ünal, M. ve Yalçın, M. (2002, Eylül). *İlköğretim kademesinde başlayan matematik korkusunun nedenleri*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Bekdemir, M. (2007). İlköğretim matematik öğretmen adaylarındaki matematik kaygısının nedenleri ve azaltılması için öneriler (Erzincan Eğitim Fakültesi örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 131-144.
- Bekdemir, M., Işık, A. ve Çıkkılı, Y. (2004). Matematik kaygısını oluşturan ve artıran öğretmen davranışları ve çözüm yolları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16, 88-94.
- Berberoğlu, G. (2007). *Türk bakış açısından PISA araştırma sonuçları*. 11.06. 2012 tarihinde <http://www.konrad.org.tr/Egitimturk/07girayberberoglu.pdf>. adresinden elde edildi.
- Bindak, R. (2005). İlköğretim öğrencileri için matematik kaygı ölçeği. *Fırat Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 17(2), 442-448.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Byrd, P. (1982) *A descriptive study of mathematics anxiety: its nature and antecedents*. (Unpublished doctoral thesis). Indiana University. <http://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/303215078/fulltextPDF/38247D931385490BPQ/2?accountid=11054>
- Dede, Y. ve Karakuş, F. (2012, Haziran). *Matematik öğretmen adaylarının matematiğe yönelik inançları üzerinde öğretmen eğitimi programlarının etkisi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri. Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Duatepe, A. ve Çilesiz, Ş. (1999). Matematik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 45-52.
- Dursun, Ş. ve Dede, Y. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler: matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 217-230.
- Duru, A. (2002). *Van ilindeki lise birinci sınıflarda cinsiyet farklılığının matematik başarısı üzerindeki etkisinin araştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Duru, A., Akgün, L. ve Özdemir, M. E. (2005). İlköğretim öğretmen adaylarının matematiğe yönelik tutumlarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 520-536.

- Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 12, 13-38.
- Frary, R. B. ve Ling, J. L. (1983). A factor-analytic study of mathematics anxiety. *Educational and Psychological Measurement*, 43, 985-993.
- Gündoğdu, H. M. (1994). *The relationship between helpless explanatory style, test anxiety and academic achievement among sixth grade basic education students.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Hannula, M. (2005, Ağustos). *Affect in mathematical thinking and learning. The Future of Mathematics Education and Mathematics Learning.* BIFEB Strobl, Austria.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77.
- Hergenhahn B. R. (1988). *An introduction to theories of learning* (3th ed.). Newyork: Macmillan.
- Hoffman, B. (2010). "I think I can, but I'm afraid to try": The role of self-efficacy beliefs and mathematics anxiety in mathematics problem-solving efficiency. *Learning and Individual Differences*, 20, 276-283.
- Jackson, C. D. ve Leffingwell, R. J. (1999). The role of instructors in creating mathematics anxiety in students from kindergarten through college. *Mathematics Teacher*, 92(7), 583-586.
- Kahramaner, Y. ve Kahramaner, R. (2002). Üniversite eğitiminde matematik düşüncenin önemi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Dergisi*, 1(2), 15-25.
- Keçeci, T. (2011, Nisan). *Matematik kaygısı ve korkusu ile mücadele yolları.* 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications kongresinde sunulan bildiri. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- McMillan, J. H. ve Schumacher, S. (2006). *Research in education evidence-based inquiry* (6th ed.). Boston: Pearson Education.
- Miller, L. D. ve Mitchell, C. E. (1994). Mathematics anxiety and alternative methods of evaluation. *Journal of Instructional Psychology*, 21(4), 353-358.
- Özgülven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler.* Ankara: PDREM Yayınları.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Reglin, G.L. (1990). The effects of individualized and cooperative computer assisted instruction on mathematics achievement and mathematics anxiety for prospective teachers. *Journal of Research on Computing in Education*, 22(2), 404-414.
- Richardson, F. C. ve Suinn, R. M. (1972). The mathematics anxiety rating scale: Psychometric data. *Journal of Counseling Psychology*, 19, 551-554.
- Savaş, E., Taş, S. ve Duru, A. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 113-132.
- Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety Research*, 4, 27-41.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (20. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sırmacı, N. (2007). Üniversite öğrencilerinin matematiğe karşı kaygı ve tutumlarının incelenmesi: Erzurum örnekleme. *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 53-70.
- Şahan, G. (2006). Matematik korkusunda öğretmenin rolü. *Eğitim Bilimleri Kongresi: 13-15 Eylül 2006.* Muğla Üniversitesi.
- Şahin, Y. F. (2004). Ortaöğretim öğrencilerinin ve üniversite öğrencilerinin matematik korku düzeyleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 3(5), 53-74.

- Townsend, M. A. R., Moore, D. W., Tuck, B. F. ve Wilton, K. M. (1998). Self concept and anxiety in university students studying social science statistics within a co-operative learning structure. *Educational Psychology, 18*(1), 41-55.
- Tunç , M. P. ve Haser, Ç. (2012, Haziran). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine ilişkin inanışlarının incelenmesi. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri. Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Yenilmez, K. ve Duman, A. (2008). İlköğretimde öğrenci başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi, 19*, 251-268.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H., 2006. *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.