



ereğli
eğitim
Fakültesi dergisi

Haziran 2021 cilt: 3 sayı: 1

E-ISSN: 2687 -1831

E

e

u

y

b

a

ı



NECMETTİN ERBAKAN UNIVERSITY JOURNAL OF EREĞLİ FACULTY OF EDUCATION
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EREĞLİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
HAKEMLİ DERGİ / REFEREEED JOURNAL
Volume / Cilt: 3, Issue / Sayı: 1, June / Haziran 2021
e-ISSN: 2687-1831

Owner
On Behalf of Necmettin Erbakan University Of
Ereğli Faculty Of Education
Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ (Dean)

Editor-In Chief
Dr. Kemal İZCİ
Dr. Gökhan IZGAR
Dr. Ruhan KARADAĞ YILMAZ

Production Editor
Dr. Kemal İZCİ

Editorial Board
Dr. Ahmet UZUN
Dr. Ali KARABABA
Dr. Bekir GÜLER
Dr. Deniz GÜLMEZ
Dr. Emel TOPBAŞ TAT
Dr. Filiz KİREMİT
Dr. Gül ÖZÜDOĞRU
Dr. Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN
Dr. Hatice YILDIZ DURAK
Dr. Mehmet Ali GENÇ
Dr. Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN
Dr. Mustafa YILDIZ
Dr. Onur Alp KAYABAŞI
Dr. Sehran DİLMAÇ
Dr. Yakup YILMAZ
Dr. Zeynep ŞİMŞİR

Secretariat
Dr. Gürbüz ÇALIŞKAN
Talat Tarık DEMİR

Publishing Preparation & Layout Editors
Talat Tarık DEMİR

Contact
Necmettin Erbakan University Journal of Ereğli
Faculty of Education
42310 EREĞLİ/KONYA – TURKEY
eegitim@erbakan.edu.tr
Tel: 0332 221 00 01

Necmettin Erbakan University Journal of Ereğli
Faculty of Education is an online, open-access, free
of charge, and refereed journal which is published by
Necmettin Erbakan University Ereğli Faculty of
Education Journal.

Abstracting & Indexing
ASOS İndeks, ESJI, Google Scholar, Index
Copernicus, TEİ.

Sahibi
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim
Fakültesi adına
Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ (Dekan)

Editörler
Dr. Kemal İZCİ
Dr. Gökhan IZGAR
Dr. Ruhan KARADAĞ YILMAZ

Yayın Editörü
Dr. Kemal İZCİ

Alan Editörleri
Dr. Ahmet UZUN
Dr. Ali KARABABA
Dr. Bekir GÜLER
Dr. Deniz GÜLMEZ
Dr. Emel TOPBAŞ TAT
Dr. Filiz KİREMİT
Dr. Gül ÖZÜDOĞRU
Dr. Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN
Dr. Hatice YILDIZ DURAK
Dr. Mehmet Ali GENÇ
Dr. Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN
Dr. Mustafa YILDIZ
Dr. Onur Alp KAYABAŞI
Dr. Sehran DİLMAÇ
Dr. Yakup YILMAZ
Dr. Zeynep ŞİMŞİR

Sekretarya
Dr. Gürbüz ÇALIŞKAN
Talat Tarık DEMİR

Yayıma Hazırlık & Mizanpaj Editörleri
Talat Tarık DEMİR

İletişim
Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Dergisi
42310 EREĞLİ/KONYA – TÜRKİYE
eegitim@erbakan.edu.tr
Tel: 0332 221 00 01

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Dergisi (NEÜFAD) Necmettin Erbakan Üniversitesi
tarafından çevrimiçi yayımlanan, açık erişime sahip,
ücretsiz, hakemli bir dergidir.

Taranan dizinler
ASOS İndeks, ESJI, Google Scholar, Index
Copernicus, TEİ.

ADVISORY BOARD / DANIŞMA KURULU

- Dr. Adnan BAKİ (Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Dr. Adnan KULAKSIZOĞLU (Biruni Üniversitesi)
Dr. Bülent DİLMAÇ (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Dr. Emine ERKTİN (Boğaziçi Üniversitesi)
Dr. Erhan ERTEKİN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Dr. Hasan BACANLI (Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi)
Dr. Mehmet AK (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Dr. Mustafa BALOĐLU (Hacettepe Üniversitesi)
Dr. Mustafa YAVUZ (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Dr. Soner DURMUŞ (Abant İzzet Baysal Üniversitesi)
Dr. Süleyman SOLAK (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Dr. Şahin KESİCİ (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

SCIENCE BOARD / BİLİM KURULU

- Dr. Abdulkadir HAKTANIR, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Abdullah SÜRÜCÜ, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Agâh Tuğrul KORUCU, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Ahmet Oğuz AKTÜRK, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Ahmet UZUN, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Ali Fuat YALÇIN, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Bilal ÖZÇAKIR, Ahi Evran University, Turkey
Dr. Bülent DİLMAÇ, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Canan SEVİNÇ, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Deniz GÜLMEZ, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Emel TOPBAŞ TAT, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Emine GÜMÜŞ, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Erhan ERTEKİN, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Gökhan IZGAR, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Gül ÖZÜDOĞRU, Kırşehir Ahi Evran University, Turkey
Dr. Hafize GÜMÜŞ, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Hakan KURT, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Hasan Hüseyin GÜLEÇ, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Hatice DURAK-YILDIZ, Bartın University, Turkey
Dr. Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Hatice YILDIZ DURAK, Bartın University, Turkey
Dr. İbrahim ÇETİN, Necmettin Erbakan University, Turkey

Dr. Kemal İZCİ, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Melihan ÜNLÜ, Aksaray University, Turkey
Dr. Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Mustafa SARITEPECİ, Necmettin Erbakan Üniversitesi University, Turkey
Dr. Mustafa YAVUZ, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Ömer BEYHAN, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Rahime Filiz AĞMAZ, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Sedat GÜMÜŞ, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Sehran DİLMAÇ, İzmir Katip Çelebi University, Turkey
Dr. Selçuk PEKER, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Serap YILMAZ ÖZELÇİ, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Süleyman SOLAK, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Şahin KESİCİ, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Tuğba HORZUM, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Vesile ALBAYRAK, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Yahya ÇIKILI, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Yakup YILMAZ, Necmettin Erbakan University, Turkey
Dr. Zeliha TRAŞ, Necmettin Erbakan University, Turkey

REVIEWERS OF THE ISSUE / SAYI HAKEMLERİ

Dr. Ali AKBABA

Dr. Ali Korkut ULUDAĞ

Dr. Ahmet Oğuz AKTÜRK

Dr. Bekir GÜLER

Dr. Bilal ÖZÇAKIR

Dr. Cem ÇIRAK

Dr. Gökhan IZGAR

Dr. Kemal İZCİ

Dr. Metin ŞARDAĞ

Dr. Süleyman ARSLANTAŞ

Dr. Tolga SEKİ

Dr. Yakup YILMAZ

CONTENT / İÇİNDEKİLER

Celalettin ÇELEBİ	
Öğretmen Adaylarının İnsan Haklarına İlişkin Algıları (<i>Araştırma Makalesi</i>) Perceptions of Teacher Candidates on Human Rights (<i>Research Article</i>)	1-15
Sibel İNAN, Serhat İREZ	
Biyoloji Öğretmen Adaylarının Evrim Bilgileri ile Evrim Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Düzeylerinin Tespiti ve Arasındaki İlişki (<i>Araştırma Makalesi</i>) An Investigation on Prospective Biology Teachers' Knowledge and Self-Efficacy Beliefs of the Theory of Evolution (<i>Research Article</i>)	16-33
Tuğba KEPEK, Kemal İZCİ	
Alternatif Değerlendirme Yöntemlerinin Akademik Başarıya Etkisinin ve Bu Yöntemlerle İlgili Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi (<i>Araştırma Makalesi</i>) Examining the Effect of Alternative Assessment Methods on Academic Achievement and Student Opinions About These Methods (<i>Research Article</i>)	34-50
Semih TEZELLİ, Bülent DİLMAÇ	
Öğretmen Adaylarında Duygusal Zekâ, Sosyal Kaygı Ve Öznel İyi Oluş Arasındaki Yordayıcı İlişki (<i>Araştırma Makalesi</i>) The Corrector Relations Between Emotional Intelligence, Social Struggle And A Good Conception In Teacher Candidates (<i>Research Article</i>)	51-60
Venhar KAPLAN	
Lise Öğrencilerinin Narsistik Hayranlık ve Rekabet ile Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (<i>Araştırma Makalesi</i>) Investigation of the Relationship Between High School Students' Narcissistic Admiration and Rivalry and Their Self-Esteem (<i>Research Article</i>)	61-81
Taha ALTINSOY, Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU	
5. Sınıf Müzik Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi (<i>Araştırma Makalesi</i>) Development of the 5th Grade Music Course Curricula Evaluation Scale (<i>Research Article</i>)	82-96

Öğretmen Adaylarının İnsan Haklarına İlişkin Algıları*

Celalettin ÇELEBİ¹ 

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye, celalcelebi75@gmail.com

*Bu çalışma 22-25 February 2021 tarihinde International Symposium of Scientific Research and Innovative Studies Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Makale Bilgileri ÖZ

Makale Geçmişi
Geliş: 03.05.2021
Kabul: 27.05.2021
Yayın: 30.06.2021
Anahtar Kelimeler:
İnsan hakları
İnsan hakları ihlalleri
Zihin haritaları

İnsanlığın dünya üzerindeki varlığıyla eş zamanlı olan insan hakları, kavram olarak İkinci Dünya Savaşı'nın sonrasında yaygınlık kazanmış ve evrensel düzeyde ele alınan bir konu olmuştur. Ulusal ve uluslararası düzeyde birçok tedbir alınmasına ve düzenleme yapılmasına karşı dünya genelinde ciddi anlamda insan hakları ihlalleri meydana gelmektedir. Bu çalışma ile öğretmen adaylarının insan haklarıyla ilgili algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Türkçe öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümlerinde eğitim gören 42 öğretmen adayı katılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanıldığı bu çalışmada veriler zihin haritaları tekniği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, insan haklarıyla ilgili temel kavramlar, ihlaller, ihlallerinin nedenleri, çözüm yolları başlığı altında analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarına göre cinayet, kadına ve çocuğa yönelik şiddet, çocuk işçiliği, ayrımcılık, din ve vicdan özgürlüğünün engellenmesi, düşünce ve ifade özgürlüğünün engellenmesi konularında insan hakları ihlalleri meydana gelmektedir. Öğretmen adayları insan hakları ihlallerinin yasaların yetersiz olması, demokrasi eksikliği, siyasi, dini, toplumsal yapı, etnik sorunlar, savaşlar, terör saldırıları, sömürgecilik, soykırım, bilinçsizlik, bencillik, yoksulluk, ekonomik sıkıntılar gibi nedenlerden kaynaklandığını düşünmektedirler. Öğretmen adayları bu ihlalleri önlemek için kamusal alanda insan haklarını koruyucu yasa çıkarma ve etkin biçimde uygulama, ayrımcılık yapmama, çocuk ve aile eğitimi düzenleme, toplumu bilinçlendirme, politika geliştirme gibi düzenlemeler yapılmasının yanı sıra başkalarına karşı saygı, sevgi, empati gibi değerlerin kazandırmanın gerekli olduğunu düşünmektedirler. Bulgulardan hareketle öğretmen adaylarının insan haklarıyla ilgili temel kavramlar, ihlaller, ihlallerin nedenleri ve ihlallerin çözümüne yönelik farkındalığa sahip oldukları söylenebilir.

Perceptions of Teacher Candidates on Human Rights

Article Info

Article History
Received: 03.05.2021
Accepted: 27.05.2021
Published: 30.06.2021

Keywords:

Human rights
Human rights
violations
Mind maps

ABSTRACT

Simultaneous with the existence of humanity in the world, human rights, after the Second World War, have become a widespread concept and a universal issue. At national and international levels, serious human rights violations have been taking place around the world despite many measures and regulations. With this study, it has been aimed to determine the perceptions of teacher candidates, about human rights. 42 teacher candidates studying at Necmettin Erbakan University, Ereğli Faculty of Education in departments of Turkish Language Teaching, Guidance and Counseling, and Mathematics Teaching participated in this study. The phenomenology design, one of the qualitative research methods has been adopted in the study, and the data have been collected through mind maps technique. In the analysis of the data, describe analysis technique has been used. The data obtained have been categorized under the headings of basic concepts related to human rights, violations, causes of human rights violations, and remedies for human rights violations. The teacher candidates have stated that human rights violations such as murder, violence against women and children, abuse, child labor, language, religion, race, gender discrimination, denial of the right to education, prevention of freedom of religion and conscience, and prevention of freedom of thought and expression occur. Moreover, teacher candidates think that violations of human rights occur because of inadequate laws, lack of democracy, political, religious, social structure, ethnic problems, wars, terrorist attacks, colonialism, genocide, unconsciousness, selfishness, poverty, and economic difficulties. In order to prevent those violations, teacher candidates think that it is necessary to make regulations such as making and implementing effective laws to protect human rights in the public sphere, educating children and families, being a non-discriminant person, getting public awareness, developing policies, and gaining affective qualities such as respect for others, love and empathy. It can be concluded that the teacher candidates have knowledge about the basic concepts of human rights, violations, causes of violations and their solutions.



"This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)"

Atf/Citation: Çelebi, C. (2021). Öğretmen Adaylarının İnsan Haklarına İlişkin Algıları. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-15.

GİRİŞ

İnsanlığın “insan hakları” için yaptığı mücadelenin tarihi eski zamanlara dayanmasına rağmen insan haklarının terim olarak kullanılması literatürde yenidir. İnsanlar şu an sahip oldukları hakları elde edebilmek için zahmetli ve yoğun bir gayret göstermişlerdir. İnsan hakları bu zor süreçlerin sonucunda sosyal ve ahlaki bir değer olarak herkesin üzerinde hem fikir olduğu ortak bir anlayışa sahip değer haline gelmiştir. “İnsan hakları” terimi insan aklının üretimi sonucu 20. yüzyılın 2. çeyreğinden sonra özerk hukuksal disiplin içinde hukuki bir kavram olarak insanlığın ortak tarihi birikimini yansıtan bir ürün olmuştur (Kara, 2017). Ancak insanlığın tarihiyle eş zamanlı bir kavram olan insan hakları ihlalleriyle ilgili yerel ve evrensel düzeyde birçok tedbir, yasal düzenleme vb. önlemler alınsa da gittikçe artan sayıda ve seviyede insan hakları ihlalleri meydana gelmektedir.

Yapay zekanın hayatımıza girdiği, dünyamız dışında yaşam için hazırlıkların yapıldığı, teknolojik gelişmelerin zirveye çıktığı 21. yüzyılın ilk çeyreğinde savaşlar, iç savaşlar, soykırımlar, ekonomik yetersizlikler, devletler arası güç mücadeleleri, etnik sorunlar, kanun ve yasaların yetersizliği, eğitimsizlik, aç gözlülük, göçler vb. nedenlerden dolayı dünyamızda artan sayıda insan; cinayet, şiddet, tecavüz, yoksulluk, iş kaybı, göçe zorlanma, yetersiz beslenme, barınma vb. ihlallere maruz kalmaktadır. Ekonomik gereklilikler, ailesine katkıda bulunmak, toplumsal nedenlerden dolayı Birleşmiş Milletler’in 2020 yılı verilerine göre, dünyada 5-17 yaş aralığında, 218 milyon çocuk işçi bulunmaktadır. Sadece Türkiye’de 2020 yılında Kasım ayına kadar 260 kadın cinayeti meydana gelmiştir. Ayrıca, kadınlar gittikçe daha fazla taciz, tecavüz ve şiddet (92 tecavüz, 136 taciz, 731 şiddet vakası) ile karşılaşmaktadırlar (Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu, 2020).

Birleşmiş Milletler verilerine göre 2019 yılı sonu itibarıyla dünyada, 79,5 milyon zorla yerinden edilmiş insan, 26 milyon mülteci, 45,7 milyon kendi ülkeleri içinde yerinden edilmiş kişi, 4,2 milyon sığınmacı tespit edilmiştir. Sadece ülkemizde 2020 sonunda 3,6 milyon Suriyeli ve 323,000 diğer milletlerden insanlar mülteci ve sığınmacı olarak bulunmaktadır. 0-18 yaş arası çocukların ve kadınların toplam sayısı ise 2 milyon 565 bin 823 kişidir (The UN Refugees Agency, 2020a, 2021b).

İnsan hakları kavramı farklı biçimlerde tanımlanabilir. Ancak, en dikkat çeken niteliğini baz alarak tanımlamak gerekirse, insan haklarının, hiçbir ayırım gözetmeksizin bütün insanların, sırf insan olmalarından dolayı sahip oldukları haklar olduğu ifade edilebilir (Uygun, 2000). İnsan hakları dil, din, ırk ayrımı olmadan her bir bireyin şarta bağlı olmaksızın yararlanabileceği haklardır. Hukukta “kamu özgürlükleri”, “kamu hürriyetleri”, “temel hak ve özgürlükler” biçiminde ifade edilen insan haklarının uluslararası belgelerde veya anayasalarda net bir tanımı yoktur. İnsan hakları insanın doğumla elde ettiği vazgeçilmez olarak görülen yaşama, ikamet etme, eziyet ve işkenceye tabi tutulmama, mülk edinme, inanç özgürlüğü gibi en temel haklar bu kavramın özünü oluşturur. İnsan hakları uygulamada iki grupta değerlendirilmektedir. Birinci grubu insanlara sadece insan olduğu için verilen haklar oluşturur ki buna “statü hakları” denmektedir. Yaşama, eziyet görmeme, inanç özgürlüğü, mülk edinme hakkı gibi haklar bu gruba girer. İkinci grubu ise “görev ve liyakat hakkı” denilen haklardan oluşmaktadır (Konan, 2011).

İnsan hakları, sorunların farkında olmayan, sorunların çözümü için çaba göstermeyenlerden daha çok sorunlar karşısında tepki gösteren, gerçekleri ve inandıklarını ifade edebilen ve toplumsal hayatta etkin rol alan aktif insanların eseridir (Çeçen, 1995). Hak ve özgürlüklerinin farkında olmayan bireyler, bu haklarını istemeyecekleri gibi, ihlal edilmesi durumunda ne yapacağı konusunda bilgi sahibi olmazlar. Ayrıca, yasa ile düzenlenmesi gerektiği halde düzenlenmeyen hak ve özgürlükleri için hukuki mücadele yollarını kullanamazlar (Duman, Karakaya ve Yavuz, 2003).

“Bireyin, kendisini tüm yönlerden geliştirilebilmesi, içinde bulunduğu çevreyi ve toplumu anlayabilmesi, problemleri fark ederek çözümü için zihinsel ve eylemsel olarak harekete geçmesi toplumda etkin ve yararlı bir rol oynayabilmesi ve bu amaçla sorumluluk üstlenebilmesi, ilk olarak sahip olduğu hak ve özgürlüklerin farkında olarak "hak bilinci" edinmesine bağlıdır” (Gülmez, 1998, s. 2-3). Bireylere insan haklarına

duyarlılık farkındalıkları eğitim yoluyla kazandırılır. Eğitim, insan haklarının korunması ve iyileştirilmesinde en önemli unsurdur. Sevgi, saygı, hoşgörü gibi kavramlar eğitimle kazandırılır. Bu değerlerin edinilmesi insan haklarının iyileştirilmesinde önemli etkidir. Bu nedenle eğitim sisteminin insan haklarına ilişkin önemli bir işlevi bulunmaktadır (Doğan, 2001).

İnsan hakları eğitimi sadece bilişsel süreçleri değil tutum, davranış ve birtakım becerileri de içermektedir. Okul öncesinden başlayıp yükseköğretimin sonuna kadar bu boyutları ile verilemeyen bir insan hakları eğitimi amacına ulaşamayacaktır. Nitekim ülkemizde olduğu gibi dünyada da kişilerin eğitim sistemi içinde uzun bir süre kalmalarına rağmen hem kendi haklarını koruyamamaları hem de başkalarının haklarını ihlal etmeleri verilen insan hakları eğitiminin istenilen düzeyde olmadığı göstermektedir (Karatekin, Meryem, Sönmez ve Kuş, 2012). Nitekim bu konuda yapılmış bir araştırmada üniversite öğrencilerinin hak ve özgürlüklere ilişkin farkındalık oluşturulmasında eğitimin önemli bir yeri olduğu belirtilmiştir (Dolmacı ve Kuşat, 2015). Yasaların evrensel değerlere uygun hazırlanması ve uygulanması, aile eğitimleri ve toplumsal duyarlılık faaliyetlerin düzenlenmesinin yanı sıra okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm öğretim düzeylerinde insan hakları eğitiminin verilmesi kaçınılmazdır

Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin kişisel ve mesleki yeterliliklerinin artırılması ile öğrencilerin nitelikli ve karakterli biçimde yetişmeleri sağlanabilecektir (Gözütok, 1995; Mentiş Taş, 2004). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2017 yılında yayımlanan "öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri" ilgili belgede öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler "mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler" olmak üzere üçe ayrılmıştır. İnsan hakları yeterliliklerine tutum ve değerler yeterlilik alanında, milli, manevi ve evrensel değerler başlığı altında verilmiştir. İlgili belgede yer verilen insan hakları yeterlilikleri şunlardır: a) Çocuk ve insan haklarını gözetir, b) Bireysel ve kültürel farklılıkları tanır, c) Öğrencilerin milli ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetiştirilmesine katkıda bulunur, d) Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasında duyarlıdır (MEB, 2017). Özellikle ilk üç madde incelediğinde öğretmenlerin insanı merkeze alarak evrensel değerler çerçevesinde çocukların temel haklarını gözetir, bireysel ve kültürel farklılıkların bilincinde buna uygun davranış içinde olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Bu nedenle öğretmenler, insan haklarıyla ilgili bilgi, beceri ve tutumların öğrencilere kazandırılmasında önemli bir role sahiptir. Eğitim sürecinde hal, hareket ve davranışlarıyla, olaylara bakış açısıyla öğrencilere rol model olacak öğretmen adaylarından insan haklarıyla ilgili bilgi, beceri ve tutuma sahip olmaları ve buna uygun davranış geliştirmeleri beklenmektedir.

Öğretmen adaylarının toplumdaki her birey gibi öncelikle kendine saygı duyması, kendisinden farklı düşünenlere, farklı değerlere ve inançlara sahip olanlara saygı göstermesi, toplumsal sorunlara karşı duyarlılık göstermesi ve problemlerin çözümü için destek olması gerekir. Kendi dışındakilere hayat hakkı tanımayan, başkalarının duygu ve düşüncelerine değer vermeyen, saygı göstermeyenlerin insan hakları anlamında model olmaları beklenemez. Bu nedenle öğretmen adaylarının insan haklarıyla ilgili bilgi, beceri ve tutum sahibi olarak öz farkındalıklarının artırılması önem arz etmektedir (Karaman- Kepenekçi ve Baydık, 2009; Doğan, Torun ve Akgün, 2014; Koran, 2015). Eğitim ortamlarında insan haklarıyla ilgili bilgi, beceri ve tutuma sahip olan bilinçli öğrenciler yetiştirmek için geleceğin öğretmenlerinin bu konuda gerekli kişisel ve mesleki yeterliliğe sahip olması gerekir. Alan yazın tarandığında insan hakları konusu ile ilgili çalışmaların program değerlendirme, ders kitabı inceleme veya insan hakları eğitimine odaklandığı görülmektedir. Bu çalışma ile geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adayları "insan hakları" konusundaki algılarının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim desenine göre tasarlanmıştır. Olgu bilim deseni, çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilen, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanır ve bireye tamamıyla yabancı olmayan bu olguların detaylı bir şekilde araştırılmasında (Yıldırım ve Şimşek, 2006) kullanılır.

Araştırma Modeli

Çalışmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Belirlenen örnekleme yöntemi doğrultusunda Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesinde 2. sınıfta öğrenim gören gönüllü öğretmen adaylarına online ortamda (google meet) zihin haritaları eğitimi verilmiştir. Bu eğitime katılan öğretmen adayları arasından gönüllü olanlar çalışma grubunu oluşturmuştur. Tablo 1’de çalışmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özellikleri gösterilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

	Türkçe Öğretmenliği	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Toplam
Kadın	15	7	5	27
Erkek	7	4	4	15
Toplam	22	11	9	42

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

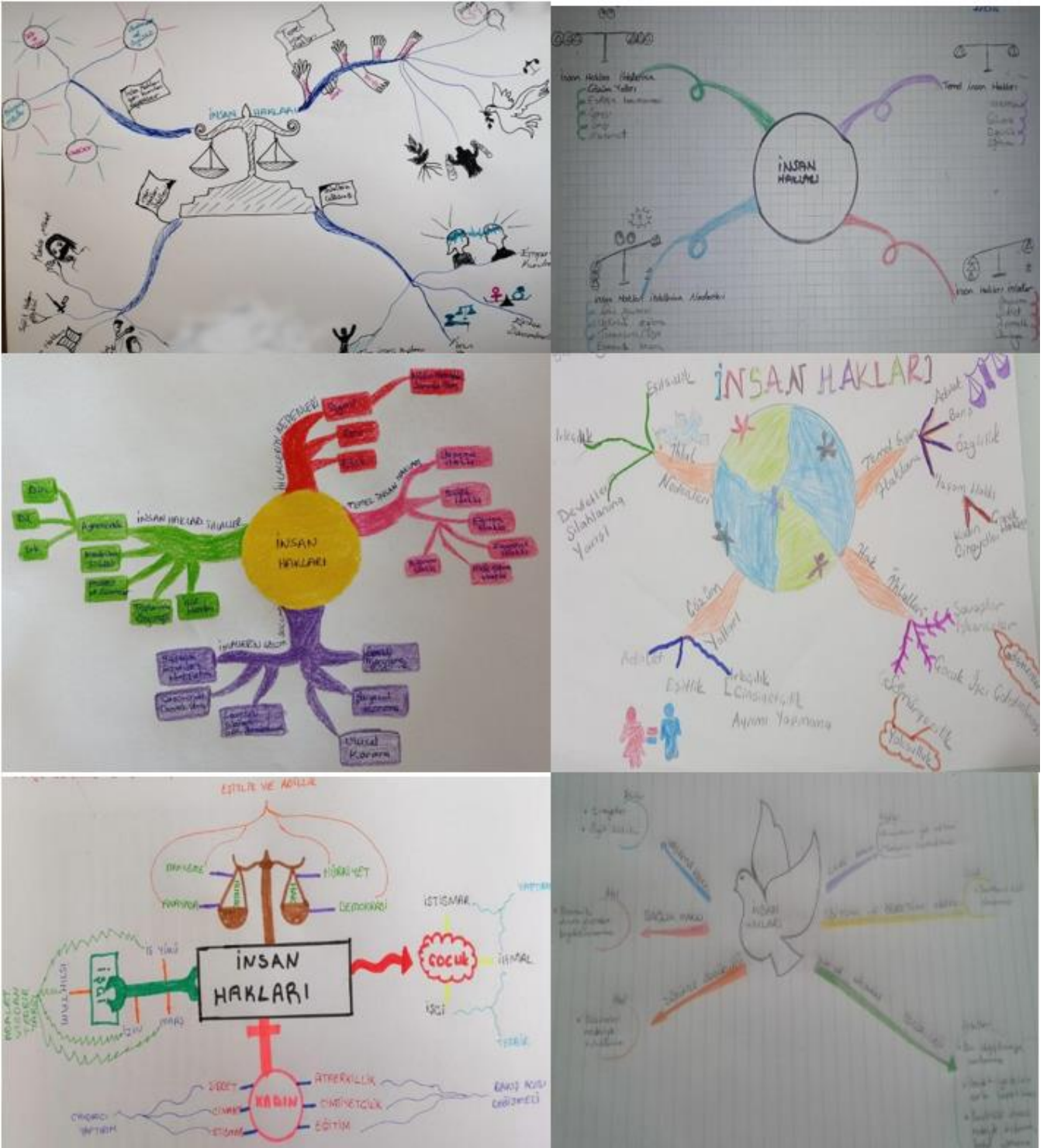
Çalışmada veri toplama aracı olarak zihin haritası tekniğinden yararlanılmıştır. “Zihin haritası, özellikle hafıza, yaratıcılık, öğrenme ve her türlü beyin işlevine uygun, görsel, bütüncül bir grafik düşünme aracıdır” (Buzan ve Buzan, 2011, s. 31). Zihin haritaları kavramların birbiri ile ilişkisini daha üst biçimde algılamamıza yardım eder. Coğrafik haritalar dünyanın fiziksel modelini net biçimde görmemizi sağlıyorsa, zihin haritaları da belli bir konu, olgu veya probleme ilişkin, öğrenciler tarafından geliştirilen ilişkilerin zihinsel modellerini görselleştirmektedirler (Saban, 2005). Öğretmen adaylarının insan hakları gibi geniş kapsamlı soyut bir kavramla ilgili algılarının ortaya çıkarılması ve bütüncül olarak görülebilmesi için renk, şekil, simge, kelime ve resimlerle desteklenen zihin haritaları tekniği kullanılmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının da yer aldığı üç farklı gruba zihin haritaları eğitimi verilmiştir. Çalışma iki aşamada yapılmıştır. İlk aşamada zihin haritaları konusunda öğretmen adaylarına teorik ve uygulama eğitimi verilmiştir. İkinci aşamada ise ilk çalışmaya katılan ve gönüllü olan katılımcılardan “insan hakları” ile ilgili zihin haritaları oluşturmaları istenmiştir. Çalışmanın her iki aşaması da online olarak “google meet” uygulaması kullanılarak yürütülmüştür.

Çalışmanın güvenilirliği için 2 uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu süreçte 2 uzman ve araştırmacı temayla ilgili aynı görüşe sahipse görüş birliği olarak kabul edilirken araştırmacı ve uzmanlar farklı görüştelere bu durum görüş ayrılığı olarak kabul edilmektedir. Çalışmanın güvenilirliği $Güvenirlilik = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)}$ formülü ile en az %70 seviyesinde güvenilirlik katsayısı ile ortaya konmaktadır (Miles & Huberman, 1994). Çalışma kapsamında yapılan güvenilirlik çalışması için görüşlerine başvuru alan uzmanlar arasında %90 oranında bir uzlaşma (güvenirlilik) elde edilmiştir. Şekil 1’de öğretmen adaylarının “insan hakları” ile ilgili zihin haritaları örneklerine yer verilmiştir.

Şekil 1.

İnsan Hakları ile İlgili Zihin Haritaları Örnekleri



Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen verilerin analizinde kullanılan betimsel analiz tekniği ile elde edilen veriler daha önce belirlenen temalara göre mantıklı ve anlaşılır bir biçimde okuyucuya sunulur. Betimlemeler yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri incelenerek birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 224). Çalışmaya katılan 42 katılımcıdan elde edilen veriler insan hakları/sosyal bilgiler alanında çalışan 2 uzman ve araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Ayrıca hukuksal ifadelerin çözülmesinde ve yerleştirilmesinde uzman bir hukukçudan destek alınmıştır. Verilerin analiz edilmesi aşamasında ilk olarak

katılımcıların “insan hakları” kavramına yönelik çizdikleri zihin haritalarındaki ana dallara göre temalar oluşturulmuş, yan dallardaki resim ve kelimeler dikkate alınarak ise veriler kodlanmıştır. Temaların belirlenmesinde ana dallar, kodların belirlenmesinde ise yan dallar esas alınmıştır. Kodların oluşturulmasında resim ve kelimeler dikkate alınmış ve kodlar ilgili temaların içerisine yerleştirilmiştir. Uzman görüşlerine göre temalar yeniden düzenlenerek son hali verilmiştir. Ayrıca analiz sonuçları frekans, frekans ortalamaları ve yüzde olarak gösterilmiştir.

Etik

“Öğretmen Adaylarının İnsan Haklarına İlişkin Algıları” ile ilgili çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uyulduğu; bu çalışma kapsamında yer verilen bilgiler için kaynak gösterildiğini ve bunlara kaynakçada yer verildiğini; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapılmadığını, çalışmanın Committee on Publication Ethics (COPE)' in tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet edildiğini beyan ederim. Bu çalışmayla ilgili Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 2021/123 nolu etik kurul onayı alındı.

BULGULAR

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının “insan hakları” ile ilgili çizdikleri zihin haritalarının betimsel analizi yapılarak öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde oluşturulan temalar ve kodlar tablolar şeklinde aşağıda verilmiştir. Tablo 2’ de öğretmen adaylarının “insan hakları” ile ilişkilendirdikleri kavramlara yer verilmiştir.

Tablo 2.

İnsan Hakları ile İlişkilendirilen Temel Kavramlar

Temalar	Temel kavramlar	f	%	fort.
Demokrasi öğeleri	Özgürlük	20	47,61	
	Hak/hukuk	15	35,71	
	Adalet	12	28,57	
	Eşitlik	9	21,42	
	Anayasa/kanun/yasa	6	14,28	8,33
	Demokrasi	6	14,28	
	Barış	4	9,52	
	Devlet	2	4,76	
	Onur	1	2,38	
Farklılık	İnsan	5	11,90	
	İrk	3	7,14	
	Cinsiyet	3	7,14	
	Din	3	7,142	2,71
	İfade	2	4,76	
	Dil	2	4,76	
	Saygı	1	2,38	
Sembol	Terazi	3	7,14	
	Güvercin	2	4,76	1,66
	Zeytin dalı	1	2,38	

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının “insan hakları” kavramıyla ilişkilendirdikleri kavramların demokrasi öğeleri, farklılık ve sembol boyutlarında yer aldığı görülmektedir. Bu üç boyuttaki kodlara ait frekansların ortalamalarına göre öğretmen adaylarının sırasıyla demokrasi öğeleri (**fort.**= 8,33), farklılık (**fort.**=2,71) ve sembol (**fort.**=1,66) boyutlarındaki kodlara yöneldikleri belirlenmiştir. Öğretmen adayları

“insan hakları” kavramını demokrasi öğeleri boyutunda ilk olarak “özgürlük” (%47,61) olmak üzere sırasıyla “hak/hukuk” (%35,71) ve “adalet” (%28,57) kavramlarıyla ilişkilendirirlerken; farklılık boyutunda da öncelikle “insan” (%11,90) daha sonra “ırk” (7,14) ve “cinsiyet” (%7,14) kavramlarıyla ilişkilendirmişlerdir. Öğretmen adayları insan hakları kavramını sembol boyutunda ise ilk olarak “terazi” (%7,14) ve daha sonra sırasıyla “güvercin” (%4,76) ve “zeytin dalı” (%2, 38) kavramları ile ilişkilendirmişlerdir. Tablo 3’te öğretmen adaylarının “insan hakları” ile ilgili ilişkilendirdikleri anayasal haklara yer verilmiştir.

Tablo 3.

İnsan Hakları ile İlişkilendirilen Anayasal Haklar

Hak türleri	Anayasal Haklar	f	%	f _{ort.}
Kişi Hakları	Yaşam hakkı	30	71,42	6,81
	Din ve vicdan özgürlüğü	9	21,42	
	Düşünce ve ifade özgürlüğü	8	19,04	
	Özel yaşamın gizliliği hakkı	7	16,66	
	Barınma hakkı	6	14,28	
	Dokunulmazlık hakkı	5	11,90	
	Mülk edinme hakkı	3	7,14	
	Seyahat hakkı	3	7,14	
	Can ve mal güvenliği	2	4,76	
	Haberleşme hakkı	1	2,38	
	Konut dokunulmazlığı hakkı	1	2,38	
Sosyal ve Ekonomik Hak ve Ödevler	Eğitim hakkı	19	45,23	5,80
	Çalışma hakkı	3	7,14	
	Sosyal güvenlik hakkı	1	2,38	
	Tüketici hakkı	1	2,38	
Siyasi Haklar ve Ödevler	Dilekçe verme hakkı	6	14,28	2,00
	Seçme ve seçilme hakkı	6	14,28	

Tablo 3’te incelendiğinde öğretmen adaylarının “insan hakları” kavramını kişi hakları (fort.=6,81), sosyal ve ekonomik haklar ve ödevler (fort.=5,80) ve siyasi hak ve ödevler (fort.=2.00) boyutları içindeki kodlarla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Öğretmen adayları, insan hakları ile kişi haklarının öncelikle “yaşam hakkı” (%71,42) olmak üzere sırayla “din ve vicdan özgürlüğü” (%21,42) ile “düşünce ve ifade özgürlüğü”, (%19,04) haklarıyla ilgili olduğunu ifade ettikleri; sosyal ve ekonomik haklar ve ödevlerle ilgili olarak daha çok “eğitim hakkı” (%45,23), “ekonomik haklar (ihbar tazminatı, kıdem tazminatı, fazla mesai ücreti vb.)” (%11,90) ile “çalışma hakkı” (%7,14) gibi hakların ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının siyasi haklar ve ödevler boyutunda ise insan haklarının “dilekçe verme hakkı” (%14,28) ve “seçme ve seçilme hakkı” (%14,28) gibi haklarla ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Tablo 4’te insan hakları ile ilgili ihlallere yer verilmiştir.

Tablo 4.

İnsan Hakları İhlalleri

Temalar	İnsan Hakları İhlalleri	f	%	f _{ort.}
İnsanlık dışı	Kadına şiddet	11	26,19	5,70
	Cinayet	9	21,42	
	İşkence ve kötü muamele	7	16,66	
	Çocuk işçiliği	5	11,90	
	Çocuk istismarı	4	9,52	
	Kadın cinayeti (Ceren Ö., Emine B. vb.)	4	9,52	
	Kadına taciz	3	7,14	
	Yargısız infaz	2	4,76	
	Faili meçhuller	2	4,76	
	Diğer (Açlık, kürtaj, göçmenler...)	10	23,81	
Ayrımcılık	Din (yasaklama, İslamofobi vb.)	9	21,42	6,50
	İrkçılık	9	21,42	
	Cinsiyet	8	19,04	
	Çocuk (Aile baskısı, ihmal, çocuk gelin vb.)	6	14,28	
	Eğitim hakkının engellenmesi	4	9,52	
	Dil	3	7,14	
Engelleme	Düşünce ve ifade özgürlüğün engellenmesi	10	23,81	5,33
	İşçi haklarının engellenmesi	8	19,04	
	Toplantı ve gösteri özgürlüğünün engellenmesi	6	14,28	
	Basını engelleme	3	7,14	
	Özel hayatın gizliliği ihlali	2	4,76	
	Diğer (Uzun tutukluluk süresi, erişim engeli vb.)	3	7,14	

Tablo 4'e göre öğretmen adaylarının zihin haritalarında yer verdikleri insan hakları ihlallerinin insanlık dışı (fort.=5,70), ayrımcılık (fort.=6,50) ve engelleme (fort.=5,33) boyutlarında toplandığı görülmektedir. Öğretmen adaylarına göre insanlık dışı boyutunda "kadına şiddet" (%26,19) başta olmak üzere "cinayet" (%21,42) ve "işçi haklarının engellenmesi" (%19,04) gibi insan hakları ihlallerinin; ayrımcılık boyutunda ise en fazla ihlal edilen insan hakları ihlallerinin "din" (yasaklama, İslamofobi vb.) (%21,42), "ırkçılık" (%21,42) ve "cinsiyet" (%19,04) ilgili konularda gerçekleşmektedir. Öğretmen adaylarına göre engelleme boyutunda yaşanan insan hakları ihlallerinin sırasıyla "düşünce ve ifade özgürlüğün engellenmesi" (%23,81), "toplantı ve gösteri özgürlüğünün engellenmesi" (%14,28) ve "basını engelleme" (%7,14) şeklinde gerçekleşmektedir. Tablo 5'te insan hakları ihlallerinin nedenlerine yer verilmiştir.

Tablo 5.*İnsan Hakları İhlallerinin Nedenleri*

Temalar	İhlal nedenleri	f	%	f_{ort.}
Demokratik durum	Yasaların yetersiz olması	9	21,42	14,76
	Demokrasi eksikliği (Adaletsizlik, eşitsizlik vb.)	7	16,66	
	Siyasi nedenler	6	14,28	
	Dini nedenler	4	9,52	
	Geleneksel yapı (Ataerkillik, kan davaları, toplum baskısı)	3	7,14	
	Etnik sorunlar	2	4,76	
Birey dışı durum	Göçler (Ekonomik, siyasi, savaş)	7	16,66	13,33
	Savaşlar	6	14,28	
	Terör saldırıları (PKK, DAESH vb.)	6	14,28	
	Sömürgecilik	5	11,90	
	Diğer (İç savaşlar, soykırım, silahlanma yarışı)	4	9,52	
Kişisel durum	Eğitimsizlik	5	11,90	6,54
	Bilinçsizlik	3	7,14	
	Bencillik	3	7,14	
Ekonomik durum	Yoksulluk	5	11,90	7,14
	Ekonomik sıkıntılar	3	7,14	
	Sanayileşme	1	2,38	

Tablo 5'e göre öğretmen adayları zihin haritalarında yer verdikleri insan hakları ihlallerinin nedenleriyle ilgili olarak en çok demokratik durum (fort.= 14,79) boyutundaki kodlar olmak üzere birey dışı durum (fort.=13,33), kişisel durum (ort.=6,54) ve ekonomik durum (fort.=7,14 boyutlarında yer alan kodlara yöneldikleri görülmektedir. Öğretmen adayları, insan hakları ihlallerine demokratik durum boyutunda başta “yasaların yetersiz olması” (%21,42) olmak üzere sırasıyla “demokrasi eksikliği (adaletsizlik, eşitsizlik vb.)” (%16,66) ve “siyasi nedenler” (%14,28) gibi nedenlerin yol açtığını düşündükleri görülmektedir. Öğretmen adayları, birey dışı durum boyutunda ise “göçler (ekonomik, siyasi, savaş)” (16,66), “savaşlar” (14,28), “terör saldırıları” (PKK, DAESH vb.)” (%14,28) vb. durumların ihlallere sebep olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğretmen adayları kişisel durum boyutunda insan haklarının “eğitimsizlik” (%11,90), “bilinçsizlik” ve (%7,14), bencillik (%7,14) gibi nedenlerle ihlal edildiğini ifade etmektedirler. Öğretmen adayları ekonomik durum boyutunda ise ihlallere başta “yoksulluk” (%11,90) olmak üzere “ekonomik sıkıntılar” (%7,14), “sanayileşme” (%2,38) gibi nedenlerin yol açtığını belirtmektedirler. Tablo 6'da öğretmen adaylarının insan hakları ihlallerinin çözümüne yönelik önerilerine yer verilmiştir.

Tablo 6.

İnsan Hakları İhlallerine Yönelik Çözüm Önerileri

Temalar	Çözüm önerileri	f	%	f_{ort.}
Kamusal görevler	İnsan haklarını koruyucu yasalar	14	33,33	7,62
	Ayrımcılık yapılmaması	10	23,81	
	Kanun ve yasaları uygulama/uyma	10	23,81	
	Eğitim (Çocuk ve aile eğitimi vb.)	10	23,81	
	Halkın bilinçlendirilmesi	7	16,66	
	Caydırıcı cezalar	5	11,90	
	Sosyal düzeni sağlama	2	4,76	
	Diğer (Tedbir, politika geliştirme, silahlanmayı önleme)	3	7,14	
Bireysel görevler	Bireysel sorumluk üstlenme	9	21,42	4,75
	Saygı duyma,	4	9,52	
	Sevgi/merhamet	4	9,52	
	Empati kurma	2	4,76	
Koruyucu kurumlar	Sivil Toplum Kuruluşları (Uluslararası Af Örgütü, MAZLUMDER, İHD, TİHV vb.)	11	26,19	5,00
	Birleşmiş Milletler	6	14,28	
	Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi	6	14,28	
	Amerikan Devletler Örgütü	3	7,14	
	Afrika Birliği Örgütü	2	4,76	
	Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı	2	4,76	
Evrensel sözleşme ve Belgeler	1989 Çocuk Hakları Sözleşmesi	3	7,14	4,00
	1948 Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Bildirgesi	3	7,14	
	Diğer (1789 İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi, Kiros Silindiri, Asoka Fermanları, Medine Vesikası vb.)	6	7,28	

Tablo 6’ da görüldüğü gibi öğretmen adayları zihin haritalarında yer verdikleri insan hakları ihlallerinin engellenmesine yönelik olarak başta “kamusal görevler” (fort.=7,62) olmak üzere “bireysel görevler” (fort.=4,75), “koruyucu kurumlar” (fort.=5,00) ve “evrensel sözleşme ve belgeler” (fort.=4,00) boyutlarında yer alan çeşitli çözüm önerileri sunmuşlardır. Buna göre öğretmen adayları kamusal görevler boyutunda insan hakları ihlallerini önlemeye yönelik ilk olarak “insan haklarını koruyucu yasalar” (%33,33) çıkarılmasını daha sonra “ayrımcılık yapılmaması” (%23,81), “kanun ve yasaları uygulama/uyma” (%23,81), “eğitim (çocuk ve aile eğitimi vb.)” (%23,81), “halkın bilinçlendirilmesi” (%16,66) vb. çözüm önerileri sundukları görülürken; bireysel görevler boyutunda ise başta “bireysel sorumluk üstlenme” (21,42) olmak üzere “saygı duyma”, (9,52), “sevgi/merhamet” (9,52), “empati kurma” (%4,76) vb. çözüm önerileri getirdikleri görülmektedir. Diğer taraftan öğretmen adayları “koruyucu kurumlar” boyutunda insan haklarını engellemeye ve çözmeye yönelik başta “Sivil Toplum Kuruluşları (Uluslararası Af Örgütü, MAZLUMDER, İHD, TİHV vb.)” (%26,19) olmak üzere Birleşmiş Milletler (%14,28) ve “Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi” (%14,28) gibi sivil, resmi, ulus ve uluslararası kurumların olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca, öğretmen adayları insan hakları ihlallerinin engellenmesi için “evrensel sözleşme ve belgeler” boyutunda tarihten günümüze “1989 Çocuk Hakları Sözleşmesi” (%7,14), “1948 Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Bildirgesi” (%7,14) ile “diğer” boyutunda “1789 İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi”, “Kiros Silindiri”, Asoka Fermanları, “Medine Vesikası” (%14,28) gibi belge ve sözleşmelerin yer aldığını ifade etmektedirler.

TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİ

Öğretmen adayları insan hakları kavramıyla ilgili görüşlerinin analizinde şu sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının insan hakları kavramına yönelik olarak görüşleri temel kavramlar, anayasal haklar, ihlaller, nedenler ve çözüm önerileri olmak üzere 5 temada toplanmaktadır.

Öğretmen adayları insan haklarıyla demokrasi öğeleri kapsamında özgürlük, hak/hukuk, adalet, eşitlik, anayasa/kanun/yasa, demokrasi, barış, devlet ve onur gibi kavramları ilişkilendirmişlerdir. Bu kavramların aynı zamanda demokrasi ile doğrudan ilgili kavramlar olduğu da görülmektedir. Dolayısıyla demokrasi ve insan haklarının birbiri ile yakından ilişkili olduğu konusunda farkındalık sahibi olduklarını göstermektedir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının farklılık boyutunda ırk, cinsiyet, din, ifade, dil ve saygı gibi ifadelerle insan haklarını ilişkilendirmeleri onların bu kavramların insan hakları bağlamında önemini bilincinde oldukları söylenebilir. Öğretmen adaylarının zihin haritalarındaki resimlerle adalet ve eşitlik için teraziye, toplumsal barış için güvercin ve zeytin dalını ilişkilendirmeleri onların adalet, eşitlik, barış, huzurun sağlanması konusunda bu ifadelerin sembolik değere sahip olduklarını düşündükleri söylenebilir.

