



# KARAEELMAS

## Journal of Educational Sciences

*Volume 7, Issue 2, December 2019*

International Refereed Journal

### **Editor**

*Prof.Dr. Soner YAVUZ*

### **Associate Editors**

*Assist.Prof.Dr. Turgay ÖNTAŞ*

*Assoc.Prof.Dr. Bekir GÜR*

*Assist.Prof.Dr. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU*

*Res.Assist. Cem BÜYÜKEKŞİ*





International Refereed Journal

# Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: [ebd.beun.edu.tr](http://ebd.beun.edu.tr)



---

*Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Adına Sahibi / Owner on behalf Zonguldak Bulent Ecevit University*

*Prof. Dr. Mustafa ÇUFALI, Rector, Zonguldak Bulent Ecevit University*

---

---

**Sorumlu Müdür / Publishing Manager**

*Prof. Dr. Soner YAVUZ, Zonguldak Bulent Ecevit University, Ereğli Education Faculty*

---

---

**Yönetim Yeri / Head Office**

*Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Rektörlüğü, 67100, Zonguldak, Türkiye*

---

---

**Yazışma Adresi / Correspondence Address**

*Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, 67300, Kdz. Ereğli / Zonguldak, Türkiye*

---

---

**İnternet Adresi / Web Address**

*<http://ebd.beun.edu.tr>*

---

---

**Editör / Editor**

*Prof. Dr. Soner YAVUZ, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi*

---

---

**Yayın Türü / Publication Type**

*Uluslararası Süreli / International Periodical*

*Yılda iki kez yayımlanır: Haziran, Aralık / Published two issues per year: June, December*

---



---

## Odak ve Kapsam / Focus and Scope

---

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi (KEBD), Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi tarafından yılda 2 kez olmak üzere elektronik ortamda yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Dergi genel anlamda eğitim politikaları, araştırmaları, teknoloji ve uygulamaları ile ilgili eserlere yer vermekte ve bu alanlarla ilgilenen her ülkeden ve her disiplinden akademisyen, araştırmacı ve tüm eğitim uygulayıcılarına hitap eden açık erişim anlayışını benimseyen bir yayındır.

KEBD eğitimin tüm alanları ile ilgili farklı yaklaşımları, uygulamaları, nitel ya da nicel metotları içeren betimsel ve deneysel orijinal nitelikteki araştırma makalelerini ve derleme çalışmalarını kapsamaktadır. Bu noktada derginin amacı, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve yetişkin eğitiminde öğrenme ve öğretmenin kalitesini artırmaya yönelik anlayışın, araştırma sonuçları ile birlikte desteklenip geliştirilmesidir.

Derginin kapsamı oldukça geniş bir alanı içerdiğinden, aşağıda görülen başlıklar ilgili konular hakkında fikir verebilir: **Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi; Din, Ahlak ve Değerler Eğitimi; Eğitim Bilimleri:** Eğitim Programları ve Öğretimi, Eğitim Yönetimi Teftişi ve Planlaması, Eğitimde Düşünmeyi Öğrenme, Öğretmen Yetiştirme, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Ölçme ve Değerlendirme, Araştırma Yöntem ve Desenleri, Geçerlik ve Güvenirlik, Klasik ve Alternatif Değerlendirme, Ölçek Geliştirme; **Erken Çocukluk Eğitimi; Fen Bilimleri Eğitimi:** Biyoloji Öğretimi, Fen ve Teknoloji Öğretimi, Fennin / Bilimin Doğası ve Felsefesi, Fizik Öğretimi, Kimya Öğretimi; **Güzel Sanatlar Eğitimi:** Müzik Öğretimi, Resim Öğretimi, Sanat Tarihi Öğretimi; **Matematik Öğretimi; Okuma Yazma Öğretimi; Öğretim Teknolojileri:** Bilgisayarlı Öğrenme Ortamları, Teknoloji ve Materyal Tasarımı, Uzaktan Eğitim, Web Destekli Eğitim; **Özel Eğitim:** Görme Engelliler Eğitimi, İşitme Engelliler Eğitimi, Öğrenme Güçlükleri, Zihinsel Engelliler Eğitimi; **Sosyal Bilimler Eğitimi:** Coğrafya Öğretimi, Felsefe Öğretimi, Hayat Bilgisi Öğretimi, Psikoloji Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Sosyoloji Öğretimi, Tarih Öğretimi; **Türkçe Öğretimi; Yabancı Dil Öğretimi.**

---

## Focus and Scope / Odak ve Kapsam

---

Karaelmas Journal of Educational Sciences (KJES) is a international journal with judge which is published in electronic two issues per year by Ereğli Education Faculty of Zonguldak Bulent Ecevit University. The journal generally contains works on subjects like educational policies, research on education, technology and its application and it is a publication which accepts the motto of open access which addresses researchers interested in these fields, academics, researchers and educational practitioners from all countries and all fields.

KJES covers articles of original descriptive and experimental research that contain different approaches, applications, qualitative or quantitative methods on all areas of education and compilations. At this point, the aim of the journal is to support and improve the concept of increasing the quality of learning and education in preschool education, primary education, secondary education, higher education and adult education along with the results of research.

Since the scope of the journal cover quite a large area, the headings below can provide information about the related subjects: **Teaching Physical Education and Sports;** Religion, Ethics and Values Education; **Educational Sciences:** Curriculum and Teaching, Educational Management, Supervision and planning, Learning to Think in Education, Educating Teachers, Psychological Counseling and Guidance, **Assessment and Evaluation,** Designs and Methods of Research, Validity and Reliability, Classical and Disjunctive Evaluation, Developing Scales; **Education in Early Childhood; Science Education:** Teaching Biology, Teaching Science and Technology, The Nature and Philosophy of Science, Teaching Physics, Teaching Chemistry; **Teaching Fine Arts:** Teaching Music, Teaching Art, Teaching History of Art; **Teaching Mathematics; Teaching Reading and Writing; Educational Technologies:** Computer-based Learning Environments, Designing Technology and Materials, Distant Education, Web-based Education; **Special Education:** Educating the Visually Impaired, Educating the Hearing Impaired, Difficulties in Learning, Educating the Mentally Impaired; **Education of Social Sciences:** Teaching Geography; Teaching Philosophy, Teaching Science of Life, Teaching Psychology, Teaching Social Sciences, Teaching Sociology, Teaching History; **Teaching Turkish; Teaching Foreign Language**

---

---

## Değerlendirme Süreci / Peer Review Process

---

Dergiye gönderilen çalışmalar, biçimsel kontrolü yapıldıktan sonra hakemlere gönderilir. Uygun biçimde olmayan çalışmalar, değişiklik yapılmak üzere yazarlara gönderilir. Hakem incelemesi neticesinde, düzeltilmesi gerekli görülen çalışmalar, değişiklik yapılması üzere yazarlara gönderilir. Hakem incelemesi olumsuz sonuçlanan çalışmalar, yazarlarına iade edilir.

---

## Peer Review Process / Değerlendirme Süreci

---

Studies submitted to the journal will be sent to referees after the formal control. Studies, which are not in accordance with journal format, are sent to the authors to make necessary changes. As a result of peer review, articles will be sent to the author for modification, if necessary. Adverse results in peer review activities, shall be returned to the authors.

---

## Açık Erişim Politikası / Open Access Policy

---

Bu dergi açık erişim sağlama politikasını benimsemiştir. Açık erişim bilginin global değişimini artırarak insanlık için yararlı sonuçlar doğurmaktadır.

---

## Open Access Policy / Açık Erişim Politikası

---

It has adopted a policy of providing open access journals. Open access leads to beneficial results for humanity by increasing the global exchange of knowledge.

---

## Yayım İzni / Subscriptions

---

Bireysel kullanım dışında, Karaelmas Eğitim Bilimleri dergisinde yayımlanan makaleler, şekiller ve çizelgeler yazılı izin olmaksızın çoğaltılamaz, bir sistemde arşivlenemez veya reklam ya da tanıtım amaçlı materyallerde kullanılamaz. Bilimsel makalelerde uygun şekilde kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

---

## Permission Request / Yayım İzni

---

Manuscripts, figures and tables published in the Karaelmas Journal of Educational Sciences cannot be reproduced, achieved in a retrieval system, or used for advertising purposes, except personal use.

Quotations may be used in scientific articles with proper referral.

---

## Indexing / İndeklendiği Veri Tabanları

---



Index Copernicus, Scientific Indexing Services (SIS), Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS Index), Google Scholar.

---



International Refereed Journal

# Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: [ebd.beun.edu.tr](http://ebd.beun.edu.tr)



## Editor in Chief / Editör

*Prof. Dr. Soner YAVUZ, Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey*

## Associate Editors / Editör Yardımcıları

*Assist. Prof. Dr. Turgay ÖNTAŞ, Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey*

*Academic / Akademik*

*Assoc. Prof. Dr. Bekir S. GÜR, Yıldırım Beyazıt University, Turkey*

*Academic / Akademik*

*Res. Assist. Cem BÜYÜKEKŞİ, Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey*

*Secretariat-String-Layout / Sekreteryaya-Dizgi-Mizanpaj*

*Assist. Prof. Dr. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU, Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey*

*Academic / Akademik – Secretariat-String-Layout / Sekreteryaya-Dizgi-Mizanpaj*

## Section Editors / Bölüm Editörleri

*Assoc. Prof. Dr. Uğur Altay MEMİŞ*

*Teaching Physical Education and Sports  
Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi*

*Assoc. Prof. Dr. Hasan MEYDAN*

*Religion, Ethics and Values Education  
Din, Ahlak ve Değerler Eğitimi*

*Assist. Prof. Dr. Turgay ÖNTAŞ*

*Educational Sciences*

*Assist. Prof. Dr. Seyithan DEMİRDAĞ*

*Eğitim Bilimleri*

*Assist. Prof. Dr. Mine KIR YİĞİT*

*Education in Early Childhood*

*Assist. Prof. Dr. Gizem ÖZER*

*Erken Çocukluk Eğitimi*

*Prof. Dr. Soner YAVUZ*

*Science Education-Chemistry Education / Fen Eğitimi-Kimya Eğitimi*

*Prof. Dr. Naim UZUN*

*Biology Education / Biyoloji Eğitimi*

*Assoc. Prof. Dr. Nilüfer DİDİŞ KÖRHASAN*

*Physics Education / Fizik Eğitimi*

*Assoc. Prof. Dr. Timur KOPARAN*

*Teaching Mathematics  
Matematik Öğretimi*

*Assoc. Prof. Dr. Aysel DEMİROĞLU MEMİŞ*

*Teaching Reading and Writing, Teaching Turkish*

*Assist. Prof. Dr. Olcay ÖZDEMİR*

*Okuma – Yazma Öğretimi, Türkçe Öğretimi*

*Assist. Prof. Dr. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU*

*Educational Technologies  
Öğretim Teknolojileri*

*Assist. Prof. Dr. Emre ÜNLÜ*

*Special Education*

*Assist. Prof. Dr. Buket KISAÇ*

*Özel Eğitim*

*Assoc. Prof. Dr. Barış KAYA*

*Education of Social Sciences*

*Assist. Prof. Dr. Besime Arzu GÜNGÖR AKINCI*

*Sosyal Bilimler Öğretimi*

*Assoc. Prof. Dr. Filiz METE*

*Turkish Language Education*

*Assist. Prof. Dr. Serdar SAVAŞ*

*Türkçe Öğretimi*

*Assist. Prof. Dr. Hüseyin KAYGIN*

*Teaching Foreign Language*

*Assist. Prof. Dr. Nuray OKUMUŞ CEYLAN*

*Yabancı Dil Öğretimi*

## International Editorial Board / Uluslararası Yayın Kurulu

<i>Prof. Dr. Ali AZAR</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Ali ERYILMAZ</i>	<i>Middle East Technical University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU</i>	<i>Adnan Menderes University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Ayhan YILMAZ</i>	<i>Hacettepe University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ</i>	<i>Inonu University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Canan NAKİBOĞLU</i>	<i>Bahkesir University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Dursun DİLEK</i>	<i>Sinop University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Emine ERDEM</i>	<i>Hacettepe University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ</i>	<i>Ankara University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Hayati AKYOL</i>	<i>Gazi University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. İsmail ÖNDER</i>	<i>Sakarya University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Kathy GREEN</i>	<i>University of Denver, Morgridge College of Education, USA</i>
<i>Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ</i>	<i>Yıldız Teknik University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Naim UZUN</i>	<i>Aksaray University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU</i>	<i>Amasya University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Ömür AKDEMİR</i>	<i>Yıldırım Beyazıt University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Özgül KELEŞ</i>	<i>Aksaray University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Ramazan ÖZEY</i>	<i>Marmara University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Soner YAVUZ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Süleyman DOĞAN</i>	<i>Ege University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Süleyman YILMAZ</i>	<i>Aksaray University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Antonio OLMOS-GALLO</i>	<i>University of Denver, Morgridge College of Education, USA</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Aysel DEMİROĞLU MEMİŞ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Barış KAYA</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Deniz ESERYEL</i>	<i>Oklahoma University, USA</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Duan ZHANG</i>	<i>University of Denver, Morgridge College of Education, USA</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Filiz METE</i>	<i>Hacettepe University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Hasan MEYDAN</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Nilüfer DİDİŞ KÖRHASAN</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Timur KOPARAN</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Uğur Altay MEMİŞ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Buket KISAÇ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Besime Arzu GÜNGÖR AKINCI</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Emre ÜNLÜ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Gizem ÖZER</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Hüseyin KAYGIN</i>	<i>Bartın University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Mine KIR YİĞİT</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Olcay ÖZDEMİR</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Serdar SAVAŞ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Turgay ÖNTAŞ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Ümit Işık ERDOĞAN</i>	<i>Hacettepe University, Turkey</i>

---

**Reviewers of This Issue / Bu Sayının Hakem Kurulu**

---

<i>Assoc. Prof. Dr. Ali ARSLAN</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Celal Can ÇAKMAKCI</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Cevat EKER</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Didem KILIÇ MOGAN</i>	<i>Aksaray University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Kerim KARABACAK</i>	<i>Istanbul University-Cerrahpaşa, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Mehmet ÖZDEMİR</i>	<i>Sakarya University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Murat İNCE</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Okan BİLGİN</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Osman Serhat İREZ</i>	<i>Marmara University, Turkey</i>

---



International Refereed Journal

# Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: [ebd.beun.edu.tr](http://ebd.beun.edu.tr)



## EDİTÖRDEN

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi on üçüncü sayısı ile yayın hayatına devam etmektedir. Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında hızla artan bilgi birikimine katkı verme çabamız sizlerin de desteği ile artarak devam etmektedir.

Bu sayımızda, dergimize yapılan başvurular sonucu hakem değerlendirme işlemleri tamamlanan toplam yedi adet makale ile karşınızdayız.

Yazarlarımız ve okurlarımızın, dergimize göstermiş olduğu yoğun ilgiye teşekkür ederiz. Hakem değerlendirme süreci devam eden diğer makalelerimizi, bir sonraki sayıya yetiştirmeye çalışacağız. Dergimizin 2018 yılı sayılarının, *Index Copernicus* tarafından dizinlenme ve etki değeri hesaplanma işlemleri tamamlanmıştır. *Index Copernicus*, *ICI Master Journal List* kapsamında taranan dergimizin 2018 yılı sayıları için bu değer **69,16** olarak belirlenmiştir. Bu başarıdan dolayı, dergimizin tüm ekibini tebrik ediyoruz. Dergimizin 2019 yılı sayılarının da taranması için gerekli çalışmalar yapılmaya devam edilecektir.

Dergimizin hazırlanması sürecinde, katkı veren ve çalışmalarını titizlikle değerlendiren tüm hakemlerimize ve çalışma arkadaşlarıma, yoğun iş tempoları arasında dergimizin niteliği adına verdikleri emek ve özveriden ötürü içten teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Yeni yılda yeni sayılarımızda görüşmek üzere...

Prof. Dr. Soner YAVUZ

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi Baş Editörü







## CONTENTS / İÇİNDEKİLER

	Pages
<b>The Effect of Intensive English Course Curriculum on 5th Grade Students' Academic Achievements, Attitudes toward English Course and Self Efficacy Beliefs</b>	169-179
Yabancı Dil Ağırlıklı Ortaokul 5. Sınıf Öğretim Programının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına ve Öz Yeterlik İnançlarına Etkisi	
<i>Tuğba YILMAZ, Murat İNCE</i>	
<b>The Impact of Project-Based Learning on Student' Level of Metacognitive Awareness</b>	180-190
Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyine Etkisi	
<i>Hilal SEZER, Cevat EKER</i>	
<b>An Assessment Based on the Women's Problems in Sevgi Soysal's Novels</b>	191-201
Sevgi Soysal'ın Romanlarında Kadın Sorunları Üzerine Bir İnceleme	
<i>Betül MUTLU, Şenay Meral ZEYTİN</i>	
<b>The Effect of Activities Supported by Self-Regulated Learning on Students' Academic Achievement in English Lesson</b>	202-211
Öz-Düzenlemeli Öğrenme Destekli Etkinliklerin Öğrencilerin İngilizce Dersi Başarılarına Etkisi	
<i>Büşra DALKIRAN</i>	
<b>The Investigation of Burnout and KPSS Anxiety Levels from Various Variables among Science Teacher Candidates</b>	212-227
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Tükenmişlik ve KPSS Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	
<i>Soner YAVUZ, Aydın AKDENİZ</i>	
<b>High School Students' Attitudes towards Animal Treatment</b>	228-240
Lise Öğrencilerinin Hayvanlara Muameleye Yönelik Tutumları	
<i>Şeyda GÜL, Esra ÖZAY KÖSE</i>	

---

**The Leadership Approaches of Faculty Members: The Case of Higher Education in Turkey****241-251**

Öğretim Elemanlarının Liderlik Yaklaşımları: Türkiye'deki Yükseköğretim Örneği

*Seyithan DEMİRDAĞ*

---





International Refereed Journal

# Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: [ebd.beun.edu.tr](http://ebd.beun.edu.tr)



## The Effect of Intensive English Course Curriculum on 5th Grade Students' Academic Achievements, Attitudes toward English Course and Self Efficacy Beliefs<sup>1</sup>

Tuğba YILMAZ<sup>2</sup>, Murat İNCE<sup>3</sup>

Received: 02 September 2019, Accepted: 11 October 2019

### ABSTRACT

This study aims to reveal the effect of intensive English language 5th grade curriculum on students' academic achievement, self-efficacy beliefs and attitudes towards English course. This study is experimental design to reveal students' opinions about the subject. In the study relational survey model was used to determine whether there is an effect of curriculum on students' academic achievement, attitudes toward English course and self-efficacy or not. As data collection instrument, "Self-Efficacy Scale for English Course", "Attitude Scale Toward English Course" and "Academic Achievement Test" were used. Analysis of the scales used in the study were done via IBM SPSS Statics 20 programme. In 2018-2019 academic year intensive English 5th grade students attended to the study who were at 5 secondary school in Zonguldak city centre and 3 secondary school in Kilimli District. Totally 400 students (216 female and 184 male) organize the sample of the study. Students' opinions were examined in terms of their academic achievements, attitudes toward English course and self-efficacy for English course. As a result low level significant relation was realized among pretests and post-test of academic achievement, attitude toward English and self-efficacy beliefs. Also, mid-level meaningful relation was realized among pretests and protests of attitude and self-efficacy.

**Keywords:** English Course Curriculum, Intensive English Curriculum, Academic Achievement, Attitude, Self-Efficacy Beliefs.

### EXTENDED ABSTRACT

#### Introduction

It is known that it is important to learn at least one foreign language to communicate effectively with other nations. In accordance with this purpose 5th grade intensive English curriculum was constituted for students to learn English more intensively with rich content and communicate fluently. In this period students' affective features are as important as their cognitive features. So this study aims to reveal the effect of intensive foreign language 5th grade curriculum on students' academic achievement, self-efficacy beliefs and attitudes towards English course.

#### Methods

This research was experimental design study. 2013 English course curriculum which is being used by 5th grades and 2017 5th grades intensive English course curriculum were investigated in terms of their similarities and differences in this study. In this part of the study document analysis was used. In the study relational survey model was used to determine whether there is an effect of curriculum on students' academic achievement, attitudes toward English course and self-efficacy or not. Pearson product-moment correlation coefficient was looked to determine relation among students' academic success, attitudes toward English course and self-efficacy beliefs. T-

<sup>1</sup> This study is derived from master thesis "The Effect of Intensive English Course Curriculum on 5th Grade Students' Academic Achievements, Attitudes toward English Course and Self Efficacy Beliefs."

<sup>2</sup> Graduate Student, Zonguldak Bulent Ecevit University, [tugba.yilmaz.61@hotmail.com](mailto:tugba.yilmaz.61@hotmail.com)

<sup>3</sup> Assist. Prof. Dr., Zonguldak Bulent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, [muratince20@hotmail.com](mailto:muratince20@hotmail.com)

test, for independent variables, was implemented to determine students' pretest and posttest results had meaningful difference or not according to genders and school locations.

