

JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

GAZİANTEP UNIVERSITY

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ



December 2019
Volume 3, Issue 2
Aralık 2019
Cilt 3, Sayı 2

ISSN: 2667-5145

Owner / İmtiyaz Sahibi

Asst. Prof. Dr. Erhan Tunç

Editor-in-chief / Baş Editör

Asst. Prof. Dr. Mehmet Kılıç

Associate Editors / Yardımcı Editörler

Asst. Prof. Dr. Sevil Hasırcı

Asst. Prof. Dr. Ali Çekiç

Section Editors / Alan Editörleri

Prof. Dr. Ali Bozkurt

Mathematics and Science Education

Assoc. Prof. Dr. Ergun Hamzadayı

Turkish Language Teaching

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Bardakçı

Foreign Language Education

Assoc. Prof. Dr. Fulya Türk

Psychological Counseling and Guidance

Assoc. Prof. Dr. Betül Balkar

Educational Management

Assoc. Prof. Dr. Özkan Akman

Social Sciences Education

Asst. Prof. Dr. Bilge Kuşdemir Kayıran

Elementary Education

Asst. Prof. Dr. Melike Özyurt

Curriculum and Instruction

Editorial Board / Editörler Kurulu

Prof. Dr. Ali Bozkurt

Gaziantep University

Assoc. Prof. Dr. Ergun Hamzadayı

Gaziantep University

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Bardakçı

Gaziantep University

Assoc. Prof. Dr. Fulya Türk

Gaziantep University

Assoc. Prof. Dr. Betül Balkar

Gaziantep University

Assoc. Prof. Dr. Özkan Akman

Gaziantep University

Asst. Prof. Dr. Bilge Kuşdemir Kayıran

Gaziantep University

Asst. Prof. Dr. Melike Özyurt

Gaziantep University

Advisory Board / Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ali GÜR

Gaziantep University

Prof. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR

Gaziantep University

Prof. Dr. Mehmet ÇİÇEK

Gaziantep University

Prof. Dr. Ali BOZKURT

Gaziantep University

Prof. Dr. Abdülvahid ÇAKIR

Gazi University

Prof. Dr. Erdoğan BADA

Çukurova University

Prof. Dr. İlyas YAVUZ

Marmara University

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ

Hacettepe University

Prof. Dr. Nilüfer VOLTAN ACAR

Hacettepe University

Prof. Dr. Turan AKBAŞ

Çukurova University

Prof. Dr. Ramazan GÜRBÜZ

Adiyaman University

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI

Gaziantep University

Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN

Selçuk University

Prof. Dr. Yavuz Akbulut

Anadolu University

Prof. Dr. Hasan ÜNAL

Yıldız Technical University

From the editor,

Dear GAUN-JES readers,

We are glad to publish the 2nd issue of the 3rd volume of our journal, which is dedicated to publish high-quality and up-to-date research concerning any issues regarding education. The vision of our journal is to transform into an acknowledged venue for academic publications in the field of education. We, therefore, thank the authors and reviewers of the current issue for their contribution and effort.

Mehmet Kılıç, PhD in English Language Teaching

Editörden,

Değerli GAUN-JES okuyucuları,

Eğitimin bütün alanlarıyla ilgili yüksek kaliteli ve güncel araştırmalar yayınlamayı ilke edinmiş olan dergimizin 3. cildinin 2. sayısını yayınlamaktan dolayı büyük mutluluk duymaktayız. Dergimizin vizyonu, eğitim alanında üretilen akademik yayınlar için kabul gören bir mecra haline gelmektir. Bu vesileyle, son sayımız için katkı veren ve çaba sarf eden yazarlara ve hakemlere teşekkürü bir borç biliriz.

Dr. Mehmet Kılıç

TABLE OF CONTENTS / İÇİNDEKİLER

Ortaokul Öğretmenlerinin Yöneticiye Bağlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi / Investigation of Levels of Commitment of Secondary School Teachers to Administrators with regard to Certain Variables **67-77**

Bayram BOZKURT, Mehmet SİNCAR

2018 Yılı Fen Bilimleri Öğretim Programının Fen Bilimleri için Uyarlanmış Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi / Investigation of 2018 Science Curriculum in comparison to Adapted Bloom Taxonomy for Science **78-90**

Cansu ÖZCAN, Fitnat KAPTAN

Demokratik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması / A Validity and Reliability Study for the Democratic Attitude Scale **91-100**

Mehmet SİNCAR, İdris ŞAHİN, Kadir BEYÇİOĞLU

Türkçe Öğretmen Adaylarının Teknolojik Sözcük Tercihleri / Technical Word Preferences of Turkish Teacher Candidates **101-111**

Nazmi ARSLAN, Erhan DURUKAN

İlişkide Bilişsel Çarpıtma, Evlilikte Problem Çözme, Evlilik Uyumu ve Tolerans Arasındaki İlişki / The Relationships Between Interpersonal Cognitive Distortions, Marital Problem Solving Skills, Marital Adjustment and Tolerance **112-124**

Mustafa DÖNMEZ, Erhan TUNÇ



Ortaokul Öğretmenlerinin Yöneticiye Bağlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi / Investigation of Levels of Commitment of Secondary School Teachers to Administrators with regard to Certain Variables

Bayram BOZKURT^{*a}, Mehmet SİNCAR^b

^a Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-9184-0878

^b Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-4979-5014

Araştırma

Makalesi/Research Article

Makale Bilgi/Article Info

Tarihçe/History:

Received/Alındı

03/12/2019

Revised/Düzeltildi

04/02/2020

Accepted/Kabul edildi

04/02/2020

Anahtar kelimeler:

Bağlılık,

Yöneticiye Bağlılık,

Değişken

ÖZ

Bu araştırmada farklı değişkenlerin ortaokul öğretmenlerinin yöneticiye bağlılık düzeyleri için anlamlı fark oluşturan etkenler olup olmadıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Gaziantep merkez ilçelerinde görev yapan 1025 ortaokul öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak Yöneticiye Sadakat Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında yöneticiye bağlılık, kendini adama, bağlanma, özdeşleşme ve içselleştirme boyutları noktasında okul müdürlerinin daha çok çaba sarf etmesi gerektiği söylenebilir. Demografik özelliklere göre yöneticiye bağlılığın farklı algılanması okullarda yöneticilerin davranışları konusunda bir problem olarak algılanabilir. Mamalarının yaşanılan iletişimsel sorunların kaynağı olduğu söylenebilir.

* Sorumlu yazar: byrmbzkrt02@gmail.com

Keywords:

Loyalty,
Loyalty to Manager,
Variable

ABSTRACT

In this study, it is aimed to determine whether different variables are factors that make a significant difference for the level of commitment of the secondary school teachers to the administrators. The study was carried out on 1025 secondary school teachers working in Gaziantep central districts in 2018-2019 academic year. In the research, the correlational research model, to get data 'Manager Loyalty Scale was used as a data collection tool. In the light of the findings, it can be said that school principals should make more effort in terms of commitment, devotion, attachment, and identification and internalization dimensions. The perception of loyalty to the manager according to demographic characteristics can be perceived as a problem about the behavior of the administrators in schools.

1. Giriş

Örgütler için nitelikli iş gücünün örgütte tutulabilmesi artan rekabet koşullarında giderek daha önemli hale gelmektedir (Vlachos, 2008; Chovwen, 2012). Bu bağlamda çalışanların bağlılığının artırılmasının, etkili şekilde yönlendirilmesinin ve güdülenmesinin örgütün devamlılığı için bir gereklilik olduğu (Becker, Billings ve Eveleth, 1996; Boon ve Arumugan, 2006) ve bunun tersi söz konusu olduğunda; yani nitelikli iş gücünün bağlılığının düşük olduğu durumlarda ise düşük iş doyumuna bağlı olarak işe geç kalma ve işten ayrılma gibi durumlarla karşılaşılabilir. (Mc Guinness, 1998; Vandenberg, Richarson ve Eastman, 1999; Hartman ve Bambacas, 2000; Nelson ve O'Donohue, 2006).

Çalışanların, yöneticilerin liderlik davranışlarına yönelik algıları, başta bağlılık olmak üzere örgüte yönelik duygu ve davranışların şekillenmesinde önemli bir boyuttur (Schappe, 1996; Anderson, 2005; Morrell ve Hortley, 2006). Buradan hareketle yöneticilerin, çalışanların kendilerini örgüt içinde mutlu hissetmeleri, yöneticilerine güven duymaları, kendini örgütün bir parçası olarak görmeleri, kendi değerleriyle örgütün değerlerini uyum içinde algılamaları ve örgütün amaçlarını içselleştirmeleri için çaba sarf etmeleri gerektiği söylenebilir (Bartram ve Casimir, 2007; Kovac ve Yesenko, 2010; Chung, Chan, Kyle ve Petrick, 2010). Bu sağlandığında ise çalışanların örgüte bağlılığından söz edilebilir (Yukl, 2002; Northhouse, 2004).

Türk Dil Kurumu'na göre bağlılık; '*Birine karşı sevgi, saygı ile yakınlık duyma ve gösterme; sadakat veya bağlı olma durumu, merbutiyet*' şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2005). Bağlılığın psikolojik durumdan kaynaklı olduğu ve bireye karşı olma durumu okul sistemi açısından bakıldığında okullarda çalışanların birbirine veya örgütü temsilen müdüre olan bağlılığı örgütsel davranış açısından önem arz etmektedir. Örgüt araştırmaları söz konusu olduğunda ise yöneticiye bağlılık, çok temel olarak, çalışanların yöneticilerini duygusal ve rasyonel kabul süreci olarak tanımlanabilir (Özdaşlı ve Yücel, 2010). Daha geniş bir bakış açısıyla ele alındığında ise yöneticiye bağlılık; çalışanın örgütü temsil eden yöneticiyle kendini özdeşleştirmesi (Clayton, 2000; Bobbie, 2007; Chen, 2008) yöneticinin amaçlarına kendisini adanması (Chen, Sui ve Farh, 2002) onun çıkarlarını kendi çıkarlarından önce görmesi (Schaufeli, 2002; Ceylan ve Doğanıylmaz, 2007) ve yöneticinin değerlerini kendi değerlerinin bir parçası olarak kabul etmesi olarak tanımlanabilir (Becker vd., 1996; Janssen, 2004). Yöneticiye bağlılığı yüksek olan çalışanların örgütün amaçlarını, hedeflerini ve değerlerini kendine misyon edinmesi ve kendisinden beklenenden daha fazla çaba göstermesi beklenebilir (Mir, Mosca ve Joseph, 2002; Klinsontorn, 2005). Nihayetinde bu durum, yani bir çalışanın yöneticiye bağlılığının gerçekleşmesi, gönüllülük ve fedakârlık olarak ifade edilecek davranışların artmasını sağlayabilir (Yung, Worchel ve Woehr, 1998; Lyons, Duxbury, ve Higgins, 2006). Benzer şekilde, bir örgütte yöneticiye bağlılık duygusunun yüksek olması, denetimin söz konusu olmadığı süreçlerde bile nitelikten taviz verilmemesini (Brown, McHardy, McNabb ve Taylor, 2011) ve örgütün bir parçası olarak çalışanların kendilerini gururlu hissetmelerini sağlayabilir (Clayton, 2000; Macey ve Shneider, 2008; Chang, Chiu ve Chen, 2010).

Öğretmenlerin farklı bilgi, beceri ve yeteneklerle dahil oldukları eğitim sürecinde sahip oldukları özellikleri etkili bir şekilde kullanabilmeleri, onlara olumlu okul iklimi ve öğrenme-öğretme çevresi sağlayabilecek yöneticilerle mümkündür (Zhang., Tsui, Song, Li

ve Jia, 2008; Edwards, 2010) ve bu gerçekleştiğinde öğretmenlerin yöneticilerine karşı bağlılık hissi hareket edebilecekleri söylenebilir (Zhang, vd., 2008; Sharkie, 2009). Chen (2008), yöneticinin örgütün temsilcisi ve iş gören davranışına doğrudan etki eden kişi olması nedeni ile yöneticiye bağlılığın incelenmesi gereken bir kavram olduğunu ifade etmektedir. Yöneticilerin çalışanları ile ilişkileri ve yardımlaşmayı ciddiye almaları, çalışanların istekleri konusunda kaygı duymaları, çalışanları memnun etmekte ve kuruma ve yöneticiye bağlılıklarını da ortaya çıkarmaktadır (Chang, Chiu ve Chen, 2010). Benzer şekilde yöneticilerin örgüt içerisinde eylemlerinde, çalışanlar eylemlerin adaletli olup olmadığına yönelik algıları yöneticiye olan bağlılıklarının da artmasına veya azalmasına neden olabilmektedir (Uğurlu ve Üstüner, 2011).

Yönetim bilimleri veya örgütsel davranış alanı incelendiğinde ağırlıklı olarak bağlılığın örgütsel boyutlarının ele alındığı ve derinlemesine analiz edilmeye çalışıldığı görülmektedir. Becker, vd. (1996) yöneticiye bağlılığı özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında ele almışlar ve çalışmalarında özdeşleşme, bireyin tutum ve davranışlarının kişi veya grupla uyumu; içselleştirme ise bireyin değerlerini diğerlerinin değerleri ile uyum sağlaması olarak ele alınmıştır. Benzer şekilde yöneticiye sadakatin boyutlarının bireyin performansı ile ilişkisi üzerinde de durulmuştur. Ok (2015) ise yöneticiye ve iş grubuna bağlılığın ilişkili olduğu değişkenleri, duygusal ve normatif olmak üzere iki boyutta ele almıştır. Chen, Sui ve Farh (2002) ise yaptıkları çalışmada, yöneticiye bağlılığı; (1) yöneticiye kendini adama, (2) yönetici için fazladan çaba sarf etme, (3) yöneticiye bağlanma, (4) yönetici ile özdeşleşme ve (5) yöneticinin değerlerini içselleştirme olarak beş boyutta ele almışlardır. Okul müdürleri eğitim öğretim ortamında öğretmenler ile doğrudan ilişki içinde olan yöneticiler olarak gösterilebilir. Bu nedenle öğretmenlerin yöneticiye bağlılıklarını artırabilmek için öğretmenlerin karar alma süreçlerinin bir parçası olmalarının sağlanması (Northcraft ve Neale, 1990 ; Gilber ve Tang, 1998), demokrasinin okulun karakteri olarak kendini göstermesi (Gül ve Saraç, 2018), olumlu bir okul iklimi oluşturulması (Schwepker, 2001; Cullen, Parboteeah, ve Victor, 2003) ve güvene dayalı bir ilişkiler ağının (Davis, Schoorman, Mayer ve Tan, 2000; Darrough, 2006; Perry ve Mankin, 2007; Duffy ve Lilly, 2013) varlığının gerekli olduğu söylenebilir. Konuya Türkiye özelinde bakıldığında ise örgütsel bağlılığın alt unsurlarından yöneticiye bağlılıkla ilgili az sayıda araştırmanın (Arı, 2003; Ceylan ve Doğanıılmaz, 2007; Özdaşlı ve Yücel, 2010; Ok, 2015) varlığından söz edilebilir. Arı (2003) ilk amirler olan müdürlerin örgütte destekleyici iklim ortamı oluşturmasının çalışanların yöneticiye bağlılığını artıracaklarını; Özdaşlı ve Yücel (2010) ise çalışanların yöneticiye bağlanması için yöneticinin adil, dürüst, fedakâr gibi özelliklere sahip olması gerektiğini; Ok (2015) yöneticiye bağlılığın, işten ayrılma niyetini hem doğrudan hem de örgütsel bağlılık üzerinden dolaylı olarak yordadığını ifade etmiştir. Bu kapsamda eğitim kurumlarında yöneticilerin sergiledikleri davranışların öğretmenlerin yöneticiye olan bağlılığı araştırılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada farklı değişkenlerin ortaokul öğretmenlerinin yöneticiye bağlılık düzeyleri için anlamlı fark oluşturan etkenler olup olmadıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda yöneticiye bağlılık kendini adama, ekstra çaba, bağlanma, özdeşleşme, içselleştirme olarak ifade edilen (Chen, Sui ve Farh, 2002) boyutlar açısından ele alınmıştır.

2. Yöntem

Araştırmada betimsel araştırmaların bir türü olan korelasyonel araştırma metodu kullanılmıştır. Korelasyonel araştırma metodu keşfedici ve yordayıcı olmak üzere iki şekilde incelenmektedir. Keşfedici korelasyonel araştırmalarda değişkenler arası ilişkiler çözümlenerek bir durum anlaşılmasına çalışılmaktadır. Yordayıcı korelasyonel araştırmalarda ise değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri test etmeye test edilmeye çalışılmaktadır (Frankel ve Wallen, 2006).

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2018- 2019 eğitim öğretim yılında Gaziantep'in merkez ilçelerinde 180 ortaokulda görev yapan 4990 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleminde yer alan ortaokul öğretmenleri, araştırmanın yapıldığı okullarda görev yapan öğretmenler arasından seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Verilerin toplanması için öncelikle İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli resmî izinler alınmıştır. Uygulamadan önce öğretmenlere araştırmanın amacı ve veri

toplama araçları hakkında bilgi verilmiş ve formların doldurulması için yeterli süre tanınmıştır. Dağıtılan 1080 formdan 55'i yanlış ve eksik doldurulduğundan değerlendirme dışı bırakılmış olup değerlendirmeye 1025 veri toplama aracı alınmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri

Seçenekler		N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	587	57,3
	Erkek	438	42,7
Medeni Durum	Evli	604	58,9
	Bekâr	421	41,1
Kıdem Durumu	1 Yıl	293	28,6
	2-4 Yıl arası	250	24,4
	5 yıl ve üstü	482	47,1
Toplam		1025	100,0

2.2. Veri Toplama Aracı ve Analiz

Araştırmada veri toplama amacıyla yöneticiye bağlılığı (sadakati) etkileyebileceği düşünülen demografik değişkenlerden oluşan Kişisel Bilgi Formu ile birlikte Yöneticiye Bağlılık (Sadakat) Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin yöneticiye bağlılık düzeylerini belirlemek için kullanılan 'Yöneticiye Sadakat Ölçeği' 5'li Likert şeklinde ve 17 maddeden oluşmakta olup Chen, Tsui ve Farh (2002) tarafından geliştirilmiştir. Yönetici sadakat ölçeği kendini yöneticiye adama, yönetici için ekstra çaba sarf etmek, yöneticiye bağlanma, yöneticiyle özdeşleşmek ve yöneticinin değerlerini içselleştirme olarak üzere, beş boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye adaptasyonu ile geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Ceylan ve Doğanılmaz (2007) tarafından yapılmıştır. Yöneticiye Bağlılık Ölçeğinin alt boyutlarının Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları; adama 0,67; ekstra çaba 0,81; bağlanma 0,82; özdeşleşme 0,81; içselleştirme 0,73 olarak gözlenmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS.22 kullanılarak analiz edilmiştir Yöneticiye Bağlılık (Sadakat) Ölçeğinden elde edilen görüşlerin, katılımcıların yöneticiye bağlılık düzeyi çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemede t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir.

3. Bulgular

Verilerin analizinden elde edilen istatistiksel bulgular tablo haline getirilmiş ve bu bölümünde sunulmuştur. Tablolardaki puan ortalamaları yöneticiye bağlılık düzeyleri olarak ifade edilmiştir.

3.1. Katılımcıların yöneticiye bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları

Katılımcıların yöneticiye bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarına dair bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin yöneticiye bağlılık ölçeği ve alt boyutlarına yönelik algılarına ilişkin sonuçlar

	N	Minimum	Maximum	X	Ss
Yöneticiye Bağlılık(Genel)	1025	1,00	5,00	3,24	,81
Kendini adama	1025	1,00	5,00	3,35	,86
Çaba	1025	1,00	5,00	3,80	,90
Bağlanma	1025	1,00	5,00	3,17	1,07
Özdeşleşme	1025	1,00	5,00	2,92	1,07

İçselleştirme	1025	1,00	5,00	2,95	1,02
---------------	------	------	------	------	------

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden toplanan veriler doğrultusunda; yöneticiye bağlılık ($X=3,24$), adama ($X=3,35$), bağlanma ($X=3,17$), özdeşleşme ($X=2,92$), içselleştirme ($X= 2,9$) boyutlarının 2.60 ile 3.39 puan aralığında ve kısmen katlıyorum düzeyinde; çaba boyutunun ($X= 3,80$) kesinlikle katlıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir.

3.2. Yöneticiye bağlılık boyutlarının cinsiyet değişkeni açısından analizi

Cinsiyete göre öğretmenlerin yöneticiye bağlılıklarına yönelik algı düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda ortalamalar arasındaki farkın yüksek düzeyde anlamlı olduğu görülmüştür ($t = 3,67$; $p < ,05$). Erkek öğretmenlerin yöneticiye bağlılıklarına yönelik algı düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 3).

Tablo 3. Öğretmenlerin yöneticiye bağlılık düzeyi puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi sonuçları

		N	X	Ss	F	t	p
Yöneticiye Bağlılık	Kadın	587	3,16	,78	4,49	3,67	,000*
	Erkek	438	3,35	,84			

* $p < 0,05$

Tablo 3'e göre cinsiyetin, öğretmenlerin yöneticiye bağlılıklarına yönelik algı düzeylerini etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin yöneticiye bağlılığın alt boyutları algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına bakıldığında, yöneticiye bağlılığın çaba alt boyutu hariç diğer alt boyutlar ile cinsiyet arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür (Tablo 4).

Tablo 4. Öğretmenlerin yöneticiye bağlılığın alt boyutları puanlarının cinsiyete göre analizine ilişkin t-testi sonuçları

		N	X	Ss	F	t	p
Kendini Adama	Kadın	587	3,27	0,85	0,06	-3,30	0,000*
	Erkek	438	3,45	0,85			
Çaba	Kadın	587	3,81	0,88	0,84	0,37	0,708
	Erkek	438	3,79	0,94			
Bağlanma	Kadın	587	3,06	1,05	1,33	-3,83	0,000*
	Erkek	438	3,31	1,08			
Özdeşleşme	Kadın	587	2,81	1,05	0,88	-3,82	0,000*
	Erkek	438	3,07	1,10			
İçselleştirme	Kadın	587	2,84	0,98	3,36	-3,81	0,000*
	Erkek	438	3,09	1,05			

* $p < 0,05$

3.3. Yöneticiye bağlılık boyutlarının medeni durum değişkeni açısından analizi

Medeni durumun öğretmenlerin yöneticiye bağlılıkları için anlamlı fark oluşturan bir etken olduğu görülmektedir ($t = -3,03$; $p < ,050$). Elde edilen bulgular evli öğretmenlerin yöneticiye bağlılıklarının bekâr öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir (Tablo 5).

Tablo 5. Öğretmenlerin yöneticiye bağlılık düzeyi puanlarının medeni durumlarına göre analizine ilişkin t-testi sonuçları

		N	X	Ss	F	t	P
Yöneticiye Bağlılık	Evli	604	3,30	,82	1,33	3,03	0,002*
	Bekâr	421	3,15	,78			

*p<0,05

Öğretmenlerin yöneticiye bağlılığın alt boyutları algı düzeylerinin medeni durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına bakıldığında, yöneticiye bağlılığın çaba alt boyutu hariç diğer alt boyutlar ile medeni durum arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Medeni durumlarına göre öğretmenlerin çaba boyutu (t = 1,41; p >,05) ile medeni durum arasında anlamlı fark olmadığı gözlenmiştir. Adama (t = 0,86; p < ,05), bağlanma (t = 2,46; p < ,05), özdeşleşme (t = 2,54; p < ,05) ve içselleştirme (t=2,79; p < ,05) açısından baktığımızda yine evli öğretmenlerin ortalamasının bekâr öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 6).

Tablo 6. Öğretmenlerin yöneticiye bağlılığın alt boyutları puanlarının medeni durumlarına göre analizine ilişkin t-testi sonuçları

		N	X	Ss	F	T	P
Adama	Evli	604	3,43	0,86	1,20	3,56	0,00*
	Bekâr	421	3,23	0,83			
Çaba	Evli	604	3,82	0,9	1,41	0,86	0,380
	Bekâr	421	3,77	0,91			
Bağlanma	Evli	604	3,23	1,07	0,18	2,46	0,002*
	Bekâr	421	3,07	1,06			
Özdeşleşme	Evli	604	3,00	1,08	0,07	2,54	0,011*
	Bekâr	421	2,82	1,06			
İçselleştirme	Evli	604	3,02	1,02	0,48	2,79	0,005*
	Bekâr	421	2,84	1,00			

*p<0,05

3.4. Yöneticiye bağlılık boyutlarının kıdem değişkeni açısından analizi

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre sınıflandırılmalarında Burden (1982)'in çalışması dikkate alınmıştır. Burden (1982) gruplandırma yaparken mesleki kıdemi üç dönem olarak sınıflandırmıştır. Birinci grupta bir yıllık kıdeme sahip olan öğretmenleri mücadele dönemi, ikinci grupta 2-4 yıl arasındaki kıdemi uyum dönemi, üçüncü grupta ise 5 yıl ve üzeri kıdemi olgunluk dönemi olarak sınıflandırmıştır.

Öğretmenlerin yöneticiye bağlılık düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür (F(2-1022)=3,53; p<0,05). Anlamlı farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu bulmak için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi uygulanmış; mesleki kıdemi 2-4 yıl arasında olan öğretmenlerin yöneticiye bağlılık düzeylerinin, mesleki kıdemi 5 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Mesleki kıdemi 2-4 yıl arasında olanların ortalaması X=3,14 iken mesleki kıdemi 5 yıl ve üzeri olanların ortalamasının X=3,31 olduğu görülmüştür (Tablo 7).