İnsan haklarıyla ilgili olarak uluslararası alanda üç temel insan hakları kuşağı ön plana çıkmaktadır. Bunlar; birinci kuşak, ikinci kuşak ve üçüncü kuşak haklar olarak sınıflandırılmaktadır. Kişi özgürlükleri ve siyasal hakları içeren birinci kuşak haklarında temel olarak “yaşama hakkı” konusu ön plana çıkmaktadır (Yeşilçayır, 2020). Öğretmen adaylarının çoğunluğu insan haklarıyla, kişi hakları kapsamında ve anayasal bütün hakların üzerinde yer alan “birincil hak” olan yaşam hakkının ilişkili olduğunu düşünmektedirler. Yaşam hakkının ardından din ve vicdan özgürlüğü ile düşünce ve ifade özgürlüğü gibi anayasal kişi haklarının insan haklarıyla ilgili olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının fiziksel var oluşu ifade eden yaşam hakkıyla birlikte istediği inanca sahip olma ve inancını yaşama, düşünme ve düşündüğünü ifade etme özgürlüğünün de önemli olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Zihin haritalarında öğretmen adayları ikincil kuşaklar olarak tanımlanan sosyal ve ekonomik haklar ve ödevler içerisinde yer alan eğitim alma hakkı yanında ekonomik haklar (ihbar tazminatı, kıdem tazminatı, fazla mesai ücreti vb.), çalışma hakkı, sosyal güvenlik hakkı, tüketici hakkı gibi anayasal hakları insan haklarıyla ilişkilendirmeleri bu hakların farkında oldukları şeklinde söylenebilir. Diğer taraftan öğretmen adayları siyasi haklar ve ödevler kapsamında dilekçe verme hakkı ile seçme ve seçilme hakkının temel insan haklarıyla ilgili olduğunu ifade etmektedirler.

Öğretmen adaylarının zihin haritalarında insanlık dışı boyutunda yer verdikleri kadına şiddet, cinayet, işkence ve kötü muamele, çocuk işçiliği, çocuk istismar, kadın cinayeti (Ceren Ö., Emine B. vb.), kadına taciz, yargısız infaz, faili meçhuller, açlık, kürtaj, göçmenler vb. durumların insan hayatına dolaylı veya doğrudan olumsuz etkisi olan insan hakları ihlalleri olduğu belirtilmektedir. Elbette, şiddet, işkence ve kötü muamele, cinayet gibi insanlık dışı eylemler kadınlar kadar erkekleri de olumsuz etkilemektedir. Ancak yüzde olarak bir karşılaştırma yapıldığında çoğunlukla kadın ve çocukların istismara uğradıkları gerçeği ortaya çıkmaktadır (Varlı, 2020).

İnsan hakları; ırk, cinsiyet, milliyet, etnik köken, dil, din veya başka herhangi bir statüden bağımsız olarak tüm insanların doğasında var olan haklardır (UN, 2019: Akt. Varlı, 2020). Zihin haritalarındaki yer alan görüşlerine göre öğretmen adayları, din (yasaklama, İslamofobi vb.), dil, ırkçılık, cinsiyet, çocuk (aile baskısı, ihmal, çocuk gelin vb.) ve eğitim hakkının engellenmesi gibi konularda ayrımcılık yapılarak insan hakları ihlallerinin gerçekleştiğini ifade etmeleri ihlallerinin bilincinde olduklarını göstermektedir. Farklı kültürlerde insan haklarının uygulanması ve geliştirilmesi sırasında birtakım zorluklarla karşılaşmaktadır. Bunun nedeni, insan haklarının dünyanın her yerinde evrensel olarak kabul edilmemesidir. Örneğin, kadın haklarını desteklemek için hizmet vermek bazı ataerkil kültürlerde çatışmaya neden olabilir (Varlı, 2020). İnsan hakları ihlallerine yol açan kültürel unsurların elimine edilmesinde ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşların çabalarının yanında kültürel değişimin zorluk içermesinden dolayı okul öncesinden başlayarak eğitim yoluyla değişimin sağlanması daha kesin netice verebilecektir.

Öğretmen adaylarına göre düşünce ve ifade özgürlüğünün engellenmesi, işçi haklarının engellenmesi, toplantı ve gösteri özgürlüğünün engellenmesi, basını engelleme, özel hayatın gizliliği ihlali, uzun tutukluluk süresi, sosyal medyaya erişim engeli gibi hak ihlallerinin meydana gelmektedir. İnsan hakları; yaşam, düşünce ve ifade özgürlüğünü; çalışma, eğitim, sağlık hakkını ve daha fazlasını içermektedir. Tüm insanlar bu haklara sahiptir (UN, 2019: Akt. Varlı, 2020). İnsan haklarının öneminin farkına varılabilmesi için bireysel veya toplum olarak özellikle kamu görevlilerinin bir eğitim sürecinden geçmeleri gereklidir (Çotuksöken, 2010).

Öğretmen adayları, insan hakları ihlallerinin yasaların yetersiz olması, demokrasi eksikliği (adaletsizlik, eşitsizlik vb.), siyasi, dini, geleneksel yapı (ataerkillik, kan davaları, toplum baskısı), etnik sorunlar gibi nedenlerden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının belirttiği insan hakları ihlallerinin nedenlerinin demokrasi kültürünün eksikliğinden meydana geldiği söylenebilir. Bu durumda insan haklarının ayrılmaz bir parçası (Hürfikir, 2004) olan demokrasi kültürünün güçlendirilmesinin gerekli olduğu görülmektedir.

Öğretmen adayları, insan hakları ihlallerinin göçler (ekonomik, siyasi, savaş), savaşlar, terör saldırıları (PKK, DAESH vb.), sömürgecilik, iç savaşlar, soykırım, silahlanma yarışı gibi birey dışı nedenlerden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Suriye, Afganistan, Yemen, Libya vb. birçok ülkedeki iç savaşta hayatını kaybeden, sakat kalan ve göçe zorlananlar, PKK, DAESH benzeri illegal örgütlerin kaçırdığı, infaz ettiği sivil veya askerler, tarihten günümüze özellikle kolonyalist ülkelerin sömürgelerde öldürdüğü ve mağdur ettiği, köleleştirdiği, Srebrenitsa'da, Hocalı'da, Doğu Türkistan'da, Nazi Almanya'sında katliama uğrayanlar yakın tarihten günümüze insan hakları ihlallerini en acı biçimde yaşayanlardır. Öğretmen adayları bu ağır insan hakları ihlallerinin ve nedenlerinin farkında olduklarını zihin haritalarında resim ve sözcüklerle vurgulamışlardır.

Öğretmen adayları engellilere yönelik insan hakları ihlallerine zihin haritalarında yer vermemişlerdir. Buna ülkemizde engellilere yönelik yasal düzenlemeler, yerel idarelerin engellilere yönelik faaliyetlerinin yeterli olduğunu düşünmelerinden ileri gelmiş olabilir. Ancak hem ulusal düzeyde hem de uluslararası düzeyde engellilere yönelik birçok yasal düzenleme yapılmasına karşın engellilere yönelik ayrımcılık yapılmaktadır (Öztürk, 2011; Altuntaş ve Doğanay, 2017). Yine yaşlılara yönelik yapılan ihlallerin zihin haritalarında yer almadığı belirlenmiştir. Buna öğrencilerin geleneksel aile çevrelerinden gelmelerinin etkisi olabilir. Bununla birlikte yaşlıların, hırsızlık, gasp, yetersiz beslenme, ihmâl, şiddet hatta cinayetle karşı karşıya kaldıkları da bir gerçektir.

Temel hakların ve sorumluluklarının ne olduğunun tam olarak bilinmeyişi, hakların kullanımına ve korunmasına ilişkin farkındalık düzeyinin yeterince olmaması toplumsal saygı ve hoşgörünün azalmasına ve demokrasi, özgürlük ve eşitliğin ivme kaybetmesine yol açar (Dolmacı ve Kuşat, 2015). Zihin haritalarına göre öğretmen adayları, eğitimsizlik, bilinçsizlik ve bencillik gibi kişisel durumların da insan hakları ihlallerine neden olduğunu; bireysel sorumluk üstlenme, başkalarına saygı duyma, sevgi/merhamet gösterme, empati kurma gibi bireysel görevler üstlenerek bu tür ihlallerin engelleneceğini ve sorunların giderilmesine katkı sunacağını düşünmektedirler. Nitekim, 1739 sayılı Milli Eğitim Kanunu'nda da belirtildiği gibi insan hakları ve demokrasinin temel niteliklerine sahip yurttaşların yetiştirilmesi ancak okullardaki eğitimle gerçekleştirilebilecektir (Gülmez, 2001). Ayrıca, öğretmen adaylarına göre yoksulluk, ekonomik sıkıntılar, sanayileşme gibi ekonomik durumların da insan hakları ihlallerine neden olmaktadır.

Öğretmen adayları insan hakları ihlallerini engellemek ve çözmek için insan haklarını koruyucu yasalar, ayrımcılık yapılmaması, kanun ve yasaları uygulama/uyma, eğitim (çocuk ve aile eğitimi vb.), halkın bilinçlendirilmesi, caydırıcı cezalar, sosyal düzeni sağlama, tedbir, politika geliştirme, silahlanmayı önleme gibi çözüm yollarının olduğu görüşündedirler. Bu nedenle günümüzde yaşanan toplumsal ve bireysel sorunların çözümü için insan haklarına saygılı, demokratik yurttaşlar yetiştirmek büyük önem arz etmektedir (Ulusoy ve Erkuş, 2016). Başka bir ifade ile ancak eğitilen ve öğrenim gören, bilgi sahibi insan tüm hakların

korunmasına dikkat eder. Kendisinin ve başkalarının hakları konusundaki taleplere karşı duyarlı olur (Çotuksöken, 2010, s. 35).

Öğretmen adayları insan haklarını ihlallerini engellemek ve çözmek için Sivil Toplum Kuruluşları (Uluslararası Af Örgütü, MAZLUMDER, İHD, TİHV vb.), Birleşmiş Milletler, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi, Amerikan Devletleri Örgütü, Afrika Birliği Örgütü, Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı gibi resmi veya sivil koruyucu kurumlara ihtiyaç duyulduğunu düşünmektedirler. Ayrıca öğretmen adayları tarihten günümüze insan hakları ihlallerini engellemeye yönelik olarak Çocuk Hakları Sözleşmesi, Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Bildirgesi, İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi, Kiros Silindiri, Asoka Fermanları, Medine vesikası gibi sözleşme ve belgelerin düzenlendiği bilgisine sahip oldukları görülmektedir. Uğrunda çok uzun, zor ve yoğun mücadele verilen insan hakları mücadelesinin tarihi sürecini yansıtan kurum, sözleşme ve belgelerle ilgili (Kara, 2017) öğretmen adaylarının bilgi sahibi oldukları söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Altuntaş N. & Doğanay G. (2017). Toplumsal Dışlanma Pratikleri Üzerinden Trabzon'da Engelli Kadınlar. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 20(2) 1-48.
- Buzan, T. & Buzan, B. (2011). *Zihin haritaları*. (Çev. Güntülü Tercanlı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Çeçen, A. (1995). *İnsan hakları*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Çotuksöken, B. (2010). *İnsan hakları ve felsefe*. İstanbul: Papatya Yayınları.
- Doğan, İ. (2001). *Vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doğan, Y., Torun, F. & Akgün, H. İ. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*. 11 (2).
- Dolmacı, N. & Kuşat, N. (2015). Üniversite gençliğinin vatandaşlık hak ve sorumluluklarına ilişkin bilinç ve farkındalıkları üzerine bir araştırma: Isparta Meslek Yüksekokulu Örneği. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (65), 161-180. Doi: 10.25095/mufad.396523.
- Duman, T., Karakaya, N. & Yavuz, N. (2003). *Vatandaşlık bilgisi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Gözütök, F. D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. Ankara: Ekin.
- Gülmez, M. (1998). *Belgelerle insan hakları eğitimi Birleşmiş Milletler onyılı*. Ankara: TODAİ Yayınları
- Gülmez, M. (2001). *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: TODAİ Yayınları.
- Hürfikir, Y. (2004). *İlköğretim 2. kademe sosyal bilgiler derslerinin demokrasi eğitimindeki yeri: öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu, (2020). Nisan 2020 başvuru karşılama raporu. www.KadincinayetleriniDurduracagiz.Net/Aciklamalar/2912/Nisan-2020-Basvuru-Karsilama-Raporu, adresinden 10.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Kara, C. (2017). *İnsan hakları*. R. Turan (Ed.). *İnsan hakları ve demokrasi içinde*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Karaman-Kepenekci, Y. & Baydık, B. (2009). Zihin engelliler öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1): 329–350.
- Karatekin, K., Meray, Z., Sönmez, Ö. Faruk & Kuş, Z. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutumları. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*. 7/4, 2193-2207.
- Kartal, A., Öksüz, Y., Baba Öztürk, M. & Güven Demir, E. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının demokrasi algısı: Polonya-Türkiye karşılaştırması. *İlköğretim Online* 17(2), 562-579. Doi 10.17051/ilkonline.2018.418903
- Konan, B. (2011). *İnsan hakları ve temel özgürlükler açısından Osmanlı Devleti'ne bakış*. Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 15(4), 253-288.
- Koran, N. (2015). Öğretmenlere yönelik çocuk hakları ve hak ihlalleri eğitiminin değerlendirilmesi üzerine nitel bir çalışma. 3rd National Congress of Child Development and Education, Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, (Congress Book).

- Mentiş Taş, A. (2004). Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartlarının belirlenmesi. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(1), 28-51.
- Miles, M. B & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_yyretmenlyk_mesleyy_genel_yeterlyklery.pdf adresinden 01.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Öztürk, M. (2011). Türkiye’de engelli gerçeği. İstanbul: MÜSİAD Cep Kitapları: 30.
- Saban, A. (2005). Çoklu zekâ teorisi ve eğitim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- The UN Refugee Agency [UNHCR], (2020a). Bölgesel mülteci ve dayanıklılık planı, 2019-2020. <https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2020/11/UNHCR-Turkey-Operational-Update-October-2020.pdf> adresinden 10.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- The UN Refugee Agency [UNHCR], (2021b). Güncel faaliyetler. <https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2021/03/UNHCR-Turkey-Operational-Update-January-2021-TRKf.pdf> adresinden 10.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Ulusoy, K. & Erkuş, B. (2016). İlkokul 4. sınıfta insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin okutulmasına ilişkin sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(24), 1143-1172.
- Uygun, O. (2000). İnsan Hakları Kuramı. K. Tankuter (Ed.). İnsan hakları içinde. İstanbul: Cogito Yapı Kredi Yayınları.
- Varlı, N. (2016). Kültürlerin insan hakları ihlallerine etkileri ve çözüm önerisi. İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi, 3(2), 622-638.
- Yeşilçayır, C. (2020). İnsan haklarında kuşaklar tartışması ve bir çözüm denemesi. Temaşa Felsefe Dergisi, (13), 73-85.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). Nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Simultaneous with the existence of humanity in the world, human rights, after the Second World War, have become a widespread a concept and a universal issue. At national and international levels, serious human rights violations have been taking place around the world despite many measures and regulations. There may be various definitions of human rights. However, if it is defined on the basis of its most striking quality, human rights can be defined as the rights of all people, without any discrimination, simply because they are human (Uygun, 2000).

With this study, it has been aimed to determine the perceptions of teacher candidates, about human rights. 42 teacher candidates studying at Necmettin Erbakan University, Ereğli Faculty of Education in departments of Turkish Language Teaching, Guidance and Counseling, and Mathematics Teaching participated in this study. The phenomenology design, one of the qualitative research methods has been adopted in the study, and the data have been collected through mind maps technique. In the analysis of the data describe analysis technique has been used. During data analysis, firstly, themes have been created according to the main branches in the mind maps of the participants regarding "human rights", and the data have been coded by taking the pictures and words in the sub-branches into consideration.

Opinions of teacher candidates about human rights have been categorized under five themes: Basic concepts related to human rights, constitutional rights, violations, causes and solutions. It can be concluded that the teacher candidates have knowledge about the basic concepts of human rights, violations, causes of violations and their solutions.

Within the scope of human rights and elements of democracy, the teacher candidates related concepts such as freedom, law, justice, equality, constitution law, democracy, peace, state and honor with human rights. It has also come out that these concepts are directly related to democracy. In their mind maps, teacher candidates associated scales for human rights, justice and equality, dove nad olive branch for social peace. Accordingly, it can be said that teacher candidates think that these concepts have symbolic value in terms of justice, equality, serenity and peace.

In the mind maps of the teacher candidates, violence against women, murder, torture and ill-treatment child labor, child abuse, harassment, extrajudicial execution, unsolved murders, hunger, abortion, immigrants, etc. are human rights violations that have a direct or indirect negative impact on human life. Inhumane acts such as violence, torture, ill-treatment and murder affect men as well as women. However, a comparison as a percentage reveals the fact that mostly women and children are abused (Varlı, 2020).

The teacher candidates by expressing discrimination in matters such as religion (prohibition, Islamophobia, etc.), racism, gender, children (family oppression, neglect, child bride, etc.), obstruction of the right to education and language have shown that they are of the violations of human rights. Moreover, they think that violations of rights such as obstructing freedom of thought and expression, blocking workers' rights, blocking freedom of assembly and demonstration, blocking the press, violation of privacy of private life, prolonged detention period, and access to social media occur.

The teacher candidates have stated that human rights violations are caused by inadequate laws, lack of democracy (injustice, inequality, etc.), political, religious, traditional structure (patriarchy, blood feuds, social pressure), and ethnic problems. It can be said that the human rights violations stated by the teachers are caused due to the lack of democracy culture. Additionally, teacher candidates have stated that human rights violations are caused by non-individual situations such as migration (economic, political, war), wars, terrorist attacks (PKK, Daesh, etc.), colonialism, genocide, and arms race.

According to their mind maps, teacher candidates think that violations such as lack of education, unconsciousness and selfishness can be prevented by undertaking individual tasks such as assuming individual responsibility, respecting others, showing love / compassion, and empathy. The teacher candidates think that in order to prevent human rights violations, it is necessary to use solutions such as the enacting laws protecting human rights, non-discrimination, law enforcement / obeying the laws, education (child and family education, etc.), public awareness, deterrent penalties, maintaining social order, measures, policy development, and prevention of armament.

Legal reforms can be made to eliminate inadequacy of the laws, which are considered to be among the reasons for violations, to protect human rights and to prevent violations, and deterrent penalties can be imposed. Legal arrangements should be made especially to protect women and children.

Furthermore, although issues that require the change of the social and cultural structure such as family pressure, blood feuds, patriarchy, which are among the reasons for the violations, are difficult in addition to deterrent penalties, human rights violations can be reduced, or even can be stopped, through activities aimed at raising awareness about human rights.

Biyoloji Öğretmen Adaylarının Evrim Bilgileri ile Evrim Öğretimi Öz Yeterlik İnancın Düzeylerinin Tespiti ve Arasındaki İlişki

Sibel İNAN ¹ , Serhat İREZ ² 

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye, sibelalali@yahoo.com

² Marmara Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye, sirez@marmara.edu.tr

Makale Bilgileri ÖZ

Makale Geçmişi
Geliş: 22.10.2020
Kabul: 30.05.2021
Yayın: 30.06.2021
Anahtar Kelimeler:
Evrim bilgisi,
Öz yeterlik,
Biyoloji öğretmen adayları.

Bu çalışmada Türkiye'deki biyoloji öğretmen adaylarının evrim bilgisi ile öz yeterlik düzeylerini ve bunlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Evrim teorisinin öğretiminde en önemli öge öğretmenlerdir ve öğretmenlerin konunun öğretimine dair karar vermesinde bilişsel faktörler kadar etkili olan öz yeterlik inancı önemli bir davranış yordayıcısıdır. Halk ile bilim toplumu arasındaki bağlantıyı kuracak biyoloji öğretmen adaylarının evrim bilgisi ile öz yeterlik inancın düzeylerini ve bunların arasındaki ilişkiyi tespit etmek önemlidir. Bu amaçla çalışmaya Türkiye'deki 12 farklı üniversitede öğrenim gören, son sınıf biyoloji öğretmenliği bölümü öğrencileri ile biyoloji bölümünden mezun olup öğretmenlik formasyon eğitimi alan toplam 579 biyoloji öğretmen adayı katılmıştır. Veriler Evrim Bilgi Testi ile Evrim Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Bu ölçeklerden elde edilen veriler öğretmen adaylarının bu alanlardaki yeterliklerini göstermek üzere betimsel istatistik kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca biyoloji öğretmen adaylarının evrim bilgi düzeyleri ile evrim öğretimi öz yeterlik düzeyleri arasındaki korelasyona bakılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının evrim bilgi düzeylerinin düşük, evrim öğretimi öz yeterlik düzeylerinin orta seviyede oldukları ve bu iki kavram arasında düşük düzeyde bir korelasyon olduğu belirlenmiştir.

An Investigation on Prospective Biology Teachers' Knowledge and Self-Efficacy Beliefs of the Theory of Evolution

Article Info

Article History
Received: 22.10.2020
Accepted: 30.05.2021
Published: 30.06.2021
Keywords:
Evolution knowledge,
Self-efficacy,
Prospective biology teacher.

ABSTRACT

The theory of evolution is one of the most important theories in biological sciences. No doubt that success of evolution education in compulsory education depends on knowledgeable and skilled biology teachers regarding the theory of evolution. It is therefore very important to assess whether the future biology teachers are equipped with necessary knowledge and self-efficacy in order to teach the theory of evolution in an effective and accurate way. To this end, this study aimed to explore Turkish prospective biology teachers' knowledge about the theory of evolution and their self-efficacy beliefs in the teaching the theory in their classes. Further, it also aimed to assess the relationship between these two variables. In total, 579 preservice biology teachers participated in this study. Participants' knowledge and conceptions about the theory of evolution was assessed through the "Scale of Evolution Knowledge Test" whereas their self-efficacy beliefs in teaching the theory of evolution was assessed through the "Scale of Teaching Evolution Self-Efficacy Belief". The results showed that the knowledge of the participants regarding the theory of evolution and their self-efficacy beliefs regarding teaching the theory of evolution in their classes were quite low. The analysis also revealed that there was a positive but weak relationship between the two variables, indicating that teachers' self-efficacy beliefs increase with the increase in their knowledge. This low levels of knowledge and self-efficacy revealed by this study points out the need for reconceptualizing evolution education in biology and biology education departments.



"This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)"

Atıf/Citation: İnan, S. & İraz S. (2021). Biyoloji öğretmen adaylarının evrim bilgileri ile evrim öğretimi öz yeterlik inancın düzeylerinin tespiti ve arasındaki ilişki. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 16-33.

GİRİŞ

Evrin teorisi biyolojinin deneysel gerçeklerini, yaşamın bütünlüğü yanında biyolojik çeşitliliğini açıklayan ve biyolojik bilimleri organize eden merkezi bir teoridir. Evrim teorisi birden fazla farklı metod kullanan, doğanın farklı kuralları üzerine odaklanan ve farklı zaman aralıklarını çalışın çeşitli bilim alanlarının elde ettiği bilimsel verileri ilişkilendirmesi açısından çok önemlidir (İrez, Çakır & Doğan, 2007). Evrim teorisinin canlılığın anlaşılmasındaki rolü ve önemi pek çok uluslararası bilimsel topluluk tarafından da defalarca vurgulanmıştır (National Research Council [NRC], 1998; The Inter Academy Panel [IAP], 2006). Evrim teorisi, biyolojiyle ilgili dış dünyadaki pek çok sorunun yanıtlanmasına (Sickel & Friedrichsen, 2013), sosyal konuların anlaşılmasına ve bunlarla ilgili etkili politikalar geliştirmeye olanak sağlar (Nadelson, 2009). Bunlara dirençli böcek popülasyonlarıyla mücadele yöntemleri geliştirme, böcek ilaçlarına karşı antibiyotiklerin kullanımı, domuz gribi, HIV gibi virüslerdeki genetik değişimlerin ardından aşı geliştirme çalışmaları, çeşitli ekosistemlerin devamlılığı için hayati önem taşıyan türlerin korunması için yeşil teknolojiler oluşturmak gibi birçok örnek verilebilir (Bybee, 2002). Evrim teorisinin ortaya koyduğu yaşam tarihi ile ilgili bilgiler küresel ısınma, genetiği değiştirilmiş organizmalar, klonlama ve seçici ıslah gibi sosyobilimsel konular hakkında akılcı kararlar alma konusunda etkilidir (Nadelson & Sinatra, 2010).

Biyolojik bilimlerin temel yapı taşı olan evrim teorisi biyoloji eğitiminde de oldukça önemli bir yere sahiptir (NRC, 1998). Evrim teorisinin açıklanmadığı bir biyoloji eğitiminde öğrenciler, bilimsel düşünme becerisini edinmemekte (Özmen, 2007) ve hayatı anlamaya dair bir düzen ve tutarlılık sağlayan güçlü bir kavramsal çerçeveden mahrum kalmaktadırlar (Kahyaoğlu, 2013). Evrim teorisi, ayrıca dünya görüşlerinin değişmesine ve hayata farklı bir açıdan bakmaya katkıda bulunan önemli bir araçtır (Schilders vd., 2009).

Bilim dünyasındaki güçlü pozisyonuna ve biyolojinin öğrenilmesindeki önemine rağmen yapılan çalışmalar toplumun geniş kesimlerinin evrim teorisini anlamada zorlandıklarını, bu teori hakkında birçok kavram yanlışlığına ve ön yargıya sahip olduklarını ortaya koymaktadır (Akyol, Tekkaya & Sungur, 2010; Dagher & Boujaude, 1997; Kim & Nehm, 2011; Woods & Sharmann, 2001). Biyolojik evrim, uluslararası bilim toplumu tarafından kanıta dayalı bir olgu olarak kabul edilmesine rağmen (The Inter Academy Panel [IAP], 2006), özellikle belirli dini inanç ve doktrinlerle algılanan çatışması nedeniyle, evrim teorisinin öğretimi birçok ülkede tartışmalı bir konu olmuştur (Cobern, 2000). Gerek siyasi, gerek sosyal gerek de dini ihtilafların etrafını çevrelediği evrim konusunun sınıf ortamındaki sunumu çok büyük oranda biyoloji öğretmenlerine ve onların kişisel karar verme süreçlerine bağlıdır (Dee & Kyzer, 2009). Bir tarafta evrim teorisinin bilimsel önemi diğer tarafta halkın konuya olan direnci biyoloji öğretmenlerinin görevini daha da önemli kılmaktadır.

Bugünün bilgi toplumunda öğretmenlik, yüksek standartların gerekli olduğu ve uzmanlaşmak için karmaşıklığı giderek artan mesleklerden biri olmuştur (Goodson & Hargreaves, 2005). Öğretmenlerin bu süreçte üstlendikleri sorumlulukları başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri, üst düzeyde yeterliliklere sahip olmalarıyla mümkündür (İlgaz, Bülbül & Çuhadar, 2013). Öğretmenin niteliği, öğretimin kalitesini, öğrencinin öğrenme sürecini ve başarısını etkilemektedir (Papanastasiou & Papanastasiou, 2004). Bu nedenle eğitim alanında yapılan önemli çalışma alanlarından biri de öğretmen niteliklerini ortaya koymaktır.

Öğretmen yeterlilikleri konusunda en önemli adım Lee Shulman (1987, s. 9) tarafından atılmış olup Shulman, öğretmenlere özgü olan bilgi yapısını yedi kategoride sınıflandırmıştır. Bunlardan biri olan alan bilgisi “öğretmenin zihninde olan bilgilerin miktarı ve düzenlenmesi ile ilgili bilgi” olarak tanımlanmış ve öğretim çalışmaları için alan odaklı araştırmaların yetersizliği “kayıp paradigma” problemi olarak adlandırılmıştır (Shulman, 1986). Alan bilgisi, bir öğretmenin çalışma alanındaki bilgi, kavramsallaştırma ve altta yatan yapıların niceliği, kalitesi ve organizasyonu anlamına gelmektedir (Zeidler, 2002). Alan bilgisi, öğretmenlerin öğrenci hatalarını ve öğrencilerin konu hakkındaki sahip oldukları kavram yanlışlıklarını yorumlamada etkili olan faktörlerden biridir (Gökkurt vd., 2013). Özetle öğretimi yapılan alanın gerektirdiği kavram, olgu, bilgi ve değerlerdir.

Konu evrim ile ilgili alan bilgisi olduğunda bilinmesi gereken kavram, olgu, bilgi ve değerlere bir sınır koymanın imkânı yoktur. Ancak en genel anlamda doğal seçim, adaptasyon, mutasyon, varyasyon ve modifikasyon gibi temel kavramların anlaşılması evrimi anlamada yardımcı olmaktadır (Rudolph & Stewart, 1998). Nehm ve Ha (2011) evrimle ilgili kavramları anlamak için asgari düzeyde üç önemli kavram ve sürecin bilinmesinin gerekli olduğundan söz etmektedir: (1) varyasyonun varlığı ve nedenleri (mutasyon, rekombinasyon, cinsiyet); (2) çeşitliliğin kalıtsallığı; (3) bireylerin farklı üreme ve/veya hayatta kalma becerileri. Ayrıca Perkins'e (1998, akt. Larkin & Ryder, 2015, s. 4) göre bir kavramı anlamayı sağlayacak en önemli beceri kişinin "bildikleri çerçevesinde esnekçe düşünmesi ve hareket etmesi" kabiliyetidir. Konu evrim olduğunda bu durum kişinin biyoloji (genetik, ekoloji, sistematik, vb.) ve diğer fen bilimleri disiplinleri (jeoloji, paleontoloji, vb.) hakkında bildiklerini ilişkilendirebilmesi kabiliyeti anlamına gelmektedir.

Özellikle fen eğitimi bağlamında öğretmenin sahip olduğu alan bilgisi ile pedagojik alan bilgisi arasında güçlü bir ilişki vardır (Kapyala, Heikkinen & Asunta, 2009; Kaya, 2009; Uşak, Özden & Eilks; 2011). Alan bilgileri yeterli olmayan öğretmenler öğrencilerin karşılaşacakları kavramsal zorlukları, kavram yanılgılarını ve konuyla ilgili önemli kısımları tespit etmede ve konuya özel öğretim yaklaşımı belirlemede başarılı olamamaktadır (Kapyala, Heikkinen & Asunta 2009). Konu alan bilgileri düşük öğretmenler bilgi seviyesinde eğitim vermekte, öğretmen merkezli yaklaşımları tercih etmekte, öğrencilere basit ve aynı türden sorular sormakta ve dersi kısıtlı bir bilgi seviyesinde işlemekteyken, yüksek düzeyde alan bilgisine sahip öğretmenlerin ise yoruma açık farklı sorular sorduğu, aktiviteye dayalı ve öğrenci merkezli etkinlikleri tercih ettikleri, konuya özel öğretim yaklaşımları kullanmakta daha başarılı oldukları ve kavramsal eğitimi benimsedikleri belirtilmiştir (Carlsen, 1987; Kapyala, Heikkinen & Asunta, 2009).

Alan bilgisi arttıkça öğretmenlerin kendilerine duydukları güven ve öz yeterlik inançları da artmaktadır (Palmer, 2006; Schoon & Boone, 1998). Yapılan çalışmalar ilkökul öğretmenleri gibi aldıkları eğitim gereği fen bilimleri alan bilgileri düşük düzeyde olan öğretmenlerin fen konularının öğretiminde becerilerinin yetersiz ve kendilerine duydukları güvenin de düşük olduğunu göstermektedir (Stevens & Wenner, 1996). Araştırmacılar bu sonucu ilgili alan yazında Rotter'in Denetim Odağı Kuramı (locus of control) ile açıklamıştır. Bu kurama göre eğitimin, kişisel saygınlık ve özgüven üzerinde etkisi vardır. Buna göre fen bilgi düzeyi azaldıkça denetim konumu azalmakta ve bireyin fen öğretimine dair güven duygusu da düşmektedir. Stevens ve Wenner (1996) fen alanındaki bilgi eksikliğinin etkili öğretimde başarısızlığa neden olduğunu bu nedenle konu alan bilgisi ile öğretmeye dair isteklilik ve güven duygusu arasında bir ilişkinin olduğunu belirtmektedir. Öğretmenin güven duygusundaki eksiklik öğretmenin sınıf içi davranışlarına olan etkisi nedeniyle ciddi bir sorundur, örneğin mesleğe yeni başlayan ve kendine güven duygusu düşük öğretmenler okuma ve yazmaya dayalı teknikleri kullanmakta, yaparak-yaşayarak edinilen etkinliklerden uzak durmaktadır (Palmer, 2006). Bu nedenle alan bilgisi ile öğretim yeterlilik inançları arasında -güven duygusu gibi- önemli bir ilişki vardır (Wenner, 2001).

Davranışçı kuramların öğrenmenin sosyal boyutlarını göz ardı ettiği, insan davranışlarını ve insanın öğrenmesini açıklamakta yetersiz kaldığı düşüncesinden hareketle sosyal öğrenme kuramları ortaya çıkmıştır (Bayrakçı, 2007). Davranışçı ekolden bilişselci ekole doğru uzanan bir süreçte sosyal öğrenme kuramcıları öğrenmeyi etkileyen etmenleri araştırmış ve öğrenmeyle inançlar arasındaki önemli ilişkiyi ortaya koymuştur. 1970'lerin sonlarında birçok araştırmacının belli bir görevle ilgili öz-inançların öneminden söz ettiği bir dönemde, Albert Bandura eylemleri düzenlemede öz yeterlik inancı kavramını açıklamıştır (Zimmerman, 2000). Bandura, geliştirdiği sosyal bilişsel kuramıyla insan davranışlarını doğru yorumlayabilmek için, bu eylemlerin altında yatan düşünsel süreçlerin önemine değinmiştir (Açıkgöz, 2003). Bu kuram, insanların hareketlerini, bu hareketlerin sonuçlarını ve öğrenme sürecindeki değişkenleri gözlemlemeyi öğrenmekle ilgilidir (Kıvılcım, 2014).

Öz yeterlik bireyin, olası bir durumun nasıl üstesinden geleceği ve bunu ne kadar iyi yapabileceği ile ilgili yargılarıdır (Bıkmaz, 2002). Öz yeterlik inancı bir işi yapabilme becerisi veya bir tür yetenek değildir,

bireyin belli bir performansı göstermek için başarılı olarak yapabileceğine dair kapasitesine ilişkin kendi yargısıdır (Senemoğlu, 2012). Bu yaklaşıma göre kişinin kendini yetkin hissetmesi yaptığı seçimleri etkilemekte ve eylemlerine yön vermektedir. Öz yeterlik inancı, bireyin istenen davranışı gerçekleştirmek için gerekli olan yeteneğine ilişkin özgüveni, kendisine verilen görevde gösterdiği devamlılık, harcadığı gayret olarak da tanımlanabilir (Kinzie, Delcourt & Powers, 1994). Birey herhangi bir işi yapabilecek beceriye sahip olmasına rağmen, bunu yapabileceğine ilişkin kendine güveni yani öz yeterliliği düşükse başarısız olmakta ya da bu işi hiç denememektedir (Bandura, 1997).

Öz yeterlik inancı güçlü etkilere sahiptir (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Öz yeterlik inancının bireyin amaçları ve gelecekte olacak muhtemel sonuçları düşünmesi gibi bilişsel, amaçlar belirleme ve onu gerçekleştirmek için çalışması gibi motivasyonel, tercihlerine uygun ortamlar yaratma ve davranma gibi seçimsel ve becerileri konusundaki inançları gibi davranışsal yönde etkin bir rolü vardır (Bandura, 1977; 1997; Bayrakçı, 2007). Eğitim araştırmacıları Bandura'nın kuramındaki öz yeterlik kavramından yola çıkmış, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının öğretme davranışlarıyla bağlantılı olduğu varsayımından hareketle "öğretmen öz yeterliği" kavramını ortaya atmış ve bunu öğretmen ve öğretmen adayları bağlamında başarılı bir şekilde uygulamışlardır (Dellinger, Bobbett, Olivier & Ellet, 2008; Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2004; Guskey & Passaro, 1994). Tschannen- Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını, bir öğretmenin öğrencilerinin arzu edilen öğrenme sonuçlarını oluşturma kapasitesine veya yeteneğine yönelik yargıları olarak tanımlamaktadır.

Öz yeterlik inancı, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları, planlamaları ve karar vermesinde (Pajares, 1992), öğretim programlarının uygulanmasında en güçlü davranış ve motivasyon yordayıcısıdır (Guskey & Passaro, 1994). Öğretmen öz yeterliği ile öğrenci başarısı, motivasyonu, öz saygısı, öz yeterlik duygusu ve hissi gelişimi ilişkilidir (Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2004). Öz yeterlik, özellikle derslerde daha karmaşık olan kavramların anlaşılması ve öğrencilerde korku, endişe ve kaygı uyandıracak zor konuların öğrenilmesinde önemlidir (Baldwin, Ebert-May & Burns, 1999).

Öz yeterlik inancı yüksek öğretmenlerin iş memnuniyetlerinin yüksek, yeni görüşlere açık, okul çalışmalarında daha çok rol aldığı (Bulut & Oral, 2011; Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2004), öğretme sürecinde daha insancıl ve yapıcı bir tutum sergilediği (Woolfolk & Hoy, 1990, akt. Külekçi, 2011), olumlu davranışların övüldüğü, eleştirinin olmadığı ve stresten uzak olumlu bir sınıf ortamı sundukları belirtilmektedir (Schunk, 1995). Öz yeterlik inancı düşük öğretmenlerin ise kitaptan okuma gibi öğretmen merkezli stratejilere dayalı ders anlattığı (Czerniak & Schriver, 1994), disiplin kurallarını sıkı bir şekilde uyguladıkları, öğrenme ortamlarını öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre değil, öğretmenin isteğine göre düzenledikleri (Yılmaz & Çimen, 2008), kendi yeteneklerini aştıklarını düşündükleri aktiviteleri yapmaktan sakındıkları ve öğrencilerin anlamadıkları konuları daha iyi anlamalarını sağlayacak farklı yöntemler arayışına girmedikleri belirtilmiştir (Schunk, 1995). Ayrıca öz yeterlikleri düşük öğretmenler fendeki zor kavramları öğretmekten sakınmakta veya öğretimine daha az zaman ayırmaktadır (Enochs & Riggs, 1990).

Evrin teorisi biyolojinin zor konularından biridir. Evrim bilgilerine ve evrim kuramını etkili öğretim yöntemleriyle öğretebilme becerilerine yeterince güvenmeyen öğretmenler konunun öğretiminden kaçınma eğilimi gösterebilir veya mevcut bilgileriyle sınırlı bir eğitim uygulamalarını tercih edebilir. Bu durum öğretmenlerin öz yeterlik inançları kavramının önemini ortaya çıkarmaktadır.

Bu noktadan hareketle bu çalışma biyoloji öğretmen adaylarının evrim konusundaki bilgilerinin ve öz yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesini ve etkili evrim öğretimi üzerinde etkisi olduğu düşünülen bu faktörler arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır.

-Biyoloji öğretmen adaylarının evrim bilgi düzeyleri hangi seviyededir?

-Biyoloji öğretmen adaylarının evrim öğretimi öz yeterlikleri hangi seviyededir?

-Biyoloji öğretmen adaylarının evrim bilgileri ile evrim öğretimi öz yeterlikleri arasında bir ilişki var mıdır?

Bu sayede biyoloji öğretmen adaylarının gelecekte evrim öğretiminde gösterecekleri performans ve çabaları ile ilgili bir tahminde bulunmak mümkün olacaktır. Ayrıca bu tarz bir çalışmadan elde edilecek sonuçlar biyoloji öğretmeni yetiştiren programların içeriğinin gözden geçirilmesi, boşlukların giderilmesi ve gelişimine dair düzenlemeler sağlama potansiyeli nedeniyle önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Biyoloji öğretmen adaylarının evrim konusundaki alan bilgilerini ve öz yeterlik inanç düzeylerini tespit etmek ve bunlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla taşıyan bu çalışmada ilişki tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında, birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2003).

Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar

Bu çalışmaya Türkiye'deki 12 farklı üniversitede öğrenim gören, son sınıf biyoloji öğretmenliği bölümü öğrencileri ile biyoloji bölümünden mezun olup öğretmenlik formasyon eğitimi alan toplam 579 (%76'sı kadın; 418 kişi, %24'ü erkek; 132 kişi) biyoloji öğretmen adayı katılmıştır (Tablo 1). Veriler 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminin sonunda toplanmıştır. Literatürde Türkiye'de bulunan biyoloji ve biyoloji öğretmenliği bölümlerinin hangilerinde evrim dersinin bulunduğu ve/veya bu derslerin içeriğinin nasıl yapılandırıldığı ve niteliği konusunda ayrıntılı bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak bu bölümlerin pek çoğunda evrim isimli zorunlu veya seçmeli bir dersin olduğu bilinmektedir. Türkiye'deki üniversitelerin biyoloji ve biyoloji öğretmenliği bölümü öğrencileri evrim dersini üniversitenin son yılının ikinci döneminde almaktadır. Katılımcılar öğrenim süresince aktif olarak evrim veya evrim kavramlarını içeren farklı isimlerdeki dersler aracılığı ile bu alandaki bilgi birikime sahip olmaktadır.

Tablo1.

Katılımcıların Üniversiteleri Ve Buldukları İllere Göre Dağılımı

Üniversite Adı	Katılımcı Sayısı (N=579)	Buldukları İl
Marmara Üniversitesi	100	İstanbul
Hacettepe Üniversitesi	15	Ankara
Atatürk Üniversitesi	46	Erzurum
Gazi Üniversitesi	47	Ankara
Dicle Üniversitesi	72	Diyarbakır
Necmettin Erbakan Üniversitesi	85	Konya
Balıkesir Üniversitesi	46	Balıkesir
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	38	Van
19 Mayıs Üniversitesi	10	Samsun
Dokuz Eylül Üniversitesi	26	İzmir
Karadeniz Teknik Üniversitesi	53	Trabzon
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	41	Bolu

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Bu çalışmada lise biyoloji öğretmen adaylarının evrim bilgileri ve evrim öğretimi öz yeterlik inanç düzeylerini belirlemek için iki farklı ölçek kullanılmıştır. Bunlardan ilki Evrim Bilgi Testi'dir. Biyoloji öğretmen adaylarının evrim teorisi alan bilgilerini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçeğin orijinali Johnson'a (1985) ait olup Rutledge ve Warden (2000) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 21 maddeden oluşan çoktan seçmeli bir testtir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Deniz, Donnelly ve Yılmaz (2008) tarafından yapılmıştır.

Evrım bilgi testi içerisindeki maddeler 5 temel konu başlığı altında toplanmıştır. Bunlar; evrım kuramının tanımı, evrimi destekleyen kanıtlar, uyum (adaptasyon), izolasyon ve türleşme, genetik çeşitlilik. Bu beş konu başlığı altında yer alan sorular katılımcıların doğal seçim, soy tükenme süreci, homolog yapılar, birlikte evrım, analog yapılar, daralan (konvergent) evrım, ara formlar, adaptif yayılım, türleşme, fosil kayıtları, biyocoğrafya, çevresel değişim, genetik çeşitlilik ve üreme başarısı gibi evrımle ilgili temel ilke, bulgu, kavram ve olguları hakkındaki bilgilerini ölçmektedir. Bu çalışma için ölçeğin KR-20 güvenilirlik analizi yapılmış ve katsayısı 0.56 olarak bulunmuştur. KR-20 katsayısında tek boyutlu ölçekler ve kısa testler (10-15 öge) için 0.5 kadar düşük bir değer tatmin ediciyken, 50'den fazla öge içeren testlerde 0.8 ve daha yüksek değerler testin güvenilir olduğu konusunda bilgi verir (Alpar, 2014; Van der Merwe, 2010). Evrım bilgi testinin 5 alt boyut ve 21 maddeden oluşan yapısı göz önünde bulundurulduğunda kullanılan ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Biyoloji öğretmen adaylarının evrım öğretimi öz yeterlik inanç düzeylerini belirlemek amacıyla Yazarlar (2018) tarafından geliştirilen “Evrım Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 11 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.87'dir. Ölçeğin alt boyutları genel evrım bilgisi öz yeterliği ve evrım öğretimi öz yeterliği olup ölçekten alınan puan katılımcıların düşük, orta veya yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Biyoloji öğretmen adaylarının ölçeklere verdikleri cevaplar betimsel istatistik analizi yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Evrım Bilgi Testi ölçeği çoktan seçmeli bir ölçek olduğu için aday öğretmenlerin bu teste verdikleri doğru cevapların minimum, maksimum ve ortalama puanları hesaplanmıştır. Katılımcıların yalnızca sorulara verdikleri doğru yanıtları değerlendirilmiştir. Bu testin yanlış cevapları 0, doğru cevapları 1 olarak kodlanarak veriler yeniden düzenlenmiş, katılımcıların hem bireysel hem de grup olarak evrım alan bilgileri ölçülmüş ve evrımle ilgili en çok hangi konularda bilgili ve yetersiz oldukları belirlenmiştir. Her örneklem için başarı kriterleri farklıdır. Öğrenciler veya toplumun farklı kesiminden olan kişiler ile evrım konusunda bilgi sahibi olması gereken biyoloji öğretmenlerinin evrım hakkındaki bilgi seviyesi farklı olduğundan testi kimin doldurduğuna göre başarı kriterleri de değişiklik gösterir. Tüm sorulara doğru yanıt veren katılımcıların olmayışı ve adayların doğru cevap verdikleri (17 soru) soru sayısına göre orta noktası (8 soru) tepe değeri olarak alınmış, buna göre soruların yarısı ve yarısından fazlasını doğru yanıtlayanlar yüksek, orta noktadan daha azı soruya doğru yanıt verenler ise düşük düzey olarak tanımlanmıştır.

Evrım öğretimi öz yeterlik ölçeği Likert tipi bir ölçek olduğu için ölçek maddelerine verilen cevapların puanlaması genel olarak; “kesinlikle katılmıyorum” ifadesi için 1 puan, “katılmıyorum” için 2 puan, “kararsızım” için 3 puan, “katılıyorum” için 4 puan ve “kesinlikle katılıyorum ifadesi için 5 puan olarak belirlenmiştir. Buna göre en yüksek değer 5, en düşük değer 1'dir. Puanlar 5'e yaklaştıkça öğrencilerin önermeye katılım düzeylerinin yüksek, 1'e yaklaştıkça düşük olduğu kabul edilmiştir. Katılımcılar ölçekten aldıkları puanlara göre 1,0-2,3 puan arası düşük düzey, 2,4-3,7 arası orta düzey, 3,8-5,0 arası yüksek düzey olarak gruplandırılmıştır. Sonuçların yorumlamasına kolaylık sağlaması açısından katılımcıların ölçekten aldıkları puanları üçlü derecelendirme yapılmıştır. Ölçeğin aralık genişliğinin, dizi genişliği/yapılacak grup sayısı (Tekin, 1996) formülü ile hesaplanması göz önünde tutularak, araştırma bulgularının değerlendirilmesinde esas alınan aritmetik ortalama aralıkları belirlenmiştir.