### *Findings and Conclusions*

There were similarities and differences between 2013 5th grade English curriculum and 2017 5th grade Intensive English curriculum. The similarities were basic philosophy, aim, academic approach, suggested contexts and assignments. The differences were numbers of units, functions and assignments. Also weekly course hours were different. Remaining unchanged as philosophy, aim and academic approach indicated that there wasn't totally alteration. Just needs were taken into consideration for the new curriculum. Increasing in numbers of units and functions showed that the Intensive English curriculum aimed to teach English intensively with rich content. Increase in weekly course hours helped students to learn English more communicative-oriented.

There were significant difference among pretest and posttest results of academic achievement, attitude and self-efficacy beliefs scales for English course. It showed that there was an increase in students' academic achievement, attitude and self-efficacy beliefs in time. Also Intensive English curriculum was effective for this increase.

Taking genders (male and female) into consideration, there was no significant difference between students' academic achievement and self-efficacy beliefs. But there was significant difference their attitudes to English course. Also it showed that Intensive English curriculum was no different effect on male and female students.

Taking school location (city centre and district) into consideration there was meaningful differences results of self-efficacy beliefs scale. But there was no significant difference in academic achievement and attitude. The reason of high self-efficacy belief level of students in district can be believing in themselves to be successful in English course, getting high marks and communicating effectively.

Low level meaningful relation was determined among pretests and posttests of students' academic achievements, attitudes toward English and self-efficacy beliefs for English. Mid-level significant relation was determined between pretest and posttest results of attitude and self-efficacy beliefs. There was low level meaningful relation between academic achievement and self-efficacy beliefs. Having low significant level relation for academic achievement with attitude and self-efficacy belief indicated that academic achievement was more related to cognitive features of students rather than their affective features. Having mid-level meaningful relation between attitude and self-efficacy beliefs showed that they effected each other's low or high level existence in direct proportion.



# Yabancı Dil Ağırlıklı Ortaokul 5. Sınıf Öğretim Programının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına ve Öz Yeterlik İnançlarına Etkisi<sup>1</sup>

Tuğba YILMAZ<sup>2</sup>, Murat İNCE<sup>3</sup>

**Başvuru Tarihi:** 02 Eylül 2019, **Kabul Tarihi:** 11 Ekim 2019

## ÖZET

Bu araştırma yabancı dil ağırlıklı ortaokul 5.sınıf öğretim programının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik başarılarına, tutumlarına ve öz yeterlik inançlarına olan etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışma öğrencilerin konuya yönelik görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlaması yönüyle deneysel bir çalışmadır. Araştırmada yabancı dil ağırlıklı ortaokul 5.sınıf öğretim programının öğrencilerin akademik başarılarıyla, İngilizce dersine yönelik tutumlarıyla ve öz yeterlik inançlarıyla arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak "İngilizce Dersine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği", "İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ve "İngilizce Dersine Yönelik Akademik Başarı Testi" kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin veri analizleri IBM SPSS STATICS 20 programı aracılığıyla yapılmıştır. Araştırmaya Zonguldak İli merkezinde bulunan 5 ortaokul ile Kilimli ilçesinde bulunan 3 ortaokulun yabancı dil ağırlıklı 5. sınıflarında 2018-2019 eğitim-öğretim yılında okuyan öğrencileri katılmıştır. Araştırmanın örneklemini 216 kız ve 184 erkek olmak üzere toplamda 400 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrenciler İngilizce dersine yönelik tutumları, öz yeterlik inançları ve akademik başarıları açısından incelenmiştir. Araştırmanın sonunda öğrencilerin akademik başarı, İngilizce dersine yönelik tutum ile öz-yeterlik inancı öntest-sontest puanları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Ayrıca, 5. Sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik inancı ile İngilizce dersine yönelik tutum öntest-sontest puanları arasında orta düzey bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İngilizce Dersi Öğretim Programı, Yabancı Dil Ağırlıklı Öğretim Programı, Akademik Başarı, Tutum, Öz Yeterlik.

## 1. Giriş

Her şeyin hızla geliştiği ve değiştiği günümüzde iletişimi daha hızlı ve etkili kullanmak, ülkemizdeki gelişmeleri aktarmak ve aynı zamanda yurtdışında olan gelişmeleri takip etmek en az bir yabancı dil bilmeyi gerektirir. Bu sebeple dünya çapında iletişimi sağlamak için ortak dil kabul edilen İngilizcenin önemi göz ardı edilemez. Türkiye olarak birçok ülkeyle kültürel, politik ve ticari olarak geniş bir bağlantı halinde olmamız dünyada ortak iletişim dili olarak kabul edilen İngilizce öğretimini eğitim programımıza büyük ölçüde dahil etmemizi gerekli kılmıştır (Işık,2008). 2013 yılında var olan İngilizce öğretim programında yeniliğe gidilmiştir. Arık dördüncü sınıftan itibaren değil İlkokul 2. sınıftan başlayıp 12. sınıfa kadar tüm sınıf seviyelerinde iletişim kurma amacı gözeterek İngilizce dersi öğretim programına dahil edilmiştir. Güncellenen son programlarla İngilizceyi ona ait tüm dil becerileriyle ve özellikle iletişimin olmazsa olmazı dinleme ve konuşma becerileriyle öğretmek daha büyük ölçüde amaç edinilmiştir. Programlar öğrencinin İngilizceyi iletişimde etkin kullanması yönünde geliştirilir, değiştirilir, yöntem-teknikler belirlenir ve derslerde kullanılacak materyaller dili aktif şekilde kullanmak için tasarlanır.

Ülkenin yabancı dil öğrenimi için ihtiyaçları değiştikçe öğretim programlarında da güncellemeye gidilmiştir. Bunun en son örneği ise 2017 yılında uygulanmaya başlayan yabancı dil ağırlıklı ortaokul 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı olmuştur. Bu öğretim programı öğrencinin hazırbulunuşluğunu dikkate alarak İngilizceyi artırılmış ders saati ile (haftalık 11-15 saat), temel dil becerilerini (dinleme-konuşma-okuma-yazma) daha yoğun kullanılmasıyla ve ilgili ders materyalleriyle dile daha çok maruz kalmasını amaçlamıştır. Bu programın nihai amacı ise ülkede ileri düzey İngilizce bilen, ülkenin dış dünya ile bağını daha da güçlendiren ve temsil edebilen birey yetiştirmektir (MEB, 2017).

<sup>1</sup> Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalında (2019) yapılan "Yabancı Dil Ağırlıklı Ortaokul 5.Sınıf Öğretim Programının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına ve Öz Yeterlik İnançlarına Etkisi" yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, [tugba.yilmaz\\_61@hotmail.com](mailto:tugba.yilmaz_61@hotmail.com)

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, [muratince20@hotmail.com](mailto:muratince20@hotmail.com)

Yabancı dili öğretirken gerekli olan sadece belirli bir plan ya da program değildir. O dili öğrenen bireyin kendisi de göz ardı edilemez bir gerçektir. Kişinin bilişsel özelliklerinin yanı sıra duyuşsal özellik olarak nitelendirilen dile yönelik olumlu veya olumsuz tutumları, yabancı dille ilgili geçmiş deneyimleri ve başka duyuşsal özellikleri o dili öğrenme hızını ve etkisini belirler. Haliyle tutumun olumlu ya da olumsuz olması öğrenme sürecinde aktif rol oynayıp, bireyin ilerleyen yaşantısında da söz sahibi olur (Güven, 2008).

Bireyin yabancı dili etkin bir şekilde öğrenmesini belirleyen bir başka özellik ise öz yeterlik kavramıdır. Bireyin sahip olduğu öz yeterlik derecesi o dili öğrenmeye yönelik inancını belirleyen faktörlerdendir. Bireyde yeterince güçlü hale gelmiş öz yeterlik inancı duruma yönelik olumlu tutumu da destekler (Bandura,1994). Bunun yanı sıra öğrencilerin akademik başarıları ve performanslarını da etkilediği için öğrenme süresince bireyin kendine olan öz yeterlik inancı özellikle dikkate alınmalıdır.

Yabancı dil öğretimi için pek çok yaklaşım vardır. Bu yaklaşımların ortak noktası ise dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın yabancı dili öğrenen bireye kazandırılmasıdır. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bireyin dilde yeterli hale gelmesi için dört temel dil becerisinde belirli bir yeterlik düzeyine ulaşmalıdır (Omaggio, 1986). Dil parçalanamayan bir bütün olduğundan ona ait beceriler de bir bütün olarak düşünülmelidir. Bu sebeple iletişimi akıcı ve sağlam kurabilmek için beceriler bütünsel olarak öğretilmelidir (Demirel, 2016).

Öğrencinin dili ne kadar öğrendiğini gösteren bir başka unsur da akademik başarısıdır. Öğrencinin farklı derslerde olduğu gibi İngilizce dersi için de sahip olduğu akademik başarısı okul hayatı boyunca dersten aldığı notlar, öğretim programının ne kadar faydalı olduğunun ve dili kullanmadaki becerisinin göstergesi olmuştur (Kepçeoğlu, 1973). Öğrencinin duyuşsal özelliklerinden olan tutumun ve öz yeterlik inancının yanı sıra var olan öğretim programının da öğrenciye uygunluğu, dersin ihtiyacını karşılayacak nitelikte olması akademik başarının yönünü belirleyen bir etmendir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen (Kanat ve Kozikoğlu 2018, Kambur 2018, Yaşar ve Yıldız 2017, Kartal ve Özbek 2017, Rangaraj 2017, Acar 2016, Halat ve Ocak 2015, Münir ve Rehman 2015, Güleç 2014, Rukh 2014, Baş 2012, Anbarlı Kırkız 2010) bazı çalışmalara rastlanmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inançlarıyla ilgili (Gömleksiz ve Kılınc 2014, Arslan 2013, Tıfıralıoğlu ve Cinkara 2009, Rahimi ve Abedini 2009, Hsieh ve Schallert 2008, Wang ve Pape 2007) bazı çalışmalar da literatürde yer almıştır. Bu çalışmalara bakıldığında akademik başarının (bilişsel özellik) yanı sıra tutumun ve öz yeterlik inançlarının (duyuşsal özellik) da yabancı dil öğreniminde önemli olduğunu ortaya koyar. Bu durumdan yola çıkarak bu çalışmada, yabancı dil ağırlıklı 5.sınıf öğretim programının öğrencilerin akademik başarılarına, İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve öz yeterlik inançlarına olan etkisini araştırmak amaçlanmıştır.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Modeli

Yabancı dil ağırlıklı ortaokul 5.sınıf öğretim programının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik başarı, tutum ve öz yeterlik inançlarına etkisini ortaya çıkarmayı amaçlaması yönüyle bu çalışma deneysel bir araştırmadır. Çalışmada yabancı dil ağırlıklı ortaokul 5.sınıf öğretim programının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik başarı, tutumu ve öz yeterlik inancına olan etkisinin cinsiyet ve okulun bulunduğu konuma bağlı olarak değişip değişmediğini ortaya çıkarmak amacıyla nedensel karşılaştırma modeline uygun olarak yürütülmüştür. Nedensel karşılaştırma araştırma modellerinde, insan grupları arasındaki farklılıkların sebeplerini ve sonuçlarını koşullara veya araştırmaya katılanlara müdahale olmadan ortaya koymayı amaçlar (Demirel, 2014:18).

### 2.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini 2018-2019 öğretim yılı güz dönemi Zonguldak İli merkezinde ve Merkez Kilimli İlçesinde bulunan yabancı dil ağırlıklı ortaokul 5.sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmaya il merkezinden 5 ilçeden ise 3 ortaokul dahil edilmiştir. Araştırma için belirlenen okullar yabancı dil ağırlıklı 5.sınıflara sahip olanlardır. Evreni temsil etmesi için öğrenci

seçiminde küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Evreni temsil eden örneklem ise 400 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 216'sı kız 184'ü erkek öğrencidir. Küme örnekleme yönteminde benzer amaca sahip elemanları olan kümeler çalışma evrenini oluşturur (Karasar, 2015:114). Araştırmaya katılan öğrencilere ait betimsel istatistikler ise Tablo 1 ve Tablo 2' de yer almaktadır.

**Tablo 1**

Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Akademik Başarı, Tutum ve Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Betimsel İstatistikler (Cinsiyete Göre)

Değişkenler		N	$\bar{X}$	Ss
İngilizce Dersi Öz Yeterlik Ölçeği Öntest Puanı	Kız	216	5,86	1,06
	Erkek	184	5,61	1,15
İngilizce Dersi Öz Yeterlik Ölçeği Sontest Puanı	Kız	216	5,96	0,92
	Erkek	184	5,83	1,20
İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest Puanı	Kız	216	4,03	0,68
	Erkek	184	3,64	0,78
İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Sontest Puanı	Kız	216	4,19	0,66
	Erkek	184	4,02	0,70
İngilizce Dersine Yönelik Başarı Ön Test Puanı	Kız	216	9,14	4,08
	Erkek	184	9,28	4,16
İngilizce Dersine Yönelik Başarı Son Test Puanı	Kız	216	13,49	3,95
	Erkek	184	13,01	4,50

Tablo 1'de görüldüğü üzere İngilizce dersi öz yeterlik ölçeği, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği, İngilizce dersine yönelik başarı testi ön test ve son testine katılan toplam kız öğrenci sayısı 216 ve toplam erkek öğrenci sayısı ise 184'tür. Uygulanan Öz Yeterlik Ölçeğine ait öntest puan ortalamalarına (  $\bar{X}$  ) bakıldığında kız öğrenciler 5,86 erkek öğrenciler ise 5,61 puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Uygulanan Öz Yeterlik Ölçeğine ait sontest puan ortalamalarına (  $\bar{X}$  ) bakıldığında ise kız öğrencilerin 5,96 ve erkek öğrencilerin 5,83 puan ortalamasına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği öntest puan ortalamaları incelendiğinde kız öğrencilerin 4,03 ve erkek öğrencilerin 3,64 puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği sontest puan ortalamalarına bakıldığında ise kız öğrenciler 4,19 ve erkek öğrenciler 4,02 puan ortalamasına sahiptir. Uygulanan İngilizce Dersine Yönelik Başarı Testi öntest puan ortalamaları incelendiğinde kız öğrencilerin 9,14 ve erkek öğrencilerin 9,28 puan ortalamasına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. İngilizce Dersine Yönelik Başarı Testi sontest puan ortalamalarına bakıldığında ise kız öğrencilerin 13,49 ve erkek öğrencilerin 13,01 puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür.

**Tablo 2**

Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Akademik Başarı, Tutum ve Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Betimsel İstatistikler (Okulun Bulunduğu Yere Göre)

Değişkenler		N	$\bar{X}$	Ss
İngilizce Dersi Öz Yeterlik Ölçeği Öntest Puanı	Merkez	310	5,77	1,12
	Kilimli	90	5,63	1,07
İngilizce Dersi Öz Yeterlik Ölçeği Sontest Puanı	Merkez	310	5,83	1,08
	Kilimli	90	6,12	,95
İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest Puanı	Merkez	310	3,82	,77
	Kilimli	90	3,94	,67
İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Sontest Puanı	Merkez	310	4,07	,71
	Kilimli	90	4,24	,59
İngilizce Dersine Yönelik Başarı Ön Test Puanı	Merkez	310	9,26	4,24
	Kilimli	90	9,01	3,66
İngilizce Dersine Yönelik Başarı Son Test Puanı	Merkez	310	13,25	4,35
	Kilimli	90	13,32	3,72

Tablo 2'de görüldüğü üzere İngilizce dersi öz yeterlik ölçeği, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği, İngilizce dersine yönelik başarı testi öntest ve sontestine Zonguldak İli merkezinde bulunan yabancı dil ağırlıklı 5.sınıf öğrencilerinden 310, Kilimli İlçesinden 90 öğrenci katılmıştır. Uygulanan Öz Yeterlik Ölçeği öntest puan ortalamaları (  $\bar{X}$  ) il merkezinde 5,77 ve Kilimli ilçesinde 5,63 olarak bulunmuştur. Öz Yeterlik Ölçeği son test puan ortalamaları ise il merkezinde 5,83 ve Kilimli ilçesinde 6,12'dir. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği öntest puan ortalaması il merkezinde 3,82 ve Kilimli ilçesinde 3,94 olarak

tespit edilmiştir. İngilizce Dersine Yönelik Başarı Testi öntest puan ortalamaları il merkezinde 9,26 ve Kilimli ilçesinde 9,01 olarak bulunmuştur. İngilizce Dersine Yönelik Başarı Testi sontest puan ortalamaları ise il merkezinde 13,25 ve Kilimli ilçesinde 13,32'dir.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

#### 2.3.1. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmada kullanılan İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Gökhan Baş (2008) tarafından geliştirilmiştir. Örneklem seçiminde maksimum çeşitlilik yöntemi dikkate alınmıştır. Ölçekte bulunan tutum maddeleri oluşturulurken mevcut ölçekler incelenmiş ve 35 maddelik 5'li Likert Tipi olarak taslak ölçek oluşturulmuştur. Analiz sonucu ölçek 27 maddeden oluşarak son halini almıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,92'dir. Ölçeğin diğer alt boyutlarının Cronbach Alfa katsayılarının da 0,77 ile 0,93 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin KMO değeri 0,884 ve Bartlett's Testi değeri 10134,161 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca testin iki yarı test korelasyonu da 0,83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktörleri arasında da 0,01 düzeyinde anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır. Bu veri de ölçeğin tüm faktörlerinin birbiriyle tutarlı olduğunu gösterir.

#### 2.3.2. İngilizce Dersine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği

Ölçeğin asıl hali olan "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği" ve ölçeğin alt boyutlarından olan "Öğrenmeye İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği" Pintrich ve De Groot (1990) tarafından öğrencilerin bir ders veya konuyla alakalı öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarını ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Üredi (2005) tarafından da ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlarını belirlemek için uygulanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) değeri 0,92'dir. Bu araştırmada ise "Öğrenmeye İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği" İngilizce dersi için kullanılmıştır. Araştırmadaki ölçek 5 maddeden oluşmakta ve "Benim İçin Kesinlikle Yanlış (1)" ve "Benim İçin Kesinlikle Doğru (7)" uçları arasında belirlenen yedi dereceye göre puanlanmaktadır.

**Tablo 3**

İngilizce Dersi Öz Yeterlik Ölçeği

Benim İçin	yanlış	doğru	Benim İçin
Kesinlikle Yanlış	←	→	Kesinlikle Doğru
	1 2 3	4 5 6 7	
1	İngilizce dersinde yüksek not alacağıma inanıyorum.		1 2 3 4 5 6 7
2	İngilizce dersinde öğretmenin anlatacağı en karmaşık konuları bile anlayabileceğime inanıyorum.		1 2 3 4 5 6 7
3	İngilizce dersinin ödevlerini çok güzel yapacağıma ve sınavlarımın mükemmel geçeceğine inanıyorum.		1 2 3 4 5 6 7
4	İngilizce dersinde öğretilen becerileri çok iyi yapabileceğime eminim.		1 2 3 4 5 6 7
5	İngilizce dersinin zorluğunu, öğretmenini ve becerilerimi dikkate aldığımda, bu derste başarılı olacağımı düşünüyorum.		1 2 3 4 5 6 7

#### 2.3.3. İngilizce Dersine Yönelik Başarı Testi

İngilizce dersine yönelik başarı testi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu başarı testi ile öğrencinin İngilizce dersine yönelik olan akademik başarısını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Test, kullanılan diğer ölçeklerle beraber 2018-2019 öğretim yılı güz döneminde Eylül ve Ocak aylarında olmak üzere belirlenen okullardaki yabancı dil ağırlıklı ortaokul 5. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Test soruları oluşturulurken yabancı dil ağırlıklı 5.sınıf öğretim programındaki kazanımlar dikkate alınmıştır. Testin geliştirilmesi aşamasında belirlenen kazanımlarla ilgili birçok soru oluşturulmuş ve test nihai

olarak 20 soru haline getirilmiştir. Sorular hazırlanırken kullanılan ders kitabından, yardımcı kaynaklardan, öğrenci çalışma kitabından da yararlanılmıştır. Soruların kapsam geçerliği ve öğrenci düzeyine uygunluğunu belirlemek amacıyla 4 İngilizce öğretmeni, 1 İngilizce okutmanı ve 1 eğitim programları ve öğretim uzmanından görüş alınmıştır. Testin KR20 güvenirlik katsayısı değeri 0,78 olarak bulunmuştur.

#### 2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerini toplama sürecinde öncelikli olarak gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada yabancı dil ağırlıklı 5.sınıflara sahip olan Zonguldak il merkezinden 5 ve Kilimli ilçesinden 3 ortaokul yer almıştır. Ölçekler Eylül ve Ocak aylarında olmak üzere toplamda iki kez uygulanmıştır. Veri toplama araçları olarak İngilizce Dersi Öz Yeterlik Ölçeği, İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Akademik Başarı Testi ders öğretmeninden yardım alarak öğrencilere açıklanıp uygulanmıştır. Ayrıca araştırmanın konusu için yabancı dil ağırlıklı 5.sınıflarda kullanılan öğretim programı (2017) ile diğer (yabancı dil ağırlıklı olmayan) 5.sınıf İngilizce dersi öğretim programı (2013) incelenmiştir.