Tablo 7. Yöneticiye bağlılık ölçeği ve alt boyutları puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ortalama, standart sapma ve tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları

		N	X	Ss	F _(2/1022)	p	Anlamlı Fark
Yöneticiye Bağlılık	1 Yıl	293	3,21	,80	3,53	0 [*] ,03	Grup2/Grup3
	2-4 Yıl	250	3,14	,80			
	5 Yıl ve üstü	482	3,31	,82			
	Toplam	1025	3,24	,81			
Adama	1 Yıl	293	3,30	,82	3,72	5 [*] ,02	Grup2/Grup3
	2-4 Yıl	250	3,26	,88			
	5 Yıl ve üstü	482	3,42	,86			
	Toplam	1025	3,35	,86			
Çaba	1 Yıl	293	3,76	,93	1,11	7 [*] ,32	
	2-4 Yıl	250	3,77	,86			
	3,00	482	3,85	,91			
	Toplam	1025	3,80	,90			
Bağlanma	1 Yıl	293	3,14	1,03	2,57	7 [*] ,07	
	2-4 Yıl	250	3,06	1,09			
	5 Yıl ve üstü	482	3,24	1,07			
	Toplam	1025	3,17	1,07			
Özdeşleşme	1 Yıl	293	2,92	1,07	2,23	8 [*] ,10	
	2-4 Yıl	250	2,81	1,09			
	5 Yıl ve üstü	482	2,98	1,06			
	Toplam	1025	2,92	1,07			
İçselleştirme	1 Yıl	293	2,94	,99	3,07	7 [*] ,04	Grup2/Grup3
	2-4 Yıl	250	2,82	1,04			
	5 Yıl ve üstü	482	3,02	1,02			
	Toplam	1025	2,95	1,02			

*p<0,05 Grup1: 1 yıl, Grup2: 2-4 yıl, Grup3: 5 yıl ve üstü;

Adama boyutu düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{(2-1022)}=3,72$; $p<0,05$). Anlamlı farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu bulmak için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi uygulanmış; mesleki kıdemi 2-4 yıl arasında olanların yöneticiye bağlılık düzeylerinin, mesleki kıdemi 5 yıl ve üzeri olanlara göre anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Mesleki kıdemi 2-4 yıl arasında olanların ortalaması $X=3,26$ iken mesleki kıdemi 5 yıl ve üzeri olanların ortalamasının $X=3,42$ olduğu görülmüştür.

İçselleştirme boyutu düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan

tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{(2-1022)}=3,07$; $p<0,05$). Anlamlı farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu bulmak için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi uygulanmış; mesleki kıdemi 2-4 yıl arasında olanların içselleştirme düzeylerinin, mesleki kıdemi 5 yıl ve üzeri olanlara göre anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Mesleki kıdemi 2-4 yıl arasında olanların ortalaması $X=2,82$ iken mesleki kıdemi 5 yıl ve üzeri olanların ortalamasının $X=3,02$ olduğu görülmüştür.

Çaba, bağlanma ve özdeşleşme boyutu düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada ortaokul öğretmenlerinin yöneticiye bağlılık düzeylerini tespit edilmesi ve bu düzeylerin bazı değişkenler açısından farklılıklar gösterip göstermediğinin ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticiye bağlılık algılama düzeylerinin; yöneticiye bağlılık geneli, kendini adama, bağlanma, özdeşleşme, içselleştirme alt boyutlarının kısmen katılıyorum düzeyinde; çaba boyutunun kesinlikle katılıyorum düzeyinde olduğu görülmüştür. Buna göre kendini adama, bağlanma, özdeşleşme ve içselleştirme boyutları noktasında okul müdürlerinin daha çok çaba sarf etmelerinin gerektiği söylenebilir. Porter, Steers, Nowday ve Boulian (1974) bağlılığın örgütün amaç ve hedeflerinde güçlü bir kabul yarattığını, çalışanların örgüt adına daha fazla çaba göstermelerini sağladığını aynı zamanda çalışanların örgüt üyeliğini sürdürmeye yönelik yüksek arzu göstermelerini sağladığını ifade etmişlerdir.

Yöneticiye bağlılığı algılama düzeyi ile öğretmenlerin cinsiyeti arasında anlamlı farka ilişkin yüksek düzeyde anlamlı fark olduğu; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha düşük oranda bağlılık sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yöneticiye bağlılık alt boyutları düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmasına ilişkin sonuçlarda; kendini adama, bağlanma, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı, çaba boyutuna göre ise anlamlı farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğretmenlerin kendini adama, bağlanma, özdeşleşme ve içselleştirme boyutları algı düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularından farklı şekilde Benlioğlu (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretim elemanlarının bağlılık düzeyi algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı ortaya konulmuştur. Tutar (2007) yaptığı çalışmada erkeklerin bağlılıklarının kadınlardan yüksek olduğu sonucuna ulaşmış; Cihangiroğlu (2010) ise cinsiyetin bağlılık için anlamlı fark oluşturan bir etken olduğunu ortaya koyarak, kadınların bağlılığının, erkek katılımcılardan yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Medeni durum ile öğretmenlerin yöneticiye bağlılığı algılamaları arasındaki anlamlı farka ilişkin sonuçlara bakıldığında, yüksek düzeyde fark olduğu ve evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bağlılık algısına sahip olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin yöneticiye bağlılık alt boyutları düzeylerinin medeni duruma göre anlamlı şekilde farklılaşmasına ilişkin sonuçlarda; kendini adama, bağlanma, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarının medeni duruma göre anlamlı şekilde farklılaştığı, çaba boyutuna göre ise anlamlı farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Evli öğretmenlerin kendini adama, bağlanma, özdeşleşme ve içselleştirme boyutları algı düzeylerinin bekâr öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Durna ve Eren (2005)'in araştırmasında bağlılık boyutlarıyla medeni durum arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemleri ile yöneticiye bağlılık ve alt boyutları arasındaki anlamlı farka yönelik sonuçlara göre yöneticiye bağlılığın geneli, adama ve içselleştirme boyutları ile kıdem arasında anlamlı fark gözlenirken, çaba, bağlanma ve özdeşleşme boyutları arasında anlamlı fark gözlenmemiştir. Yöneticiye bağlılık, içselleştirme ve adama boyutları ile kıdem arasında; göreve yeni başlayan öğretmenlerin yöneticiye bağlılık düzeylerinin daha düşük olduğu gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kıdemlerinin yöneticiye bağlılığın çaba, bağlanma ve özdeşleşme boyutlarını etkileyen bir etken olmadığı söylenebilir. Demirel (2013) yaptığı çalışmada çalışan ve yöneticilerin, kurumda çalışma süresi ve aynı işyerinde çalışma süresi artarken sadakate ilişkin tutumlarının zayıfladığını ifade

etmiştir. Öte yandan Zellars, Teper ve Duffy (2002)'in yaptıkları çalışmada mesleki kıdem arttıkça bağlılığın azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okulda cinsiyet medeni durum ve kıdem gibi farklılıkların bir zenginlik olarak görülmesi ve bu faktörlerin dikkate alınarak yöneticilerin güven dayalı ve demokratik bir okul ortamı oluşturmaları önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Anderson, K. P. (2005). *A Correlation Analysis of Servant Leadership and Job Satisfaction in a Religious Educational Organization*. Unpublished Doctoral Dissertation, University Phoenix, AZ.
- Arı, G. S. (2003). Yöneticiye Duyulan Güven Örgütsel Bağlılığı Artırır mı? *Gazi Üniversitesi TTEF Dergisi*, 2, 17-36.
- Bartram, T. & Casımır, G. (2007). "The Relationship Between Leadership And and Follower İn-Role Performance and Satisfaction with Leader: The Mediating Affects Of Empowerment and Trust in The Leader", *Leadership and Organization Development Journal*, 28(1), 4-19.
- Becker, T. E., Billings, D. M., Eveleth, D. M. & Gilberth, N. L. (1996). Foci and Bases Of Employee Commitment: Implications for Job Performance, *Academy of Management Journal*, 39, 464-482.
- Benlioğlu, B. (2014). *Öğretim Elemanlarının Algıladıkları Örgütsel Destek Düzeyinin Örgütsel Bağlılıkları Üzerine Etkisinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi, Ankara.
- Bobbie M, T. Jr. (2007). *An Analysis of the Relationships Among Job Satisfaction, Organizational Trust, and Organizational Commitment in an Acute Care Hospital*, Ph.D. Thesis, San Francisco, California.
- Boon, O.K. & Arumugan, V. (2006). The Influence of Corporate Culuture on Organizational Commitment: Case Study of Semiconductor Organizations in Malaysia, *Sunway Academic Journal* 3, 99-115.
- Brown S, McHardy J, McNabb R, & Taylor, K. (2011). *Workplace Performance, Worker Commitment and Loyalty*. Bonn: IZA
- Burden, P. R. (1982). Implications Of Teacher Career Development: New Roles For Teachers, Administrators and Professors. *Action İn Teacher Education*, 4(3-4), 21-26.
- Ceylan, A. & Doğanyılmaz, H. (2007). Yöneticiye Sadakat ve İş Gören Performansı Arasındaki İlişkilere Yönelik Bir Araştırma, *Yönetim Dergisi*, 18(56), 31-39.
- Chang, Chih C., C. M. Chiu & C. A. Chen (2010). The Effect of Tqm Practices on Employee Satisfaction and Loyalty in Government, *Total Quality Management*, 21(12), 1299-1314.
- Chen, L. Y. (2008). An Examination of the Relationship Between Leadership Behavior and Organizational Commitment at Steel Companies, [Http://Www.Huizenga.Nova.Edu/Jame/ Examination.Htm](http://www.huizenga.nova.edu/jame/examination.htm)
- Chen, X. Z., Tsui, A. S., & Farh, J. L. (2002). Loyalty to Supervisor vs. Organizational Commitment: Relationships to Employee Performance in China; *Journal of Occupational and Organization Psychology*, 75. 339-356.
- Chowwen C (2012). Predictors of Organizational Commitment Of of Factory Employees. *Ife Psychologia*, 20(2):105-112.
- Chung, J. Y., Chan, S. J., Kyle, G. T. & Petrick, J. F. (2010). "Servant Leadership and Procedural Justice in the US National Park Service: The Antecedents of Job Satisfaction", *Journal of Park and Regration Administration*, Vol. 28, No. 3, pp. 1-15.
- Cihangiroğlu, N. (2010). Askeri Tabiplerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Gülhane Tıp Dergisi*, 52, 82-90.
- Clayton, S. (2000). *Takımın Yeteneklerini Geliştirmede Yönetim*, (Çev. M. Zaman), İstanbul: Hayat Yayınları.
- Cullen, J. B., Parboteeah, K. P. & Victor B. (2003). The Effects of Ethical Climates on Organizational Commitment: A Two-Study Analysis. *Journal of Business Ethics*, 46, 127-141.
- Darrough, O. G. (2006), *An Examination of the Relationship Between Organizational Trust and Organizational Commitment in the Workforce*, Ph. D. Thesis, Nova Southeastern University.
- Davis, J., Schoorman, F., Mayer, R. & Tan, H. H. (2000), The Trusted General Manager and Business Unit Performance: Empirical

Evidence of Competitive Advantage. *Strategic Management Journal*, 21(5): 563-579.

- Demirel, Y. (2013). Türk Bankacılık Sektöründe Müşteri İlişkileri Yönetiminin Müşteri Sadakati Üzerine Etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (13)1*, 56-81.
- Duffy, J.A. & J. Lilly (2013), "Do Individual Needs Moderate the Relationships between Organizational Citizenship Behavior, Organizational Trust and Perceived Organizational Support?", *Journal of Behavioral & Applied Management*, 14 (3), 185-197.
- Durna, U. & Eren, V. (2005). Üç Bağlılık Unsuru Ekseninde Örgütsel Bağlılık, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6 (2), 210-219.
- Edwards, M.R. (2010). *An Integrative Review Of Employer Branding And OB Theory*, Personal Review.
- Frankel, J.R. & Wallen, N.E. (2006). *How To Design And Evaluate Research In Education* (6th Ed.), New York: McGraw-Hill Int. Ed.
- Gilber, J.A. ve Tang T.P. (1998). An Examination of Organizational Trust Antecedents, *Public Personal Management*, 27(3): 321-338.
- Gül, İ. & Saraç, G. (2018). Okul Müdürlerinin Demokratik Tutumları, *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (10), 155-172. DOI: 10.20860/ijoses.435764.
- Hartmann LC, Bambacas M (2000). Organizational Commitment: A Multi Method Scale Analysis and Test of Effects. *Int. J. Organ. Anal.* 8(1):89- 108.
- Janssen, O. (2004). The Barrier Effect of Conflict with Superiors in the Relationship between Employee Empowerment and Organizational Commitment. *Work & stress*, 18(1), 55-56.
- Klinsontorn, S. (2005), *The Influence of Leadership Styles on Organizational Commitment and Employee Performances*, Ph. D. Thesis, Nova Southeastern University.
- Kovac, J. & Jesenko, M. (2010). "The Connection Between Trust And Leadership Styles in Slovene Organizations", *Journal for East European Management Studies*, 1, 9-33.
- Lyons S.T., Duxbury L.E., Higgins C.A. (2006). A Comparison Of The Values And Commitment Of Private Sector, Public Sector And Parapublic Sector Employees. *Public Adm. Rev.* 66(4), 605-616. doi: 100.1111/j0.1540- 62100.20060.006200.
- Macey, W. H. & Schneider, B. (2008). The Meaning of Employee Engagement. *Industrial and Organizational Psychology*, 1(1), 3-30.
- McGuinness BM (1998). The Chance in Employee Loyalty, *Nurse Manage.* 29(2):6-45.
- Mir A, Mosca R. & Joseph B. (2002). The New Age Employee: An Exploration Of Changing Employee Organization Relations. *Public Personnel Manage.* 31(2):187-200. doi:100.1177/009102600203100205.
- Morrell, K. & Hortley, J. (2006). Ethics in Leadership: The Case of Local Politicians, *Local Government Studies*, 32(19), 55-70.
- Nelson L. & O'Donohue, W. (2006). Alienation Psychology and Human Resource Management, Proceedings of the 2nd Australian Centre for Research in Employment and Work (ACREW), Conference, Prato, Italy.
- Northcraft, G. B. & Neale, M. A. (1990), *Organizational Behavior*, A Management Challenge, The Dryden Press: USA.
- Northouse, P. (2004). *Leadership theory and Practice*(3rd ed.): Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Ok, A. (2015). Yöneticiye ve İş Grubuna Bağlılığın İlişkili Olduğu Değişkenler: Benlik Kavramı Düzeylerinin Düzenleyici Rolü, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 55(1), 263-282.
- Özdaşlı, K. & Yücel, S. (2010). Yöneticiye Bağlılıkta Yöneticiye Güvenin Etkisi: Yapısal Eşitlik Modeli İle Bir Analiz, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 11, 67-83.
- Perry, R. W. & Mankın, L. D. (2007), "Organizational Trust, Trust in the Chief Executive and Worric Satisfaction", *Public Personnel Management*, 36(2):165-179.
- Porter, L.W., Steers, R.M., Mowday, R.T & Boulian, P.V.(1974). Organizational Commitment, Job Satisfaction, And Turnover Among Psychiatric Technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59 (5), 603-609.
- Schappe, S.P. (1996). Bridging the Gap between procedural Knowledge and positive Employee Attitudes, *Group and Organization Management*, 21 (3), 337-367.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The Measurement Of Work Engagement with A Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716.

- Schwepker, C. H. (2001), Ethical Climate's Relationship To Job Satisfaction, Organizational Commitment, And Turnover Intention in The Sales force. *Journal of Business Research*, 54, 39– 52.
- Sharkie, R. (2009). Trust in Leadership is vital for Employee Performance. *Management Research News*, 32(5), 491-498. doi. org/10.1108/01409170910952985.
- Tutar, H. (2007). Erzurum'da Devlet ve Özel Hastanelerde Çalışan Sağlık Personelinin İşlem Adaleti, İş Tatmini ve Duygusal Bağlılık Durumlarının İncelenmesi, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 12(3), 97-120.
- Türk Dil Kurumu: TDK (1998 ve 2005) Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uğurlu, C. T., & Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerinin Etik Liderlik Ve Örgütsel Adalet Davranışlarının Etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 434-448.
- Vandenberg, R. J., Richarson, H. A. & Eastman, L. J. (1999). The Impact of High Involvement WorkYukl Process on Organizational Effectiveness. *Group & Organization Management*, 24(3), 300-339.
- Vlachos, I. (2008). The Effect of Human Resource Practices on Organizational Performance: Evidence from Greece. *The International Journal of Human Resource Management*, 19, 1, 74-79.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations* (5th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Yung BS, Worchel S, & Woehr, D. (1998). Organizational commitment among public service employees. *Public Personnel Manage.* 27(3):339-348.
- Zhang, A. Y., Tsui, A. S., Song, L. J., Li, C. Ve Jia, L. (2008). "How do I trust thee? The employee-organization relationship, supervisory support and middle manager trust in organization", *Human Resources Management*, 47(1), 111-132.
- Zellers, K. L.,Tepper, B. J. & Duffy, M. K. (2002). Abusive supervision and subordinates' organizational citizen ship behavior. *Journal of Applied Psychology*, 87, 1068–1076.

Künye/Cite as

- Bozkurt, B. & Sincar, M. (2019). Ortaokul Öğretmenlerinin Yöneticiye Bağlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 67-77.



2018 Yılı Fen Bilimleri Öğretim Programının Fen Bilimleri için Uyarlanmış Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi / Investigation of 2018 Science Curriculum in comparison to Adapted Bloom Taxonomy for Science

*Cansu ÖZCAN^{*a}, Fitnat KAPTAN^b*

^a Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0003-1377-4948

^b Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-8498-729X

Araştırma

Makalesi/Research Article

Makale Bilgi/Article Info

Tarihçe/History:

Received/Alındı

19/10/2019

Revised/Düzeltildi

03/01/2020

Accepted/Kabul edildi

06/01/2020

Anahtar kelimeler:

Fen Bilimleri,
Fen Bilimleri için Uyarlanmış
Bloom Taksonomisi,
Öğretim Programı

ÖZ

Bu araştırmada, Fen Bilimleri için Uyarlanmış Bloom Taksonomisine göre 2018 yılı Fen Bilimleri Öğretim Programını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada, doküman incelemesine dayalı betimsel analiz kullanılmıştır. 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı öğrenme alanları, kazanım sayıları, ders saatleri ve sınıf düzeyleri açısından incelenmiştir. Bulgularda, öğrenme alanlarının Fen Bilimleri için Uyarlanmış Bloom Taksonomisi bakımından ağırlıklı olarak, Kavrama ve Bilimsel Süreç Becerileri boyutuna yöneldiği bulgusuna ulaşılmıştır. Genel olarak, Fen Bilimleri için Uyarlanmış Bloom Taksonomisi boyutlarında sınıf seviyesinin yükselmesiyle bir artma ya da azalma olduğu söylenebilir. Ayrıca, yıllara göre kazanım sayılarında düşüş olduğu saptanmış fakat bu durumun bir kazanım ifadesinde birden fazla kazanım verilmesinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Belirlenen kazanım sayısı önceki öğretim programdaki kazanım sayısının ortalama iki katı; ders başına düşen kazanım sayısının ortalama iki ders saatine bir kazanım olduğu bulgusuna da ulaşılmıştır.

* Sorumlu yazar: cansuoazcan992@gmail.com



Keywords:

Science,
Adapted Bloom Taxonomy
for Science,
Curriculum

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the 2018 year Science Curriculum according to the adapted Bloom Taxonomy for Science. Descriptive analysis based on document analysis is given. Different comparisons were made between the 2018 Science Curriculum in terms of learning areas, course hours, number of attainments and grade levels. In the study area, it was found that the learning areas was oriented to the dimension of Comprehension and Science Process Skill in terms of Adapted Bloom Taxonomy for Science. In general, it has been found that as the grade level increases, there is a consistent increase or decrease in the Bloom Taxonomy adapted for science. The number of attainment has decreased over the years because more than one attainment is given a attainment. Number of determined attainment is an average of two times the number of existing attainment and is given a attainment in two course hours.

1. Giriş

Eğitimin tarihsel gelişim süreci incelendiğinde, pozitivismden modernizme ve akılcılığa uzanan akımın yerini, postmodern anlayışa bıraktığı bilinmektedir. Postmodern anlayışta; bilginin kesinliği reddedilerek, bilginin yorumlanması ve kullanılması hedeflenmiş, bilginin gündelik yaşamda kullanılmasına vurgu yapılmıştır (Şişman 2006). Yirmibirinci yüzyılda, nitelikli insan özelliklerinde çağın getirmiş olduğu farklılıklar bulunmaktadır. Nitelikli insan özellikleri incelendiğinde, bireyin çevresinde meydana gelen değişikliklere uyum sağlaması, teknolojiye ayak uydurabilmesi, bilgiler arasında gerçek bilgiyi seçebilmesi, bilgiyi analiz ve değerlendirme basamaklarından geçirebilmesi, gündelik yaşamda bilgiyi kullanabilmesi ve bilgiyi ürüne dönüştürebilmesi adına temel becerilere ve üst düzey becerilere sahip bireyler olması beklenmektedir. Eğitim programlarında bu özellikler dikkate alınarak, bilgi yerine beceri kazanımına odaklanan öğrenci merkezli, günlük yaşamla ilişki kurulabilen ve bilim ile teknolojinin etkin kullanımına yönelik eğitim anlayışının vizyon olarak yerini aldığı söylenebilir. Bu bağlamda, Fen Bilimleri öğretim programının amaçları ve standartları, nitelikli insan özellikleri göz önünde bulundurularak yeniden tanımlanmıştır. 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programında (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018) kazanımların hangi alan ve becerilerle ilişkilendirildiğinin belirtilmediği saptanmıştır. Bu sebeple, Fen Bilimleri İçin Uyarlanmış Bloom Taksonomisine göre 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programını incelemek amaçlanmıştır.

Alanyazında, fen programları genel olarak Bloom Taksonomisi ya da yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmiştir (Arı ve Gökler, 2012; Cangüven, Öz, Binzet ve Avcı, 2017; Zorluoğlu, Şahintürk ve Bağrıyanık, 2017). Bloom Taksonomisi, hem öğretim hedeflerinin sınıflandırılmasına hem de öğretmenler ve araştırmacıların bilişsel alanda soru belirlenmesinde kullanılmaktadır (Dindar ve Demir, 2006). Genel olarak özetlenecek olursa, Bloom Taksonomisi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Bilgiyi tanıma, tekrar etme, hatırlama kullanma düzeyi bilişsel boyut; ilgi, tutum, değer davranışları duyuşsal boyut; fiziksel hareketlerdeki değişimler ise psikomotor boyuttur (Bloom, 1956). Bu sınıflama belli bir alana ait olmayıp tüm alanlarda kullanılan genel bir yaklaşımdır. Fen Bilimleri alanına da kullanılmasıyla birlikte, fen bilimleri alanına uygun olarak dört aşamalı sınıflama da kullanılmaktadır. Bunlar; Bilgi, Kavrama, Problem Çözme ve Bilişsel Yöntem Becerileri (Bilimsel süreç becerileri) dir (Kaptan, 1998). Çalışma, Fen Bilimleri için Uyarlanmış Bloom Taksonomisi; Bilgi, Kavrama, Problem Çözme (PÇ), Bilimsel Süreç Becerileri (BSB), Fen Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ), Tutum ve Değerler (TD) alt boyutlarına göre betimsel analiz yapılarak

yürütülmüştür. 2004-2005 Fen ve Teknoloji programlarında ifade edilen becerilere bağlı olarak; Bilgi, Kavrama, Problem Çözme (PÇ), Bilimsel Süreç Becerileri (BSB), Fen Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ), Tutum ve Değerler (TD) alt boyutlarıyla 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı incelenmiştir.

Postmodern anlayış ve nitelikli insan özellikleri kavramlarının vurgulandığı 21.yy da, Türkiye 2005 yılı programıyla birlikte öğrenci merkezli anlayışa yönelmiştir. Yönelmenin sonucu olarak “Fen Bilgisi” yerine dersin adı “Fen ve Teknoloji” olmuştur. Ayrıca, Fen ve Teknoloji Öğretim Programı kapsam ve içeriğinde değişikliğe gidilmiştir. 2005 Fen ve Teknoloji Öğretim Programında “Bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmesi” vizyon olarak belirlemiştir (MEB, 2005). Bu daha sonraki 2013 ve 2018 fen programlarında değişmemiş, ancak ders adı, program amaçları, kazanımların sayısı ve yapısı gibi konularda değişikliğe gidilmiştir.

Fen, doğa ve doğa olaylarını sistemli olarak inceleme, gözlemlenmemiş olayları kestirme gayreti olarak tanımlanabilir. Fen konularına ait bilgi sahibi olma, fen dersi sayesinde el ve zihin becerisi kazanma ve mesleki kariyer eğitimine temel oluşturma maddeleri fen dersi öğretim programında yer alması gereken temel amaçlar arasındadır (Kaptan, 1999). Ülkemizde program geliştirme sürecinin, Cumhuriyetin ilanıyla başladığı, sistematik olarak 1950’ li yıllarda devam ettiği belirtilmiştir (Gücüm ve Kaptan, 1992). Sistematik haliyle tarihsel açıdan incelenecek olunursa fen, 1948 programında Hayat Bilgisi içerisinde iken, aynı programın ikinci seviyesinde Tabiat Bilgisi, Aile Bilgisi ve Tarım-İş dersleri içerisinde yer almıştır. 1968 programında “Fen ve Tabiat Bilgileri”; 1974 programında “Fen Bilgisi” (Gücüm ve Kaptan, 1992); 2005 programıyla “Fen ve Teknoloji” son olarak 2013 programı ile “Fen Bilimleri” adını almıştır.