Bu çalışmada ayrıca değişkenler arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için ki-kare bağımsızlık testinden yararlanılmış, biyoloji öğretmen adaylarının evrım bilgi düzeyleri ile evrım öğretimi öz yeterlik düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla değişkenler arasındaki korelasyonu daha hassas ve nitelikli bir şekilde tespit edebilmek için Kendall's tau-b (2x3 dağılımı için) korelasyonu kullanılmıştır. Böylece her değişkenin kategorileri arasında bir farklılaşma olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak .05 esas alınmıştır.

Etik

Bu çalışma 2018 yılında tamamlanmış olan doktora çalışmasından türetilmiştir.

BULGULAR

Biyoloji Öğretmen Adaylarının Evrim Teorisi Bilgi Düzeyi Bulguları

Katılımcıların Evrim Bilgi Testi'nden aldıkları puanlar analiz edilmiş ve evrim alan bilgileri ortaya çıkarılmıştır. Tablo 2 Evrim Bilgi Testi'ndeki maddelerin içeriğini ve katılımcıların ilgili maddelere doğru cevap verenlerin yüzde ve frekans değerlerini göstermektedir. Adaylar en az 1 en çok 17 soruya doğru cevap vermiştir ve adayların ortalama doğru cevap sayıları 8'dir. Soruların tamamını yanıtlayan hiçbir katılımcı bulunmamaktadır. Tüm sorulara doğru cevap veren hiçbir katılımcının olmayışı ve ortalamanın 21 soru üzerinden 8 olması çok düşük düzeyde bilgi seviyesine işaret etmektedir. Katılımcıların en fazla zorlandıkları konular sırasıyla dünyadaki ilk canlının ortaya çıkış zamanı, evrim kuramının tanımı, genetik çeşitlilik ve uyum konuları olmuştur. Bunun yanı sıra en başarılı oldukları konular ise mutasyonlar ve genetik çeşitliliğe neden olan mekanizmalardır.

Tablo 2.

Evrilm Bilgisi Ölçek Soruları ve Doğru Cevap Veren Katılımcıların Frekansları ve Yüzdeleri

Madde Numarası	Maddelerin İçeriği	Doğru Cevaplayan Katılımcılar	
		Frekans (N=579)	Yüzde (%)
1	Evrilm kuramının tanımı	189	32.9
2	Homolog yapılar	125	21.7
3	Dünyadaki ilk canlının ortaya çıkış zamanı	82	14.7
4	Evrilm kuramının tanımı	94	16.3
5	Konvergent (daralan) evrilm /Uyum	312	54.8
6	Mutasyonlar	468	81.3
7	Uyumsal yayılım	171	29.8
8	İlk kara hayvanının özellikleri/ Uyum	319	55.4
9	İzolasyon ve Türleşme	173	30.3
10	Genetik çeşitlilik ve uyum	87	15.5
11	Uyum/Çevresel değişim	231	40.3
12	Fosil kayıtlar	316	55.4
13	Doğal seçim ve kalıtım	277	49.3
14	Çevresel değişim	251	44.4
15	Tür içi genetik çeşitliliğe neden olan mekanizmalar	413	72.5
16	Araform	284	49.8
17	Fosil kayıtlar	158	27.6
18	Fosil kayıtları ve Radyometrik hesaplama ilkeleri	161	29.4
19	Lamarck'ın evrilm teorisi	224	39.4
20	Doğal seleksiyon kuramı	196	34.5
21	Üreme başarısı	213	37.3

Evrilm Bilgi Testi içerisindeki maddeler 5 temel konu başlığı altında (evrilm kuramının tanımı, evrimi destekleyen kanıtlar, uyum (adaptasyon), izolasyon ve türleşme, genetik çeşitlilik) yer almaktadır. Katılımcıların bu konu başlıkları altında yer alan sorulara verdikleri cevaplar ve performanslar anlatılmaktadır.

Evrilm Kuramının Tanımı

Ölçeğin 1, 4, 13, 19 ve 20 numaralı maddeleri evrilm kuramının tanımıyla ilgilidir. Katılımcıların bu maddelere verdikleri cevaplar katılımcıların evrilm kuramı ve evrilm işleyişi hakkında bilgilerinin düşük olduğunu göstermektedir. Örneğin ölçekteki 1. maddeye (Charles Darwin tarafından ileri sürülen evrilm

teorisini aşağıdakilerden hangisi tanımlar?) katılımcıların yalnızca %32,9'u (189 kişi) "Çevresel değişikliklere tepki olarak zamanla popülasyonlardaki değişim" cevabını seçerek doğru yanıtı vermiştir. Öğretmen adaylarının önemli bir kısmı (%31,4'ü, 180 kişi) ise popülasyonlardaki değişikliklerin zamanla mutasyonlar neticesinde ortaya çıktığı yanlış cevabını vermişlerdir. Evrim teorisini en temel ve tanımlayıcı düzeyde açıklayan bu madde öğretmen adayları için zorlandıkları bir konudur. Ölçekteki 4 numaralı maddeye (Aşağıdakilerden hangisi evrim sürecini en iyi tanımlar?) katılımcıların yalnızca %16,3'ü (94 kişi) "Popülasyonlarda zamanla değişim" doğru cevabını verirken, öğretmen adaylarının neredeyse yarısı %48,9'u (282 kişi) "Basit organizmalardan kompleks organizmalara doğru değişim" yanlış cevabını işaretlemişlerdir. Ölçekteki 19 numaralı maddeye (Aşağıdakilerden hangisi Lamarck'ın evrime ilişkin görüşlerini yansıtmaktadır?) katılımcıların %39,4'ü (224 kişi) "Kazanılan karakterlerin gelecek nesillere aktarımı" doğru cevabını vermişlerdir. Ancak adayların önemli bir kısmı (%43'lük bir oran ile 244 kişi) "En iyi adapte olanın hayatta kalması" yanlış cevabını vermişlerdir.

Evrimi Destekleyen Kanıtlar

Ölçeğin 2, 3, 12, 17, 18 numaralı maddeleri evrimi destekleyen kanıtlarla ilgilidir. Bu maddeler katılımcıların homolog yapılar ve ortak bir ataya sahip olan canlı türlerinin tarihsel filogenetik ilişkileri konusundaki bilgi düzeylerini ölçmektedir. Katılımcıların bu alt konu başlığı altındaki sorulara verdikleri cevaplar oldukça yetersizdir. Örneğin katılımcıların homolog yapılar ile ilgili bilgilerini ölçen ölçekteki 2 numaralı maddeye (Yarasanın kanatları ve köpeğin ön ayakları homolog organlardır. Bu durum aşağıdakilerden hangisine işaret eder?) katılımcıların sadece %21,7'si (125 kişi) "Yarasanın kanatları ve köpeğin ön ayakları ortak ata dolayısı ile birbirine benzerdir." doğru cevabını vermişlerdir. Ancak katılımcıların önemli bir kısmı (%32,3'ü) "Yarasanın kanatları ve köpeğin ön ayakları farklı atadan gelmektedir fakat aynı fonksiyona sahiptir" ve (%26,1'i) "Yarasanın kanatları ve köpeğin ön ayaklarındaki kemikler anatomik olarak birbirine benzerdir" yanlış şıkları işaretlemişlerdir. Buna göre canlılar arasındaki anatomik benzerlikler kabul edilmekte fakat buna gerekçe olarak ortak ata kavramı kabul edilmemektedir. Dünyada canlılığın başlangıç zamanı ile ilgili olan ölçekteki 3 numaralı maddeye (Radyoaktif zamanlama teknikleri kullanılarak yeryüzünde ilk yaşamın ne zaman ortaya çıktığı saptanmış olabilir?) katılanların ancak %14,7'si (82 kişi)"3,3 milyar yıl önce" doğru cevabını verirken adayların yarısından fazlası (%62,8'i) "4,5 milyar yıl önce" yanlış cevabını vermişlerdir. Bu sonuç katılımcıların Dünya'nın yaşı ile ilk canlılığın ortaya çıkış zamanı arasında bir ayırım yapamadıklarını göstermektedir. Ölçekte yer alan 17. maddeye (Jeolojik kayıtlarda bulunan en erken fosiller aşağıdakilerden hangisine aittir?) ise katılımcıların sadece %27,6'sı (158 kişi) "bakteriler" doğru cevabını vermiştir. Öğretmen adaylarının yarıya yakın bir kısmı (%43,9) "Tek hücreliler (Protozoa)" yanlış cevabını vermişlerdir. Katılımcıların yeryüzündeki canlıların ortaya çıkış sürecindeki sıralama bilgilerinin çok yetersiz olduğu söylenebilir.

Uyum (Adaptasyon)

Ölçeğin 5, 8 ve 11 numaralı maddeleri öğretmen adaylarının uyumla ilgili bilgilerini ölçmektedir. Katılımcıların bu konu başlığında yer alan bu üç sorudaki performansları diğer konu başlıkları ile ilgili olanlara kıyasla nispeten daha iyidir. Örneğin katılımcılar ölçekte yer alan 5. maddeye (daralan evrim) yaklaşık %55 oranında doğru cevap vermiştir. Ancak yine de öğretmen adaylarının sadece yaklaşık yarısının bu soruya doğru cevap vermeleri evrim kuramındaki uyum süreciyle ilgili yetersiz bilgi düzeyinde olduklarına işaret etmektedir. Katılımcıların adaptasyon mekanizmasının çok hızlı bir biçimde, kısa bir sürede ve bir anda gerçekleşen bir olay olduğunu düşündüklerini, yoğun zaman (deep time) olarak bilinen milyonlarca yıl süren bir süreç neticesinde değişimlerin birikimi ile adapte olan bireylerin özelliklerinin sonraki kuşaklara aktardıklarını bilmediklerini göstermektedir. 11. maddeye (Büyük ve ani bir iklim değişikliğinin başlangıçta aşağıdakilerden hangisiyle sonuçlanma ihtimali en yüksektir?) katılımcıların %40,3'ü (231 kişi) "Türlerin tükenme hızında ani bir artış" doğru cevabını verirken %37'si (212 kişi) ise "Çevresel değişikliklere ayak uydurmak için bitki ve hayvan türlerinin yeni özellikler geliştirmesi" yanlış cevabını vermişlerdir. Bu yanlış şıktaki çevresel değişikliklere ayak uydurmak için ifadesi erekselci bir

anlayış ile yani canlıların belli bir amaç neticesinde hayatta kaldıklarını anlatmaktadır. Evrimsel süreçte belli bir amacın ve yönün olduğu kavram yanılığısı %37'lik bir katılımıla oldukça yüksek bir orandır.

İzolasyon ve Türleşme

Ölçeğin 7, 9, 10, 16 ve 21 numaralı maddeleri türleşmeyle ilgili çeşitli kavramları içermektedir. Evrim kuramının önemli kavramlarından olan izolasyon ve türleşme konularında öğretmen adaylarının doğru cevapları incelendiğinde konuyla ilgili yarısından daha azının bilgili oldukları görülmüştür. Coğrafi faktörlerin, örneğin iklim değışikliklerinin türleşmede etkisi konusunda öğretmen adaylarının yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Aynı yetersiz düzey evrimsel süreçte etkili olan genetik çeşitlilik, uyum mekanizması, üreme başarısı konularında da görülmektedir. Ancak evrim kuramının temel bir kavramı olan ortak ata kavramı ve bu kavramla ilişkili olan ara form, adayların yarısı tarafından doğru yanıt verdikleri sorulardan olduğu için, adayların ara form hakkında orta düzeyde bilgili oldukları söylenebilir. Ancak adayların evrimleşme sürecinin nasıl işlediğini, evrim kuramındaki genetik çeşitlilik ve uyum mekanizmalarının ilişkisini bilmedikleri görülmektedir. Örnek vermek gerekirse ölçekteki yeni habitatların türleşme hızına etkisi (uyumsal açılım) ile ilgili olan 7. maddeye (Hayvanların okyanuslardan karaya çıkınca evrim hızının arttığı düşünölmektedir. Bunun sebebi aşağıdakilerden hangisi olabilir?) katılımcıların %29,8'i (171 kişi) "Yeni canlı çeşitleri için doldurulacak çok fazla potansiyel habitatın olması" doğru cevabını verirken %32,6'sı (187 kişi) "Okyanusların evrim sürecinin işlenmesi için çok stabil ve sınırlı olması" yanlış cevabını vererek okyanus ortamlarının evrim için uygun yerler olmadıkları düşüncesindedirler. 16. maddeye (Soyu tükenmiş bir tür olan Archaeopteryx hem kuş hem de sürüngen özelliklerine sahiptir. Bu aşağıdakilerden hangisine bir örnek teşkil edebilir?) adayların %49,8'i (284 kişi) yaklaşık yarısı, ara form doğru yanıtını vermişlerdir.

Genetik Çeşitlilik

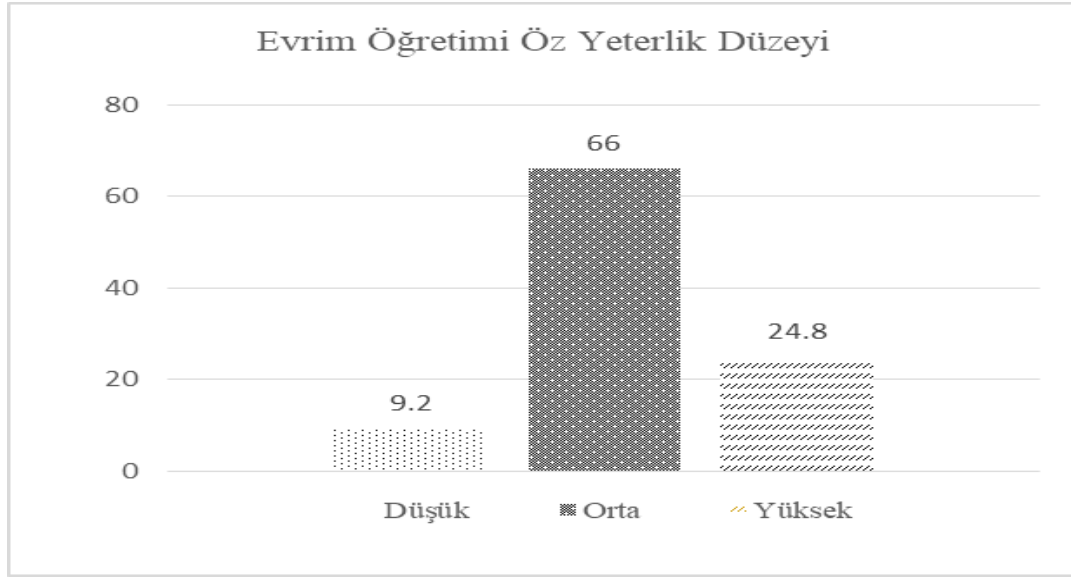
Ölçeğin 6, 14, 15 numaralı maddeleri katılımcıların doğal seçim mekanizmasında etkili olan varyasyon ve varyasyon nedenleriyle ilgili bilgilerini ölçmektedir. Bu sorular öğretmen adaylarının performanslarının en yüksek olduğu sorulardır. Katılımcıların yarısından fazlası çeşitliliğe etkisi olan mutasyonlar ve mayoz bölünmeyle ilgili soru maddelerine yüksek bir oranda doğru cevap vermişlerdir. Örneğin 6. maddeye (Organizmada yapısal veya fizyolojik bir değışime sebep olabilecek bir kromozomun nükleotid düzeninde meydana gelen değışikliğe ne ad verilir?) adayların %81,3'ü (468 kişi) mutasyon doğru cevabını vermeleri en az zorlandıkları konulardan biri olduğunu göstermektedir. Ölçekteki 15. soruya (Bir tür içerisindeki bireyler genetik olarak farklı olma eğilimindedir. Bireysel farklılıkları meydana getiren başlıca mekanizma aşağıdakilerden hangisidir?) adayların %72,5'i (413 kişi) "Mayoz bölünme" doğru cevabını vererek tür içi çeşitliliğe neden olan mekanizmalar konusunda bilgili olduklarını göstermişlerdir. Genetik çeşitliliği sağlayan mekanizmalar konusunda evrim ile ilgili diğer konulara kıyasla adayların daha bilgili oldukları söylenebilir.

Biyoloji Öğretmen Adaylarının Evrim Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği Bulguları

Biyoloji öğretmen adaylarının evrim öğretimi öz yeterlik düzeyleri araştırılmıştır. Bu amaçla katılımcıların Evrim Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği'nde yer alan maddelere verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Katılımcıların ölçekten aldıkları puanlar analiz edildiğinde katılımcıların %9,2'sinin (50 kişi) düşük, %66'sının (359 kişi) orta, %24,8'sinin (135 kişi) yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip olduğu bulunmuştur. Grafik 1 adayların evrim öğretimi öz yeterlik düzeylerindeki dağılımlarını göstermektedir.

Grafik 1.

Biyoloji Öğretmen Adaylarının Evrim Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Düzeylerinin Dağılımı



Ölçekten alınan puanların üçlü kategorik derecelendirilmesine göre öğretmen adayları 3,27 ortalama ile “orta” düzeyde öz yeterlik inancına sahiptir. Tablo 3 ölçekteki alt boyutları ve katılımcıların bu alt boyutlardaki öz yeterlik düzeylerini göstermektedir. Katılımcıların her bir ölçek maddesine verdikleri cevap yüzdeleri örnekleriyle anlatılırken kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum cevapları ile kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum cevapları birleştirilerek özetlenmiştir.

Tablo 3.

Evrin Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeğinin Alt Boyutları ve Elde Edilen Veriler

Ölçeğin Alt Boyutları	Ortalama	Düzye
1. Genel evrim bilgisi öz yeterliği	3.07	Orta
2. Evrim öğretimi konusundaki öz yeterlik	3.43	Orta
Toplam	3.27	Orta

Genel Evrim Bilgisi Öz Yeterliği Alt Boyutuna Ait Bulgular

Evrin öğretimi öz yeterlik ölçeğindeki birinci alt boyut öğretmen adaylarının genel evrim bilgisine yönelik öz yeterlik düzeylerini incelemektedir. Katılımcıların yüksek düzeyde verdikleri puanlar evrim teorisiyle ilgili konulara dair kendilerini ne kadar yeterli gördüklerini, evrimle ilgili bilgilerini gündelik hayatta ne kadar kullanabileceklerine ilişkin öz yeterlik inanç düzeylerini ifade etmektedir. Katılımcıların bu alt boyuta ait ölçek maddelerine verdikleri cevaplar aşağıda birkaç örnekle anlatılmıştır.

Ölçekte yer alan “Biyolojik olayları açıklamada evrim bilgimi kullanabilirim” ifadesine adayların %6,4’ü (263 kişi) katıldıklarını ifade ederken %53,6’sı (304 kişi) ise kararsız olduklarını veya katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç katılımcıların çoğunun biyolojik olayları açıklamada evrim bilgilerini kullanabileceklerine olan inançlarının düşük olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan “Evrinle ilgili haberler ve yayınlar ilgimi çekmez” ifadesine adayların %21,4’ü (123 kişi) katılmadıklarını ifade ederken %78,6’sı (451 kişi) ise kararsız olduklarını veya katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç katılımcıların çoğunun evrimle ilgili haberler ve yayınlar konusunda meraklı olmadıklarını göstermektedir. Benzer şekilde “Evrinle ilgili yayınları anlamada zorlanırım” ifadesine adayların %18,3’ü (103 kişi) katılmadıklarını ifade

ederken %81,7'si (459 kişi) ise kararsız olduklarını veya katıldıklarını belirtmişlerdir. Adayların çok azı bu konuda yüksek öz yeterlik inancına sahipken katılımcıların büyük bir çoğunluğunun evrimle ilgili yayınları anlayabileceğine olan inançları oldukça düşüktür. “Evrim teorisi ile ilgili kavramları başkalarına anlatırken/açıklarken zorlanırım” ifadesine ise adayların %29,1'i (163 kişi) katılmadıklarını ifade ederken %70,9'u (398 kişi) ise kararsız olduklarını veya katıldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğunun evrim bilgilerini kullanarak biyolojik olayları açıklayabileceğine dair inançlarının çok düşük olduğu söylenebilir. “Biyolojik süreç ve olayların evrim konuları ile ilişkisini kurmakta zorlanırım” ifadesine adayların %19,1'i (109 kişi) katılmadıklarını ifade ederken %80,9'u (461 kişi) ise kararsız olduklarını veya katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç katılımcıların önemli bir çoğunluğunun biyolojik olayları açıklamada evrim bilgilerini kullanabileceklerine olan inançlarının düşük olduğunu göstermektedir.

Buna göre katılımcıların önemli bir çoğunluğunun evrimle ilgili yayınları anlayabileceğine, biyolojik olayları açıklamada evrim bilgilerini kullanabileceklerine, evrim bilgilerini kullanarak biyolojik olayları açıklayabileceğine dair öz yeterlik inançları düşüktür.

Evrim Öğretimi Konusundaki Öz Yeterlik Alt Boyutuna Ait Bulgular

Evrim Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği'nin ikinci alt boyutu öğretmen adaylarının evrim öğretimi konusundaki öz yeterliklerini incelemektedir. Katılımcıların bu maddelerde yer alan ifadelerle verdikleri puanlar evrim öğretiminde öğrencilerin sahip olabileceği kavram yanlışlarını saptamada, konuya uygun öğretim stratejilerini kullanabilme ve konunun öğretim programındaki kapsamı hakkında kendilerini ne kadar yeterli gördüklerini göstermektedir. Öğretmen adaylarının genel evrim öğretimi konusundaki öz yeterlik düzeylerinin 3,43 ortalama puan ile orta düzeyde oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların bu alt boyuta ait ölçek maddelerine verdikleri cevaplar aşağıda birkaç örnekle anlatılmıştır.

Ölçekte yer alan “Etkili bir evrim öğretimi için kullanabileceğim öğretim yöntem ve tekniklerini biliyorum” ifadesine adayların %35,9'u (206 kişi) katıldıklarını ifade ederken %30,9'u (177 kişi) kararsız olduklarını veya %33,2'si (190 kişi) katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu madde için adayların çoğunluğunun etkili bir evrim öğretimi için kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerine dair düşük öz yeterlik inancına sahip olduğunu göstermektedir. “Öğrencilerin evrim konusu ile ilgili kavram yanlışları hakkında yeterli bilgiye sahip değilim” ifadesine ise adayların %35,8'i (205 kişi) katılmadıklarını ifade ederken %26,6'sı (152 kişi) kararsız olduklarını veya %37,6'sı (215 kişi) katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç katılımcıların çoğunun öğrencilerin evrim konusuyla ilgili sahip olabilecekleri kavram yanlışlarını saptamada düşük öz yeterlik inancında olduklarını göstermektedir. Evrim öğretiminin başarısını değerlendirme ile ilgili olan “Öğrencilerin evrim konusundaki bilgilerini ölçme ve değerlendirmede kendimi yeterli bulmuyorum” ise adayların %31,5'i (179 kişi) katılmadıklarını ifade ederken %25,5'i (145 kişi) kararsız olduklarını veya %43'ü (245 kişi) katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç katılımcıların çoğunun öğrencilerin evrimle ilgili bilgileri ölçme ve değerlendirmede öz yeterlik inanç düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir.

Buna göre adayların yarıdan fazlasının evrimle ilgili bilgileri ölçme ve değerlendirmede, biyoloji dersi öğretim programında evrim konusunun kapsamı, evrim konusunun öğretiminde kullanılacak stratejiler, öğrencilerde karşılaşılabilecek kavram yanlışları ve etkili bir evrim öğretimi için kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarına dair öz yeterlik inançları düşüktür.

Evrim Teorisinin Öğretimiyle İlgili Değişkenler Arası İlişkiler

Evrim bilgi düzeyi ile evrim öğretimi öz yeterlik düzeyi arasındaki ilişkisini tespit etmek için ki-kare testi ve Kendall's tau-b korelasyonu kullanılmıştır. Bu analizi yapmak için öncelikle çalışmanın örnekleminde bir elemeye gidilmiştir. Bilgi düzeyindeki artışın belirgin olması evrim öğretimi öz yeterlik düzeyi ile arasındaki ilişkinin yönünü açıklamada ve daha hassas bir ölçüm sonucuna ulaşmada etkilidir. Bu nedenle örneklemdaki tüm katılımcıları analize dâhil etmek yerine Evrim Bilgi Testi'nde ortalama doğru cevap sayısına göre yetersiz ve yeterli bilgi düzeyinde iki grup oluşturulmuş ve bu örneklem hakkında yorum

yapma yoluna gidilmiştir. 21 soruluk evrim bilgi testinde tüm sorulara doğru cevap veren katılımcı çıkmamıştır ve en başarılı aday 17 soruya doğru cevap vermiştir. Yani doğru cevap sayısı tüm katılımcılar için 1 ile 17 arasında değişmektedir. Ortalama doğru cevap sayısı ise 8'dir. Tepe değer olarak 8 soru dikkate alındığında bu tepe değere yakın doğru cevap veren katılımcıların bir kısmı (7 ile 10 arasındaki soruya doğru cevap verenler) örneklemden çıkartılmıştır. Çıkartılan katılımcı sayısı 140 kişidir ve yeni örnekleme 439 (orijinal örneklemin %75,8'i) kişi yer almıştır. Bu yeni örnekleme yer alan katılımcılar arasında 1 ile 7 arasında doğru cevap veren katılımcılar evrim konusunda "yetersiz" olarak tanımlanırken, 10 ile 17 arasında maddeye doğru cevap verenler ise "yeterli" seviyede evrim bilgisine sahip olarak kategorize edilmiştir. Diğer değişkenlerin kendi aralarındaki ilişkisinin saptanmasında ise bir elemeye gerek duyulmamış ve çalışmanın orijinal örneklemden elde edilen veriler kullanılmıştır.

Buna göre yapılan ki-kare testi sonucunda evrim bilgi seviyesi (yetersiz, yeterli) ile evrim öğretimi öz yeterlik düzeyleri (düşük, orta, yüksek) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Ki- Kare= 33,631, sd=2, p= 0,000). Bu ilişkinin yönü ve şiddetini saptamak için yapılan Kendall's tau-b korelasyonu (2x3 dağılımı) sonucunda evrim bilgi düzeyi ile evrim öğretimi öz yeterlik inanç düzeyi arasındaki ilişki 0,27 çıkmıştır. Bu sonuç bu iki değişken arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçları tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmen Adaylarının Evrim Bilgileri İle Evrim Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri Arasındaki İlişki

Evrim Bilgi Düzeyleri	Biyoloji Öğretmen Adaylarının Evrim Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri						Toplam	
	Düşük		Orta		Yüksek			
	F	%	F	%	F	%	F	%
Yeterli	8	4.4	101	56.1	71	39.4	180	43.9
Yetersiz	27	11.7	168	73	35	15.2	230	56.1
Toplam	35		269		106		410	100

Tabloda görüldüğü üzere evrim bilgisi açısından yeterli olanların %56,1'i (101 kişi) orta düzeyde, %39,4'ü (71 kişi) ise yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahiptir. Bu kategoride yer alan katılımcıların sadece %4,4'ü (8 kişi) düşük düzeyde öz yeterlik inancına sahiptir. Diğer taraftan evrim bilgisi açısından yetersiz olanların %73'ü (168 kişi) orta düzeyde ve sadece %15,2'si (35 kişi) yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahiptir. Bu kategoride yer alanların %11,7'si (27 kişi) ise düşük düzeyde öz yeterlik inanç düzeyindedirler. Buna göre öğretmen adaylarının evrim bilgi düzeyi artarken evrim öğretimi öz yeterlik inançlarında az oranda bir artış olmaktadır.

TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİ

Bu çalışma biyoloji öğretmen adaylarının evrim konusundaki bilgilerinin ve öz yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesini ve etkili evrim öğretimi üzerinde etkisi olduğu düşünülen bu faktörler arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Öncelikle Evrim Bilgi Testi aracılığı ile biyoloji öğretmen adaylarının evrim bilgi düzeyleri tespit edilmiştir. Sonuçlar evrim bilgi seviyelerini aynı ölçeği kullanarak ölçen benzer ulusal ve uluslararası çalışmalarla kıyaslanırsa çalışmaya katılan öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin genel olarak düşük seviyede oldukları görülmektedir. Rutledge ve Warden'ın (2000) Amerika'daki biyoloji öğretmenleri ile yaptığı çalışmadaki ortalamasının 14,9 olması veya Nunez, Pringel ve Showalter'ın (2012) biyoloji öğretmenlerinin performansının %47,9 çıkması ve tüm sorulara doğru cevap veren katılımcıların olması dikkate değerdir. Bu çalışmada katılımcıların aday biyoloji öğretmenlerden olması alan yazındaki benzer çalışmalardan daha düşük sonuçların ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir. Peker, Cömert ve Kence'nin (2010) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmasında bilgi seviyesinin düşük ve bilgi düzeyinin birinci sınıflarla kıyaslandığında son sınıfta daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Nitekim bilgi seviyesinin gerek

üniversitede sınıf seviyesi yükseldikçe gerekse mesleki kıdem yılı ile birlikte giderek artması olağan bir süreçtir. Türkiye’de yapılan benzer bir diğer çalışma fen öğretmen adayları ile yapılmış olup bilgi testi ortalamasının 7,99 çıkmış ve bu düzey araştırmacılar tarafından çok düşük düzey olarak tanımlanmıştır (Akyol vd., 2010). Bu çalışmadaki biyoloji öğretmen adaylarından da tüm sorulara doğru cevap veren hiçbir katılımcının olmayışı ve ortalamasının 21 soru üzerinden 8 olması benzer şekilde çok düşük bir düzeyde bilgi seviyesine işaret etmektedir.

Evrin bilgi testindeki konu başlıklarına ve alan yazındaki benzer çalışmalara bakıldığında ortaya çıkan sonuçların çok da farklı olmadığı görülmektedir (Akyol, Tekkaya & Sungur, 2010; Graf vd., 2011; Peker, Cömert & Kence, 2010; Rutledge & Warden, 2000; Nunez, Pringel & Showalter, 2012). Öğretmenlerin en çok zorlandıkları konular sırasıyla çevresel değişim, üreme başarısı, evrim mekanizması, homolog-analog yapılar, doğal seçimde genetik çeşitliliğin rolü, canlılığın ortaya çıkışı, türleşme, filogenetik, radyometrik zamanlama, derin zaman, makro evrim, dünyanın yaşı, ara form, modifikasyon kavramları olmuştur. Öğretmenlerin Charles Darwin’in evrim görüşü ile Lamarck’ın görüşlerini ayırt edemedikleri, bu durumun sonucu olarak da evrimle ilgili yanlış cevaplardaki kavram yanlışlarının Lamarckçı kalıtıma ait görüşlerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu durum alan yazında doğal seçim, adaptasyon, mutasyon gibi kavramların yanlış anlaşılmasında Lamarckçı görüşlerin çok fazla etkili olduğu şeklinde ayrıca yer almaktadır (Apaydın & Sürmeli, 2009; Bishop & Anderson, 1990; Southcott & Downie, 2012; Weeks, 2013; Varela, 2009). Öğretmenlerin nispeten daha az zorlandıkları konular içerisinde ise tür içindeki genetik çeşitliliğe neden olan mayoz bölünme ve mutasyonlar gibi mekanizmalar yer almaktadır.

Gerek öğretmenlerin gerekse öğretmen adaylarının evrim teorisinin alt başlığında yer olan birçok konu hakkında yetersiz oldukları, ilgili alan yazını da destekler bir şekilde ortaya çıkmıştır. Evrim teorisiyle ilişkisi olan pek çok biyoloji konusu ile yetersiz bilgi seviyesinde olan öğretmenlerin öğretimlerinde bu kavramları birleştirip sentezleyemeyecekleri için yetersiz ve tutarlı olmayan bir evrim teorisi öğretimi yapacakları büyük bir olasılıktır.

Araştırmada ikinci olarak Evrim Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği aracılığı ile katılımcı biyoloji öğretmen adaylarının evrim öz yeterlik inanç düzeyleri belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre katılımcıların önemli bir çoğunluğunun evrimle ilgili bilgileri ölçme ve değerlendirme, biyoloji müfredatında evrim konusunun kapsamı, evrim öğretimi için kullanılacak öğretim yöntem ve teknikler ve konuya dair karşılaşılabilecek kavram yanlışları hakkında öz yeterlik inançları düşüktür. Bu durum öğretmen adaylarının evrim konularının öğretiminden kaçınacağı veya konuyu öğretirken tek düze yöntemler kullanacağı şeklinde yorumlanabilir. Bu durum biyoloji öğretmen adaylarının evrim bilgilerine yeterince güven duymayan, konuyu uygun ve etkili öğretim stratejileri ile öğretebilecekleri inancına sahip olmayan öğretmenler olacakları anlamına gelmektedir. Biyoteknoloji çağı olarak da tanımlanan günümüzde sınıf ortamında evrimle ilişkisi olan birçok popüler konuyla karşılaşabilecek biyoloji öğretmenlerinin muhtemel sorulara geçerli ve ikna edici cevaplar veremeyen, alanında yeterli donanıma sahip olmayan ve kendine güvenmeyen bir öğretmen performansı sunması muhtemeldir.

Çalışmanın son araştırma sorusu evrim alan bilgisi ile evrim öğretimi öz yeterlik inancı arasındaki potansiyel ilişkinin araştırılması olmuştur. Alan bilgisi arttıkça öğretmenlerin özgüven ve öz yeterlik inançlarında da artış olduğunu vurgulayan (Palmer, 2006; Schoon & Boone, 1998) çalışmalar evrim öğretimi konusunda da bu ilişkinin araştırılmasının gerekliliğine işaret etmektedir. Katılımcıların evrim bilgi düzeyleri ile evrim öğretimi öz yeterlik inanç düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etme amacıyla yapılan analiz sonucunda 0,27’lik bir değer çıkması bu iki değişken arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının evrim bilgi düzeyi artarken evrim öğretimi öz yeterlik inançlarında artış olmaktadır. Alan yazında fen öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda bilgi düzeyleri düşük ve konuyla ilgili birçok kavram yanlışlığına sahip bireylerin buna rağmen kendilerine güven duydukları ve olumlu öz yeterlik inançlarına sahip oldukları saptanmıştır (Çakıroğlu, Özkan & Tekkaya, 2002; Tekkaya, Çakıroğlu & Özkan, 2004). Bunun yanında alan yazında evrim bilgisi,

evrim kabul düzeyi ve öz yeterlik inançları arasında bir ilişki olduğunu, evrim bilgisi yüksek bireylerin evrim öğretimi öz yeterliği inancı ve evrim kabul düzeylerinin de yüksek olabileceğini iddia eden çalışmalar da mevcuttur (Akyol, Tekkaya, Sungur & Traynor, 2012). Dolayısıyla bu çalışmada bu iki değişken arasında zayıf da olsa bir ilişkinin ortaya çıkması bu iddiaları destekler niteliktedir. Ancak bu ilişkinin zayıf olması evrim öğretimi öz yeterlik inançları üzerine etkili başka faktörlerin de olduğunu akla getirmektedir. Öz yeterlik inancı birbiriyle etkileşim halinde dört farklı kaynağa dayandırılmakta olup bireyler becerileri hakkında bir yargıya varırken bu dört kaynaktan edindikleri bilgileri birleştirmektedirler (Bandura, 1997). Bunlar; doğrudan edinilen başarılı ya da başarısız deneyimler; başkalarının deneyimleri veya gözlenmesiyle edinilmiş dolaylı yaşantılar (model alma); aile, arkadaş veya meslektaş tarafından yapılan sözel ikna; korku, heyecan gibi duygusal ve fiziksel durumlardır (Goddard, Hoy & Hoy, 2000). Bu süreçte en fazla etkisi olan etken deneyimlerdir. Bununla birlikte başarılı deneyimlerin öz yeterlik algısını artırdığı, üst üste yaşanan başarısızlıkların ise bu inancın düşmesine neden olduğu ifade edilmektedir. Güçlü öz yeterlik hissi bir kez edinildiğinde başarısızlıkla sonuçlanan bir deneyim öz yeterlik inancını çok da fazla etkilemeyecektir (Schunk, 1995). Bu nedenle araştırma kapsamındaki biyoloji öğretmen adaylarının evrim öğretimi konusunda deneyimsiz olmaları bu zayıf ilişkinin nedeni olabilir.

Üniversitelerin biyoloji öğretim programında evrim dersi veya evrim kavramlarını içeren farklı isimlerde dersler bulunmakla birlikte bu derslerin ne kadar verimli, yoğun ve nitelikli işlendiği bilinmemektedir. Bu nedenle üniversitelerdeki evrim ders içeriklerinin yeterince bilinmeyişi bu çalışmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Konuyla ilgili yapılacak sonraki çalışmalarda geniş ölçekli gruplardan seçilmiş küçük gruplarla yapılacak nitel araştırmalarla ve farklı üniversitelerin evrim dersi içeriğinin tespit edildiği kapsamlı araştırmalarla biyolojik evrim bilgileri ve bu teorinin öğretimine yönelik öz yeterlik düzeyinin artırılmasına yönelik gereksinimlerin belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ü. K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme. (6.Basım)*. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akyol, G, Tekkaya, C, Sungur, S. & Traynor, A. (2012). Modeling the interrelationships among pre-service science teachers' understanding and acceptance of evolution, their views on nature of science and self-efficacy beliefs regarding teaching evolution. *Journal of Science Teacher Education*, 23, 937-957.
- Akyol, G., Tekkaya, C., & Sungur, S. (2010). The contribution of understandings of evolutionary theory and nature of science to pre-service science teachers' acceptance of evolutionary theory. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1889-1893.
- Alpar, R. (2014). *Uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlilik: spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle (3. Baskı)*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Apaydın, Z., & Sürmeli H. (2009). Undergraduate students' attitudes towards the theory of evolution. *Elementary Education Online*, 8 (3), 820-842.
- Baldwin, J. A., Ebert-May, D., & Burns, D. J. (1999). The development of a college biology self-efficacy instrument for nonmajors. *Science Education*, 83(4), 397-408.
- Bandura, A. (1977). Towards a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 199-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması, *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.
- Bıkmaz, F. H. (2002). Fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1 (2), 197-210.
- Bishop, B. A. & Anderson, C. W. (1990). Student conceptions of natural selection and its role in evolution. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 415-427.
- Bulut, İ. & Oral, B. (2011). Self-efficacy perceptions regarding teaching profession: The case of faculty of science, letters, theology and fine arts graduates attending pedagogic formation program, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), (1-18).
- Bybee, R. W. (2002). We should teach about biological evolution. *BioScience*, 52(7), 616-618.
- Carlsen, W. S. (1987). *Why do you ask? The effects of science teacher subject-matter knowledge on teacher*

- questioning and classroom discourse. American Educational Research Association Konferansı. Washington DC, 20-24 Nisan.
- Cobern, W.W. (2000). The nature of science and the role of knowledge and belief, *Science & Education*, 9, 219–246.
- Czerniak, C. M. & Schriver, M. L. (1994). An examination of preservice science teachers' beliefs and behaviors as related to self-efficacy. *Journal of Science Teacher Education*, 5(3), 77-86.
- Çakıroğlu, J., Özkan, O. & Tekkaya, C. (2002). Turkish pre-service science teachers' understanding of science and their confidence in teaching it. *Journal of Education for Teaching*, 30, 57-68.
- Dagher, Z. R. & BouJaoude, S. (1997). Scientific views and religious beliefs of college students: The case of biological evolution. *Journal of research in Science Teaching*, 34(5), 429-445.
- Dee M. J., & Kyzer, P. (2009). Teaching evolution: Narratives with a view from three southern biology teachers in the USA. *Journal of Research in Science Teaching*, 46 (7), 762-790.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and teacher education*, 24(3), 751-766.
- Deniz, H., Donnelly, L. & Yılmaz, I. (2008). Exploring the factors related to acceptance of evolutionary theory among Turkish preservice biology teachers: toward a more informative conceptual ecology for biological evolution. *Journal of Research in Science Teaching*, 45 (4), 420-443.
- Enochs, L. G. & Riggs, I. M. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74(6), 625-637.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Woolfolk-Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33 (3), 3-13.
- Goodson, I. & Hargreaves, A. (2005). Series editors' preface, (Ed.) Harris, A., & Muijs, D. *Improving schools through teacher leadership*. (8-11), McGraw-Hill International.
- Gökkurt, B., Şahin, Ö., Soylu, Y. & Soylu, C. (2013). Examining pre-service teachers' pedagogical content knowledge on fractions in terms of students' errors. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5 (3), 719-735.
- Graf, D., Tekkaya, C., Kılıç, D.S. & Özcan, G. (Nisan, 2011). *Alman ve Türk fen bilgisi öğretmen adaylarının evrim öğretimine ilişkin pedagojik alan bilgisinin, tutumlarının ve pedagojik alan kaygılarının araştırılması*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, 418-425.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- Ilgaz, G., Bülbül, T., & Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 50-65.
- Inter-Academy Panel. (2006). *Inter-Academy Panel (IAP) statement on the teaching of evolution*.
- İrez, S., Çakır, M., & Doğan, O. K. (2007). *Bilimin doğasını anlamak: evrim eğitiminde bir önkoşul*. Biyoloji Eğitiminde Evrim Sempozyumu, İnönü Üniversitesi, Malatya, 3-4 Mayıs.
- Kahyaoğlu, M. (2013). The teacher candidates' attitudes towards teaching of evolution theory. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education*, 7(1), 83-96.
- Kapyala M., Heikkinen, J. & Asunta T. (2009). Influence of content knowledge on pedagogical content knowledge: The case of teaching photosynthesis and plant growth. *International Journal of Science Education*, 31(10), 1395-1415
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, O. N. (2009). The nature of relationships among the components of pedagogical content knowledge of preservice science teachers: 'Ozone layer depletion' as an example. *International Journal of Science Education*, 31(7), 961-988.
- Kıvılcım, B. (2014). *Öğretmenlerde iş doyumunu, öz-yeterlik inancı ve yaşam doyumunu ilişkisinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi, Mersin.
- Kim, S. Y. & Nehm, R. H. (2011). A cross-cultural comparison of Korean and American science teachers' views of evolution and the nature of science. *International Journal of Science Education*, 33(2), 197-227.

- Kinzie, M. B., Delcourt, M. A. & Powers, S. M. (1994). Computer technologies: attitudes and self-efficacy across undergraduate disciplines. *Research in higher education*, 35(6), 745-768.
- Külekcı, G. (2011). A study on pre-service english teachers' self-efficacy beliefs depending on some variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 245-260.
- Larkin, D. B., & Perry-Ryder, G. M. (2015). Without the light of evolution: A case study of resistance and avoidance in learning to teach high school biology. *Science Education*, 99(3), 549-576.
- Nadelson, L. S. & Sinatra, G. M. (2010). Shifting acceptance of the understanding evolution website. *The Researcher*, 23, 13-29.
- Nadelson, L. S. (2009). Preservice teacher understanding and vision of how to teach biological evolution. *Evolution: Education and Outreach*, 2, 490-504.
- National Research Council (NRC). (1998). *Teaching about evolution and the nature of science*. Washington, DC: National Academy Press.
- Nehm, R. H. & Ha, M. (2011). Item feature effects in evolution assessment. *Journal of Research in Science Teaching*, 48 (3), 237-256.
- Nunez, E., Pringle, R. & Showalter, K. (2012). Evolution in the Caribbean classroom: A critical analysis of the role of biology teachers and science standards in shaping evolution instruction in Belize. *International Journal of Science Education*, 34(15), 24211-2453.
- Özmen, M. (2007). *Biyoloji eğitiminde evrim*. 3-4 Mayıs 2007. Malatya: İnönü Üniversitesi, 5-7.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct, *Review Of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Palmer, D. H. (2006). Sources of self-efficacy in a science methods course for primary teacher education students. *Research in Science Education*, 36(4), 337-353.
- Papanastasiou, C. & Papanastasiou, E. C. (2004). Major influences on attitudes toward science. *Educational Research and Evaluation*, 10(3), 239-257.
- Peker, D., Cömert, G. G., & Kence, A. (2010). Three decades of anti-evolution campaign and its results: Turkish undergraduates' acceptance and understanding of the biological evolution theory. *Science and Education*, 19, 739-755.
- Rudolph, J. L. & Stewart, J. (1998). Evolution and the nature of science: On the historical discord and its implications for education. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(10), 1069-1089.
- Rutledge, M. L. & Warden, M. A. (2000). Evolutionary theory, the nature of science & high school biology teachers: Critical relationships. *The American Biology Teacher*, 62 (1), 123-31.
- Schilders, M., Sloep, P., Peled, E. & Boersma, K. (2009). Worldviews and evolution in the biology classroom. *Journal of Biology Education*, 43 (3), 115.
- Schoon, K. J. & Boone, W. J. (1998). Self-efficacy and alternative conceptions of science of preservice elementary teachers. *Science Education*, 82(5), 553-568.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. James E. Maddux (ed), *Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment: Theory, Research, and Application*, Plenum Press.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya (21. Baskı)*. Ankara, Pegem Akademi.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2): 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Sickel, A.J. & Friedrichsen, P. (2013). Examining the evolution education literature with a focus on teachers: major findings, goals for teacher preparation, and directions for future research. *Evolution: Education & Outreach*, 6(23). 1-15.
- Southcott, R. & Downie, J.R. (2012). Evolution and religion: attitudes of Scottish bioscience students to the teaching of evolutionary biology. *Evolution: Education and Outreach*, 5(2), 301-311.
- Stevens, C. & Wenner, G. (1996). Elementary preservice teachers' knowledge and beliefs regarding science and mathematics. *School Science and Mathematics*, 96(1), 2-9.
- Tekin, H. (1996). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Yargı Yayıncılık, Ankara

- Tekkaya, C., Çakıroğlu, J. & Özkan, Ö. (2004). Turkish pre-service science teachers' understanding of science and their confidence in teaching it. *Journal of Education for Teaching*, 30(1), 57-68.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Uşak, M., Özden, M. & Eilks, I. (2011). A case study of beginning science teachers' subject matter (SMK) and pedagogical content knowledge (PCK) of teaching chemical reaction in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 407-429.
- Van der Merwe, P. J. (2010). Validity, reliability and fairness of item measurements attained by a comprehensive computer-assisted assessment tool (Doctoral dissertation).
- Varela, R. G. (2009). *Evolution misconceptions in roman catholic high school students: A comparative study* (Order No. 1463146). ProQuest Dissertations & Theses Global. (305180893).
<https://search.proquest.com/docview/305180893?accountid=12251>
- Weeks, B. E. (2013). *Unweaving misconceptions: Guided learning, simulations, and misconceptions in learning principles of natural selection* (Order No. 3564238). ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (1400804796).
<https://search.proquest.com/docview/1400804796?accountid=12251>
- Wenner, G. (2001). Science and mathematics efficacy beliefs held by practicing and prospective teachers: A 5-year perspective. *Journal of Science Education and Technology*, 10(2), 181-187.
- Woods, C. S. & Scharmann, L. C. (2001). High school students' perceptions of evolutionary theory. *Electronic Journal of Science Education*, 6 (2).
- Yılmaz, M., & Çimen, A. G. O. (2008). Biyoloji eğitimi tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin biyoloji öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 20-29.
- Zeidler, D. L. (2002). Dancing with Maggots and Saints: visions for subject matter knowledge, pedagogical knowledge and pedagogical content knowledge in science teacher education reform. *Journal of Science Teacher*, 13(1) 27-42.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

EXTENDED ABSTRACT

The theory of evolution is, undoubtedly, one of the most important theories in biology. Despite its very powerful position and importance in biological sciences and biology education, literature acknowledges that people in society have difficulties in understanding or accepting the theory of evolution and have many misconceptions and/or prejudices about the theory. The situation is almost same in every country in the world and Turkey is no exception. Researchers argue that the reasons for such misunderstandings and negative attitudes stem from lack of education about the theory and insufficient information provided to society. No doubt that success of evolution education depends on knowledgeable and skilled biology teachers regarding the theory of evolution. Biology teachers are like the bridges between the society and science, especially in the case of communicating the theory of evolution. Therefore, educating biology teachers who are knowledgeable about the theory of evolution and who have self-efficacy in bringing the theory into biology classes are of paramount importance.