#### 2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik başarıları, tutumları ve öz yeterlik inançlarının hangi düzeyde olduğunu belirlemek için toplanan veriler analiz edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve öz yeterlik inançları öntest-sontest puan farklarının cinsiyete ve okulun bulunduğu konuma göre anlamlı bir farka sahip olup olmadığını görmek amacıyla bağımsız değişkenler için t-testi kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik başarıları, tutumları ve öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısına bakılmıştır. Analizler yapılırken IBM SPSS Statistics 20 programı kullanılmıştır.

### 3. Bulgular

Araştırmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumu, öz yeterlik inancı, akademik başarıları ve birbirleriyle olan ilişkisi bazı değişkenler açısından incelenmiştir.

#### 3.1. Yabancı dil ağırlıklı ortaokul 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına tabi olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik başarı, tutum ve öz-yeterlik inanç ön-test puanları ile son-test puanları arasındaki fark durumu

Öğrencilerin öntest-sontest puan ortalamalarına ait betimsel istatistiklerin gösterildiği tablo (Tablo 1) aynı öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik başarıları, tutumu ve öz yeterlik inançları öntest-sontest puan farklarının nasıl ortaya çıktığının göstergesi olmuştur. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik başarı, tutum ve öz-yeterlik inanç ön-test puanları ile son-test puanları arasındaki fark durumunu gösteren bulgular Tablo 4'de gösterilmektedir.

**Tablo 4**  
Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum ve Öz Yeterlik İnancı Ön-Test ile Son-Test Puanları Arasındaki Farklar

Değişkenler	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
İngilizce Dersi Öz Yeterlik Ölçeği	Öntest	5,75	1,11	399	-2,145	,03*
	Sontest	5,90	1,06			
İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	Öntest	3,85	,76	398	-5,676	,00*
	Sontest	4,11	,69			
İngilizce Dersine Yönelik Başarı Testi	Öntest	9,21	4,11	398	-22,448	,00*
	Sontest	13,27	4,21			

\* p<0,05

Tablodaki bulgulara göre, yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf öğretim programına tabi olan öğrencilerin İngilizce Dersi Öz Yeterlik Ölçeğine ilişkin ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmuştur (t=-2,145; p<0,05). Öğrencilerin öz yeterlik ön test puan ortalaması 5,75 son test puan ortalaması 5,90 olarak bulunmuştur. Beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programına tabi olan öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı

bir fark bulunmuştur ( $t=-5,676$ ;  $p<0,05$ ). Öğrencilerin tutum ölçeği ön test puan ortalaması 3,85 son test puanı 4,11 olarak görülmektedir. Ayrıca, bu öğrencilerin İngilizce dersine yönelik başarı testi ön test puanları ile son test puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t=-22,448$ ;  $p<0,05$ ). Beşinci sınıf İngilizce dersine katılan öğrencilerin başarı testi ön-test puan ortalaması 9,21 son test puan ortalaması ise 13,27 olarak bulunmuştur. Ölçeklerin öntest ve sontest puanları arasındaki anlamlı fark derecesi  $p<0,05$ 'tir.

### 3.2. Yabancı dil ağırlıklı ortaokul 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına tabi olan öğrencilerin öntest-sontest; İngilizce dersine yönelik akademik başarı puanları, tutum puanları ve öz yeterlik inanç puanlarının cinsiyete göre değişimi

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumu, öz yeterlik inancı ve akademik başarısının cinsiyete göre değişip değişmediği bağımsız değişkenler için kullanılan t-testi ile bulunmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 5'de gösterilmektedir.

**Tablo 5**

Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Akademik Başarı, Tutum ve Öz Yeterlik İnanç Puanlarının Cinsiyete Göre Değişimi

Değişkenler		N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
İngilizce Dersi Öz Yeterlik Ölçeği	Kız	216	,1009	1,33	398	-,82	,41
	Erkek	184	,2207	1,59			
İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	Kız	216	,1605	,89	398	-2,415	,02*
	Erkek	184	,3839	,96			
İngilizce Dersine Yönelik Başarı Testi	Kız	216	4,3426	3,58	398	1,697	,09
	Erkek	184	3,7283	3,64			

\*  $p<0,05$

Tablodaki bulgulara göre, yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ( $t=-,82$ ;  $p>0,05$ ). Kız öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin öz yeterlik ölçek öntest-sontest puan farkı 0,10 erkek öğrencilerin öntest-sontest puan farkı 0,22 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ( $t=-2,415$ ;  $p<0,05$ ). Kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği öntest-sontest puan farkı 0,16 erkek öğrencilerin öntest-sontest puan farkı ise 0,38 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik başarı testi puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ( $t=1,697$ ;  $p>0,05$ ). Kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik başarı testi öntest-sontest puan farkı 4,34 erkek öğrencilerin başarı testi öntest-sontest puan farkı 3,72 olarak bulunmuştur. Ölçeklerin öntest ve sontest puanları arasındaki anlamlı fark derecesi  $p<0,05$ 'tir.

### 3.3. Yabancı dil ağırlıklı ortaokul 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına tabi olan öğrencilerin öntest-sontest; İngilizce dersine yönelik akademik başarı, tutum ve öz yeterlik inanç puanları okulun bulunduğu konuma (İl merkezi-İlçe) göre karşılaştırılması

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumu, öz yeterlik inancı ve akademik başarısının il merkezi ve ilçeye göre farklılık gösterip göstermediğini bulmak için t-testi kullanılmıştır. Zonguldak İli merkezi ve Kilimli İlçesindeki öğrencilerin öntest-sontest puan ortalamalarına ait betimsel istatistiklerin gösterildiği tablo (Tablo 2) aynı öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik başarı, tutumu ve öz yeterlik inançları öntest-sontest puan farklarının nasıl ortaya çıktığının göstergesi olmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6**

Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Akademik Başarı, Tutum ve Öz Yeterlik İnanç Puanlarının Okulun Bulunduğu Konuma Göre Ortalamaları

Değişkenler		N	$\bar{X}$	Ss
İngilizce Dersi Öz Yeterlik Ölçeği Öntest Puanı	Merkez	310	5,77	1,12
	Kilimli	90	5,63	1,07
İngilizce Dersi Öz Yeterlik Ölçeği Sontest Puanı	Merkez	310	5,83	1,08
	Kilimli	90	6,12	,95
İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Öntest Puanı	Merkez	310	3,82	,77



İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Sontest Puanı	Kilimli	90	3,94	,67
	Merkez	310	4,07	,71
İngilizce Dersine Yönelik Başarı Ön Test Puanı	Kilimli	90	4,24	,59
	Merkez	310	9,26	4,24
İngilizce Dersine Yönelik Başarı Son Test Puanı	Kilimli	90	9,01	3,66
	Merkez	310	13,25	4,35
	Kilimli	90	13,32	3,72

Tabloda görüldüğü üzere, yabancı dil ağırlıklı 5.sınıf öğretim programına tabi olan il merkezindeki öğrenciler ile ilçedeki öğrenciler arasında İngilizce dersi öz yeterlik ölçeğine ilişkin öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır. ( $t = -2,532$ ;  $p < 0,05$ ). İl merkezindeki öğrencilerin öntest-sontest puan farkı 0,057 ve ilçedeki öğrencilerin öntest-sontest puan farkı 0,49 olarak bulunmuştur. Yabancı dil ağırlıklı ortaokul 5.sınıf öğretim programına tabi olan il merkezindeki öğrenciler ile ilçedeki öğrenciler arasında İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğine ilişkin öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ( $t = -4,84$ ;  $p > 0,05$ ). İl merkezindeki öğrencilerin tutum ölçeği öntest-sontest puan farkı 0,25 ilçedeki öğrencilerin öntest-sontest puan farkı 0.30 olarak bulunmuştur. Ayrıca yabancı dil ağırlıklı 5.sınıf öğretim programına tabi olan il merkezindeki öğrenciler ile ilçedeki öğrenciler arasında İngilizce dersine yönelik başarı testine ilişkin öntest-sontest puanı arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ( $t = -7,48$ ;  $p > 0,05$ ). İl merkezindeki öğrencilerin başarı testine yönelik öntest-sontest puan farkı 3,98 iken ilçedeki öğrencilerin öntest-sontest puan farkı 4,31 olarak bulunmuştur.

### 3.4. Yabancı Dil Ağırlıklı Ortaokul 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına Tabi Olan Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Akademik Başarı, Tutum ve Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki Durumu

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik başarıları, tutumları ve öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını tespit etmek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısına bakılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7' de yer almaktadır.

**Tablo 7**

Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Akademik Başarı, Tutum ve Öz Yeterlik Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	Akademik Başarı	İngilizce Dersine Yönelik Tutum	Öz Yeterlik İnanç
Akademik Başarı	1		
İngilizce Dersine Yönelik Tutum	0,32**	1	
Öz Yeterlik İnanç	0,26**	0,47**	1

Tabloda görüldüğü üzere, yabancı dil ağırlıklı 5.sınıf öğrencilerinin akademik başarı öntest-sontest puanları ile İngilizce dersine yönelik tutum öntest-sontest puanları ( $r = ,32$ ;  $p < 0,05$ ) ve öz-yeterlik inancı öntest-sontest puanları arasında ( $r = ,26$ ;  $p < 0,05$ ) düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, 5. Sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik inancı öntest-sontest puanları ile İngilizce dersine yönelik tutum öntest-sontest puanları arasında ( $r = ,47$ ;  $p < 0,05$ ) orta düzey bir ilişki olduğu görülmüştür.

## 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada, yabancı dil ağırlıklı öğretim programına tabi olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik başarı, tutum ve öz yeterlik inancı seviyesine yönelik bulguları incelendiğinde öğrencilerin öntest- sontest puan farklarının anlamlı düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu sonuçla beraber öğrencinin İngilizce dersine yönelik akademik başarıları, tutum ve öz yeterlik inancı seviyesinde zamanla artış olduğu tespit edilmiştir. Bu artışta uygulanan yabancı dil ağırlıklı öğretim programının da etkili olduğu ortaya çıkmıştır. 2017 yabancı dil ağırlıklı öğretim programı yeni olduğu için, programın incelenmesine yönelik araştırmalar oldukça kısıtlıdır.

Araştırmanın cinsiyet değişkenine ilişkin bulguları incelendiğinde, İngilizce dersine yönelik tutumlarda anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Ancak cinsiyete bağlı olarak öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik başarıları ve öz yeterlik inançlarına bakıldığında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Akademik başarıda anlamlı bir farkın olmaması uygulanan öğretim programının cinsiyet açısından farklı etkiye sahip olmadığı sonucunu ortaya koyabilir. Munir ve Rehman (2015) ise çalışmalarında ortaokul

öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını araştırmışlardır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın okulun bulunduğu konuma (il merkezi-ilçe) ilişkin bulguları incelendiğinde, İngilizce dersine yönelik olarak öğrencilerin akademik başarı ve tutum puanlarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak öğrencilerin öz yeterlik inançları puanında ilçede bulunan öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bunun sebebi ilçedeki öğrencilerin İngilizce dersinde başarılı olacaklarına, dil becerilerini iyi yapacaklarına, sınavlardan yüksek not alacaklarına dair inanç seviyelerinin il merkezindeki öğrencilere göre daha yüksek olması olabilir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum, öz yeterlik ve akademik başarılarının incelenmesi için okulların farklı yerlerde olduğu bir çalışmaya rastlanmıştır. Ancak literatür incelendiğinde okulların farklı yerlerde olması açısından İngilizce öğretim programına ait görüşlerin alındığı çalışma görülmüştür. Mersinlilgil (2002) Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerindeki 5.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi öğretim programının amaçlarına, içeriğine, eğitim durumlarına, sınav ve değerlendirmeye yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin ifadelerine göre programın amaçlarının belirli düzeyde gerçekleştiği, içerik ifadeleri konusunda olumlu görüşlere sahip oldukları, eğitim durumlarına ilişkin kısmen olumlu görüşlere sahip oldukları, sınavlar ve değerlendirme için daha az olumlu görüşe sahip oldukları sonuçlarına varılmıştır.

Araştırmanın öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik başarı, tutum ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişki durumu bulguları incelendiğinde; akademik başarı puanlarının, tutum ve öz yeterlik puanları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumu ile öz yeterlik inancı arasında orta düzeyde ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumdan yola çıkarak İngilizce dersi için öğrencinin sadece bilişsel özellikleri değil duyuşsal özelliklerinin de etkili olduğu sonucu çıkarılabilir. Öğrencinin İngilizce dersine yönelik tutumuyla öz yeterlik inancı arasında orta düzeyde anlamlı ilişki olması da bu iki faktörün birbirini etkilediğini gösterir. Öğrencinin İngilizce dersine yönelik olumlu veya olumsuz tutumu derse yönelik öz yeterlik inancının düşük veya yüksek olmasını belirler. Aynı durum öz yeterlik inancı seviyesinin öğrencinin İngilizce dersine yönelik tutumu için de söz konusudur. Öz yeterlik inancı yüksek veya düşük olan öğrencinin derse yönelik tutumunun da olumlu veya olumsuz olmasını belirler. Buna benzer sonuçların olduğu başka araştırmalar da vardır. Acar (2016) ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce becerilerine ilişkin tutumlarını belirlemek ve İngilizceye yönelik akademik başarı ve tutumları arasındaki ilişki seviyesini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Akademik başarı ve derse yönelik tutum arasında doğrusal ve düşük seviyede anlamlı ilişki görülmüştür. Anbarlı Kırkız (2010) ise, ilköğretim 8.sınıf ile lise 11.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için iki grup arasında İngilizce dersine ait tutum puanları bakımından anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarında ve akademik başarı puanlarında anlamlı fark bulunmuştur. Her iki gruptaki öğrencilerin akademik başarı puanlarıyla tutum puanları arasında orta düzeyde pozitif ilişki görülmüştür. Tılfarlıoğlu ve Cinkara (2009) yaptıkları "Self-Efficacy in EFL: Differences Among Proficiency Groups and Relationship With Success" çalışmalarında öğrencilerin İngilizce akademik başarıları ve İngilizce dersine yönelik öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin öz yeterlik inançlarının da olumlu yönde etkilendiği sonucuna varılmıştır.

Bu araştırma ile yabancı dil ağırlıklı ortaokul 5.sınıf öğretim programının öğrencilerin akademik başarılarına, İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve öz yeterlik inançlarına olan etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Dil becerileriyle ilgili bir ölçekle bu öğretim programının İngilizce temel dil becerilerine olan etkisi de incelenebilir.

Araştırmada sadece yabancı dil ağırlıklı 5.sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Yabancı dil ağırlıklı olmayan 5.sınıf öğrencilerinin de katıldığı İngilizce dersine yönelik tutumu, öz yeterlik inancı ve akademik başarısının karşılaştırıldığı genişletilmiş bir çalışma yapılabilir.

Araştırmada yabancı dil ağırlıklı öğretim programının öğrenciler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Benzer bir çalışma bu öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri hakkında da yapılabilir.

## Kaynaklar

- Acar, T. (2016). Measurement of attitudes regarding foreign languages skills and its relation with success. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 5(4), 310-322.
- Arslan, A. (2013). Investigation of relationship between sources of self-efficacy beliefs of secondary school students and some variables. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 1983-1993.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy. encyclopedia of human behaviour*. Academic Press, New York.
- Baş, G. (2012). Gagne'nin öğretim etkinlikleri modelinin öğrencilerin akademik başarılarına ve ingilizce dersine yönelik tutumlarına etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 433-457.
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gömlüksiz, M. N. & Kılınc, H. H. (2014). Lise 12. sınıf öğrencilerinin ingilizce öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 43-60.
- Güleç, E. (2014). *Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerinin akademik başarısına ve ingilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Güven, B. (2008). İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri, tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(1), 35-54.
- Halat, S. & Ocak, G (2015). Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerileri ve ingilizce dersine yönelik tutumlarının incelenmesi, *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 131-159.
- Hsieh, P., Hsieh, P & Schallert, d. L. (2008). Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course, *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 513-532.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimindeki yanlışlıklar nerden kaynaklanıyor?, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- Kambur, S. (2018). *An Evaluation of 5th Grade intensive english language curriculum in terms of teacher opinion*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, Ş. & Özbek, R. (2017). İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin ingilizce dersine yönelik tutumlarına ve başarılarına etkileri, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 796-820.
- Kepçeoğlu, M. (1973). *Okulda yetenek-başarı karşılaştırması*, M.E.B. Planlama-Araştırma ve Koordinasyon Dairesi, Ankara, Yayın No: 126.
- Kırkız, Anbarlı Y. (2010). *Öğrencilerin ingilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Kozikoğlu, İ. & Kanat, F. (2018). Lise öğrencilerinin ingilizce dersine katılım durumlarının ingilizce dersine yönelik tutum ve ingilizce konuşma kaygısına göre yordanması, *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1643-1652.
- Mandayam, R. (2017). Students' attitude towards english language learning and their academic achievement among first year engineering graduate: A case study, *Indian Journal of Science and Technology*, 10(29), 1-6.
- MEB (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) ingilizce dersi (2,3,4,5,6,7,8. sınıflar) öğretim programı*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2017). Yabancı Dil Ağırlıklı Ortaokul 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı, <http://tegm.meb.gov.tr/www/ortaokul-5-siniflarda-yabanci-dil-agirlikli-egitim-uygulamasi/icerik/471>, (Erişim Tarihi: 01.11.2018).
- Mersinligil, G. (2002). *İlköğretim 4 ve 5. sınıflarda uygulanan ingilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi (Adana ili örneği)*, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Munir, F. & Rehman, A. U. (2015). Attitudes of Secondary School Towards English as Foreign Language: A Case Study at Lahore, Pakistan, *International Journal of Research*, 2(4), 637-650.
- Omaggio, A. (1986). *Teaching language in context: proficiency oriented instruction*. Heinle and Heinle Publishers, Boston.
- Pintrich, P. R., Roeser, R. W. & Groot, M. D. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning, *Journal of Early Adolescence*, 14, 139-161.
- Rahimi, A. & Abedini, A. (2009). The interface between efl learners self efficacy concerning listening comprehension and listening proficiency, *Novitas-Royal*, 3(1), 14-28.
- Rukh, S.A.M.A.R (2014). Students' attitude towards english language learning and academic achievement: a case of business students in punjah, *European Academic Research*, 2(4), 5596-5612.
- Tılfarlıoğlu, F. & Cinkara, E. (2009). Self-efficacy in efl: differences among proficiency groups and relationship with success, *Research on Youth and Language*, 3(2), 129-142.
- Yaşar Coşkun, G. & Yıldız, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin ingilizce derslerinde kod değiştirme inançları ile ingilizceye yönelik tutumları arasındaki ilişki, *Uluslararası Eğitim ve Öğretim Program Çalışmaları Dergisi*, 7(13), 111-129.
- Wang, C. & Pape, S. J. (2007). A Prope into three chinese boys' self-efficacy beliefs learning as a second language, *Journal of Research in Childhood Education*, 21(4), 364-377.



International Refereed Journal

# Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: [ebd.beun.edu.tr](http://ebd.beun.edu.tr)



## The Impact of Project-Based Learning on Student' Level of Metacognitive Awareness

Hilal SEZER<sup>1</sup>, Cevat EKER<sup>2</sup>

Received: 30 September 2019, Accepted: 15 October 2019

### ABSTRACT

The aim of this research is to analyze the impact of teaching on students' level of metacognitive awareness by using project-based learning method. The research has been conducted during the teaching process of the unit of "systems in our body and sense organs" in science lesson, including a 6-week-schedule and 54 students divided into an experimental and a control group of 6th graders in 2018-2019 spring term. The pretest-posttest design controlled group method is used in the research. "Metacognitive Awareness Scale" is applied in order to collect data. The scale is performed on experimental and control group students as pre-test in the beginning and as post-test in the end of the research. The variances of the scores are reviewed for the purpose of specifying which statistics is going to be used for comparing the averages of acquired data. In the end of the review; the pre-test/post-test averages of groups are compared by using T test for dependent and independent groups considering normally ranged data and Mann White U test considering not normally ranged data. In the result of the research, it is come through that project-based learning method has a great deal of positive influence on students' level of metacognitive awareness.

**Keywords:** Project-based Learning, Metacognitive, Metacognitive Awareness.

### EXTENDED ABSTRACT

Nowadays at which it is fast and easy to reach information, there is a need for individuals who can determine which information works, learn by doing and living and form self-metacognitive awareness. In order to meet this need it is seen important for individuals to acquire qualifications such as managing metacognition, establishing control over their learning, ability for self-assessment and organizing cognitive process when needed.