Fen programlarıyla ilgili yapılan ulusal çalışmalarda genel olarak, karşılaştırma çalışmaları (Özata-Yücel, 2010; Karatay, Timur ve Timur, 2013; Keskinlik-Yumuşak, 2017) öğretmen görüşleri (Dindar ve Yangın, 2007a; Tekbıyık ve Akdeniz, 2008; Doğan, 2010; Toraman ve Alıcı, 2013; Sıcak, 2014; Aybek ve Aslan, 2015), bilimsel süreç becerileri (Başdağ, 2006; Şenyüz, 2008; Altınok ve Tunç, 2013; Saban, Aydoğdu ve Elmas, 2014; Şahin, Öz-Aydın ve Yurdakul, 2016), Yenilemiş Bloom Taksomisi (Arı ve Gökler, 2012; Cangüven, Öz, Binzet ve Avcı, 2017; Zorluoğlu, Şahintürk ve Bağrıyanık, 2017) değişkenleriyle yürütüldüğü saptanmıştır. Aşağıda yer alan çalışmalar, program karşılaştırması (Özata-Yücel, 2010); programın uygulanabilirliği (Doğan, 2010; Tosun ve Çevik, 2011; Sıcak, 2014), programın uygulanabilirliğinde yaşanan sorunlar (Toraman ve Alıcı, 2013; Saban, Aydoğdu ve Elmas, 2014; Şahin, Öz-Aydın ve Yurdakul, 2016); programın taksonomik incelenmesi (Karatay, Timur ve Timur, 2013; Keskinlik-Yumuşak, 2017; Zorluoğlu, Şahintürk ve Bağrıyanık, 2017) şeklinde özetlenebilir. Bu çalışmalara aşağıda detaylı olarak yer verilmiştir:

Doğan (2010), öğretmenlerin 2005 Fen ve Teknoloji Öğretim Programı hakkındaki görüşlerini incelediği çalışmasında, öğretmenlerin sınıfların kalabalık, fiziki durumların ve zamanın yetersiz olduğu; Tosun ve Çevik (2011) çalışmalarında, öğretmen adaylarının, öğretim programındaki eksikliklerin neler olduğunu ve bunlara çözüm önerileri sunmaları istenmiş, sonuç olarak, uygulamada sorunlar yaşandığını bunların çözülmesi gerekliliği; Sıcak (2014) çalışmasında, programın öğrenci seviyesine göre oldukça yoğun olduğu, öğrenme alanların arasında farklılıklar olduğu, 5. sınıfta yer alan kazanımın 6. ve 7. sınıfta yer verilmeden 8. sınıfta yer aldığı; Toraman ve Alıcı (2013) öğretmen görüşlerinin programın hedefi, içeriği, süreç ve değerlendirme boyutlarında olumlu tutum gösterdiği; Şahin, Öz-Aydın ve Yurdakul (2016) çalışmalarında, öğrencilerin programda belirlenen bilimsel süreç becerilerinden daha fazlasını kullandığı; Zorluoğlu, Şahintürk ve Bağrıyanık (2017) çalışmalarında, kazanım incelemeleri yaparak en çok kavramsal bilgi boyutunun olduğu; en az üst bilişsel bilgi boyutuna yer evrildiği; Karatay, Timur ve Timur (2013) çalışmalarında, ders saatlerinde değişiklik olduğu, kazanım sayısının azaltıldığı, 2005 Fen ve Teknoloji Öğretim Programının yapılandırmacı yaklaşıma, 2013 Fen ve Teknoloji Öğretim Programının araştırma-sorgulamaya dayalı yaklaşıma vurgu yaptığı; Saban, Aydoğdu ve Elmas (2014) çalışmalarında, 2013 Fen ve Teknoloji Öğretim Programında bilimsel süreç becerilerine; 2005 Fen ve Teknoloji Öğretim Programı kazanımlarının etkinlik boyutuna, bilimsel süreç becerilerine yapılan vurgunun diğer programdan daha fazla olduğu; Keskinlik-Yumuşak (2017) çalışmasında, 2013 Fen ve Teknoloji Öğretim Programı 2005 Fen ve Teknoloji Öğretim Programına göre, yedinci sınıf haricinde kazanım sayılarında üçte bir düşüş olduğu, 2013 Fen ve Teknoloji Öğretim Programında Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre

(FTTÇ), Bilimsel Süreç Becerileri (BSB) boyutlarına değinilmediği belirlenmiştir.

Fen Bilimleri Öğretim Programı, amaçları, standartları ile nitelikli insan özellikleri dikkate alınarak yeniden yapılandırılmıştır. Bu çalışmada, 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programında kazanımların hangi alan ve becerilerle ilişkilendirildiğinin belirtilmediği saptanmış ve bu sebeple, Fen Bilimleri İçin Uyarlanmış Bloom taksonomisine göre 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programını incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda araştırma problemi belirlenmiş ve bu araştırma problemine ait alt problemler yapılandırılmıştır:

Problem:

1. Fen Bilimleri için Uyarlanmış Bloom Taksonomisine göre, 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programının değerlendirmesi nasıldır?

Alt Problemler:

1. 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı öğrenme alanları boyutunda nasıl bir dağılım göstermektedir ?

2. 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı sınıf düzeyinde kazanım sayısı ve belirlenen kazanım sayıları boyutunda nasıl bir dağılım göstermektedir ?

3. 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı sınıf düzeyinde kazanım sayısı ve ders saati boyutunda nasıl bir dağılım göstermektedir ?

4. Fen Bilimleri için uyarlanmış Bloom Taksonomisi boyutlarına göre 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı sınıf düzeylerinde nasıl bir dağılım göstermektedir ?

5. Fen Bilimleri için uyarlanmış Bloom Taksonomisi boyutlarına göre 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı öğrenme alanları nasıl bir dağılım göstermektedir ?

6. 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı öğrenme alanları sınıf düzeyinde ünite boyutu (içerik düzenlemesi) nasıl bir dağılım göstermektedir ?

Bu çalışma sonuç olarak 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı hem Bilgi, Kavrama, Problem Çözme (PÇ), Bilimsel Süreç Becerileri (BSB), Fen Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ), Tutum ve Değerler (TD) alt boyutlarındaki dağılımı görmek adına hem de kazanım sayısı-ders saati bağlamı; kazanım sayısı ve belirlenen kazanım sayısı durumu; sınıf düzeyi bakımından konu alanlarının sarmallık durumunun incelenmesi bakımından da önem taşımaktadır.

2. Yöntem

Bu çalışmada, Fen Bilimleri için uyarlanmış Bloom Taksonomisine göre, 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu sebeple, doküman incelemeye dayalı betimsel analiz yapılmıştır. 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı doküman incelemesi yoluyla belirli kategorilere (öğrenme alanı, kazanım sayısı, ders saati, sınıf düzeyi, ünite boyutu) ayrılmış, sonrasında bu verileri (kategorileri) analiz etme işleminde betimsel analizden yararlanılmıştır. Yapılan betimsel analiz, dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Sırasıyla, betimsel analiz için çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre veri işleme, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Betimsel analiz, çeşitli verilerden elde edilen temaların özetlenmesi ve yorumlanması sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı, Fen Bilimleri için Uyarlanmış Bloom Taksonomisi içerisinde yer alan öğrenme alanları, bilişsel beceriler, Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre ile tutum ve değerler alt boyutlarına göre incelenmiştir. Böylece, 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı kazanımları; Bilgi, Kavrama, Problem Çözme (PÇ), Bilimsel Süreç Becerileri (BSB), Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ), Tutum ve Değer (TD) alt boyutlarından oluşan Fen Bilimleri için Uyarlanmış Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılmıştır. Fen Bilimleri Öğretim Programında örtük olarak bulunan kazanımlar içerik çözümlemesi yapılarak 'belirlenen kazanım sayısı' teması oluşturulmuştur. Yani, bir kazanımda birden fazla kazanımın ifade edilmesinin söz konusu olması bakımından 'belirlenen kazanım sayısı' başlığı verilmiştir. Ayrıca 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı öğrenme alanı, kazanım sayısı, ders saatleri, belirlenen kazanım sayısı, sınıf düzeyleri ve ünite değişkenleri açısından farklı karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan temalar ve araştırma teknikleri, iç-dış güvenilirliği sağlama hususunda program geliştirme ve ölçme değerlendirme alanında iki uzmanın görüşü alınarak nihai olarak son hali belirlenmiştir.

3. Bulgular

Bu çalışmada 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kazanımları çeşitli değişkenler (öğrenme alanı, ders saati, belirlenen kazanım sayısı, sınıf düzeyi ve ünite) açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Tablolarda öğrenme alanları düzeyinde, kazanım sayısı ve ders saatleri; sınıf düzeyinde kazanım ve belirlenen kazanım sayıları; sınıf düzeyinde ders saatleri; sınıf düzeyinde fen bilimleri için uyarlanmış Bloom Taksonomisi; öğrenme alanları düzeyinde fen bilimleri için uyarlanmış Bloom Taksonomisi ve öğrenme alanları düzeyinde ünite boyutu bakımından incelenen verilere yer verilmiştir. Tablolar, betimsel analiz sonucunda frekans ve yüzde değerlerine göre şekillendirilmiştir.

3.1. 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı Öğrenme Alanlarının Öğrenme Alanı Sayıları, Kazanım Sayıları ve Ders Saatleri

Fen Bilimleri Öğretim Programında dört öğrenme alanı yer almaktadır. Bu öğrenme alanları tüm sınıf düzeyleri sayısınca dikkate alınarak hazırlanmıştır. Tablo 1 de öğrenme alan sayısı, kazanım sayısı ve ders saati değişkenlerinin verileri ifade edilmiştir.

Tablo 1. Fen Bilimleri Programında Yer Alan Öğrenme Alanlarının İncelenmesi

Öğrenme Alanı Adı	Öğrenme Alanı Sayısı	%	Kazanım Sayısı	%	Ders Saati	%
Dünya ve Evren	6	14.3	35	11.6	80	13.3
Canlılar ve Yaşam	12	28.6	90	29.8	202	33.7
Fiziksel Olaylar	18	42.9	111	36.8	208	34.7
Madde ve Doğası	6	14.3	66	21.8	110	18.3
Toplam	42	100	302	100	600	100

Tablo 1 de fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının dört öğrenme alanından meydana geldiği, bu öğrenme alanlarının tüm sınıf düzeyindeki (3-8. sınıf) toplam sayısı, öğrenme alanlarındaki toplam kazanım sayıları ve öğrenme alanlarının ders saatleri verilmiştir. “Fiziksel olaylar” öğrenme alanı kazanım sayısı ve ders saati bağlamında yüzdeler olarak programda en fazla yer verilen öğrenme alanı iken en az yer verilen öğrenme alanının “Dünya ve Evren” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ders başına ortalama iki kazanım düştüğü saptanmıştır.

3.2. 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı Sınıf Düzeyinde Kazanım Sayısı ve Belirlenen Kazanım Sayıları

Fen Bilimleri Öğretim Programı kazanım sayılarının sınıf seviyelerine göre dağılımına tablo 2 de yer verilmiştir. Bu kazanımlar, programda örtük olarak varolan kazanımların ortaya çıkarılmasını sağlamış böylece belirlenen kazanım sayısı boyutu tabloya eklenerek karşılaştırma yapılmıştır.

Tablo 2. Sınıf Düzeyinde Kazanım Sayısı ve Belirlenen Kazanım Sayılarının İncelenmesi

	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	Toplam
Kazanım sayısı	36	46	36	59	67	61	302
Belirlenen kazanım sayısı	72	89	81	162	166	136	706

Tablo 2 de sınıf düzeyinde fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımları ve programda örtük olduğu belirlenen kazanım sayıları verilmiştir. Belirlenen kazanım sayısını elde etme adına içerik çözümlemesi (kodlama) yapılmış, bir kazanımda birden fazla kazanım ifadesi olduğunun saptanması neticesinde ‘belirlenen kazanım sayısı’ teması oluşturulmuştur. Kazanım sayısı ve belirlenen kazanım sayısı bakımından yoğunluğun yedinci sınıfta olduğu saptanmıştır. Programda kazanım ve belirlenen kazanım sayısının en az olduğu sınıf düzeyi üçüncü sınıftır. Buna göre, kazanım sayısı bakımından fen bilimleri programının sınıf seviyesine göre yoğun olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, tabloda toplam kazanım sayıları dikkate alındığında, örtük olarak programda belirlenen kazanım sayısı, fen bilimleri programı kazanım sayısının yaklaşık iki katı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.3. 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı Sınıf Düzeyinde Kazanım Sayıları ve Ders Saatleri

Fen Bilimleri Öğretim Programı sınıf düzeyinde, kazanım sayıları ve ders saatleri karşılaştırması yapılmak üzere tablo 3 de verilere yer verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Düzeyinde Kazanım Sayıları ve Ders Saati Sayılarının İncelenmesi

	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	Toplam
Kazanım sayısı	36	46	36	59	67	61	302
Ders saati	108	108	144	144	144	144	792

Tablo 3 de sınıf düzeylerinde, kazanım sayısı ve ders saatleri verilmiştir. Ders başına düşen kazanım sayısı açısından en fazla olan sınıf düzeyinin dört ders saatine bir kazanım ile beşinci sınıf olduğu belirlenmiştir. Ders başına düşen kazanım sayısının en az olduğu sınıf düzeyi ise ortalama iki derste bir kazanım ile yedinci sınıf olduğuna ulaşılmıştır. Toplam ders saati açısından (3-8. sınıf) bu durum değerlendirildiğinde ders başına düşen kazanım sayısının ortalama iki ders saatine bir kazanım olduğu saptanmıştır.

3.4. Fen Bilimleri İçin Uyarlanmış Bloom Taksonomisi Boyutlarına Göre 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı Sınıf Düzeyi

Fen Bilimleri İçin Uyarlanmış Bloom Taksonomisi, Bilgi Kavrama, PÇ, BSB, FTTÇ, TD boyutlarına ayrılmıştır. Fen Bilimleri Öğretim Programı sınıf düzeyinde bu alt boyutlara göre karşılaştırılarak, verilerle ortaya konmuştur.

Tablo 4. Sınıf Düzeyinin Fen Bilimleri İçin Uyarlanmış Bloom Taksonomisi Bakımından İncelenmesi

Sınıf düzeyi	Bilgi	%	Kavrama	%	PÇ	%	BSB	%	FTTÇ	%	TD	%
3. sınıf	6	20	8	26.7	1	3.3	11	36.7	1	3.3	3	10
4. sınıf	7	14.9	12	25.5	2	4.3	23	48.9	1	2.1	2	4.3
5. sınıf	7	20	8	22.8	1	2.9	18	51.4	1	2.9	-	-
6. sınıf	9	12.9	17	24.3	-	-	42	60	2	2.8	-	-
7. sınıf	7	9.9	24	33.8	-	-	37	52.1	2	2.8	1	1.4
8. sınıf	7	10.3	20	29.4	6	8.8	30	44.1	4	5.9	1	1.5
Toplam	43		119		10		161		11		7	

Tablo 4 de sınıf düzeylerine göre fen bilimleri için uyarlanmış Bloom Taksonomisi bakımından inceleme yapılmıştır. Kazanım sayılarına göre her bir öğrenme alanı sayısal olarak ifade edilmiştir. Örneğin, 3. sınıf bilgi düzeyi alanında 6, kavrama alanında 8, PÇ alanında 1, BSB alanında 11, FTTÇ alanında 1 ve TD alanında 3 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fen bilimleri için uyarlanmış Bloom Taksonomisi bakımından BSB in programda tüm sınıf seviyelerinde en fazla yüzdelik aldığı görülmektedir. Fen bilimleri için uyarlanmış Bloom Taksonomisinde en az yüzdeliğin TD boyutunda olduğu saptanmıştır.

3.5. Fen Bilimleri İçin Uyarlanmış Bloom Taksonomisi Boyutlarına Göre 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı Öğrenme Alanları

Fen Bilimleri Öğretim Programı Öğrenme Alanları, Fen Bilimleri İçin Uyarlanmış Bloom Taksonomisi Boyutlarına göre karşılaştırması yapılmıştır.

Tablo 5. Öğrenme Alanlarının Fen Bilimleri İçin Uyarlanmış Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi

Öğrenme alanı	Bilgi	%	Kavrama	%	PÇ	%	BSB	%	FTTÇ	%	TD	%
Dünya ve Evren	5	14.3	13	37.1	-	-	17	48.6	-	-	-	-

Canlılar ve Yaşam	8	8.8	35	38.5	3	3.3	37	40.6	4	4.4	4	3.3
Fiziksel Olaylar	16	12.5	31	24.2	4	3.1	74	57.8	2	1.6	1	3.1
Madde ve Doğası	14	17.1	16	19.5	1	1.2	45	54.9	4	4.9	2	1.2
Toplam	43		105		8		173		10		7	

Tablo 5 de öğrenme alanları, fen bilimleri için uyarlanmış Bloom Taksonomisi bakımından incelenmiştir. Fen bilimleri için uyarlanmış Bloom Taksonomisinde en fazla yer verilen BSB ve Kavrama boyutu olduğu belirlenmiştir. Fen bilimleri için uyarlanmış Bloom Taksonomisine göre, Bilgi boyutunda “Fiziksel Olaylar” öğrenme alanı; kavrama boyutunda “Canlılar ve Yaşam” öğrenme alanı; PÇ boyutunda “Fiziksel Olaylar” öğrenme alanı; BSB boyutunda “Fiziksel Olaylar” öğrenme alanı; FTTÇ boyutunda “Madde ve Doğası”; TD boyutunda “Canlılar ve Yaşam” öğrenme alanı öğrenme alanları açısından ağırlıkta olduğu söylenebilir. Fen bilimleri programında genel olarak “Fiziksel Olaylar” öğrenme alanı Bilgi, PÇ ve BSB boyutunun üçünde de baskınlık gösterdiği saptanmıştır. Program genel itibariyle bilimsel süreç becerilerine odaklı olarak yapılandırıldığı, öğrenme alanlarında boyutlar açısından eşit olarak dağılmadığı söylenebilir.

3.6. 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı Öğrenme Alanlarının Sınıf Düzeyinde Ünite Dağılımı (İçerik Düzenleme)

Öğrenme alanlarının sınıf düzeyi bakımından ünite dağılımları 3-8. sınıf bütünlüğünde incelenmesi programın sarmallığının ortaya çıkarılmasında kolaylık sağlayacağı düşünüldüğü için tabloda verilere yer verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Düzeyine Göre Ünite Boyutunda İçerik Düzenlemesinin İncelenmesi

Sınıf düzeyi	Dünya ve Evren	Canlılar ve Yaşam	Fiziksel Olaylar	Madde ve Doğası
3. sınıf	Gezeganimizi Tanıyalım	Beş Duyumuz Canlılar Dünyasına Yolculuk	Kuvveti Tanıyalım Çevremizdeki Işık ve Sesler Elektrikli Araçlar	Maddeyi Tanıyalım
4.sınıf	Yer Kabuğu ve Dünya'mızın Hareketleri	Besinlerimiz İnsan ve Çevre	Kuvvetin Etkileri Aydınlatma ve Ses Teknolojileri Basit Elektrik Devreleri	Maddenin Özellikleri

5. sınıf	Güneş, Dünya ve Ay	Canlıları Tanıyalım İnsan ve Çevre	Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme Işığın Yayılması Elektrik Devre Elemanları	Madde ve Değişim
6. sınıf	Güneş Sistemi ve Tutulmalar	Vücudumuzdaki Sistemler Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	Kuvvet ve Hareket Ses ve Özellikleri Elektriğin İletimi	Madde ve Isı
7. sınıf	Güneş Sistemi ve Ötesi	Hücre ve Bölünmeler Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme	Kuvvet ve Enerji Işığın Madde ile Etkileşimi Elektrik Devreleri	Saf Madde ve Karışımlar
8. sınıf	Mevsimlerin Oluşumu	DNA ve Genetik Kod Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi	Basınç Basit Makineler Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi	Madde ve Endüstri

Tablo 6 da öğrenme alanlarının sınıf düzeyi açısından ünite boyutunun incelemesi yapılmıştır. Programda genel olarak sarmallık ifadesinin üstünde durulmamış fakat söz konusu programın öğrenme alanları açısından incelenmesi ele alınacak olursa, Dünya ve Evren öğrenme alanında gezegen, güneş, dünya ve mevsimler; Canlılar ve Yaşam öğrenme alanında beş duyu, besinler, insan-çevre, vücut sistemleri, hücre, DNA, enerji dönüşümleri; Fiziksel Olaylar öğrenme alanında kuvvet, ışık, ses, enerji, basınç, elektrikli araçlar, kuvvetin etkileri, basit makineler, elektrik iletimi, elektrik devreleri, elektrik enerjisi; Madde ve Doğası madde, madde-ısı, saf madde-karışım, endüstri konularına indirildiği belirlenmiştir. Genel olarak Dünya ve Evren, Fiziksel Olaylar Madde ve Doğası öğrenme alanlarında sarmallığın olduğu, Canlılar ve Yaşam öğrenme alanlarında sarmallığın baskın bir belirginliğinin olmadığı düşünülmektedir. İlk sınıf yıllarından son sınıf yıllarına doğru ders kapsamının genişletilmesi ve aynı durumların tekrar öğretilmesi açısından 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programının içerik düzenleme yaklaşımının sarmal programlama yaklaşımı olduğu söylenebilir.

4. Tartışma ve Sonuç

2018 Fen Bilimleri Öğretim Programına bu vizyonu desteklemesi niteliğinde “değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirme” boyutu eklenmiştir. Programlar eğilim olarak incelenirse, 2005 fen programı fen okuryazarlığının yedi boyutuna; 2013 programında fen okuryazarlığının bilgi-beceri-duyuş-Fen Teknoloji Toplum Çevre (FTTÇ) ilişkisine; 2018 programı da değerler ve yetkinlikler boyutuna vurgu yaptığı söylenebilir. 2005 ve 2013 programında bireysel boyuta vurgu yaparken, 2018 programı toplumsal boyuta eğilim gösterdiği düşünülmektedir. Ülkelerin fen programları genel olarak vizyon yönünden ülkemizin öğretim programı benzerlik gösterse de program hedefleri ve beklenen davranış noktasında farklılıklar gösterdiği söylenebilir. Öğrenme alanları dörde ayrılmış ve kendi içerisinde konulara ayrılmıştır. Programlarda temel kavram ve temel düşüncelerin ifade edilmesi (Bruner, 1966) hususun dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Sonuç olarak, konular ve içerik belirlenirken bu durumun dikkate alındığı söylenebilir.

Kazanım sayıları fen bilimleri için uyarlanmış Bloom Taksonomisi bakımından değerlendirildiğinde, kazanımlarda konu içeriğinin yoğun olması, üst düzey becerilerin kazandırılmasında ayrılacak zamanın azalmasına neden olabileceği değerlendirilebilir. Genel olarak, sınıf seviyesi arttıkça fen bilimleri için uyarlanmış Bloom Taksonomisinde tutarlı bir artış ya da azalış olduğu yani bazı sınıf seviyeleri arasında artış varken bir sonraki sınıf seviyesinde düşüş olduğu değerlendirilebilir. Bu durum FTTÇ ve TD boyutunda farklılık göstermektedir şöyle ki; FTTÇ boyutunda sınıf seviyesine göre artış var iken TD boyutunda azalış olduğu da belirlenmiştir. Öğrencilerin fenin doğasını teknoloji, toplum ve çevre etkileşimini erken yaşlarda öğrenmesi fen okuryazarı birey geliştirme hedefiyle uyumlu olması noktasında olumlu bir durum olacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak, öğrencilerin bu etkileşimin farkına varmaları hususunda temel, nedensel ve deneysel becerilerini geliştirecek etkinliklere yer verilmesi önerilir. TD boyutunda yıllara göre düşüş olması durumu, yaşam boyu olumlu tutum ve değer geliştirmesi noktasında geliştirilmesi gereken bir durum olarak değerlendirilebilir. Bilişsel alan kapsamında kavrama, problem çözme ve bilimsel süreç becerilerinin var olan bilgilerin ilişkilendirilmesi, karşılaştırılması ve kullanılması noktasında bireylerin yirmi birinci yüzyıl becerilerine sahip bireyler olarak yetiştirilmesini desteklediği söylenebilir. Başka bir deyişle, bilgi yerine becerinin ağırlık kazandığı günümüzde üst düzey becerilerin kazandırılması durumunun önemli olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, fen bilimleri öğretim programının somut işlem ve soyut işlem dönemleri göz önüne alınarak belirlenen uygulamalarla üst düzey becerileri, tutum ve değerlerinin gelişmelerinin sağlanmasına yönelik olması önerilir.

Bu araştırmada, 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda ağırlıklı olarak, Kavrama ve BSB boyutuna ağırlık verildiği söylenebilir. Bu durumun günümüzde bilgiden çok beceri kazanımına ağırlık veren öğrenci merkezli, gündelik yaşamla ilişkilendiren, bilimsel metotları kullanan, bilim insanı gibi düşünebilen nitelikli bireyler yetiştirme hedefinden ileri geldiği söylenebilir. Başka bir bakış açısıyla düşünüldüğünde, bilişsel, duyuşsal ve devinişel alanların tüm alt boyut özellikleri göz önünde bulundurularak yapılandırılmaya gidilmediğini sonucunu da doğurmaktadır. Oysaki istendik davranışların ortaya çıkarılmasında zihinsel süreçlerin yer aldığı bilişsel alan (Bloom, 1956), duyuşsal yönlerin ağırlıklı olduğu duyuşsal alan (Karthwohl, 1964), kas becerilerin kullanıldığı devinişel alanın (Grobman, 1970) birbiriyle kordineli olarak yürütülmesi önemlidir.

2005 fen ve teknoloji öğretim programı, 2013 ve 2018 fen bilimleri öğretim programlarına oranla daha fazla kazanım sayısı olduğunu göstermiştir. Genel anlamda, önceki iki öğretim programına (2005 ve 2013) göre kazanım sayılarında düşüş olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Karatay, Timur ve Timur (2013) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Her ne kadar kazanım sayısında azalmalar var gibi gözükse de (örneğin üç kazanımın bir kazanımda ifade edilmesi gibi) kazanımlarda aslında azalma olmadığı bir kazanımda birden fazla kazanımı ifade etmeye yönelme olduğuna ulaştırmıştır. Ayrıca çalışmanın bu bulgusu Keskinlik-Yumuşak (2017) ile benzerlik göstermektedir. Bruner (1966) göre, "bir konu detaylardan değil temel düşünce ve temel kavramlardan oluşur" ifadesi göz önünde bulundurulduğunda konu ve içerik açısından kazanımlarının artırılması temel düşünceden uzaklaşmaya yada üst düzey becerilerin kazandırılması amacından uzaklaşabileceği düşüncesini oluşturmaktadır. Sonuç olarak, içerik ve temel beceriler kazanım sayısı-ders saati etkileşimi dikkate alınarak yapılandırılması önerilir.

Kazanım sayısı bakımından en fazla kazanım olan sınıf yedinci sınıf iken, en az kazanım sayısının üçüncü sınıfta olduğu bulunmuştur. Bu durum her ne kadar en az kazanımın üçüncü sınıfta olduğunu gösterse de ders başına düşen kazanım sayısını açısından tutarlı olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, ders başına düşen kazanım sayısının en az olduğu sınıf seviyesi beşinci sınıftır. Beşinci sınıfta dört ders saatine bir kazanım düştüğü saptanmıştır. Bu oran en yakın üçüncü sınıf takip etmektedir. Üçüncü sınıfta üç ders saatine bir kazanım düştüğü saptanmıştır. Geriye kalan sınıf seviyelerinde ortalama iki ders saatine bir kazanım şeklinde olduğu belirlenmiştir. Genel kazanım-ders saati bağlamında da ortalama iki ders saatine bir kazanım olarak belirlendiği söylenebilir. Bu durum, bilimsel süreç becerilerin ağırlık verildiği programda kazanım-ders saati uyumunun düşük olduğu bulgusuna ulaştırmaktadır. Şöyle ki, kazanım sayısının fazla olması öğrencilerin üst düzey becerilerin ortaya çıkarılmasına beklenmesine fırsat tanımayacağı şeklinde değerlendirilebilir.