Teachers' self-efficacy refers to teachers' beliefs in their ability to effectively handle the tasks, obligations, and challenges related to their professional activity. It is argued that teachers' self-efficacy plays an important role in influencing important academic outcomes (e.g., students' achievement and motivation) and well-being in the working environment. Research also suggests that self-efficacy beliefs can enhance a teacher's ability to respond effectively to stressful and challenging situations. There are also indications that efficacy beliefs can influence how hard and how long an individual will persevere at a particular task, how resilient people will be when faced with obstacles, and the amount of stress or anxiety they will experience in a given situation. Considering the challenges of the teaching of the theory of evolution in biology classes, having a high self-efficacy is especially important in teaching the theory of evolution. Teachers who lack self-efficacy may avoid the challenges of bringing and discussing the theory of evolution in their classrooms.

It is therefore very important to assess whether the future biology teachers are equipped with necessary knowledge and skills in order to teach the theory of evolution in an effective and accurate way. To this end this study aimed to explore Turkish prospective biology teachers' knowledge about the theory of evolution and their

self-efficacy beliefs in the teaching the theory in their classes. Further, this study also aimed to assess the relationship between the knowledge and self-efficacy beliefs regarding the theory of evolution.

The participants of the study were the senior year students who studied in biology education departments from twelve different universities in Turkey and students who were graduated from biology departments and enrolled in Pedagogical Formation Programs to be biology teachers. In total, 579 preservice biology teachers participated in this study. The study was conducted in 2015-2016 academic year.

The participants' knowledge and conceptions about the theory of evolution was assessed through the "Scale of Evolution Knowledge Test". The test was developed by Rutledge and Warden (2000) and includes 21 multiple choice items. The Turkish adaptation of the test was done by Deniz, Donnelly and Yılmaz (2008). Participants' self-efficacy beliefs in teaching the theory of evolution was assessed through the "Scale of Teaching Evolution Self-Efficacy Belief", which was developed by the researchers (2017). The scale is a 5-point Likert type consisted of 11 items.

In analysis, descriptive statistical methods were used. In calculating participants' responses to the Scale of Evolution Knowledge Test items, each correct answer was given 1 point. With regards to participants' responses to the Scale of Teaching Evolution Self-Efficacy Belief, each participant's mean score was calculated individually. Then, the participants were categorized in three groups in accordance with their mean scores: low (scores between 1.0 and 2.3), medium (scores between 2.4 and 3.7) and high (scores between 3.8 and 5.0). Further, the Kendall's tau-b correlation was used to assess the relationship between participants' knowledge about the theory of evolution and their self-efficacy towards teaching the theory.

The lowest score attained in the Scale of Evolution Knowledge Test was 1 whereas the highest score was 17. The mean score for all participants was 8. There was no participant who had answered all 21 questions in the test correctly. Results revealed that the most challenging issues in the test for the participants were the beginning of life, the description of evolution, genetic variety, and adaptation. The participants' scores were quite high regarding the issues such as mutations and the mechanisms triggering genetic variety. Above all, the knowledge of the participants regarding the theory of evolution was low. The result of the analysis with regards to participants' responses to the Scale of Teaching Evolution Self-Efficacy Belief was similar. The analysis revealed that prospective biology teachers' self-efficacy beliefs regarding their knowledge about the theory of evolution, assessment and evaluation of student knowledge, the place of the theory of evolution in the national curriculum, teaching strategies that could be used in the teaching of evolution and students' misconceptions on the theory of evolution were quite low. The Kendall's tau-b correlation coefficient calculated in order to assess the relationship between prospective teachers' knowledge about the theory of evolution and their self-efficacy beliefs on teaching the theory was found to be 0.27. This shows a positive but weak relationship between the two variables, indicating that teachers' self-efficacy beliefs increase with the increase in their knowledge. However, this weak relationship also indicates that there are other factors affecting teachers' self-efficacy beliefs. Research studies reported that self-efficacy beliefs are usually affected by prior experiences. Considering that the participants of this study were prospective biology teachers, their lack of experience in teaching could be one of the factors that had an effect on their self-efficacy. Further research with experienced biology teachers is needed.

This low levels of knowledge and self-efficacy revealed by this study points out the need for reconceptualizing evolution education in biology and biology education departments. Otherwise, as the results imply, the majority of students would graduate from the nation's schools without a clear understanding of the theory of evolution.

Alternatif Değerlendirme Yöntemlerinin Akademik Başarıya Etkisinin ve Bu Yöntemlerle İlgili Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi¹

Tuğba KEPEK¹  Kemal İZCİ² 

¹ Ayazağa Ortaokulu, MEB, İstanbul, Türkiye, tuğbakepek1@gmail.com

² Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Konya, Türkiye, kemalizci@gmail.com

Makale Bilgileri ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 29.12.2020

Kabul: 16.05.2021

Yayın: 30.06.2021

Anahtar Kelimeler:

Alternatif değerlendirme yöntemleri, Fen başarısı, Ortaokul öğrencileri, Öğrenci görüşleri.

Bu çalışmanın temel amacı; alternatif değerlendirme yöntemlerinden kavram haritaları, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağacın akademik başarıya etkisini incelemek ve öğrencilerin bu yöntemlerle ilgili düşüncelerini belirlemektir. Bu çalışmada nicel araştırma desenlerinden ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak öğrencilere akademik başarı testi ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Uygulama için ortaokul 7. sınıf duyu organlarımız ünitesi belirlenmiştir. Çalışma grubunu Günaydoğu Anadolu bölgesindeki bir büyükşehirde bulunan bir ortaokulun kontrol ve deney grubunu oluşturan 2 farklı şubesindeki 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Uygulama boyunca deney grubu öğrencilerine verilen öğretim kavram haritaları, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç yöntemleriyle zenginleştirilerek sunulmuş; kontrol grubu öğrencileri için ise geleneksel öğretim yaklaşımıyla aynı kazanımlar hedeflenmiştir. İlgili üitedeki akademik başarının belirlenmesinde yazarlar tarafından geliştirilen ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir başarı testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı “t” testi ile sınanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin alternatif değerlendirme yöntemleriyle ilgili görüşleri ise bir anket aracılığı ile elde edilmiştir. Anket ile elde edilen öğrenci görüşleri için betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre; kavram haritası, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağacın kullanılmasıyla zenginleştirilmiş öğretimin öğrencilerin duyu organlarımız ünitesi için akademik başarılarını arttırmada geleneksel öğretime göre anlamlı düzeyde daha etkili olduğu belirlenmiştir. Kullanılan bu yöntemlerle ilgili, öğrencilerin genellikle olumlu görüşe sahip oldukları ve öğretimde kullanılmasını istedikleri görülmüştür. Bulgular ilgili araştırmalar kapsamında tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Examining the Effect of Alternative Assessment Methods on Academic Achievement and Student Opinions About These Methods

Article Info

Article History

Received: 29.12.2020

Accepted: 16.05.2021

Published: 30.06.2021

Keywords:

Alternative assessment methods, Science achievement, Middle school students.

ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine the effect of alternative assessment methods including concept maps, structured grid, and diagnostic branched tree on students' academic achievements and to determine students' opinions about these methods. Quantitative research method was used to achieve the aim of the study. The academic achievement test was applied as pre and post-tests by using quasi-experimental design. The unit of sense organs within the 7th grade curriculum was determined for the application. The study group consists of 7th grade students from 2 different branches, which form the control and experimental groups, from a middle school in a metropolitan city in the Southeast Anatolia region. Throughout the application, the instruction given to the experimental group students were presented by enriching them with concept maps, structured grid and diagnostic branched tree methods while the control group students, were instructed by the traditional instructional approach. The achievement test consisting of multiple-choice questions, developed by the authors, was used to determine the academic achievement in the relevant unit. The significance of the difference between the scores

* Bu çalışma birinci yazarın Yüksek Lisans tezinin bir bölümünden oluşmaktadır.



“This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)”

Atf/Citation: Kepek, T. & İzci, K. (2021). Alternatif değerlendirme yöntemlerinin akademik başarıya etkisinin ve bu yöntemlerle ilgili öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 34-50.

Students' views.

obtained from the experimental and control groups was tested with the "t" test. The opinions of the experimental group students about alternative assessment methods were obtained through a questionnaire. Descriptive analysis approach was used for student views obtained through the questionnaire. According to the results of the study, it was determined that the teaching enriched with the use of concept map, structured grid, and diagnostic branched tree was significantly more effective than traditional teaching in increasing the academic achievement of students. It was observed that the students generally had a positive opinion about these methods, and they wanted the alternative assessment methods to be used in teaching words. English keywords must comply with the "Index Medicus: Medical Subject Heading (MeSH)" standards. Turkish key words "Turkey Science Terms" what should be appropriate.

GİRİŞ

Bilim ve teknolojiye son yıllarda meydana gelen hızlı değişim ve buna paralel olarak toplumun değişen ihtiyaçları bireylerin sahip olması beklenen özellikleri de etkilemiştir. Birçok ülke de kendi öğretim programlarını revize edip bu yeni bilgi ve yetkinliklere sahip bireyler yetiştirmek için bir çaba içerisine girmişlerdir. Ülkemizde de bilim ve teknolojiye hızlı ilerlemeleri takip edebilen, bilgiyi üreten, bilgi ve tecrübesini problemlerin çözümünde işlevsel olarak kullanabilen nesiller yetiştirme adına Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından öğretim programları yenilenmektedir.

Bir eğitim programı temelde hedef, içerik (konu alanı), öğrenme yaşantıları ve değerlendirme olmak üzere dört temel öğeden oluşmaktadır (Demirel, 2007). Bu dört temel öğe arasında dinamik bir bütünlük ilişkisinin olduğu ve dolayısıyla öğelerden birinde meydana gelen bir değişimin diğer öğeleri de etkilemesinin kaçınılmaz olduğu bilinmelidir. Bu doğrultuda, Amerikan Ulusal Araştırma Konseyinin (NRC, 2012) ifade ettiği üzere ölçme ve değerlendirmeyi de içerecek şekilde öğretim sisteminin parçalarını değiştirmeden belirlenen hedeflere doğru ilerlemeler gerçekleşmeyebilir. Bu yüzden MEB'in programları revize ederken belirlediği hedeflere erişilmesi için programın dört öğesinden biri olan ölçme-değerlendirme sürecinin de bu revizyon sürecine eşlik etmesi gerekmektedir.

MEB' in yayınlamış olduğu en güncel ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programında ölçme ve değerlendirme (ÖD) anlayışının farklılaştığı görülmektedir (MEB, 2018). Özellikle ÖD sürecinde bireysel farklılıklara dikkat çekilerek çok çeşitli ve esnek araçların kullanılması, eğitim süreci boyunca gerçekleştirilmesi, çok odaklı olması ve öğretmenin ve öğrencinin katılımının sağlanması vurgulanmaktadır. Bu program aynı zamanda öğretmenlere programın ÖD boyutu ile ilgili göz önünde bulundurmaları gereken 7 ilke sunmaktadır. Bu ilkeler süreç içerisinde, bireysel farklılıkları göz önüne alarak ve sadece bilişsel öğrenmenin değil de diğer öğrenme alanlarının da değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bunun gerçekleşmesi de öğretmen ve öğrenci katılımıyla eğitim süreci boyunca alternatif ÖD yöntemlerinin kullanılmasıyla mümkündür. Fen bilimleri öğretim programında vurgulanan bu durumu MEB'in 2017 yılında yayınlamış olduğu 'Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri' belgesinde de vurgulanmıştır (MEB, 2017). Burada belirtilen öğretmen yeterlikleri de öğretmenlerden alanlarına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun, süreç ve sonuç odaklı ÖD yöntemlerini bilmelerini ve kullanmalarını beklemektedir.

Alternatif ÖD yöntemleri yalnız sonuca odaklanmak yerine öğrenme sürecine odaklanarak hem öğrenmeyi destekleme hem de öğrenmenin ölçülmesi noktasında öğretmenlere yardımcı olmaktadır. Alternatif ÖD yöntemleri geleneksel anlayışın dışında, öğrenci merkezli, otantik ve dersi biçimlendirme amacıyla kullanılabilen yöntemler olarak tanımlanmaktadır (Bekçi, 2009). Alternatif ÖD teknikleri, öğrencinin öğrendiklerini farklı ve eğlenceli bir şekilde göstermesine fırsat sağlar. Alternatif ÖD yöntemleri; öğrenme ürünüyle birlikte öğrenme sürecini de değerlendirmeye dâhil ettiği için öğrencilerin sorumluluk almasını teşvik eder (MEB, 2018). Alternatif ÖD yöntemleri not verme amacı gütmeyen, öğrencilerin ders sırasında kavramsal anlamasını destekleyen, öğretim ile kaynaşık hem bir değerlendirme hem de bir öğretim yöntemidir (Bulunuz, Kıryak, Tomaç, Karagöz & Receptoğlu, 2017). Öğretimle değerlendirmenin iç içe olmasını gerektirdiği için öğrencilerin birlikte çalışmalarını ve üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarını sağlar (Altınışık, 2014). Bu ÖD anlayışında öğretim süreci boyunca öğretmen ve öğrencinin arasındaki etkileşim üst düzeyde olmakla birlikte öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alarak çoklu değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarının kullanılması sayesinde sonuca kendi başına ulaşması

hedeflenmektedir (İzci, 2016).

Kavram haritaları, tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid en fazla bilinen ve kullanılan alternatif ÖD yöntemlerinden bazılarıdır. Kavram haritaları kavramların zihinde nasıl şekillendiğini, benzer ve farklı kavramların birbirleriyle olan ilişkilerini ve zihinde oluşan soyut yapıların somut hallerini bizlere göstererek öğrenenler hakkında veriler sağlar (Kılınç, 2007). Bu veriler hem öğrenmenin ölçülmesi hem de desteklenmesi için önemlidir, çünkü öğrenilenler, kavramlar arası ilişkiler ile beraber bütün olarak şematize edilir (Kaptan, 1998). Tanılayıcı dallanmış ağaç yöntemi ise birbiriyle bağlantılı olan doğru-yanlış sorularının ardı ardına dizilerek bir ağacın dallarını oluşturacak şekilde sorulmasıdır (Kocaarslan, 2012). Bu yöntem özellikle belirli bir konu hakkında öğrencilerin öğrenme seviyelerinin ve yanlış öğrenmelerinin tespitinde kullanıma uygundur. Bu sayede açığa çıkarılan yanlış öğrenmeler öğretimin revize edilmesi sonrasında bilimsel olarak doğru öğrenmelerin sağlanmasına fırsat tanıyacağı için öğrenme ve öğretme sürecinde önemli bir rol oynayabilir (Bahar, Nartgün, Durmuş & Bıçak, 2008). Bu yöntemle özellikle sorular iyi hazırlanırsa öğrencilerin kavram yanılgıları ve eksik öğrenmeleri belirlenebilir ve bu sayede öğretmenler öğretimde gerekli düzenlemeleri yaparak kavram yanılgılarını düzeltebilirler. Birbiriyle ilişkili fakat farklı doğru-yanlış sorularını içermesinden dolayı öğrencileri kavramlar ve kavramlar arası ilişkilerle ilgili daha derin ve kapsamlı düşünmeye teşvik ederek öğrenmeyi destekler (Kocaarslan, 2012). Yapılandırılmış grid ise, öğrencilerin seviyesine göre 9, 12 veya 16 kutucuktan oluşan ve kutucuklara kavram, tanım, formül, sayı, önerme, şekil, resim vb. cevapların yerleştirilmiş olduğu, soruların ise cevaplarının kutucuklarda olacak şekilde sorulduğu bir yöntemdir (Bahar, vd., 2008). Araştırmalar bu yöntemin anlamlı öğrenmenin, kavram yanılgılarının ve öğrenme eksiklerinin belirlenmesinde etkili olduğunu belirtmektedir (Bahar, vd., 2008). Yapılandırılmış grid yöntemi kutucuklar içerisine farklı cevap şekilleri yerleştirilebildiğinden görsel ve sözel düşünmeyi destekler. Özellikle sıralama soruları şans başarısını engeller ve öğrenmedeki eksiklikleri tespit etmemize yarar. Bu yöntemi öğrenciler kendi başlarına da kullanabilirler (Bahar, vd., 2008; Eroğlu & Kelecioğlu, 2011).

Alanyazın incelendiğinde alternatif ÖD yöntemleriyle ilgili yapılan çalışmaların birçoğunun öğretmenlerin bu yöntemler ile ilgili bilgisi, algısı ve tercihleri üzerine yoğunlaştıkları görülmektedir (Ör., İzci, 2018; Kurnaz & Pektaş, 2013; Okur & Azar, 2011). Buna karşın alternatif ÖD yöntemlerinin öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi üzerine ise kısıtlı sayıda çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Özellikle ortaokul fen bilimleri dersi kapsamında yapılan çalışmaların ise “Hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme” (Yunus, 2018), “Işık” (Er, 2018), “Hücre ve organeller” (Özay Köse, 2014), “Canlının içyapısına yolculuk” (Akgündüz & Bal, 2013) ve “Dolaşım sistemimiz” (Çakmak, Gürbüz & Kaplan, 2012) gibi farklı üniteler üzerine gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmaların bulguları da kullanılan alternatif ÖD yöntemlerinin ilgili üniteler kapsamında öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada geleneksel yöntemlere göre daha başarılı olduklarını göstermektedir.

Yukarıda bahsettiğimiz sebeplerden dolayı alternatif ÖD yöntemlerinin bilinmesi ve kullanılması önemlidir. Fakat şu da bilinen bir gerçektir ki öğretmenlerimiz öğrenmeye katkısını net bir şekilde görmedikleri yöntemlerle ilgili olumlu bir algı oluşturamadıklarından bu tür yöntemleri öğrenmeye ve kullanmaya pek yanaşmamaktadırlar. Bu yüzden bu çalışmada alternatif ÖD yöntemlerinin öğrenci başarısına etkisi ve bu yöntemlerle öğrenci görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Özelde ise;

1. Alternatif ÖD yöntemlerinden kavram haritası, tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış gridin 7. sınıf öğrencilerine “Duyu Organları” ünitesinin öğretiminde akademik başarıya etkisi nedir?
2. Deney grubu öğrencilerinin kullanılan alternatif ÖD yöntemleriyle ilgili görüşleri nelerdir? sorularına cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu ve araştırma gruplarının oluşturulması, veri toplama araçları, uygulama ve toplanan verilerin analiziyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada nicel araştırma desenlerinden ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanan alternatif ÖD yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkililiğini test etmek için kullanılmıştır. Ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen yapılan uygulamaların etkisini belirlemede en sık kullanılan desen olarak karşımıza çıkmaktadır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin en büyük avantajlarından biri gerçekleştirilen işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesini sağlaması ve bu sayede bulguların neden-sonuç çerçevesinde yorumlanmasını sağlamasıdır (Büyüköztürk, 2007). Deneysel desenler araştırmacının kontrolü altında gerçekleştirilen bir işlemin bağımsız değişken olarak bağımlı değişkenleri nasıl etkilediğini görmemizi sağlayan bir araştırma desendir (Karasar, 2005). Bu çalışmada bağımsız değişkeni alternatif ÖD yöntemlerinden kavram haritaları, tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid ile zenginleştirilmiş öğretim, bağımlı değişkeni ise öğrencilerin Duyu Organlarımız Başarı Testi (DOBT) kapsamındaki akademik başarıları oluşturmaktadır.

Deneysel desenlerde öğrenciler araştırma gruplarının denkliliğinin sağlanması amacıyla yansız olarak gruplara atanırlar (Büyüköztürk, 2007). Yarı deneysel desenlerin kullanıldığı çalışmalarda ise katılımcıların seçimi yansız olarak yapılmamaktadır (Cohen, Manion, & Keith, 2005). Bu çalışmada öğrenciler değil de gruplar yansız yolla oluşturulduğu için çalışma yarı deneysel desen olarak yapılandırılmıştır. Bu sayede deneysel işlem sonucunda deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığın sebebi doğrudan uygulanan farklı öğretimsel yaklaşımlar kaynaklı olma ihtimali artırılmıştır. Buna göre kullanılan bu çalışmada kullanılan deneysel desen Tablo 1'deki gibi ifade edilmiştir.

Tablo 1.

Çalışmanın Araştırma Deseni

Gruplar	Yansızlık	Ön Test	Uygulama	Son Test
Deney	R	T1	AÖ	T1,T2
Kontrol		T1	GÖ	T1

R: Grupların belirlenmesindeki yansızlık; T1: Uygulanan başarı testi; T2: Alternatif ÖD ile ilgili öğrenci görüşleri anketi; AÖ: Alternatif ÖD tekniklerinin kullanıldığı uygulama; GÖ: Geleneksel ÖD tekniklerinin kullanıldığı uygulama.

İkinci aşamada ilk aşamadaki uygulamanın yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin alternatif ÖD yöntemlerinden kavram haritası, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla bir anket uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Güneydoğu Anadolu bölgesinde bulunan bir büyükşehirdeki bir devlet ortaokulunun 7. sınıflarından rastgele seçilen iki şubedeki öğrenciler oluşturmaktadır. Bu şubelerden rastgele biri deney grubu ve diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu 40 öğrenciden ve kontrol grubu 38 öğrenciden oluşmaktadır. Ayrıca çalışmanın ikinci basamağı için veriler deney grubunu oluşturan 40 öğrenciden elde edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin özellikleri Tablo 2'den de görülebilir.

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Özellikleri

Gruplar	Yansızlık	Ön Test	Uygulama	Son Test
Deney	R	T1	AÖ	T1,T2
Kontrol		T1	GÖ	T1

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak iki temel veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; 7. sınıf fen bilimleri dersi “duyu organları” ünitesi için geliştirilmiş olan başarı testi (Ek-1), öğrencilerin alternatif değerlendirme yöntemlerinden kavram haritası, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç ile ilgili görüşlerini açığa çıkarmayı amaçlayan bir anketten (Ek-2) oluşmaktadır.

Duyu Organları Başarı Testi (DOBT)

Başarı testi, gözün ve kulağın bölümlerinin resim üzerinde gösterildiği 8. ve 10. maddelerden oluşan 2 adet boşluk doldurma sorusu ve 18 adet çoktan seçmeli test sorusundan oluşmaktadır. Ön-test ve son-test olarak kullanılan DOBT hazırlanırken, uygulamanın yapıldığı okulda görevli fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri alınmış, soruların öğrencilere uygunluğu tartışılmıştır. Öğrencinin cevaplama gereken toplam madde sayısı 36’dır. Başarı testindeki her doğru cevap “1” olarak, yanlış cevaplar ise “0” olarak değerlendirilmiştir.

DOBT hazırlanırken MEB Fen Bilimleri Programındaki duyu organları ünitesiyle ilgili kazanımlar göz önünde bulundurulmuştur. İlgili kazanımlar kapsamında test için sorular hazırlanırken alanyazında duyu organları konusunda yapılmış olan çalışmalar ve bulunan kavram yanlışları göz önünde bulundurulmuştur. DOBT sorularının kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, testte yer alan her bir sorunun içeriksel ve niteliksel olarak amaca uygun olup olmadığının belirlenmesi için uygulamanın gerçekleştiği okulda görevli 4 fen bilimleri öğretmenine soruların hepsi incelenmiştir. Ayrıca belirtke tablosu aracılığıyla soruların tüm kazanımları kapsamaması sağlanmıştır.

DOBT testinin güvenilirlik çalışması kapsamında test uygulamanın gerçekleştiği okuldaki 8. sınıfta bulunan 51 öğrenciye uygulanmış ve her bir maddenin madde analizi kapsamında güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Sonuçlar testteki maddelerin güçlük indekslerinin 0.2-0.8 aralığında değiştiğini buda DOBT’un farklı güçlük düzeyinden soruları içerdiğini göstermiştir. Madde analizi sonuçları testteki maddelerin ayırt edicilik düzeylerinin 0.3’ten büyük ve kullanılabilir seviyede olduğunu göstermiştir. Bu yüzden DOBT’u oluşturulan 18 maddenin hiç biri çıkarılmadan aynı şekilde uygulamalarda kullanılmıştır.

Testin güvenilirliğini hesaplamak için KR-20 (Kuder-Richardson-20) güvenilirlik testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu test ile ilgili sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir. Gerçekleştirilen bu test sonucunda soruların ortalama güçlük düzeyinde olduğu görülmüş (Port.: .63) ve KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda DOBT’un güvenilirlik düzeyinin bu çalışmada kullanılabilmesini sağladığı söylenebilir.

Tablo 3.

Akademik Başarı Testi KR-20 Değeri ve Test Analiz Sonuçları

N	\bar{x}	Ss	Ortanca	Mod	Port.	KR20
51	10.53	6.64	11	12	.63	.89

Alternatif Ölçme ve Değerlendirme için Öğrenci Görüşleri Anketi

Anket, bu araştırmada kullanılan alternatif ÖD tekniklerine ait her biri için 10 adet toplamda ise 30 adet madde içermektedir (Ek-2). Anket 5’li Likert tipindedir. Ankette öğrencilerden her bir madde için ne ölçüde katılıp katılmadığını belirten derecelerden (“1.Kesinlikle katılmıyorum”, “5:Kesinlikle katılıyorum”) kendilerine en uygun olanı seçmeleri istenmektedir. İlgili anket oluşturulurken alanyazındaki benzer anket maddelerinden faydalanılmış ve bu maddeler kavram haritası, tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid için uyarlanarak ankete eklenmiştir. Bu anket sayesinde deney grubu öğrencilerinin derslerinde uygulanan kavram haritası, tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid gibi alternatif ÖD yöntemleri hakkındaki görüşleri elde edilmeye çalışılmıştır.

Uygulama Süreci

Bu çalışma 2017-2018 eğitim- öğretim yılı güz-yarıyılında 3 hafta boyunca devam etmiştir. Uygulamaya başlamadan önce deney grubundaki öğrencilere önceki konulardan kavram haritası, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç ile ilgili örnekler verilmiştir. Ders saatleri haftalık 40 dakikalık 2 ders olmak üzere düzenli bir şekilde yapılmıştır. Uygulama için fen bilimleri karne ortalamaları birbirine yakın 40 ve 38 kişilik iki sınıf rastgele seçilmiştir. Sınıflardan biri kontrol grubu seçilerek bu sınıfa geleneksel öğretim metodu ile öğretim yapılmıştır. Her iki gruptaki dersler birinci yazar tarafından yürütülmüştür.

Kontrol grubuna duyu organları başarı testi, uygulamadan önce ön-test, uygulamadan sonra son-test olarak uygulanmıştır. Kontrol grubunda her derse kısa bir tekrar ile başlayıp, örnekler vererek devam edilmiş, geleneksel teknikler (ör. Düz anlatım, soru-cevap) kullanarak konular öğrencilere sunulmuştur. Her ders için belirlenen kazanımların öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığı sözel olarak uygulanan soru-cevap yöntemiyle belirlenmeye çalışılmış, anlaşılmayan yerler farklı örneklerle tekrar edilip, ders sonunda tüm sınıfa dersin bir özeti yapılmıştır.

Deney grubu olan diğer sınıfta ise öğretim sürecinde alternatif ÖD yöntemlerinden kavram haritaları, tanılayıcı dallanmış ağaçlar ve yapılandırılmış gridler kullanılmıştır. Deney grubunda “Duyu Organları” konusu boyunca öğrencilerle birlikte kavram haritaları oluşturulmuş, konu sonunda öğrenilenlerin pekiştirilmesi için bazı kavram haritalarında değişik kavramların yeri boş bırakılarak öğrenciler tarafından doldurulması sağlanmıştır. Geri dönüt sağlamak amacıyla da öğrencilere yeni kavram haritaları yaptırılmıştır. Ders kitabından ve çeşitli kaynaklardan işlenen konu ile ilgili kavram haritası, tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid içeren sorular öğrencilerle birlikte çözülmüştür. Deney grubuna duyu organları başarı testi uygulamaya başlamadan ön-test ve uygulama bittikten sonra son-test olarak uygulanmıştır. Son-testten sonra deney grubunun uygulanan bu ÖD yöntemleriyle ilgili görüşlerini almak amacıyla bir anket uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada başarı testi ile elde edilen ön-test ve son-test sonuçlarından oluşan nicel veriler SPSS-24 programı kullanılarak incelenmiştir. Öğrencilerin başarı testi sonuçlarının analizinden önce parametrik mi yoksa non-parametrik analizlerin mi kullanılacağına karar verebilmek için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ve basıklık-çarpıklık değerleri göz önünde bulundurularak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları ön-test ve son-test puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Normallik tablosu incelendiğinde $p>.05$ olduğundan dolayı verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Ayrıca Tablo 4’deki veriler üzerinde hesaplanan merkezi dağılım, çarpıklık ve basıklık değerleri ve grafikler de verilerin normal dağıldığı görülmektedir.

Tablo 4.

Kontrol grubunun ön-test ve son-test sonuçlarının normallik testi analizi sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	Sd	p
FARK	.114	38	.200	.963	38	.231

Benzer şekilde deney grubu ile ilgili verileri karşılaştırırken de verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini bulmamız gerekir. Tablo 5 incelendiğinde; veri sayısı 40 olduğundan, bu da 30'dan büyük olduğu için Shapiro-Wilk testini dikkate almamız gerekir. Tablo 5'te görüldüğü gibi $p > .05$ anlamlı bir farklılığın var olmadığını ve dağılımın normal olduğunu gösterir. Dağılımın normal olması parametrik testlerden eşleştirilmiş t-testini (Paired-Samples t-test) kullanabileceğimizi gösterir.

Tablo 5.

Deney grubunun ön-test ve son-test sonuçlarının normallik testi analizi sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
FARK	.126	40	.112	.959	40	.155

Son olarak deney ve kontrol grubunun son-test sonuçlarını karşılaştırabilmemiz için sonuçların normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Tablo 6'da verilen basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığı zaman basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.5 ile 1.5 arasında olduğu bununda Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre normal dağılım gösterdiğini söyleyebiliriz.

Tablo 6.

Kontrol ve deney grubunun son-test sonuçları

	\bar{x}	Medyan	Varyans	SS	Min	Maks.	Çeyrekler Arası	Açıklık	Çarpıklık	Basıklık
Deney grubu	20.73	21.5	63.54	7.971	5	35	9	-	-.585	.257
Kontrol Grubu	14.82	14	38.17	6.178	3	27	10		.158	-.731
	1.002								.383	.750

Gerçekleştirilen normallik testleri sonucu deney ve kontrol grubu başarı testi sonuçlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu yüzden nicel verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, frekans, yüzde, standart sapma ve "t" testi kullanılmıştır. Bu araştırmada .05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

Öğrencilerin bu araştırmada kullanılan alternatif değerlendirme yöntemleriyle ilgili görüşlerinin elde edildiği anket verileri ise cevapların frekansları (f), yüzdeleri (%) ve ortalamaları hesaplanarak oluşturulan tablolarla birlikte yorumlanmıştır.

Etik

Bu çalışmada çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik, ilke ve kurallarına riayet edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde bulgular araştırma soruları kapsamında sunulmuştur. Birinci bölümde çalışma gruplarından elde edilen nicel veriler, gruplar arası ve grup içi olmak üzere iki boyutta değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sorularından yola çıkılarak hazırlanmış olan alt problem durumlarına göre bulgular sunulmuştur. İkinci bölümde ise deney grubu öğrencilerinin alternatif ÖD yöntemlerinin uygulamasına yönelik olumlu ve olumsuz

görüşleri belirlenmeye çalışılmış ve ortalama, % ve frekans değerleri tablolarla verilerek özetlenmiştir.

Katılımcıların Ön-test Son-test Sonuçları ile İlgili Nicel Bulgular

Tablo 7’de görüldüğü gibi $t(76) = -1.432$ ve $p > .05$ olduğundan dolayı deney grubu ile kontrol grubu ön-testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla rastgele seçilen kontrol grubu ile deney grubu akademik başarı olarak birbirine benzerdir diyebiliriz. Bu bize ana problemimizi çözebilmemiz ve uygulamadaki farklılığın etkisini görebilmemiz için bir dayanak oluşturmaktadır.

Tablo 7.

Deney ve kontrol grubu ön-test sonuçları için t-testi sonuçları

Grup	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Kontrol	38	7.526	4.254	76	-1.432	.156
Deney	40	8.975	4.660			

Tablo 8’deki eşleştirilmiş t-testi tablosu incelendiğinde p (.000) değerinin sıfır çıktığı görülmektedir. Bu sonuç bize geleneksel anlatımla yapılan öğretimin öğrencilerin öğrenmelerini ön-test sonuçlarına göre arttırdığını göstermektedir.

Tablo 8.

Kontrol grubu ön-test son-test gruplar içi eşleştirilmiş t-testi sonuçları

Kontrol Grubu	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Ön Test	38	7.5	4.228	37	-8.913	.000
Son Test	38	14.87	6.178			

Tablo 9’deki eşleştirilmiş t-testi tablosu incelendiğinde ise p değerinin sıfır çıktığı görülmektedir. Bu sonuç bize alternatif ÖD yöntemlerinin (kavram haritaları, tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid) kullanıldığı öğretimin öğrenci başarısını arttırmada başarılı olduğunu göstermektedir.

Tablo 9.

Deney grubunun ön-test son-test eşleştirilmiş t-testi sonuçları

Deney Grubu	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Ön Test	40	8.98	4.660	39	-12.292	.000
Son Test	40	20.73	7.971			

Tablo 10’ da $t(76) = 3.614$; $p < .05$ olduğundan dolayı deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı son-testi not ortalamaları arasında belirgin ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10.

Deney ve kontrol grubunun son-testine ait bağımsız gruplar için t-testi sonuçları

Grup	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Deney	38	20.725	7.971	76	3.614	.001
Kontrol	40	14.868	6.178			

Kontrol grubu öğrencilerinin başarı ön-testi ortalaması 7.526 iken başarı son testi ortalaması 14.868’e yükselmiştir. Deney grubu öğrencilerinin başarı ön-testi ortalaması 8.975 iken başarı son-testi ortalaması 20.725’e yükselmiştir. Grupların başarı ön-testi ortalamaları ile başarı son-testi ortalamaları karşılaştırıldığında

her iki grupta da bir artış olduğu görülmektedir. Ancak bu artışın deney grubunda, kontrol grubundakine göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre alternatif ÖD yöntemlerinin (kavram haritaları, tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid) kullanıldığı öğretimin öğrenci başarısını daha fazla arttırdığı yargısına ulaşabiliriz.

Öğrencilerin Alternatif ÖD ile İlgili Görüşleri

Deney grubu öğrencilerine 30 maddelik bir anket uygulanmıştır. 30 maddeden 10 maddesi yapılandırılmış grid, 10 maddesi tanılayıcı dallanmış ağaç ve 10 maddesi de kavram haritasıyla ilgilidir. Her bir madde yapılandırılmış grid için Y1, Y2,..., tanılayıcı dallanmış ağaç için T1, T2,... ve kavram haritası için ise K1, K2 ... şeklinde isimlendirilmiştir. Ek-2 de bahsedilen 30 madde öğrencilere verilmiştir. Likert tipi olan bu anket öğrencilerden her bir madde ile ilgili görüşlerini, 1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle katılıyorum şeklindeki derecelendirmeye göre belirtmelerini istemiştir. Ek-2 de görüldüğü gibi anketteki maddeler alternatif ÖD yöntemlerinden kavram haritaları, tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid yöntemleriyle ilgili olumlu önermelerden oluşmaktadır. Bu yüzden öğrencilerin bu maddelere olumlu şekilde katılmaları, başka bir deyişle her bir maddeye verilen yanıtların ortalamasının 5'e (kesinlikle katılıyorum) yaklaşması öğrencilerin bu yöntemlerle ilgili olumlu görüş belirttiğinin göstergesi olacaktır.

Tablo 11.

Yapılandırılmış grid hakkındaki öğrenci görüşleri

Yapılandırılmış grid ile ilgili görüşler (N: 40)	(1) Kesinlikle katılmıyorum		(2)		(3)		(4)		(5) Kesinlikle katılıyorum		\bar{x}
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Y1	1	2.5	0	0	4	10.0	21	52.5	14	35.0	4.16
Y2	2	5.0	2	5.0	7	17.5	16	40.0	13	32.5	3.90
Y3	3	7.5	6	15.0	15	37.5	10	25.0	6	15.0	3.25
Y4	4	10.0	3	7.5	13	32.5	13	32.5	7	17.5	3.40
Y5	5	12.5	6	15.0	9	22.5	9	22.5	11	27.5	3.38
Y6	0	0.0	3	7.5	9	22.5	19	47.5	9	22.5	3.85
Y7	4	10.0	5	12.5	7	17.5	13	32.5	11	27.5	3.55
Y8	4	10.0	4	10.0	14	35.0	11	27.5	7	17.5	3.33
Y9	1	2.5	4	10.0	7	17.5	13	32.5	15	37.5	3.93
Y10	0	0.0	7	17.5	7	17.5	12	30.0	14	35.0	3.83
Toplam Ortalama											3.66

Tablo 11 incelendiğinde yapılandırılmış grid ile ilgili öğrencilerin görüşlerinin kararsızım-katılıyorum aralığında olmakla birlikte katılıyorum seçeneğine daha yakın bir ortalamanın olduğu (3.66) görülmektedir. Bu da bize deney grubu öğrencilerinin genel olarak alternatif ÖD yöntemlerinden olan yapılandırılmış grid hakkında olumlu görüşe sahip olduklarını göstermektedir.

Yapılandırılmış grid ile ilgili anket maddelerine katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum seçeneklerini göz önünde bulundurarak detaylı bakacak olursak;

- Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yapılandırılmış gridin ne olduğunu bildiğini (Y1-%87.5),
- Yapılandırılmış gridin fen dersinde öğrendiklerini gösterdiğini düşündükleri (Y2-%72.5),
- Yapılandırılmış gridin öğrenilenleri gerçek hayata uygulamada yardımcı olabileceğini (Y3-%40),
- Yapılandırılmış gridin dersteki eksikliklerini gösterebileceğini (Y4-%50),
- Yapılandırılmış gridin geleneksel ÖD yöntemlerine göre kolay olduğunu (Y5-%50),
- Yapılandırılmış gridin gerçek öğrenmeleri ölçtüğünü (Y6-%70),

- Yapılandırılmış gridin diğer derslerinde de kullanılmasını istediklerini (Y7-%60),
- Yapılandırılmış gridle ölçme yapıldığında daha yüksek not alabileceğini (Y8-%45),
- Yapılandırılmış gridi derslerinde severek kullanabileceğini (Y9-%70),
- Öğretmenlerinin yapılandırılmış gridi derslerinde kullandığını (Y10-%65) belirtmişlerdir.

Yapılandırılmış grid ile ilgili ankette bulunan 10 maddeden sadece 2'sinde (Y3 ve Y8) öğrencilerin %50'nin altında bir oranla katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum seçeneklerini seçerek görüşlerini belirtmeleri ve geriye kalan 8 maddeye yüksek oranda katıldıklarını göstermeleri öğrencilerin yapılandırılmış grid ile ilgili olumlu bir görüşe sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 12 incelendiğinde tanılayıcı dallanmış ağaç ile ilgili öğrencilerin görüşlerinin kararsızım-katılıyorum aralığında olmakla birlikte katılıyorum seçeneğine daha yakın bir ortalamanın olduğu (3.75) görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin anketteki önermelere verdikleri cevapların çoğunlukla Kararsızım, Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı da görülmektedir. Bu da bize deney grubu öğrencilerinin genel olarak alternatif ÖD yöntemlerinden olan tanılayıcı dallanmış ağaç hakkında olumlu görüşe sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 12.

Tanılayıcı dallanmış ağaç hakkında öğrencilerin görüşleri

Tanılayıcı dallanmış ağaç ile ilgili görüşler (N: 40)	(1) Kesinlikle katılmıyorum		(2)		(3)		(4)		(5) Kesinlikle katılıyorum		\bar{X}
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Anket Maddeleri											
T1	2	5.0	1	2.5	1	2.5	8	20.0	28	70.0	4.48
T2	0	0	3	7.5	9	22.5	16	40.0	12	30.0	3.93
T3	1	2.5	5	12.5	11	27.5	13	32.5	10	25.0	3.65
T4	3	7.5	4	10.0	11	27.5	14	35.0	8	20.0	3.50
T5	5	12.5	4	10.0	8	20.0	12	30.0	11	27.5	3.50
T6	3	7.5	6	15.0	8	20.0	11	27.5	12	30.0	3.58
T7	8	20.0	5	12.5	7	17.5	3	7.5	17	42.5	3.40
T8	3	7.5	6	15.0	11	27.5	11	27.5	9	22.5	3.43
T9	1	2.5	3	7.5	10	25.0	9	22.5	17	42.5	3.95
T10	1	2.5	2	5.0	4	10.0	21	52.5	12	30.0	4.03
Toplam Ortalama											3.75

Tanılayıcı dallanmış ağaç ile ilgili anket maddelerine katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum seçeneklerini göz önünde bulundurarak detaylı bakacak olursak;

- Öğrencilerin neredeyse hepsinin tanılayıcı dallanmış ağacı bildiğini (T1-%90),
- Tanılayıcı dallanmış ağacın fen derslerinde öğrendiklerini gösterdiğini (T2-%70),
- Tanılayıcı dallanmış ağacın öğrendiklerini gerçek hayatta uygulama yardımcı olduğunu (T3-%57.5),
- Tanılayıcı dallanmış ağacın öğrenme eksiklerini gösterdiğini (T4-%55),
- Tanılayıcı dallanmış ağacın geleneksel ÖD yöntemlerine göre daha kolay olduğunu (T5-%57.5),
- Tanılayıcı dallanmış ağacın gerçek öğrenmeleri ölçtüğünü (T6-%57.5),
- Tanılayıcı dallanmış ağacın diğer derslerde de kullanılmasını istedikleri (T7-%50),
- Tanılayıcı dallanmış ağaç ile yapılan ölçmelerde daha yüksek not alabileceklerini (T8-%50),
- Tanılayıcı dallanmış ağacı severek kullandıklarını (T9-%65),
- Öğretmenlerinin fen derslerinde tanılayıcı dallanmış ağacı kullandığını (T10-%82.5) belirtmişlerdir.

Tanılayıcı dallanmış ağaç ile ilgili ankette bulunan 10 maddeden hepsinde öğrencilerin %50 ve üzerinde bir oranla katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum seçeneklerini seçerek görüşlerini belirtmeleri ve yüksek oranda

bu maddelere katıldıklarını göstermeleri öğrencilerin tanılayıcı dallanmış ağaç ile ilgili olumlu bir görüşe sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 13 incelendiğinde kavram haritaları ile ilgili öğrencilerin görüşlerinin kararsızım-katılıyorum aralığında olmakla birlikte katılıyorum seçeneğine daha yakın bir ortalamanın olduğu (3.77) görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin anketteki önermelere verdikleri cevapların çoğunlukla Kararsızım, Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştığı da görülmektedir. Bu da bize deney grubu öğrencilerinin genel olarak alternatif ÖD yöntemlerinden olan kavram haritaları hakkında olumlu görüşe sahip olduklarını göstermektedir.

Kavram haritalarıyla ilgili ankette bulunan 10 maddeden sadece 2 sinde (K7 ve K8) öğrencilerin %50'nin altında bir oranla katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum seçeneklerini seçerek görüşlerini belirtmeleri ve geriye kalan 8 maddeye yüksek oranda katıldıklarını göstermeleri öğrencilerin kavram haritalarıyla ilgili olumlu bir görüşe sahip olduklarını gösterdiğini söyleyebiliriz.

Tablo 13.

Kavram haritaları hakkında öğrencilerin görüşleri

Kavram haritaları ile ilgili görüşler (N: 40)	(1) Kesinlikle katılmıyorum		(2)		(3)		(4)		(5) Kesinlikle katılıyorum		\bar{X} ()
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Anket Maddeleri											
K1	2	5.0	2	5.0	4	10.0	8	20.0	24	60.0	4.25
K2	0	0.0	3	7.5	5	12.5	15	37.5	17	42.5	4.15
K3	2	5.0	3	7.5	15	37.5	12	30.0	8	20.0	3.53
K4	2	5.0	5	12.5	7	17.5	15	37.5	11	27.5	3.70
K5	5	12.5	4	10.0	8	20.0	8	20.0	15	37.5	3.60
K6	1	2.5	5	12.5	11	27.5	15	37.5	8	20.0	3.60
K7	6	15.0	3	7.5	12	30.0	6	15.0	13	32.5	3.43
K8	1	2.5	9	22.5	14	35.0	5	12.5	11	27.5	3.40
K9	3	7.5	4	10.0	9	22.5	10	25.0	14	35.0	3.70
K10	0	0.0	1	2.5	4	10.0	16	40.0	19	47.5	4.33
Toplam Ortalama											3.77

Kavram haritaları ile ilgili anket maddelerine katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum seçeneklerini göz önünde bulundurarak detaylı bakacak olursak;

- Öğrencilerin büyük çoğunluğunun kavram haritalarını bildiklerini belirttikleri (K1-%80),
- Kavram haritalarının derste öğrendiklerini gösterdiğini düşündükleri (K2-%80),
- Kavram haritalarının öğrendiklerini hayata uygulamada yardımcı olduğunu (K3-%50),
- Kavram haritalarının öğrenme eksikliklerini gösterdiği (K4-%65),
- Kavram haritalarının geleneksel ölçme yöntemlerine göre daha kolay olduğunu (K5-%57.5),
- Kavram haritalarının gerçek öğrenmeyi ölçtüğünü (K6-%57.5),
- Kavram haritalarının diğer derslerinde de kullanılmasını istedikleri (K7-47.5),
- Kavram haritalarıyla yapılan ölçmelerden daha iyi not alabileceklerini (K8-%40),
- Kavram haritalarını fen dersinde severek kullandıklarını (K9-%60),
- Öğretmenlerinin kavram haritalarını derste kullandığını (K10-%87.5) belirtmişlerdir.

Sonuç olarak Tablo 11, 12 ve 13'de belirtildiği gibi deney grubu öğrencilerinin ankete verdikleri cevaplar bizlere uygulanmış olan alternatif ÖD yöntemlerinden kavram haritaları, tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid yöntemleri hakkında öğrencilerin yarısından fazlasının olumlu görüşe sahip olduğunu göstermiştir. Bu yöntemlerin diğer derslerde de kullanılmasını istediklerini ve bu yöntemler ile öğrenmelerinin ölçülmesine ve değerlendirilmesine olumlu baktıklarını söyleyebiliriz.