It has been thought that by using project-based learning it will be possible for educating qualified individuals. Using this technique is essential not only improving individuals' metacognitive awareness but also reaching their goals in terms of perceiving the lesson instrumentally as well. With the help of this research, project-based learning method is considered to be instructive for teachers who attempt to create a learning environment for individuals that have the responsibility of self-learning, show a critical approach to themselves during the learning process and ensure self-motivation by assuming the lesson as instrumental in order to reach the goal which the individual has determined. Therefore, the purpose of this research is to study the impact of project-based learning method on students' level of metacognitive awareness.

### Methods

This research is conducted for analyzing the effect of project-based learning method on metacognitive awareness level. The study is practiced according to "pre-test/post-test controlled group model". The research is carried out on two impartial groups. The groups are formed as experimental and control to ease the research and pre-experiment post-experiment evaluations has been made for both of them. Pre-test applied in the model assists identification of

<sup>1</sup> Graduate Student, Zonguldak Bulent Ecevit University, [volvox\\_16@hotmail.com](mailto:volvox_16@hotmail.com)

<sup>2</sup> Assoc. Prof. Dr., Zonguldak Bulent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, [cevatker@gmail.com](mailto:cevatker@gmail.com)

group equality and post-test aids understanding the results. "T test for dependent and independent groups" is used for comparing metacognitive awareness pre-test/post-test scores during the data examination.

### *Results*

As the first hypothesis of the study, it is come through that the teaching with project-based teaching method has a positive influence on increasing the metacognitive awareness skills when the findings related to the difference of metacognitive awareness test pre-test/post-test scores of experimental group is examined. In project-based learning method; students have the right to comment on their learning process, to use the best strategy for themselves after stating the problems through their experiences, to evaluate product and process and to criticize subjectively after noticing their weaknesses. Also, project-based learning method facilitates students for learning to learn and helps them improve and increase their metacognitive skills.

As of the second hypothesis of the research, when the findings related to the difference of metacognitive awareness pre-test/post-test scores are analyzed, it is concluded that the lessons which are taught by using teacher centered method have no significant effects on students' metacognition skills. While concluding this result, it might be thought that those lessons which are taught by using teacher centered method don't give students opportunities for managing self-cognition, whether they know something or not, in other words exploring weak and strong aspects.

As the third hypothesis of the research, when the metacognitive awareness post-test scores of experimental group and control group are compared, it is come through that lessons with project-based learning method are more effective on developing metacognitive skills of the students than lessons with teacher centered approach. These suggestions can be made based on research findings:

- Curriculum can be enhanced to support the applicability of the project-based learning method not only in science courses but also in other subject courses.
- Qualitative research can be integrated in quantitative research which is done to determine the impacts of project-based learning method on metacognitive awareness level by observing and interviewing the student during each project presentation period.
- In order to examine the impact of this learning method on metacognitive awareness level, the effect of the method on dependent variables such as different sample levels, different class levels and different courses can be investigated.

# Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyine Etkisi

Hilal SEZER<sup>1</sup>, Cevat EKER<sup>2</sup>

**Başvuru Tarihi:** 30 Eylül 2019, **Kabul Tarihi:** 15 Ekim 2019

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, proje tabanlı öğrenme yöntemi kullanılarak yapılan öğretimin öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyine olan etkisini incelemektir. Araştırma 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde 6.sınıfta öğrenim gören bir deney ve bir kontrol grubu olarak toplam 54 öğrenci üzerinde 6 haftayı kapsayacak şekilde, fen bilimleri dersi "vücudumuzdaki sistemler ve duyu organları" ünitesi öğretimi sürecinde yürütülmüştür. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla "Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek araştırmanın başında ön test, araştırmanın sonunda son test olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Elde edilen verilerin ortalamalarının karşılaştırmalarında hangi istatistiklerin kullanılacağına belirlenmesi amacıyla puan dağılımları incelenmiştir. İnceleme sonucunda normal dağılan verilere bağımlı ve bağımsız gruplar için t testi, normal dağılım göstermeyen verilere Mann White U testi kullanılarak grupların ön-test son-test ortalamaları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyi üzerinde anlamlı derecede olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Proje Tabanlı Öğrenme, Üstbiliş, Üst Bilişsel Farkındalık.

## 1. Giriş

Günümüzde bireyler birçok bilgi arasında işine yaracak bilgiye ulaşarak ihtiyacını karşılaması gereklidir. İhtiyacını karşılayabilme süreci içinde en doğru bilginin kendisi için ne olduğunu, o bilgiyi nasıl ve ne zaman kullanması gerektiğini bilmesi de önemlidir. Bu durumda birey kendi biliş yapısını kontrol edebilmeli, neyi bilip bilmediği konusunda kendisini sorgulayarak bilişini yönetebilmelidir. Bireyin kendi biliş yapısının farkında olması ve bilişini kontrol edebilmesi aşamasında üst biliş kavramı kendini göstermektedir.

İlk defa Flavell (1979) tarafından ele alınan üst biliş kavramı kişinin becerilerini anlama, kontrol etme, yönlendirme ve kendi bilişsel süreçlerini öğrenmeye yönelik en üst düzeyde düzenlenmesi olarak tanımlanmıştır (Kiremitçi, 2011:92). Üst biliş bireyin bildiklerinin veya bilmediklerinin bilincinde olmasını, kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilmesini, öğrenmesini planlamasını, izlemesini ve değerlendirmesini sağlayarak öğrenme sürecindeki kontrolünde kendini yönetebilmesi (Fletcher-Flinn ve Snelson,1997;20) olarak düşünüldüğünde üstbiliş bireylerin, kendi bilişsel etkinlikleri ve bilişsel stratejileri hakkında bilgi sahibi oldukları aynı zamanda biliş koordine eden süreçler şeklinde tanımlanmaktadır (Boekaerts, 1997). Winne ve Perry (2000) üstbilişi, öğrencinin akademik olarak güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması; Heo (2000) ise, kişisel farkındalık, bireylerin öğrenme süreçleri hakkındaki bilgisi ve öğrenme sırasında bu süreçleri kontrol etme eğilimi, Eggen and Kauchak (2001)' ise üstbilişi, öğrencilerin çalışma stratejilerini kendilerinin belirlemesi, Schraw (2001) ise bir görevin nasıl yapıldığının anlaşılması için gereken bilgi olarak tanımlamıştır.

Üstbiliş kavramı üzerinde çalışan araştırmacılar, öğrencilerde üstbiliş becerilerinin kazandırılmasının önemi üzerinde de durmuşlardır (Kapa, 2001). Üst biliş bireyde kendi öğrenme sürecindeki kontrolünü sağladığı bu davranışların yanı sıra eleştirel düşünmeyi ve problem çözme becerilerini de etkilemektedir (Hartman,1998:1). Problem çözme sürecinde problemi tanımlama, çözme, test etme, kontrol etme gibi sadece ne yapacağını bilmek problemin çözümü için yeterli görülmemekte aynı zamanda bu stratejilerin ne zaman ve nasıl uygulanacağını da bilinmesi gerekmektedir ve bu gereklilikte kendini izleme, kendini yönlendirme, kontrol etme gibi üst bilişsel becerilerle gerçekleşecektir (Mcloughlin ve Hollingworth, 2001: 310). Üst biliş, probleme farklı yönleriyle bakmaya, mevcut bilgilerle yeni olasılık çözümler oluşturmaya, karşılaştırmalı düşünmeye, yeni fikirler oluşturmaya ve çözüme ilişkin özel bir yol

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, [volvox\\_16@hotmail.com](mailto:volvox_16@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, [cevateker@gmail.com](mailto:cevateker@gmail.com)



belirlemeye yardımcı olarak problem çözme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır (Güss ve Wiley,2007). Bundan dolayı üst biliş, öğrenme sürecinde bireyin aktif olmasını sağlayarak öğrenme sürecini içselleştirmekte ve pasif öğrenme yollarını kullanmaktan daha fazlasını sağlamaktadır.

Öğrenme sürecini içselleştirebilen bireyin üst biliş becerilerini kullanarak kendi öğrenme sürecini planlaması, süreci izlemesi ve süreç sonunda kendini değerlendirmesi önemlidir. Özellikle eleştirel öz değerlendirme yapmak, hatalarını bulmak ve kabul etmek öğrenci için zor ve destek gerektiren bir süreçtir. Öğrencileri bu süreçte destekleyecek, öğrenme sorumluluklarını almasını sağlayacak destekleyici bir sınıf ortamı oluşturulması ya da sağlanması gerekmektedir (Georghiades,2004:371). Oluşturulacak destekleyici sınıf ortamı üst biliş becerilerinin kazanılmasına yardımcı olacağı açıktır.

Oluşturulacak destekleyici sınıf ortamlarında öğretmenler, öğrencilerin üst biliş becerilerini ortaya çıkarıcı, geliştirici öğretim stratejileri, öğrenme yöntemlerini kullanmalarının gereklidir. Günümüzde öğrencilerin üst biliş becerilerini geliştirilmesinde doğrudan etkili olabilecek yöntemlerden biri de, proje tabanlı öğrenme yöntemi olduğu düşünülmektedir.

Proje tabanlı öğrenme yöntemi öğrencilerin belirledikleri hedeflere ulaşmak için bireysel ya da grup şeklinde kendi öğrenme süreçlerini planlama, işbirliği, araştırma sırasında sorumluluk alma, bilgi toplama, derledikleri bilgileri birleştirme becerilerini geliştirmeye yardımcı olan bir öğrenme sürecidir (Erdem ve Akkoyunlu,2002:3). Bu öğrenme sürecinde, öğrencilere elinde var olan seçeneklerini değerlendirmelerine, sorumluluk üstlenerek seçimler yapmalarına, seçim sırasında karar vermelerine, belirledikleri hedefleri gerçekleştirmelerine imkân verilir ve bunun için uygun bir ortam hazırlanır (Kaptan ve Korkmaz, 2002:92).

Eğitimin her ögesinde değişiklikleri de beraberinde getiren proje tabanlı öğrenme yöntemi, üst düzey bilişsel süreçlere vurgu yapmakta ve "öğrenmeyi öğrenme" konusunu ön planda tutarak üst bilişe odaklanmaktadır (Başbay ve Senemoğlu, 2009:57). Proje tabanlı öğrenme yöntemiyle de istenen bu nitelikte bireyler yetiştirmeye imkân sağlanacağı düşünülmektedir. Bu yöntemin kullanılması bireyin üst bilişsel farkındalığını geliştirebileceği gibi kendisi için de belirlediği hedeflere ulaşmada dersin araçsal olarak algılanması açısından önemlidir. Bu araştırma ile proje tabanlı öğrenme yönteminin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşıyabilen, öğrenme sürecinde kendine eleştirel bir bakış açısıyla bakabilen, koyduğu hedefe ulaşmada dersi araçsal olarak görüp kendi motivasyonunu sağlayabilen bireylerin yetişmesine olanak tanıyan bir öğrenme ortamı oluşturmada öğretmenlere yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

### 1.1. Araştırmanın Amacı ve Alt problemleri

Araştırmanın amacı, proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyine olan etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

- Deney grubu öğrencilerinin, ön test ile son test üst bilişsel farkındalık ölçek puanları arasında son test lehine anlamlı fark vardır.
- Kontrol grubu öğrencilerinin, ön test ile son test üst bilişsel farkındalık ölçek puanları arasında son test lehine anlamlı fark vardır.
- Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık ölçeği son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

## 2. Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, grupların denkleştirilmesi, veri toplama aracı, araştırma uygulama süreci verilerin toplanması ve analizinde kullanılan istatistikler verilmiştir.

### 2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma proje tabanlı öğrenme yönteminin üst bilişsel farkındalık düzeyi üzerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu araştırma öntest-sontest kontrol gruplu modele göre gerçekleştirilmiştir. Araştırma yansız oluşturulan iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gruplar araştırmanın kolaylığını sağlayacak şekilde deney ve kontrol grubu olarak oluşturulmuş olup her iki

grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılmıştır. Modelde uygulanan ön test grupların denkliliğini belirleme de son test ise sonuçların yorumlanmasına yardımcı olmuştur.

Araştırma bir deney bir kontrol grubu ile yürütülmüştür. Deney grubu öğrencilerine 4 haftalık sürede fen bilimleri dersi kapsamında yer alan “vücudumuzdaki sistemler ve sağlığı” ünitesinin öğretimi sürecinde deney grubuna proje tabanlı öğrenme yöntemine uygun günlük planlar kullanılarak ders konularının öğretimi yapılmıştır. Kontrol grubunda ise öğretim programı doğrultusunda hazırlanan günlük planlara ve ders kitabına uygun ders işlenişi devam etmiştir. Kontrol grubu öğrencilerine ve öğretmenine deneysel işlemler hakkında bilgi verilmemiş ve öğretim programına uygun ders işleyişi sağlanmıştır. Araştırmanın başında deney grubuna ve kontrol grubuna üst bilişsel farkındalık ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Dört haftalık Deneysel işlem sonrası üst bilişsel farkındalık ölçeği son test olarak uygulanmıştır.

## 2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 6. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Uygulamanın yapılacağı deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dağılımları Tablo 1’ de gösterilmiştir.

**Tablo 1**

Öğrencilerin Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Dağılımı

Grup	Toplam
Deney Grubu	27
Kontrol Grubu	27
	54

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya toplam 54 öğrenci katılmıştır. Deney grubundan 27 kontrol grubundan 27 kişi katılmaktadır.

## 2.3. Grupların denkleştirilmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin bağımsız değişken haricinde diğer değişkenler açısından denkleştirilmesi gerekli görülmüştür. Yapılan denkleştirmede birbirine yakın denekler seçilmeye gayret edilmiştir. Böylelikle deney ve kontrol grubuna etki edebilecek diğer etkenler kontrol altında tutulmaya çalışılmıştır.

Yapılacak deneysel çalışmaya katılacak grupların denkleştirilmesinde;

- Öğrencilerin 5.sınıfına ait karne notlarından,
- Araştırma kapsamında uygulanacak olan Üst biliş ön test sonuçlarından
- Fen bilgisi öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanılmıştır.

### 2.3.1. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin 5. sınıf karne ortalamaları bakımından karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesi denkliliğinin belirlenmesinde öğrencilerin 5. sınıf karne not ortalamaları bakımından karşılaştırılması yapılmıştır. Bu ortalamalara yönelik veriler tablo 2’de verilmektedir.

**Tablo 2**

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin 5. Sınıf Karne Ortalamaları Bakımından Karşılaştırılması

Karne Ortalamaları	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Deney grubu	27	78.20	17.13	52	0.26	0.79
Kontrol grubu	27	79.25	12.46	52		

Tablo 2 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin karne ortalama puanı ( $\bar{X}$ =78.20), standart sapma değeri (Ss=17.13) olarak bulunmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin karne ortalama puanı ( $\bar{X}$ =79.25), standart sapma değeri (Ss = 12.46) olarak bulunmuştur. Grupların karne puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi hesaplanmıştır. Elde edilen  $[t(52)=0.26; P=0.79]$ değeri

ile ( $P<0,05$ ) düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin karne puanları bakımından birbirine denk oldukları söylenebilir.

### 2.3.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Üst Biliş Farkındalık Düzeyi Ön Test Puanları Bakımından Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesi denkleğinin belirlenmesinde kullanılan diğerk değişken üst biliş farkındalık ölçeğidir. Bu ölçek belirlenen okullardaki deney ve kontrol grubunda ön test olarak uygulanmıştır. Uygulama ile öğrencilerin üst biliş farkındalık düzeyine bakılmıştır. Deney grubu ve kontrol grubunun üst biliş farkındalık ölçeği ön test sonuçları Tablo 3' de verilmiştir.

**Tablo 3**

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Üst Biliş Farkındalık Düzeyi Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Kontrol grubu	27	3.15	0.34	52	1.21	0.24
Deney grubu	27	2.98	0.65	52		

Tablo 3. incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin üst biliş farkındalık ön test puan ortalaması ( $\bar{X}=2.98$ ), standart sapma değeri ( $Ss=0.65$ ) olarak bulunmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin üst biliş ön test puan ortalaması ( $\bar{X} = 3.15$ ), standart sapma değeri ( $Ss = 0.34$ ) olarak bulunmuştur. Grupların üst biliş farkındalık ön test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi hesaplanmıştır. Elde edilen [ $t(52)=1.21$ ;  $P=0.24$ ] değeri ile ( $P<0,05$ ) düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ön test puanları bakımından denk oldukları söylenebilir.

### 2.4. Veri Toplama Araçları

**Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği:** Öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyini ölçmek amacıyla Sperling vd. (2002) tarafından 3-9.sınıf aralığında öğrenim gören öğrencilerin üst bilişsel becerilerini ölçmek için geliştirilmiş olan ölçek kullanılmıştır. Karakale ve Saraç tarafından da geçerlik, güvenilirlik ve faktör yapısı incelenerek Türkiye'de uyarlanabilir hale getirilmiştir. B formu için 6.sınıflarda öğrenim gören 181, 7. Sınıflarda öğrenim gören 163, 8. sınıflarda öğrenim gören 177 ve 9.sınıflarda öğrenim gören 215 öğrenci olmakla birlikte toplam 736 öğrenci ile ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Toplam öğrencilerin %53'ü kız %47 'si erkektir. Grubun yaş ortalaması 13.81 olarak bulunmuştur.

B formu 18 madde içermektedir ve her madde için beşli likert tipi( asla, nadiren, bazen, sık sık, her zaman) ölçek üzerinden işaretlenmektedir. Ölçek puanı ise madde puanlarının toplamı alınarak belirlenmektedir. Ölçeğin güvenilirliği test-tekrar test ve iç tutarlılık katsayıları yoluyla, geçerliliği ise alt-üst grup yöntemi ve madde toplam puan korelasyonu yoluyla incelenmiş ve ölçeğin kabul edilebilir düzeyde geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla 3 hafta arayla test tekrar test yapılmış korelasyon değeri 0.72 ( $N=373$ ,  $P<0,01$ ) olarak bulunmuştur. Uygulanan test için Cronbach Alpha değeri hesaplanmış 0.80 olarak bulunmuştur bu değerde ölçeğin güvenilir olduğunu göstermiştir. Ölçeğin madde geçerliliğinin belirlenmesi için ise alt üst grup yöntemi kullanılmıştır. Ölçek alt üst puanlarının %27'lik dilimdeki katılımcıların puan ortalamalarının arasındaki fark t testi ile incelenmiş ve ( $t=46.11, 0.001<P$ ) anlamlı fark olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçeğin tek faktörlü bir yapıda olması gerektiği ve tek bir toplam puan olarak kullanılmasının uygun olacağı belirtilmiştir (Karakale ve Saraç, 2007:100-109). Alınan toplam puan üst bilişsel becerinin yüksekliğini göstermektedir ve alınabilecek en yüksek puan 90 en düşük puan 18 olarak belirlenmiştir.

### 2.5. Araştırma Uygulama Süreci

Bu araştırma 2018-2019 eğitim yılı içerisinde 2.dönem 27 Mart-29 Nisan tarihleri arasında 6 haftalık bir süreci kapsayacak şekilde yürütülmüştür. Bu araştırma fen bilgisi dersinde yer alan "vücudumuzdaki

sistemler ve sağlığı” ünitesi öğretimi sürecinde gerçekleştirilmiştir. Ünite denetleyici ve düzenleyici sistemler, duyu organları ve sistemlerin sağlığı alt konularından oluşmaktadır.

Uygulama öncesi deney grubu ile kontrol grubuna üst bilişsel farkındalık ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. 4 haftalık uygulama sürecinde kontrol grubunda fen bilimleri dersi öğretim programında belirtilen yöntem- tekniklere ve ders kitabına bağlı kalınarak ders işlenirken; deney grubunda proje tabanlı öğrenme yöntemine uygun ders planı hazırlanıp ders işlenmiştir. Uygulama sonucunda üst bilişsel farkındalık ölçeği son test olarak uygulanmıştır.