2018 Fen Bilimleri Öğretim programında 'fen alanında kariyer bilinci geliştirme' amacı olduğu görülmüştür. Kariyer gelişimi sürecinde bireyleri sadece belli bir alana yönlendirme hususu mesleki gelişim kuramlarıyla ters düşeceği söylenebilir. Bu noktada bireylerin yönlendirilmesinde paydaşların önemli olduğu fakat nihai kararın bireylere ait olacağı noktasından kaynaklı belli bir alana

yöneltilmenin doğru olmayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, 2013 ve 2018 fen programında bilimsel bilgi ve özelliklerine yer verildiği saptanmıştır. Bu durum farklı ülkelerde özellikle uluslararası sınavlarda başarı elde eden ülkelerle kıyaslandığında konu bağlamında benzerlik olduğu fakat ülkelerin amaçları içerisinde konulara entegre edilen bilimsel bilgi ve özellikleri karşımıza çıkmakta iken ülkemizde sadece program amacı olarak belirlenmiş ve konulara dahil edilemediği görülmüştür. 2013 ve 2018 programında sosyo-bilimsel konulara program amaçları noktasında yer verildiği fakat konu-kazanım bağlamında sürecin desteklenmediği belirlenmiştir. Ayrıca, temel bilgi, ilgi, tutum, bilişsel bilgi ve sosyo-bilimsel konu bağlamında ortak maddeler olduğu saptanmıştır. 2018 programında önceki programlardan farklı olarak Fen, Mühendislik ve Bilim Uygulamaları alanı eklenmiştir. Bu alanın eklenmesiyle programda yenilikçi düşünme ve girişimcilik becerileri alana özgü beceriler olarak ortaya çıkmıştır. 2018 programında diğer programlarda yer almayan evrensel ahlak, milli ve kültürel, etik konularının program amaçlarına dahil edildiği görülmüştür. Bu durumun fen programının yapısal özellikleri noktasına benzerlik göstermeyeceğinden program amaçlarına eklenmesi noktasında farklı ülkelerin programları düşünüldüğünde fen programı amaçlarında bulunmasının gerekli olmadığı düşünülmektedir.

Genel değerlendirme olarak, 2005 fen programı yapılandırmacı yaklaşımı benimsenirken, 2013 ve 2018 programında araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisine yer verildiği belirlenmiştir (MEB, 2005; MEB, 2013; MEB, 2018). Burada öğrencilerin, anlamlı ve kalıcı öğrenmeleri için formal ve informal öğrenme ortamlarında bu stratejinin benimsenmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2018). Bu durum içinde bulunduğumuz yirmi birinci yüzyıl becerileri kapsamında, araştırma sorgulama yaklaşımın öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olması noktasında programla uyumluluk gösterdiğine ulaştırmıştır. Üç programda da öğrencinin aktif öğretmenin rehber rolünde olması noktası program yaklaşımlarıyla da uyumluluk göstermektedir. Günümüzde bilgiyi üreten, günlük yaşamdaki problemleri çözebilen, araştıran, sorgulayan, analiz eden bireylerin yetişmesi hedeflendiğinden öğrencilerin aktif rolde olması program yaklaşımını destekleyen bir süreç haline getirmektedir (Crowe, Dirks & Wenderoth, 2008). Ayrıca 2005 programında öğretmen özellikleri arasında özenilen model insan olma hususunun fen ile ilgili kariyer geliştirme ile ilgisi olduğunu düşündürmektedir. 2013 ve 2018 fen programlarında informal öğrenme ortamların fen programlarına bazı noktalarda destek sağlayacağına vurgu yapılmıştır. Özellikle son fen programında informal öğrenme ortamları hakkında bilgi verildiği görülmüştür. Genel anlamda informal öğrenme ortamlarının kendi başına öğrenme ortamları olacağı noktasındansa formal eğitime destek olarak belli zamanlarda verilebileceği, model ve ürün oluşturma noktasında formal eğitimde yer verilmesi gerektiği söylenmiştir. Yani, formal eğitimin baskın olduğu, öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenme durumlarına daha çok dokunan informal öğrenme ortamlarını belirlenen zaman dilimlerinde kullanılabilirliğinden bahsedilmiştir. Bu bulgu, üst düzey becerilere yönelik hedeflerin belirlenmesiyle örtüşmektedir (Zorluoğlu, Şahintürk ve Bağrıyanık, 2017). Ayrıca argüman geliştirme noktası son iki programda üstünde durulan farklı noktalardan olmuştur. Bu durumun, program yaklaşımından kaynaklandığı söylenebilir. Son olarak, 2018 programında fen teknoloji ve mühendislik entegrasyonuna vurgu yapılmış ve mühendislik uygulamaları vasıtasıyla teorik bilgilerin uygulamaya yani, bilimsel bilginin ürüne dönüşeceği belirtilmiştir. Ayrıca, BSB, yaşam becerileri ve mühendislik ve tasarım becerileri fen okuryazarlığı vizyonu için belirlenen beceriler olduğu ifade edilmiştir. Bununla beraber, bu alanda yeni beceri olarak tanıtılan yenilikçi düşünme ve girişimcilik boyutlarının programa dahil edildiği belirlenmiştir. Genel anlamda STEM eğitimi noktasına programda vurgu yapılırken, kazanımlarla desteklenmesi noktasında eksiklikler olduğu düşünülmektedir. Ülkemizin şartları göz önüne alınarak uygulanmasında, STEM eğitimin kazanımlarla desteklenmesi, paydaşların yeterliği ve uygulama noktalarının sağlanması önerilir.

KAYNAKÇA

- Altınok, M. A. ve Tunç, T. (2013). Bilimsel Süreç Becerileri Bağlamında Geçmiş Türk Fen Programlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10/4, 22-55.
- Arı, A., & Gökler, Z. S. (2012). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Kazanımları ve SBS Sorularının Yeni Bloom Taksonomisi'ne Göre Değerlendirilmesi*, 10. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde 27-30 Haziran 2012.
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8/41, 883-894.

- Başdağ, G. (2006). *2000 Yılı Fen Bilgisi Dersi ve 2004 Yılı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programlarının Bilimsel Süreç Becerileri Yönünden Karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Bloom, B., S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives (The Classification of Educational Goals)* Handbook 1. Cognitive Domain. New York.
- Bruner, J. S. (1966) *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, Mass.: Belkapp Press. 176
- Cangüven, H. D., Öz, O., Binzet, G. ve Avcı, G. (2017). *Milli Eğitim Bakanlığı 2017 Fen Bilimleri Taslak Programının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi*,. International Journal of Eurasian Education and Culture, 2, 62-80.
- Crowe A., Dirks C. & Wenderoth M. P. (2008). "Biology in Bloom: Implementing Bloom"s Taxonomy to Enhance Student Learning in Biology". CBE Life Sciences Education 7 (2008) 368-381
- Dindar, H., ve Demir, M., 2006. Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi*, 26, 87 - 96.
- Dindar, H. ve Yangın, (2007a). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına Geçiş Sürecinde Öğretmenlerin Bakış Açılarının Değerlendirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15/1, 185-198.
- Doğan, Y. (2010). Fen ve Teknoloji Dersi Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 86-106.
- Grobman, H. (1970). *Developmental Curriculum Projects: Decision Points and Processes*. New York.
- Gücüm, B., ve Kaptan, F., (1992). Dünden Bugüne İlköğretim Fen Bilgisi Programları ve Öğretim. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 249-258.
- Karatay, R., Timur, S. ve Timur, B. (2013). 2005 ve 2013 Yılı Fen Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 233-264.
- Kaptan, F. (1999). *Fen Bilgisi Öğretimi*, 3. Baskı, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Kaptan, F. (1998). *Fen Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Keskinkılıç Yumuşak, G. (2013). Fen Dersinde Zihin Haritalarının Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-5.
- Krathwohl, D. R. (1964). *The Taxonomy of Educational Objectives – Its Use in Curriculum Building, Defining Educational Objectives* (Ed: C. Lindval). University of Pittsburgh Press, Pennsylvania.
- MEB. (2005a). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4 ve 5. Sınıflar) Öğretim Programı. (07.05.2018) <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- MEB. (2005b). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. (07.05.2018) <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- MEB. (2013). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. (07.05.2018) <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- MEB. (2018). Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. (07.05.2018) <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Özata Yücel, E. (2010). 2005 İlköğretim Fen ve Teknoloji Programının Hedefler ve İçerik Açısından Farklı Ülkelerin Programlarıyla Karşılaştırılması, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23/1, 293–310.

- Saban, Y., Aydoğdu, B. ve Elmas, R. (2014). *2005 ve 2013 Fen Bilgisi Öğretim Programlarının 4. ve 5. Sınıf Düzeylerinin Bilimsel Süreç Becerileri Açısından Karşılaştırılması*, ICEMST 2014, Konya 16-18 Mayıs 2014.
- Sıcak, A. (2014). Fen ve Teknoloji Öğretim Programı Sarmallığının İncelenmesi: 2005 Fen ve Teknoloji Öğretim Programı Örneği, *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2/2, 182-192.
- Şahin, S., Öz Aydın S. & Yurdakul, B. (2016). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı Yedinci Sınıf İnsan ve Çevre Ünitesindeki Etkinliklerin Bilimsel Süreç Becerileri Açısından Değerlendirilmesi, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 32-59.
- Şenyüz, G. (2008). *2000 Yılı Fen Bilgisi ve 2005 Yılı Fen ve teknoloji Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Bilimsel Süreç Becerileri Kazanımlarının Tespiti ve Karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*. 3. Baskı, Pegem, Ankara.
- Tekbıyık, A., Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını Kabullemeye ve Uygulamaya Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri, *Necatibey Eğitim Fakültesi Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 23-37.
- Karatay R., Timur S., Timur B. (2013). 2005 ve 2013 Yılı Fen Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması, *Adıyaman Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2013/15, 233-264.
- Toraman, S. ve Alcı, B. (2013). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Yenilenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri, *EKEV Akademi Dergisi*, 56, 11-22.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: SeçkinYayıncılık.
- Zorluoğlu, S. L., Şahintürk, A. & Bağrıyanık, K. E. (2017). 2013 Yılı Fen Bilimleri Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi ve Değerlendirilmesi, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1–15.

Künye/Cite as

Özcan, C. & Kaptan, F. (2019). 2018 Yılı Fen Bilimleri Öğretim Programının Fen Bilimleri için Uyarlanmış Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 78-90.



Demokratik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması / A Validity and Reliability Study for the Democratic Attitude Scale

*Mehmet SİNCAR^{*a}, İdris ŞAHİN^b, Kadir BEYÇİOĞLU^c*

^a Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-4979-5014

^b Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0003-0228-5014

^c Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0003-0385-3087

Araştırma

Makalesi/Research Article

Makale Bilgi/Article Info

Tarihçe/History:

Received/Alındı

09/10/2019

Revised/Düzeltildi

11/12/2019

Accepted/Kabul edildi

02/01/2020

Anahtar kelimeler:

Demokrasi,

Demokratik tutum,

Ölçek geliştirme

ÖZ

Amaç: Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının algılarına dayalı olarak Demokratik Tutum Ölçeğini (DTÖ) geliştirmektir.

Yöntem: Ölçeğin açılımlı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve test-tekrar test güvenirliliği süreçleri için üç farklı katılımcı grubu ile çalışılmıştır. Katılımcı grupları, açılımlı faktör analizi için 384, doğrulayıcı faktör analizi için 319 ve test-tekrar test güvenirliliği için 45 öğretmen adayından oluşmaktadır. Veri toplama aracının kapsam geçerliliğinin sağlanması için alanyazın taraması yapıldıktan sonra, öğretmen adayları ve akademisyenlerden oluşan bir grupla görüşmeler gerçekleştirilmiş, daha sonra yapı geçerliliği için açılımlı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır.

Bulgular: Tüm geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarından sonra veri toplama aracının 4 faktörlü yapıda 16 maddeden oluştuğu gözlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri, $\chi^2 / Sd = 1.809$; GFI = .936; AGFI = .910; NNFI (TLI) = .891; CFI = .912; RMSEA = .05 ve RMR = .043 olarak belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen değerler, ölçek için model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güvenirlilik çalışmaları kapsamında yapılan analizler sonucunda, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .748 olarak hesaplanmıştır.

Sonuçlar ve Öneriler: Araştırma sonucunda yapılan geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarından elde edilen bulgular ölçeğin öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının belirlenmesinde kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

* Sorumlu yazar: mehmentsincar@yahoo.com

Keywords:

Democracy,
Democratic attitude,
Scale development

ABSTRACT

Purpose: The purpose of this study is to develop a scale that can be used to determine the democratic attitudes of prospective teachers.

Design & Methodology: Exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis and test-retest reliability processes were studied with three different groups of participants. Participants consisted of 384 for exploratory factor analysis, 319 for confirmatory factor analysis, and 45 pre-service teachers for test-retest reliability. Literature was reviewed, and scale items were prepared through the interviews with prospective teachers and specialists in the field in order to fulfill this purpose. The construct validity of the scale was determined using exploratory and confirmatory factor analysis.

Findings: It was found that the 16 item-scale had four dimensions. The construct validity scores of the scale were as followings: , $\chi^2/Sd= 1.809$; GFI = .936; AGFI = .910; NNFI (TL) = .891; CFI = .912; RMSEA = .05 ve RMR = .043 , and re-test score was .789. Cronbach's Alpha Coefficient of Reliability was calculated as .748.

Implications & Suggestions: It can be asserted that these findings present sufficient proof for the validity and reliability of the scale.

1. Giriş

Demokrasi, genel olarak, bir toplumdaki azınlıkların çoğunluk haline gelebilme hak ve olanağının bulunduğu bir çoğunluk yönetimi olarak tanımlanmaktadır. Ancak bu, çoğunluğun azınlık olanlar üzerinde baskı kurması anlamı taşımamaktadır (Kongar, 1993). Demokrasi, bir yönetim biçimi olmaktan daha çok, bir yaşayış biçimi ve hayatı algılayış şeklinde ele alınmaktadır (Gürşimşek ve Göregenli, 2004). Böylece demokrasinin yönü, yaşantı ve eyleme, dolayısıyla da tutum ve davranışa dönük olmaktadır. Demokrasi'nin bir yaşam biçimi olarak algılanması ve yerleşmesi, demokratik politik bir yapıyı gerekli kıldığı gibi, aynı zamanda, o toplumu oluşturan insanların tutum ve davranış yelpazesinden oluşan demokratik bir kültürün geliştirilmesine de gereksinim duyar. Bu bakış açısıyla demokrasinin ya da demokratik toplumun inşası ve geliştirilmesi için, toplumu oluşturan yurttaşların demokrasinin ne olup olmadığı hakkında bilgi sahibi olması yeterli değildir; demokratik yaşama inanan, demokratik değerleri içselleştirerek onları bilinçli bir biçimde tutum ve davranışlarıyla sergileyen kişiler olması gerekir.

Günümüzde demokrasinin anlamı iyice belirsizleşmiştir. İnsanlar neredeyse yapmak istedikleri her şeyi haklı göstermek için her gün demokrasi sözcüğünü kullanmaktadır (Apple ve Beane, 2011:31). Kesintisiz sermaye birikimi önceliğine dayalı, kapitalist bir dünya ekonomisi olan modern dünyanın sistemi, zorunlu olarak hem ekonomik hem de toplumsal açıdan eşitsizlikçi, hatta kutuplaştırıcıdır. Bununla birlikte demokrasi talebi, modern dünya sisteminin tarihinde hiçbir zaman şimdiki kadar güçlü olmamıştır. Daha fazla eğitim ve sağlık olanağı ve daha yüksek bir gelir tabanı ve kabul edilebilir asgari eşik hiçbir zaman azalmamakta, aksine sürekli artmaktadır (Wallerstein, 2000). Bu güçlü demokrasi talebi beraberinde toplumsal düzenin demokratikliğinin sorgulanması kadar, bireylerin tutum ve davranışlarının demokratikliğinin de sorgulanmasını getirmektedir. Bu bağlamda demokratik toplumsal bir düzenin önemli özelliklerinden biri, toplumu oluşturan bireylerin demokratik tutum ve davranışlar kazanmış olmalarıdır. Eğitim, bireylere demokratik tutum ve davranışları kazandırma sürecinde karşımıza çıkan temel araçlardan biri olmaktadır (Şahin, 2016).

Eğitim, insanın, çok hızlı bir biçimde değişen ve giderek çok daha fazla karmaşıklaşan dünyaya, daha iyi uyum sağlaması ve ayakta kalması için insanlara güç veren sembolik ve kültürel sermayeden ortaya çıkar; birbirine daha çok bağlı, demokratik, eşit ve adil bir toplumun oluşturulmasına katkıda bulunur (Kellner, 2002). Bu yönüyle eğitim, çoğulcu ve katılımcı demokratik toplumu yurttaşların özümseyerek içlerine sindirdiği bir "yaşam biçimi" olarak yerleştirip yaşatmanın temel aracı olarak görülmektedir (Gülmez, 1996). Eğitimin bireylerin, dolayısıyla da toplumun demokratikleşmesindeki bu kadar güçlü bir etkiye sahip olması, okulların

demokratikleştirilmesini gerektirmektedir. Demokratik okullar, öğretmen ve öğrencilerin ortak kararlar aldıkları, planlama yaptıkları ve farklı görüşlerin desteklendiği yerler olarak anılmaktadır (Rainer ve Guyton, 1999). Çocuklar gelecekte toplumda demokrat, etkin birer birey olarak görev üstleneceklerse, demokrasinin gerektirdiği bilgi, tutum ve davranışları okulda yaşayarak öğrenmeleri gerekir (Farrel, 1998). Çocuk ve gençlerin, demokrasinin bir yönetim biçimi olmaktan daha çok bir yaşam biçimi olduğunu görmeleri, onlara sunulan ortamın demokratik ve özgür bir ortam olmasıyla sağlanır. Demokrasinin, bir yaşam biçimine dönüştürülme şansı, yaşanılan ortamın demokratikliği ölçüsünde amaca ulaşır (Gülmez, 1996). Bu da eğitim ortamının hazırlayıcısı ve eğitimin uygulayıcısı olan öğretmenlerin eğitim sürecine yaklaşımlarıyla doğrudan ilişkilidir.

Tutum, bireylerin bir psikolojik objeye ilişkin düşüncelerini ve duygularını içeren yaklaşım; bir kişiye atfedilen bir eğilimdir. Tutum, objeleri, tercih edilen ya da edilmeyen gruplara ayırmamızı sağlar. Tutum, doğrudan gözlenebilen bir özellikte değildir, kişinin gözlenebilen davranışlarından çıkarsama yapılarak o kişiye atfedilen bir eğilimdir. O halde tutum; gözlenebilen, ortaya konan bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı eğilimdir. Bir tutumun oluşturduğu sadece bir davranış eğilimi ya da sadece bir duygu değil, düşünce-duygu-davranış eğilimi bütünlümesidir. Bir tutum, kişinin düşünce, duygu ve davranış eğilimlerini birbirleriyle uyumlu kılar (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014).

İnsanın genellikle duyuşsal gelişiminin ürünü olan tutum; bebeklikten başlayarak yaşantı yoluyla gelişir ve giderek bir tutum örüntüsüne dönüşür. Bu örüntünün oluşmasında okul ve gelecek nesilleri yetiştirme görevi yüklenmiş olan öğretmenlerin etkisi açıktır. Kişinin algılaması, yargılaması, duygulanması, coşkulanması, öğrenmesi, anımsaması, kısacası tüm bilişsel, devinimsel ve duyuşsal eylemleri tutumunun etkisiyle biçimlenir (Başaran, 1991:162). Demokratik tutum, başkalarıyla işbirliği yapma becerisine sahip olmayı gerektirir. İşbirliği yapma becerisi ise, başkalarıyla birlikte çalışma içinde gelişir. Demokratik eğitim, haklar, ayrımcılık yapmama ve karar verme sürecine eşit katılım gibi özellikler taşır. Bu bağlamda demokratik bir toplumda eğitim kurumlarının, sadece bilişsel amaçlara ulaşmak için değil, aynı zamanda insanı insan yapan birtakım evrensel değerlerin öğrencilere kazandırıldığı bir yapı işlevi de görmesi gerekir (Şahin, 2016). Bunun için öğrencileri eleştirel okuryazarlık yoluyla yurttaşlığa hazırlamak gerekir. Böyle bir hazırlık süreci öğrencileri, kamuyu ilgilendiren söylemlere katılarak, hem kendilerinin hem de çevrelerindeki toplulukların gündelik yaşamlarını etkileyen toplumsal, ekonomik ve politik konulara duyarlı hale getirir, böylece demokrasi güçlenir (McLaren, 2011:77), kişilerde demokratik tutum gelişebilir.

Demokratik eğitim, kişilerin eleştirel düşünme becerilerini, ilgili olma ve soru sorma alışkanlıklarını geliştirmelerine katkıda bulunur (O'Brien, 2005). Öğretmen ya da öğreticilerin, öğrenci ya da öğrenenlere yönelik tutumları, öğrenenlerin demokratik tutum ve davranışlar edinmelerini etkiler. Öğretici öğrenme-öğretme etkinliği sırasında öğrencileri bir şeyler yapmaya zorlaması farklı bir durum oluştururken, onlara bir şeyler önermesi başka sonuçlar doğurur (Rowland, 2003). Bu yüzden öğrenme ve öğretme süreci, bir yapılandırma süreci olduğu kadar aynı zamanda bir sorgulama ve eleştiri süreci olmalıdır (McLaren, 2011:321). Bu süreçte, öğrencilerin demokratik tutum geliştirebilmeleri için, öğretmen rol model olmalıdır. O halde eğitimin tüm düzeylerinde öğretmenler, insan haklarına ve insan onuruna saygılı davranmalı; adil ve eşitlikçi bir tutum sergilemeli; sınıf kurullarını belirleme ve öğrenme ortamını düzenlemeyi öğrencilerle birlikte yapmalı; bilimsel yöntemi, sorun çözme yöntemi olarak hayata geçirmeli; öğrencileri sorumluluk almaya, eleştirel ve bağımsız düşünmeye yöneltmelidir. Öğretmen, aynı zamanda, öğretmeye çalışırken bilgiyi ve doğru bildiklerini dayatmayan, öğrencileri dinleyen, anlamaya çalışan, empati kuran, katılımı özendiren, önyargıdan arınmış, ayrımcılıktan uzak, öğrenciye saygı duyan bir tutum sergilemelidir (Şahin, 2009). Bireylerin demokratik davranışları edinerek geliştirebilmeleri hem okullardaki demokratik uygulamalardan hem de aile ve toplumdaki uygulamalardan etkilenir (Çarıklı ve Er, 2010). Üniversite öğrencilerinin “demokratik eğitimci”, “demokratik sınıf” ve “demokratik okul” gibi kavramları nasıl algılandıklarının incelendiği bir araştırmada, öğrencilerin demokrasinin ilkelerinin eğitimdeki yansımalarını dar bir çerçeveden ele aldıklarını, demokrasinin bir yaşam biçimi olduğunun farkına varmadıkları saptanmıştır (Taneri, 2014).

Alanyazında sıklıkla demokratik tutumun bireyler üzerinde olumlu etkiler yarattığına yönelik tartışmalar görülmektedir (Farrel, 1998; Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014; Rainer ve Guyton, 1999). Bu çalışmanın bulguları daha önce demokratik tutumu konu edinen ve

farklı bağlamlarda yapılmış olan çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Örneğin Karahan vd. (2006), öğretmen adaylarının demokratik tutum düzeyi düşük olan öğrencilerin sosyal ilişkilerde ve sosyal becerilerde daha yetersiz olduklarını saptamışlardır. Benzer şekilde Büyükkaragöz ve Kesici (1996), öğretmenlerin demokratik tutumları ile hoşgörülerinin arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir.

2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Tutum, Kağıtçıbaşı ve Cemalçılar'ın (2014) belirttiği gibi doğrudan ölçülemez, dolaylı olarak davranış yoluyla ölçülebilir. Bu ölçme, genellikle sergilenen davranış ve yöneltilen soruları yanıtlamak ya da fikir belirtme şeklinde olmaktadır. Tutum ölçümleri, genellikle, kişilerin kendi görüşlerini aktarmalarından oluşmaktadır, bu ölçümlerde kişilerin bir objeye ilişkin görüşleri onlara doğrudan yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlarla belirlenmektedir. Ölçek geliştirme hedefiyle yola çıkılan bu çalışmada "Demokratik Tutum Ölçeği"ni geliştirme aşamaları ayrıntılı biçimde ortaya konulmuş; öğretmen adaylarının algıları üzerinden geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın alanyazına olduğu kadar öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının geliştirilmesine de katkı sağlayabileceği ve bu konuda yapılacak çalışmalara ışık tutabileceği beklenmektedir.

3. Yöntem

3.1. Örneklem

Araştırma üç farklı çalışma grubu ile yürütülmüştür. Açıklayıcı faktör analizi (AFA), İzmir'de bir üniversitede 2017 yılının ikinci yarısında öğrenimleri sürdüren 384 öğretmen adayından toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. Birinci çalışma grubu olarak adlandırılan öğretmen adaylarının 108'i (%28.1) erkek, 276'sı (%71.9) ise kadındır. Bu grupta yer alan katılımcıların 176'sını (%45.6) eğitim fakültesi, 208'ini (%54.4) ise pedagojik formasyon eğitimi almakta olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), Gaziantep'te bir üniversitede 2018 yılının ilk yarısında öğrenimlerini sürdüren 319 öğretmen adayından toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. İkinci çalışma grubu olarak adlandırılan öğretmen adaylarının 244'ü (%76.5) kadın, 75'i (%25.5) erkektir. Bu grupta yer alan katılımcıların 132'sini (%41.4) eğitim fakültesi, 187'sini (%58,6) ise pedagojik formasyon eğitimi almakta olan öğrenciler oluşturmaktadır. Ölçeğin zamana karşı tutarlılığında 2019 yılının ilk yarısında Gaziantep'te bir üniversitede öğrenimlerini sürdüren 45 öğretmen adayına bir hafta ara ile ölçek uygulanmıştır.