TARTIŞMA / SONUÇ

Bu çalışmada alternatif ÖD yöntemlerinden kavram haritası, tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid yöntemiyle öğretimin öğrenci başarısına etkisi ve öğrencilerin bu yöntemlerle ilgili görüşleri araştırılmıştır. Araştırmada uygulanan öğretimler sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin başarı ön-testi ortalaması 7.53 iken başarı son-testi ortalaması 14.87'e yükselmiştir. Deney grubu öğrencilerinin başarı ön-testi ortalaması 8.98 iken başarı son-testi ortalaması 20.73'e yükselmiştir. Ön-test son-test sonuçları ile deney grubu ve kontrol grubu son-test sonuçları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($p > .05$). Çalışmada hem geleneksel yöntemlerle öğretimin hem de alternatif ÖD yöntemlerinden kavram haritası, tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid ile desteklenen öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada etkili olduğu fakat alternatif ÖD yöntemlerinin kullanıldığı öğretimin akademik başarıya etkisinin daha fazla olduğu görülmüştür. Öğretimde MEB tarafından önerilen yöntemler uygulanırken, kavram haritaları, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç yöntemlerinin de kullanılması konunun daha iyi anlaşılmasında etkili olduğu, öğrencilerin bilgileri ezberlemek yerine anlamlı öğrenme gerçekleştirmelerine yardımcı olduğu, fen bilimleri dersinin başarılı bir şekilde öğretilmesine katkı sağladığı görülmüştür. Deney grubu öğrencilerine uygulanan alternatif ÖD yöntemleriyle ilgili anket sonuçları ise öğrencilerin bu yöntemler hakkında büyük oranda olumlu görüşe sahip oldukları, diğer derslerde de kullanılmasını istedikleri ve bu yöntemler ile öğrenmelerinin ölçülmesine ve değerlendirilmesine olumlu baktıkları görülmüştür.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlardan birisi; kavram haritası, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç kullanımının öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Literatürde de bu araştırmada kullanılan alternatif ÖD yöntemlerinin kullanımının farklı öğretim düzeylerinde, farklı disiplinlerde ve farklı konu alanlarında başarıyı arttırdığını gösteren çeşitli araştırmalar da bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir (Altunbey, 2013; Başoğlu, 2017; Er, 2018; Karahan, 2007; Orhan, 2012; Öztürk, 2011; Temizyürek & Türktan, 2015; Vurkaya, 2010). Öztürk (2011) kavram haritası, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç kullanımının öğrencinin fen bilimleri dersine karşı tutumları üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu tespit etmiştir. Öztürk (2011) alternatif ÖD yöntemlerinin öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını desteklediği için tutumları üzerinde de olumlu etki yapmış olabileceğini de vurgulamıştır. Karahan (2007) kavram haritası, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç kullanımının akademik başarı üzerinde olumlu etkisinin olduğunu belirlemiştir. Bu olumlu etkinin alternatif ÖD yöntemlerinin öğrencilere öğrenmelerini sergilemede daha zengin bir zemin sunmasından kaynaklandığını vurgulayan Karahan (2007), çoktan seçmeli testler gibi kapalı uçlu ÖD yöntemlerinin ise öğrencileri başarılarını göstermede sınırlandığını belirtmektedir. Bunun yanında alternatif ÖD yöntemleri anlamlı öğrenmeyi ölçmesi, öğrencileri motive etmesi ve derse katılımı da artırmasının da ders başarısını arttırmaya olumlu katkı sağladığı da düşünülmektedir. Vurkaya (2010) çalışmasında yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve fen bilimleri dersine karşı tutumları üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu tespit etmiştir. Özellikle düşük ve orta düzey başarı sergileyen öğrencilerin başarı ve tutumlarında alternatif ÖD yöntemlerinin olumlu katkısının daha belirgin olduğunu vurgulayan Vurkaya (2010), alternatif ÖD yöntemlerinin öğrenme sürecinin değerlendirmesine odaklanmasının bu olumlu katkıda ön planda olduğunu vurgulamaktadır. Er (2018) kavram haritaları ve yapılandırılmış grid gibi alternatif ÖD yöntemlerinin sadece öğrencilerin öğrenmesini değerlendirmekten ziyade öğrenme sürecinde birer öğrenme etkinliği rolü gördüklerini ve bu yüzden öğrencilerin süreç içerisinde kavramları ve kavramlar arası ilişkileri öğrenmelerini destekleyerek başarıyı arttırdığına dikkat çekmektedir. Bazı araştırmacılar ise alternatif ÖD yöntemlerinin özellikle soyut konuların somutlaştırmasını sağladığı içinde öğrencilerin başarı ve tutumlarını olumlu etkilediğini belirtmektedirler (Başoğlu, 2017; Er, 2018). Bu çalışmada da soyut boyutları bulunan duyu organları konusu üzerine odaklanılmış ve alternatif ÖD yöntemlerinin kullanımı bu konunun öğretimi sürecinde öğrenme etkinlikleri sunması, soyut kavramları somutlaştırması ve öğrenme sürecine öğrenci katılımını teşvik etmesinden dolayı akademik başarı üzerinde

olumlu bir etki oluşturduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada elde edilen ikinci bulguya göre öğrenciler alternatif ÖD yöntemlerinden kavram haritaları, tanılayıcı dallanış ağaç ve yapılandırılmış gridin derslerin öğretiminde ve değerlendirilmesinde kullanılmasıyla ilgili olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Literatürdeki bazı çalışmalarda da benzer etkilerin görülmesi bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Halacı (2012) çalışmasında öğrencilerin yapılandırılmış gridle ilgili olumlu düşüncelere sahip olduklarını ve zevkli, kalıcı öğrenmeyi sağlayan, başarıyı yükselten, kolaylık sağlayan bir yöntem olarak düşündüklerini belirtmiştir. Bununla birlikte öğrencilerden çoğunun öğretmenlerinin uygulamadan sonra dönüt vermediklerini ifade ettikleri de belirlenmiştir. Aynı çalışmada öğrencilerin yapılandırılmış grid tekniğini en çok sosyal bilgiler dersinde kullanmak istedikleri de tespit etmiştir. İmer, Canbazoğlu ve Doğan, (2009) çalışmalarında öğrencilerin kavram haritası çizmenin faydalı olduğunu, daha iyi öğrenmeyi sağladığını ve mutluluk duyarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca kavram haritasını bireyselden ziyade grupla kullanmak istediklerini de belirtmişlerdir. Yunus (2018) ders sürecinde kullanılan alternatif ÖD yöntemleri ile ilgili öğrencilerin görüşlerinin alınması için ünite sonunda deney grubundaki öğrencilere uygulanan yapılandırılmış görüşme formu sonuçlarına göre öğrenciler en çok yapılandırılmış grid tekniğini daha sonra tanılayıcı dallanmış ağaç ve en son da kelime ilişkilendirme testini kullanmaktan zevk aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca fen bilimleri dersinde bu tekniklerin kullanılması öğrenciler açısından da olumlu karşılanmış ve derse karşı isteklerini arttırmıştır. Benzer şekilde Er (2018) de deney grubunda bulunan öğrencilerle yapılan görüşme formu, mülakatlar, gözlem ve günlüklerden elde edilen bulgulara göre alternatif değerlendirme yaklaşımları temelli öğretim ile işlenen derslerin eğlenceli, anlaşılır ve ilgi çekici olduğu, bu yöntemin dersi daha kolay anlamalarını ve öğrenmelerinde kalıcılık sağladığı bulgularına ulaşmıştır. Akgündüz ve Bal (2013) ise gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrencilerin, kavram haritaları dersin öğrenilmesini kolaylaştırdığını, mutluluk duyarak kullandıklarını ve derse karşı motive ettiğini belirlemişlerdir.

ÖNERİLER

Bu çalışmada üç farklı alternatif ÖD yönteminin akademik başarı üzerindeki etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Genel olarak alternatif ÖD yöntemlerinin akademik başarı ve derse karşı tutum üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalar incelendiğinde bu yöntemlerin akademik başarı ve derse karşı tutum üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Fakat bu yöntemlerin nasıl bir mekanizma içerisinde öğretimi arttırdığı, öğrenme sürecinin hangi aşamasında ve hangi amaçla kullanıldığında daha etkili olduğu, hangi öğrenci gruplarının başarılarını arttırmada daha etkili olduğu ile ilgili detaylara ise pek değinilmemiştir. Bu çalışmanın da sınırlılıklarından biri olan derinlemesine değil de yüzeysel olarak alternatif ÖD yöntemlerinin başarıyı artırıp artırmadığının araştırılmasının yanında, farklı alternatif ÖD yöntemlerinin başarıya nasıl katkıda bulunduğu, nasıl öğretimi desteklediği ile ilgili daha detaylı ve nitel çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Alternatif ÖD yöntemlerinin özellikle soyut konuların somutlaştırılmasını sağlayarak başarıyı artırdığını düşünürsek, bu yöntemlerin özellikle öğrenciler açısından soyut ve karmaşık olan konuların öğretiminde daha sık kullanılması yerinde olacaktır. Bununla birlikte bu yöntemler sadece bir ÖD yöntemi değil de öğrenme etkinliği olarak algılanması hem kullanımlarını hem de olumlu etkilerini artıracaktır.

Sınıf içerisinde ve sınıf dışında öğrenci ve veliyi not ve sınav kaygısından kurtararak öğrenciyi sonuca değil sürece odaklayarak bilimin doğasına yönlendirmeliyiz. Bunun için keşfetmeyi, açıklamayı, analiz etmeyi ve sentezlemeyi gerektiren alternatif ÖD yöntemlerinin kullanılması gerektiği düşünülmektedir. Böylece eğitimin daha zevkli daha eğlenceli ve daha yararlı hale geleceği düşünülmektedir. Bundan dolayı eğitimin tüm paydaşlarının alternatif ÖD üzerinde daha fazla yoğunlaşması ve anlamlı öğrenmeyi destekleyecek öğrenme etkinliklerine daha fazla önem verilmesi önerilmektedir.

Alternatif ÖD yöntemlerini uygulamada karşılaşılan sınıf mevcudunun kalabalık olması ve zaman sıkıntısı gibi fiziksel ortamdan kaynaklanan problemlerden dolayı gerekli planlamanın önceden yapılması

önerilmektedir.

Bu çalışma tek bir konu üzerine ve nicel bir yaklaşımla alternatif ÖD yöntemlerinin başarıya etkisiyle sınırlıdır. Bu kapsamda yeni çalışmalar aracılığıyla farklı ÖD yöntemlerinin öğrenme çıktılarına etkisine, bu etkinin soyut ve somut konuların öğretimine olan katkısına ve farklı disiplinlerde ki etkinlik ve uygulamalarına odaklanan nitel ve nicel yaklaşımlar kullanılarak çeşitli araştırmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Altınışik, D. (2014). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirme düzeyleri(Kırıkkale ili örneği). Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Altunbey, H. (2013). Web destekli yapılandırılmış gridlerin uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akgündüz, D., & Bal, Ş. (2013). İlköğretim fen bilgisi dersi 6. sınıf biyoloji konularında kavram haritalarının kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 3(5), 86-96.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., & Bıçak, B. (2008). Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Başoğlu, S. (2017). Klasik ve teknoloji destekli tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına, kavram yanlışlarına ve bilişsel yüklerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ordu: Ordu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Bekçi, N. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanma yeterliklerinin araştırılması. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bulunuz, M., Kıryak, Z., Tomaç, B., Karagöz, F., & Reçepoğlu, B. (2017). Biçimlendirici değerlendirme temelli öğretim uygulamaları: Eylem araştırması. Turkish Journal of Teacher Education, 6(2), 100-123.
- Büyükoztürk, Ş. (2007). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, L., Manion, L., & Keith, M. (2005). Research methods in education (5. ed.). New York, NY: Taylor & Francis.
- Çakmak, M., Gürbüz, H., & Kaplan, H. (2012). Dolaşım Sistemimiz konusunda uygulanan kavram haritalarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, 5(10), 9-28.
- Demirel, Ö. (2007). Eğitimde program geliştirme (10. ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Er, Ö. (2018). Fen ve teknoloji dersi 7. sınıf ışık ünitesinde alternatif değerlendirme yaklaşımları temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Manisa: Manisa Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Eroğlu, M. G., & Kelecioğlu, H. (2011). Kavram haritaları ve yapılandırılmış grid ile elde edilen puanların geçerlik ve güvenilirliklerinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi(40), 210-220.
- Halacı, G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerinin yapılandırılmış grid tekniğine ilişkin görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İmer, N., Canbazoğlu, S., & Doğan, A. (2009). Öğrencilerin kavram haritasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde günlüklerin kullanılması. I Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi 1-3 Mayıs 2019, Çanakkale.
- İzci, K. (2016). Internal and external factors affecting teachers' adoption of formative assessment to support learning. International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering, 10(8), 2541–2548.
- İzci, K. (2018). Türkiye kapsamında ortaöğretim fen bilimleri alan öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme okuryazarlıkları: Betimsel bir içerik analizi. Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 9(17), 23-54.
- Kaptan, F. (1998). Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim

Fakültesi Dergisi(14), 95-98.

- Karahan, U. (2007). Alternatif ölçme ve değerlendirme metodlarından grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve kavram haritaları'nın biyoloji öğretiminde uygulanması. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kılınç, A. (2007). Bir öğretim stratejisi olarak kavram haritasının kullanımı. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2), 21-48.
- Kocaarslan, M. (2012). Tanılayıcı dalanmış ağaç tekniği ve ilköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersi maddenin değişimi ve tanınması adlı ünite de kullanılması. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(18), 269-279.
- Kurnaz, M. A., & Pektaş, M. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmede kavram haritası kullanım durumları. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1), 1-10.
- MEB. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Ankara.. Ankara.
- MEB. (2018). Fen Bilimleri Öğretim Programı. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara.
- National Research Council. (2012) A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core Ideas. Washington, DC: The National Academies Press.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (sixth edition) (6 ed.). Boston: Pearson.
- Temizyürek, F., & Türktan, R. (2015). Yapılandırılmış grid test tekniğinin türkçe eğitiminde kavram öğretimine katkısı. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2), 271-287.
- Okur, M., & Azar, A. (2011). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin öğretmen görüşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(2), 387-400.
- Orhan, A. (2012). Alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin 6. sınıf fen ve teknoloji dersi yaşamımızdaki elektrik ünitesindeki öğrenci başarısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Özay Köse, E. (2014). Hücre ve organellerin öğretiminde kavram haritalarının kullanılması. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 116-121.
- Öztürk, P. (2011). İlköğretim 8. sınıf "canlılar ve enerji ilişkileri" ünitesinin kavram haritaları, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç teknikleri ile işlenmesinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vurkaya, G. (2010). Alternatif değerlendirme etkinliklerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılmasının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yunus, Ö. (2018). Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin 6. sınıf "bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme" ünitesinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: An instructional program basically consists of four basic elements: target, content (subject area), learning experiences and assessment. It is known that there is a dynamic unity relationship between these four basic elements and therefore a change occurring in one of the elements is inevitable to affect the other elements as well., as the American National Research Council (NRC, 2012) indicates that without changing all parts of the education system accordingly, including the assessment, progress towards the set goals may not be achieved. Therefore, the assessment process, one of the four components of the program, should accompany this revision process in order to achieve the goals determined by the Ministry of National Education while revising instructional programs.

It is seen that the understanding of the assessment (ÖD) differs in the most up-to-date middle school science course curriculum published by the Ministry of Education (MEB, 2018). Use of alternative assessment methods

especially highlighted within the program. Alternative assessment methods help teachers both to support learning and to measure learning by focusing on the learning process instead of focusing on the result alone. Alternative assessment methods are defined as student-centered, authentic methods that can be used for the purpose of shaping the lesson, apart from the traditional understanding. Alternative assessment methods provide an opportunity for the students to demonstrate what they have learned in a different and fun way. It encourages students to take responsibility as it includes the learning process as well as the learning product.

It is also a known fact that our teachers are not very willing to learn and use alternative assessment methods as they cannot create a positive perception about the methods that they do not clearly see their contribution to learning. Therefore, in this study, it was aimed to determine the effect of alternative assessment methods on student achievement and to determine student views with these methods. Concept maps, descriptive branched tree and structured grid are some of the most widely known and used alternative assessment methods. For this reason, the study aims to determine the effect of using concept maps, descriptive branched tree and structured grid on students learning for sense organs unit. In particular, the research questions given below are addressed within the study.

1. What is the effect of concept map, diagnostic branched tree and structured grid on academic success in teaching the “Sense Organs” unit to 7th grade students?

2. What are the opinions of the experimental group students about the alternative assessment methods used?

Methods: This research has been carried out in two stages. In the first stage, a quantitative research design, pre-test post-test control group quasi-experimental design was used to test the effectiveness of alternative assessment methods on students' academic achievement. Pre-test post-test control group quasi-experimental design is the most frequently used pattern to determine the effect of applications. One of the biggest advantages of the quasi-experimental design with pretest-posttest control group is that it enables the effect of the performed operation on the dependent variable to be tested and thus enables the interpretation of the findings within the framework of cause and effect. In the second stage, a questionnaire was applied to determine the opinions of the students in the experimental group in which the first stage application was made.

The participants of this study consist of students in two classes randomly selected from the 7th grade of a public secondary school in a metropolitan city in the Southeastern Anatolia region in the 2017-2018 academic year. One of these classes was randomly determined as the experimental group and the other as the control group. The experimental group consists of 40 students and the control group consists of 38 students. In addition, the data for the second step of the study were obtained from 40 students in the experimental group.

In this study, two different tools were used as data collection tools. These are the achievement test (Appendix-1), which was developed for “sensory organs” of the 7th grade science lesson unit and questionnaire (Appendix-2) that aims to reveal students' views about alternative assessment methods, concept map, structured grid, and diagnostic branched tree.

The quantitative data consisting of the pre and post-test results obtained with the achievement test in the study were analyzed using the SPSS-24 program. Before analyzing the students' achievement test results, it was examined whether the data showed a normal distribution in order to decide whether parametric or non-parametric analyzes would be used. Considering the Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests and the kurtosis-skewness values, it was examined whether the pre-test and post-test scores of the students in the experimental and control groups were normally distributed. As a result of the conducted normality tests, it was determined that the results of the experimental and control group achievement test showed a normal distribution. Therefore, arithmetic mean, frequency, percentage, standard deviation and "t" test were used in the analysis of quantitative data. In this study .05 significance level was taken as basis. For the qualitative analysis, the questionnaire data were interpreted together with the tables created by calculating the frequencies (f), percentages (%) and averages of the answers.

Findings: While the success pre-test average of the control group students was 7.526, the average of the post-test of achievement increased to 14.868. While the achievement pre-test average of the experimental group students was 8.975, the average of the achievement post-test increased to 20.725. When the success pre-test averages of the groups are compared with the success post-test averages, it is seen that there is an increase in both groups. However, this increase was found to be higher in the experimental group than in the control group. Accordingly, we can reach the judgment that using alternative assessment methods within instruction increases student

achievement more.

As a result, the answers given by the experimental group students to the questionnaire showed that more than half of the students had a positive opinion about the concept maps, diagnostic branched tree and structured grid methods, which are among the alternative assessment methods. We can say that the students want these methods to be used in other lessons, and they look positively to be assessed with these methods.

Discussion: One of the results obtained in this research; it shows that the use of concept map, structured grid, and diagnostic branched tree has a positive effect on student achievement. Various studies in the literature showing that the use of alternative assessment methods used in this study increases success in different education levels, different disciplines and different subject areas also support the findings of this study (Altunbey, 2013; Başoğlu, 2017; Er, 2018; Karahan, 2007; Orhan, 2012; Öztürk, 2011; Temizyürek & Türktan, 2015; Vurkaya, 2010). Öztürk (2011) found that the use of concept map, structured grid, and diagnostic branched tree had positive effects on students' attitudes towards science. Öztürk (2011) also emphasized that alternative assessment methods may have a positive effect on students' attitudes as they support active participation in the learning process. In addition, it is thought that alternative assessment methods assess meaningful learning, motivate students and increase participation in the course also contribute positively to increase the success of the course. In this study, the topic of sensory organs, which has abstract dimensions, was focused on and it is thought that the use of alternative assessment methods has a positive effect on academic achievement, as it offers learning activities in the teaching process of this subject, concretizes abstract concepts and encourages student participation in the learning process.

Conclusion and Suggestion: One of the limitations of this study is superficially to investigate whether alternative assessment methods increase the success rather than in depth. More detailed and qualitative studies about how different alternative assessment methods contribute to success and how they support teaching can be investigated by other studies. This study also is limited to a single subject and with a quantitative approach. In this context, various studies can be carried out using qualitative and quantitative approaches focusing on the effect of different assessment methods on learning outcomes, the contribution of this effect to the teaching of abstract and concrete subjects, and its activities and applications in different disciplines through new studies.

Öğretmen Adaylarında Duygusal Zekâ, Sosyal Kaygı Ve Öznel İyi Oluş Arasındaki Yordayıcı İlişki

Semih TEZELLİ¹ , Bülent DİLMAÇ² 

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye, semih.tezelli@hotmail.com

² Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye, bulentdilmac@gmail.com

Makale Bilgileri ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 04.11.2019

Kabul: 22.12.2020

Yayın: 30.06.2021

Anahtar Kelimeler:

Duygusal Zekâ

Öznel İyi Oluş

Sosyal Kaygı

Bu çalışmada öğretmen adaylarının öznel iyi oluşlar, sosyal kaygıları ve duygusal zekâları arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modeli ile sınanması amacıyla yapısal eşitlik modeli analizi yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde farklı üniversitelerin farklı eğitim fakültelerinde öğrenim gören 339'u (%84.5) kadın, 62'si (%15.5) erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma ile ilgili veriler "Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği" (DZDÖ), "Öznel İyi Oluş Ölçeği" ve "Liebowitz Sosyal Anksiyete Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının sosyal kaygıları ile öznel iyi oluşları arasında negatif doğrusal ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında pozitif doğrusal ve anlamlı bir ilişkinin var olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve sosyal kaygı düzeyleri arasında negatif yönde doğrusal ve anlamlı bir ilişkinin ortaya çıktığını görmekteyiz.

The Corrector Relations Between Emotional Intelligence, Social Struggle And A Good Conception In Teacher Candidates

Article Info

Article History

Received: 04.11.2019

Accepted: 22.12.2020

Published: 30.06.2021

Keywords:

Emotional Intelligence

Subjective Well-Being

Social Anxiety

ABSTRACT

In order to investigate the predictive relationship among the emotional intelligence, subjective well-being and social concerns of teacher candidates, structural equation model analysis was performed in order to test the relationships between these variables with structural equation model. The study group consisted of 339 (84.5%) female students and 62 (15.5%) male students studying in different education faculties of different universities in Istanbul. The data related to the research were collected by the Emotional Intelligence Rating Scale, Subjective Well-being Scale and Liebowitz Social Anxiety Scale. According to the findings of the study; when the predictive relations between teachers candidates' social concerns and their subjective well-being are examined, it is seen that there is a negative and linear relationship. When the predictive relationships between teachers candidates' sensory intelligence and subjective well-being levels are examined, it is seen that there is a positive and linear relationship. When we examine the predictive relationships between teachers candidates' sensory intelligence and social anxiety levels, a negative and linear relationship is observed.



"This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)"

Atıf/Citation: Tezelli, S. & Dimaç, B. (2021). Öğretmen adaylarında duygusal zekâ, sosyal kaygı ve öznel iyi oluş arasındaki yordayıcı ilişki. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 51-60.

GİRİŞ

Günümüzde yaşanan hızlı değişimler karşısında bireyler farklı rol ve statülere sahip olmaktadır. Bireylerin sahip oldukları roller ve statülerini yerine getirmede ise önemli etkenlerden birisi sahip oldukları duygusal zekâlarıdır. Bu sebeple son yıllarda bu alanda çokça çalışmalar yapılmakta ve önemi gün geçtikçe artmaktadır.

İnsan var olduğu günden bu yana çevresiyle iletişim halindedir. İnsanın sosyal varlık oluşu onu diğer varlıklardan farklı kılan akıl ve iradesinin olması uyum sağlaması ve hayatta kalması daha nitelikli hale gelmektedir. Bu uyum sürecinde bireyi bilişsel zekâsının yanı sıra duyguları da önemli bir yer tutmaktadır. Duygular yaşamın anlamı ve değeri için, karar verme ve uygulama aşamalarında yol gösterici (rehberlik edici) bir işleve sahiptir (Özdemir, 2015: 11).

Fakat Antik Yunan döneminden bu yana akıl ve duygu arasındaki zıtlık her zaman tartışılan konulardan birisi olmuştur. Duyguların bireylere zarar veren bir yapısının olduğu ve iyi bir yaşam sürdürebilmenin sadece akıl ve mantık yoluyla gerçekleşebileceği düşüncesi stoacılar döneminde başlamıştır. Hristiyan felsefesinde ise duyguların kontrol edilmesi gerektiği görüşü hâkim olmuştur. Sonraki dönemlerde ise duygulara verilen önem öne çıkmaya başlamıştır (Çakar ve Arbek, 2004: 24). 1990'ların başlarında Mayer ve Salovey, duygusal yeteneklerin de zihinsel bir yetenek olduğu ve duyguların değişmesi zor olan kişilik özelliklerinden farklı olarak geliştirilebilen yetenekler olduğunu ileri sürmüşlerdir (Freshman ve Rubino, 2002 akt. Çakar ve Arbek, 2004: 25).

Duygu “belirli bir nesne, olay ve bireylerin insanın iç dünyasında bıraktığı izlenim” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK,2018).Duygu bir histir ve aynı zamanda bu hisse özgü belirli düşünceler psikolojik ve biyolojik durumlar ve bir dizi hareket eğilimidir. Biri düşünen biri hisseden iki zihnimiz olduğunu söyleyen Goleman, duyguların akılcı zihnin işleyişine katkıda bulunduğunu ve duygusal verileri şekillendirdiğini veya bazen de reddedebildiğini savunmuştur (Goleman, 2000: 24).

Zekâ cevap vermede ve çözüm bulmada hız sağlayan, problemlerin evreleri arasında ilişki kurmaya yarayan kapasitedir. Kişilerin öğrendikleri bilgilerin hızı, miktarı, türü, akılda tutma süreci arasındaki değişiklikler onların zekâ düzeylerini ve biçimlerini ortaya koyar (Kulaksızoğlu, 2005: 135).

Tanımlardan anlaşıldığı üzere, zekâ pek çok zihinsel işlevi gerçekleştirmektedir. Dolayısıyla aynı zekâ düzeyinde olan bireylerde bu işlevlerin değişiklik göstermesi değişik kişilik yapılarını ve değişik davranış biçimlerini beraberinde getirmektedir. Bazı insanlarda el becerileri daha çok gelişmişken, bazıları soyut konulara daha ilgilidir (Yerli, 2009: 3).

Zekâ derecesi (IQ) bireyin analitik, mantıksal, sözel, uzaysal ve rasyonel becerilerini kapsar. Yeni öğrendiğimiz bilgileri hafızamızda ne kadar tutabildiğimizi ne hızla öğrendiğimizi, ne düzeyde odaklanabildiğimizi, sorun çözme ve soyut düşünme becerilerimizi ölçer. Sınavlardan zorluk çekmeden geçebilirsiniz. Bunun yanı sıra Zekâ derecesi (IQ) derecesi yüksek olmasına rağmen ilişkilerinde ve iş yaşamında başarılı olmayan insanlarda mevcuttur. Bu durumu yaşayan bireyler çevresiyle sürtüşme yaşayabilir. Başarıdan tamamen uzaklaşabilir. Bunun önemli tek sebebi vardır. O da duygusal zeka düzeylerinin düşük olmasıdır (Stein ve Book, 2003: 28).

Reuven bar-on duygusal zekâyı “bireyin çevresel etki ve baskılara pozitif tepki veya yanıtlar verebilmesini sağlayan bilişsel olmayan becerilerin tümü” olarak tanımlamıştır. Duygusal zekâ terimini ortaya çıkaran Salovey ve Mayer ise şöyle tanımlamıştır: “duygusal ve entelektüel amacı ile düşünceyi destekleme, duyguları gözlemleyerek fark edebilme yeteneğidir.” Toplumda duygusal zekâyı sahip kişiler “duyarlı” kişiler olarak adlandırırız (Akt. Stein ve Book, 2003: 29).

Duygusal zekânın teorik alt yapısı Thorndike'in 1920'de ortaya çıkardığı sosyal zekâ modeli ile oluşmuştur. Bu modelde kişinin duyguları anlama ve algılama yeteneği bilişsel zekâsından ayrı bir özelliktir. Thorndike sosyal zekânın tanımını yaparken aynı zamanda duygusal zekâyı da bir yapı oluşturmuştur. Zekâyı

mekanik, soyut ve sosyal olarak üç bileşenle tanımlanmıştır. Thorndike sosyal zekâyı insanları anlama ve yönetme yeteneği olarak tanımlamıştır (Newsome, Day ve Catona, 2000; 1006 akt. Gürbüz ve Yüksel, 2008: 176).

Dilimizde kaygı, iç sıkıntısı, bunaltı gibi terimlerle ifade edilmeye çalışılan anksiyete kavramı, insan yaşamını tehdit eden ya da bireylerin tehdit olarak algıladığı bir kaygı ve korku duygusu olarak kullanılmaktadır. Bireylerin hem iç hem de dış dünyalarından kaynaklanan bir tehlike veya bir tehlike olasılığı karşısında yaşanan bir duygusal durumdur. Bireyler kendini bir tür alarm durumunda hisseder (Işık, 1996: 31).

Sosyal kaygı ise, bireyin farklı sosyal durumlarda kötü duruma düşeceği, yanlış biçimde davranacağı, negatif bir izlenim bırakacağı ve çevresi tarafından olumsuz bir değerlendirmeye düşüncesiyle yaşadığı bir rahatsızlık hâli veya gerilim durumudur (Gümüş, 2010: 1). Kaygılı olan kişilerde, genellikle hızlı kalp atışları, bacaklarda titreme, ağızda kuruluk, kısıp titrek bir ses, terleme gibi bedensel tepkiler görülür. Aynı zamanda kaygılı kişinin dış görünüşü aynı anda her yere yetişmek isteyen ama seçim yapmakta zorlanan bir haldedir (Baltaş ve Baltaş, 1987: 100).

İlkçağlardan bu yana mutluluk insan yaşamında hep arzu edilen bir durum olmuştur. Bireyler mutluluğu elde etmeye yönelik çabalar göstermiş ve her zaman arayış içinde olmuşlardır. İnsanlar bu sebeple geçmişten beri elde edilmesi için gerekenleri sorgulamışlardır (Acarboğa, 2007). Fakat psikolojiye bakıldığı zaman insanların olumsuz yaşantılarıyla daha çok ilişkili olduğu ve yakın bir zamana kadar uzmanların mutluluğu (iyi oluşu), hastalık yokluğu olarak tanımladığı görülmektedir (Tuzgöl-Dost, 2005). Fakat bu durum zamanla değişmeye başlamıştır ve iyi oluşun sorgulandığı, başkalarını sevmenin ve zevk almanın önemli bir yaşam doyumu sağladığı tartışılmaya başlamıştır.

Diener (1984), öznel iyi oluşu bireyin hem pozitif ve negatif duygularına hem de hayatından aldığı doyumuna ilişkin kişisel değerlendirmesi olarak tanımlamaktadır. Öznel iyi oluş kavramını öznel değerlendirilmeyle ilişkili olarak düşündüğümüzde, her bireyin kendine has bir mutluluk anlayışına sahip olduğu ortaya çıkmaktadır (Çağlayan Tunç, 2015).

1950’li yıllarda pozitif psikoloji alanına gösterilen ilgi ile olumlu duyguları ve iyi oluşun ne olduğunu açıklamayı amaçlayan araştırmalar yapılmıştır. İyi oluş kavramıyla beraber kişilerin hoş duyguları deneyimlemelerine ve iyi bir hayat yaşamalarına değer veren “öznel iyi oluş” kavramı ortaya çıkmıştır. Bu bilimselleşen kavramın psikolojik iyi oluştan farkı hedonizme dayandırılmasıdır (Hefferon ve Boniwell, 2011). Hedonizmin savunucusu olan filozoflar, insanların mutluluğa erişmesi için istek ve arzularını doyuma ulaştırması gerektiğini öne sürmektedirler (Boniwell, 2012). Öznel iyi oluş kavramını ilk kez kullanan kişi Wilson olmasına rağmen bu kavramı geliştiren ve sistemli bir hale getirip inceleyen Diener olmuştur (Büyükcebeci, 2017).

Geleceğimizin eğitimcileri olacak olan öğretmen adaylarının, öğrenciler için hem rol model hem yol gösterici bir konumda olmasından dolayı öğretmen adaylarının öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olması olumlu bir etkiye sahip olacaktır. Aynı zamanda yeni mezun olmuş öğretmen adaylarının yaşadıkları gelecek kaygısı ile birlikte öznel iyi oluşlarının ne düzeyde olduğu, yaşamdan zevk alabilme durumları da oldukça önemli bir konu olmaktadır.

Yapmış olduğumuz bu çalışmada ise öğretmen adaylarının sahip oldukları duygusal zekâlarının, sosyal kaygı ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi yordayıp yordamadığı incelenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada öğretmen adaylarının duygusal zekâ, sosyal kaygı ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. “İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki değişimin birlikte var olup olmadığını veya bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2015).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde farklı üniversitelerin farklı eğitim fakültelerinde öğrenim gören 339’u (%84.5) kız, 62 ’si (% 15.5) erkek öğretmen adayından oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada duygusal zekâ değerlendirme ölçeği, öznel iyi oluş ölçeği ve liebowitz sosyal anksiyete ölçeği kullanılmıştır.

Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği (DZDÖ)

Weisinger (2000) tarafından geliştirilen ölçek, 45 maddeden oluşmaktadır. 7’li Likert tipte olan bu ölçeğe göre her bir maddeden alınan 0 puan düşük duygusal zekâyı, en yüksek puan olan 7 ise yüksek duygusal zekâyı ifade etmektedir. Ölçek 2 ana ve 5 faktöriyel bileşenden oluşmaktadır. İçsel (intrapersonal) ve kişilerarası (interpersonal) bileşenler ana bileşenlerdir. İçsel bileşen alt boyutları; öz bilinçlilik, duyguları yönetme ve kendini motive etme; kişiler arası ana bileşenin alt bileşenleri ise; empati ve duygusal ilişkileri yönetmedir. Duygusal zekâ alt boyutlarının soru sayılarına göre dağılımı aşağıda belirtilmiştir; Öz bilinçlilik alt boyutunu; 1, 6, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21. Duyguları yönetmek alt boyutunu; 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9,10, 13, 27. Kendini motive etme alt boyutunu; 7, 22, 23, 25, 26, 27, 28. Duygusal ilişkileri yönetebilme alt boyutunu; 8, 10, 16, 18, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 45. Empati alt boyutunu; 8, 10, 16, 19, 20, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 45 numaralı sorular temsil etmektedir. Uygulanan duygusal zekâ ölçeğinin genel güvenilirliği $\alpha=0.939$ olarak yüksek derecede güvenilir bulunmuştur (Şimşek, 2016).

Öznel İyi Oluş Ölçeği

Tuzgöl-Dost (2005) tarafından geliştirilen öznel iyi oluş ölçeği 46 maddede içermektedir. 5’li Likert tipe sahip olan ölçeğin her bir maddesi (5) Tamamen Uygun, (4) Çoğunlukla Uygun, (3) Kısmen Uygun, (2) Biraz Uygun ve (1) Hiç Uygun Değil olarak cevaplandırılmaktadır. Ölçekte 26 madde olumlu ve 20 madde olumsuz olarak ifade edilmiştir. Olumsuz ifadeye sahip olan maddelerin puanlaması tersine çevrilerek yapılmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 46 iken, en yüksek puan 230 olup ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .93 olarak raporlanmıştır.

Liebowitz Sosyal Anksiyete Ölçeği

Araştırmada Liebowitz (1987) tarafından geliştirilen, öğretmen adaylarının korku veya kaçınma davranışında buldukları sosyal ilişki ve performans durumlarını değerlendirmek üzere Liebowitz Sosyal Anksiyete Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Dilbaz (2001) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. 24 maddeden oluşan ölçekte maddelerin herbiri katılımcı tarafından kaygı ve kaçınma başlıkları altında değerlendirilir. 4’lü likert tipte hazırlanan ölçeğin her bir maddesi kaygı boyutunda “(1) Yok ya da çok hafif, (2) Hafif, (3) Orta derecede, (4) Şiddetli” ifadeleriyle, kaçınma boyutunda ise “(1) Kaçınma yok ya da çok ender, (2) Zaman zaman kaçınırım, (3) Çoğunlukla kaçınırım, (4) Her zaman kaçınırım” ifadeleriyle yanıtlanmaktadır. Türkçe ölçek formun iç tutarlılık katsayısı .96 ve değerlendiriciler arası güvenilirlik katsayısı $r=.83$ olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma, öğretmen adaylarının duygusal zekâ, sosyal kaygı ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkilerin

belirlenmesi için oluşturulan model yapısal eşitlik modeli analiz edilmiştir. Yapısal eşitlik modeli analizi AMOS 19 programı ile yapılmıştır. Ayrıca toplanan verilerle ilgili tanımlayıcı istatistik analizleri SPSS 23 paket programı aracılığıyla yapılmıştır.

Etik

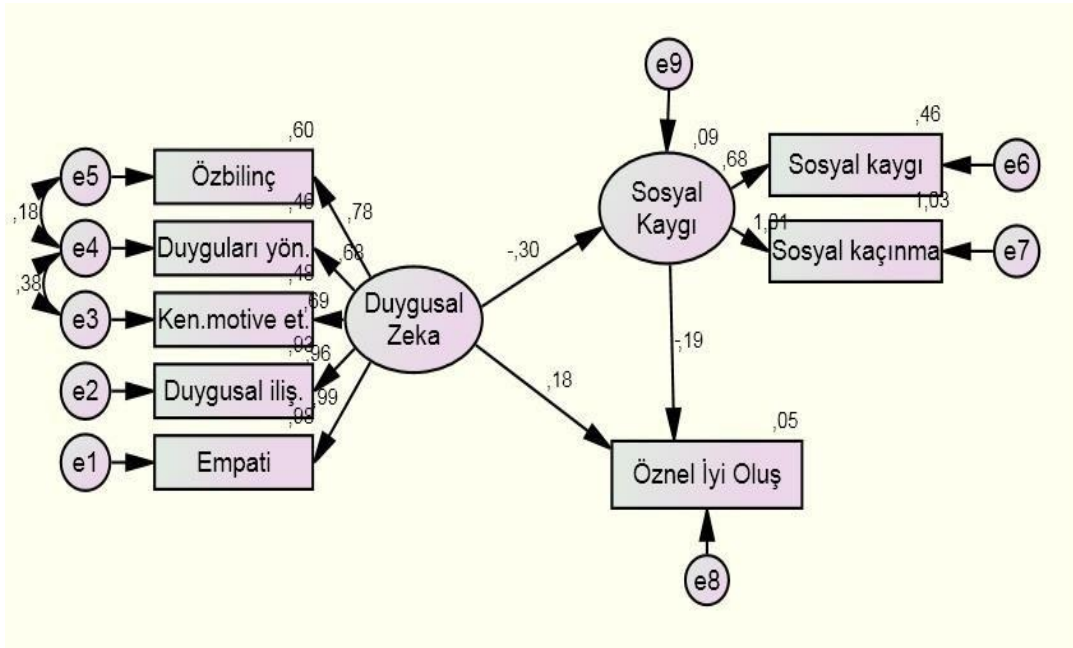
Bu çalışmanın tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallarına uygun davranıldığı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterildiğini ve bu kaynaklara kaynakçada yer verildiğini; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapılmadığını, çalışmanın Committee on Publication Ethics (COPE)' in tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet edildiğini beyan ederiz.

BULGULAR

Ölçüm modeline ilişkin model uyum iyiliği değerleri $X^2/sd = 2.51 (40.159/16)$, RMSEA = 0.06, SRMR = 0.03, NFI = 0.98, CFI = 0.99, GFI = 0.97, AGFI = 0.95 ve TLI = 0.98 olarak bulunmuştur. Buna göre oluşturulan ölçüm modelin iyi bir uyuma sahiptir. (Bollen, 1989; Browne ve Cudeck, 1993; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011). Test edilen tek faktörlü modele ilişkin bulgular Şekil 1 ve Tablo 1’de sunulmuştur.

Şekil 1.

Yol Analizi



Tablo 1.

Duygusal Zekâ, Sosyal Kaygı, Öznel İyi Oluş Arasındaki Yordayıcı İlişkiler

Yordayıcı Değişken	Bağımlı Değişken	Doğrudan Etki	Standart Hata	Kritik Değer
Duygusal Zekâ	Sosyal Kaygı	-0.30	0.04	-4.37*
Duygusal Zekâ	Öznel İyi Oluş	0.18	0.07	3.44*
Sosyal Kaygı	Öznel İyi Oluş	-0.19	0.09	-3.56*

^aToplam etki = Doğrudan etki + Dolaylı etki, * $p < 0.01$, ** $p < 0.05$.

Tablo 1 incelendiğinde, öznel iyi oluş üzerinde görece etkisi en önemli olan bağımsız değişkenin ($t = -3.56$, $p < 0.01$) sosyal kaygı olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 2’deki bulgulara göre öğretmen adaylarının sosyal

kaygıları ile öznel iyi oluşları arasında negatif doğrusal ve anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir ifadeyle elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmen adaylarının sosyal kaygıları arttıkça öznel iyi oluşlarının da azalacağı görülmektedir.

Modelde öznel iyi oluş ile duygusal zeka arasındaki ilişkide anlamlıdır ($t= 3.44, p<0.01, \beta= 0.18$). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının arttığı durumlarda öznel iyi oluşlarında artma olacağını göstermektedir.

Tablo 1'e göre duygusal zekanın sosyal kaygı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($t= -3.56, p<0.01$). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve sosyal kaygı düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri arttıkça sahip oldukları sosyal kaygılarında azalmanın olacağı ortaya çıkmıştır.

TARTIŞMA VE YORUM

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ, sosyal kaygı ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkilerle ilgili elde edilen bulgu ve varılan sonuçlar bu bölümde detaylı olarak ele alınmıştır.

Öğretmen adaylarının sosyal kaygıları ile öznel iyi oluşları arasında, sosyal kaygının alt boyutları (kaygı ve kaçınma) ile öznel iyi oluş arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının sosyal kaygı düzeylerindeki artışla birlikte öznel iyi oluş düzeylerinin düşeceği söylenebilir. Benzer şekilde Seki (2014) ergenlerle yapmış olduğu çalışmada öznel iyi oluş ile sosyal kaygı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Aynı zamanda Gilman ve Huebner (2006) ergenlerin sosyal kaygı ve stres seviyeleri ile yaşam doyumları arasında negatif yönde anlamlı ve doğrusal bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Öznel iyi oluş kişinin olaylar karşısında verdiği duygusal tepkilerin ve yaşam doyumunun bilişsel bir değerlendirmesidir (Tuzgöl Dost, 2007). Öznel iyi oluş kavramını öznel değerlendirilmeyle ilişkili olarak düşündüğümüzde, her bireyin kendine has bir mutluluk anlayışına sahip olduğu ortaya çıkmaktadır (Çağlayan Tunç, 2015). Diğer bir araştırmada ise, sosyal etkileşim kaygısının mutluluk ve iyi oluşun negatif bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir (Demir ve Kutlu, 2016). Buna göre bu araştırmanın literatürdeki diğer araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği ve uyumlu olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu olan öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkiler incelendiğinde, duygusal zekâ alt boyutları (özbilinç, duyguları yönetebilme, kendini motive etme, duygusal ilişkileri yönetebilme ve empati) ile öznel iyi oluş arasında pozitif doğrusal ve anlamlı bir ilişki vardır. Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının arttığı durumlarda öznel iyi oluşlarında da artma olacağını göstermektedir. Duygusal zekâ, duyguları doğru anlayıp ifade edebilme, duyguları bilişsel süreçlerle entegre edebilme, duyguları anlama ve duyguların olay ve durumlar üzerindeki etkilerini anlayabilme gibi duygusal yetenekleri içinde barındırmaktadır (Law, Wong, Song, 2000 akt, Gürbüz ve Yüksel, 2008: 174). Çelik (2008) yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile duygusal zekâları arasındaki orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki saptamıştır. Bununla beraber Tümkaya, Hamarta, Deniz, Çelik ve Aybek'in 2016 yılında yaptıkları çalışmada öğretim elemanlarının duygusal zekâ yetenekleri ile yaşam doyumları arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir.

Diğer bir araştırmada ise, duygusal zekânın empati, sözel zekâ ve yaşam doymu ile pozitif bir ilişkisinin olduğu ve duygusal zekâsı yüksek bireylerin yaşamdan aldıkları doyumunda yüksek olduğu belirlenmiştir (Constantine ve Gainor, 2001). Kırtıl'ın 2009 yılında yaptığı çalışmada öğrencilerin yaşam doyumları ile duygusal zekâları arasındaki ilişkilerin pozitif yönde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak yapılan bu araştırmanın literatürdeki diğer araştırma sonuçları ile uyumlu olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile ve sosyal kaygı düzeyleri arasında negatif doğrusal ve anlamlı bir

ilişki tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri arttıkça sahip oldukları sosyal kaygılarında azalmanın olacağı ortaya çıkmıştır. Ülkemizde duygusal zekâ ve sosyal kaygı arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırma bulunamamıştır. Summerfeldt, Kloosterman, Antony ve Parker (2006) yaptıkları çalışmada duygusal zekâ ile sosyal etkileşim kaygısı arasında yüksek derecede anlamlı bir ilişkinin olduğunu ve bununla beraber performans kaygısı ile duygusal zekânın ilişkili olmadığını da tespit etmişlerdir. Jacobs, Snow, Geraci, Vythilingam, Blair, Charney ve Blair (2008) yaptıkları çalışmada, sosyal kaygı ile deneyimsel duygusal zekâ arasında negatif bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir. Diğer bir çalışmada ise sosyal anksiyete bozuklukları ile duygusal zekâ arasında negatif yönlü doğrusal bir ilişkinin olduğu görülmüştür (Summerfeldt, Kloosterman, Antony, McCabe ve Parker, 2011, 69).

ÖNERİLER

Bu çalışmada üniversite düzeyinde öğrenim gören eğitim fakültesi öğrencileri ile çalışılmıştır. Çalışmanın genellenebilmesine katkı sağlayacağı düşünüldüğünden bu çalışmanın diğer illerde öğrenim gören öğretmen adaylarına da uygulanmasının büyük bir açığı kapatacağı düşünülmektedir.