### 2.5.1. Deney Grubu İşlemleri

- Uygulamaya başlanmadan önce öğrencilere üst bilişsel farkındalık ölçeği ön test olarak uygulanmıştır.
- Proje tabanlı öğrenme yöntemi hakkında öğrencilere bilgiler verilmiş, proje hazırlama sürecinde nelere dikkat etmeleri gerektiği belirtilmiştir.
- Ders öğretmeni proje tabanlı öğrenme yöntemine uygun olarak hazırlanan günlük planlar çerçevesinde dersleri işlemiştir.
- Proje çalışmalarına başlamadan önce dersin ilk 40 dakikasında (bir ders saati) öğretmen o hafta işlenecek konu ve kazanımlar hakkında genel bilgiler vermiş ve konuyla alakalı problem durumlarını öğrencilerle belirlemiştir. Aynı ders saatinde 5-6 kişilik gruplar oluşturulmuş ve grup başkanı, yazmanı, grup sözcüsü, zaman yöneticisi seçilmiştir. Diğer 40 dakikalık ders saatinde öğrencilerin proje konularını belirlemelerine ve belirlenen problem durumlarına uygun proje tasarımı hazırlamaları hususunda öğrencilere yardım edilmiştir.
- Proje tasarımı planı hazırlanırken her öğrenci grubunun problem durumu ile ilişkili bir takım proje fikirleri geliştirmeye çalışması, İşbirliği içerisinde geliştirdikleri fikirler hakkında grupça karar vererek en uygun buldukları projede karar kılması ve projelerini isimlendirmesi sağlanmışır.
- Proje için gerekli malzeme, materyal, bütçe ve zaman yönetimi yapılması gerekliliği ders öğretmeni tarafından öğrencilere söylenmiştir. Ders öğretmeni proje tasarımı planı oluşturma sürecinde öğrencilere rehberlik etmiş, yol göstermiştir.
- Proje çalışmaları 120 dakika olacak şekilde üç ders saatine yayılmışır. Öğrenciler projeleri için gerekli malzemeleri temin edip proje çalışmalarının ana hatlarını okulda bu zaman diliminde işbirliği içinde oluşturmaya çalışmışlardır.
- Proje hazırlanması aşamasında öğrenciler sürekli birbirleri ile iletişim halinde olmuş ve konu hakkında sürekli fikir alışverişinde bulunmuşlardır. Ders öğretmeni de gerekli gördüğü veya öğrencilerin ihtiyaç duyduğu zamanlarda öğrencilere rehberlik etmiştir.
- Oluşturulan tüm projelerin sunum süresi 40 dakika olarak belirlenmiş ve her grup kendilerine verilen süre boyunca projelerini sınıfta arkadaşlarına sunmuşır.
- Proje sunumu sırasında sınıftaki öğrencilerde sunumu yapan arkadaşlarına merak ettikleri konuları sormuş ve görüşlerini belirtmişlerdir.
- Proje sunumu sonrasında öğrenciler hem kendilerini hem de grup arkadaşlarını değerlendirmede bulunmuşlardır.
- Proje sunumu sonrasında sunum raporlarını ders öğretmenine teslim edilmiştir.
- Ders öğretmeni bütün bu süreç zarfında öğrencilere rehberlik etmiş, yol göstermiştir.
- Bu işlem 4 hafta boyunca devam etmiştir.
- Uygulama sonlandıktan sonra öğrencilere proje tabanlı öğrenme yönteminin etkisini öğrenmek için üst bilişsel farkındalık ölçeği son test olarak uygulanmıştır.

### 2.5.2. Kontrol Grubu İşlemleri

- Uygulamadan önce bilişsel farkındalık ölçeği ön test olarak öğrencilere uygulanmıştır.
- Ders öğretmeni yayınlanan fen bilimleri dersi öğretim programına uygun günlük planına ve ders kitabına bağlı kalarak 4 hafta boyunca toplam da 24 saatlik ders öğretimini gerçekleştirmiştir.
- Konuların öğretiminde, fen bilimleri dersi öğretim programı dikkate alınarak hazırlanan günlük planlarda kullanılan yöntem ve teknikler çerçevesinde ders işleyişi sağlanmışır. Hazırlanan günlük planlarda yer alan materyaller ile sınırlı kalınmıştır.
- Deneysel işlem sonunda kontrol grubuna da üst bilişsel farkındalık ölçeği son test olarak uygulanmıştır.

## 2.6. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan üst biliş farkındalık ölçeği ön test-son test sonuçları ve grupların denkleştirilmesi adına alınan 5. Sınıf karne notlarından elde edilen veriler istatistiksel olarak incelenmiştir. Elde edilen verilerin istatistiksel analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Verilerin analizi için kullanılacak analiz yöntemini belirlemeden parametrik testlerin varsayımları sınanmış verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Puan dağılımının normallik şartına uyup uymadığını belirlemek adına Kolmogrov-Smirnov, çarpıklık (Skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarına bakılmıştır.

Ölçme araçlarından elde edilen puanlara ait kolmogrow-Smirnov, çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde üst biliş farkındalık ön ve son test verileri Kolmogrov-Smirnov Z normallik testine göre ( $p>0.05$ ) şartını sağlayarak normal dağılmıştır. Bundan dolayı veriler test edilirken üst bilişsel farkındalık ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında "bağımlı ve bağımsız gruplar için t testi" kullanılmıştır. Araştırmada ön test sonuçları denkleği dikkate alınarak, Denel işlemin etkinliği son test sonuçlarına göre karşılaştırma yapılarak belirlenmiştir. Verilerin karşılaştırılmasında anlamlılık düzeyi 0.05 ve %95'lik güven aralığında kullanılmıştır.

## 3. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri çerçevesinde elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

### 3.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, deney grubu öğrencilerinin, ön test ile son test üst bilişsel farkındalık ölçek puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık vardır şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular elde edilirken bağımlı gruplar için t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4' te sunulmuştur.

**Tablo 4**

Deney Grubu Öğrencilerinin Ön test İle Son Test Üst Bilişsel Farkındalık Ölçek Puan Ortalaması Bakımından Karşılaştırılması

Deney Grubu	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Ön Test	27	2.98	0.65	52	-6.21	0.00
Son Test	27	4.10	0.65	52		

$P<0.05$

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ölçeği ön test puan ortalaması ( $\bar{X} = 2.98$ ), standart sapma değeri ( $Ss=0.65$ ) olarak bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin son test puan ortalaması ( $\bar{X} = 4.10$ ), standart sapma değeri ( $Ss= 0.65$ ) olarak bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test üst bilişsel farkındalık ölçek ortalamaları arasındaki fark t testi ile karşılaştırılmış elde edilen [ $t(52)=-6.21; 0.00=P$ ] değeri ile ( $p<0.05$ ) düzeyinde son test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlara göre proje tabanlı öğrenme yönteminin üst bilişsel farkındalık becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuç proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerde araştırma sürecini yönetip planlamasını ve öğrenmeyi öğrenmesini teşvik etmesi ile öğrencilerdeki kendi bilişinin ve öğrenmelerinin üzerinde ki kontrolü sağlamaya yönelik üst biliş becerilerini olumlu yönde etkilediği ve bu becerilerin ortaya çıkmasını desteklediği söylenebilir.

### 3.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, kontrol grubu öğrencilerinin, ön test ile son test üst bilişsel farkındalık ölçek puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık vardır. Şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular elde edilirken bağımlı gruplar için t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5' te sunulmuştur.

**Tablo 5**

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ile Son Test Üst Bilişsel Farkındalık Ölçek Puan Ortalaması Bakımından Karşılaştırılması

Kontrol Grubu	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Ön Test	27	3.15	0.34	53	-1.63	0.11
Son Test	27	3.36	0.57	53		

P<0.05

Tablo 5 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ölçeği ön test puan ortalaması ( $\bar{X}$  = 3.15), standart sapma değeri (Ss=0.34) olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalaması ( $\bar{X}$  = 3.36), standart sapma değeri (Ss= 0.57) olarak bulunmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test üst bilişsel farkındalık ölçek ortalamaları arasındaki fark t testi ile karşılaştırılmış elde edilen [t(52) = -1.63; p=0.11] değeri ile (p>0.05) düzeyinde son test lehine anlamlı fark bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre ders kitabına ve öğretim programı çerçevesindeki öğretim yöntemlerine bağlı kalarak işlenen derslerin öğrencilerdeki üst bilişsel farkındalık becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

### 3.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin, üst bilişsel farkındalık ölçeği son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır. Şeklinde. Bu alt probleme ilişkin bulgular elde edilirken bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6' da sunulmuştur.

**Tablo 6**

Deney Grubu Öğrencileri ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları Bakımından Karşılaştırılması

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	t	P
Deney Grubu	27	4.10	0.65	-4.37	0.00
Kontrol Grubu	27	3.36	0.57		

P<0.05

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık ölçeği son test puan ortalaması ( $\bar{X}$  = 4.10), standart sapma değeri (Ss= 0.65) olarak bulunmuştur. kontrol grubundaki öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ölçeği son test puan ortalaması ( $\bar{X}$ =3.36), standart sapma değeri (Ss=0.57) olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol puanları ortalamaları arasındaki fark t testi ile karşılaştırılmış elde edilen [ t(52)=-4.20; 0.00=P] değeri ile (P<0.05) düzeyinde deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuçlara göre proje tabanlı öğretimi, ders kitabı ve öğretim programı çerçevesinde işlenen öğretimden daha etkili olduğu ve öğrencilerin üst biliş becerisinin artmasında, gelişmesinde olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

## 4. Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, Proje tabanlı öğrenme yönteminin üst bilişsel farkındalık düzeyi üzerine etkisini inceleyen bu araştırmadan elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi olarak deney grubunun üst bilişsel farkındalık testi ön-test son-test puanlarının farkı ile ilgili elde edilen bulgular incelendiğinde, proje tabanlı öğretim yöntemi ile yapılan öğretimin üst biliş farkındalık becerilerini arttırmada olumlu anlamda etki ettiği sonucuna

ulaşılmıştır. Proje tabanlı öğrenme yöntemi, öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri üzerinde söz sahibi olmasına, problem durumunu belirleyip deneyimleri yoluyla kendisine en uygun stratejiyi kullanmasına, gerektiğinde süreci ve ürünü değerlendirerek zayıf yönlerin farkına varıp öznel eleştiri yapmasına ve öğrenmeyi öğrenmesine olanak tanıdığı için üst bilişsel becerilerin gelişmesine ve artışına sebep olduğu düşünülmektedir. Bu sonucu destekleyen benzer düşünce ile Blumenfeld vd. (1991)' de Planları formüle etme, ilerlemeyi izleme ve çözümleri değerlendirme gibi etkenlerinde üst bilişi geliştirme potansiyeline sahip oldukları belirtmiştir. Araştırmanın ortaya koyduğu bu sonucu, yapılan başka araştırmalarda desteklemektedir. Börekçi (2018) yaptığı bir araştırmada 10. Sınıf öğrencilerinin proje tabanlı öğrenme sürecinin öğrencinin üst biliş ve öz düzenleme becerileri üzerinde etkisinin belirlenmesini amaçlamıştır. Bu araştırma sonunda proje tabanlı öğrenme yönteminin ile işlenen dersin öğrencilerin üst biliş ve öz düzenleme becerilerinin üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonucu ile benzer olan başka bir araştırma Tonbuloğlu ve arkadaşları (2013) tarafından yapılmıştır. Proje tabanlı öğrenme yönteminin üst biliş becerilerine ve öz yeterlilik algısına etkisini inceledikleri araştırmada proje tabanlı öğrenme yönteminin öz yeterlilik algısına ve üst biliş becerileri üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda yapılan nitel analizler sonucu da öğrencilerin davranışlarının geçen haftalara göre davranışlarında olumlu yönde değişiklikler ortaya çıkardığı sonucuna ulaşılmıştır. Sart (2014) yaptığı araştırmada 86 yüksek lisans öğrencisinin bazı derslerinde üst biliş becerilerinin gelişiminin proje tabanlı öğrenmeye olan etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda proje tabanlı öğrenme ile gerçek yaşam problemlerinin çözüldüğü durumlar en yüksek meta seviye kavramının uygulandığı gerçeğinden dolayı üst bilişin gelişimi için daha iyi ortamlar geliştirdiği belirtilmiştir. Proje tabanlı öğrenmede, farklı problemleri çözerek üst düzey becerileri geliştirirken yaratıcı fikirlerde geliştirmenin mümkün olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olarak kontrol grubunun üst bilişsel farkındalık ön-test son-test puanlarının farkı ile ilgili olarak elde edilen bulgular incelendiğinde; öğretmen merkezli yaklaşım çerçevesinde ki yöntemler kullanılarak işlenen derslerin, öğrencilerin üst biliş becerileri üzerinde fark oluşturacak düzeyde bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca ulaşılmada öğretmen merkezli yaklaşım çerçevesinde işlenen derslerin, öğrencinin kendi bilişini yönetmesine, ne bilip bilmediğinin farkında olmasına diğer anlamıyla zayıf ve güçlü yönlerini keşfetmesine yeterli düzeyde olanak sağlamadığı düşünülebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olarak deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık son-test puanları bakımından karşılaştırıldığında, proje tabanlı öğrenme yöntemi ile işlenen derslerin öğretmen merkezli yaklaşım içinde işlenen derslere oranla öğrencilerdeki üst biliş becerilerin geliştirmede daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarını destekleyen bir araştırma da Rahman ve ark. (2009) tarafından mühendislik bölümünde okuyan öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Proje tabanlı öğrenme yönteminin üst biliş, motivasyon ve öz düzenleme üzerine etkisinin incelemek amacıyla yapılan araştırmada proje tabanlı öğrenme yöntemiyle süreci ilerleten öğrencilerin süreç boyunca daha yüksek düzeyde motivasyon, kendine güven ve öz düzenleme bildirdikleri ve proje tabanlı öğrenme yönteminin üst biliş becerisi ve eleştirel düşüncüyü de geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka araştırmada Branch ve Grant (2005) sekizinci sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada proje tabanlı öğrenme yöntemi ile işlenen raporlar, gözlem ve etkinliklerin sonlarında elde edilen ürünleri incelemişlerdir. Araştırmanın sonucun da öğrencilerin kendi bilişsel süreçlerini yürüttükleri, esnek bir yapıya sahip olmasının da etkisiyle üst bilişsel becerilerin gelişiminde fayda sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Proje tabanlı öğrenme yönteminin üst bilişsel farkındalık düzeyine olan etkisinin incelendiği bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler getirilebilir;

1. Proje tabanlı öğrenme yönteminin sadece fen derslerine değil diğer branş derslerinde de uygulanabilirliğini destekleyecek öğretim programları geliştirilebilir.
2. Proje tabanlı öğrenme yönteminin üst biliş farkındalık düzeyine olan etkisini belirlemek adına yapılan nicel araştırmaya, her proje sunum süresi sırasında öğrencilere gözlem ve görüşme yapılarak nitel araştırma da dâhil edilebilir.
3. Bu öğrenme yönteminin üst bilişsel farkındalık düzeyine olan etkisini incelemek adına farklı örneklem, farklı sınıf seviyeleri ve farklı dersler seçilerek yöntemin bu bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi araştırılabilir.

## Kaynaklar

- Başbay, M. & Senemoğlu, N. (2009). Projeye dayalı öğretimin akademik benlik kavramı ve derse yönelik tutuma etkisi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 55-65.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M. & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: sustaining the doing, supporting the learning, *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and student. *Learning and Instruction*. 7(2), 161-186.
- Börekçi, C. (2018). *Proje tabanlı öğrenme ile öğrencilerin öz düzenleme ve üst biliş becerilerinin desteklenmesi*. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (2001). *Educational psychology*, New Jersey, USA
- Erдем, M. & Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir araştırma, *İlköğretim Online E-dergi*, 2-11.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring, *American Psychological Association*, 34(10), 906-911.
- Fletcher-Flinn, M. & Snelson, H. (1997). The Relation between metalinguistic ability, social metacognition and reading: a developmental study, *New Zealand Journal of Psychology*, 26(1), 20-28.
- Georghiades, P. (2004). From the general to the situated: three decades of metacognition, *International Journal of Science Education*, 26(3), 365-383.
- Grant, M. M. & Branch, R. M. (2005). Project-based learning in a middle school: tracing abilities through the artifacts of learning, *International Society for Technology in Education*, 38(1), 65-98.
- Güss, D. & Wiley, B. (2007). Metacognition of problem-solving strategies in brazil, india, and the united states, *Journal of Cognition and Culture*, 7, 1-25.
- Hartman, H. (1998). Metacognition in teaching and learning: an introduction, *Instructional Science*, 26, 1-3.
- Heo, H. (2000). Theoretical underpinnings for structuring the classroom as self-regulated learning environment, *Educational Technology Intentional*, 2(1), 31-51
- Hollingworth, R. & Mcloughlin, C. (2001). Developing science students metacognitive problem solving skills online, *Australian Journal of Educational Technology*, 17(1), 50-63.
- Kapa, E. (2001). A metacognitive support during the process of problem solving in a computerized Environment. *Educational Studies in Mathematics*, 47, 317-336.
- Karakale, S. & Saraç, S.(2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği a ve b formları: geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Türk Psikoloji Yazıları*, 10 (20), 87-103.
- Kember, D. (1995). *Open learning courses for adults: a model of student progress*. Educational Technology Publications Englewood Cliffs, New Jersey.
- Kiremitçi, O. (2011). Beden eğitimi öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13(1), 92-99.
- Korkmaz, H. & Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 91-97.
- Rahman, M. B. A., Daud, K. A. M., Jusoff, K. & Nik Hani, G. A. A. (2009). Project based learning (pbl) practices at politeknik kota bharu, malaysia, *International Education Studies*, 4(2), 140-148.
- Sart, G. (2014). The Effects of the development of metacognition on project-based learning. procedia-social and behavioral sciences, *ERPA 2014*, 131-136.
- Schraw, G. (2001). *Promoting general metacognitive awareness*. In H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning & instruction dordrecht*, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers: (s. 3-16).
- Tonbuloğlu, B. & Aslan, D. (2013). Proje tabanlı öğrenmenin bilişüstü becerileri ve öz yeterlilik algıları ile proje ürünleri üzerindeki etkisi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 97-117.
- Winne, P. H. (2001). *Self-regulated learning viewed from models of information processing*. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 153-189.





International Refereed Journal

# Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: [ebd.beun.edu.tr](http://ebd.beun.edu.tr)



## An Assessment Based on the Women's Problems in Sevgi Soysal's Novels<sup>1</sup>

Betül MUTLU<sup>2</sup>, Şenay Meral ZEYTİN<sup>3</sup>

Received: 11 August 2019, Accepted: 30 October 2019

### ABSTRACT

It begins with reflection, mirroring, Westernization. The situation of the female character in the novels of the Tanzimat era gave a variety of didactic messages if you needed the brutality of the slavery institution, the need to finally get your education and take your place in your social life. In Servet-i Fünûn, where the individual is at the forefront, the woman is no longer a means of message. Servet-i Fünûn writers who care about women as individuals and who try to reflect and reflect her private life, emotions and thoughts are concentrated on female characters in her works. However, women are not directly interested in the problematic picture. The Second Constitutional Monarchy period is a turning point for representation in social life and literature. As a result of the periodic openings of the period, women's themes have been published in various associations, magazines and books and a serious movement has been started. While the life, nation and society are redefined in the period of National Literature, the way of thinking based on women is renewed. In one of his works, his passive place begins to transform with women advancing in one of the idealists, taking on roles in the content of society. In the republican period, novels and women and members of a wide range of social groups discuss what they experienced. Sevgi Soysal, one of the writers of Contemporary Turkish Literature, has put a lot of work into her short life related to women's problems. Sevgi Soysal, who tries to show the problems brought by being a woman in her novels and the sources of these problems; it is seen that especially the female characters carry the problems towards women to the literary text through their lives. In this study, Sevgi Soysal; Tante Rosa, The Walk, A Lunch Time in Yenişehir, Şafak and Welcome to Death were tried to identify the problems of women in the novels.

**Keywords:** Sevgi Soysal, Novel, Women's Problems, Women.

### EXTENDED ABSTRACT

In this study, the problems of being a woman in Sevgi Soysal's novels Tante Rosa, YürümeK, Yenişehir'de Bir Öğle Vakti, Şafak ve Hoş Geldin Ölüm are analyzed under the titles of "being herself", "marriage problems" "equality between women and men". In the novel Tante Rose, the writer draws the readers' attention to women's issues via the uncontrollable woman character Tante Rosa and it has been observed that the writer objects society's perception of woman for the first time in this novel. YürümeK is the writer's most detailed novel in term of women issues. This novel focuses on the role of women in society from the beginning to the end, the relationships between the sexes and moral issues, and reacts directly to social considerations that give women specific roles. In the novel of Yenişehir'de Bir Öğle Vakti, the writer views the women issues are around bourgeoisie problems and urban problems but In the novel "Şafak" which brings a huge sound in the first publication, it is seen that women issues are questioned around a well-educated and politically competent women. This novel dwells on the fact that women are crushed twice in a row because of both the narrow patterns drawn by society and their political identity. In the

<sup>1</sup> This study is derived from master thesis "An Assessment Based on the Women's Problems in Sevgi Soysal's", Zonguldak Bulent Ecevit University, Social Sciences Institute.

<sup>2</sup> Assoc. Prof. Dr., Zonguldak Bulent Ecevit University, Faculty of Arts and Sciences, [betulmutlu10@gmail.com](mailto:betulmutlu10@gmail.com)

<sup>3</sup> Graduate Student, Zonguldak Bulent Ecevit University, [meralsenay8@gmail.com](mailto:meralsenay8@gmail.com)

writer's forty nine pages last novel Hoş Geldin Ölüm, which wasn't completed, the writer examines the women issues through a few characters with a women called Sema at the center.