3.2. Veri Toplama Aracının Pilot Formunun Geliştirilmesi

Veri toplama aracının pilot formunu geliştirmek için öncelikle ilgili alan yazın incelenmiş ve konuyla ilgili yayınlar taranarak genel bir kuramsal çerçeve çizilmiştir. Nihayetinde öğretmen adaylarının demokratik tutuma ilişkin algılarını betimlemeyi amaçlayan 36 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddelere anlam, kapsam, anlaşılabilirlik ve açıklık bakımından değerlendirilmesi (Tezbaşaran, 1997) ve demokratik tutuma ilişkin algının incelenmesi için üç öğretmen adayından maddelerin açıklığı ve anlaşılabilirliğine yönelik düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarından alınan görüşlerden sonra maddeler ölçek formatına dönüşürülerek uzman görüşü için iki akademisyene sunulmuştur. Uzmanlardan ölçeğin kapsamı, anlaşılabilirliği, açıklığı ve demokratik tutumu saptamaya uygunluğunu için "uygun, çıkartılmalı, düzeltilmeli" seçeneklerine göre değerlendirmeleri istenmiştir. Ölçekte fazla madde bulunmasının katılımcıların cevaplamaya istekliliğini olumsuz olarak etkileyebileceği ve ölçeğin kullanılabilirliği açısından sorun oluşturabileceği dikkate alınarak uzmanların uygun gördüğü maddeler ölçeğe alınmış, öneriler doğrultusunda ifade değişiklikleri yapılmış ve birbirine benzer olan maddeler çıkarılmıştır. Bunun sonucunda veri toplama aracının pilot formunda 26 madde kalmıştır. Pilot formda yer alan ifadeler için Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Tamamen Katılıyorum (5) şeklinde beşli Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Veri toplama aracının pilot formu 2017 yılı Nisan-Mayıs aylarında uygulanmıştır.

3.3. Verilerin Analizi

Veri toplama aracının faktör yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, güvenilirliğini belirlemek için de Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı ile test-tekrar test güvenirliliğine ilişkin korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Araştırma sürecinde açımlayıcı faktör analizi için SPSS 20 ve doğrulayıcı faktör analizi içinse AMOS 21 kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde yapılan tüm istatistiksel işlemleri, uzmanlık alanı istatistik olan bir öğretim üyesinin kontrol etmesi sağlanmıştır.

4. Bulgular

4.1. Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla, yani maddelerin aynı yapıyı ölçüp ölçmediğini ve veri toplama aracının tek faktörlü ya da çok faktörlü olup olmadığını tespit etmek amacıyla temel bileşenler analizi ve varimax tekniği kullanılmıştır. Temel Bileşenler Analizi, bir değişken azaltma ve anlamlı kavramsal yapılara ulaşmayı amaçlayan, uygulamada en sık kullanılan, görelî olarak da yorumlaması kolay olan, faktör analizi uygulamaları içinde yer alan çok değişkenli bir istatistiksel yöntemdir. Ayrıca elde edilen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) uygunluk değeri Bartlett testi sonucuyla da verilerin faktör çözümlmesine uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır (Büyüköztürk, 2010). Bu analizin sonunda veri toplama aracında yer alan 23 maddenin KMO değeri, .810 ve Bartlett testi (Ki-kare=2112.316; sd=253; p<0.001) sonucunun anlamlı olduğu görülmüş ve veri toplama aracında yer alan tüm maddelerin yüksek faktör yükü değeri aldığı (.40 ve üzeri) belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilirken veri toplama aracını oluşturan maddelerden faktör yükü değeri düşük olan maddeler (Madde 22 ve 25) ile kuramsal çerçeve ile uyuşmayarak farklı bir boyutta yer aldığı gözlenen bir madde ise (Madde 21) ölçekten çıkarılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre; veri toplama aracında yer alan 23 maddenin faktör yükleri .43 ile .80 arasında sıralanmış ve veri toplama aracı 6 boyuttan oluşmuştur. Birinci boyutta 4 madde (12, 13, 16 ve 26); ikinci boyutta 4 madde (2, 3,4 ve 5); üçüncü boyutta 4 madde (17, 18, 19 ve 20); dördüncü boyutta 4 madde (7, 8, 9 ve 10); beşinci boyutta 4 madde (6, 11, 14 ve 15); altıncı boyutta ise 3 madde (1, 23 ve 24) yer almıştır. Veri toplama aracının 6 boyutta toplam varyansın %55.4'ünü açıkladığı gözlenmiştir.

Bu süreçten sonra 23 maddeli ve 6 boyuttan oluşan yapının yeterli uyumlu indekslerini verip vermediğini belirlemek ve veri toplama aracının yapı geçerliliğine ilişkin ek kanıt elde etmek için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde veri toplama aracının 6 boyuttan ve 23 maddeden oluşan yapıya ait uyum indeksi değerleri, $\chi^2 / Sd = 1.825$; GFI = .893; AGFI = .862; NNFI (TLI) = .437; CFI = .521; RMSEA = .051 ve RMR = .093 olarak belirlenmiştir. Bu nokta elde edilen uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir seviyede olmadığı gözlenmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizinden sonra veri toplama aracının kuramsal yapısı yeniden incelenmiş ve uzman görüşü için yeniden iki akademisyene sunulmuştur. Uzmanların gerçekleştirdiği değerlendirmeden sonra 7 madde (1, 12, 14, 18, 23, 24, 26) veri toplama aracından çıkarılmış ve kalan 16 madde ile yeniden açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen temel bileşenler analizi sonucunda KMO değeri, .801 ve Bartlett testi (Ki-kare=1214.948; sd=120; p<0.000) sonucunun anlamlı olduğu görülmüş ve veri toplama aracında yer alan tüm maddelerin yüksek faktör yükü değeri aldığı (.40 ve üzeri) belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 16 maddenin faktör yüklerinin .562 ile .805 arasında değerlere sahip olduğu, ölçeğin 4 boyuttan oluştuğu ve toplam varyansın %52.48'ini açıkladığı gözlenmiştir. Bununla beraber maddelerin anti-ımağ korelasyon (MSA-Measure of sampling adequacy) değerleri de incelenmiş ve tüm maddeler için MSA değerlerinin tamamının, Kaiser (1974) tarafından önerilen kabul edilebilir alt sınır olan .60 değerinden büyük olduğu gözlenmiştir.

Tablo 1. Demokratik tutum ölçeğine ilişkin açımlayıcı faktör analizi sonuçları

Eski Madde Numaraları	Maddeler	Farklılıklara Saygı	Duyarlı Davranma	Gücü Yüceltme	Toplumsal Sorumluluk	Ortak Faktör Varıansı
13	1. Farklı kültürel kimliklere saygı gösteririm.	.68				.49
16	2. Farklı inançlara hoşgörü gösteririm.	.67				.52
17	3. Etnik farklılıklara hoşgörü gösteririm.	.67				.45
19	4. Gerekğinde savunduğum ideolojiyi (düşünce sistemini) eleştiririm.	.66				.49
20	5. Farklı giyim tarzlarına hoşgörü gösteririm.	.59				.43
4	6. Emeğe saygı duyarım.		.80			.68
3	7. İnsan ilişkilerinde görgü (nezaket) kurallarına uygun davranırım.		.77			.62
2	8. Davranışlarımın sorumluluğunu üstlenirim.		.76			.59
5	9. Toplumsal sorunlara karşı duyarlı davranırım.		.58			.49
8*	10. Kendi ideolojimde (inanç, düşünce) olanlara ayrıcalıklı davranırım.			.74		.57
7*	11. Güçlünün yanında yer almayı tercih ederim.			.67		.52
10*	12. Ulaşmazlıklarda bana zarar vermeyecek tarafı seçerim.			.67		.46
9*	13. İnançsız olduğunu bildiğim insanlara merhamet etmem.			.59		.52
6	14. Toplumsal yararı kişisel yarardan üstün tutarım.				.71	.55
11	15. Yaptığım işi toplumsal sorumluluk olarak görürüm.				.69	.52
15	16. İlişkilerimde bireysel ve toplumsal değerler arasında denge kurarım.				.56	.43
	Özdeğer	3.79	1.79	1.43	1.36	
	Açıklanan Toplam Varyans (%52.48)	23.73	11.23	8.97	8.54	
	Test-Tekrar Test Kararlılık=. 789	.73	.71	.73	.76	

*Tersten puanlanacak maddeler

Açımlayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde, veri toplama aracının 4 faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Birinci faktör toplam varyansın yaklaşık %23.73'ünü, ikinci faktör %11.23'ünü, üçüncü faktör %8.97'sini ve dördüncü faktör %8.54'ünü açıklamaktadır. Dört faktör tarafından açıklanan toplam varyans oranı ise %52.48'dir. Birinci boyuttaki maddelerin faktör yüklerinin .59-.68; ikinci faktördeki maddelerin faktör yüklerinin .58-.80; üçüncü faktördeki maddelerin faktör yüklerinin .59-.74, dördüncü faktördeki maddelerin faktör yüklerinin ise .56-.71 aralığında değiştiği görülmektedir. Elde edilen faktörlerde bulunan maddelerin içerikleri dikkate alınarak birinci faktör “farklılıklara saygı”, ikinci faktör “duyarlı davranma”, üçüncü faktör “gücü yüceltme” ve dördüncü faktör “toplumsal sorumluluk olarak adlandırılmıştır.

4.2. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

İkinci aşamada AFA sonucunda dört faktörden oluşan yapının yeterli uyum indeksleri verip vermediğini belirlemek ve ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin ikinci bir kanıt elde etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde test edilen modelin araştırmadan elde edilen veriler ile uyumlu olup olmadığını ortaya koymak üzere çeşitli uyum indeksleri referans alınmaktadır. Uyum indeksleri modelin kabul edilip edilmeyeceğine dair bir takım eşik değerler kullanılarak yorumlanmaktadır. Aslında bu durum gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen uyum istatistiklerinin belirli değerlerin altında veya üzerinde olması anlamına gelmektedir (Kline, 2011). Ki-kare (χ^2) istatistiğinin, alanyazında ilk kullanılan uyum indeksi olduğu söylenebilir ve bir modelin kabul edilebilir olması için χ^2 istatistiğinin anlamlı olması gerekir. Ancak χ^2 istatistiği örnek hacminden etkilendiğinden uyum ölçütü olarak bunun yerine χ^2 değerinin serbestlik derecesine oranı kullanılmaktadır. Bu oranın 3'ün altında olması modelin kabul edilebilir bir uyuma

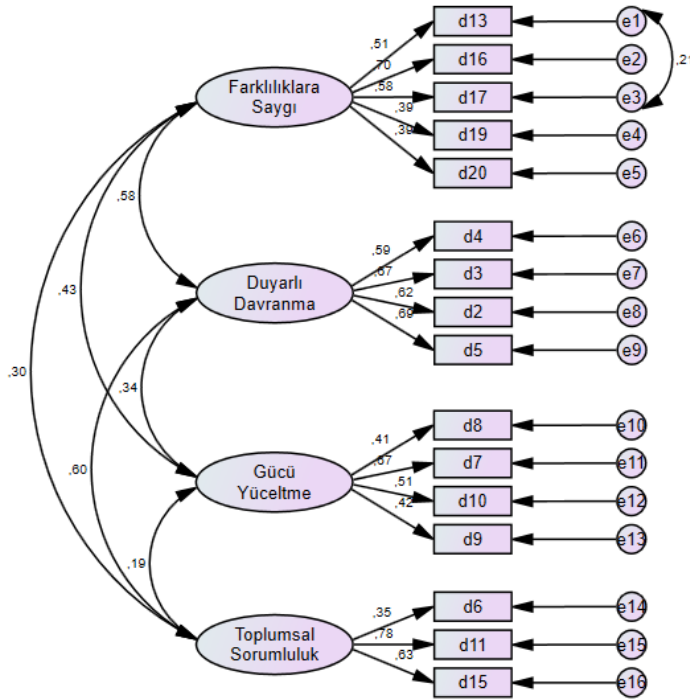
sahip olduğunu, 2'nin altında olması modelin iyi uyum gösterdiği anlamındadır (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Bununla beraber bir faktör modelinde RMSEA (Steiger, 1990), CFI (Bentler, 1990) ve GFI (Jöreskog ve Sörbom, 1993) gibi çeşitli parametrelerin belirli eşik değerlerinin sınırları arasında olması beklenir.

Tablo 2. Demokratik tutum ölçeğine ilişkin uyum iyiliği indeksi değerleri

Uyum İndeksleri	İyi Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Önerilen Model (4 Faktörlü Yapı)
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	1.809
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$.910
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$.936
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .97$.912
TLI (NNFI)	$.97 \leq TLI \leq 1.00$	$.90 \leq TLI < .97$.891
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .10$.05
RMR	$.00 \leq RMR \leq .05$	$.05 < RMR \leq .10$.043

Kaynak: Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., ve Müller, H. (2003).

Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen yapılaraya ilişkin model-veri uyumunu değerlendirmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir (Tablo 2). Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri; $\chi^2/sd=1.809$, $GFI=.936$, $AGFI=.910$, $TLI=.891$, $CFI=.912$, $RMSEA=.05$, $RMR=.043$ olarak belirlenmiştir. χ^2 /Sd 'nin 2'nin altındaki değer alması iyi uyum olduğunu göstermektedir. GFI, TLI ve CFI değerlerinin .95'in, AGFI'nın ise .90'm üzerindeki değerleri iyi uyuma işaret etmektedir. Benzer şekilde GFI, TLI ve CFI değerlerinin .90'm, AGFI'nın ise .85'in üzerindeki değerleri kabul edilebilir bir uyuma işaret etmektedir. (Schermelleh-Engel, Moosbrugger, ve Müller, 2003, s.52). Bu bağlamda ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen χ^2/sd ve AGFI değerleri için iyi uyuma; GFI, CFI ve TLI değerleri için kabul edilebilir uyuma, RMSEA ve RMR değerleri için de iyi uyuma sahip olduğu söylenebilir. Veri toplama aracının yol diyagramı Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1: Madde-faktör ilişkisini gösteren standardize edilmiş yol katsayıları

5. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının algılarına dayalı olarak bir demokratik tutum ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bunun için öncelikle bir madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra uzman görüşlerine dayalı olarak bu maddeler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak ön uygulama için hazır hale getirilmiş, ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi (açımlayıcı faktör analizi), yapı geçerliğinin test edilmesi (doğrulayıcı faktör analizi) ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması (test-tekrar test) işlemleri gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin dört boyuttan oluştuğu görülmüştür.

Dört boyut ve on altı maddeden oluşan demokratik tutum ölçeğinin “farklılıklara saygı” olarak adlandırılan birinci boyutunda beş; “duyarlı davranma” olarak adlandırılan ikinci boyutunda dört; “gücü yüceltme” olarak adlandırılan üçüncü boyutta dört ve “toplumsal sorumluluk” olarak adlandırılan dördüncü boyutta ise üç madde yer almıştır. Elde edilen değerlerin kabul edilebilir uyum ölçütlerini karşıladığı görülmektedir. Bu durumda geliştirilen demokratik tutum ölçeğinin dört faktörlü yapısının geçerli ve kullanılabilir bir model olduğu söylenebilir. Türkiye’de zorunlu eğitim çağında yer alan öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri ve öğretmen adaylarının demokratik tutumlarına yönelik çeşitli araştırmalar ve ölçek geliştirme çalışmaları söz konusu olsa da (Gözütok, 1995; Sağlam, 2000; Yeşil, 2001; Ural, 2010; Genç ve Kalafat, 2008; Zencirci, 2010; Gömleksiz ve Çetintaş, 2011; Ural ve Sağlam, 2011; Koçoğlu, 2013; alanyazında öğretmen adaylarının demokratik tutumlarını olumlu-olumsuz yönleriyle ve farklı boyutlarda ele alan bir veri toplama aracının varlığına rastlanmamıştır. Bu bağlamda geliştirilen bu ölçeğin, öğretmen adaylarının demokratik tutumları bağlamında gerçekleştirilecek araştırmalar için farklı bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Apple, M. & Beane, J. A. (2011). *Demokratik okullar: Güçlü eğitimden dersler*. (Çeviri, M. Sarı). Ankara: Dipnot Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel davranış: insanın üretim gücü*. Ankara: Kendi Yayını.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238–246.
- Büyükkaragöz, S. & Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Eğitim Yönetimi*, 2(3), 353-365.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çarıkcı, S. & Er, K. O. (2010). Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutumları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24), 54-69.
- Farrel, J. P. (1998). Democracy and education: Who gets to speak and who is listened to? *Curriculum Inquiry*, 28(1), 1-7.
- Genç, S. Z. & Kalafat, T. (2008). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 211-222
- Gömleksiz, M. N. & Çetintaş, S. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları: Fırat, Dicle,7 Aralık, Cumhuriyet ve Erzincan Üniversiteleri Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-14.
- Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Gülmez, M. (1996). *İnsan haklarının eğitimi hakkı*. Ankara: TODAİE.
- Gürşimşek, I. & Göregenli, M. (2004). Öğretmen adayları ve öğretmenlerde demokratik tutumlar, değerler ve demokrasiye ilişkin inançlar. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu Kitabı*: 77-85
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8.0: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Lincolnwood: Scientific Software International.
- Kağıtçıbaşı, Ç. & Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar sosyal psikolojiye giriş* (16. baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.

- Karahan, F., Sardoğan, M. E., Özkamalı, E. & Dicle, N. A. (2006). Öğretmen adaylarında demokratik tutum, nevrotik eğilimler ve kendini gerçekleştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 149-158.
- Kellner, D. (2002). Yeni teknolojiler/yeni okur-yazarlıklar: yeni binyılda eğitimin yeniden yapılandırılması (Çeviri, A. Taşkent). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 107-132.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Koçoğlu, E. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, okul yöneticilerinde olması gereken demokratik tutum ve davranışlara ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 8(6), 413-430.
- Kongar, E. (1993). *Demokrasi ve kültür* (2. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- McLaren, P. (2011). Okullarda yaşam eleştirel pedagojiye giriş (Çeviri, M.Y. Eryaman & H. Arslan). Ankara: Anı Yayıncılık.
- O'Brien, L. M. (2005). Social foundations of education and democracy: Teacher education for the development of democratically-oriented teachers. *Educational Foundations*, Summer-Fall, 33-44.
- Rainer, J. & Guyton, E. (1999). Democratic practices in teacher education and the elementary classroom. *Teaching and Teacher Education*, 15, 121-132
- Rowland, S. (2003). Teaching for democracy in higher education. *Teaching in Higher Education*, (8)1, 89-101.
- Sağlam, H. İ. (2000). Sosyal bilgiler dersinin demokratik tutum geliştirmedeki rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 67-71.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness of Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 52.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, (25), 173-180.
- Şahin, İ. (2009). Demokrasi ve insan hakları eğitimi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(4), 1341-1354.
- Şahin, İ. (2016). Öğretmen adaylarının demokratik tutum ve değerlere ilişkin algısı. İçinde, edit. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar ve İ. Şahin, *Eğitim yönetimi araştırmaları* (e-kitap, 524-542). Ankara: Pegem A
- Taneri, P. O. (2014). Üniversite öğrencilerinin demokrasinin eğitime yansımaları hakkındaki görüşleri (Çankırı Karatekin Üniversitesi). The opinions of university students about the reflections of democracy in education. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 12-27.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Ural, S. N. & Sağlam, H. İ. (2011). İlköğretim öğrencilerinin demokratik tutum düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(22), 161-180.
- Ural, S.N. (2010). İlköğretim öğrencilerinin demokratik tutum ve empatik eğilim düzeylerine sosyal bilgiler dersinin etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Wallerstein, I. (2000). *Bildiğimiz dünyanın sonu: Yirmi birinci yüzyılın sosyal bilimi*. (Çeviri, T. Birkan). İstanbul: Metis Yayınları.
- Yeşil, R. (2001). İlköğretim düzeyinde okul ve ailenin demokratik davranışlar kazandırmadaki etkisi. Doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Zencirci, İ. (2010). İlköğretim okullarında yönetimin demokratiklik düzeyi: katılım, özgürlük ve özerklik. *Balkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(24), 86-114.

Künye/Cite as

Sincar, M., Şahin, İ. & Beycioğlu, K. (2019). Demokratik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 91-100.



Türkçe Öğretmen Adaylarının Teknolojik Sözcük Tercihleri / Technical Word Preferences of Turkish Teacher Candidates

*Nazmi ARSLAN^{*a}, Erhan DURUKAN^b*

^a Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-9312-7005

^b Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0001-9600-3190

Araştırma

Makalesi/Research Article

Makale Bilgi/Article Info

Tarihçe/History:

Received/Alındı

02/10/2019

Revised/Düzeltildi

27/11/2019

Accepted/Kabul edildi

02/01/2020

Anahtar kelimeler:

Teknoloji,

Sözcük tercihi,

Öğretmen adayı

ÖZ

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmen adaylarının günlük hayatta bilgisayar kullanırken karşılaştıkları kelimelerin orijinal hallerini mi yoksa Türkçe karşılıklarını mı kullanmayı tercih ettiklerini belirlemektir. Tarama yöntemi kullanılan araştırmanın çalışma grubunu Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 304 Türkçe öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Teknolojik Sözcük Tercih Anketi” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler “Tek Faktörlü Varyans Analizi” (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmen adaylarının teknolojik kelimelerin Türkçesini kullanmayı daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının en çok tercih ettiği Türkçe sözcükler, “kopyala yapıştır”, “arama”, “bedava”, “yazıcı”, “indir” ve “çevrimdışı” olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının en çok tercih ettiği yabancı sözcükler ise “internet”, “flash disk”, “format”, “faks”, “multimedya” olarak belirlenmiştir.

* Sorumlu yazar: nazmiarslan123@gmail.com

Keywords:

Technology,
Word preference,
Teacher candidate

ABSTRACT

The aim of this study is to determine whether Turkish teacher candidates prefer to use the original or Turkish equivalents of the words they encounter while using computers in daily life. The study group of the research was consisted of 304 Turkish teacher candidates studying in Fatih Education Faculty of Karadeniz Technical University. In the research, “Technological Word Preference Questionnaire” was used as data collection tool. The datas were analyzed with “One Factor Analysis of Variance”(ANOVA). According to the findings obtained from the research, it was concluded that Turkish teacher candidates prefer to use Turkish words. The most preferred Turkish words by teacher candidates were determined as “kopyala yapıştır”, “arama”, “bedava”, “yazıcı”, “indir” and “çevrimdışı”. In addition, the most preferred foreign words of teacher candidates were “internet”, “flash disk”, “format”, “fax” and “multimedia”.

1. Giriş

Çok eski zamanlardan beri üzerinde durulan, düşünülen, tartışılan bir olgu olmasına rağmen dilin herkes tarafından kabul edilen tek bir tanımı yoktur. Dilin birçok araştırmacı ve filozof tarafından farklı tanımlarının yapılması sürekli gelişen, değişen, birden çok yönü ve özelliği bulunan bir yapıda olmasından kaynaklanmaktadır.

Yapılan tanımlar, dilin, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi (Ergin, 2005: 3); düşünme ve düşünlüeni aktarma dizgesi (Aksan, 2006: 13); seslerden örülü çok yönlü ve gelişmiş bir sistem (Korkmaz, 1992: 43); bireyin edilgen biçimde belleğine aktardığı ürün (Saussure, 1998: 43); toplumun kültürünü yansıtan bir ayna (Toklu, 2003: 9) ve insanın gereksinimlerine göre kurduğu ve geliştirdiği toplumsal bir kurum (Vendryes, 2001: 14-15) olduğundan bahsetmektedir.

Genel olarak bakıldığında dil tanımlamalarında ortak olan temel öğeler; dilin bir sistem olduğu, seslerden oluştuğu, bir iletişim ve düşünme aracı olduğu ve insanların oluşturduğu toplumlarda kullanıldığıdır (Demirel, 2014: 2).

Zaman içinde çeşitli nedenlerle toplumsal hayatta ve dolayısıyla kültürde meydana gelen değişiklikler dillerin de değişikliğe uğramasına neden olmaktadır. Dünya üzerindeki bütün diller gibi Türkçe de geçmişten günümüze ses ve anlam açısından çeşitli değişikliklere uğramıştır.

Türklerin İslam dinini kabulüyle beraber başlayan kültürdeki ve sosyal hayattaki değişiklik, dilde de kendisini göstermiş; dilimizde Arapça ve Farsçanın etkisi uzun yıllar sürmüştür. Hatta bu etki öyle güçlü olmuştur ki Divan Edebiyatı gibi sanatlı, gösterişli, bazen anlaşılması güç bazen de insanda belâğ haz uyandıran bir edebiyat kolunun ortaya çıkmasını sağlamıştır. Daha sonraları 19. yüzyıldan itibaren Tanzimat ve Islahat Fermanlarıyla başlayan ve 20. yüzyılın başlarında Cumhuriyetin ilânı ve yüzyılın ortalarına kadar olan süreçte meydana gelen sosyal hayattaki değişiklikler yine dile yansımış ve dilde sadeleşme rüzgârları esmeye başlamıştır. Herkesin anlayabileceği arı bir dil oluşturma çabaları bu toplumsal değişikliklerle beraber neticeye ulaşmıştır. 20. yüzyılın sonu ve günümüzde ise dilde sadeleşme hareketlerinin son bulduğu ve dilimizin yoğun bir yabancı tehdidi ve etkisi altında olduğu görülmektedir.

Bilgi ve iletişim teknolojileri alanında gözlenen yenilikler doğrudan bireyleri etkilediği için hızlıca yayılma imkânı bulmakta ve çok talep görmektedir. Bu talep, yeniliklerle birlikte bu yeniliklerin yetiştiği kültür ortamından da bazı izler taşıyarak bizim kültürümüze özellikle de dilimize yerleşmesini sağlamaktadır. Teknolojinin sürekli geliştiği, bilişim çağı adı verilen günümüzde her şeyin hızlı üretilip hızlı tüketilmesi ve bu üretim sürecinde etkin bir rol alamayışımız Türkçenin “yabancı” faktörü karşısında güçsüz durumda kalmasına yol açmaktadır.

“Bilgi çağında bilgiye sahip olan toplumlar, teknolojiyi üretmekte ve kullanmaktadırlar. Teknolojinin kullanılması bireyleri ve toplumları olaylar ve olgular karşısında daha güçlü yapmakta ve hayatı kolaylaştırmaktadır. Teknolojik değişimler, getirmiş oldukları bu

olanaklarla birlikte, bireylere ve toplumlara yeni sorumluluklar da getirmektedir. Bu sorumluluklarının bilincinde olup teknolojiyi yaşam çevreleriyle bütünleştirebilenler diğer toplumlardan hep bir adım daha önde olmaktadır” (Gündüz ve Odabaşı, 2004).

Bilim ve teknolojiye ilerlemiş, üretici sıfatına sahip milletlerin dili dünya genelinde kabul görmekte ve gelişmemiş, dünya siyasetinde etkin rol oynayamayan, tüketici toplumların hedef dili hâline gelmektedir. Ortaya yeni çıkan bilimsel ve teknolojik bir ürünün adı ve onunla ilgili olan her türlü donanım, yazılım ve yedek parça malzemelerinin isimleri orijinal şekliyle alınmakta ve ürünün kullanılacağı ya da fayda sağlanacağı alandaki her şey üretici ülkenin ve onun kültürünün bir yansıması olmaktadır. Bu konuda Alyılmaz (1997), teknoloji ürünlerinin gittikleri yerlere ait oldukları milletlerin dilinden, kültür ve medeniyetlerinden, yaşayış ve inanışlarından, ideolojilerinden birçok şey taşıdığını belirtmektedir.