Öznel iyi oluş ile ilgili çalışmalar günümüzde oldukça yaygın olsa da öğretmen adaylarının sosyal kaygı düzeyleri ve duygusal zekâ düzeyleri ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu kavramlara ilişkin yeni çalışmaların yapılmasının bu alana önemli katkıların olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada duygusal zeka ve sosyal kaygı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin bulunması sebebiyle üniversitelerde öğretmen adaylarına yönelik duygusal zekayı arttıracak seminer ve eğitim programlarının düzenlenmesi mezun olacak olan öğretmen adaylarının sosyal kaygılarının azalmasına ve uzun vadede ileride öğrencilerine örnek teşkil edecek bir profil oluşturmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın örneklemini 18-25 yaş aralığındaki üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Bu sebepten ötürü elde ettiğimiz sonuçları farklı yaş aralıklarına genelleştirebilmek mümkün olmamaktadır. Bu ve benzer değişkenlerin diğer yaş grupları veya eğitim kademeleriyle de yapılmasının bu alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Acaboğa, A. (2007). Din-Mutluluk İlişkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Baltaş, A. Ve Baltaş, Z. (1987). Stres Ve Başa Çıkma Yolları. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological methods & research*, 17(3), 303-316.
- Boniwell, I. (2012). Positive Psychology İn A Nutshell: The Science Of Happiness (3th Edition). Mcgraw-Hill Education, New York.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (ss. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Büyükcebeci, A. (2017). Ergenlerde Sosyal Dışlanma, Yalnızlık Ve Okul Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişki: Empatik Eğilimin Aracı Rolü.(Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Constantine, M.G. ve Gainor, K.A.(2001). Emotional intelligence and empathy: Their relation to multi-cultural counselling knowledge and awareness. *Professional School Counselling*, 5(2): 131-137.
- Çağlayan Tunç, A. (2015). Sporun Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Ve Öznel İyi Oluş Düzeylerine Etkisi.(Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çakar, U. Arbek, Y. (2004). Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zeka İlişkisi ve Duygusal Zeka. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3):23-48.
- Çelik, Ş. (2008). Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarının Duygusal Zekâ Açısından İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Demir, Y., Kutlu, M., (2016). Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Etkileşim Kaygısı İle Mutluluk Arasındaki İlişki: Yalnızlığın Aracı Rolü, *Gefad / Gujgef* 36(1): 195-210.

- Dilbaz N. (2001). Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği Geçerlilik ve Güvenilirliği. 37. Ulusal Psikiyatri Kongresi Özet Kitabı, İstanbul 2001, s.132.
- Eren Gümüş, A. (2010). Uygulamalı Grup Rehberliği Programları Dizisi Sosyal Kaygı İle Başa Çıkma. Nobel Yayınları. Ankara.
- Gilman, R. Ve Huebner, E. S. (2006). Characteristics Of Adolescents Who Report Very High Life Satisfaction. *Journal Of Youth And Adolescence*, 35 (3): 311- 319.
- Goleman, D. (2000a): Duygusal Zekâ, (Çev: Banu Seçkin Yüksel). Varlık Yayınları, 17. Basım, İstanbul.
- Goleman, D., (2000b). İş Başında Duygusal Zeka, Varlık Yayınları, İstanbul.
- Gürbüz, S., Yüksel, M., (2008). Çalışma Ortamında Duygusal Zeka: İş Performansı, İş Tatmini, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ve Bazı Demografik Özelliklerle İlişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9 (2): 174- 190.
- Hefferon, K.,& Boniwell, I. (2011). Positive Psychology: Theory, Research And Applications. Mcgraw-Hill Education. New York
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55.
- Işık, E. (1996). Nevrozlar, Anksiyete Bozuklukları, Somatoform Bozukluklar, Dissosiyatif Bozukluklar, Yapay Bozukluklar. Baskı Kent. Ankara.
- Jacobs, M., Snow, J., Geraci, M., Vythilingam, M., Blair, R. J. R., Charney, D. S., & Blair, K. S. (2008). Association between level of emotional intelligence and severity of anxiety in generalized social phobia. *Journal of anxiety disorders*, 22(8): 1487-1495.
- Karasar, N. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemi (28. Bas.). Ankara: Nobel Akdemi Yayıncılık.
- Kırtıl, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi. (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kline, R. B. (2011). Principle and practice of structural equation modeling (3rd ed.). New York, NY: Guilford.
- Kulaksızoğlu, A. (2005). Ergen Psikolojisi. Remzi Kitabevi, İstanbul. Liebowitz, M.R (1987). Social phobia. *Mod Probl Psychopharm*, (22).
- Özdemir, M. (2015). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekaları İle Yaşam Doyumlarının İncelenmesi, (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Seki, T. (2014). Ergenlerin Sosyal Görünüş Kaygısı Ve Öznel İyi Oluşlarının Sahip Oldukları Değerler Açısından İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Stein, S. J. And Book, H. E. (2003). Eq: Duygusal Zekâ Ve Başarının Sırrı. (Çev. Müjde Işık). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Summerfeldt, L. J., Kloosterman, P. H., Antony, M. M., & Parker, J. D. (2006). Social anxiety, emotional intelligence, and interpersonal adjustment. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 28(1), 57-68.
- Summerfeldt, L. J., Kloosterman, P. H., Antony, M. M., McCabe, R. E., & Parker, J. D. (2011). Emotional intelligence in social phobia and other anxiety disorders. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 33(1): 69-78.
- Tuzgöl D. M. (2005). Ruh Sağlığı ve Öznel İyi Oluş. *Eurasian Journal Of Educational Research*, 20: 223-231.
- Tuzgöl Dost, M. (2005b). Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23): 103–110
- Tümekaya, S., Hamarta, E., Deniz, M. E., Çelik, M. ve Aybek, B. (2008). Duygusal zekâ mizah tarzı ve yaşam doyumu: üniversite öğretim elemanları üzerine bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 30(3): 1-18.
- Weisinger, H. (1998). İş Yaşamında Duygusal Zekâ. (Çev. N. Süleymangil). İstanbul: MNS Yayıncılık.
- Yerli, S. (2009). İlk Ve Orta Öğretim Okullarındaki Yöneticilerin Duygusal Zeka Ve Problem Çözme

Becerileri Arasındaki İlişki “İstanbul Anadolu Yakası Örneği”,(Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

EXTENDED ABSTRACT

People with anxiety usually experience physical reactions such as rapid heartbeat, tremors in the legs, dry mouth, a hoarse, shaky voice, and sweating. At the same time, the external appearance of the anxious person is in a state that wants to reach everywhere at the same time but has difficulty in choosing.

Socially anxious individuals tend to be introverted both physically and psychologically in their social relationships. They participate less in social situations and talk less. Therefore, instead of getting rid of anxiety, they become more anxious. So this situation becomes more damaging over time.

Since ancient times, happiness has always been a desired condition in human life. Individuals have made efforts to achieve happiness and have always been in search. For this reason, people have questioned what it takes to obtain it from the past.

However, when we look at psychology, it is seen that people are more related to their negative experiences and until recently, experts defined happiness (well-being) as absence of disease. However, this situation has started to change over time and it has started to be discussed that well-being is questioned and that loving and enjoying others provides an important life satisfaction.

Subjective well-being is defined as an individual's personal assessment of both positive and negative emotions and life satisfaction. When we consider the concept of subjective well-being in relation to subjective evaluation, it becomes clear that each individual has a unique understanding of happiness.

With the interest shown in the field of positive psychology in the 1950s, researches aiming to explain what positive emotions and well-being are have been conducted. Along with the concept of well-being, the concept of “subjective well-being”, which values people's experience of pleasant feelings and a good life, emerged. The difference of this scientific concept from psychological well-being is that it is based on hedonism. Philosophers, who are the advocates of hedonism, argue that people should satisfy their wishes and desires in order to reach happiness. Although Wilson was the first person to use the concept of subjective well-being, it was Diener who developed this concept and analyzed it systematically.

As the teacher candidates, who will be the educators of our future, are both role models and guides for the students, the high subjective well-being of the teacher candidates will have a positive effect. At the same time, the level of subjective well-beings of newly graduated teacher candidates together with the future anxiety they experience and their ability to enjoy life are also very important issues.

In this study we have conducted, it is examined whether the emotional intelligence of teacher candidates predicts the relationship between social anxiety and subjective well-being.

In order to investigate the predictive relationship among the emotional intelligence, subjective well-being and social concerns of prospective teachers, structural equation model analysis was conducted in order to test the relationships between these variables with structural equation model. The analysis of structural equation model was done with AMOS 19 program. In addition, the percentage and frequency calculations of the collected data were performed by SPSS 18 package program. The study group consisted of 339 (84.5%) female students and 62 (15.5%) male students studying in different education faculties of different universities in Istanbul. The data related to the research were collected by the Emotional Intelligence Rating Scale, Subjective Well-being Scale and Liebowitz Social Anxiety Scale. According to the findings of the study When analyzed in the model, one of the most important independent variables affecting subjective well-being ($t = -3.56$, $p < 0.01$) is social anxiety. The correlation coefficient value for this factor was found to be $\beta = -0.19$. According to the table, when the predictive relationships between the social anxiety of teacher candidates and their subjective well-being are examined, it is seen that there is a negative, linear and significant relationship. According to another statement, in line with the results obtained, it shows that as the social anxiety of teacher candidates increases, their subjective well-being will decrease.

The other variable ($t = -4.37$, $p < 0.01$) affecting subjective well-being in the model was found to be emotional intelligence, and the correlation coefficient value for this factor was found to be $\beta = 0.18$. When the predictive relationships between the sensory intelligence and subjective well-being levels of teacher candidates are examined, it is seen that there is a positive linear and significant relationship. According to another statement, the results obtained show that when the emotional intelligence of teacher candidates increases, their subjective well-being will increase.

It is shown in the table that another variable ($t = -2.31$, $p < 0.01$) that affects social anxiety in the model is emotional intelligence and the correlation coefficient value of this factor is $= -0.30$. When we examine the predictive relationships between the sensory intelligence and social anxiety levels of teacher candidates, we see that a negative linear and significant relationship has emerged. In other words, as a result of the findings, it was revealed that as the emotional intelligence levels of the teacher candidates increased, their social anxiety would decrease.

Lise Öğrencilerinin Narsistik Hayranlık ve Rekabet ile Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Venhar KAPLAN¹ 

¹Milli Eğitim Bakanlığı, temeltasvenhar@gmail.com

Makale Bilgileri ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 04.05.2021

Kabul: 16.06.2021

Yayın: 30.06.2021

Anahtar Kelimeler:

Narsisizm,

Benlik saygısı,

Hayranlık,

Rekabet.

Çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin narsistik hayranlık ve rekabet özellikleri ile benlik saygıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. İlişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, 1058 lise öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada “Narsistik Hayranlık ve Rekabet Ölçeği” ve “Benlik Saygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde, frekans ve yüzde dağılımı, aritmetik ortalama, standart sapma, kolerasyon ve regresyon analizi testinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin en fazla benzersizlik, hayranlık, büyüklenme ve cazibe; en az değersizleştirme, rekabet, üstünlük ve saldırganlık yaşadıkları bulunmuştur. Öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri incelendiğinde, en fazla bazı olumlu özelliklerim olduğunu düşünüyorum; en az kendimde gurur duyacak fazla bir şey bulamıyorum maddelerini benimsemişlerdir. Narsistik hayranlık ve rekabet ile öğrencilerin benlik saygıları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin benlik saygıları ile büyüklenme, hayranlık, benzersizlik ve cazibe algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki; değersizleştirme, rekabet, saldırganlık ve üstünlük algıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin değersizleştirme, saldırganlık ve üstünlük algılarının azaltılıp, benlik saygısı düzeylerinin iyileştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur. .

Investigation of the Relationship Between High School Students' Narcissistic Admiration and Rivalry and Their Self-Esteem

Article Info

Article History

Received: 04.05.2021

Accepted: 16.06.2021

Published: 30.06.2021

Keywords:

Narcissism,

Self-esteem,

Admiration,

Rivalry.

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the relationship of high school students' levels of narcissistic admiration and rivalry and their self-esteem. The relational screening method was used. The study was conducted with the participation of 1058 high school students. “The Narcissistic Admiration and Rivalry Scale” and “The Self-Esteem Scale” were used in the study. Frequency, percentage distribution, arithmetic mean, standard deviation, correlation and regression analysis were used in the analysis. As a result of the study, it was found that the students' uniqueness, admiration, grandiosity and charmingness were on the highest levels, and their devaluation, rivalry, supremacy and aggressiveness were on the lowest levels. When the students' self-esteem levels were examined, they adopted that I think I have some positive qualities were on the highest levels; I can't find much to be proud of myself items were on the lowest levels. A moderate positive relationship was found between the participants' narcissistic admiration and rivalry and their self-esteem. A moderate positive relationship were found between the perceptions of the students' self-esteem with, admiration, uniqueness and charmingness; that there is a significant negative relationship were found between devaluation, rivalry, aggressiveness and supremacy. Suggestions were made to reduce the students' perceptions of devaluation, aggressiveness and supremacy and improve their self-esteem levels.



“This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)”

Atıf/Citation: Kaplan, V. (2021). Lise Öğrencilerinin Narsistik Hayranlık ve Rekabet ile Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 61-81.

GİRİŞ

Bireyin doğuştan getirmiş olduğu, yaşantılarla kazanılan ve kişiyi diğer bireylerden ayırt eden, dış ve iç dünyayla kurmuş olduğu, diğer insanlardan kendisini farklılaştıran dengeli ve yapıcı ilişki yöntemi kişilik olarak ifade edilebilir (Doğan, 2008). Kişilik (Personality) kavramı köken olarak “persona” kelimesinden türemiştir. Eski zamanlarda tiyatro oyuncularının yüzlerine takmış oldukları maskeler ile üstlendikleri rolleri açıklamak adına “persona” kelimesi kullanılmıştır (Hjelle & Ziegler, 1982). Kişiliğin ortak yönlere bakıldığı zaman bireye özgü olan, toplum içerisinde bireyi diğerlerinden ayıran, zaman içerisinde çok fazla değişim göstermeyen duygusal, sosyal, zihinsel, davranışsal, ruhsal, fizyolojik, tutumsal, güdüsel, düşünsel yapıların bir bileşimidir ve bireyin yaşamına yön vermektedir.

Günümüzde insanlar ömürlerinin büyük bir kısmını rekabetçi, zorlayıcı, çatışmalarla dolu bir yaşamda, kendilerini kanıtlama çabası, üstün gelme, yoğun başarıma hırsı, beğenilme ve kabul görme gibi hedefleri yaşamın merkezine koyma ve böylece başkalarının yaşamları üzerinde etkili olabilecek statüleri elde etme gibi çabalara sıklıkla girişmektedir. Bu yoğun rekabetçi durum bazen patolojik kabul edilen davranışların oluşmasına zemin hazırlamaktadır (Chatterjee & Hambrick, 2007). Bugün birçok örgütte rekabet, başarı, statü güçlendirmek ve unvan elde edebilmek, işte veya görevde ilerleyebilmenin ön koşulu olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda örgütlerde yaşanan yoğun rekabet durumu narsistik kişilik ve narsistik davranış örüntülerini ortaya çıkarmaktadır (Braun, 2017).

Narsisizm kavramı, Ellis'in (1898) “Yunan Mitolojisinde havuzda kendi yansımasına aşık olarak sonunda kendisiyle aşırı meşgul olması sonucunda yok olan genç” ten almış olduğu ilhamla psikoloji literatürüne girmiştir (Campbell, Reeder, Sedikides, & Elliot, 2000). Muazzam derecede kendini önemseme, benliğe yönelik aşırı hayranlık algısı geliştirme, yapmak istediği her şeyin kendisine verilmiş bir hak olduğunu düşünme ve aşırı kendini beğenme hali narsisizm olarak tanımlanmaktadır (Robbins ve Judge, 2015, p. 141). Freud (1994) göre narsisizm yaşam boyunca devam eden, sıralı aşamalardan geçen, evrensel bir gelişim süreci içindeki libidinal yatırım ile ilişkilidir (Labuschagne, 1996). Narsisizm genel olarak, patolojik ve sapkın bir kişilik özelliği olduğu (Kernberg, 1985), ayrıca egoizm, kıskançlık, empati yoksunluğu ve hırs gibi olumsuz davranış ve tutumlarla ilişkilidir (Holdren, 2004). Narsisizm de birey kendini diğer insanlardan daha değerli görmekte, şişirilmiş ve büyülenmecici davranış örüntüleri geliştirmekte, kendi çıkarını gözeterek, empati eksikliği ve kibirli davranışlar sergilemektedir (Rauthmann, 2012, p. 488). Narsistik bireylerin başlıca özellikleri olarak büyülenmecilik, bencillik, diğer insanların hayranlık ve takdirini ve hayranlığını kazanmaya çalışmak, insanlarla iletişimde kendinden çok bahsetmek, sevmeye ve hayranlık duyulmaya çok ihtiyaç hissetmektedir. Narsistik bireylerde, sığ bir empati davranışı ile ilişki içinde olduğu kişileri sömürme, denetleme ve onlara sahip olmayı kendilerinde hak görme davranışları görülmektedir (Kernberg, 1985). Narsistik kişilik özelliklerinin meydana gelmesinde narsistik ve boşanmış ebeveynlere sahip olmak veya bir ebeveyni ölümlle kaybetmek, aşırı zorlanmak, evlat edinilmek, eleştirilmiş, soğuk davranılmış, yalıtılmış, sevilmemiş, ebeveynleri tarafından beceriksiz olarak nitelendirilme şeklinde birçok faktör etkili olmuştur (Otway & Vignoles, 2006). Narsistik kişilik özellikleri normal ve patolojik narsistik olarak iki boyutta ele alınmaktadır. Normal narsisizm de bireyin özgüveninin gerçek hayatla uyumlu olacak şekilde yüksek olması, başarıdan keyif alması, çevreden gelen eleştirilerin bireyin kimliğinde yıkıma yol açmaması durumudur (Üzümcü, 2016, s. 3). Normal narsisizmin bireyin iyiliğine katkıda bulunduğu vurgulansa da, narsisizmin bulaşıcı bir hastalık gibi toplumda hızlıca yayılmaktadır. Son yapılan çalışmalarda, lise öğrencilerinin %25’inde, 20’li yaşlardaki kişilerinde %10’unda “Narsistik Kişilik Bozukluğu” belirlenmiştir. Y kuşağındakilerin geçmiş dönemlerdeki bireylere göre kendini daha fazla seven, önemseyen bireyler olduğu görülmüştür (Altun, 2015). Patolojik narsisizmde kişi kendisinin çok önemli olduğuna inanır. Başarı ve yeteneklerini abartarak, yeterli düzeyde başarı göstermediği halde kendini üstün biri gibi kabul eder. Sınırsız başarı, güç, zeka, güzellik, kusursuz sevgi hayali kurarak, çok beğenilmek ister. Empatiden yoksun bir şekilde kendisinin çok özel eşi bulunmaz özellikte biri olduğuna

inanır. Kişilerarası ilişkilerde hep kendi çıkarını gözetir. Başkalarını sürekli kıskanır, ayrıca diğer insanların kendisini sürekli kıskandığını düşünür. Kendini çok beğenen, küstah tutum ve davranışlar sergiler (Campbell vd., 2000; Kansi, 2003, p. 440). Patolojik narsisizm, büyüklenmecilik, kırılabilirlik, örtük ve açık narsisizm boyutları ile ele alınmaktadır. Büyüklenmeci narsisizmde birey hak iddia etme, empati eksikliği sergileme, kibirli, baskın, teşhirci, büyüklenme, duygusal düzensizlikler nedeniyle şiddetli kıskançlık, saldırganlık, kişilerarası ilişkilerde sömürücü, eleştiriye karşı aşırı öfke ve antisosyal davranışlarda bulunur (Pincus & Lukowitsky, 2010, p. 426). Büyüklenmeci narsistik bireyler olumsuz özelliklerin yanı sıra birtakım olumlu özelliklere de sahiptirler. Yüksek benlik saygısı içinde, kendinden emin, dışadönük, dikkat isteyen, öz saygıyı doyuran veriler toplayarak kişilerarası ilişkilerde çekici ve yetenekli özelliklere sahiptirler (Campbell vd., 2000). Kırılabilir narsisizmde birey aşırı hassas, utangaç, içedönük, düşük benlik saygısı, yetersizlik hissi ile çekingen, duygusal istikrarsızlık yaşayan, görünüşte mütevazı davranışlar sergileyen ancak öz benlik güçlükleri olan, depresif ve anksiyeteli özelliklerde bulunmaktadır (Pincus & Lukowitsky, 2010, p. 429). Örtük narsisizm, patolojik narsisizm ve kırılabilir narsisizm ile pozitif yönde ilişkilirken, normal narsisizm açık narsisizm ve büyüklenmeci narsisizm ile pozitif yönde ilişkilidir. Açık narsistikler öz saygıları yüksek olduğu için daha mutlu olmaktadır, örtük narsistikler öz güveni düşük olduğu için mutsuz olmaktadır (Rose, 2002). Narsisizmi kötü veya iyi olarak değerlendirmek yerine sosyal bağlama, farklı bileşenlere, sonuçlarına odaklanmak daha önemlidir. Lider özellikte olmak, sosyal ilişkileri kolaylıkla başlatmak, kendi yetenekleri hakkında kişinin olumlu görüşe sahip olması sonuç değişkenleri açısından narsisizmin yararlarından sayılmaktadır. Öte yandan saldırganlık, uzun dönemli durumlarda ilişki problemleri, aldatma, kişiler arası ilişki ve bağlara önem vermeme narsisizmin olumsuz yönlerinden kabul edilmektedir (Campbell & Campbell, 2007). Bu durumların dışında, depresyonu azaltıp dışadönüklük ve iş hayatında kişinin daha yüksek bir performans sergilemesine sebep olurken, öte yandan aradaki denge hali sağlanmadığında aşırı özgüven ve empati eksikliği gibi olumsuz sonuçlara da yol açabilmektedir (Mohammadzadeh, 2009). Narsistik hayranlık ve rekabet kavramı öz düzenleme stratejileri benliğe hizmet ederken birbirinden farklı sonuçlar doğurmaktadır. Ayrıca büyüklenmeci narsisizmin iki farklı boyutu olarak görülmektedir. Hayranlık narsisizmin aydınlık yönü olarak ele alınırken, rekabet narsisizmin karanlık yüzü olarak ele alınmaktadır (Back, Küfner, Dufner, Gerlach, Rauthmann & Denissen, 2003). Narsistik hayranlık benzersizlik çabası, büyüklenme fantezisi ve cazibe olarak üç farklı narsistik eğilimden oluşmaktadır. Bu süreçlerde başarı, övgü, sosyal statü, çekicilik, lider olarak seçilme, sosyal kaynaklar elde etme ve gibi olumlu sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Rose, 2002). Narsistik rekabet olarak adlandırılan düşmanca şekilde kendini koruma süreci ise birbiriyle alakalı üç narsistik eğilimden meydana gelmektedir. Bunlar üstünlük çabası, başkalarını değersizleştirme ve saldırganlık eğilimleridir. Reddedilme, sınırların ilişkilerde ihlal edilmesi, eleştiri, güvenilmezlik ve popüler olamama şeklinde olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Back vd., 2003). Kişinin kendini özel hissetmesinin, kendi benliğine zarar veya yarar sağlıyor olması narsisizmin derecesi ile ilgilidir. Gereğinden az düzeydeki narsisizmin, yıkıcı narsisizm kadar yıkıcı özelliktedir. Narsisizmi ya hep ya da hiç olarak değerlendirmek yerine, 0-10 arası derecelendirme ile değerlendirilmiştir. Buna göre spektrumda 4-6 puan aralığı sağlıklı narsisizmin düzeyidir (Malkin, 2017, p. 46). Narsistik bireyler sosyal hayatta verimli veya verimsiz olabilirler. İki arasındaki en önemli fark görüşleri ile dünyayı değiştiren, karizmaları, başkalarını kendi fikirlerini ve amaçları benimsetmeye çalışmalarıdır. Verimli narsistikler diğer kişilere ilham veren, bağımsız, dünyayı değiştirecek vizyona sahip, azimli, anlam yaratan, risk alan, karizmatik, tutkulu, tehditlerin farkında olan, mizah yeteneği ve öğrenme isteği olan bireylerdir. Verimsiz narsistikler ise kendi dünyalarında yaşayan, bu soyutlanma için diğer kişileri suçlayan, bencil ve empati yoksunu kişilerdir (Maccoby, 2003).

Kişiliğin önemli bir unsuru benliktir. Benliğin beğenilip benimsenmesi sonucunda benlik saygısı oluşmaktadır. Benlik saygısı, bireyin kendini değerlendirmesi sonucunda ulaştığı benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumudur. Yaşam bir sahne olarak düşünüldüğünde, bireyin üstlenmiş

olduğu rolden ve oynadığı oyunun niteliğinden almış olduğu doyum durumu benlik sayısındır (Temel, Fulya & Aksoy, 2010). Yetenekler, duygusal deneyimler, psikolojik uyum, değerlendirici ifadeler ve kararlar benliğin önemli bir yönünü tamamlayan benlik saygısı ile gerçekleşmektedir. Benlik saygısı özellikle erken yaşlarda ortaya çıkan, yaşla beraber değişime uğrayan bir yapıdır. Örneğin; 2 yaşındaki bir çocuk bir oyunu oynarken, yaptım şeklinde başarısını gösterir ve gülümser, başarısız olduğunda memnuniyetsizliğini ifade eder (Berk, 2006). Benlik saygısı yüksek olan kişiler “Güzel görünümlüyüm, matematikte iyiyim, arkadaşlarım beni sever” şeklinde olumlu değerlendirmelerde bulunurken, kendi kapasiteleri ile ilgili beklentileri de yüksektir. Düşük benlik saygısına sahip olan kişiler ise tam tersi şekilde değerlendirme yapmaktadırlar. Bireyin benlik saygısının yüksek veya düşük düzeyde olmasında akran, ebeveyn ve öğretmen tutumları, okul ortamı etkili olmaktadır (Novak & Peleaz, 2004).

Benlik saygısı, kişinin yaşam dönemlerindeki değişimlerle büyük oranda şekillenmekte ve değişmektedir. Örneğin, anne ve babadan ayrı yaşama, evlenme, kendi hayatını kurma çabası, orta yaşa ulaşma, yaşlılıkla beraber gelişen fiziksel, duygusal ve bilişsel değişimler benlik saygısında farklılaşmaya yol açmaktadır. Bu etkenlerin dışında özellikle ergen bireyler çocukluktan çıkma duygusunun üzüntüsü içindeyken birçoğu da bir an önce büyüebilmek kaygısı ile benliği kaybetme korkusu yaşayabilmekte, yeni ve gerçek bir benlik oluşturma mücadelesi içine girmektedir. Kendini yalnız hissetme, ebeveyne karşı yabancılaşırken, akran gruplarının ergen kişinin hayatına girerek hayatında önemli rol oynarlar. Ergenin kendini tanımasına, kişiliğini bağımsızlaştırması ve benlik saygısını inşa etmesinde kilit roldeyler. Bu faktörlerin dışında ergen bireylerin benlik saygısını etkileyen, cinsiyet, fiziksel görünüm, yaş gibi unsurlarda bulunmaktadır (Plummer, 2014). Anne ve babanın ergene karşı yetiştirme tutumları da benlik saygısını olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Çocuğa karşı sevginin ifade edilmesi, problemleri ile ilgilenilmesi, ihtiyaç anında çocuğa yardım etme, kuralların açık ve belirgin şekilde oluşturulması, belirlenmiş sınırlar içinde çocuğa özgürlük tanıma gibi birçok tutum çocuğun benlik saygısını olumlu yönde etkilemektedir (Santrock, 2011). Demokratik ortamda yetişen ergenlere anne ve babaları gerçek bir birey olarak kabul edip, büyümekte ve gelişmekte olan potansiyel kimliğe sahip kişi olarak davrandığı için, okulda daha başarılı olur, stresle daha kolay şekilde başa çıkabilir ve farklı ortamlara kolaylıkla uyum sağlayarak daha yüksek bir benlik saygısına sahip olurlar (Adams & Berzonsky, 2003). Otoriter yaklaşıma sahip anne ve babalar, genel olarak ergeni sahip olunması gereken çocuk kimliği ile algıladıkları için benlik gelişimine olumsuz yönde etki ederek ergen bireyin benlik saygısını düşürmektedirler (Smith, 2007). Düşük benlik saygısına sahip bireylerde, olumsuz duygu durumları ile başa çıkabilme, olumlu duygu durumu yaşayabilme haline yönelik motivasyon durumları, yüksek benlik saygısına sahip bireylere göre daha az gerçekleştiği kabul edilmektedir (Wood, Heimpel, & Michela, 2003). Ayrıca bireyin benlik saygısı düzeyi, öğrenme yaşantısını da etkileyen önemli boyutlardan biridir. Benlik saygısı düzeyi yüksek olan öğrenciler, gerek sosyal ilişkilerinde gerekse okul çalışmalarında daha girişimci, güvenli ve ataktırlar. Yeni bilgiler öğrenmeye meraklı, yeni durumlarla karşılaşmaktan kaçınmazlar. Benlik saygı düzeyi düşük olan öğrenciler ise kendilerine daha az güven duyar, istenilen bir işi başaramayacakları konusunda yoğun yetersizlik duygusu yaşarlar. Bu durumu yaşamamak için sürekli riskli işleri kendilerinden uzak tutmaktadırlar (Pişkin, 2003).

Narsisizm ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda narsisizm ile benlik saygısı arasındaki pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Guekes, vd., 2017; Hyatt, Sleep, Lamkin, Maples-Keller, Sedikides, Campbell, & Miller, 2018; Karakuş, 2017; Sedikides, Rudich, Gregg, Kumashiro, & Rusbult, 2004; Rose, 2002; Uçar & Konal, 2017). Sağlıklı düzeydeki narsisizmin, bireyin güçlü ve zayıf yönlerini, sınırlamalarını, yeteneklerini kabul etmelerini sağlayarak sağlıklı benlik saygısını yükseltmektedir (McNeal, 2007, p. 20). Benlik saygısı ile narsisizm arasında oluşan sağlıklı ilişkinin bireyin, empati yapma, başkaları ile güvenli bir ilişki ağı kurabilme, gerçek dostluk ve samimiyetten zevk alma, başkalarına güven verebilme durumu üzerinde pozitif yönde etki yaratmaktadır (Lubit, 2002). Narsisizm, normal narsisizmden patolojik narsisizme uzanan süreklilik olarak bir uçtan benlik saygısı ile başlarken diğer uçta ise dejeneratif

depresyona kadar uzanabilmektedir. Benlik saygısı ile narsisizm arasında bir nevi dengeye bağlı bir ilişki bulunmaktadır (Peyvasteghar, Yazdi & Mokhtari, 2012). Narsisizm, benlik saygısı ve sosyal görünüş kaygısının incelendiği bir çalışmada, narsistik kişilik özellikleri yüksek olan kişilerin sosyal görünüş kaygıları da yüksektir. Narsistik kişilik özelliğinin sosyal görünüş kaygısı üzerinde pozitif yönde ve anlamlı etkisinin olduğu, sosyal görünüş kaygısı yüksek olan bireylerin benlik saygılarının da düşük olduğu belirlenmiştir. Başka bir anlatımla, sosyal görünüş kaygısı düşük olan bireylerin benlik saygısı da yüksektir. Ancak narsistik kişilik özelliği ile benlik saygısı arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (Çelikel, 2019). Benlik saygısı dışında, narsisizm özsaygının anlamlı düzeyde bir yordayıcısıyken, özsaygının narsisizmin ileriye dönük belirleyicisi olmadığı belirlenmiştir (Zuckerman & O'Loughlin, 2009). Ortaokul öğrencilerinin narsisizm ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen başka çalışmalarda öz yeterlilik ile narsisizm arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (Brender-Ilan & Sheaffer, 2018; Brookes, 2015; Gönülalan, 2019; Hirschi & Jaensch, 2015). Narsisizmin saldırganlığı pozitif yönde beslediği (Ang & Yusof, 2005; Barry, Chaplin & Grafeman, 2006; Kauten & Barry, 2014; Locke, 2009; Przepiorka, Blachino, & Wiesenthal, 2014), mutluluk (Özözen Danacı, 2017; Zuckerman & O'Loughlin, 2009) ve umut (Hickmen, Watson, & Morris, 1995) arasında ise negatif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca narsistik hayranlığın mutluluğu pozitif yönde etkilerken, narsistik rekabet ise mutluluğu negatif yönde yordamaktadır (Demirci & Ekşi, 2017).

Son yıllarda bireylerde artan narsistik eğilimler ile bu oranın ileriki yıllarda da artabileceği yönünde öngörüler oluşturmaktadır. Kişiliğin inşasında en önemli dönemi kapsayan ergenlik döneminde bu alanla ilgili çalışmaların yapılması, riskli durumların tespit edilmesini ve buna yönelik önleyici çalışmaların gerçekleştirilmesini sağlayacaktır. Diğer yandan narsisizm ile yapılan çalışmaların çoğu, yetişkin bireylerle ilgiliyken, ergenler ile yapılan çalışmaların ise sayıca oldukça az olduğu görülmektedir. Ergenler ve çocuklarla yapılan çalışmalarda, narsistik gençler ve çocukların ileride narsistik yetişkinler olma eğiliminde oldukları, bu kişilerde narsisizm azaltılsa bile, neden olacağı, duygusal ve davranışsal problemlerin ortaya çıkacağı belirlenmiştir (Brummelman & Gürel, 2018). Bu açıdan ergenler için narsistik hayranlık ve rekabet düzeyi ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi, bu alandaki var olan boşluğu gidermek ve velilerin, eğitimcilerin ve gençlerle ilgili olan bütün paydaşlara yol göstermesi bakımından önemlidir. Ayrıca benlik saygısı, narsistik hayranlık ve rekabetin başka değişkenlerle olan ilişkisinin incelenmesi, farklı çalışma gruplarıyla benzer araştırmaların yapılması alandaki çalışmalara katkı sağlayacaktır. Bu kapsamda lise öğrencilerinin narsistik hayranlık ve rekabet algıları ile benlik saygıları arasındaki ilişki ve alt boyutlara göre düzeyi incelenmiştir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğrencilerin narsistik hayranlık ve rekabet ile alt boyutlarına yönelik algıları nasıldır?
2. Öğrencilerin benlik saygısı ve alt maddelerine yönelik algıları nasıldır?
3. Öğrencilerin narsistik hayranlık ve rekabet algıları ile benlik saygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğrencilerin benlik saygıları onların narsistik hayranlık ve rekabet algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
5. Öğrencilerin narsistik hayranlık ve rekabet algıları onların benlik saygılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırma lise öğrencilerinin narsistik hayranlık ve rekabet ile benlik saygılarının belirlenmesi özellikle, aileler, öğretmenlere, danışmanlara ve okul yöneticilerine veri sağlanması açısından önemlidir. Öğrencilerin narsistik hayranlık ve rekabet düzeylerinin belirlenmesi kişilerarası ilişkiler, benlik gelişimi, risk gruplarının erken tespiti ve erken müdahale çalışmaları açısından önemlidir. Bu sayede veliler çocuklarına yönelik farkındalık kazanacak ve okullarda rehber öğretmenlerin öğrencileriyle yürüteceği psikolojik çalışmalara

yön verecek, yol haritası oluşturacaktır. Alan yazın taramalarında lise öğrencilerinin narsistik hayranlık ve rekabet algıları ile benlik saygıları arasındaki ilişkiyi ölçen çalışmaların yetersiz olduğu, bu bağlamda alan yazına da önemli katkılar sağlayacağı düşünülebilir. Kayseri’de ortaöğretim kurumlarındaki lise öğrencilerinin narsistik hayranlık ve rekabet ile benlik saygılarının belirlenmesi ve arasındaki ilişkinin incelenmesi bakımından ilk çalışma olarak alandaki boşluğu doldurması beklenmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Kayseri ili merkez ilçelerinde bulunan ortaöğretim okullarındaki 13-18 yaş aralığındaki öğrenciler ile sınırlıdır. Araştırmada narsistik hayranlık ve rekabet ölçeği birbiriyle ilişkili olan hayranlık (eylemlilik) ve rekabet (düşmanlık) boyutlarıyla ölçülmektedir. Ölçeğin hayranlık boyutu büyülenme, benzersizlik ve cazibe alt boyutlarından, rekabet boyutu ise saldırganlık, üstünlük, değersizleştirme boyutları olacak şekilde altı alt boyut altında sınırlandırılmıştır. Benlik saygısı ise tek bir alt boyut ile sınırlandırılmıştır. Araştırmaya ilişkin karşımıza çıkan bir diğer sınırlılık ise veri toplama araçlarının özellikleri ile alakalıdır. Çünkü veri toplama araçları öz bildirim dayalıdır. Bu durumun bireyin kendini diğerlerinden daha iyi gösterme veya gerçeği yansıtmayan şekilde, savunmacı bir tavır içerisinde ölçekleri doldurmuş olma ihtimalini ortaya çıkarmaktadır. Verilerin, bireylerin kendi raporlamasına dayanmaktadır. Bu nedenle yanlış yanıtlar olma ihtimali bulunmaktadır. Değişkenlerin sadece ilişkisel düzeyde inceleniyor olması da çalışmanın bir diğer sınırlılığı olarak sayılabilir. Ayrıca bireyin narsistik hayranlık ve rekabet algıları ile benlik saygısı faktörleri zaman içerisinde sabit değildir. Bu nedenle çalışma, uygulandığı zaman dilimi ile sınırlıdır. Son olarak çalışmada kişisel özellikler olarak yaş, okul türü ve kardeş sayısı gruplarındaki sayıların eşit dağılmadığı gösterilebilir.

YÖNTEM

Öğrencilerin narsistik hayranlık ve rekabet algıları ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi ve algı düzeylerinin belirlenmesinin ele alındığı nicel bir çalışma olan bu araştırmada betimsel ve ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, herhangi bir olay veya olguyu mevcut haliyle betimlemeye amaçlarken, ilişkisel araştırmalarda ise iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi incelemeyi esas alan araştırmalardır (Karasar, 2002, s. 57). Bu noktadan yola çıkarak narsistik hayranlık ve rekabet düzeyleri ile benlik saygısı düzeyini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi yordamak için ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılının birinci dönemi Kayseri ili merkez ilçelerinde ortaöğretim okullarındaki 218000 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise basit seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 1058 lise öğrencisi oluşturmuştur. Tabakalı örnekleme de evren içindeki alt gruplarının sayısı belirlenerek, bu alt grupların hiçbir evren birimini açıkta bırakmayacak şekilde evrenin büyüklüğündeki oranların örneklem içinde temsil edilebilmelerini sağlayan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, 2016). Çalışma grubunun kişisel özellikleri Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1.

Öğrencilerin kişisel özellikleri

Özellik	Düzy	N	%
Cinsiyet	Kadın	611	57.8
	Erkek	447	42.2
Yaş	13 Yaş	37	3.5
	14 Yaş	233	22.0
	15 Yaş	337	31.9
	16 Yaş	255	24.1
	17 Yaş	151	14.3
	18 Yaş	45	4.3
Sınıf Düzeyi	9.Sınıf	408	38.5
	10.Sınıf	305	28.8
	11.Sınıf	185	17.4
	12.Sınıf	88	8.31
Okul Türü	Fen Lisesi	180	17.0
	Anadolu Lisesi	737	69.7
	Meslek Lisesi	3	0.3
	Sosyal Bilimler Lisesi	9	0.9
	İmam Hatip Lisesi	59	5.6
	Düz Lise	9	0.9
	Güzel Sanatlar Lisesi	61	5.8
Aylık Okunan Kitap Sayısı	0	149	14.1
	1-3	644	60.9
	4-6	224	21.2
	7-9	41	3.9
Kardeş Sayısı	1	382	36.1
	2	461	43.6
	3	132	12.5
	4	36	3.4
	5	7	0.7
	Yok	34	3.2
	Diğer	6	0.6
Sosyoekonomik Düzey	Kötü	28	2.6
	Orta Altı	140	13.2
	İyi	718	67.9
	Orta Üstü	145	13.7
	Çok İyi	27	2.6
Annenin Öğrenim Durumu	İlkokul	304	28.7
	Ortaokul	167	15.8
	Lise	324	30.6
	Lisans	225	21.3
	Lisansüstü	38	3.6
Babanın Öğrenim Durumu	İlkokul	161	15.1
	Ortaokul	141	13.3
	Lise	365	34.5
	Lisans	309	29.2
	Lisansüstü	83	7.8
Toplam		1058	100.00

Tablo 1 incelendiğinde, lise öğrencilerinin 611'nin (%57,8) kadın, 447'sinin (%57,8) erkek; 337'sinin (%31,9) 15 yaşında, 255'nin (%24,1) 16 yaşında, 233'nün (%22,0) 14 yaşında, 151'inin (%14,3) 17 yaşında, 45'nin (%4,3) 18 yaşında ve 37'sinin (%3,5) 13 yaşında; 408'nin (%38,5) 9.sınıf, 305'nin (%28,8) 10.sınıf, 185'nin (%17,4) 11.sınıf ve 88'nin (%8,31) 12.sınıf öğrencisi; 737'si (%69,7) Anadolu Lisesi, 3'ü (%0,3) Meslek Lisesi, 9'u (%0,9) Sosyal Bilimler Lisesi, 59'u (%5,6) İmam Hatip Lisesi, 9'u (%0,9) Düz Lise, 61'i (%5,8) ise Güzel Sanatlar Lisesi öğrencisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 149'unun (%14,1) hiç kitap okumadığı, 644'nün (%60,9) 1-3 arası kitap, 224'nün (%21,2) 4-6 arası kitap, 41'nin (%3,9) 7-9 arası kitap okuduğu; 382'sinin (%36,1) 1 kardeşi, 461'nin (%43,6) 2 kardeşi, 132'sinin (%12,5) 3 kardeşi, 36'sının (%3,4) 4 kardeşi, 7'sinin (%0,7) 5 kardeşi, 34'nün (%3,2) hiç kardeşi olmadığı, 6'sının (%0,6) diğer kardeş sayısına sahip; 28'nin (%2,6) sosyoekonomik düzeyinin kötü, 140'nün (%13,2) orta altı, 718'nin (%67,9) iyi, 145'nin (%13,7) orta üstü, 27'sinin (%2,6) çok iyi; anne öğrenim durumu açısından 304'nün (%28,7) ilkököl, 167'sinin (%15,8) ortaokul, 324'nün (%30,6) lise, 225'nin (%21,3) lisans ve 38'nin (%3,6) lisansüstü mezunu, babanın öğrenim durumu değişkeni olarak ise, 161'nin (%15,1) ilkököl, 141'nin (%13,3) ortaokul, 365'nin (%34,5) lise, 309'nun (%29,2) lisans ve 83'nün (%7,8) lisansüstü mezunu oldukları belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Narsistik Hayranlık ve Rekabet Ölçeği (Demirci & Ekşi, 2017) ve Benlik Saygısı Ölçeği (Rosenberg, 1965) kullanılmıştır. Anketlerin okullarda uygulanabilmesi için izinler ve etik kurul raporu, Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan alınmıştır. Anketlerin uygulanması Google form üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışma üç bölümden oluşmaktadır:

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu; katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okul türü, okunan kitap sayısı, kardeş sayısı, anne ve babanın öğrenim durumu ve sosyo ekonomik durum değişkenlerinden oluşmaktadır.

Narsistik Hayranlık ve Rekabet Ölçeği: Çalışmada ilk veri toplama aracı olarak "Narsistik Hayranlık ve Rekabet Ölçeği" kullanılmıştır. Back vd., 2013 yılında geliştirilen, Demirci ve Ekşi tarafından 2017 yılında Türkçeye uyarlanan, ölçek hayranlık bölümünün alt boyutları: büyülenme (1, 2, 8); benzersizlik (3, 5, 15); cazibe (7, 16, 18); rekabet bölümünün alt boyutları ise: saldırganlık (4, 11, 12), üstünlük (6, 9, 10) ve değersizleştirme (13, 14 ve 17) olmak üzere altı alt boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipinde olan ölçekte puanlama, tamamen katılıyorum (4.20-5.00), çok katılıyorum (3.40-4.19), katılıyorum (2.60.-3.39), az katılıyorum (1.80-2.59), katılmıyorum (1-1.79) şeklindedir. Demirci ve Ekşi (2017) tarafından ölçeğin güvenilirliği üzerine yapılan analizlerde ölçeğin toplam puanının iç tutarlılık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Üst boyutların iç tutarlılık katsayısı Hayranlık için .83 ve Rekabet için .82 olarak bulunmuştur. Alt boyutların iç tutarlılık katsayısı büyülenme için .62, benzersizlik için .61, cazibe için .64, saldırganlık için .63, üstünlük için .79, değersizleştirme için .60, olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Narsistik Hayranlık ve Rekabet Ölçeği'nin madde analizi düzeltilmiş madde toplam puan korelasyonlarını inceleyerek yapılmıştır. Ölçeğin madde toplam puan korelasyonları büyülenme alt boyutu için .30 ile .55, benzersizlik alt boyutu için .38 ile .48, cazibe alt boyutu için .41 ile .49, saldırganlık alt boyutu için .34 ile .58, üstünlük alt boyutu için .63 ile .64, değersizleştirme alt boyutu için .36 ile .48, arasında değişmektedir (Demirci ve Ekşi, 2017, s. 47). Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde, ölçek modelinin Türkçe formdaki uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür ($\chi^2_{(128, N=420)}=302,43, p<.001; CFI = .96; NFI = .94; NNFI = .96; SRMR = .052; RMSEA = .057 (.049 - .065)$). Ölçeğin faktör yükleri .39 ile .86 arasında değişmektedir (Demirci ve Ekşi, 2017, s. 46). Her iki örneklem için en iyi uyum değerlerini dört boyutlu yapının sağladığı ortaya çıkarılmıştır (1.örneklem= $\chi^2/df=1,80; RMSEA=0,046; CFI=0,93$ ve 2.örneklem= $\chi^2/df=1,91; RMSEA=0,048; CFI=0,92$).

Araştırmacı tarafından yapılan ölçeğin iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alpha) ve alt boyutlara göre gösteren tablo Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2.