As a result, in all her five novels, it is clearly seen that the writer, Sevgi Soysal, focuses on the problems of women who face many difficulties on their path of finding a place for themselves in a patriarchal society and being herself, the marriages that are only kept alive as an institution and far from being sincere, and the inequality between men and women at each level of the society through woman characters in detail. When the female characters of the author, who mostly focuses on the lives of urban women in her novels, are examined, it has been seen that those women are educated, they have a place in social life and have an active role in working life. It is seen that approximately one third of the second-order novel characters are anonymous. Soysal draws the reader's attention to women who do not have their financial independence, have been oppressed ill-treated through the women who couldn't get a place in society with her own name and who has been called with various adjectives. Associating most of the women's problems with inadequate education, the author states that knowing women and men should struggle together to eliminate these problems and that the future of a healthy society is in the hands of women.

# Sevgi Soysal'ın Romanlarında Kadın Sorunları Üzerine Bir İnceleme<sup>1</sup>

Betül MUTLU<sup>2</sup>, Şenay Meral ZEYTİN<sup>3</sup>

**Başvuru Tarihi:** 11 Ağustos 2019, **Kabul Tarihi:** 30 Ekim 2019

## ÖZET

Kadının toplumsal hayattaki yeri hakkındaki tartışmalar ve bu tartışmaların edebiyata yansımaları, Batılılaşma hareketi ile bağlantılı olarak başlar. Tanzimat dönemi romanlarında kadın karakterler aracılığıyla kölelik kurumunun acımasızlığına, kadınların eğitim almasının ve sosyal hayat içinde yer almasının gerekliliğine ilişkin çeşitli didaktik iletiler verilir. Bireyin ön planda olduğu Servet-i Fünûn döneminde ise kadın bir ileti aracı olmaktan çıkar. Birey olarak kadına önem veren, onun özel yaşamını, duygularını, düşüncelerini öğrenme ve yansıtma çabasında olan Servet-i Fünûn yazarları, eserlerinde kadın karakterlere yoğun olarak yer verirler. Ancak kadın sorunsalı onların doğrudan ilgi alanı değildir. İkinci Meşrutiyet Dönemi sosyal hayatta ve edebiyatta kadının temsili için bir dönüm noktasıdır. Dönemin çok sesli düşünsel açıklıklarının bir sonucu olarak kadın temalı çeşitli dernekler kurulmuş, dergi ve kitaplar yayımlanmış ve bu çerçevede ciddi bir hareket başlamıştır. Millî Edebiyat döneminde hayat, millet ve toplum yeniden tanımlanırken kadına ilişkin düşünüş biçimi de yenilenir. Eserlerde kadının edilgen konumu, toplum içinde etkin roller üstlenmeye başlayan ve idealist yönü öne çıkan kadınlarla dönüşmeye başlar. Cumhuriyet döneminde ise romanlarda çok çeşitli sosyal kesimlerden kadınlar ve onların yaşadıkları sorunlar ele alınmıştır. Çağdaş Türk Edebiyatı yazarlarından Sevgi Soysal, kısa yaşantısına kadın sorunları ile ilgili birçok eser sığdırmıştır. Romanlarında kadın olmanın getirdiği sorunları ve bu sorunların kaynaklarını göstermeye çalışan Sevgi Soysal'ın özellikle kadın karakterlerin yaşantıları üzerinden kadınlara yönelik sorunları edebî metne taşıdığı görülmektedir. Bu çalışmada Sevgi Soysal'ın; Tante Rosa, Yürümek, Yenişehir'de Bir Öğle Vakti, Şafak ve Hoş Geldin Ölüm romanlarında ele alınan kadın sorunları tespit edilmeye çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sevgi Soysal, Roman, Kadın Sorunları, Kadın.

## 1. Giriş

Kadının toplumdaki yeriyle ilgili tartışmalar ve bu tartışmaların edebiyata yansımaları, Türk edebiyatının Batı etkisine girdiği Tanzimat'la birlikte başlar. Dönemin yazarları bir yandan romanlarında modernleşen toplum hayatında görülmeye başlanan yabancı dil öğrenen, roman okuyan, piyano çalan kadınlara yer verirken bir yandan da bağlı oldukları sosyal fayda ilkesi gereği kadın karakterler aracılığıyla kadınların eğitiminin ve sosyal hayat içinde yer almasının gerekliliğine ilişkin çeşitli didaktik iletileri okuyucuya aktarmaya çalışırlar.

Tanzimat Dönemi roman yazarları eserlerinde kadın sorunlarını ihanet, görücü usulü ile ya da zorla evlendirilme, mutsuz evlilikler, örf ve âdetleri zorlayan aşklar, kadınla erkek arasındaki eşitsizlikler, cariyelik ve kölelik, iffet ve eğitim gibi konular çerçevesinde ele almışlardır. Orhan Okay'a göre de bu konuların asıl amacı kadının aile içindeki trajik durumunun ortaya serilmesidir: "Asıl dikkate şayan olan, hemen bütün Tanzimat romanında bu konuların, aile içinde daima kadının trajik durumunu ifade etmesidir. Evlilik sırasında ve aile içinde eşit haklara sahip olması, eğitimi, meslek sahibi olması gereği, düşüşü nihayet yüzyılın sonuna doğru feminizm akımına kadar uzanan konularda romancı çok defa kadının yanındadır." (Okay, 2015: 85).

Dönemin Namık Kemal (1840-1888) ve Ahmet Mithat Efendi (1844-1912) gibi önemli yazarlarının romanlarında ön plana çıkarılan olumlu kadın modeli terbiyeli, tahsilli, kültürlü, görgülü, evine bağlı, namusuna düşkün, fedakâr ve sadık; olumsuz kadın modeli ise iffetsiz ve entrikacıdır. Batı etkisindeki Türk edebiyatının ilk kadın roman yazarı Fatma Aliye Hanım (1862-1936) ise ilk romanı Muhâdarâd (1892)'in merkezi kişisi Fazıla ile bu modellerin dışına çıkar. Okumuş bir kadın olan Fazıla, mutsuz evliliği yüzünden girdiği bunalımdan kendi çabasıyla kurtulur ve Mısır'da yeni bir hayata başlar. "Bu roman kendi hayatına hâkim olmak isteyen kadının, henüz sosyal şartlar hazır olmadığı için yine mevcut

<sup>1</sup> Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalında (2018) hazırlanan Sevgi Soysal'ın Romanlarında Kadın Sorunları Üzerine Bir İnceleme başlıklı tezden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, [betulmutlu10@gmail.com](mailto:betulmutlu10@gmail.com)

<sup>3</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, [meralsenay8@gmail.com](mailto:meralsenay8@gmail.com)

şartlardan yaralanarak yeni hayatını kurmasıdır. Muhtemel ki kendi hayatında bedbaht olan Fatma Aliye Hanım'ın çevresinden uzaklaşarak yeni bir hayat kurma özlemini de dile getirmektedir. Acemice yazılmış olmasına rağmen, bu eserde kendi hayatına bizzat kendi iradesiyle şekil veren bir kadın tipiyle karşılaşırız." (Enginün, 2001: 271). "O dönemde genel olarak toplumun, yönetici ve yazarlarının eğitime olan bakış açıları ve kız çocuklarının eğitimi konusundaki tutumları kadın yazarların arka planda kalmasına sebep olmuştur. Böyle bir dönemde ilk Türk kadın romancı olarak dikkat çeken Fatma Aliye Hanım ise kadın hakları ve kadın kimlikleri üzerine yazdığı eserleriyle Türk Edebiyatı'na önemli katkılar sağlamıştır." (Özdemir ve Eroğlu, 2016: 70). Hanımlara Mahsus Gazete'yi çıkaran Fatma Aliye Hanım'ın Muhâdarâd dışındaki kadın konulu eserleri arasında kadınlık yaşantılarını ele aldığı Udî (1899), Refet (1898) ve Enin (1910) gibi romanları ile Osmanlı kadınının yaşantısını anlattığı Nisvân-ı İslâm (1891) eserleri öne çıkmaktadır.

Birey olarak kadına önem verme, kadının özel yaşamını, duygularını, düşüncelerini öğrenme ve yansıma çabası ilk olarak Servet-i Fünûn romanında karşımıza çıkar. Servet-i Fünûn romanında kadınlar, özellikle iç dünyaları açısından çok daha derin kişilikler olarak kurgulanır. Dönemin yazarlarından Halit Ziya Uşaklıgil (1865-1945), Aşk-ı Memnu (1901) ve Kırık Hayatlar (1924) romanlarında erkek karakterlerin yanı sıra kadınların dünyasını da kimi zaman natüralist yaklaşımları da barındıran ayrıntılı gözlemlerle yansıtır. Mehmet Rauf ise özellikle Eylül (1889) romanında yasak aşka kapılan bir kadının psikolojik durumunu ayrıntılı bir şekilde gözler önüne serer. "Daha çok Fransız edebiyatı ve bu edebî zevkle yetişen bir kuşak olarak Servet-i Fünuncular kadını güzelliği ve cazibesi ile ele almış, eserlerinde onu bu özelliğiyle öne çıkarmaya çalışmışlardır. Onların roman ve hikâyelerindeki kadın, önceki yıllarda, içine düştüğü aşktan verem olup ölen kadın değildir. O güzelliği ve cazibesi ile erkeği büyüleyen, gençlik yıllarının vazgeçilmesi ve kurtulması mümkün olmayan aşk duygusunu bahşeden bir varlıktır. Aşka ve hülyaya salan bu kadınlar severler, ihanet ederler, terk ederler, mutsuzluğa iterler; ama yine de onlardan vazgeçilmez. Onların hep yanında olunur (Törenek, 1998: 27).

Edebiyat anlayışı açısından olduğu kadar kadına bakış açısından da Servet-i Fünuncuları takip eden Fecr-i Âti yazarlarından Cemil Süleyman Alyanakoğlu (1886-1940)'nun ise kadına yeni bir bakış açısıyla yaklaştığı görülür. Kadın Ruhu (1910) ve Siyah Gözler (1911) gibi romanlarında kadın ve erkeğin birbirlerinin önüne geçmeden, birbirlerini tamamlayacak boyutta bir ilişki sürdürmesi gereği üzerinde duran yazarın romanlarındaki kadın karakterler aşklarıyla toplumsal baskılar arasında kalmış kadınlardır. "Cemil Süleyman; incinmiş, yaralı, mağrur, intikam peşindeki kadını anlatırken hem kadının bu durumda olmaması gerektiğini hem de onu bu duruma sokanın erkek olduğunu ifade eder." (Berksoy, 2003: 190-191).

Söz ettiğimiz bu dönemlerde kadın, modernleşmenin nesnesi konumundayken Millî Edebiyat Dönemi romanıyla birlikte haksızlıklarla mücadele eden ve ülkenin gelişimine katkı sağlayan güçlü bir kadın modeli ortaya çıkmıştır. Ülkenin içinde bulunduğu var oluş mücadelesi romanlara yansımış, kadın karakterler de çoğunlukla bu mücadelenin olumlu ya da olumsuz tarafında yer alması ile romanlara konu olmuşlardır. Millî Mücadele Dönemi romanlarında kadını, en çarpıcı şekilde işleyen yazarlarımız mücadele içinde doğrudan yer alan Halide Edip Adıvar (1884-1964) ve Yakup Kadri Karaosmanoğlu (1889-1974)'dur. Halide Edip Adıvar, Ateşten Gömlek (1923) ve Vurun Kahpeye (1926) gibi romanlarında anlatının merkezine aldığı kadınları mücadele eden, üreten ve emek veren, erkek egemenliğini kabul etmeyen, çalışan, eğitilmiş ve aydın kişiler olarak kurgularken Yakup Kadri'nin Sodom ve Gomore (1928), Yaban (1932) ve Ankara (1934) gibi romanlarında hem ulusal bilincin farkında olmayan cahil ya da yarı cahil hem de ulusal bilinci kazanmaya çalışan eğitilmiş kadın karakterlere yer verdiği görülmektedir.

Romandaki kadın sorunlarının ele alınışında Cumhuriyet Dönemiyle birlikte giderek artan bir ivme yakalanır. Kadına seçme ve seçilme hakkının tanındığı, kız çocuklarının eğitime ilişkin projelerin gündeme geldiği, sosyal hayatta ve meslek yaşamında etkin rolleriyle söz sahibi kadın sayısının çoğaldığı bu hızlı sürecin aynı hızla romana da yansıdığı söylenebilir. Kadının toplumsal düzen içerisinde yer edinmesi, aydın ve çağdaş olmak için verdiği mücadele, kadın ve erkek ilişkileri, kadının cinsel yönden uğradığı baskılar bu dönem romanlarında işlenen belli başlı konulardır. Modernleşme sürecinde, çağdaş kadına yüklenen sorumluluklardan dolayı bu dönem romanlarında, çok yönlü bir kadın anlatımı mevcuttur. Bu eserlerde kadın, ailesine bağlı ve fedakâr olduğu kadar aynı zamanda da vatanseverdir.

İdealize edilmiş bir sosyal yaşamdan çok Anadolu insanının içinde bulunduğu koşulları gerçekçi bir bakış açısıyla romana taşımayı amaçlayan Sabahattin Ali (1907-1948) ve Yaşar Kemal (1923-2015) gibi

yazarlar ise kadını çevre koşullarıyla birlikte yansıtmışlardır. “Sabahattin Ali’nin kadınları genellikle eğitim görmemiş, sosyal sorunların altında ezilen zayıf kişiliklerdir. Toplum şartlarına yenik düşen bu kadınlara da yazarın, büyük bir acıma duyduğu hissedilir. Eserlerinde anlattığı bu kadınlar, kaderlerini oluşturan çevre şartlarına yenik düşerler.” (Enginün, 2015: 314-315). Anadolu kadınlarını eserlerinde acılarıyla betimleyen, kadınların erkeklerden gördüğü şiddeti, aile içinde yapmakla görevli oldukları ağır işleri ve anneliğin fedakârlık gerektiren yanlarını üzerinde duran yazarlardan biri de Yaşar Kemal olmuştur. Onun eserlerinde kadın, daha çok anadır. Köy içinde hâkim olan ağılık sisteminin altında ezilen kadınlar ve çocuklar Yaşar Kemal’in anlatımında vücut bulur.

Türk romanına kadının temsili Tanzimat’tan Cumhuriyet’e kadar dönemlerin farklı sosyal, kültürel ve siyasi koşullarının çerçevesinde farklı biçimlerde yansıtılmıştır. Kadın, hakları ve görevleri erkekler tarafından belirlenen, bireysel kimliğinin farkında olmayan bir konumdan; sorgulayan, düşünen, emek veren, üreten ve yazan bir birey konumuna doğru evrilmiştir. Bu gelişme kuşkusuz ki eğitim ve öğretim ile doğru orantılıdır. Kadın kimliğinin bütünüyle romana yansıtılması ve sorgulanması, Cumhuriyet Dönemi’nin ikinci kuşağının edebiyat sahnesine çıkmasıyla başlar. Özellikle bu dönemde daha çok kadın yazarlarca sorgulanan kadınların özgürlük anlayışı, erkeklerin kadınlar üzerinde egemenlik kurma istekleri, kadına yüklenen çeşitli kimlikler, bastırılmaya çalışılan kadının cinselliği gibi konular romanlarda işlenmeye başlanır. Bu durum neticesinde edebiyatımızda "kadın" kavramına yaklaşımın, 1950’lerde kırılmaya başladığı söylenebilir. Füzûzan, Leyla Erbil, Adalet Ağaoğlu ve Sevgi Soysal gibi bazı kadın yazarların bu bakış açıları edebiyatımızda kadın sorunlarının ele alınış şekline yeni bir yaklaşım getirmiştir.

## 2. Sevgi Soysal ve Kadın Sorunları

Sevgi Soysal (1936-1976), kısa yaşantısına kadın sorunlarını doğrudan ele aldığı beş roman sığdırmıştır. Romanlarında kadın olmanın getirdiği sorunları ve bu sorunların kaynaklarını göstermeye çalışan Sevgi Soysal’ın özellikle kadın karakterlerin yaşantıları üzerinden kadınlara yönelik sorunları edebî metne taşıdığı görülmektedir.

Sevgi Soysal’ın romanlarının içeriğinin önemli bir bölümünü, kadınlığa ilişkin yaşantılar, durumlar ve duyarlılıklar oluşturur. Priska Furrer, Sevgi Soysal Bireysellikten Toplumsallığa (2003) adlı araştırmasında Soysal’ın romanlarındaki kadınların yaşama aktif olarak katılan, çalışan ve eşlerini kendi seçen, ayrıcalıklı kadınlar olduğunu belirtirken aynı zamanda Soysal’ın “erkeklerin sahası”na ait politikaya giren, açık bir şekilde adil ve sosyal bir dünya için savaşılmaya katılan kadın figürleri yarattığına dikkat çeker. (Furrer, 2003: 127). Kadın özgürlüğünü, “ekonomik, zihinsel ve sosyal bağımsızlığı kazanmış kadın” olarak algılayan Sevgi Soysal, bunu romanlarında özellikle vurgular. Soysal, gerek bireysel yaşamında gerekse eserlerinde kadının gücü, özgürlüğü için verdiği mücadele ve kadın sorunlarını ifade noktasında son derece samimidir. Bu yüzden kadın özgürlüğü mücadelesine ün kazanmak veya gösteriş yapmak amacıyla katılan kadınları yazılarında çok sert bir şekilde eleştirir.

Kadının, Sevgi Soysal’ın roman dünyasında ana unsurlardan biri olmasını, sosyal hayatın içinde aile tarafından, eş tarafından, ataerkil toplum düzeni tarafından ezilen kesimlerin içinden en çok ve en rahat gözlemlendiği sosyal kesit olmasına bağlayabiliriz. Yazar hayatın içerisinde her yönüyle gözlemlendiği kadın sorunlarına ilişkin şu görüşleri ileri sürer: "Şimdi artık kafesler, haremeler yok, otuz sekiz yıldır kadın hakları var çünkü. Çocukluğumda da vardı; biz memur çocukları, Yenişehir’de tıraşlı kafalı, ayağı nalınlı evlatlık kızlarla iç içe büyürken. Odacılar, bu küçük kızları köylerden evlerimize getirirler, babalarımız da devlet kapısında bu gibi hakların uygulaması için çalışırlardı. Biz okula giderdik. Sokağımızın evlatlıkları gitmezdi; ilkokul mecburiyeti vardı; onlar o eski Ankara apartmanlarının iç kapatıcı, karanlık mutfaklarında, musluğa boyları yetmediği için özel olarak yaptırılmış tahta taburenin üstünde bulaşık yıkarlardı. Biz ‘Orda bir köy var uzakta o köy bizim köyümüzdür’ şiirini ezberlerken onlar kardeşlerimizin kakalı bezlerini yıkar, arada analarımızdan nankörlük tokatları yerlerdi. Devrimler sorulduğunda su gibi sayar, kadın haklarını da unutmazdık; evlerimizdeki bu küçük kadın köleler hiç aklımıza gelmezdi. (...) Şimdi birinin yanına varıp şöyle sorsam: ‘Otuz sekizinci yılını kutladığımız kadın hakları hakkında bir şeyler söyler misiniz? ‘Bundan sonra gelecek soru da şöyle olabilir: ‘ Serbest zaman faaliyetleri olarak ne yapıyorsunuz? ‘Böyle gülünç sorular bir yana, hakları var ya. Diyarbakır köylerinden birinde, on bir yaşında evlendirilip rahmi parçalanan kızın da hakları var. Geçenlerde, çok satan günlük gazetenin

cinayet sütunlarından sevgilisiyle kaçtığı için babası ve ağabeyi tarafından dağda kurşuna dizildiğini okuduğumuz köylü kızının hakları olduğu gibi." (Soysal, 2014: 54-55).

Sevgi Soysal romanlarında kentli kadınların sorunlarının yanı sıra kente yeni göç etmiş ya da kırsalda yaşayan kadınların sorunlarına da yer verir. Bu kadınları birleştiren ortak nokta sosyal baskıdır. Toplumun kadına biçtiği roller genellikle ev içi rollerdir. Kadın yumuşak olmalı, seçen değil, seçilen olmalı, bebekle oynayarak büyümeli, annelik yapmalı, ev işlerine alıştırılmalıdır. Bu haliyle kadınlığı romanlarında sürekli bir "edilgenlik" olarak işleyen Sevgi Soysal'a göre kadın, toplum tarafından kadına biçilen bu rolleri bir alinyazısı olarak kabul ettiği sürece baskıyı daha çok hissedecek, bu nedenle de mutsuzluk ve çöküntüyle daha çok karşılaşacaktır.

### 3. Bulgular

Sevgi Soysal'ın edebî açıdan en verimli dönemi 1960 yılından ölümüne kadar devam eden süredir. Bu dönem içerisinde aynı izlek, karakter ve olay örgüsü etrafında toplanmış öyküler toplamı veya kısa roman olarak nitelendirilebilecek Tante Rosa (1968)'nin yanı sıra Yürümek (1970), Yenişehir'de Bir Öğle Vakti (1973), Şafak (1975) ve Hoş Geldin Ölüm (1980) adlı hemen hepsinde kadın sorunlarını doğrudan yer verdiği beş roman kaleme almıştır.