Genellikle yabancı sözcüklerden oluşan bilim ve teknolojiye ait terimlere Türkçe karşılık bulunamaması ya da bulunan karşılıkların tercih edilmemesi dilimizin en önemli sorunlarından biridir. “Yabancı kelimeleri, Türkçe karşılığı dilimizde olduğu hâlde almak ve kullanmak Türkçenin söz varlığını tehdit etmektedir” (Ünalın, 2006;18).

Akalın (2000), “Bilgisayar ve internet terimlerinin İngilizceden dilimize olduğu gibi girmesi, Türkçenin son yıllarda yaşadığı sorunun bir başka boyutudur. Dilimize yabancı dillerden, özellikle de İngilizceden, yoğun bir sözcük ve terim akışı olduğu bilinen bir gerçek. Bu akış, Türkçeyi söz varlığının yanı sıra ses bilgisi, şekil bilgisi ve söz dizimi özellikleri açısından da kötü olarak etkiledi” görüşünü savunmaktadır.

Hayatımızda büyük bir yeri olan teknolojik ürünlere ve gelişmelere kayıtsız kalmak mümkün değildir. Fakat bu ürünleri kullanırken dil bilinciyle hareket etmek gerekir.

Dil bilinci dile olan hassasiyet anlamına gelmektedir. Dil, iletişimi sağlarken aynı zamanda geçmişten geleceğe, yeni kuşaklara kültür aktarma işlevini gören bir araçtır. “Ancak günümüzde dil, iletişim çağının ürünleri olan medya ve internetin dilin özensiz kullanımına olumsuz katkısı yüzünden arılığını kaybedecek görünümündedir” (Temur ve Vuruş, 2009).

Toplumların millet olmasının ilk şartı aynı dile ve kültüre sahip olmaktır. Bu sebeple dili koruyup kollamak, yabancı etkileri dilden uzak tutmak milli bir görev addedilmektedir.

“İçinde bulunduğumuz bilgi çağı, bilginin hızlı bir şekilde aktarılmasına ve sürekli değişmesine ortam hazırlamıştır. Bu sebeple dili iyi kullanma ve iletişim becerilerine sahip olmanın önemi daha da artmıştır. Günümüzde dili güzel kullanan, iletişim becerilerine sahip, kendini iyi ifade edebilen bireyler, hayatın her alanında başarı kapılarını sonuna kadar açabilme olanağına sahiptirler (Temur ve Vuruş, 2009).

Toplum içinde her bireyin ve özellikle öğretmenlerin dil bilincine sahip olması ve küçüklere bu duyguyu aşılması gerekmektedir. “Nitelikli toplumun temellerini oluşturmada ve kültürel değerleri aktarmada çok önemli görevler üstlenen öğretmenlerin Türkçemiz konusunda çok hassas olması bu bakımdan büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler, dilimizin yaşadığı sorunları fark ederek dil bilincine ve duyarlılığına sahip olduklarında öğrencilerine de model olabilirler” (Yiğit ve Karaduman, 2011).

Dili koruma ve dil bilincini öğrencilere aşılama en büyük görev şüphesiz Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Türkçe öğretmenlerinin işi sadece dil bilgisi kuralları ve yapılarını öğretmek değil; aynı zamanda dile sahip çıkmayı ve dil bilincine sahip olmayı da öğretmektir.

Bu açıdan bakıldığında Türkçe öğretmen adaylarına da büyük sorumluluk düşmektedir. “Türkçe öğretmeni adayları, sadece dilin yapısını öğrenmekle yetinmemeli, ileride yetiştireceği öğrencilerde dille ilgili doğru tutum ve davranış oluşturulmasına ve dil bilincinin geliştirilmesine rehberlik etmelidir” (Börekeçi, 2009).

Bu bağlamda Türkçe öğretmeni adaylarının günlük hayatta en çok karşılaştığı bilgisayar terimleri ve teknolojik sözcüklerin hangi kullanımlarını tercih ettiklerini belirlemek önem taşımaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının günlük hayatta en çok karşılaştığı bilgisayar terimleri ve teknolojik sözcüklerin hangi kullanımlarını tercih ettiğini tespit etmektir.

2. Yöntem

Bu çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2009: 77). Bu yöntemle Türkçe öğretmeni adaylarının bilgisayar terimleri ve teknolojik sözcüklerin hangi kullanımlarını tercih ettiği saptanmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 304 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının sınıf seviyesine göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının sınıf seviyesine göre dağılımı

Sınıf	f	%
1	55	18,1
2	99	32,6
3	102	33,6
4	48	15,8
Toplam	304	100

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %18,1’i (55) birinci sınıf; %32,6’sı (99) ikinci sınıf; %33,6’sı (102) üçüncü sınıf; %15,8’i (48) dördüncü sınıftır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Teknolojik Sözcük Tercih Anketi” kullanılmıştır. Anket, bilgisayar ve internet ortamında en çok karşılaşılan 30 yabancı kökenli kelime ve Türkçe karşılıklarının bulunduğu 4’lü likert tipte hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarından ankette yer alan teknolojik sözcüklerden hangisini ne sıklıkla tercih ettiğini 1 ila 4 arasında (1: Hiçbir zaman, 2: Bazen, 3: Sık sık, 4: Her zaman) bir değer vererek belirtmesi istenmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler “Tek Faktörlü Varyans Analizi” (ANOVA) ile analiz edilmiştir.

3. Bulgular

Tablo 2. Öğretmen adaylarının sözcük tercihlerinin genel ortalamaları

Türkçe	Ort.	Ort.	Yabancı Kökenli
e-posta	2,51	2,45	e-mail
Belgegeçer	1,35	2,95	Faks
Diz üstü bilgisayar	2,83	2,36	Notebook
Günce	1,77	2,20	Blog
Bedava	3,43	1,38	Free
İndir	3,38	1,88	Download

İstenmeyen ileti	2,36	1,67	Spam
Fare	2,99	2,54	Mouse
Ekran	3,10	2,43	Monitör
Bağlantı	2,78	2,42	Link
Çevrim içi	3,23	2,10	Online
Çevrim dışı	3,38	1,55	Offline
Kopyala yapıştır	3,67	1,33	Copy paste
Sohbet	3,19	2,16	Chat
Biçim	2,13	2,99	Format
Genel ağ	1,68	3,70	İnternet
Çoklu ortam	1,90	2,75	Multimedya
Ağ, şebeke	3,03	1,61	Network
Takma ad	2,75	1,80	Nickname
Yazıcı	3,39	1,48	Printer
Tarayıcı	3,33	1,40	Scanner
Taşıyıcı bellek	2,13	3,10	Flash disk
Masaüstü bilgisayar	3,11	2,28	PC
Kablosuz bağlantı	3,08	2,15	Wi-Fi
Kurmak	3,14	1,51	Install
Arama	3,47	1,65	Search
Seviye	3,01	2,11	Level
Sunucu	3,10	1,64	Server
Sıfırlamak	2,36	2,63	Reset
Yönetici	2,80	2,17	Admin
TOPLAM	2,82	2,13	

Tablo 2’de öğretmen adaylarının günlük hayatta bilgisayar ve internet ortamında en çok karşılaştıkları 30 yabancı sözcük ve Türkçe karşılıklarının genel ortalamaları verilmiştir. Öğretmen adaylarının tercihlerinde Türkçe sözcüklerin ortalamasının 2,82; yabancı sözcüklerin ortalamasının ise 2,13 olduğu tespit edilmiştir. Bu değerler öğretmen adaylarının Türkçe sözcükleri daha çok tercih ettiğini göstermektedir. Katılımcıların Türkçe sözcükleri genel olarak daha çok tercih etmeleri Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyor olmalarıyla ilişkilendirilebilir.

Öğretmen adaylarının en çok tercih ettiği Türkçe sözcükler, “kopyala yapıştır” (3,67), “arama” (3,47), “bedava” (3,43), “yazıcı”

(3,39), “indir” (3,38) ve “çevrimdışı” (3,38) olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının en çok bu sözcükleri tercih etmeleri, bu kelimelerle özellikle okul ortamında sıkça karşılaşmalarına ve bu kelimelerin yabancı karşılıklarının dilimize tam olarak yerleşmemesine bağlanabilir.

Öğretmen adaylarının en çok tercih ettiği yabancı sözcükler, “internet” (3,70), “flash disk” (3,10), “format” (2,99), “faks” (2,95), “multimedya” (2,75) olarak belirlenmiştir. Bu kelimelerin öğretmen adayları tarafından daha çok tercih edilmesi nispeten diğer yabancı sözcüklerden daha sık karşılaşıyor olması ve dilimize tamamen yerleşmesinden kaynaklanabilir.

Öğretmen adaylarının en az tercih ettiği Türkçe sözcükler, “belgegeçer” (1,35), “genel ağ” (1,68), “günce” (1,77), “çoklu ortam” (1,90), “taşıyıcı bellek” (2,13) olarak belirlenmiştir. En az tercih edilen Türkçe sözcükler öğretmen adaylarının bu kelimelerin yabancı karşılıklarını benimsediklerini günlük hayatta onları daha çok kullandıklarını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının en az tercih ettiği yabancı sözcükler, “copy paste” (1,33), “free” (1,38), “scanner” (1,40), “printer” (1,48), “install” (1,51) olarak belirlenmiştir. Bunun sebebi olarak bu kelimelerin dile tam olarak yerleşmediği söylenebilir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının teknolojik sözcük tercihlerinin sınıf seviyesine göre ortalamaları

p	4	3	2	1	Türkçe	Anlamlı farklılık	Yabancı	1	2	3	4	p
-	2,35	2,48	2,49	2,71	e-posta	- -	e-mail	2,33	2,43	2,42	2,71	-
,002	1,10	1,26	1,55	1,36	Belgegeçer	2-3 3-2 2-4 4-2	Faks	2,93	2,57	3,24	3,17	,000
-	2,81	2,75	2,91	2,87	Diz üstü bilgisayar	- -	Notebook	2,27	2,45	2,42	2,15	-
-	1,65	1,68	1,87	1,85	Günce	- -	Blog	2,07	2,20	2,27	2,19	-
,000	3,52	3,58	3,09	3,67	Bedava	1-2 3-2 4-2	Free	1,27	1,47	1,33	1,44	-
,001	3,62	3,45	3,11	3,53	İndir	1-2 3-2 4-2	Download	1,67	2,25	1,73	1,69	-
,046	2,21	2,56	2,15	2,51	İstenmeyen ileti	2-3 -	Spam	1,75	1,71	1,55	1,79	-
-	3,06	2,98	2,98	2,98	Fare	- 2-1 2-3 2-4	Mouse	2,42	2,86	2,46	2,19	,001
-	3,19	3,13	2,99	3,16	Ekran	- 2-3 2-4	Monitör	2,38	2,70	2,38	2,06	,004
,000	2,88	3,01	2,42	2,91	Bağlantı	1-2 4-2 3-2 2-3 2-4	Link	2,31	2,72	2,25	2,27	,004

-	3,37	3,31	3,14	3,11	Çevrim içi	-	-	Online	2,22	2,19	2,01	1,98	-
-	3,37	3,52	3,24	3,35	Çevrim dışı	-	-	Offline	1,58	1,64	1,43	1,60	-
-	3,62	3,75	3,62	3,65	Kopyala yapıştır	-	2-1 2-3 2-4	Copy paste	1,29	1,56	1,18	1,21	,002
-	3,19	3,34	3,01	3,25	Sohbet	-	-	Chat	2,09	2,27	2,18	2,00	-
-	2,13	2,03	2,20	2,16	B biçim	-	-	Format	3,13	2,84	3,05	3,02	-
,009	1,50	1,51	1,93	1,71	Genel ağ	2-3 2-4	-	İnternet	3,75	3,60	3,74	3,79	-
-	1,90	1,93	1,95	1,78	Çoklu ortam	-	-	Multimedya	2,85	2,82	2,68	2,65	-
-	3,17	3,15	2,79	3,11	Ağ, şebeke	-	2-3 2-4	Network	1,60	1,83	1,49	1,42	,017
-	2,90	2,82	2,67	2,64	Takma ad	-	-	Nickname	1,85	1,85	1,74	1,79	-
-	3,33	3,53	3,30	3,36	Yazıcı	-	2-1 2-3	Printer	1,38	1,68	1,30	1,56	,006
-	3,46	3,44	3,14	3,36	Tarayıcı	-	-	Scanner	1,49	1,53	1,27	1,31	-
-	2,17	2,00	2,24	2,16	Taşıyıcı bellek	-	-	Flash disk	2,89	3,21	3,13	3,06	-
-	3,02	3,16	3,12	3,07	Masaüstü bilgisayar	-	-	PC	2,18	2,43	2,18	2,27	-
-	3,23	3,13	3,06	2,87	Kablosuz bağlantı	-	-	Wi-Fi	2,13	2,33	2,12	1,85	-
,033	3,08	3,32	2,92	3,27	Kurmak	1-2 3-2	2-1 2-3	İnstall	1,36	1,76	1,34	1,52	,008
-	3,56	3,56	3,35	3,42	Arama	-	2-3 2-4	Search	1,71	1,93	1,42	1,50	,001
,024	3,25	3,13	2,78	3,00	Seviye	3-2 4-2	1-3 2-3 2-4	Level	2,33	2,30	1,88	1,92	,009
,041	3,08	3,24	2,88	3,27	Sunucu	1-2 3-2	2-1 2-3	Server	1,47	1,91	1,44	1,69	,003
-	2,27	2,48	2,26	2,38	Sıfırlamak	-	-	Reset	2,69	2,69	2,52	2,71	-
-	3,06	2,76	2,64	2,95	Yönetici	-	-	Admin	2,24	2,23	2,11	2,08	-

2,83	2,86	2,72	2,85	Ort.	Ort.	2,12	2,26	2,07	2,08
------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

Tablo 3'te öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre teknolojik sözcük tercih ortalamaları gösterilmiştir. Genel olarak bakıldığında her sınıf seviyesinde Türkçe sözcüklerin daha çok tercih edildiği görülmektedir.

Sınıf seviyeleri göz önüne alındığında araştırmaya konu olan kelimelerin genel olarak sınıflar arasında çok farklı oranda kullanılmadığı görülmektedir. Buna karşın bazı kelimelerin kullanımı açısından sınıf seviyeleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Kullanımları açısından sınıflar arasında istatistiksel olarak farklılık bulunan Türkçe kelimeler şunlardır:

“Belgegeçer” kelimesinin kullanımında 2. ile 3. ve 2. ile 4. sınıflar arasında 2. sınıflar lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre 2. sınıfların “belgegeçer” kelimesini 3 ve 4. sınıflardan daha yüksek oranda tercih ettiği söylenebilir.

“Bedava” kelimesinin kullanımında 1. ile 2. sınıflar, 3. ile 2. sınıflar ve 4. ile 2. sınıflar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre 2. sınıflar “bedava” kelimesini 1, 3 ve 4. sınıflardan daha az oranda tercih etmektedirler.

“İndir” kelimesinin kullanımına bakıldığında 1. ile 2. sınıflar, 3. ile 2. sınıflar ve 4. ile 2. sınıflar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre 2. sınıflar “indir” kelimesini diğer sınıflara oranla daha az tercih etmektedirler.

“İstenmeyen ileti” kelimesinin kullanımına bakıldığında 2. sınıflar ile 3. sınıflar arasında 3. sınıflar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. 3. sınıflar istenmeyen ileti kelimesini istatistiksel olarak 2. sınıflardan daha çok kullanmaktadırlar.

“Bağlantı” kelimesine bakıldığında 1. ile 2. sınıflar, 3. ile 2. sınıflar ve 4. ile 2. sınıflar arasında 2. Sınıflar aleyhine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre 2. Sınıfların “bağlantı” kelimesini diğer sınıflardan daha az tercih ettiği söylenebilir.

“Genel ağ” kelimesi genel olarak tüm sınıf seviyelerinde düşük oranda tercih edilmesine rağmen 2. ile 3. sınıflar ve 2. ile 4. sınıflar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. 2. sınıflar 3 v 4. sınıflara oranla “genel ağ” kelimesini daha çok tercih etmektedirler.

“Kurmak” kelimesinin tercih edileme oranına bakıldığında 1. ile 2. sınıflar ve 3. ile 2. sınıflar arasında istatistiksel olarak farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre 2. sınıflar “kurmak” kelimesini 1. ve 3. sınıflardan daha az oranda tercih etmektedirler.

“Seviye” kelimesinin kullanımına bakıldığında 3. ile 2. sınıflar ve 4. ile 2. sınıflar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre 2. sınıflar 3. ve 4. sınıflara oranla “seviye” kelimesini daha az tercih etmektedirler denebilir.

“Sunucu” kelimesinin tercih edilme durumuna bakıldığında 1. ile 2. sınıflar ve 3. ile 2. sınıflar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre 2. sınıflar “sunucu” kelimesini 1. ve 3. sınıflara oranla daha az tercih etmektedirler.

Kullanımları açısından sınıflar arasında istatistiksel olarak farklılık bulunan yabancı kelimeler şunlardır:

“Faks” kelimesinin kullanımına bakıldığında 3. ile 2. sınıflar ve 4. ile 2. sınıflar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre 2. sınıflar “faks” kelimesini 3. ve 4. sınıflardan daha düşük oranda tercih etmektedir.

“Mouse” kelimesinin tercih edilme durumuna bakıldığında 2. ile 1. sınıflar, 2. ile 3. sınıflar ve 2. ile 4. sınıflar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre 2. sınıflar diğer sınıflardan daha yüksek oranda “Mouse” kelimesini kullanmayı tercih etmektedir.

“Monitör” kelimesinin kullanımına bakıldığında 2. ile 3. sınıflar ve 2. ile 4. Sınıflar arasında 2. sınıflar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre 2. sınıflar “monitör” kelimesini 3. ve 4. sınıflardan daha çok tercih etmektedir.

“Link” kelimesinin kullanımına bakıldığında 2. sınıflar ile diğer sınıflar arasında istatistiksel açıdan fark olduğu görülmektedir. 2. sınıflar “link” kelimesini diğer sınıflara oranla daha çok kullanmaktadır.

“Copy paste” kelimesinin kullanımına bakıldığında 2. sınıflar ile diğer sınıflar arasında istatistiksel açıdan fark olduğu görülmektedir. 2. sınıflar “copy paste” kelimesini diğer sınıflara oranla daha çok kullanmaktadır.

“Network” kelimesinin kullanımına bakıldığında 2. ile 3. sınıflar ve 2. ile 4. Sınıflar arasında 2. sınıflar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre 2. sınıflar “network” kelimesini 3. ve 4. sınıflardan daha çok tercih etmektedir.

“Printer” kelimesinin kullanımına bakıldığında 2. ile 1. sınıflar ve 2. ile 3. sınıflar arasında 2. sınıflar açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre 2. sınıflar “printer” kelimesini 1. ve 3. sınıflardan daha çok tercih etmektedirler.

“Install” kelimesinin kullanımına bakıldığında 2. ile 1. sınıflar ve 2. ile 3. sınıflar arasında 2. sınıflar açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre 2. sınıflar “install” kelimesini 1. ve 3. sınıflardan daha çok tercih etmektedirler.

“Search” kelimesinin kullanımında 2. ile 3. ve 2. ile 4. sınıflar arasında 2. sınıflar lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre 2. sınıfların “search” kelimesini 3 ve 4. sınıflardan daha yüksek oranda tercih ettiği söylenebilir.

“Level” kelimesinin tercih edilme durumuna bakıldığında 1. ile 3. sınıflar, 2. ile 3. sınıflar ve 2. ile 4. sınıflar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre 1. ve 2. sınıflar istatistiksel olarak 3. sınıflara oranla “level” kelimesini daha çok tercih etmektedir. Ayrıca 2. sınıflar 4. sınıflardan da daha yüksek oranda “level” kelimesini kullanmayı tercih etmektedir.

“Server” kelimesine bakıldığında 2. ile 1. sınıflar ve 2. ile 3. sınıflar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre 2. sınıflar 1. ve 3. sınıflara oranla “server” kelimesini daha çok tercih etmektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Hayatın her alanında, neredeyse her iş kolunda teknolojinin ve teknolojik gelişmelerin izi görülmektedir. Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde eğitim-öğretim faaliyetlerinin teknolojinin imkânlarından faydalanarak yapılmaması gibi bir durum söz konusu olamayacak kadar uzak bir düşüncedir. Okul ortamında bilgisayar, akıllı tahta, tablet gibi öğrenimi kolaylaştıran, zaman ve kırtasiye tasarrufu sağlayan aletler hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin üzerlerine düşen görevi daha rahat ve kolay şekilde yerine getirmelerine vesile olmaktadır. Bu bakımdan öğretmen adaylarının bilgi teknolojilerine yönelik tutumları, algıları ve becerileri önem taşımaktadır.

Konuyla ilgili Dargut ve Çelik’in (2014) Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşüncelerini araştırdığı çalışmasında, öğretmen adaylarının öğrenmeyi kolaylaştırdığı için eğitimde teknolojiden yararlanmaya yönelik olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Aynı şekilde Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Uça’nın (2011) Türkçe öğretmenlerinin teknoloji tutumları ve bilgi teknolojilerini kullanma düzeylerini inceledikleri çalışmada Türkçe öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutumlarının olumlu ve öğretimde bilgi teknolojilerini kullanma düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eyüp’ün (2012) çalışmasında Türkçe öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerini kullanmaya yönelik öz güvenleri yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır. Öztürk (2013) ise, Türkçe ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar kaygısı ve bilgisayar öz yeterliklerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmada Fen Bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterliklerinin Türkçe öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar genel olarak Türkçe öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin teknolojiden faydalandıklarını, teknoloji ile birlikte eğitim öğretim faaliyetlerini yerine getirdiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanmaya yönelik olarak olumlu tutum geliştirmesi kadar; teknoloji ürünlerinden faydalanırken karşılaşılan nesnelere, simgelerin ya da ifadelerin Türkçe isimlerini ve karşılıklarını kullanması, öğrencilerin dil bilinci kazanması ve Türkçeyi daha güzel ve etkili kullanması gibi önemli bir amaca hizmet edeceği düşünülebilir.

Türkçe öğretmen adaylarının teknolojik sözcük tercihlerini ortaya koyan bu çalışmaya paralel olarak yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlar da dikkat çekici niteliktedir:

Yiğit ve Karaduman’ın (2011) eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgisayar terimlerini Türkçe olarak kullanmaya ilişkin görüşlerini

belirlediği çalışmanın sonucuna göre öğretmen adaylarının bilgisayar terimlerini Türkçe ya da İngilizce kullanmalarına ilişkin ortalama bir yaklaşım sergiledikleri belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının bilgisayar terimlerini Türkçe kullanma konusunda duyarlı ve bilinçli olmadıkları söylenebilir. Bu çalışmada da Türkçe öğretmeni adaylarının teknolojik sözcük tercihlerinde daha yüksek ortalamaya sahip olsalar da Türkçeden yana net bir seçim yapmadıkları görülmektedir. Özellikle dile tamamen yerleşmiş yabancı sözcükleri kullanma konusunda imtina etmedikleri söylenebilir.

Benzer şekilde Akçay ve Özcan'ın (2012) Türkçe öğretmeni adaylarının bilgisayar ve genel ağ terimlerinin Türkçe karşılıklarını bilme yeterliklerini incelediği çalışmada, öğretmen adaylarının bu terimlerin Türkçe karşılıklarını yeterli düzeyde bilmedikleri tespit edilmiştir. Akçay'ın (2013) Türkçe öğretmeni adaylarının yabancı dil kökenli bilişim terimlerinin Türkçe karşılıklarını bilme yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından tespiti üzerine yaptığı çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine yöneltilen bilişim terimlerinin Türkçelerini büyük oranda cevaplayamadıkları ortaya konmuştur. Teknolojik terimlerin Türkçe karşılıklarının Türkçe öğretmeni adayları tarafından bilinmemesi, bu sözcüklerin dile orijinal yani yabancı hâlleriyle yerleştiğini göstermektedir. Benzer şekilde yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının sözcük tercihlerinde bunun etkili olduğu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar yapılan benzer çalışmaların sonuçlarıyla birlikte bir bütün oluşturacak niteliktedir. Genel olarak Türkçe öğretmen adaylarının teknolojik ortamda karşılaştıkları yabancı kökenli kelimelerin Türkçe karşılığını bilme konusunda istenilen seviyede olmadıkları görülmektedir. Ayrıca söz konusu bu kelimelerin kullanım tercihlerine geldiğinde dile tamamen giren yabancı kelimelerin Türkçe karşılıklarının gereken ilgiyi görmediği göze çarpmaktadır.

Araştırma sonuçlarına bakılarak dil ve kültür elçisi olarak nitelendirilen Türkçe öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının dijital ortamda karşılaştıkları kelimelerin Türkçesini öğrenmeleri, kullanmayı tercih ve tavsiye etmeleri gerektiği önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akalın, S. H.(2000). Bilişim çağı ve Türkçenin sorunları. 2000 Yılında Türk Dilinin Sorunları Toplantısında Sunulmuş Bildiri. Mart, İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Akçay, A. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yabancı Kökenli Bilişim Terimlerinin Türkçe Karşılıklarını Bilme Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlerden Açısından İncelenmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2013(11), 1-19.
- Akçay, A., ve Özcan, M. F. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgisayar ve genel ağ terimlerinin Türkçe karşılıklarını bilme yeterlikleri. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 1(4), 151-161.
- Aksan, D. (2006). Anlambilim. Ankara: Engin Yay.
- Alyılmaz, C. (1997). Teknoloji ve Dil. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 8, 33-36.
- Börekçi, M. (2009). Türk Dili Edebiyatı ve Türkçe Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi Sürecinde Dilbilim ve Türkçe Öğretimi. Turkish Studies, 4(3), 419-429.
- Dargut, T., ve Çelik, G. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 2(2), 28-41.
- Demirel, Ö. (2014). Yabancı dil öğretimi (8. Basım). Ankara: Pegem Yayınları.
- Ergin, M. (2005). Türk Dil Bilgisi. İstanbul: Bayrak Yayınları
- Eyüp, B. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretim Teknolojilerini Kullanmaya Yönelik Öz Güvenleri. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2012(9), 77-87.
- Gündüz, S., & Odabası, F. (2004). Bilgi Çağında Öğretmen Adaylarının Eğitimde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Önemi. TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 3(1).

- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S., ve Uça, S. (2011). Türkçe öğretmenlerinin teknoloji tutumları ile bilgi teknolojilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 26-36.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları
- Öztürk, E. (2013). Öğretmen adaylarının bilgisayar kaygısı ve bilgisayar özyeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 275-286.
- Saussure, F. (1998). *Genel Dilbilim Dersleri* (Çev.: B. Vardar). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Temur, T. Ve Vuruş, N. (2009). İnternet (genel ağ) ortamında Türkçenin kullanımına ilişkin bir çözümleme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 232-244.
- Toklu, M. O. (2003). *Dilbilime giriş*. Ankara: Akçağ Basım Yayım.
- Ünalın, Ş. (2006). Dil Fukaralığı: Söz Varlığından Söz Darlığına. *Ankara*, 47 (8), Ankara: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yayınları.
- Vendryes, J. V. (2001). *Dil ve Düşünce* (Çev.: B. Vardar). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yiğit, M. S. ve Karaduman, A. (2011). Eğitim fakültesi öğretmen adaylarının bilgisayar terimlerini Türkçe olarak kullanmaya ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, 1(1), 15-23.

Künye/Cite as

- Arslan, N. & Durukan, E. (2019). Türkçe Öğretmen Adaylarının Teknolojik Sözcük Tercihleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 101-111.



İlişkide Bilişsel Çarpıtma, Evlilikte Problem Çözme, Evlilik Uyumu ve Tolerans Arasındaki İlişki / The Relationships Between Interpersonal Cognitive Distortions, Marital Problem Solving Skills, Marital Adjustment and Tolerance

Mustafa DÖNMEZ^a, Erhan TUNÇ^b

^a Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0003-1806-7441

^b Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-6328-8545

Araştırma

Makalesi/Research Article

Makale Bilgi/Article Info

Tarihçe/History:

Received/Alındı

03/08/2019

Revised/Düzeltildi

12/01/2020

Accepted/Kabul edildi

27/01/2020

Anahtar kelimeler:

İlişkilere Dair Bilişsel
Çarpıtmalar,
Evlilikte Problem Çözme,
Evlilik Uyumu,
Tolerans

ÖZ

Bu çalışmada ilişkiye dair bilişsel çarpıtma, evlilikte problem çözme, tolerans düzeyi ve evlilik uyumu arasındaki ilişki ve bunların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu tesadüfi örnekleme yoluyla Şanlıurfa il merkezi'nde ikamet etmekte olan, çeşitli kamu kurum ve kuruluşları ile özel sektörde çalışan evli bireyler arasında seçilen 231 yetişkin bireyden oluşmaktadır. Katılımcı grubun 104'ü kadın, 127'si ise erkektir. Çalışmada "İlişkilere İlişkin Bilişsel Çarpıtma Ölçeği", "Tolerans Ölçeği", "Evlilikte Problem Çözme Ölçeği", "Evlilik Uyumu Ölçeği" ile "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre evli bireylerin ilişkide bilişsel çarpıtmalar ile tolerans düzeyi arasında negatif yönde zayıf bir ilişkinin olduğu; evlilikte problem çözme becerileri ve evlilik uyumları arasında ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Diğer ölçek puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. İlişkiye dair bilişsel çarpıtmalar, evlilikte problem çözme ve evlilik uyumunun eğitim düzeyi açısından anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.



GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Dergisi

Keywords:

Interpersonal Cognitive Distortions, Problem Solving Skills, Marital Adjustment, Tolerance

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the relationship between cognitive distortions, problem solving in marriage, tolerance level and marital adjustment, and to examine them in terms of various variables. In the research, correlational design model was used. The research group consisted of 231 adult individuals who were chosen among randomly married individuals working in various public institutions and organizations and residing in Şanlıurfa city center by random sampling. 104 of the participants were female and 127 were male. In the research, the Cognitive Distortion Scale Related to Relationships, the Tolerance Scale, the Marriage Problem Solving Scale, the Marital Adjustment Scale and the Personal Information Form were used. According to the findings of the study, it was found that there is a negative and weak relationship between cognitive distortions and tolerance levels; and it was seen that there is a positive and moderate relationship between problem solving skills and marital adjustment in marriage. There was no significant relationships between the other scale scores. Cognitive distortions, marital problem solving and marital adjustment were found to be significantly different in terms of educational level.

1. Giriş

Toplumun küçük bir çekirdeğini oluşturan, ondan etkilenen ve onu etkileyen evlilik; toplumsal ve ruhsal yapı üzerindeki rolü ile önemli bir etkiye sahip gönüllü bir yaşamsal paylaşımıdır. Küçük bir toplum örneği olan aile ve evlilik kurumu; insanı biyolojik ve ruhsal olarak etkilemekte, bireysel ve toplumsal saadetin temin edilmesi için önemli görevler üstlenmektedir. Sağlıklı bir toplumun temel yapı taşı teşkil eden aile kurumunun devamlılığı; sağlıklı evlilik ve aile hayatına bağlıdır. Zira suç oranlarında parçalanmış aile yapılarından gelen bireylerin oranına bakıldığında sağlıklı bir evlilik ve aile hayatının önemi görülmektedir. Yörükoğlu (1992)'nin boşanmış çiftlere yönelik yürüttüğü çalışmada, boşanmış erkeklerde evli erkeklere nispeten beş kat daha fazla, boşanmış kadınlarda evli kadınlara nispeten üç kat daha fazla ruhsal bozukluk saptanmış olması, evlilik ve aile kurumunun önemini ortaya koyacak niteliktedir.

Türkiyede kadınların iş ve meslek hayatına katılmasına duyulan gereksinim ile birlikte ailede kartların yeniden karıldığı, sistemin yeniden oluşturma beklentilerinin ortaya çıktığı ve rol paylaşımının konuşulduğu bir dönemde çözülmesi gereken bir dizi problem ile karşılaşmıştır. Bu sorunlar; iş hayatından arta kalan zaman, rol ve görev paylaşımı, çocuk bakımı, ev işleri ve diğer işler şeklinde sıralanabilir. Telsiz (2003), kadının aileyi geçindirme sorumluluğunu eşiyle paylaşmasıyla birlikte, ailede rollerin daha az cinsiyete dayalı olması beklenmesine karşın, erkeklerde bu değişimin daha yavaş olduğunu ifade etmektedir. Bu durumun kadının ev işleriyle ilgili olarak daha fazla sorumluluk üstlenmesine neden olduğunu ileri sürmektedir.

Evlilik ilişkilerinde çatışmalar, genellikle her evlilik ilişkisinde ortaya çıkabilen doğal ve kaçınılmaz bir olgu olarak ifade edilmektedir (Troupe, 2008). Türkmen (2019) de, evlilik uyumu problemsiz ilerleyen evlilik ilişkisi olmadığını bildirir. Bu açıdan bakıldığında evlilik bilâkis bir fabrikanın dişlileri problemlerle beraber uyum ve yardımlaşma içinde hareket etmektedir. Eşlerden birinin enerjisinin yetmediği, zayıf kaldığı yere diğer eş yetişecek, birinin ruhsal kırıklıklarını diğer eş toplayacak, bir eşin elinin yetişemediği -ve belki- psikolojisinin kaldıramadığı yerlerde diğer eş devreye girecektir. Dolayısıyla uyum her şeyin mükemmel olması değil bizzat problemlerin de evlilik ilişkisinin bir parçası olduğunu bilmek ve bunu etkili problem çözme ve tolerans ile karşılamaktır. Tarhan (2014), benzer ve ortak olan

hedef ve beklentiler üzerine kullanılan enerjinin ve tarafların taviz vermesinin evlilik uyumunu arttırdığını; torelasyonun olmadığı, beklentilerin giderilmediği ve tarafların mutlak güç arayışlarının uyumu güçleştirdiğini bildirmektedir. Sağlıklı bir evlilik ilişkisinde uyum; eşlerden birinin işlevinin bozulduğu yerde diğerinin o işlev bozukluğunu gidermeye çalışıldığı bir ilişkidir denilebilir. Ögülmüş (2004) de, sorunları kişisel ve sosyal hayatı geliştirmeye ilişkin çabaların itici gücü olarak görmekte ve önemli olanın herhangi bir problemin olmaması için çalışmak veya problemden kaçışın aksine problemlerin üstesinden gelebilmek olduğunu ifade etmektedir.

Değişen yaşam şartları, teknolojik gelişmeler, maddi ve manevi sınırlar, kültürel değişimler; toplumsal alanlarda olduğu kadar aile hayatında da çok ciddi değişimlere yol açmıştır. Bu değişimler ailenin yaşam şartlarını değiştirmiş; eşlerin birbirinden beklentilerini farklılaştırmış, alışılmış kültürel yaşamın dışına çıkarmış, yeni aile kalıpları, ilke ve prensiplerinin yanı sıra düşünce ve davranış olarak da farklılaşmaya yol açmış, sürekli değişen kültürel, sosyal ve ekonomik değişimlere açık hale getirmiştir. Bu değişimlerle beraber evlilikte bir takım sorunlar da baş göstermeye başlamıştır. Bu sorunlar neticesinde evlilik uyumu güçleşmiş; ya şiddetli geçimsizliklerle boşanmaya kadar gidebilen mutsuz olarak sürdürülen evlilik ilişkisi belirmiş ya da evlilik uyumunu kolaylaştıracak tolerans, problem çözme becerisi, bilişsel çarpıtmalardan arındırılıp düşünce yapısının yeniden yapılandırılması sonucu sorunlar yerini sağlıklı bir iletişim tarzı, sevgi ve muhabbete bırakacağı düşünülmektedir.

Özcan (2016), yaptığı araştırmada mutlu ve sağlıklı bir aile hayatı için evlilik uyumunun öneminden bahsetmekte; uyumun bir yordayıcısı olduğunu belirttiği toleransa araştırmalarda yeterince yer verilmediğinden bahsetmektedir. Ayrıca ülkedeki durumun saptanmasında ruh sağlığı alanında çalışanlara katkı sağlayacağını, özellikle evlilik danışmanlığında yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağını belirtmektedir. Bolat (2013) da benzer şekilde toleransın evlilik uyumunun bir yansıması olduğunu ve uyumun saptanmasında tolerans düzeyinin etkisinin olabileceğini belirtmektedir. Aynı konuda Miller ve Session (2005) da hoşgörünün, toplumsal yapının doğal bir unsuru olan farklı etnisite, kültür, cinsiyet, ırk, istidat, sıhhat gibi farklılıklara sahip bireylere karşı önyargı ve olumsuz genellemelerin ortadan kalkması, toplumsal barış ve huzur için gerekli olduğunu belirtmektedir.

Bilişsel terapi bireylerin duygusal ve davranışsal tepkilerinin düşünce ve inançları tarafından şekillendiği varsayımına dayandığından, bireylerin kendileri, çevreleri; yani dünyaları ve geleceklere ilgili düşünce, inanç ve ideallerinin ne olduğuna yoğunlaşmaktadır. Beck'e göre duygusal tepkiler, olay ya da durumlara yüklenen anlamlara bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Yani olayın algılanma ve yorumlama şekli geliştirilen tepkilerin de belirleyicisi olmaktadır (Karahan ve Sardoğan, 2004). Epstein, Baucom ve Rankin (1993) ise yürütülen çalışmaların çoğunlukla eşlerin inancının içeriklerine odaklandığını ifade etmiş; bunun sebebinin ise bazı eşlerin işlevsel olmayan ilişki inançlarının eşleri mutsuzluğa sürüklemesi olduğunu belirtmiştir. Evlilikte çatışmaların nedenlerini incelemekte olan araştırmacılar; evlilikte çatışmanın ana sebeplerinden birinin çiftlerin evliliklerine ilişkin geliştirmekte oldukları işlevsel olmayan inançları olduğunu belirtmektedir.

Sorun ya da problem, özünde yaşamın doğal bir parçası ve belki de hareket ve ilerlemenin temel dinamiğidir. Yıllar öncesinden 'değişmeyen tek şey değişimin kendisidir' diyen Herakleitos bize hayattaki kaçınılmaz devinimi işaret etmiştir. Bu kaçınılmaz devinim insan bedeninden duygu, düşünce ve inanç dünyasına kadar, eşlerin dilinden yer küre ve yıldızlara kadar değişen teknolojiyle gözlenmektedir. Bu değişim bir takım sorunlar ve sorunlara yönelik geliştirilen çözümlerle sinerji oluşturmaktadır. Ögülmüş (2004)'ün de benzer şekilde, sorunları kişisel ve sosyal yaşamımızı geliştirmeye ilişkin çabaların itici gücü olarak görmesi başka bir ifade ile sorunlar; gelişmek ve yenilenmek için bir fırsat olarak ifade edilebilir. Bunlardan hareketle problem ya da sorun, korkulacak bir şey olmanın aksine üretilcek yeni anlayış, yaklaşım, uyum ve problem çözme metoduna işaretir denilebilir.

Beck (2001), bireylerin yaşadığı problemleri ortaya çıkarmanın olay ya da durum değil, bunlara ilişkin algılarıyla ilgili olduğunu bildirir. Payne (2006) ve Corey (2005)kişinin problem olmadığını problemin kendisinin bizzat problem olduğunu belirtir. Bu açıdan bakıldığında aslında problem olan ona bakış açımızdır. Nursi (1932) de bireylerin genel olarak diğerlerinin kendisine yapacağı onlarca olumlu davranışın ardından gelen tek bir olumsuzluğa takılarak onu abartma eğiliminde olduğunu bildirir. Epiktetos'un 'İnsanlara rahatsızlık verenin, aslında olayın kendisi değil, olaya getirmekte oldukları bakış açılarıdır' şeklinde ifade ettiği deyiş bilişsel-davranışçı psikoterapilerin en önemli dayanağı olmuştur(Köroğlu, 2014). Eşler birbirine toleransla yaklaşıp problem çözme becerilerini ortaya

çıkarcasına davranışa yoğunlaşmış birey ‘kötü’ olarak kodlanıp ‘kötü’ olarak algılandığında problemin kendisi yadsınmaktadır. Bu durum sağlıklı problem çözme becerilerinin gelişimini engellemektedir. Tutarel-Kışlak (1997) yaptıkları araştırmada, evlilik ilişkilerinde uyumsuzluk yaşayan eşlerin; eşlerinin olumsuz davranışlarına karşın olumsuz düşünceler geliştirdiklerini ve olumsuz yüklemelerin sonucunun da olumsuz davranışlar ortaya çıkardığını, bu durumun evlilik uyumunun azalmasına neden olduğunu ifade etmektedir.

Türkiye’de evliliğe ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde, ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar, tolerans düzeyi, evlilikte uyum ve problem çözme becerileri ile ilgili araştırmalara yeteri kadar yer verilmediği görülmektedir. Ülkemizde eşler arası uyumunun yordayıcılarının saptanmasının evlilik danışmanlığı alanındaki çalışmalara katkı sağlayacağı ve buna yönelik müdahalelerin planlanmasına yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada, çiftlerin evlilikte problem çözme becerileri, ilişkide bilişsel çarpıtmaları, tolerans düzeyleri ve evlilik uyumları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Sonuç olarak son yıllarda boşanma oranlarının artması, mutsuz ve doyumsuz evlilik ilişkileri, eşlerin çatışmaları, değişen hayat şartları ile ortaya çıkan problemler karşısında eşlerin tolerans geliştirip uyum sağlayamaması, evlilik ve aile kurumunda meydana gelen tahribatlar vb. sorunlar, geleceğimizin meyveleri denilebilecek çocukların ilk okulları olan evlilik ve aile kurumu konusunda; önemi giderek daha da artan araştırma ve çalışmaları zorunlu kılmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Evli bireylerin ilişkiye dair bilişsel çarpıtma, evlilikte problem çözme, evlilikte uyum ve tolerans düzeylerinin arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada; kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen puanların cinsiyet, eğitim düzeyi, çocuk sahibi olup olmama ve çocuk sayısı gibi değişkenler açısından farklılaşma gösterip göstermediği incelenmektedir.

Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır;

1. Evli bireylerin ilişkiye dair bilişsel çarpıtmalar, evlilikte problem çözme becerisi, evlilik uyumu ve tolerans düzeyi puanları;
 - b) Cinsiyet açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - c) Eşlerin eğitim düzeyi açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - d) Eşlerin çocuk sahibi olup olmamaları açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - e) Çocuk sayısı açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2. Evli bireylerin evlilikte problem çözme becerisi, evlilik uyumu, ilişkiye dair bilişsel çarpıtmalar ve tolerans düzeyi puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem ile kullanılan ölçme araçları, veri toplama izlenen yol ve verilerin istatistiksel analizinde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini betimlemeyi amaçlayan korelasyonel ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2002).

2.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Şanlıurfa merkezde ikamet etmekte olan çeşitli kamu kurum ve kuruluşları ile özel sektörde çalışan rastgele seçilen evli bireylerden oluşmaktadır. 231 kişiden oluşan çalışma grubunun 104’ü kadın, 127’i ise erkektir. Katılımcıların yaşları

15-25, 25-35, 35-45 ve 45 üstü olmak üzere dört grupta toplanmıştır. Katılımcılar evlilik sürelerine göre; 1-5,5-10, 10-15 olmak üzere üç grupta değerlendirilmiştir.

2.3. Sınırlılıklar

Bu araştırma Şanlıurfa il sınırları içinde araştırmaya gönüllü olarak katılan evli bireylerin verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, veri toplama araçları olarak kullanılan; kişisel bilgi formu, ilişkide bilişsel çarpıtma, evlilikte problem çözme, tolerans düzeyi ve evlilik uyumu ölçeğinde yer alan sorulara verilen yanıtlarla sınırlıdır.

2.4. Veri Toplamada Kullanılan Ölçme Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu; cinsiyet, eğitim düzeyi, çocuk sahibi olup olmama ve çocuk sayısı gibi değişkenlere ilişkin bilgi toplamak amacıyla sorulan soruları ihtiva etmektedir.

İlişkilere İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği

Hamamcı (2002) tarafından geliştirilen ölçek, kişinin diğer belirli kişilerle ilişkilerinde sahip olduğu bilişsel çarpıtmaları belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçek, 5'li Likert üzerinde puanlanan 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 19 ile 95 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar kişinin ilişkilere yönelik yoğun bilişsel çarpıtmalara sahip olduğu anlamına gelmektedir. Temel bileşenler faktör analizi sonucunda ölçeğin 3 faktörlü yapıda olduğu saptanmıştır. Bu faktörler 'yakınlıktan kaçınma', 'gerçekçi olmayan ilişki beklentisi' ve 'zihin okuma' olarak adlandırılmıştır (Akt. Hamamcı ve Büyüköztürk, 2003).

Tolerans Ölçeği

Çalışmada kullanılan diğer ölçek olan 'Tolerans Ölçeği' ise Ersanlı (2011) tarafından geliştirilmiş 5'li Likert tipine uygun ve toplam 11 maddeden meydana gelen bir ölçektir. Birey okuduğu maddeye ilişkin görüşünü 1 ile 5 arasında derecelendirerek sadece birini işaretlemektedir. Tüm maddelere verilen cevapların toplamı bireyin tolerans düzeylerini belirlemektedir. Ölçekte ters puanlanan tek bir madde olup, ölçek puanları 11 ile 55 puan arasında değişim göstermektedir. Ölçekten alınacak olan toplam puanların yükselmesi, bireyin tolerans düzeylerinin yüksekliğinin göstergesidir (Ersanlı, 2014: 85).

Evlilikte Problem Çözme Ölçeği

Ölçek 1982 yılında, evli bireylerin evlilik ilişkisinde karşılaştıkları problemleri çözme becerilerine yönelik algılarının belirlenmesi amacıyla Baugh, Avery ve Sheets-Hawoth tarafından geliştirilmiş, 9 madde ve 7 dereceli bir ölçektir. Ölçek Hünler ve Gençöz tarafından 2002 yılında Türk kültürüne uyarlanmıştır. Orijinali 7 dereceli olarak değerlendirilmekte olan ölçek, kolay cevaplanması için 5 dereceli ölçeğe dönüştürülmüştür. Ölçekten alınabilecek puanlar 9 ile 45 puan aralığında değişmektedir. Yüksek puan, bireyin kendini evlilikte sorun çözme becerileri açısından başarılı algıladığının göstergesidir (Hünler ve Gençöz, 2003).

Evlilikte Uyum Ölçeği

Evli bireylerin uyum düzeylerinin saptanması nedeniyle Locke ve Wallace tarafından geliştirilen bu ölçeğin ülkemizde kullanılan formunun Tutarel-Kışlak (1999) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan ölçek 15 maddeden meydana gelmektedir. Genel evlilik uyumunu ya da niteliğini ölçmekte, bununla birlikte farklı konularda anlaşma ya da anlaşamama ile ilişki tarzını ölçmektedir. Ölçekteki maddeler, seçenek sayısına bağlı olarak değişen 0 ile 6 arasında bir puan almaktadır. Ölçekten alınan toplam puanlar 0-60 puan arasında değişmektedir. 43 puan ve üzerinde puana sahip olanlar evlilik ilişkileri açısından uyumlu bulunurken, altında puan olanlar ise uyumsuz olarak kabul edilmektedir (Tutarel-Kışlak, 1999).

2.5. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada veriler, Şanlıurfa il merkezinde ikamet etmekte olup, gönüllü olarak katılım sağlayan, çeşitli kamu kurum ve

kuruluşları ile özel sektörde çalışan 231 evli bireye yazılı anket formu verilmiş ve katılımcıların ölçeklere cevap vermeleri sağlanmıştır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan ölçeklerden elde edilen verilerin dağılımının normalliğine ilişkin çarpıklık-basıklık testi yapılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı parametrik analizlerden ilişkisiz örneklemeler içint testi ve ANOVA testi yapılmıştır. Evli bireylerin ilişkide bilişsel çarpıtma, evlilikte problem çözme, tolerans düzeyleri ve evlilikte uyumları arasındaki ilişkiyi görmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon testi kullanılmıştır. Ölçek maddelerinin güvenilirliğini hesaplamak amacıyla Cronbach's Alpha iç tutatlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo1: Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen toplam puanlara ait dağılımların normalliğine ilişkin yapılan çarpıklık-basıklık değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

	Problem Çözme	Bilişsel Çarpıtmalar	Tolerans	Evlilik Uyumu
Skewness	-,631	,163	1,022	-,398
Kurtosis	,782	-,072	,804	-,172

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizlere ilişkin bulgular verilmiştir.

3.1. Ölçeklerden elde edilen puanlar arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular

Kullanılan ölçeklerin madde güvenilirliğini hesaplamak amacıyla da Cronbach's Alpha analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo2'de sunulmuştur.

Tablo 2: İlişkide Bilişsel Çarpıtma Ölçeği, Tolerans Ölçeği, Evlilikte Problem Çözme Ölçeği ve Evlilik Uyumu Tanımsal İstatistik Cranbach Alfa Değerleri

	Madde Sayısı	Maddeler	Değişken Ortalama	Standart Sapma	Cronbach Alpha
Evlilikte Problem Çözme	9	1–9	36,2	7,23	.879*
Bilişsel Çarpıtmalar	19	1–19	59,9	12,07	.813*
Tolerans	11	1–11	18,6	5,81	.742*
Evlilik Uyumu	15	1–15	41,2	7,97	.800*

* $0.60 \leq \alpha \leq 0.80$ oldukça güvenilir, $0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ yüksek derecede güvenilirdir.

Tablo 2'de, ölçek maddelerinin güvenilirliğine ilişkin olarak yapılan Cronbach Alfa değerlerinin yeterince güvenilir olduğu görülmektedir.

Ölçeklerden elde edilen puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar, Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3:Değişkenler Arası İlişkileri Gösteren Korelasyon Matrisi

	Problem Çözme	Bilişsel Çarpıtmalar	Tolerans	Evlilik Uyumu
Problem Çözme	1			
Bilişsel Çarpıtmalar	,010	1		
Tolerans	-,066	-,266**	1	
Evlilik Uyumu	,556**	-,041	-,064	1

*p<.05

Tablo 3'te problem çözme becerilerine ilişkin puanların evlilik uyumu puanları ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu ($r=.010$, $p>.05$); ayrıca bilişsel çarpıtma puanları ile tolerans puanları arasında da negatif yönde zayıf ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ($r=-,266$, $p>.05$) görülmektedir. Problem çözme puanları ile bilişsel çarpıtma, tolerans ve evlilik uyumu puanları arasında; bilişsel çarpıtma puanları ile tolerans ve evlilik uyumu puanları arasında; ayrıca tolerans puanları ile evlilik uyumu puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunamamıştır.

3.2. Ölçeklerden elde edilen puanların cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin t testi sonuçları

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen puan ortalamalarının bireylerin cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin ilişkisiz örneklemeler için t testi yapılmış ve elde edilen bulgular, Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Ölçeklerden elde edilen puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşma düzeylerine ilişkin ilişkisiz örneklemeler için t testi sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	Sx	T	P
Problem Çözme Becerisi	Kadın	104	34,441	7,348	-1,697	,091
	Erkek	127	36,058	7,086		
İlişkide Bilişsel Çarpıtma	Kadın	104	60,103	12,466	,121	,904
	Erkek	127	59,910	11,799		
Tolerans	Kadın	104	17,754	5,941	-2,073	,039*
	Erkek	127	19,338	5,641		
Evlilik Uyumu	Kadın	104	40,742	8,396	-,806	,421
	Erkek	127	41,593	7,628		

Tablo 4 incelendiğinde, kadın ve erkeklerin tolerans puanları arasında erkekler yönünde anlamlı bir fark olduğu ($t=-2,073$, $p<0.05$) görülmektedir. Ancak ilişkide bilişsel çarpıtma, evlilikte problem çözme becerileri ve evlilik uyumu puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>.05$) görülmektedir.

3.3. Ölçeklerden elde edilen puanların çocuk sahibi olup olmamalarına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin t testi sonuçları

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen puan ortalamalarının bireylerin çocuk sahibi olup olmamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin ilişkisiz örneklemeler için t testi yapılmış ve elde edilen bulgular, Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Ölçeklerden elde edilen puan ortalamalarının çocuk sahibi olup olmamalarına göre farklılaşma düzeylerine ilişkin t testi sonuçları

	Çocuğu olup/olmama	N	\bar{x}	Ss	T	p
--	-----------------------	---	-----------	----	---	---

Problem Çözme Becerisi	Evet	170	34,689	7,410	-2,268	,024*
	Hayır	61	37,116	6,448		
İlişkide Bilişsel Çarpıtma	Evet	170	59,605	11,922	-,823	,411
	Hayır	61	61,089	12,538		
Tolerans	Evet	170	18,555	6,091	-,303	,762
	Hayır	61	18,819	5,024		
Evlilik Uyumu	Evet	170	40,474	8,043	-2,362	,019*
	Hayır	61	43,259	7,475		

Tablo 5 incelendiğinde, çocuk sahibi olan ve olmayan bireylerin evlilikte problem çözme becerileri ve evlilik uyumu puanları arasında çocuğu olmayanlar yönünde anlamlı bir fark olduğu (sırasıyla; $t=-2,268$; $t=-2,362$, $p<0,05$) görülmektedir. Ancak ilişkide bilişsel çarpıtma ve tolerans puanlarının çocuk sahibi olup olmamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>0,05$) görülmektedir.