Narsistik hayranlık ve rekabet ölçeğinin ortalama, standart sapma ve güvenilirlik değerleri

Üst ve Alt Boyutlar	\bar{x}	ss	α
Hayranlık	3.77	1.71	.76
Büyükleme	3.59	1.73	.74
Benzersizlik	4.16	1.66	.77
Cazibe	3.56	1.76	.73
Rekabet	2.46	1.59	.78
Saldırganlık	3.24	1.78	.75
Üstünlük	2.51	1.74	.79
Değersizleştirme	1.63	1.26	.73
Narsistik Hayranlık ve Rekabet	3.12	1.50	.83

Tablo 2 incelendiğinde, narsistik hayranlık ve rekabet ölçeğine ilişkin üst ve alt boyutların güvenilirlik ve standart sapma değerleri olarak, en homojen değer değersizleştirme, en az homojen ise saldırganlık alt boyutlarında gerçekleşmiştir. Güvenirlik durumu incelendiğinde, güvenilirliği en yüksek alt boyut üstünlük, güvenilirliği en düşük olan boyut ise değersizleştirme ve cazibe olmuştur. Üst boyutlar olarak rekabet üst boyutunun güvenilirlik katsayısı .78, hayranlık üst boyutunun güvenilirlik katsayısı ise .76 olarak elde edilmiştir. Narsistik Hayranlık ve Rekabet ölçeğinin toplam güvenilirlik değeri .83 olmuştur. Altı alt boyut ve iki üst boyutun faktör yüklerinin .40-.89 arasında değiştiği belirlenmiştir. Narsistik Hayranlık ve Rekabet ölçeği toplam varyansın %71’ni açıklamıştır. Araştırmacı tarafından narsistik hayranlık ve rekabet ölçeğinin geçerlilik analizi için yapılan doğrulayıcı faktör analizine ilişkin değerler için ($\chi^2/df=2,56$, ($\chi^2=1428,39$ df=558); GFI=0,770, RMR=0,049, AGFI=0,72, NNFI=0,98, NFI=0,84, SRMR=0,09 karşılaştırmalı uyum indeksi CFI= 0,98, kök ortalama kare yaklaşım hatası RMSEA=0,069 ve Tucker-Lewis indeks (TLI) değeri 0,94. Bir modelin özellikle karşılaştırmalı uyum indeks (CFI) ve Tucker-Lewis indeks (TLI) değerlerinin 0,90 veya üzerinde olması iyi uyum sağladığı anlamına gelmektedir (Şimşek, 2007). Elde edilen sonuçlar bu aşamada ölçeğin altı boyutlu faktör yapısının yeterli uyum değerlerini sağladığını göstermektedir. Ölçeğin KMO değeri (=0,93) ve Bartlett (=2839,253, p=.000) testleri sonucunda verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğu görülmüştür. Narsistik Hayranlık ve Rekabet ölçeğinin narsistik hayranlık ve narsistik rekabet düzeyini ölçmede kullanılabilir güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Benlik Saygısı Ölçeği: Çalışmada kullanılan diğer bir ölçme aracı “Benlik Saygısı Ölçeği” dir. Rosenberg tarafından 1965 yılında geliştirilen, Çuhadaroğlu tarafından 1986 yılında Türkçe’ye uyarlanan bu ölçek, çoktan seçmeli 12 alt kategoriden oluşan ölçekte 63 madde yer almaktadır. Bu çalışmada 10 maddeden oluşan Benlik Saygısı alt kategorisi kullanılmıştır. Benlik Saygısı ölçeğinde (3*, 5*, 8*, 9* ve 10*) maddeler tersten kodlanmıştır. 5’li likert tipinde olan ölçekte puanlandırmada, tamamen katılıyorum (4.20-5.00), çok katılıyorum (3.40-4.19), katılıyorum (2.60.-3.39), az katılıyorum (1.80-2.59), katılmıyorum (1-1.79) şeklindedir. Çuhadaroğlu (1986) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonunda benlik saygısı kategorisinin geçerliğini sınamak için psikiyatrik görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerle yapılan değerlendirmede öğrencilerin benlik saygıları, kendilerine ilişkin görüşlerine göre, yüksek, orta ve düşük olarak gruplandırılmıştır. Görüşlerden ve benlik saygısı ölçeğinden elde edilen sonuçların arasındaki ilişkiler hesaplanmış ve geçerlik oranı .71 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısının ise .75 olduğu belirtilmiştir (Çuhadaroğlu, 1986). Araştırmacı tarafından ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) .76 olarak hesaplanmıştır. Benlik saygısı ölçeğinin faktör yükleri .41-.85 arasında değişmektedir. Benlik saygısı ölçeği toplam varyansın %69’nu açıklamaktadır. KMO (=0,79) ve Bartlett (=2905,987, p=.000) testleri sonucunda verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğu

görülmüştür. Benlik saygısı ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin değerleri: $\frac{\chi^2}{d}=2,88$ ($\chi^2=1684,31$ $df=585$), $SRMR=0,080$, $AGFI=0,70$, $GFI=0,740$, $CFI=0,970$, $NFI=0,93$, $NNFI=0,95$, $RMSEA=0,076$. Benlik saygısı ölçeğinin stres kaynaklarını ölçmede kullanılabilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, kişisel bilgi formu, narsistik hayranlık ve rekabet ölçeği ve benlik saygısı ölçeklerinden elde edilen veriler “SPSS 22.0” paket programında analiz edilmiştir. Narsistik Hayranlık ve Rekabet ölçeği ile Benlik Saygısı ölçeğinin normal dağılıp dağılmadığı tespit edilmiş, bunun için de basıklık çarpıklık kritik değeri ± 1.96 aralığı dikkate alınmıştır (Tabachnick & Fidell, 2007). Çalışma grubunun 50’den fazla olması sebebiyle, Kolmogorov-Smirnov normallik testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda dağılımın normallik varsayımını sağladığı belirlenmiştir. Narsistik Hayranlık ve Rekabet ölçeği için basıklık değeri (1,205) ve çarpıklık değeri (0,857), $p<.05$; benlik saygısı ölçeği için basıklık değeri (=1,612) ve çarpıklık değeri (-1,171) $p<.05$. İstatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Bu değerlerden hareketle dağılımın normale yakın olduğu söylenebilir. Bu sebeple çalışmada elde edilen verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Çalışmada tanımlayıcı (aritmetik ortalama standart sapma), korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt amacı; öğrencilerin narsistik hayranlık ve rekabet ile alt boyutlarına yönelik algıları nasıldır? Şeklinde düzenlenmiştir. Tablo 3’de öğrencilerin narsistik hayranlık ve rekabet ile alt boyutlarına yönelik algı düzeyleri verilmiştir:

Tablo 3.

Öğrencilerin narsistik hayranlık ve rekabet ile alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri

Üst Boyutlar	\bar{x}	ss	Alt Boyutlar	N	\bar{x}	ss
Hayranlık	3.77	1.09	Büyükleme	1058	3.59	1.33
			Benzersizlik	1058	4.16	1.23
			Cazibe	1058	3.56	1.31
			Değersizleştirme	1058	1.63	1.03
Rekabet	2.46	0.97	Üstünlük	1058	2.51	1.46
			Saldırganlık	1058	3.24	1.31
Narsistik Hayranlık ve Rekabet				1058	3.11	1.27

Tablo 3 incelendiğinde, lise öğrencilerinin narsistik hayranlık ve rekabet alt boyutlarından en fazla benzersizlik ($\bar{x}=4,16$, $ss=1,23$) ve en az da değersizleştirme ($\bar{x}=1,63$, $ss=1,03$) görüşüne katılım sağlamışlardır. Ayrıca üst boyutlardan en fazla hayranlık ($\bar{x}=3,77$, $ss=1,09$) en az da rekabet ($\bar{x}=2,46$, $ss=0,97$) puanına sahiptirler. Başka bir anlatımla, öğrenciler en fazla hayranlık puanının benzersizlik, en az da rekabet puanının değersizleştirme davranışını sergilemektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacı; öğrencilerin benlik saygısı ve maddelerine yönelik algıları nasıldır? Şeklinde düzenlenmiştir. Tablo 4’de lise öğrencilerinin benlik saygısı ve maddelerine yönelik algı düzeyleri verilmiştir:

Tablo 4.*Öğrencilerin benlik saygısı ve alt maddelere yönelik algı düzeyleri*

Maddeler	N	\bar{x}	ss
M1	1058	3.94	1.09
M2	1058	4.13	0.87
M3	1058	3.43	1.18
M4	1058	4.09	0.92
M5	1058	2.51	1.25
M6	1058	3.63	1.09
M7	1058	3.68	1.08
M8	1058	2.82	1.33
M9	1058	2.76	1.39
M10	1058	2.96	1.31
Benlik Saygısı	1058	3.40	0.43

Tablo 4 incelendiğinde, lise öğrencilerinin benlik saygısı genel olarak yüksek düzeydedir. Öğrenciler benlik saygısı ölçeğinin en fazla, Madde 2 “Bazı olumlu özelliklerim olduğunu düşünüyorum” ($\bar{x}=4,13$, $ss=0,87$) ve Madde 4 “Ben de diğer insanların birçoğunun yapabileceği kadar bir şeyler yapabilirim” ($\bar{x}=4,09$, $ss=0,92$); en az da Madde 5 “Kendimde gurur duyacak fazla bir şey bulamıyorum” ($\bar{x}=2,51$, $ss=1,25$) ve Madde 9 “Bazen kendimin hiç de yeterli bir insan olmadığımı düşünüyorum” ($\bar{x}=2,76$, $ss=1,39$) görüşlerine katılım göstermişlerdir. Başka bir anlatımla, lise öğrencileri kendilerinde olumlu özelliklerin olduğu, kendilerinin birtakım özellikleriyle gurur duydukları ve öz yeterlilik düzeyi yüksek kişiler olarak değerlendirmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı; öğrencilerin narsistik hayranlık ve rekabet algıları ile benlik saygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Şeklinde düzenlenmişti. Tablo 5’de lise öğrencilerinin narsistik hayranlık ve rekabet algıları ile benlik saygısı arasındaki ilişki verilmiştir:

Tablo 5.*Öğrencilerin narsistik hayranlık ve rekabet alt ve üst boyutları ile benlik saygısı arasındaki ilişki*

Boyutlar	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1.Hayranlık	.862*	.852*	.816*	.300*	.118*	.270*	.272*	.379*
2.Büyüklenme	-	.644*	.527*	.232*	.118*	.229*	.168*	.407*
3.Benzersizlik		-	.528*	.272*	.054	.236*	.301*	.291*
4.Cazibe			-	.256*	.125*	.222*	.224*	.258*
5.Rekabet				-	.662*	.841*	.766*	-.109*
6.Değersizleştirme					-	.386*	.253*	-.160*
7.Üstünlük						-	.453*	-.020
8.Saldırganlık							-	-.094*
9.Benlik Saygısı								-

*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde, lise öğrencilerinin benlik saygıları ile narsistik hayranlık ve rekabet ölçeğinin değersizleştirme, üstünlük, saldırganlık alt boyutları ile rekabet üst boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişkinin varlığı göze çarpmaktadır. Buna karşın, öğrencilerin benlik saygıları ile narsistik hayranlık ve rekabet ölçeğinin cazibe, benzersizlik, büyüklenme alt boyutları ile hayranlık üst boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre en yüksek büyüklenme alt boyutu ile benlik saygısı arasında ($r=.407$, $p<.05$) pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu durumu sırasıyla hayranlık üst boyutu ($r=.379$, $p<.05$); benzersizlik ($r=.291$, $p<.05$) ve cazibe ($r=.258$, $p<.05$) alt boyutları izlemiştir. Başka bir anlatımla, öğrencilerin büyüklenme, hayranlık, benzersizlik ve cazibe

özelliklerini sergiledikçe, kendilerine yönelik benlik saygılarında artış meydana gelmektedir. Diğer taraftan, öğrencilerin rekabet, değersizleştirme, üstünlük ve saldırganlık özelliklerinde meydana gelen artış, benlik saygılarını negatif yönde etkilemektedir.

Araştırmanın dördüncü alt amacı; öğrencilerin benlik saygıları onların narsistik hayranlık ve rekabet algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır? Şeklinde düzenlenmişti. Tablo 6’da narsistik hayranlık ve rekabetin yordanmasına ilişkin sonuçlar verilmiştir:

Tablo 6.

Narsistik hayranlık ve rekabetin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analiz sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1.884	0.204	-	9.212	.000	-	-
Benlik Saygısı	0.364	0.060	0.184	6.096	.000*	.379	.327
R=0.478	R ² =0.228						
F _(1, 1056) = 21.805	p=.000*						

*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde, lise öğrencilerinin benlik saygıları ile narsistik hayranlık ve rekabet algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (R=.478, R²=.228, p<.05). Öğrencilerin benlik saygıları narsistik hayranlık ve rekabetteki toplam varyansın %28’ni açıklamaktadır.

Araştırmanın beşinci alt amacı; öğrencilerin narsistik hayranlık ve rekabet algıları onların benlik saygılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır? Şeklinde düzenlenmişti. Tablo 7’de benlik saygısının yordanmasına ilişkin sonuçlar verilmiştir:

Tablo 7.

Benlik saygısının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analiz sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.002	0.047	-	65.714	.000	-	-
Büyükleme	0.116	0.012	0.366	9.816	.000*	.407	.290
Benzersizlik	0.022	0.013	0.063	1.657	.098	.291	.051
Cazibe	0.028	0.011	0.088	2.632	.009*	.258	.081
Değersizleştirme	-0.073	0.012	-0.179	-6.030	.000*	-.160	-.183
Üstünlük	0.000	0.009	-0.002	-0.051	.959	-.020	-.002
Saldırganlık	-0.048	0.010	-0.149	-4.723		-.094	-.144
R=0,482	R ² =0,232						
F _(6, 1051) = 53,039	p=.000*						

*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde, lise öğrencilerinin narsistik hayranlık ve rekabet ölçeğindeki büyükleme, benzersizlik, cazibe, değersizleştirme, üstünlük ve saldırganlık boyutları onların benlik saygıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (R=0,482 R²=0,232, p<.05). Adı geçen altı alt boyut, öğrencilerin benlik saygılarındaki toplam varyansın %23’nü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin benlik saygısı üzerindeki görece önem sırası; büyükleme, değersizleştirme, saldırganlık, cazibe, benzersizlik ve üstünlük olmuştur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise büyükleme, cazibe ve değersizleştirme boyutları benlik saygısı üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Benlik saygısının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir:

Benlik Saygısı= +.366*Büyükleme* -.179*Değersizleştirme* -.149*Saldırganlık* +.088*Cazibe* +.063*Benzersizlik* -.002*Üstünlük*. Başka bir deyişle, lise öğrencilerinin narsistik hayranlık ve rekabet özelliklerinden, büyükleme, cazibe ve değersizleştirme alt boyutları, onların benlik saygısı algılarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİ

Araştırmanın birinci alt hipotezi, “Öğrencilerin narsistik hayranlık ve rekabet ile alt boyutlarına yönelik algıları nasıldır? Olarak düzenlenmiştir. Lise öğrencilerinin sırasıyla en yüksek benzersizlik, büyükleme ve cazibe; en az düzeyde ise değersizleştirme, üstünlük ve saldırganlık algısına sahip oldukları bulunmuştur. Bu kapsamda öğrencilerin hayranlık boyutuna yönelik görüşleri, rekabet boyutuna yönelik görüşlerine göre daha olumludur. Narsistik hayranlık ve rekabet özellikleri ise orta düzeydedir. Bu bulgu (Back, Küfner, Dufner, Gerlach, Rauthmann, & Denissen, 2013; Demirci & Ekşi, 2017; Hacıoğlu, 2020; Karakuş, 2017; Twenge & Foster, 2008; Wetzel, Leckelt, Gerlach, & Back, 2016; Wurst vd., 2017; Ramos, 2017; Yıldırım, 2020; Zajenkowski, Leniarska, & Jonason, 2020, p. 115) sonuçları ile paralel niteliktedir. Farklı bir çalışmada lise öğrencilerinin kırılğan narsisizm boyutuna yönelik algı düzeyleri, büyükleme narsisizm boyutuna ait görüşlerinden daha yüksek düzeydedir (Deveci, 2020, s. 35). Araştırma sonuçlarından farklı olarak bireylerin narsistik kişilik özelliklerinin düşük durumda olduğu belirlenmiştir (Çelikel, 2019, s. 31). Sonuçlara dayalı olarak, lise öğrencilerinin normal narsistik düzeyde kişilik özelliği sergiledikleri ancak patolojik narsistik düzeye doğru kaymamasının kaynaklanabilmektedir. Çünkü narsisizmin hayranlık boyutu duygusal ve motivasyonel açıdan benzersiz olma çabası, bilişsel olarak büyükleme fantezisi ile cazibe davranışı, bireyin başarılı olmasında, sosyal statü ve potansiyel kazanmasında yardımcı olan etmenlerdir. Rekabet boyutunun dinamiği ise duygusal ve motivasyonel açıdan üstünlük çabası, bilişsel açıdan diğer kişileri küçük görme ile ortaya çıkan saldırganlık ile açıklanmakta bu durum kişinin toplum içerisinde popüler olamamasına, dışlanma, kişilerarası çatışmalar gibi birçok soruna sebep olmaktadır (Back vd., 2013). Araştırmada, lise öğrencilerinin hayranlık algı ortalamalarının, rekabet algısı özelliklerine göre daha yüksek olması bu savları doğrular niteliktedir. Bu sonuçlar literatür ile uyum içerisindedir.

Araştırmanın ikinci alt hipotezi, “Öğrencilerin benlik saygısı ve maddelerine yönelik algıları nasıldır? Şeklinde düzenlenmişti. Lise öğrencilerinin sırasıyla en yüksek, “Bazı olumlu özelliklerim olduğunu düşünüyorum”, “Ben de diğer insanların birçoğunun yapabildiği kadar bir şeyler yapabilirim”, “Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum”; en az düzeyde ise “Kendimde gurur duyacak fazla bir şey bulamıyorum”, “Bazen kesinlikle kendimin bir işe yaramadığımı düşünüyorum”, “Kendime karşı daha fazla saygı duyabilmeyi isterdim” algısına sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca lise öğrencilerinin genel olarak benlik saygısı düzeyleri yüksek düzeydedir. Bu bulgu (Balat & Akman, 2004; Baybek & Yavuz, 2005; Bosson vd., 2008; Çelikel, 2019; Fazio & Olson, 2003; Güloğlu & Kararımak, 2010; Kernis, Cornell, Sun, Berry, & Harlow, 1993) paralel niteliktedir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak obezite hastalarının benlik saygılarına yönelik algıları düşük düzeydedir (Deveci vd., 2005; Hamurcu vd., 2015; Kodama & Noda, 2001; Telch & Agras, 1994). Benlik saygısı yüksek olan kişilerin kendilerine yönelik değerlendirmeleri olumludur ve kendilerini değerli olarak görme eğilimindedirler (Baumeister vd., 2003). Bu sonuç öğrencilerin kendi özlerine yönelik algılarının olumlu olmasından kaynaklanabilmektedir. Ayrıca yüksek benlik saygısına sahip bireylerde, çabalarının başarı ile sonuçlanacağı konusunda kendilerinden çok emin olmakta, çok zor aktiviteleri tercih etmekte, duygusal dalgalanmalara karşı daha dirençli olmakta, depresyondan daha az etkilenmekte, daha az olumsuz etkiye maruz kalmakta, başkalarının kendilerinden daha iyi ve üstün olduğunu fark ettiklerinde bu durumdan olumsuz etkilenmemektedirler (Yelsma & Yelsma, 1998). Bu açıdan değerlendirildiğinde öğrencilerin bu alanlarla ilgili daha az sorun yaşadığı veya zorlukları daha kolay tolere edebildiklerinden kaynaklanabilmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt hipotezi, “Öğrencilerin narsistik hayranlık ve rekabet algıları ile benlik saygıları

arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Şeklinde düzenlenmişti. Öğrencilerin narsistik hayranlık ve rekabet özellikleri ile benlik saygıları arasında hayranlık boyutunda pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken, rekabet boyutunda negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu bulgu (Brummelman, Thomaes & Sedikides, 2016; Demirci, Ekşi, & Ekşi, 2019; Geukes vd., 2019; Karakuş, 2017; Tazegül & Soykan, 2013); elde ettiği sonuçlarla benzer niteliktedir. Narsisizm ile benlik saygısı arasında pozitif bir ilişkinin olduğu, kişinin kendinin değerli olduğunu hissetmesi, mutlu ve girişken olabilmesi, kendini grup içerisinde daha rahat ifade edebilmesi ile ilişkilendirilse de, benlik saygısının abartılı ve dengesiz şekilde artırılmasının patolojik düzeyde narsisizme yol açacağı öngörülmektedir (Baumeister vd., 2003). Bu durum araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Çünkü görkemli bir benlik saygısı kavramı, diğer kişiler üzerinde üstünlük kurma, benlik merkezli ve hak sahibi olma özellikleri ile ilişkili olarak doğrudan bireyin narsisizm özellikleri üzerinde doğrudan etkilidir (Ackerman vd., 2011; Bosson vd., 2008; Morf & Rhodewalt, 2001). Böylelikle narsisizm ve benlik saygısı arasındaki pozitif ilişki kanıtlanmış olmaktadır.

Araştırmanın dördüncü alt hipotezi, “Öğrencilerin benlik saygıları onların narsistik hayranlık ve rekabet algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır? Şeklinde düzenlenmişti. Araştırmada ise öğrencilerin benlik saygıları, narsistik hayranlık ve rekabet algıları üzerinde pozitif yönde anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu (Bosson vd., 2008; Demirci, Ekşi, & Ekşi, 2019; Kernis, Cornell, Sun, Berry, & Harlow, 1993) araştırma sonuçları ile paralel niteliktedir. Popüler kültür ve psikolojideki yayın inanış aşırı benlik sayısının narsisizmden beslendiği yönündedir (Brummelman, Thomaes, & Sedikides, 2016). Narsisizm kişilik özelliği, benlik saygısını pozitif yönde yordarken, öz saygı düzeylerinde daha fazla dalgalanma yaşamaktadırlar. Yani narsistik bireylerin benlik saygılarında daha fazla pozitif yönde değişkenlik oluşmaktadır (Back vd., 2013). Bu sonuçlar doğrudan benlik saygısının narsisizmi pozitif yönde yordamasına sebep olabilmıştır. Ergenlik döneminde yükselen narsistik eğilim düzeyi de kişi de gerçekçi olmayan bir benlik saygısına sebep olabilmıştır.

Araştırmanın beşinci alt hipotezi, “Öğrencilerin narsistik hayranlık ve rekabet algıları onların benlik saygılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır? Şeklinde düzenlenmişti. Araştırmada lise öğrencilerinin büyülenme, benzersizlik, cazibe, değersizleştirme, üstünlük ve saldırganlık özelliklerinin, benlik saygıları üzerinde pozitif yönde anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu (Geukes vd., 2017; McGregor, Nail, Kocalar, & Haji, 2007; Rhodewalt, Madrian, & Cheney, 1998) ile paralel niteliktedir. Narsist özelliği yüksek olan kişilerde, farklı kişilerarası duyarlılık halini gözönünde bulundurarak, benlik saygıları daha yüksek olurken, bazı durumlarda ise benlik saygıları düşük düzeyde olabilmektedir. Çünkü narsistik bireyler, kendilerini olduklarından daha büyük göstererek, manipüle eder, küçümser veya karşısındaki kişiyi sömürerek, içten içe kendinden hoşlanmayarak görünüşte yüksek bir benlik saygısı sergiler gibi görünürken, aslında kendilerinden hoşlanmayarak düşük bir benlik saygısına sahiptirler (Nisbett & Wilson, 1977). Bu durumda narsistler, kararsız bir benlik saygısı hali sergileyerek yüksek düzeyde duygusal tepkiler verebilmekte, kişilerarası ilişkiler ve olaylara göre öz saygı düzeyleri de değişebilmektedir (Rhodewalt, Madrian, & Cheney, 1998). Öğrencilerin narsistik düzeylerinin benlik saygılarının yordayıcısı olma durumu bu sonuçlara bağlanabilir. Aslında narsistik düzeyi yüksek kişilerde gerçekçi olmayan bir benlik saygısı halinin mevcut olması bu sonuçlara neden olabilmıştır.

Araştırma sonuçlarına bağlı kalarak, araştırma ve uygulayıcıları da kapsayacak düzeyde şu önerilere yer verilebilir;

Lise öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerini daha da iyileştirebilmek adına, ergenlerle öncelikli olarak ilişki halinde olduğu ebeveynlerin tutumlarının iyileştirilmesi, evde ilgisiz bir tutum yerine, demokratik anne-baba tutumlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra ergenlik döneminde en önemli etken olan arkadaşların çevresinden alınan sosyal destek artırılmalıdır. Çünkü ergen bireylerin arkadaş ve ebeveynlerinden alacağı sosyal desteğin, kişinin kendini güvende hissetmesini sağlayarak ve çevre

üzerindeki kontrol yeteneğini arttırarak, kişinin yeterli ve başarılı hissetmesini güçlendirerek benlik saygısını yükseltecektir. Ayrıca öğrencileriyle nasıl iletişime geçeceğini bilen, ergenlik dönemi sorunlarını bilen ve bu duruma uygun davranan ve çözmelerine yardımcı olan bir öğretmen modeli olmalıdır. Bu konuda gerekirse öğretmenler psikososyal eğitimlerle desteklenmelidir. Okullarda öğrencilerin benlik saygılarını güçlendirecek, psikolojik danışma ve rehberlik biriminde grup çalışmalarına yer verilmelidir. Narsistik algılarının optimal düzeyde kalabilmesi için öğrencilere, empati, drama, farkındalık eğitimleri ile psikososyal çalışmalar verilebilir. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde, narsisizm üzerine yapılan çalışmaların çok az kısmının hayranlık ve rekabet üzerine olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalarda hayranlık ve rekabet boyutlarının birbirinden farklı özellikte yapılar olduğu belirlenmiştir. Narsisizmin daha iyi anlaşılmasına olanak sağlayacak hiyerarşik model üzerinden yapılan çalışmaları artırılması, narsisizm ile başka faktörler arasındaki ilişki ve birden çok faktörün narsisizm üzerindeki aracılık rolü araştırılabilir. Araştırma üniversite öğrencileri, ortaokul öğrencilerine de uygulanarak kapsamı genişletilebilir. Farklı coğrafik bölgeler, şehirler ve sosyoekonomik düzeydeki okullarda bulunan öğrenciler için de benzer çalışmalar yürütülerek şehirler ve bölgeler arası kıyaslamalar yapılabilir. Çalışma Kayseri ilinin merkez ilçelerindeki lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Diğer ilçeler içinde benzer çalışmalar yürütülerek ilçeler arasında karşılaştırmalar yapılabilir. Narsistik hayranlık ve rekabet ile benlik saygısının farklı örgütsel davranışlar üzerindeki etkisi ve aracılık rolü incelenebilir. Ulusal alan yazında eğitim alanında kullanılabilecek daha kapsamlı ve özgün narsistik hayranlık ve rekabet ile benlik saygısına ait ölçek çalışmaları geliştirilerek alana katkı sağlanmalıdır. Nicel araştırma teknikleri ile hazırlanan bu çalışma nitel veya karma araştırma teknikleriyle desteklenerek daha kapsamlı ve derinlemesine sonuçlara ulaşılabilmelidir. Narsistik kişilik özellikleri ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin daha iyi aydınlatılabilmesi için örneklem sayısının artırıldığı, çeşitli alt gruplara uygulandığı, demografik özelliklere göre dağılımın eşit olduğu uygulamalar ile ilgili daha geniş bir alanda ileri çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ackerman, R. A., Witt, E. A., Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Kashy, D. A. (2011). What does the narcissistic personality inventory really measure?. *Assessment*, 18(1), 67-87.
- Adams, G. R., & Berzonsky, M. D. (2003). *Handbook of adolescence*. Malden: Blackwell Publishing.
- Altun, R. (2015). *Üniversite öğrencilerinde dindarlık ve narsisizm ilişkisi (Sinop örneği) [Religiosty and narcissism relation of university students] (Sinop sample)*. (Unpublished Doctoral Dissertation), On Dokuz Mayıs University, Institute of Social Sciences, Samsun, Turkey.
- Ang, R. P., & Yusof, N. (2005). The relationship between aggression, narcissism, and self-esteem in Asian children and adolescents. *Current Psychology*, 24(2), 113-122.
- Back, M. D., Küfner, A. C., Dufner, M., Gerlach, T. M., Rauthmann, J. F. ve Denissen, J. J. (2013). Narcissistic admiration and rivalry: Disentangling the bright and dark sides of narcissism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105(6), 1013.
- Balat, G. U., & Akman, B. (2004). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki lise öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi [The Level Of Self-Esteem In High -School Students Of Different Socio-Economic Status]. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi [Firat University Journal of Social Science]*, 14(2), 175-183.
- Barry, C. T., Chaplin, W. F., & Grafeman, S. J. (2006). Aggression following performance feedback: The influences of narcissism, feedback valence, and comparative standard. *Personality and Individual Differences*, 41(1), 177-187.
- Baumeister, R.F., D. Campbell, J., Krueger, J. I., Vohs, K.D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness or healthier lifestyles?. *American Psychological Society*, 4(1), 1-44.
- Baybek, H., & Yavuz, S. (2005). Muğla üniversitesi öğrencilerinin benlik saygılarının incelenmesi [The determination of self esteem in the students of Mugla University]. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi [Muğla University Journal of Social Sciences Institute]*, 14, 73-95.

- Berk, E. L. (2006). *Child development* (7th ed.). USA: Boston.
- Bosson, J. K., Lakey, C. E., Campbell, W. K., Zeigler-Hill, V., Jordan, C. H., Kernis, M. H. (2008). Untangling the links between narcissism and self-esteem: A theoretical and empirical review. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(3), 1415-1439.
- Braun, S. (2017). Leader Narcissism and Outcomes in Organizations: A Review at Multiple Levels of Analysis and Implications for Future Research. *Frontiers in Psychology Review*, 8, 1-22.
- Brender-Ilan, Y., & Sheaffer, Z. (2019). How do self-efficacy, narcissism and autonomy mediate the link between destructive leadership and counterproductive work behaviour. *Asia Pacific Management Review*, 24(3), 212-222.
- Brookes, J. (2015). The effect of overt and covert narcissism on self-esteem and self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 85, 172-175.
- Brummelman, E., Thomaes, S., & Sedikides, C. (2016). Separating narcissism from self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 25(1), 8-13.
- Brummelman, E., Gürel, Ç., Thomaes, S., & Sedikides, C. (2018). What separates narcissism from self-esteem? A social-cognitive perspective. In, Hermann, A., Brunell, A. and Foster, J. (Eds.), *In Handbook of Trait Narcissism* (pp.47-55). USA: Springer, Cham.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı [Manual of data analysis for social sciences]*. (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, W. K., & Campbell, S. M. (2009). On the self-regulatory dynamics created by the peculiar benefits and costs of narcissism: A contextual reinforcement model and examination of leadership. *Self and Identity*, 8, 214-232.
- Champbel, K.W., Reeder, G. D., Sedikides, G. D., & Elliot, A. J. (2000). Narcissism and comparative self-enhancement strategies. *Journal of Research in Personality*, 34, 329- 347.
- Chatterjee, A., & Hambrick, D. C. (2007). It's all about me: Narcissistic chief executive officers and their effects on company strategy and performance. *Administrative Science Quarterly*, 52(3), 351-386.
- Çelikel, M. (2019). *Narsistik kişilik özelliklerinin sosyal görünüş kaygısı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi [Investigation of the relationship between social appearance anxiety and self-esteem of narcissistic personality characteristics]*. (Unpublished Master Thesis), Üsküdar University, Institute of Social Sciences, İstanbul, Turkey.
- Çuhadaroğlu, F.(1986). *Adölesanlarda benlik saygısı [Self-esteem in adolescents]*. (Unpublished Master Thesis), Hacettepe University Faculty of Medicine, Department of Psychiatry, Ankara, Turkey.
- Demirci, İ., & Füsün, E. (2017). Büyüklenmeci narsisizmin iki farklı yüzü: Narsistik hayranlık ve rekabetin mutlulukla ilişkisi [Two different faces of grandiose narcissism: relationship among narcissistic admiration and rivalry and happiness]. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi [Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences]*, 46(46), 37-58.
- Demirci, İ., Ekşi, H., & Ekşi, F. (2019). Narcissism, life satisfaction, and harmony: the mediating role of self-esteem and self-compassion. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(84), 159-178.
- Deveci, A., Demet, M. M., Özmen, B., Özmen, E., & Hekimsoy, Z. (2005). Obez hastalarda psikopatoloji, aleksitimi ve benlik saygısı [Psychopathology, alexithymia, and self-esteem in obese patients]. *Anadolu Psikiyatri Dergisi [Anatolian Journal of Psychiatry]*, 6(2), 84-91.
- Deveci, H. (2020). *Kırılgan ve büyüklenmeci narsistik kişilik özelliklerinin şema terapi çerçevesinde model incelemesi [Examining the schema mode model of the vulnerable and grandiose narcissistic personality traits]*. (Unpublished Master Thesis), İstanbul Şehir University, Institute of Social Sciences, İstanbul, Turkey.
- Doğan, A. (2008). *İlköğretim kurumlarında örgütsel adaletin örgütsel bağlılık üzerine etkisi (Elazığ ili örneği) [The effect of organizational justice on organizational commitment in primary education institutions] (Elazığ sample)*. (Unpublished Master Thesis), Fırat University, Institute of Social Sciences, Elazığ, Turkey.
- Fazio, R. H., & Olson, M. A. (2003). Implicit measures in social cognition research: Their meaning and uses. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 297–327.

- Geukes, K., Nestler, S., Hutteman, R., Dufner, M., Küfner, A. C. P., Egloff, B., Denissen, J. J. A., & Back, M. D. (2017). Puffed-up but shaky selves: State self-esteem level and variability in narcissists. *Journal of Personality and Social Psychology*, 112(5), 769-786.
- Gönülalan, G. D. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde öz yeterlilik ve narsisizm [Self efficacy and narcissism in secondary school students]*. (Unpublished Master Thesis), Sakarya University, Institute of Educational Sciences, Sakarya, Turkey.
- Güloğlu, B., & Kararımak, Ö. (2010). Üniversite öğrencilerinde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve psikolojik sağlamlık [Self-esteem and resilience as the predictors of loneliness among university students]. *Ege Eğitim Dergisi [Ege Journal of Education]*, 11(2), 73-88.
- Hacıoğlu, B. (2020). *Narsistik kişilik özellikleri ile meslek seçimi arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examining the relationship between narcissistic personality traits and career choice]*. (Unpublished Master Thesis). Çağ University, Institute of Social Sciences, Mersin, Turkey.
- Hamurcu, P., Öner, C., Telatar, B., & Yeşildağ, Ş. (2015). Obezitenin benlik saygısı ve beden algısı üzerine etkisi [The impact of obesity on self esteem and body image]. *Türkiye Aile Hekimliği Dergisi [Turkish Journal of Family Practice]*, 19(3), 122-129.
- Hjelle, L. A., & Ziegler, D. J. (1982). *Personality theories basic assumptions research and applications* (Vol. 2). USA: Mc Graw-Hill International Book Company.
- Hickman S. E., Watson P. J., & Morris R. J. (1995). Optimism, pessimism, and the complexity of narcissism. *Personality and Individual Differences*, 20(4), 521–555.
- Hirschi, A., & Jaensch, V. K. (2015). Narcissism and career success: Occupational self-efficacy and career engagement as mediators. *Personality and Individual Differences*, 77, 205-208.
- Holdren, M. E. (2004). *Causal attributions among overt and covert narcissism subtypes for hypothetical, retrospective, and prospective events* (Unpublished doctoral dissertation). Ohio University, Ohio, USA.
- Hyatt, C. S., Sleep, C. E., Lamkin, J., Maples-Keller, J. L., Sedikides, C., Campbell, W. K., & Miller, J. D. (2018). Narcissism and self esteem: A nomological network analysis. *Plos One*, 13(8).
- Kansi, J. (2003). The narcissistic personality inventory: applicability in a Swedish population sample. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 441–448.
- Karakuş, Ç. (2017). *Lise öğrencilerinde psikolojik savunmalar açısından narsisizm ve benlik saygısının karşılaştırılması [Comparison of narcissism and self-esteem in terms of defence mechanism in high school student]* (Unpublished Master Thesis). İstanbul Sabahattin Zaim University, Institute of Social Sciences, İstanbul, Turkey.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific research method]*. Ankara: Nobel Publishing.
- Kauten, R., & Barry, C. T. (2014). Do you think I'm as kind as I do? The relation of adolescent narcissism with selfand peer-perceptions of prosocial and aggressive behavior. *Personality and Individual Differences*, 61, 69-73.
- Kernberg, O. F (1985). *Borderline Conditions and Pathological Narcissism*. New York: Rowman & Littlefield.
- Kernis, M. H., Cornell, D. P., Sun, C. R., Berry, A., & Harlow, T. (1993). There's more to self-esteem than whether it is high or low: The importance of stability of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(6), 1190-1204.
- Kodama K, & Noda S. (2001). Binge-eating in simple obesity. *Nihon rinsho. Japanese Journal of Clinical Medicine*, 59(3), 586-590.
- Labuschagne, N. (1996). *Narcissism, family of origin, and career self-efficacy: a comparative study of university students* (Unpublished doctoral dissertation). University of natal, Pietermaritzburg.
- Locke, K. D. (2009). Aggression, narcissism, self-esteem, and the attribution of desirable and humanizing traits to self versus others. *Journal of Research in Personality*, 43(1), 99-102.
- Lubit, R. (2002). The long-term organizational impact of destructively narcissistic managers. *Academy of Management Executive*, 16(1), 127-138.
- Maccoby, M. (2003). The productive narcissist: *The promise and the peril of visionary leadership*. New

York: Broadway Books.

- Malkin, C. (2017). *Narsizme yeni bir bakış*. İstanbul: İletişim Publishing.
- McGregor, I., Nail, P. R., Kocalar, D., & Haji, R. (2007). *Smug, Low Empathy: A Side-effect of Praising Narcissists*. (Unpublished manuscript), York University.
- McNeal, S. (2007). Healthy narcissism and ego state therapy. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 56(1), 19-36.
- Mohammadzadeh, A. (2009). Validating narcissistic personality questionnaire (NPI). *Psychological Health Principals Journal*, 4(11), 276-281.
- Morf, C. C., & Rhodewalt, F. (2001). Unraveling the paradoxes of narcissism: A dynamic self-regulatory processing model. *Psychological inquiry*, 12(4), 177-196.
- Nisbett, R. E., & Wilson, T. D. (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, 84(3), 231-259.
- Novak, G., & Peleaz, M (2004). *Child and adolescence development: A behavioral systems approach*. California: Sage.
- Otway, L. J., & Vignoles, V. L. (2006). Narcissism and childhood recollections: A quantitative test of psychoanalytic predictions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(1), 104-116.
- Özözen Danacı, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin çocuk narsizmi ile çocukluk dönemi mutluluk ve huzur anları arasındaki ilişki [The relationship between university students' child narcissism and childhood memories of happiness and peace]. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi [International Journal of Educational Sciences]*, 4(12), 13-25.
- Peyvasteghar, M., Yazdi, S. M., & Mokhtari, L. (2012). Comparison of narcissism aspects in aggressive and non-aggressive girl teenagers. *Journal Of Behavior Sciences*, 6(2), 119-124
- Pincus, A. L., & M. R. Lukowitsky. (2010). Pathological narcissism and narcissistic personality disorder. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 421-446.
- Pişkin, M. (2003). İlköğretimde rehberlik. Y. Kuzgun (Ed.), *Özsaygı geliştirme eğitimi* (ss.95-123). Ankara: Nobel Publishing.
- Plummer, D. (2014). *Helping adolescents and adults to build self-esteem: A photocopiable resource book*. USA: Jessica Kingsley Publishers.
- Przepiorka, A. M., Blachnio, A., & Wiesenthal, D. L. (2014). The determinants of driving aggression among Polish drivers. *Transportation Research Part F Traffic Psychology and Behaviour*, 27, 69-80.
- Ramos, J. Z. (2017). *Narcissism admiration and rivalry using situation research*. A Thesis Submitted to the Faculty of The Charles E. Schmidt College of Science In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts. Florida Atlantic University.
- Rauthmann, J. F. (2012). The dark triad and interpersonal perception: similarities and differences in the social consequences of narcissism, machiavellianism, and psychopathy. *Social Psychological and Personality Science*, 3(4), 487- 496.
- Robbins, S. P., & R. Judge. (2015). *Örgütsel davranış [Organizational behavior]*. (İ. Erdem, Çev.). (14. Baskı), Ankara: Nobel Publishing.
- Rose, P. (2002). The happy and unhappy faces of narcissism. *Personality and individual differences*, 33(3), 379-391.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sedikides, C., Rudich, E. A., Gregg, A. P., Kumashiro, M., & Rusbult, C. (2004). Are normal narcissists psychologically healthy?: Self-esteem matters. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(3), 400-416.
- Smith, J. G. (2007). Annual meeting of eastern psychological association. March 23-25. USA: Philadelphia.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş [Introduction to structural equation modeling]*. İstanbul: Ekinoks Publishing.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Experimental designs using ANOVA*. New York: Thomson/Brooks/Cole.

- Tazegül, Ü., & Soykan, A. (2013). The comparison of narcissism levels of theathletes at individual sports according to their socio-demographic features. *American International Journal of Contemporary Research*, 3(7), 128-133.
- Telch, C. F., & Agras, W. S. (1994). Obesity, binge eating and psychopathology: are they related?. *International Journal of Eating Disorders*, 15(1), 53-61.
- Temel, Z., Fulya, B., & Aksoy, A. (2010). *Ergen ve gelişimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Publishing.
- Twenge, J. M., & Foster, J. D. (2008). Mapping the scale of the narcissism epidemic: Increases in narcissism 2002–2007 within ethnic groups. *Journal of Research in Personality*, 42(6), 1619-1622.
- Uçar, M. E., & Konal, B. (2017). Narsisizm kişilik özellikleri ve benlik saygısı arasındaki ilişkiler [Relationships between narcissism personality traits and self-esteem]. *Journal of Social and Humanities Sciences Researches*, 4(10), 260-280.
- Üzümcü, E. (2016), *Büyükleme ve kırılma narsisistik kişilik özellikleri ile ilişkili faktörlerin şema terapi modeli çerçevesinde incelenmesi [Examining the Factors Associated with Grandiose and Vulnerable Narcissistic Personality Characteristics in the Context of Schema Therapy Model]*. (Unpublished Master Thesis). Hacettepe University, Institute of Social Sciences, Ankara, Turkey.
- Wetzel, E., Leckelt, M., Gerlach, T. M., & Back, M. D. (2016). Distinguishing subgroups of narcissists with latent class analysis. *European Journal of Personality*, 30(4), 374-389.
- Wood, J. V., Heimpel, S. A., & Michela, J. L. (2003). Savoring versus dampening: Self-esteem differences in regulating positive affect. *Journal of Personality & Social Psychology*, 85(3), 566–580
- Wurst, S. N., Gerlach, T. M., Dufner, M., Rauthmann, J. F., Grosz, M. P., Küfner, A. C. P., Denissen, J. J. A., & Back, M. D. (2017). Narcissism and romantic relationships: The differential impact of narcissistic admiration and rivalry. *Journal of Personality and Social Psychology*, 112(2), 280–306.
- Yelsma, P., & Yelsma, J. (1998). Self-esteem and social respect with in the high school. *Journal of Social Psychology*, 138(4), 431-441.
- Yıldırım, E. (2020). *Üniversite öğrencilerinde narsistik kişilik eğilimi ve sosyal görünüş kaygısı: problemli internet kullanımının etkisi [Narcissistic personality tendency and social appearance anxiety among university students: the effect of problematic internet use]*. (Unpublished Master Thesis). Kırıkkale University, Institute of Social Sciences Kırıkkale, Turkey.
- Zajenkowski, M., Leniarska, M., & Jonason, P. K. (2020). Look how smart I am!: Only narcissistic admiration is associated with inflated reports of intelligence. *Personality and Individual Differences*, 165, 110-158.
- Zuckerman, M., & O'Loughlin, R. E. (2009). Narcissism and well-being: A longitudinal perspective. *European Journal of Social Psychology*, 39(6), 957-972.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Narcissism is generally associated with a pathological and perverted personality trait, as well as negative behaviors and attitudes such as egoism, jealousy, lack of empathy, and ambition. In narcissism, the individual considers himself more valuable than other people, develops inflated and grandiose behavioral patterns, and exhibits lack of empathy and arrogant behavior by taking care of his own interests. The main characteristics of narcissistic individuals are arrogance, selfishness, trying to gain the admiration and admiration of other people, talking about themselves too much in communication with people, being loved and admired. Self-esteem is the state of appreciation arising from an individual's approval of the self-concept reached as a result of self-evaluation. Self-esteem level of the individual is one of the important dimensions affecting the learning experience. Students with a high level of self-esteem are more entrepreneurial, safe and aggressive in their social relationships and school work. They are keen on learning new information and do not avoid encountering new situations. Students with low level of self-esteem feel less self-confident and feel intense inability to achieve a desired job. Determining the relationship between narcissistic admiration and rivalry level and self-esteem for adolescents is important in terms of eliminating the existing gap in this field and guiding all stakeholders related to parents, educators and young people. In this context, the relationship between high school students' perceptions of narcissistic admiration and rivalry and their self-esteem and their level according to sub-dimensions was examined.

Materials and Methods: Descriptive and relational screening method was used in this quantitative study examining the relationship between students' perceptions of narcissistic admiration and rivalry and self-esteem and determining their perception levels. The sample group of the study consisted of 1058 high school students selected by stratified sampling method, one of the simple random sampling methods. In this study, personal information form, Narcissistic Admiration and Rivalry Scale and Self-Esteem Scale were used as data collection tools. In the analysis of the data, the data obtained from the personal information form, narcissistic admiration and rivalry scale, and self-esteem scales were analyzed in the "SPSS 22.0" package program. It was determined whether the Narcissistic Admiration and Rivalry Scale and the Self-Esteem Scale were normally distributed, and for this, the critical value of kurtosis and skewness ± 1.96 was taken into account. The significance level in statistical operations was taken as .05. As a result of the analysis, it was determined that the distribution satisfies the assumption of normality. Kurtosis value (1.205) and skewness value (0.857) for the Narcissistic Admiration and Rivalry Scale, $p < .05$; kurtosis value for Self-Esteem Scale (1.612) and skewness value (-1.171) $p < .05$. For this reason, parametric tests were used in the analysis of the data obtained in the study. Descriptive (arithmetic mean standard deviation), correlation and regression analyzes were used in the study.

Findings: In the study, high school students respectively of the highest uniqueness, grandiosity and charmingness, the least level of devaluation, supremacy and aggressiveness were found to be perceptions. High school students generally have high self-esteem levels. While there was a moderately positive significant relationship in the admiration dimension between the students' narcissistic admiration and rivalry characteristics and their self-esteem, there was a negative significant relationship in the rivalry dimension. In the study, it was determined that there is a positive and significant predictor of students' self-esteem, narcissistic admiration and rivalry perceptions. In addition, it was determined that high school students' characteristics of grandiosity, uniqueness, charmingness, devaluation, supremacy and aggressiveness were positively significant predictors of self-esteem.