Tante Rosa'da ele avuca gelmez kadın karakter Tante Rosa ile kadın sorunlarına dikkat çeken yazarın, toplumun kadın algısına karşı ilk itirazlarını bu eserle başlattığı görülür. Yürümek, kadın sorunlarına yer vermesi bakımından yazarın en ayrıntılı romanıdır. Baştan sona kadının toplum içindeki rolünün, cinsiyetler arasındaki ilişkilerin ve ahlakla ilgili sorunların ele alındığı bu romanda kadına belli rolleri biçen toplumsal düşüncelere doğrudan tepki gösterilmektedir. Yenişehir'de Bir Öğle Vakti romanında kadın sorunlarına alt izlek olarak burjuvazi sorunları ve kentsel sorunlar etrafından bakan yazarın yayımlandığı dönemde çok ses getiren romanı Şafak'ta ise kadın sorunlarını bu kez iyi eğitilmiş ve siyasi yönü kuvvetli olan bir kadın karakter üzerinden sorguladığı görülmektedir. Bu romanda, kadınların hem toplumun kendilerine çizdiği dar kalıplar hem de siyasi kimliklerinden dolayı üst üste iki kez ezildiği gerçeği üzerinde durulur. Yazarın tamamlayamadığı kırk dokuz sayfalık son romanı Hoş Geldin Ölüm'de ise kısıtlı bir kişi kadrosu etrafında merkezi kişi Sema ve etrafındaki birkaç kadın üzerinden kadına ilişkin sorunların irdelemeye çalıştığı görülmektedir.

Kadın sorunlarını kadın hakları, kadın özgürlüğü, kadının kendi olabilmesi, kadınların konumu, kadının cinselliği, kadına yönelik eşitsizlikler gibi çeşitli alt izlekler eşliğinde irdeleyen Sevgi Soysal'ın romanlarındaki bu sorunlar "kendi olma", "evlilik sorunları" ve "kadın-erkek eşitliği" başlıkları altında sınıflandırılabilir.

#### 3.1. Kendi Olma

Kadınların kendilerini çevreye ve topluma birey olarak kabul ettirme sürecinde yaşadıkları sorunları romanlarında ayrıntılı olarak ele alan Sevgi Soysal, Tante Rosa'da Rosa, Yürümek'te Ela, Yenişehir'de Bir Öğle Vakti'nde Olca karakteri üzerinden ataerkil toplum düzeninde kendisine yer bulma ve kendi olabilme yolunda çeşitli zorluklarla karşılaşan kadınların sorunlarını irdeler.

Tante Rosa'nın merkezi kişisi Tante Rosa, Sizlerle Başbaşa adlı bir magazin dergisinden okuduklarına öykünerek yaşamaya çalıştığı için çevresindekiler tarafından dışlanır. Çocukluğundan itibaren hayal kırıklığı ve zorluklar içinde yaşayan bir kadın olan Rosa, dergide okuduğu ideal kadın tipine göre yaşamını şekillendirmeye çalışırken, düşlediği "beyaz atlı prensli" hayatın bir hayal olduğunu acı bir şekilde deneyimler. Rahibeler Okulunda "Ben içimi öldüremem, çünkü içim prensestir. Prenses prensindir ve prensin olan bir şeyi öldürmeye sizin bile yetkiniz yoktur." (Soysal, 2016: 22) diyerek bireyliği yok eden katı eğitim sistemine bilinçsiz de olsa karşı çıkan Rosa, daha sonra evlenip üç çocuk doğurur ve her şeyiyle hiç sevmediği kasabanın düzenine teslim olur. Fakat bu teslimiyet uzun sürmez. Bir pazar günü kendini var edemediği dünyayı ani bir kararla geride bırakır. Soysal, evini, eşini, çocuklarını terk eden Rosa'yı şöyle anlatır:

"Bir mektup bıraktı Tante Rosa arkada, üç çocuk bıraktı, biri emzikte, kaz kızartması ve elma pastası yapmasını, yemek masası örtülerini kolalamasını, dolapları yerleştirmesini öğrettiği hizmetçi kızı bıraktı. Margarita ekili bir küçük bahçe, tahta merdivenli, yüksek tavanlı, çalar saatli bir ev bıraktı, her Pazar

sabahı kiliseye giden, her Pazar öğleden sonra koynuna giren kocayı bıraktı, şapka giyen komşu kadınları, sümüklü çocuklarını bıraktı, onların kocalarını bıraktı, kiliseyi bıraktı, çan seslerini, org seslerini, Noel şarkılarını bıraktı, kiliseden dönen çocukların attığı kar topuyla delinen camı tıkadığı sol memesini, yüreğini yağ tabakasıyla örten sol memesini bıraktı." (Soysal, 2016a: 34).

İnsanı isteklerinin yönlendirdiğine inanan Rosa, kendi durumunu değiştirmek için uğraş verse de başarılı olamaz. O, tutkularının peşinde yarım yamalak bir ömür sürer. Bu tutkuların kendisini genellikle olumsuz sonuçlanan pek çok maceraya sürükleyebileceğini görür ancak kendi olmaktan hiç vazgeçmez. Yaşlılığında bile bir genç kız gibi giyinir, hareket eder. Hata yapmaktan korkmayan, düştüğü yerden kendisine gülerek kalkabilen Tante Rosa, farklılıklarını tıpkı en yoksul günlerinde eskiciden bulduğu parlak, gösterişli gece kıyafetleri gibi gururla ve göstere göstere taşır ve hiçbir şeyden çekinmez.

Yürümek'in merkezi kişisi Elâ da kendisi olmak için uğraş veren bir genç kadındır. Çocukluğunu ve gençliğini erkeklerin kayırıldığı kız çocuklarının ise "hanım hanımcık" yetiştirilmesinin önemsendiği katı ve geleneksel bir ailede geçiren Elâ, bir türlü kendi olamamıştır. İçinde yaşadığı toplumun düzenine ayak uydurmaya çalışırken bedensel olarak toplumu temsil eden annesi tarafından öğretilen ya da öğretilmeye çalışılan kurullarla iç sesi arasında sürekli gerilim yaşayan Elâ çevresini ve kendisini anlamsız bulur. Neredeyse anne oluncaya kadar ataerkil düzenin erkek egemen yapısını ister istemez içselleştirmiş bir karakter olarak bütün harekete geçme denemelerine karşın kendi kimlik duygusunu oluşturamaz. Ancak Rosa'nın tersine o, bir şeylerin kendi tarafında eksik olduğunun farkındadır. Onun en büyük sorunu aslında kendisidir. Düşünceleri, bütünüyle kendisinde ve anlamsızca sürüp giden hayatındadır. Yaşamında var olan ve onu mutsuz eden her şeyi bulup onlardan kurtulmak isteyen Elâ, kendisini doyuracak bir yaşam kurabilmek amacıyla anlamsız ilişkilerden kurtulmak için mücadele eder. Romanın sonunda arkasına bakmadan yürümesi başlıkta da vurgulandığı gibi her şeyi geride bırakmanın, kendisi olabilmeyi ve yeni bir yaşama başlayabilmenin arzusunu temsil eder.

Sevgi Soysal, *Yenişehir'de Bir Öğle Vakti* romanında aile baskısı altında kendini var etmeye çalışan Olcay karakteri aracılığıyla hem kadının birey olma sorununun çevre kaynaklı nedenlerini sergiler hem de bu sorunun çözüm yollarını göstermeye çalışır. Kendisinden çok farklı olan annesi tarafından baskı altında tutulan Olcay çocukluğunu dilediğince yaşayamaz. Arkadaşı yoktur. İletişim kuramadığı ailesinden ve yasaklarla dolu yaşamından uzaklaşabilmek için anneannesine, hayal dünyasına ve kitaplara sığınır. Çok okumaktan dolayı gözleri iyice bozulunca annesi kitap okumasını dahi yasaklar. Hiç iletişim kuramadığı annesi bir süre sonra onu içine kapanıklığı, hayalciliği ve uyumsuzluğu yüzünden bir ruh doktoruna götürecektir kadar ileri gider. Sorunlar arasında bunalan, bir türlü kendi olmasına izin verilmeyen Olcay'ın yaşamında kolej hayatı bir dönüm noktası olur. Kendisiyle baş başa kalan Olcay, spor, tiyatro, okul gazetesine yazı yazma gibi çeşitli etkinliklere katılarak sosyalleşir. Varoluşçu yazarlardan Sartre, Camus gibi yazarların kitaplarını okur ve kendisini düşünsel açıdan geliştirmeye çalışır. Olcay'ın, annesinden dolayı yaşadığı sorunlarla Sevgi Soysal; kadının kendi olma sorununun eğitimsizliğin ve yetiştirme şeklinin etkisiyle yanlış annelik yapan kadınlardan da kaynaklanabileceğini vurgular. Çocukluğunda yaşadığı baskılara karşı kendi olabilmeyi başaran Olcay karakteri, güçlü kadın kimliğini sergilemektedir.

Rosa, Ela ve Olcay kendini var etmeye çalışan üç farklı kadındır. Birey olarak kabul edilme sorununu yaşayan kadınlardan ilki duygu ve isteklerinin peşinden giden, kültürel açıdan donanımlı olup olmamayı önemsemeyen, olumsuz sonuçlansa dahi serüvenlere atılmaktan çekinmeyen, başı sık sık belaya giren ancak kendi olabilmeyi hayatının önceliği yapan bir kadındır. Ela ise Rosa'nın aksine kendisini anlamaya ve neden kendi olamadığına ilişkin sorgulamalar yapan, hem kendini hem ataerkil toplum yapısını derinliğine gözlemleyen ve çıkış yolu bulmaya çalışan bir kadındır. Üçüncü kadın Olcay ise olumsuz aile koşullarına ve kötü anne modeline karşın okuyarak, hayatın içinde etkin roller alarak bireysel kimliğini dokumaya çabalayan bir kadındır. Bu romanlardaki kadın karakterlerin, birey olabilmek için kimi zaman aileleriyle kimi zaman kocalarıyla kimi zaman da sosyal çevreleriyle mücadele ettikleri görülmektedir.

### 3.2. Evlilik/İlişki Sorunları

Soysal, evliliğin sadece bir kurum olarak düşünülmesine ve samimiyetsiz bir şekilde sürdürülmesine eleştirel bakış açısıyla yaklaşır. Tante Rosa, *Yürümek* ve *Yenişehir'de Bir Öğle Vakti* romanlarında kadın karakterlerin evliliğe bakışları ve yaşadıkları bilinçsiz/mutsuz evlilikler sorgulanır.



Tante Rosa'nın evliliği, düşünülmeden, toplum karşısında zor duruma düşmemek için yapılmış bilinçsiz bir evliliktir. Sevgiliyle birlikteliğinden hamile olduğunu öğrenen Rosa babasız bir çocuk dünyaya getirmemek için evlenir. Evliliği iki kişinin mutlu birlikteliğine dayanan bir evlilik değil, toplumsal normlar doğrultusunda zorunluluklar yüzünden sürdürülen mutsuz bir ilişkidir. İstek ve duygularıyla yaşayan Rosa zamanla kocasını istememenin verdiği mutsuzluğu çok derinde hissetmiş ve bundan kurtulmak için bir mektup bırakarak hem evliliğinden hem de toplumsal normların dayattığı yaşam biçiminden kaçmıştır.

Kaçış sonrasında gazete bayiliğinden mezar bakıcılığına, pansiyonculuktan bir genelevde kasiyerlik ve hela temizleyiciliğine kadar pek çok iş yapan Tante Rosa iki kişiyle evlenir, pek çok da sevgilisi olur. Hep hayallerinin, isteklerinin peşinde koşar. Yaşadığı ilişkilerin hiçbirinde dikiş tutturamayan Rosa bunun nedenini sorgulamaz. Soysal, hayatı boyunca da hep ergenlik yıllarının ruh hâli içinde dönüp duran, hayranı olduğu derginin ona işaret ettiği tozpembe yaşamla gerçek yaşamı birbirinden ayıramayan Rosa'nın aşk konusundaki hayal kırıklığını şöyle anlatır:

"Tante Rosa, Tante Rosa, I Love You.'Kısık, aptal bir sesle söylüyordu şarkısını Rosa. Eskiciden ucuza kapattığı gitarını dımbırdatarak. Yalnız olmak, işsiz olmak, aşksız olmak, en kötüsü ölü bir noktada olmak durumu üzerinde pek düşünenlerden değildi o, durumunu değiştirmeyi bilemeyenlerdendi. Şimdi kendi için aşk şarkıları söylemeye çabalıyordu gitarıyla. 'Tante Rosa, Tante Rosa, I Love You!'Komşu kasiyer duvarı yumrukladı: 'Ne Love'ı be moruk, sen de! 'Şimdi ağlamalı mı? Anlaşılmamış bir ince yürekli olmalı? Gülmeli mi yoksa? Tante Rosa aşkı beceremediğini biliyordu. Bu alinyazısı değil, yeteneksizlik, salaklık, bu salaklığa da ancak gülünür. " (Soysal, 2016a: 65).

Yürümek romanında gerçek niteliği sahte duygularla örtbas edilen bir kurum olarak evlilik irdelenir. Roman kişilerinden Elâ ve Hakkı nasıl olduğunu bile anlamadan evlenirler. Ancak Elâ, içinde bulunduğu psikolojik karmaşadan dolayı bir türlü kendini güçlü ve mutlu hissedememektedir. Büyük bir boşlukta olması nedeniyle kendinden emin ve kararlı davranamaz, yaşadığı iç çatışmanın yoğunluğundan dolayı evliliğe de istediği gibi uyum sağlayamaz. Ailesinin ve toplumun baskısıyla hanım hanımcık bir çizgide yürüyen Elâ, en sonunda boğulduğunu hisseder ve kendisiyle yüzleşmeye başlar. Kendini kocası Hakkı'ya ait bir eşya gibi hisseden Ela, yaşadığı mutsuz evliliğin onu nesneleştirdiğini düşünmektedir. Âşık olmadığı kocasından ayrılır ve gerçek sevgiyi bir başka kişide, Memet'te arar. Fakat aradığını onda da bulamaz. Memet'in sadece cinselliğe dönük dünyası; Elâ'nın sevgiye, aşka, duyguya dönük dünyasıyla çatışır. Ona göre evlilik ne kurumsal görevler ne de cinsellik. Ona göre, ideal evlilik bir bütünlenme, karşılıklı aşktır. Bu konudaki arayışını da sürdürmeye kararlıdır. Geleneksel evliliğe olduğu kadar bu kurumun içinde yer alan geleneksel annelik anlayışına da tepkili olan Soysal, Elâ'yı, bu tepkinin simgesi olarak göstermiştir. Hakkı ile evliliğinden çocuk sahibi olan Elâ çok mutlu olur. Fakat toplumun anneliğe bakış açısı ve annelik sıfatının içine yükledikleri Elâ'yı boğar. Soysal, Elâ'nın sevinci kaygıya, doğallığı göreve dönüşen anneliğe ilişkin düşüncelerini şöyle anlatır:

"Sonra çiçekler, ilk nazarlıklar, ilk geçmiş olsunlar, 'hayırlısı'lar, 'bağışlasın'lar, armağanlar, alışılmış bayağılıklara her zaman açık bırakılan kapılardan içeri süzülüler. Elâ o anı bir daha ele geçmemek üzere kaçırdığını, şimdi geriye açık kapılardan sızan bayağılığa katlanmak kaldığını, artık hep katlanmak kaldığını düşündü. Katlanmaya dönüşen sevinç. Göreve dönüşen soluk. ' Biz de büyüttük.', 'Biz de çektik.', 'Biz de kolay büyütmedik.', 'Canımız çıktı.', 'Burnumuzdan geldi canımız.'... cümlelerine bulaşan bir görev. Bebek bezleri, bebek banyosu, mama saatleri, bütün bunları yapmak nasıl doğalken, bu doğal görevleri yerine getirmenin, güzel olmayan yanlış bir çizgiyi sürdürmeye dönüşmesi. 'Çocuğun var, ona göre ayağımı denk al.', 'Çocuklu yuva yıkılmaz.', 'Çocuk analı babalı büyümeli' cümlelerinin bu doğal görevi ağırlaştırdığını. O hiç unutamayacağı kadar güzel ilk ağlama sesinin kumbaralara atılacak paralar, bankada açılacak hesaplar, doğum günlerine katılacak akrabalarla uzaklaşacağını, uzaklaşacağını." (Soysal, 2016b: 94-95).

Anne olduktan sonra anneliğe de eleştirel yaklaşan Elâ, annelik rolünün biyolojik ve doğal ortamın dışında çoğunlukla sosyal kurallarla belirlendiği düşüncesindedir. O, eskiden beri sevmediği gelenekselliğin katı dünyasına, toplumun anneliğe yüklediği kuralları kabullenerek girmek istemez.

Sevgi Soysal, Yenişehir'de Bir Öğle Vakti romanında Şükriye, Hatice; Hoş Geldin Ölüm romanında Hayriye Hanım gibi farklı yaş gruplarından roman kişileri üzerinden eğitimsiz kadının eş seçme bilincini, evlilikte yaşadığı sorunları ve toplumda yaygın olan eş seçme tutumunu eleştirmiştir. Şükriye, varlığı ancak evin önündeki taşığın süpürülüp süpürülmemesiyle anlaşılabilen kırk yaşlarında, silik bir kadındır.



Güzel bir göçmen kadını olan Şükriye, Balkan şampiyonu bir damat adayının getirdiği bir kilo şekerden etkilenen ailesinin yönlendirmesiyle tanımadığı bir adamla evlenir. Üstelik eşinden yirmi yaş küçüktür. Evleneceği kişiye karar verme şekli, Şükriye'nin evlilik konusundaki cahilliğini göstermektedir. Kendisinden yaşça çok büyük olan kocasıyla uyum sağlayamayan kadın, eşiyile sorunlarını çözümleyemedikleri için her sorun karşısında babasının evine kaçmaktadır.

Şükriye karakteriyle kadının evleneceği kişiyi seçme bilinci, eşler arasındaki yaş farkı ve kadının kendini birey olarak var edememesi üzerinde duran Soysal, toplumun evliliğe bakışını Hatice Hanım karakteri üzerinden eleştirir. Herkesi iten, hep önemli bir işi ve acelesi olan, sert, otoriter Hatice Hanım kendisine yapılan hiçbir kabahati unutmaz. Çocuklarının geleceği üzerine kurduğu hayaller bile onun, kadın sorunlarına ne kadar yabancı bir kadın karakter olduğunu göstermektedir. Yazar, Hatice Hanım'ın bu tutumunu ironik bir dille şöyle anlatır:

"Hatice Hanım, kızını herkesten önce, herkeslerin oğlundan iyi okumuş, askerliğini yapmış, eli doğru dürüst ekmek tutan biriyle evlendirmeli; oğluna, kabul günlerine gelen gelin adaylarının en hanım hanımcığını, en bakiresini almalıdır bir an önce." (Soysal, 2016c: 39).

Hatice Hanım'ın kadına bakışını bu hayali üzerinden değerlendirdiğimizde kızını, askerliğini yapmış ve eli ekmek tutan bir erkekle evlendirmek istemesinden kadını, edilgen bir birey olarak gördüğü çıkarılmaktadır. Kadına bir erkek tarafından bakılmasını uygun bulurken bu erkeğin askerliğini de yapmış olmasını gerekli görmektedir. Evlilikte kadının yeri evin içindeki sorumluluklarıyla ölçülüyorken erkeğin, kadını geçindirebilecek bir gücünün olması da gerekli görülmektedir. Hatice Hanım'ın oğlu için kurduğu bu hayal geleneksel tutumun görünen yüzünü temsil ettiği için yazar tarafından özellikle vurgulanmıştır. Yazarın tamamlamadığı romanı Hoş Geldin Ölüm'de yer alan Hayriye Hanım karakterini de bu kadınlara dâhil edebiliriz. Romanın merkezi kişisi olan Sema'nın kayınvalidesi olan Hayriye Hanım, üniversite okumuş bir kadından ev kadını olmayacağını düşünen geleneksel düşünceli bir kadındır. Ancak oğlunun üniversiteli bir kızla evliliğinin uzun sürmeyeceğini düşünmesine rağmen bu evliliğe karşı çıkmaz hatta Sema oğlunu bırakıp başkasıyla evlenince bıraktığı torununa bakmaktan gocunmaz.

Soysal romanlarında evliliğin iki kişinin mutluluğuna dayanan bir birliktelik olarak değil, toplumsal normlar doğrultusunda kadının geri plana itildiği bir kurum olarak sürdürülmesini hem merkezi hem de ikincil dereceden kadın roman kişileri aracılığıyla eleştirmektedir.

### 3.3. Kadın-Erkek Eşitliği/Eşitsizliği

Romanlarında kadın ve erkeğin gerek ilişkilerde gerekse toplumsal yaşamda daimi bir eşitsizlik içinde olduğunu göstermeye çalışan Soysal, bu eşitsizliğin aile yaşamındaki, ikili ilişkilerdeki ve sosyal hayattaki görünümünü ayrıntılı olarak sergiler.