3.4. Ölçeklerden elde edilen puanların eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA testi sonuçları

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen puan ortalamalarının bireylerin eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve elde edilen bulgular, Tablo 6’te verilmiştir.

Tablo 6: Ölçeklerden elde edilen puan ortalamalarının eğitim düzeyine göre farklılaşma düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Problem Çözme Becerisi	Gruplar arası	586,847	3	195,616	3,877	,010*	Üniversite> İÖ
	Gruplar içi	11452,367	227	50,451			
	Toplam	12039,214	230				
İlişkide Bilişsel Çarpıtma	Gruplar arası	2909,599	3	969,866	7,184	,000*	İÖ>Lise, Üniversite Lise>Üniversite ve Lisans üstü
	Gruplar içi	30643,851	227	134,995			
	Toplam	33553,450	230				
Tolerans	Gruplar arası	133,350	3	44,450	1,318	,269	
	Gruplar içi	7655,725	227	33,726			
	Toplam	7789,075	230				
Evlilik Uyumu	Gruplar arası	569,894	3	189,965	3,066	,029*	Lisansüstü>İÖ
	Gruplar içi	14064,075	227	61,956			
	Toplam	14633,969	230				

Katılımcılar eğitim düzeylerine göre; okuryazar değil, ilköğretim, lise, üniversite, lisansüstü düzeyde olmak üzere beş grupta değerlendirilmiştir. Evlilikte problem çözme becerileri, ilişkide bilişsel çarpıtma ve evlilik uyumu puanlarının bireylerin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir (sırasıyla $F(3,227)=3,877$, $p<0,01$; $F(3,227)=7,184$, $p<0,01$; $F(3,227)=3,066$, $p<0,01$). Dağılım varyansları eşit olduğu (normal dağılım özelliği gösterdiğinden) ve gruplardaki kişi sayısı eşit olmadığı için; bu farkın hangi eğitim düzeylerinin arasında ve hangisi yönünde olduğuna bakmak için Post Hoc testlerinden Scheffé testi kullanılmıştır. Test sonuçlarına göre bu farkın; problem çözme puanları açısından, üniversite mezunu bireyler ile ilköğretim mezunu olan bireyler arasında, üniversite mezunu bireyler yönünde olduğu görülmektedir. İlişkide bilişsel çarpıtma puanlarının ilköğretim, lise ve üniversite mezunu bireyler arasında, ilköğretim mezunu bireyler yönünde; lise mezunu ile üniversite mezunu bireyler arasında, lise mezunu bireyler yönünde olduğu görülmüştür. Evlilik uyumu puanlarının lisansüstü mezunu bireyler ile ilköğretim mezunu bireyler arasında lisansüstü bireyler

yönünde anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Ancak tolerans puanlarının, eğitim düzeyleri açısından anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmektedir ($F(3,227)=1,318, p>.05$).

3.5. Ölçeklerden elde edilen puanların çocuk sayısına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA testi sonuçları

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen puan ortalamalarının bireylerin çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve elde edilen bulgular, Tablo7’te verilmiştir.

Tablo 7: Ölçeklerden elde edilen puan ortalamalarının bireylerin çocuk sayısına göre farklılaşma düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Problem Çözme Becerisi	Gruplar arası	326,675	2	163,337	3,180	,043*	0 >3
	Gruplar içi	11712,539	228	51,371			
	Toplam	12039,214	230				
İlişkide Bilişsel Çarpıtma	Gruplar arası	111,674	2	55,837	,381	,684	
	Gruplar içi	33441,775	228	146,674			
	Toplam	33553,450	230				
Tolerans	Gruplar arası	15,354	2	7,677	,225	,799	
	Gruplar içi	7773,721	228	34,095			
	Toplam	7789,075	230				
Evlilik Uyumu	Gruplar arası	762,368	2	381,184	6,265	,002*	0 >3
	Gruplar içi	13871,601	228	60,840			
	Toplam	14633,969	230				

Katılımcılar; hiç çocuğu olmayanları(0), çocuk sayısı 1-2 arasında olanlar(1), 3 ve üzeri olanlar(3), şeklinde üç grupta değerlendirilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre evlilikte problem çözme becerileri ve evlilik uyumu puanlarının çocuk sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir (sırasıyla $F(2,228)=3,180, p<.01$; $F(2,228)=6,265, p<.01$). Dağılım varyansları eşit olduğu(normal dağılım özelliği gösterdiğinden) ve gruplardaki kişi sayısı eşit olmadığı için; bu farkın hangi eğitim düzeylerinin arasında ve hangisi yönünde olduğuna bakmak için Post Hoc testlerinden Scheffé testi kullanılmıştır. Test sonuçlarına göre bu farkın; problem çözme becerileri ve evlilik uyumu puanları açısından hiç çocuğu olmayan evli bireyler ile 3 ve üzeri çocuk sayısına sahip olanlar arasında; hiç çocuğu olmayan evli bireyler yönünde olduğu görülmektedir. Ancak evli bireylerin ilişkide bilişsel çarpıtma ve tolerans puanlarının farklı çocuk sayısına göre anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmüştür (sırasıyla $F(2,228)=,38, p>.05$; $F(2,228)=225, p>.05$).

4. Tartışma ve Sonuç

Evli bireylerin ilişkide bilişsel çarpıtma, evlilikte problem çözme becerisi, tolerans düzeylerinin ve evlilikte uyumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde evli bireylerin ilişkide bilişsel çarpıtmalar ile tolerans düzeyi arasında negatif yönde zayıf; ayrıca evlilikte problem çözme becerileri ve evlilik uyumları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülürken; diğer ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Bulgular evli bireylerin tolerans düzeyleri ve bilişsel çarpıtmalarından biri artarken diğerinin düştüğünü göstermektedir. Bu durumun doğal bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Bir başka ifadeyle tolerans ve ilişkide bilişsel çarpıtmalardan biri artarken diğerinin düşmesi beklenen bir sonuçtur denilebilir. Çünkü bireylerde bilişsel çarpıtmaların artması sağlıklı düşünme yetisini ortadan kaldıracığından, kişinin algıları çarpıtmalara yönelik olacak;

bu durum da tolerans gibi pozitif bir becerinin gelişimini engelleyecektir. Yine evli bireylerin problem çözebilme becerileri yükseldikçe evlilik uyumları da artmaktadır. Problem çözme becerisi yüksek evli bireylerin evlilik uyumlarının da buna nispeten artmasının beklenen bir bulgu olduğu söylenebilir. Sağlıklı problem çözme becerisi evlilik ilişkisinde tabii bir unsur olan değişim ve değişimin neticesinde ortaya çıkabilen sorunların çözümünü kolaylaştırdığından evlilik uyumu da artmaktadır.

Bu araştırmadan farklı olarak; Hamamcı (2005a), ilişkide bilişsel çarpıtmalar ile evlilik çatışması arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki saptamıştır. Küçükçelik (2015), evlilikte uyum ile bilişsel çarpıtmalar arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Benzer bir şekilde Yıldırım (2018) de, yaptığı araştırmada evli çiftlerin bilişsel çarpıtmalar düzeyinin evlilik uyumu düzeyini azaltmakta olduğunu bulmuştur. Yurt dışında ise; Möller ve ark. (2001), sorunlu evlilik ilişkisine sahip evli bireylerin, sorunsuz evliliğe sahip bireylere göre daha fazla bilişsel çarpıtmalara sahip olduklarını saptamıştır. Bir diğer araştırmada Metts ve Cupach (1990) problem çözme tepkileriyle ilişkide işlevsel olmayan inançlar ve yakın ilişkilerde doyum arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, hem işlevsel olmayan inançların hem de problem çözme tepkilerinin ilişki doyumu ile arasında anlamlı ilişkili olduğunu bulmuştur.

Bu araştırmaya paralel olarak Özcan (2016) da yaptığı araştırmada evlilik uyumu ile tolerans arasında anlamlı bir ilişki saptamıştır. Bu durum beklenen bir sonuç olarak görülmektedir. Çünkü tolerans düzeyinin artmasının kişiler arası ilişkilerde uyumu güçlendiren bir unsur olması beklenilmektedir. Ancak araştırma bulgularında bu durumun tersi sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu durum araştırmanın sınırlılıklarıyla ilgili olabileceği bu sebeple yapılacak çalışmaların daha farklı ve geniş bir katılımcı grubuyla yapılması düşünülebilir.

Sonuç olarak ilgili araştırma bulguları değerlendirildiğinde evlilik uyumu, problem çözme ve ilişkide bilişsel çarpıtmalar arasında genellikle anlamlı bir ilişkili olduğu; ancak tolerans düzeyinin ise henüz yeni ve yeterli araştırmalar yapılmayı bekleyen bir değişken olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada evli bireylerin evlilikte problem çözme puan ortalamalarının çocuk sahibi olma, çocuk sayısı ve eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülürken; cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Durmuş ve Altuntaş (2017) ise, yaptıkları araştırma bulgularında; evlenme biçimi, evlenme yaşı, evlilik süresi ve çocuk sayısı değişkenleriyle evlilikte problem çözme becerilerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptamıştır. Erok (2013) yaptığı araştırma sonucuna göre cinsiyete göre evlilik çatışma yaygınlığı anlamlı bir şekilde farklılaşırken; yaş ve eğitim düzeyine göre ise evlilik çatışma yaygınlığı farklılaşmamıştır. Ayrıca gelir durumuna göre evlilik çatışma sıklığı anlamlı düzeyde farklılaşırken; cinsiyet, eğitim düzeyi ve yaşa göre evlilik çatışma sıklığı anlamlı şekilde farklılaşmamıştır. Benzer bir araştırmada Papp ve ark. (2007) da boşanmış bireyler üzerinde yaptıkları araştırmada, problem çözme becerilerinin cinsiyet açısından erkekler yönünde daha yüksek olduğunu saptanmıştır. Harrel (1990) ise yaptığı araştırma sonucuna göre kadınların yüksek eğitilmiş olması durumunda çatışmanın daha az olduğu saptamıştır.

Sonuç olarak ilgili araştırma bulguları değerlendirildiğinde evlilikte problem çözme düzeyinin genellikle eğitim düzeyi, yaş, gelir durumu ve çocuk sahibi olup olmama açısından farklılaştığı söylenebilir. Bu araştırma bulgularında problem çözme becerilerinin çocuk sayısı ve çocuk sahibi olma değişkenlerine göre çocuk sahibi olmayanlar ve az sayıda çocuk sahibi olanlar yönünde olması; çocuğun dünyaya gelmesiyle birlikte sorumluluğun artması buna mukabil eşlerin adil görev ve sorumluluk paylaşımında yaşamakta oldukları problemlerle ve çocuğun ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Eğitim durumunda problem çözme becerilerine göre ortaya çıkan farklılaşmanın ise eğitim düzeyi yükseldikçe sağlıklı problem çözme becerilerinin geliştiği şeklinde yorumlanmaktadır.

Bu araştırmada evli bireylerin ilişkide bilişsel çarpıtma puan ortalamaları eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşırken; çocuk sahibi olma, çocuk sayısı ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Hamamcı (2005b)'nin yaptığı araştırma bulgularına göre bilişsel çarpıtmalarda yaş ve cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmanın görülmeyeceği; buna karşın eğitim seviyesine göre ise anlamlı farklılaşma görülmektedir. Benzer bir araştırmada Sönmez (2012) de boşanma sürecindeki çiftler üzerinde yaptığı araştırma bulgularında cinsiyet ve eğitim durumuna göre otomatik düşünceler anlamlı bir

şekilde farklılaştığını bulmuştur. Koolae, Adibrad ve Sedgh (2009), tarafından yürütülen araştırmada ise, boşanma sürecindeki kadınların evlilikleri devam eden kadınlara nispeten daha fazla gerçekçi olmayan inanca sahip oldukları saptamıştır.

Sonuç olarak ilgili araştırma bulguları değerlendirildiğinde ilişkide bilişsel çarpıtma düzeyinin genellikle eğitim düzeyi ve yaş açısından farklılaştığı söylenebilir. Bu araştırmada evli bireylerin yaşlarının artmasına bağlı olarak ilişkiye dair bilişsel çarpıtma düzeyinin yükselmesi; bireylerin yaşlarının ilerlemesine bağlı olarak çarpıtmaları ve olumsuz inançlarının güçlendiği, temel ve ara inançlara bağlı olarak daha fazla otomatik düşünceye sahip oldukları söylenebilir. İlişkiye dair bilişsel çarpıtma düzeyinin eğitim düzeyine göre düşmesinin, eğitimin düzeyinin artmasıyla zihnin çarpık algılamasının engellenmesi ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada evli bireylerin tolerans düzeyleri puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşırken; çocuk sahibi olma, çocuk sayısı ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Özcan (2016) evlilik uyumu ile tolerans arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada, cinsiyete göre tolerans puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı; buna karşın yaş, eşlerin öğrenim durumu, evlilik süresi, sosyo-ekonomik düzey, mutluluk düzeyi, yaşanan yerleşim yeri ve öğrenim durumuna göre tolerans puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını saptamıştır. Benzer bir araştırmada Akkoç (2011) da sağlık çalışanlarına ilişkin yaptığı araştırmada tolerans puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; buna karşın eğitim durumu ve sosyo-ekonomik düzeye göre ise anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını saptamıştır. Benzer bir şekilde Kaleli (2013) de tolerans puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptamıştır.

Sonuç olarak ilgili araştırma bulguları değerlendirildiğinde tolerans düzeyinin cinsiyet açısından farklılaştığı; araştırmaların genellikle erkekler yönünde olduğu söylenebilir. Bu bulgusunda görülen evli erkeklerin tolerans düzeylerinin kadınlara nispeten yüksek olmasının; kadınların ev işlerinin ağır olması, çocuklarla daha çok ilgilenmeleri ve sorumluluklarının yüksek olması ile ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada evli bireylerin evlilik uyumu puan ortalamalarının çocuk sahibi olma, çocuk sayısı ve eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşırken; cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Cinsiyete göre evlilik uyumuna ilişkin Yıldırım'ın (1992), Tutarel-Kışlak ve Çubukça'nın (2002), Demiray'ın (2006), Fidanoğlu'nun (2007), Özcan'ın (2016) yaptıkları araştırmalar bu çalışmanın bulgusunu desteklerken; Azizoğlu-Binici'nin (2000), Gökmen'in (2001), Bal'ın (2007) ve yurt dışında Karney ve Bradbury (2004)'in araştırma bulgusunu desteklememektedir. Ümmet (2017), bütün kategorilerde çocuk sahibi olanların çocuk sahibi olmayanlara nispeten daha fazla olumlu içerikte metaforlar ürettiklerini görmüştür. Benzer bir şekilde Demirci ve ark. (2005), çocuksuz evliliklerde boşanma oranlarının yüksek olduğunu bildirmişlerdir.

Ümmet (2017) yaptığı araştırmada, eğitim seviyesi yüksek olan bireylerde evlilik uyumunun yüksek ve boşanma oranlarının görece düşük olduğunu saptamıştır. Yine Hoşgör (2013) de yaptığı araştırmada, evlilik uyumunun eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini saptamıştır. Hoşgör (2013) de yaptığı araştırmada, evlilik uyumunun eşlerin çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini saptamıştır. Hasta (1996) ve Yıldırım H. (2018) yanı sıra Callan (1983) ve Feeney ve ark. (1994) da çocuksuz evliliklerde evlilik uyumunun daha başarılı olduğunu bildirmektedir.

Sonuç olarak ilgili araştırma bulguları değerlendirildiğinde bu araştırmada evlilik uyumunun cinsiyet açısından farklılaşmaması, değişen toplumsal hayat ile birlikte evlilik ilişkisinde kadın erkek rollerinin de eşitlikçi roller yönünde gelişmesi ile açıklanabilir. Yapılan araştırmalar çocuk sahibi olmanın genellikle boşanmayı engellediğini göstermektedir. Bu araştırmada evlilik uyumunun çocuk sahibi olup olmama ve çocuk sayısı açısından, çocuğu olmayanlar ve daha az çocuk sahibi olanlar yönünde farklılaşması; çocuğun dünyaya gelmesiyle birlikte eşler arasında görev ve sorumlukların artması, çocuğun yetiştirilme tarzı konusundaki farklı düşünceler, yaşanan problemler ve problem çözme becerilerinin düşük olması ile açıklanabilir. Bu araştırmada evlilik uyumunun eğitim düzeyi açısından, yüksek eğitim düzeyine sahip evli bireyler yönünde farklılaşması beklenen bir bulgu olarak görülmektedir. Çünkü eğitim düzeyi arttıkça eşlerin sağlıklı iletişim, birbirini anlama, anlayış, problem çözme becerilerinin artması ve bilişsel çarpıtma düzeylerinin düşmesine bağlı doğal bir sonuç olarak evlilik uyumunun yükseldiği düşünülmektedir.

Öneriler

Yapılan araştırmadan yola çıkarak getirilebilecek öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar Şanlıurfa il merkezlerinde çalışmaya katılan gönüllülerle sınırlanmıştır. Bu konudaki araştırma ve incelemelerin daha farklı ve kapsamlı örneklem ya da araştırma gruplarıyla yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.
2. Yapılacak yeni araştırma ve geliştirilecek programlara evlilikte problem çözme, bilişsel çarpıtma, tolerans ve evlilik uyumu ile bunların farklı değişkenler açısından incelenmesine yönelik verilerin öngörü oluşturacağı düşünülmektedir.
3. Literatürde toleransla ilgili yeterli araştırma bulunmamaktadır. Daha farklı çalışma gruplarıyla ve değişkenlerle (geleneksel inanış, aile rolleri, dindarlık durumu vb.) birlikte araştırılmalar yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.
4. Bulgularda elde edilen eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik durum, çocuk sayısı ve çocuk sahibi olamaya ilişkin bulguların yapılacak yeni araştırma ve geliştirilecek programlar için yararlı olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada hali hazırda evli bireyler yer almaktadır yapılacak yeni araştırmalar boşanmış ya da boşanmakta olan bireylere odaklanabilir; ayrıca psikolojik iyi oluş, stresle başa çıkma becerisi, kadının çalışıyor olması, evde görev paylaşımı, kültürel/geleneksel inanış, dindarlık durumu ve ailede sınırları da içeren bir takım farklı değişkenler de incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akkoç, M.Ş. (2011). *Acil servis sağlık çalışanlarının tolerans düzeyleri ile öfke kontrolleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altuntaş, S., ve Durmuş, E. (2017). *Evlilikte problem çözme yordayan değişkenlerin incelenmesi*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Sayı 30. Ocak 2018.
- Azizoglu-Binici, S. (2000). *Psikolojik yardım için başvuruda bulunan ve bulunmayan evli çiftlerin evlilik ilişkilerini değerlendirmelerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara.
- Bal H. (2007). *Bağlanma stilleri, cinsiyet rolleri ve evlilik uyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin
- Bolat, M. (2013). *Engelli çocuğu olan anne babaların tolerans düzeylerine göre tükenmişlik durumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Beck, J. (2001). *Bilişsel Terapi Temel İlkeler ve Ötesi*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Callan, V. (1983). The voluntarily childness and their perceptions of parenthood and childness. *Journal of Comparative Family Studies* 14, 87-96.
- Corey, G. (2005). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Cummings, E. M., Kouros, C. D., & Papp, L. M. (2007). *Marital aggression and children's responses to everyday interparental conflict*. *European Psychologist*, 12(1), 17-28.
- Demiray, Ö. (2006). *Evlilikte uyumun demografik özelliklere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır
- Demirci, Ş., Günaydın, İ, Doğan H. ve Aynacı Y. (2005). Konya ilindeki boşanmaların retrospektif değerlendirilmesi. *Adli Tıp Dergisi*, 19(1), 22-28.
- Epstein, N., Baucom, D. H. ve Rankin, L. A. (1993). *Treatment of marital conflict: a cognitive-behavioral approach*. Clinical

Psychology Rewiev,. 13. 45-57.

- Erok, M., (2013). *İlişkilere ilişkin bilişsel çarpıtmalar, ilişkiye dair inançlar, kişilerarası öfke, kişilerarası ilişkiler, problem çözme ve evlilik çatışması*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Ersanlı, E., (2014). The validity and reliability study of tolerance scale. *Journal of Basic and Applied Sciend fic Research*, 4(1), 85-89.
- Ersoy A. F. (2016). Dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü algısı ve deneyimleri: bir fenomenolojik araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2016; 12(1): 454-473
- Feeney, J., Noller, P. and Hanrahan, R. (1994) Assessing Adult Attachment. In: Berman, W. and Sperling, M., Eds., *Attachment in Adults: Clinical and Developmental Perspectives*, Guilford Press, New York, 128-151.
- Fidanoğlu, O. (2007). *Evlilik uyumu ile eşlerin somatizasyon düzeyi arasındaki ilişki ve diğer sosyodemografik değişkenler açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul
- Gökmen, A. (2001). *Evlü eşlerin birbirlerine yönelik kontrolçülük ve bağımlılık algularının evlilik doyumu üzerindeki etkisi*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hamamcı, Z. Büyüköztürk, Ş. (2004). The interpersonal cognitive distortions scale: Development and psychometric characteristics. *Psychological Reports*, 95, 291-303
- Hamamcı, Z. (2005b). Dysfunctional relationship belief in marital satisfaction and adjustment. *Social Behavior And Personality*, 33(4), 313-328.
- Hamamcı, Z. (2005a) Dysfunctional relationship beliefs in marital conflict. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive Behavior Therapy*, 23(3), 245-261.
- Harrel, W. A. (1990). Husband's masculinity, wives power and marital conflict. *Social Behavior & Personality*, 18 (2), 207-216.
- Hasta, D. (1996). *Ev İşi Paylaşımı ve Ev İşi Paylaşımında Hakkaniyet Algısı İle Evlilik Doymu İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Hoşgör, E.K. (2013). *Evlü çiftlerin öfke ifade tarzları ile evlilik uyumunun incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Hünler, O.S. ve Gençöz, T. (2003). Boyun eğici davranışlar ve evlilik doyumu ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*. 18 (51).99-108.
- Kaleli, A. (2013). *Kendine saygı ve tolerans düzeyi arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karney, B. R., & Bradbury, T. N. (2004). Understanding and altering the longitudinal course of marriage. *Journal of Marriage and Family*, 66, 862-879.
- Koolae, A. K., Adibrad, N. ve Sedgh, B. S. (2009). The comparison of relationship beliefs and couples burnout in women who apply for divorce and women who want to continue their marital life. *Iranian Journal of Psychiatry*, 5, 35-39.
- Koroğlu, E. (2014). *Ruh sağlığınız için 'Akılcı Düşünme'*. Ankara: HBY Yayınevi
- Küçükçelik, Z. M. (2015). *İlişkiye dair inançlar ve bilişsel çarpıtmaların evlilik uyumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul

- Metts, S. & Cupach W. R. (1990). *The influence of relationship beliefs and problemsolving responses on satisfaction in romantic relationships*. Human Communication Research, 17(1), 170-185.
- Miller, K.J., ve Session, M. M. (2005). *Infusing tolerance, diversity, and social personal curriculum into inclusive social studies classes using family portraits and contextual teaching and learning*. Teaching Exceptional Children Plus, 1(3), 1-14
- Möller, A. T. Rabe, H. M. & Nortje, C. (2001). Dysfunctional beliefs and marital conflict in distressed and nondistressed married individuals. *Journal of Rational Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 4(19), 259-270.
- Nursi, B. S. *Risale-i Nur Külliyatı, Lemalar*. Zehra Yayıncılık İstanbul, 2012.
- Öğülmüş, S. (2004). *Ben sorun çözebilirim: Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi* (2. baskı). Ankara: Babil Yayıncılık.
- Özcan, Ö. (2016). *Evlilik uyumu ile tolerans düzeyi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Samsun.
- Payne, M. (2006): *Narrative therapy. An introduction for counsellors*. 2nd ed. London: Sage.
- Sönmez., D. (2012). *Boşanma sürecindeki çiftlerin otomatik düşünceleri ile aile ve evliliğe ilişkin inançlar arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Tarhan, N (2014). *Evlilik Psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınevi.
- Telsiz, M. (2003). *Effects of woman's employment on family life*. Ulaşıldı November, 11,2003, Web:www.gafgaz.edu.az/journal.
- Tutarel-Kışlak, Ş. (1997). Evlilik uyumu ve nedensellik ve sorumluluk yüklemeleri arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*. 12. (40). 55-64.
- Tutarel-Kışlak, Ş. ve Çabukça, F. (2002).Empati ve demografik değişkenlerin evlilik uyumu ile ilişkisi. *Aile ve Toplum*.Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi, 5, 35-41.
- Türkmen, İ.,Evlilik iki kişilik yolculuktur, (06.06.2019): <https://panoramanews.de/yazarlar/ilyasturkmen/evlilik-iki-kisilik-yolculuktur/>
- Troupe, F. (2008). Marital Conflict: A Longitudinal Study. Florida State University. Collage Of Human Sciences.
- Ümmet, D. (2017). Genel psikolojik sağlık ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide evlilik uyumunun aracı rolü. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 159-175.
- Yıldırım, H. (2018). *Polislerde evlilik uyumu ve evlilikte problem çözme becerilerinin incelenmesi: karaman örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Yıldırım, İ. (1992). *Evlü bireylerin uyum düzeylerini etkileyen bazı etmenler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, T. (2018). *Evlü bireylerde bağlanma biçimleri, ilişkiye dair bilişsel çarpıtmalar ve evlilik uyumu ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Yörükoğlu, A. (1992). *Değişen toplumda aile ve çocuk*. 4. Baskı, Ankara, Özgür Yayın-Dağıtım.

Künye/Cite as

Dönmez, M. & Tunç, E. (2019). İlişkide Bilişsel Çarpıtma, Evlilikte Problem Çözme, Evlilik Uyumu ve Tolerans Arasındaki İlişki. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 112-124.