Discussion: High school students respectively of the highest uniqueness, grandiosity and charmingness, the least level of devaluation, supremacy and aggressiveness were found to be perceptions. This finding (Back, Küfner, Dufner, Gerlach, Rauthmann, & Denissen, 2013; Demirci & Ekşi, 2017; Hacıoğlu, 2020; Karakuş, 2017; Twenge & Foster, 2008; Wetzel, Leckelt, Gerlach, & Back, 2016; Wurst, Gerlach, Dufner, Rauthmann, Grosz, Küfner, Denissen, & Back, 2017; Ramos, 2017; Yıldırım, 2020; Zajenkowski, Leniarska, & Jonason, 2020: p.115). High school students generally have high self-esteem levels. In a different study, the perception levels of high school students towards the fragile narcissism dimension were higher than their views of the grandiose narcissism dimension (Deveci, 2020, p.35). Unlike the results of the research, it was determined that individuals' narcissistic personality traits are in a low state (Çelikel, 2019, p.31). Based on the results, it may be due to the fact that high school students exhibit normal narcissistic personality traits but do not shift towards the pathological narcissistic level. This finding (Balat & Akman, 2004; Baybek & Yavuz, 2005; Bosson et al., 2008; Çelikel, 2019; Fazio & Olson, 2003; Güloğlu & Kararımak, 2010; Kernis, Cornell, Sun, Berry, & Harlow, 1993) parallel of nature. Unlike the results of the research, obesity patients have low perceptions of self-esteem (Deveci et al., 2005; Hamurcu et al., 2015; Kodama & Noda, 2001; Telch & Agras, 1994). People with high self-esteem have positive self-evaluations and tend to see themselves as valuable (Baumeister et al., 2003). This result may be due to the positive perceptions of students towards their own self. While there was a moderately positive significant relationship in the admiration dimension between the students' narcissistic admiration and rivalry characteristics and their self-esteem, there was a negative significant relationship in the rivalry dimension. This finding (Brummelman, Thomaes & Sedikides, 2016; Demirci, Ekşi, & Ekşi, 2019; Geukes et al., 2019; Karakuş, 2017; Tazegül & Soykan, 2013); It is similar to the results it obtained. Although it is associated with a positive relationship between narcissism and self-esteem, feeling of self-worth, being happy and sociable, and being able to express oneself more comfortably in the group, it is predicted that increasing self-esteem in an exaggerated and unbalanced way will lead to narcissism at the pathological level (Baumeister et al., 2003). This situation supports the results of the research. In the study, it was determined that there is a positive and significant predictor of students' self-esteem, narcissistic admiration and rivalry perceptions. This finding (Bosson et al., 2008; Demirci, Ekşi & Ekşi, 2019; Kernis, Cornell, Sun, Berry, & Harlow, 1993) is in line with the research results. Publication belief in popular culture and psychology is that excessive self-number is fed by narcissism (Brummelman, Thomaes, & Sedikides, 2016). While narcissism personality trait positively predicts self-esteem, they experience

more fluctuations in their self-esteem levels. In other words, more positive variability occurs in the self-esteem of narcissistic individuals (Back et al., 2013). These results may cause direct self-esteem to positively predict narcissism. The level of narcissistic tendency that increased during adolescence could also cause an unrealistic self-esteem. In addition, it was determined that high school students' characteristics of grandiosity, uniqueness, charmingness, devaluation, supremacy and aggressiveness were positively significant predictors of self-esteem. This finding is in line with (Geukes et al., 2017; McGregor, Nail, Kocalar, & Haji, 2007; Rhodewalt, Madrian, & Cheney, 1998). Considering different interpersonal sensitivity, self-esteem may be higher in people with high narcissistic characteristics, and in some cases, self-esteem may be low. In fact, the presence of an unrealistic state of self-esteem in people with a high level of narcissism could lead to these results.

Conclusion and Suggestions:

- In order to improve self-esteem levels, it is necessary to improve parental attitudes and to develop democratic parental attitudes instead of an indifferent attitude at home.
- Social support from friends, which is the most important factor in adolescence, should be increased.
- There should be a teacher model who knows how to communicate with students, knows the problems of adolescence and behaves according to this situation and helps them solve them. The highest rate for the services provided was blood pressure measurement. The lowest rate was body temperature measurement.
- In schools, group work should be included in psychological counseling and guidance units, which will strengthen students' self-esteem.
- Empathy, drama, awareness training and psychosocial studies can be given to students.
- The relationship between narcissism and other factors and the mediating role of multiple factors on narcissism can be investigated.
- The scope of the research can be extended by applying it to university students and secondary school students.
- Similar studies can be carried out for students in different geographical regions, cities and schools at socioeconomic level and comparisons between cities and regions can be made.
- The effect of narcissistic admiration and rivalry and self-esteem on different organizational behaviors and the mediating role can be examined.
- Contribution should be made to the field by developing more comprehensive and original scale studies of narcissistic admiration and rivalry and self-esteem that can be used in the field of education in the national literature.
- This study prepared with quantitative research techniques should be supported with qualitative or mixed research techniques and more comprehensive and in-depth results should be achieved.

5. Sınıf Müzik Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi

Taha Altınsoy¹ , Rüyam Küçüksüleymanoğlu¹ 

¹ MEB Müzik Öğretmeni, Bursa, Türkiye, altinsoy.taha@gmail.com

² Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, bursa, Türkiye, ruyamk @uludag.edu.tr

Makale Bilgileri ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş:

Kabul:

Yayın:

Anahtar Kelimeler:

Stufflebeam'in CIPP

Modeli,

5. Sınıf Müzik Öğretim

Programı,

Program

Değerlendirme,

Eğitim Programı.

Bu çalışma, 2017-2018 öğretim yılında uygulanmaya (kademeli olarak) başlayan 5. Sınıf Müzik Programı'nın, müzik öğretmenlerinin görüşleri üzerinden değerlendirmek üzere, Stufflebeam'in geliştirmiş olduğu CIPP (Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün) Değerlendirme Modeli çerçevesinde bir ölçek geliştirilmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini 60 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesiyle ilgili olarak, öncelikle alana ilişkin alanyazın taraması gerçekleştirilmiş, madde havuzunun oluşturulmasının ardından, uzmanların ve alan öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Taslak formun son haline getirilmesinden sonra ise uygulama aşamasına geçilmiştir. Araştırma verilerinin analizi, SPSS ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ölçek geçerliliği ve güvenilirliğine ilişkin; yapı geçerliliğinin sağlanmasına yönelik açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizine, maddelerin ayırt ediciliklerinin belirlenmesine yönelik bağımsız. Gruplar T-testine, alt ölçekler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson korelasyon analizine başvurulmuştur. İç tutarlılık katsayısının belirlenmesine yönelik ise Cronbach.Alpha.(Cra) değerleri incelenmiştir. Geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinin doğrultusunda, 20 maddeden ve bağlam, girdi, süreç ve ürün olmak üzere 4 boyuttan meydana gelen bir ölçek elde edilmiştir.

Development of the 5th Grade Music Course Curricula Evaluation Scale

Article Info

Article History

Received: 03.05.2021

Accepted: 27.05.2021

Published: 30.06.2021

Keywords:

CIPP Model of

Stufflebeam,

5th Grade Music

Course Curricula,

Curriculum

Evaluation,

Curriculum

Development.

ABSTRACT

The aim of this study is to develop an evaluation tool measuring the new 5th grade music curriculum based on CIPP (context-input-process-product) evaluation model of Stufflebeam. The research was conducted with the participation of 60 music teachers. With in the scale development process, firstly the literature on related field was reviewed. Then, an item pool was created and the views of experts and the teachers of music course were received. After the draft form was finalized, implementation was carried out. The data was analyzed through the programs SPSS and AMOS. In the point of ensuring scale reliability and validity, exploratory factor analysis for construct validity, independent samples t-test to determine item distinctiveness, and Pearson correlation analysis to determine the relations among the sub-scales were carried out. To determine the internal coefficient of consistence, Cronbach Alpha (Cra) value was calculated. As a consequence of validity and reliability analysis, the scale consisting of 20 items and 4 dimensions (context, input, process, and product) was developed.



"This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0)"

Atıf/Citation: Altınsoy, T. ve Küçüksüleymanoğlu, R. (2021). 5. Sınıf Müzik Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 82-96.

GİRİŞ

Eğitilmiş birey, çağdaş ve uygar bir toplum düzeni oluşturabilmek için sanat, bilim ve teknik alanlarda yeterli donanıma sahip, çağın yeniliklerini takip eden, yeterlik ve becerilerini sürekli güncelleyerek kendini gerçekleştiren kişi olarak tanımlanmaktadır. Çağdaş birey için müzik önem verilmesi gereken konulardan biridir. Müzik eğitiminin istenilen hedeflere ulaşabilmesi için müzik eğitim programlarının gözden geçirilmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi önemlidir. “Eğitim programı geliştirme; bir programın tasarlanma, geliştirme, deneme, uygulama, değerlendirme ve güncelleme adımlarını içeren dinamik bir süreçtir” (Özdemir, 2009:128). Türkiye’de anaokulundan, üniversiteye kadar tüm kademelerde müzik eğitimi verilmektedir. Müzik eğitim programlarının etkililik ve verimliliğini ölçmek program geliştirme açısından önemlidir.

Türkiye’de uygulanmakta olan müzik eğitim-öğretim programları incelendiğinde; Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren okul öncesi, ilköğretim, ilk, orta ve yüksek öğretimde müzik eğitimine yer verilmiş olduğu görülecektir. İlköğretimin 2. kademesinde müzik öğretimine; 1924, 1926, 1938, 1949, 1971, 1985 ve 1994 yıllarında hazırlanmış olan programlar çerçevesinde devam edilmiştir. İlgili programlar kapsamında, müzik, zorunlu ders olarak verilmiştir. Müzik dersi 1994’ten önceki programlarda Lise Müzik Programı kapsamındayken, 1994’te hazırlanan yeni bir programla beraber İlköğretim Müzik Programı kapsamına dahil edilmiştir (Uçan, 2005:447). Söz konusu sürecinin ardından 2002 programı ve sonra ise günümüzde hali hazırda okutulmakta olan 2017 programı yerini almıştır.

Türkiye’de 1924 yılından bugüne dek geliştirilmiş ve uygulanmış olan müzik eğitim-öğretim programları incelendiğinde, birtakım eksikliklerin söz konusu olduğu rahatlıkla görülebilmektedir. Programın, program geliştirme ilkeleri ve öğrencilerin gereksinimleri dikkate alınmadan hazırlanması, bu eksikliklerin en önemli olanlarıdır. Program değerlendirilirken programın bir bölümünün ele alınarak yapıldığı incelemeler, programın tamamına ilişkin başarıyı yansıtmada yeterli olmayabilir. Programın geneliyle ilgili bir fikir elde edebilmek için, bir bütün olarak ele alınması gerekmektedir. Bu bakımdan, öğretmenler, geliştirilmiş ve uygulanmakta olan programların hangi ölçüde başarıya ulaşacağını belirleyen önemli aktörlerdir. Program uygulayıcısı olan öğretmenlerin, ilgili program hakkında görüş ve önerileri program geliştiricilerin ve program uzmanlarının dikkat etmesi gereken noktalar. Çünkü programın içerik bakımından taşıdığı önemin yanısıra, uygulanabilirlik düzeyi ve öğretmenlerin görüşleri ile uygulama esnasında karşılaştıkları sıkıntılar da önem taşımaktadır. Programın içeriğine dair problemler saptanarak, sorunlar giderilebilir.

2017’de yürürlüğe girerek uygulanmaya başlayan ilköğretim müzik dersi programı, Talim Terbiye Kurulu tarafından (1-8.sınıf) geliştirilmiştir. Bu program; genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler, açıklamalar, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme boyutlarını kapsamaktadır. Branş öğretmenlerinin ifadeleri, müzik dersi programının bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmadığını göstermekte ve programın uygulanabilirliğine dair yeterli bilgiye erişilememiştir. Bu doğrultuda; uygulaması süren 2017 müzik dersi öğretim programına yönelik ilköğretim 2. kademe sınıflarda eğitim vermekte olan müzik öğretmenlerinin görüşlerinin öğrenilmesi ve programın uygulanma sürecinde karşı karşıya kalınan sıkıntıların tespiti önem taşımaktadır. Stufflebeam’in geliştirmiş olduğu CIPP Modeli; “Bağlam”, “Girdi”, “Süreç” ve “Ürün” olmak üzere 4 boyuttan meydana gelmektedir. Son derece kapsamlı ve çok yönlü olan bu modeli ortaya koyan Stufflebeam, değerlendirmenin amacının, programa ilişkin karar yetkisi bulunan kişilere bilgi sağlamak olduğunu ifade etmektedir. Program geliştirme süreci çerçevesinde, yetkililer, planlamaya yapılaştırmaya, uygulamaya ve yeniden düzenlemeye ilişkin 4 alanda değerlendirilmektedir (Demirel, 2007: 83-184).

Bağlamın değerlendirilmesi: Program her yönüyle analiz edilir. Bu analizin yapılabilmesi için programa yönelik bilgilerin toplanması ve amaç ve hedeflerin belirlenmesi gerekmektedir. Analiz sırasında programın hangi gereksinimleri karşılayamadığı ve bunun nedenleri sorgulanır.

Girdinin değerlendirilmesi: Programın amaçlarına ulaşmak için gerekli kaynaklar toplanır ve program ve öğeleri mikro düzeyde analiz edilir. Amaçların mevcut duruma uygunluğu, hedeflerin okulun misyon ve amaçları ile tutarlığı, öğretim stratejilerinin hedeflere uygunluğu ve tutarlığı analiz edilir.

Sürecin değerlendirilmesi: Program uygulanırken alınan kararların gerçekleşme düzeyi ile planlanan ve gerçek etkinlikler arasındaki uyuma bakılır.

Ürünün (Çıktı) Değerlendirmesi: Çıktı ile ilgili veri toplanarak uygulanan programın devam edip etmeyeceği kararı verilir. Bu aşama, istenen özelliklerde çıktıya ulaşmak için yapılacak değişiklikler hakkında bilgi verir.

CIPP modelinde, gereksinim ve fırsatları belirlemeye yardımcı olan veriler toplanarak bağlam değerlendirilir. Programın hedeflerine ulaşabilmek için kaynakların nasıl kullanılacağı ile ilgili veriler yardımıyla girdinin değerlendirilmesi yapılır. Öğretim sürecinde planlanan ve uygulanan etkinlikler arasındaki tutarlık belirlenerek süreç değerlendirmesi ve program çıktılarının arzu edilen ve planlanan şekilde gerçekleştiğinin saptanmasıyla da ürün değerlendirmesi yapılmaktadır (Özdemir, 2009:126-149).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 5. sınıf müzik öğretim programını, öğretmenlerin görüşlerine göre Stufflebeam'in CIPP Modeli'ne göre değerlendirmeye yönelik, geçerliliği ve güvenilirliği bulunan bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Program değerlendirme çalışmalarının uygulanan programların etkililiğini tespit etme bakımında önemi dikkate alınarak, 5. sınıf müzik eğitim programının ne çeşit sorunlar barındırdığını ve bu sorunların boyutunu ortaya koymaya yönelik başvurulabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçeğin literatüre katkı sağlama bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde ölçek geliştirilmesi sürecinde araştırmanın odaklandığı çalışma grubuna, ölçeğin geliştirilmesine, verilerin elde edilmesi ve analizi edilmesine ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

Çalışma Grubu

Verilerin toplanması esnasında formların uygulanması için 5. sınıf müzik derslerine giren öğretmenlerin tamamına ulaşılamamış olmasından dolayı, belirtilen evren üzerinden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Öğretmenlere uygulanmak üzere hazırlanmış olan 5. sınıf müzik öğretim programı değerlendirme veri toplama araçları, 2018–2019 öğretim yılında 5. sınıflara ders vermiş ve halen ders vermekte olan 60 müzik öğretmenine uygulanmıştır. Çalışma ile ilgili gerekli etik kurul kararları ve gerekli yasal izinler alınmıştır. Tablo 1, örnekleme meydana getiren müzik öğretmenlerinin demografik özelliklerini göstermektedir.

Tablo 1.*Örnekleme Ait Demografik Bilgiler*

DEĞİŞKEN		f	%
Cinsiyet	Kadın	28	46.7
	Erkek	32	53.3
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	40	66.7
	Formasyon	20	33.3
Yaş	25-30	41	73
	31-35	12	21
	36-40	7	16
Kıdem Derecesi (yıl)	1-5	50	83.3
	6- 10	7	11.7
	11-15	1	1.7
	16+.	2	3.3
Çalıştıkları Okulun Sosyo Ekonomik Düzeyi (SED)	Düşük	31	48.3
	Orta	29	46.7
	Yüksek	3	5

Öğretmenlerin 28'i (%46.7) kadın, 32'si (%53.3) erkektir. 40 öğretmen (%66.7) Eğitim Fakültesi mezunu iken, 20 öğretmen, (%33,3) diğer fakültelerden mezun olmuşlardır. 25-30 yaş grubunda toplam 41 öğretmen (%73), 30-35 yaş grubunda 12 öğretmen (%21), 35-40 yaş grubunda ise 7 öğretmen (%16) vardır. Araştırmada, kıdem yılı 1-5 arasında olan 37 öğretmen (%59.7), 6 ila 10 yıl arası olan 15 (%24.2), 11 ila 15 yıl arası olan 8 öğretmen (%12.9) bulunmaktadır. 29 öğretmen (%48.3) alt SED düzeyine sahip okullarda, 28 öğretmen (%46.7) orta SED ve 3 öğretmende (%5) üst SED düzeyindeki okullarda çalışmaktadırlar. Öğretmenlerin 36'sının (%60) hizmetiçi eğitim almak istediğini, 24'ünün (%40) ise program uygulandığından bu yana herhangi bir hizmetiçi eğitime ihtiyaç duymadığını belirttiği görülmektedir.

Ölçeğin Geliştirilmesi

Ölçek geliştirilmesi sürecine ilgili literatürün taranması ile başlanmış, konuyla ilgili Türkçe ve yabancı dillerde yürütülmüş araştırmalar incelenerek müzik öğretim programlarının değerlendirilmesi ve özellikle CIPP modeli incelenmiştir. Maddelerin yazılmasına geçilmeden önce, eğitim kurumu yöneticileri ve müzik öğretmenleri ile, uygulanmaya başlayan yeni öğretim programı üzerine görüşülmüştür. Gerekli altyapının oluşturulmasının ardından, madde yazımı ve madde havuzu oluşturma aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada, alana ilişkin temel değişkenler ve yeni müzik öğretim programının beraberinde getirdiği değişiklikler dikkate alınmıştır. Maddelerin ilk hali oluşturulurken, CIPP modelinin alt boyutları göz önünde bulundurulmuştur. Program değerlendirme planı hazırlanırken, Stufflebeam'in modeli üzerine yapılacak başka çalışmalara örnek olması amacıyla amaç, yöntem ve kullanılabilir teknikler üzerine hazırlanmış olduğu matris incelenmiştir. Alt boyutlar için madde sayısında oranlama yapmak yerine boyutun özelliklerini en doğru şekilde yansıtmak amaçlanmıştır. Değerlendirme ölçeğinin olası maddelerinin yer aldığı 60 maddeden oluşan bir taslak hazırlanmıştır. Taslağın puanlama sistemi 5'li likert derecelendirmesi (5=kesinlikle katılıyorum-1=kesinlikle katılmıyorum) kullanılarak yapılmıştır. Taslak olarak hazırlanan maddeler uzmanların (4 müzik öğretmeni, 1 okul müdürü, 3 Müzik Eğitimi ABD öğretim üyesi, 1 Türkçe öğretmeni ve 1 ölçme değerlendirme uzmanı) görüşüne sunulmuştur. Müzik öğretmenleri ve Müzik eğitimi ABD öğretim üyeleri ölçeği kapsam geçerliliği, Türkçe öğretmeni ifadelerin anlaşılabilirliği, anlam kayması, belirsizliği ve dilbilgisi, ölçme ve değerlendirme uzmanı ise maddeleri ölçme değerlendirme kriterleri açısından değerlendirmiştir. Tüm görüş ve tavsiyeler not alındıktan sonra gerekli değişiklik ve düzenlemeler yapılarak, maddelerin bazıları yeniden yazılmış, bazıları çıkarılmış, bazıının ise bulunduğu alt boyut

değiştirilmiştir. Tüm bu revizyonlardan sonra taslak ölçme aracı madde sayısı 63'e yükselmiştir. Taslak very toplama aracı uygulama öncesi 2 müzik öğretmeni tarafından son kez incelenmiş ve uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

İşlem

Verilerin elde edilmesine ilişkin google form hazırlanmıştır. Alınan etik kurul izinleri ve uygulama izinleri sonucu ilgili araştırma ve çevrimiçi forma ilişkin bilgilendirme, okul yönetimlerine resmi MEB yazısı ile yollanmıştır. Yöneticiler de okullarında görevli öğretmenlere, konuyla ilgili gerekli bilgilendirmeleri ileterek sürecin ilerlemesine yardımcı olmuştur. Öğretmenler kendilerine iletilen link üzerinden eriştikleri formu, internet üzerinden doldurarak, katılım gerçekleştirmiştir. Ulaşılamayan, görüşmenin yüz yüze yapıldığı öğretmenler ise, ölçeği yazılı olarak doldurmuştur. Son olarak, verilerin tümü, bilgisayar ortamına aktarılarak, analize hazır duruma getirilmiştir.

Ölçek yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiye ait önceden saptanan modelin test edilmesi için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Madde ayırt edicilik güçlerini saptayarak alt.%27-üst.%27 arasında farkın bulunup bulunmadığını görmek için bağımsız grup T-testi, alt ölçekler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için Pearson çarpım moment korelasyon analizi yapılmıştır. Ölçek ve alt ölçeklerin iç tutarlık katsayıları için Cronbach Alpha ($C\alpha$) değerleri hesaplanmıştır.

BULGULAR

Yapı Geçerliliği

Yapı geçerliliği, testin ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı doğru ölçebilme başarısını ifade eder (Büyüköztürk, 2014: 180). Ölçme aracının geliştirilmesi sırasında, bu ölçme aracının yapı geçerliliğini tespit etmek için, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği belirlenmeden önce, veri setinde kayıp değerlerin söz konusu olup olmadığına ve uç değerlerin sayıca fazla olup olmama durumuna bakılmış, ardından, verilerin analiz için uygun olduğu anlaşılmıştır. Buna ek olarak, verilerin faktör analizine uygunluğuna ilişkin karar verebilmek için, normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı, örneklem büyüklüğünün uygunluğu ve çok değişkenli normalliğin sağlanıp sağlanmıyor oluşu incelenmiştir. Normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığını sınamak için, çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmış ve Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan 60 katılımcıya ait veriler, ölçeğin toplam puan ortalamasının normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığına yönelik Uyum iyiliği testleri ile incelenmiş, söz konusu katsayı ve sonuçlar Tablo 2 ve 3 'te yer almaktadır.

Tablo 2.

Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	İstatistik.	Standart Hata.
Çarpıklık.	.092	309
Basıklık.	-.024	608

Tablo 3.*Normallik Testi*

NORMALLİK TESTİ

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk.		
	İstatistik.	S d	p.	İstatistik.	sd.	p.
Ortalama Toplamı	.059	6 0	.200*	.993	60	.976

Tablo 3'te, toplam puan ortalaması Normal dağılım ile uyumlu olduğu ($p>0,05$) için analizlere parametrik testlerle devam edilmiştir. Çarpıklık değeri -0.45 ve basıklık değeri -1.62 olan araştırma verilerinin normal dağılıma sahip olduğunu söylenebilir. Aynı zamanda Kolmogorov-Smirnov ($p=,200$) ve Shapiro-Wilk (.079) testinin $p \geq 0.05$ olması, normalliğin sağlandığını göstermektedir (Can, 2014: 85). Örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygunluğu için Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve çok değişkenli normalliğin sağlanıp sağlanmadığının saptanması için Bartlett Küresellik testleri yapılmıştır.

Tablo 4.*Ölçeğin Yapı Geçerliliği için Gerçekleştirilen Faktör Analizi Sonuçları ve Açıklanan Toplam Varyans Değerleri*

1. Faktör (Bağlam)		2. Faktör (Girdi)		3. Faktör (Süreç)		4. Faktör (Ürün)	
Madde.	Faktör Yükü.	Madde.	Faktör Yükü.	Madde.	Faktör Yükü.	Madde.	Faktör Yükü.
B7	-.803	G4	.901	S21	.891	U47	.842
B8	-.721	G13	.773	S22	.831	U53	.890
B10	-.866	G3	.587	S20	.722	U40	.713
B12	-.639			S24	.529	U42	.670
						U58	.822
						U56	.597
						U55	.600
						U49	.582
						U51	.531
Açıklanan varyans yüzdesi:			5.652	9.977	10.212	42.509	
Açıklanan birikimli varyans yüzdesi:			42.509	52.721	62.698	68.350	

KMO değeri ,856 olarak hesaplanmış olup, Bartlett testinin sonucunu istatistiksel olarak anlamlı ($p=,000$) bulunmuştur. Söz konusu sonuçlar faktör analizi gerçekleştirilmesinin uygun olacağını göstermiştir. Ölçeğe ilişkin faktör analizi, Temel Bileşenler Analizi (PCA) ile yapılmıştır. Scree Plot Eğrisi'nden, ölçeğin kuramsal temeline uygun olarak 4 faktörlü bir yapıya sahip olduğu anlaşılmış, sonuç olarak faktör sayısı 4 olarak sabitlenerek Oblimin döndürme tekniği ile faktör analizi yapılmıştır. Analizin sonucunda, elenmesi uygun görülen maddeler ölçekten çıkarılarak kalan 20 maddenin maddeler yazılırken dikkate alınan

Stufflebeam'ın modeline uygun olarak bağlam, girdi, süreç ve çıktı (ürün) boyutlarında toplandığı görülmüştür. Ortaya çıkan dört faktörlü yapı toplam varyansın %68,350'sini açıklamaktadır. Bağlam boyutunu meydana getiren 4 maddenin faktör yükleri ,639-,866 aralığında; girdi boyutunu oluşturan 3 maddenin faktör yükleri ,587-,901 aralığında; süreç boyutunu oluşturan 4 maddenin faktör yükleri ,529-,891 arasında ve ürün boyutunu oluşturan 9 maddenin faktör yükleri ,531-,890 aralığında bulunmaktadır.

Tablo 5.

Faktörlerin Desen Yapısı

	FAKTÖRLER			
	1	2	3	4
B7				-.803
B8				-.721
B10				-.866
B12				-.639
G3			.587	
G4			.901	
G13			.773	
S20		.722		
S21		.891		
S22		.831		
S24		.529		
U40	.713			
U42	.670			
U47	.842			
U49	.582			
U51	.531			
U53	.890			
U55	.600			
U56	.597			
U58	.822			

Tablo 6.

Ölçeğin Alt Faktörlerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Puanları ile Pearson Korelasyon Analizinin Sonuçları (N= 60)

Alt Ölçekler	X	SS	Bağlam	Girdi	Süreç	Ürün
Bağlam.	3.17	.686	-	.506**	.531**	.626**
Girdi.	2.84	.864	-	-	.237	.425**
Süreç.	2.92	.845	-	-	-	.507**
Ürün.	3.56	.723	-	-	-	-

*:P < 0,05; **:P < 0,01

Tablo 6’da ölçeğin alt faktör puanları arasındaki korelasyonlar ,237-,626 aralığındadır. Alt ölçekler arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak pozitif yönde (p<.01) anlamlı olduğu görülmektedir.

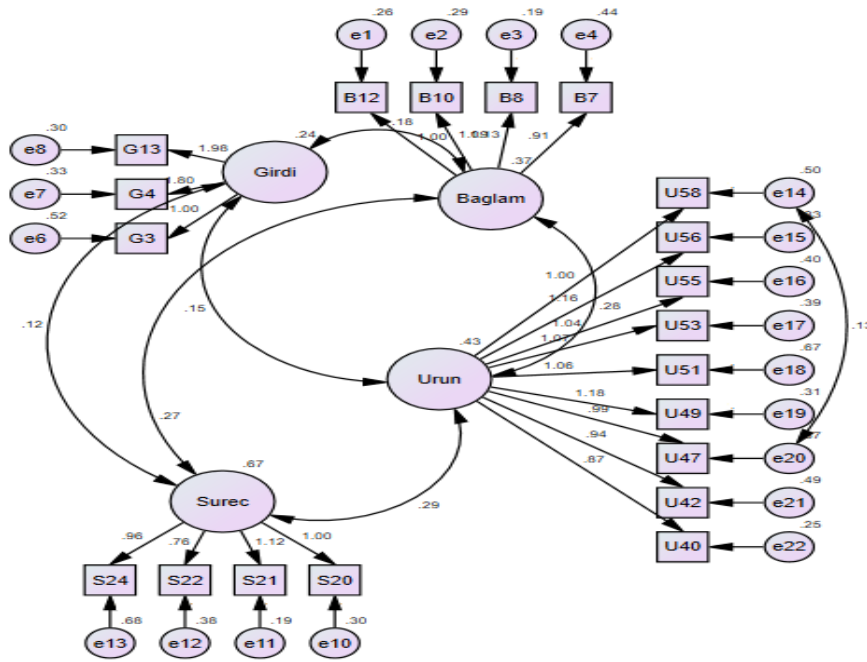
Doğrulayıcı Faktör Analizi

Değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan bir modelin ya da hipotezin test edilmesi doğrulayıcı faktör analizi olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2014). Veriler AMOS programına yüklendikten sonra açımlayıcı faktör analizinde belirlenen dört örtük değişken ve her değişkene ait maddeler tanımlanmıştır. Sonrasında her değişkene ait hata terimi isimlendirilmiş ve tüm örtük değişkenler arasında kovaryans oluşturulmuştur. Üçüncü adım olarak, standardize edilmiş katsayılar ve modifikasyon indeksleri için analiz özellikleri belirlenerek uygulanmıştır. Bunun sonrasında, modelin veri ile uyumu incelenerek standardize edilmiş regresyon katsayıları hesaplanmıştır. 70’den uzak olan maddeler ölçme aracından çıkartılarak model uyumunun iyileştirilebilmesi için modifikasyon indekslerine tekrar bakılmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki gibidir:

Şekil 1.

Maddelerin
Değişkenleri
Oranları

Örtük
Açıklama



Doğrulayıcı faktör analizinin sonucu, 20 maddeden oluşan ölçme aracında yer alan maddelerin faktörleri açıklama oranları 0.758-1.980 aralığındadır (Şekil 1).

Tablo 7.

Model Uyum Özeti

MODEL	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default.Model	47	201.261	163	.022	1.235
Saturated.Model	210	.000	0		
Independence.Model	20	821.325	190	.000	4.323

RMR, GFI

Model.	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default.Model	.080	.759	.689	.589
Saturated.Model	.000	1.000		
Independence.Model	.346	.235	.155	.213

Baseline Comparisons

MODEL	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default.Model	.755	.714	.942	.929	.939
Saturated.Model	1.000		1.000		1.000
Independence.Model	.000	.000	.000	.000	.000

RMSEA

MODEL.	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default.Model	.063	.026	.090	.238
Independence.Model	.237	.221	.254	.000

Çıktıların model uyumu ile ilgili Tablo 7’de yer alan değerler incelendiğinde, X²/sd oranının 2.5’in altında (1.235) olup mükemmel uyum (Kline, 2005), GFI ve AGFI değerinin 0.90’a yakın olup (0.759 - 0.689) iyi uyum (Çokluk vd, 2014), RMSEA değerinin 0.07’in altında olup (0.063) yine iyi uyum (Steiger, 2007; Çokluk vd, 2014) olarak Kabul edileceği belirtilmektedir. Ayrıca, IFI, TLI ve CFI değerlerinin ≥ 0.90 olması iyi uyum, NFI ve RFI değerlerinin 0.90’a yakın olması kabul edilebilir derecede uyumun (Tabachnick&Fidell, 2001) var olduğunu göstermektedir. Modelin doğrulanıp doğrulanmadığını değerlendirmek için tek bir uyum indeksinden çok, tüm indeksler bir arada değerlendirildiğinde kurgulanan modelin doğrulandığı kabul edilebilir (Akdoğan& Uşun:2017:837).

Ölçeğin Güvenirlik Analizi

Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirlik düzeyini tespit etmek için iç tutarlılık ve Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Madde-toplam test korelasyonu, test maddelerinin puanlarıyla testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar (Büyüköztürk, 2014). Madde-toplam puan korelasyonunun pozitif, hatta ≥ 0.25 olması iç tutarlılığın yüksek olduğunu gösterir.

Ölçekte iç tutarlık katsayıları Tablo 8'deki gibi hesaplanmıştır.

Tablo 8.

Ölçeğin Güvenilirlik Sonuçları

Ölçek ve Ölçeğin Alt boyutları	Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları
Ölçek Toplamı	.924
Bağlam.Değerlendirme	.838
Girdi.Değerlendirme	.793
Süreç.Değerlendirme	.853
Ürün.Değerlendirme	.911

Tablo 9.

Ölçek Maddelerine Ait Madde-Toplam ve Alt%27-Üst%27'lik Gruplar Bağımsız T-Testi

FAKTÖR	MADDE	MADDE TOPLAM	MADDE AYIRT EDİCİLİK	
			t	P
Bağlam Değerlendirme	B7	.590	6.822	.000
	B8	.672	6.315	.000
	B10	.628	5.839	.000
	B12	.624	5.325	.000
Girdi Değerlendirme	G3	.468	3.995	.000
	G4	.372	3.250	.000
	G13	.535	5.526	.000
	S20	.567	5.398	.000
Süreç Değerlendirme	S21	.558	6.151	.000
	S22	.483	3.884	.000
	S24	.558	5.371	.000
	U40	.699	6.497	.000
Ürün Değerlendirme	U42	.594	5.452	.000
	U47	.608	5.860	.000
	U49	.765	7.089	.000
	U51	.619	8.634	.000
	U53	.603	5.675	.000
	U55	.673	4.919	.000
	U56	.759	9.643	.000
	U58	.564	5.083	.000

Uygulanan geçerlilik ve güvenilirlik testleri, ölçeğin, müzik eğitim programını değerlendirebilecek yeterlilikte olduğunu göstermiştir. Tutarlılık katsayılarının hesaplanmasının ardından madde analizi yapılmıştır. Madde toplam korelasyonu, bir maddenin alt boyutundaki maddelerin toplamıyla arasındaki korelasyona eşittir (Büyüköztürk, 2014). Bu değer .30'un üstünde olması durumu, maddelerin diğer maddelerle uyumunun iyi olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2014). Madde ayırt edicilik değeri için toplam puan büyükten küçüğe sıralanır, alt ve üst %27'lik dilimler alınır ve bu iki grup puanları ortalamaları arasındaki fark t testi ile analiz edilir. Ortalamaların farkının istatistiksel olarak anlamlı bulunması, ölçeğin iç tutarlılığının göstergesidir (Can, 2014). Tablo 8'de yer alan tüm t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olması ölçek iç tutarlılığının yüksek olduğunu kanıtlamaktadır.

TARTIŞMA

Bu çalışmada, 2017-2018 akademik yılında ülke genelinde uygulamaya konmuş olan 5. Sınıf müzik öğretim programının değerlendirilmesinde yardımcı bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda; yapı geçerliliği, madde ayırt edicilik özelliği, alt ölçekler arasındaki korelasyonlar ve iç tutarlılık-(C_{α}) güvenilirliği işlemleri gerçekleştirilmiştir. Ölçek yapı geçerliliğinin tespiti için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinin sonucu, ölçekte kalması kararlaştırılmış olan 20 maddenin faktör yüklerinin .529-.901 aralığında olduğunu göstermekte olup, faktör yüklerinin .32'nin üzerinde olması yeterli bulunmaktadır). Sonuç olarak, maddelerin faktör yüklerinin yeterli seviyede olduğu ifade edilebilir.

Faktör analizinde döndürme sonrasında 20 maddenin 4 faktörde toplandığı görülmüştür. Bu doğrultuda söz konusu maddelerden meydana gelen ölçek, benimsenmiş değerlendirme modelinin yapısını gösteriyor olup, 5. Sınıf müzik öğretim programını bu modele uygun olarak değerlendirebilecek yeterlilikte bulunmuştur. Buna ek olarak, bu 4 faktör, ölçülmek istenen kavram veya yapının iyi bir şekilde ölçüldüğünü gösteren (Büyüköztürk, 2012) varyansın %62,698'ini açıklamaktadır. Madde ayırt ediciliğini tespit etmek adına uygulanan bağımsız gruplar T-testi'nin sonucu, ölçeğin bütün maddeleri için alt %27-üst %27 arasında anlamlı fark bulunduğunu göstermiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı (C_{α}) değeri alt ölçeklerde ,793-,911 aralığında değişmekteyken, ölçeğin kendisi için bu katsayısı ,924 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, geliştirilmiş olan ölçeğin, geçerlilik göstergelerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu ve ölçme aracının güvenilirlik katsayılarının yeterliliğini kanıtlamaktadır (2012: 171). Alt ölçek puanları arasındaki korelasyonlar ,372-,765 aralığındadır. Alt ölçekler, ölçeğin birbirini tamamlayan fakat eş zamanlı olarak programın belli bir boyutuna odaklandığından pozitif yönde, düşük ve orta düzeyde bir ilişkinin mevcut olması beklenen bir durum olarak tanımlanabilir.

SONUÇ

5. sınıf Müzik öğretim programının değerlendirilmesine yönelik ölçeğin geliştirilmesini amaçlayan bu çalışmanın sonucunda, ilgili ölçeğin elde edilmesinde temel alınan CIPP modelinin uygun yapı geçerliliğine sahip olduğu görülmüştür. Ölçek kapsamındaki maddelerin ayırt edicilik özellikleri incelendiği zaman, tamamının ayırt edici olduğu görülmüş olup, ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkinin ise orta düzeyde olduğu ve öngörülen şekilde pozitif yönde bir ilişkinin söz konusu olduğu anlaşılmıştır. Ölçek iç tutarlılık katsayılarına bakıldığında, alt boyutlar ve ölçeğin tamamı için yeterli iç tutarlılığın mevcut olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlar, kısaca, eğitim kurumlarında uygulanmakta olan 5. sınıf müzik öğretim programının değerlendirilmesi için gerçekleştirilecek çalışmalarda yararlanılabilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçeğin elde edildiğini göstermektedir. Araştırmanın sonucundan yola çıkılarak, şu önerilerde bulunulabilir:

- Gerek kurumsal gelişim gerek MEB'e bağlı, gerekse bağımsız araştırmacıların yürüteceği müzik öğretim programını değerlendirmeye yönelik çalışmalarda, veri toplama aracı olarak bu ölçeğin kullanılması önerilebilir.

- Müzik öğretim programına ilişkin ne tür sorunların mevcut olduğuna ve bu sorunların boyutuna yönelik tespitte bulunmak amacıyla gerçekleştirilen çalışmalarda, bu ölçeğe başvurulabilir.
- Gözlem ve görüşme gibi nitel veri toplama yöntemlerinden faydalanılarak, ölçek aracılığıyla elde edilen verilerin anlamlı hale getirecek olması bakımından, karma araştırma yöntemiyle yapılan çalışmalar için de ölçeğin kullanılması önerilebilir.

Ölçek kullanılırken dikkate alınması gereken noktalar şu şekilde ifade edilebilir:

Ölçeğin Uygulanması: Geliştirilmiş olan ölçek, bir uygulayıcı ya da öğretmenlerin kendileri tarafından da uygulanabilir. Ölçeğin başlangıcında bulunan açıklama, ölçeğin amacını ifade etmesi ve nasıl uygulanması gerektiğini açıklaması bakımından yeterlidir. Bunun yanında, uygulayıcılar, bu açıklama bölümünü kendi çalışmalarına uygun şekilde düzenleyebilir. 5. Sınıf müzik derslerine giren öğretmenler kendilerinin uyguladıkları müzik öğretim programını dikkate alarak her bir madde için yanıt verecektir. Bunun dışında, geliştirilmiş olan program değerlendirme ölçeği daha çok toplam değerlendirme özelliği barındırdığından, öğretim yılı sonunda ya da sonuna yakın bir tarihte uygulanmasının daha doğru olacağı düşünülmektedir.

Ölçeğin Cevaplanması: Öğretmenler, ölçekte mevcut olan her madde için, ilgili maddede yer alan ifadeye katılma durumlarına göre “Kesinlikle Katılmıyorum” ile “Tamamen Katılıyorum” aralığındaki seçeneklerden bir tanesini işaretleyecektir.

Ölçeğin Puanlanması: Alt ölçekleri meydana getiren maddeler eşit sayıda olmadığından, her alt ölçek için hesaplanan toplam puanın, alt ölçekte bulunan madde sayısına bölünmesiyle ilgili alt ölçeğe ait puan belirlenecektir. Bununla beraber, bu ölçek için toplam puan hesaplanabilmektedir. Alt ölçeklerden ve ölçeğin tamamından elde edilen puanlar, uygulanmakta olan müzik öğretim programının yeterliliğini belirler. Ölçek puanının yükselmesi, eğitim programının niteliğinin artması anlamına gelir. Ölçek puanlaması yapıldıkça, olumsuz maddelerin ters kodlanması gerekir.

KAYNAKÇA

- Akdoğan, E. & Uşun, S. (2017). Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Öğretmen Adaylarının Görüşleri Doğrultusunda Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli İle Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online* 16(2), 826-826.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk Ö, Şekercioğlu G, Büyüköztürk Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem.Net.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kline, RB. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford Press;
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F.P. (2004) *Curriculum foundations: principles and theory*. Boston: Allyn and Bacon.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Schumacker RE, Lomax RG. (2010). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. New York: Taylor & Francis Group.
- Tabachnick, B. G.& Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi (Temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar)*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: The primary education music lesson program, which entered into force in 2017 and is still being implemented today, has been developed by the Board of Education to cover the period from the 1st grade to the end of the 8th grade. This program; includes general objectives, basic skills, learning areas, achievements, activities, explanations, learning-teaching processes and measurement and evaluation dimensions. The statements of the branch teachers show that the music lesson curriculum is not considered as a whole and sufficient information about the applicability of the program has not been reached. The aim of this study is to develop a valid and reliable measurement tool to evaluate the 5th grade music curriculum, which was accepted in 2017 and started to be implemented in the 2018-2019 academic year, according to Stufflebeam's CIPP Model, through the opinions of teachers. Considering the importance of program evaluation studies in determining the effectiveness of the applied programs, it is thought that a valid and reliable scale that can be applied to reveal the problems of the 5th grade music education program and the extent of these problems is important in terms of contributing to the literature.

Materials and Methods: The scale development process started with the review of the relevant literature, and the music education program and the evaluation model based on the study were examined. Before starting to write the items, the administrators of educational institutions and music teachers were interviewed about the new curriculum that started to be implemented. After the necessary infrastructure was created, the stage of writing the article and creating an item pool was started. While creating the first version of the items, the CIPP model was also taken into account, and the sub-dimensions of this model were taken into account in the creation of the items. It is aimed to reflect the characteristics of the dimension in the best and concise way instead of proportioning the number of items in each sub-dimension. Thus, a 60-item draft form including the possible items of the scale was created. For the draft form, a scoring system was created by using a 5-point Likert scale paired as “strongly disagree”, “disagree”, “partially agree”, “agree” and “strongly agree”. At this stage of the study, the draft form and the prepared items were presented to experts and relevant persons. This group consists of 4 field teachers, 1 of which is a coordinator, 1 administrator, 3 field academics, 1 linguist and 1 assessment and evaluation specialist. Field experts evaluated the scale in terms of content validity, linguists evaluated the intelligibility of expressions, ambiguity and grammar, and assessment and evaluation experts evaluated the items in terms of assessment and evaluation criteria. In line with the opinions expressed by the experts, some of the items were rewritten, some were removed from the test, the scale size of some of them was changed, and some of them were converted into negative items. Before the draft form was put into practice, the form and the items were examined and evaluated by 2 field teachers. As a result of these evaluations, the form is ready to be applied.

Findings: The research was conducted with the participation of 60 music teachers. With in the scale development process, firstly the literature on related field was reviewed. Then, an item pool was created and the views of experts and the teachers of music course were received. After the draft form was finalized, implementation was carried out. The data was analyzed through the programs SPSS and AMOS. In the point of ensuring scale reliability and validity, exploratory factor analysis for construct validity, independent samples t-test to determine item distinctiveness, and Pearson correlation analysis to determine the relations among the sub-scales were carried out. To determine the internal coefficient of consistence, Cronbach Alpha (Cra) value was calculated. The validity and reliability tests applied showed that the scale was sufficient to evaluate the program. After the consistency coefficients were calculated, the item analysis phase was started. The item-total correlation is equal to the correlation between an item and the sum of the items in its sub-dimension. If this value is above .30, it indicates that the items have good compatibility with other items (Büyükoztürk, 2014). For item discrimination value, the total score is ordered from largest to smallest, the lower and upper 27% slices are taken, and the difference between the mean scores of these two groups is analyzed with the t-test. The statistically significant difference between the means is an indicator of the internal consistency of the scale. The fact that all t values in Table 8 are significant at the .01 level proves that the internal consistency of the scale is high.

Conclusion: As a consequence of validity and reliability analysis, the scale consisting of 20 items and 4 dimensions (context, input, process, and product) was developed. The developed scale can be applied by a practitioner or by the teachers themselves. The explanation at the beginning of the scale is sufficient in terms of expressing the purpose of the scale and explaining how it should be applied. In addition, practitioners can edit this explanation section in accordance with their own work. Teachers who attend 5th grade music lessons will answer

for each item, taking into account the music curriculum they apply. Apart from this, since the program evaluation scale that has been developed has more total evaluation features, it is thought that it would be more appropriate to apply it at or near the end of the academic year. For each item in the scale, teachers will mark one of the options in the range of "Strongly Disagree" to "Completely Agree" according to their agreement with the statement in the relevant item. Since the items forming the subscales are not equal in number, the score of the subscale will be determined by dividing the total score calculated for each subscale by the number of items in the subscale. However, the total score for this scale can be calculated. The scores obtained from the subscales and the whole scale determine the adequacy of the applied music education program. An increase in the scale score means an increase in the quality of the training program. Negative items with scale scoring should be reverse coded.

Ek-1

5. Sınıf Müzik Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Bağlam Değerlendirme	B7.Program müzik eğitimine ilişkin modern yaklaşım ve metotlara yer vermektedir.					
	B8.Program öğrencilerin müzik eğitimi ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliktedir.					
	B10.Program, öğrencilerin duygu, düşünce ve deneyimlerini müzik aracılığıyla ifade etmelerine olanak sağlamaktadır.					
	B12.Bu programla öğrencilere müzik öğrenmeye karşı olumlu tutum kazandırılabilir.					
Girdi Değerlendirme	G3.Programın amaçları ölçülebilir niteliktedir.					
	G4.Program öğrencilerin bireysel farklılıklarını temele alır					
	G13.Programın içeriği ve süresi tutarlıdır.					
Süreç Değerlendirme	S20.Ders kitabı, öğrencileri müziği öğrenmeye heveslendirecek niteliktedir.					
	S21.Ders kitabındaki temalar öğrencilerin ilgisini çekme yönünden başarılıdır .					
	S22.Ders kitabı programın hedeflerine ulaşılması bakımından yeterlidir.					
	S24.Ders kitapları öğrencilerin ilgisini çekicek güncel şarkı, bilmece, bulmaca gibi çeşitli aktiviteleri içermektedir.					
Ürün Değerlendirme	U40.Öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim ve etkileşim yüksek düzeydedir.					
	U42.Öğrenciler derslerde müzikal becerilerine (dinleme ve söyleme) yeterince güdülenmektedir.					
	U47.Değerlendirme yapılırken, öğrencilerin öğretim sürecinde gösterdikleri gelişim ve çaba göz önünde bulundurulmalıdır.					
	U49.Program ölçme-değerlendirme sürecindeki azami çeşitlilik ve esneklik açısından yol göstericidir.					
	U51.Sınavlar, hedeflenmiş kazanımların elde edilip edilmediğini ölçme noktasında başarılıdır.					
	U53.Değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinin tüm aşamalarında yapılmaktadır.					
	U55.Program sonunda öğrenciler müzik aracılığıyla kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmişlerdir					
	U56.Programın sonunda öğrencilerin müziği söyleme-dinleme becerilerine yönelik gelişme kaydedilmektedir.					
	U58.Öğrencilerin ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özelliklerini tek bir zamanda değerlendiren ölçümler yerine, süreç içerisindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanılmaktadır.					