Yenişehir'de Bir Öğle Vakti romanında ebeveynlerin kız ve erkek çocuklarına aile içinde eşit davranmamasını Olcay karakterinin bakış açısından eleştirir. Olcay, çocukluğu ve gençliği boyunca annesi tarafından ağabeyinin her zaman kendisinden daha önemli görülmesine içerler. Sadece erkek olmasından dolayı annesi tarafından şımartılan ağabeyine karşı da öfke besler:

"Anası sofraya adam başına iki köfteden fazla koymazdı. Ama oğlunun doyması için hizmetçinin hakkını hep oğluna verirdi. Olcay çok kızardı buna. Ağabeyi okuldan döndüğünde, buzdolabından, onun için sakladığı tatlı ya da meyveyi-bu ötekilerin hakkından kısıtlanmış olurdu-önüne sürerdi oğlunun. Oğluna olan sevgisi cimriliğini yenemediği için, bu sevgiyi başkalarına ödetirdi. Bir kış, kızının paltosu çok eskimiş olduğu halde ona palto diktirmemiş, kendi eski paltosunu bozdurup kızına yaptırmış, ama ilkbaharda paraya kayıp oğluna bisiklet almıştı." (Soysal, 2016c: 117).

Olcay, evlendikten sonra da ailesinin her davranışında, çocukluk dönemindeki baskıcı tutumları ve yaşadığı ayrımcılığı hatırlar. İçinde oluşan tüm nefret ve kinin dışında ağabeyinin sırf erkek olduğu için her durumda daha önemli görülmesini içsel bir mesele haline getirmiştir:

"Olcay bu tavırda, çocukluğundan, 'ağabey haklarını' hatırlatan şeyler buluyor, eski cümleler geliyordu aklına:

'Olcay, ağabeyinin odasına girme!'

'o hem erkek, hem büyük, onun hakkı!'

'Ağabeyin haklı, o erkek!'

'o erkek ona gerekli, o erkek, o okumalı, o erkek, yapar, o erkek, alır...'

Çocukluk anılarının cümleleri uzayıp gidiyordu, böyle. Olcay bu cümlelere ne kadar kızarsa da bunlarla şartlanmıştı. Şimdi de elinde olmadan Doğan'a karşı suçluluk duyuyordu." (Soysal, 2016c: 188).

Oğlunu kızı Olcay'dan daha üstün gören anne Mevhibe Hanım da çocukluğunda bu ayrıma maruz bırakılmış bir kadındır. Kendi yaşadığı kötü durumu kızına da yaşatan Mevhibe Hanım'ın bu ayrımcılığı kendisinin de yapması kızı Olcay'ı, ağabeyinden ve ev ortamından uzaklaştırmıştır.

Namus konusunda erkeğin sorumlu tutulmaması ancak buna karşın kadının en ağır cezalarla karşılaşması Yenişehir'de Bir Öğle Vakti romanında Döndü karakteri üzerinden verilir. Romanın kadın karakterlerinden Günseli'nin öğretmenlik yaptığı köyde, Döndü isimli güzel bir kızın, kayınbiraderiyle samanlıkta basılmasından sonra "murdar oldu" denilerek abisi ve babası tarafından öldürülmek istenmesi anlatılır. Günseli'nin yardım ve yataklıkla suçlanabileceğini söyleyerek ikna ettiği muhtar, kızın babasını ve abisini öldürme kararından vazgeçirir. Meseleye el koyan köy heyeti Döndü'nün öldürülmeyeceğine ancak taşlanacağına ilişkin karar alır. Soysal durumu şöyle özetler: "Köyün muhtarı, ihtiyarı da, sanki memlekette kanun yokmuş gibi baba oğulun ağzının içine bakıyor. Bıraksam kızı yardan aşağı atıverecekler. Sabaha jandarma işe el koyacak, koyacak ya, kız çoktan ölmüş olacak." (Soysal, 2016c: 28). Jandarmaların vaktinde yetişmesiyle Döndü taşlanmaktan kurtulur. Burada Soysal, namusunu korumak konusunda yükümlü tutulmanın bir tek kadın olduğuna; erkeğin ise işlediği suçtan dolayı sorgulanmayışına dikkat çekmektedir.

Sevgi Soysal, Şafak romanında Oya ve Güler karakterleri aracılığıyla siyasi suçluların yaşadığı sorunları anlatır. Oya, sol siyasi hareket içinde yer alan devrimci ve eğitimli bir kadındır. Siyasi suçlu olarak cezaevine girmesine rağmen cezaevindeki diğer kadınlar onu bir siyasi suçlu olarak görmemektedir. Diğer mahkûmlardan bazıları bütün siyasi suç işlemiş kadınların, siyasi bir erkek ile birlikte olduğunu düşünmekte; kadını siyasi kimliğiyle değil, erkeğin yanındaki kimliğiyle değerlendirmektedirler. Oya'yı da siyasi bir suçlunun dostu olarak damgalarlar. Kadının birey olarak kendi siyasi düşünceleriyle toplum içinde varlık göstermesinin o gün için barındırdığı çeşitli zorlukları Oya karakteri üzerinden vurgulayan yazar, Güler karakteri üzerinden ise eleştiri oklarını sol çevrelere yöneltir. Güler'in üniversiteden arkadaşı olan Mustafa'yla evlenmeden önce aynı siyasi hareketlerin içinde Mustafa'ya destek olmasına rağmen evlilik hayatıyla farklı bir yaşantıya geçtiği görülmektedir. Bu farklı yaşantıda Güler, eşi Mustafa'ya ve onun devrimci arkadaşlarına yemek yapan ev kadını rolünü istemeden üstlenir. Yazar, Güler üzerinden kendini gelişmiş bir devrimci olarak görüp de evde geleneksel roldeki örneklerden herhangi biri gibi eş olan Mustafa'yı eleştirir. Çünkü öğrenciyken her türlü siyasal eylemde kendisine destek olan Güler'i, şimdi evde bekleyen, siyasal yoldaşlarına ve ona her zaman ve sorulmaksızın yemek hazırlayan ev kadını rolüne zorlar. Üstelik Güler'in tüm şikâyet ve suçlamalarını, politik savaşın o sıralar kişisel sorunlardan daha önemli olduğu düşüncesiyle karşılamaktadır. Dışarıya karşı ilerici fakat özel yaşamında tutucu olan Mustafa, bu hatasını cezaevindeyken görüp kendisini eleştirir.

#### 4. Sonuç

Sevgi Soysal'ın yazdığı beş romanda da kadınların kendisini çevreye ve topluma birey olarak kabul ettirme sürecinde ortaya çıkan sorunlara, iyi eğitim almamış kadınla erkeğin mutsuz sonlanan ilişkilerine ve kadın-erkek eşitliği gibi sorunlara dikkat çektiği görülmektedir.

Romanlarında daha çok şehirli ve kasabalı kadının yaşantılarına yer veren yazarın kadın karakterleri incelendiğinde çoğunlukla okumuş, sosyal hayatta kendine yer edinmiş ve çalışma hayatında aktif rol üstlenmiş kadın profiline rastlanmaktadır. İkinci dereceden olarak nitelendirebileceğimiz roman kişilerinin ise yaklaşık olarak üçte birinin isimsiz olduğu görülmektedir. Soysal, kendi ismiyle toplumda yer edinmemiş, çeşitli sıfatlarla anılan bu kadınlar aracılığıyla ekonomik bağımsızlığı olmayan, horlanan, ezilen kadınlara dikkat çekmektedir.

Soysal'ın romanlarındaki ana kadın karakterler, ataerkil toplumun bütün baskılarına rağmen kendi kimliklerini ve toplumdaki yerlerini bulmak için uğraşırlar. Anneleri tarafından küçük yaşlardan itibaren ev işlerini yapmak, erkeğin beklentisini karşılamak üzere eğitilen kadınların çok azı bu rolleri kabul ederken büyük bir çoğunluğu duruma isyan eder. Birey olabilmek için kimi zaman aileleriyle kimi zaman

kocalarıyla kimi zaman da sosyal çevreleriyle çatışan bu kadınlar, mücadele etmekten vazgeçmezler. Ataerkil toplumun ve törelerin oluşturduğu kurallara rağmen özgürleşmeyi ve birey olmayı isteyen kadının mücadelesi, onun romanlarındaki kadın sorunlarının ortak noktasıdır. Kadın sorunlarının pek çoğunu yetersiz eğitimle ilişkilendiren yazar, bilinçlenen kadın ve erkeğin bu sorunları ortadan kaldırmak için birlikte mücadele etmesi gerektiğini, sağlıklı bir toplumun geleceğinin kadınların ellerinde olduğunu belirtir.

## Kaynaklar

- Argunşah, H. (2016). *Kadın ve edebiyat "Babasının kızı olmak..."*. Kesit: İstanbul.
- Berksoy, B. (2003). *Fecr-i Âtî yazarlarından Cemil Süleyman Alyanakoğlu'nun hayatı, şahsiyeti, eserleri ve eserlerinin feminist eleştirel incelemesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Enginün, İ. (2015). *Yeni türk edebiyatı tanzimat'tan cumhuriyet'e (1839-1925)*. Dergâh: İstanbul.
- Enginün, İ. (2015). *Cumhuriyet dönemi türk edebiyatı*. Dergâh: İstanbul.
- Furrer, P. (2004). *Sevgi soysal bireysellikten toplumsallığa*. Papirüs: İstanbul.
- Okay, O. (2015). *Batılılaşma devri Türk edebiyatı*. Dergâh: İstanbul.
- Özdemir, M.; Eroğlu, A. (2016). Fatma aliye hanım'ın romanlarında kız çocuklarının eğitimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 70-84.
- Soysal, F. (2016). *Tante rosa'dan sevgi soysal'a yolculuk, Tante rosa*. İletişim: İstanbul.
- Soysal, S. (1975). *Şafak*. Bilgi: Ankara.
- Soysal, S. (1980). *Hoş geldin ölüm, tutkulu perçem*. Bilgi: İstanbul.
- Soysal, S. (2014). *Türkiye'nin kalbi, kabul günleri*. İletişim :İstanbul
- Soysal, S. (2016a). *Tante rosa*. İletişim: İstanbul.
- Soysal, S. (2016b). *Yürümek*. İletişim: İstanbul.
- Soysal, S. (2016c). *Yenişehir'de bir öğle vakti*. İletişim: İstanbul.
- Törenek, M. (1998). *Kadın dergiciliği ve mehmet rauf*. Toplumsal Tarih.
- Yüce, S. (2016). *Sevgi Soysal hayatı, sanatı, eserleri*. Ebabel: Ankara.
- Zeytin, Ş. M. (2018). *Sevgi soysal'ın romanlarında kadın sorunları üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.



International Refereed Journal

# Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: [ebd.beun.edu.tr](http://ebd.beun.edu.tr)



## The Effect of Activities Supported By Self-Regulated Learning on Students' Academic Achievement in English Lesson

Büşra DALKIRAN<sup>1</sup>

Received: 14 November 2019, Accepted: 22 November 2019

### ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effect of activities supported by self-regulated learning on academic achievement of 5th grade students. In the research, pre-test and post-test control group design of experimental method was used. The sample group of the study consisted of 56 students who are at 5th grade in middle school in 2018-2019 academic years. The study lasted 4 weeks and 12 hours in both the experimental and control groups during the teaching process of the unit called "My town". Academic achievement test developed by the researcher was used as data collection tool. The scores of the experimental and control groups were compared to the dependent groups by t-test. When there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the students, the effect size of the difference was found by looking at Cohen's d value. According to the findings; it was found that teaching supported by self-regulated learning provided significant differences in the academic achievement levels of the students in favor of the experimental group. This result showed that teaching supported by self-regulated learning positively affected students' academic achievement.

**Keywords:** Self-regulated Learning, English Lesson, Academic Achievement.

### EXTENDED ABSTRACT

#### *Purpose and Significance*

In recent years, English language teaching and learning in our country has gained importance from pre-school to post-higher education. However, it is seen that English language teaching and learning is not at the desired level (Can and Işık Can, 2014). This situation leads educators to research different approaches, methods and techniques. One of the new approaches thought to facilitate foreign language teaching is the self-regulated learning approach.

Self-regulated learning is defined as an individual's choice and control of the learning environment, the determination of learning objectives, the selection of appropriate strategies to achieve its objectives, the use of these strategies, and the monitoring of processes for its objectives. Zimmerman presents self-regulated learning as a cyclical process consisting of four interrelated stages. These processes are self-evaluation and monitoring, goal setting and strategic planning, strategy implementation monitoring, strategic-outcome monitoring. Zimmerman states that self-regulated learners use these processes. As a result, it can be said that self-regulated learners are individuals who set goals, use learning strategies, such as self-monitoring, organize their own learning processes and play an active role in their learning. In this study, it is aimed to examine the effect of activities supported by self-regulated learning on academic achievement of students in English lesson. For this purpose, it was tried to find answers for the following sub-problems.

1. Is there any significant difference between the experimental group and control group students' academic achievement pre-test scores?

<sup>1</sup> Doctoral Student, Bartın University, [dalkrmbusra@gmail.com](mailto:dalkrmbusra@gmail.com)

2. Is there any significant difference between the experimental group and control group students' post-test scores in favor of experimental group?

### *Method*

This research carried out according to "pre-test-post-test control group model". The sample of the study consisted of 52 students at 5th grade who study in two different classroom of a middle school in the city which is medium sized in the West Black Sea Region in Turkey in 2019-2020 academic years. In this study, the obtained data were collected in two stages. Pre-test and post-test were applied to the experimental and control groups. In the analysis of data, mean ( $\bar{X}$ ), standard deviation (SD), frequency (f), percentage (%) t-test were used. In addition, for each relationship, to explain power of relation effect size (Cohens' d) values were calculated.

### *Result and Suggestions*

According to findings obtained, it has been seen there are not statistically significant difference between the scores of the academic achievement pre-test of the experimental and control group. Accordingly, it can be said that experimental and control groups are equivalent prior to application. When we look into the students' academic achievement post-test scores, it has been found that there have been significant increases in both the experimental and the control group. When academic achievement post-test scores in the experimental group and the control group are compared, it has been found that academic achievement scores of students in the experimental group are higher.

In the light of the research findings and the results obtained, the following suggestions are presented.

- In English lesson; self-regulated learning strategies can be used to increase students' academic achievement.
- Teachers should motivate their students and provide appropriate learning environments to support self-regulated learning.
- Teachers should guide students in setting goals, planning, self-evaluation and they should take time students to acquire these skills.

# Öz-Düzenlemeli Öğrenme Destekli Etkinliklerin Öğrencilerin İngilizce Dersi Başarılarına Etkisi

Büşra DALKIRAN<sup>1</sup>

**Başvuru Tarihi:** 14 Kasım 2019, **Kabul Tarihi:** 22 Kasım 2019

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öz-düzenlemeli öğrenme destekli öğretimin ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarılarına olan etkisini incelemektir. Araştırmada deneysel yöntemin ön test, son test kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Araştırmanın uygulaması, 2018–2019 eğitim öğretim yılında ortaokul 5. sınıfta öğrenim gören 56 öğrenciden oluşan örneklem üzerinde yapılmıştır. İngilizce dersi “My town” ünitesinin öğretimi sürecinde yürütülen çalışma, hem deney grubunda hem de kontrol grubunda 4 hafta 12 saat sürmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen akademik başarı testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının aldıkları puanlar bağımlı gruplara t-testi ile karşılaştırılmış, öğrencilerin ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı fark bulunduğu farkın etki büyüklüğü Cohen’s d değerine bakılarak bulunmuştur. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre; öz düzenlemeli öğrenme destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı farklılıklar sağladığı bulunmuştur. Bu sonuç bize, öz-düzenlemeli öğrenme destekli olarak yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öz Düzenlemeli Öğrenme, İngilizce Dersi, Akademik Başarı.

## 1. Giriş

Son yıllarda ülkemizde İngilizce dil öğretimi ve öğrenimi okul öncesi dönemden yükseköğretim sonrası döneme kadar oldukça fazla önem kazanmıştır. Ancak, uygulamalara bakıldığında ise İngilizce dil öğretimi ve öğreniminin henüz istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir (Can ve Işık Can, 2014). Bu durum eğitimcileri farklı yaklaşım, yöntem ve teknik araştırmaya yöneltmektedir. Bu yeniliklerden birinin de İngilizce öğretimini kolaylaştıracağı düşünülen öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımı olduğu söylenebilir.

Başarıları düşük öğrencilerin, başarısızlıklarına olan etkenleri araştıran eğitimcilerin çalışmalarından ortaya çıkan öz-düzenlemeli öğrenme son yıllarda eğitim alanı içinde çok önemli bir kavram haline geldiği görülmektedir. Bandura (1993) öz-düzenlemeli öğrenmeyi, bireyin düşüncelerini, duygularını örgütleyerek motive davranışlarla kimliklerini geliştirmeyi sağlayan içsel mekanizmalar olarak tanımlarken, Winne (2001) öz-düzenlemeli öğrenmeyi öğrencilerin ödevlerinde bilişsel yöntem ve strateji kullanımlarını düzenlemeleri için üst biliş tarafından yönetilen bir davranış olarak açıklamıştır. Pintrich (2005) öğrencilerin kendi öğrenmeleri için amaç belirlemeleri ile oluşturdukları bir süreç ve bunun ardından bu amaçları ve içinde buldukları çevrenin özelliklerinin rehberliği ve zorlamasıyla kendilerinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanlarını, izlemek, düzenlemek ve kontrol etmeleri için girişimde bulunmaları, Zimmerman (1998) ise, öğrencinin kendi öğrenme sürecinde aktif ve yapılandırıcı olarak bulunduğu süreç olarak tanımlanmaktadır.

Zimmerman, Bonner, Kovach (1996) öz-düzenlemeli öğrenmeyi birbiri ile ilişkili dört aşamadan oluşan döngüsel bir süreç olarak ortaya koymuşlardır.

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Bartın Üniversitesi, [dalkrnbusra@gmail.com](mailto:dalkrnbusra@gmail.com)



**Şekil 1.** Öz-düzenlemeli öğrenmenin döngüsel gösterimi Kaynak: Zimmerman, Bonner, Kovach (1996:11).

Şekil 1' de görüldüğü gibi, öz-düzenlemeli öğrenmede birbiriyle ilişkili dört süreç vardır. Bu süreçler;

- *Öz-Değerlendirme ve İzleme:* Bu süreçte öğrenciler, gözlemlerini ve daha önceki kazanımlarını dikkate alarak, kendi etkiliğini ve verimliliklerini değerlendirirler. Bu aşamada, öğretmen, geri bildirimler yoluyla öğrencilerin içsel değerlendirme yapmalarına yardımcı olur.
- *Hedef belirleme ve stratejik planlama:* Bu süreçte öğrenciler, Öğrenmeleri için hedefler belirlerler, öğrenme konusunu analiz ederler. Belirledikleri hedeflere ulaşabilmek için stratejiyi planlar ya da gözden geçirirler. Bu aşamada, öğretmen öğrencilerine konuyu analiz etmelerini, etkili hedefler belirlemelerini ve doğru stratejiyi seçmelerini öğretmesi gerekir.
- *Stratejinin Uygulanması ve İzlenmesi:* Bu süreçte öğrenciler, seçtikleri ve planladıkları ve seçtikleri stratejiyi uygulamaya koyarak uygulamadaki doğruluğunu takip ederler. Bu aşamada öğretmen, öğrencinin derse aktif katılmasını ve kendisine sorular sormasına rehberlik etmelidir.
- *Stratejik Sonuç İzleme:* Bu süreçte öğrenciler, stratejinin etkililiğini belirlemek için öğrenme sonuçları ile stratejik süreç arasındaki ilişki izlerler. Bu süreç içerisinde en önemli nokta öğrencinin sürekli olarak öğrenme sonuçlarının öz takibini yaparak hedeflerine uygun stratejiyi kullanarak öz-düzenlemeli öğrenmeyi ortaya koyarlar. Bu aşamada öğretmen, öğrencinin öğrenme sonuçlarını izleyerek, uygun stratejiyi bulmasına ve değerlendirme yapmasına rehberlik etmesi gereklidir.

Zimmerman'ın ortaya koyduğu modelde, öğrenciler her aşamada geribildirimlerle kendilerini sorgulamaktadır. Öz-düzenlemeli öğrenme aşamaları öğrenilebilir. Öz düzenlemeli öğrenme aşamalarını kullanarak öğrenen öğrenciler, kendi öğrenmeleri için hedefler belirler, hedeflere ulaşmak için gerekli performansı belirler, yüksek öz yeterlilik sağlar, performans üzerine odaklanır, süreci ve kendisini izler, öz değerlendirme yapar ve çevresel faktörleri adapte olmaya çalışır (Zimmerman, 2001). Ayrıca öğrenciler, çalışmalarında kendilerine özgü öğrenme hedefleri belirleyebilir ve bu hedeflere ulaşmak için uygun stratejileri seçerek kullanabilirler. Öğrenmelerindeki ilerlemeleri gözlemleyen ve değerlendirebilen bu öğrenciler gerekli gördükleri anda kullandıkları öğrenme stratejilerini duruma göre uygun bir şekilde ayarlayarak kullanabilirler.

Son yıllarda yapılan araştırmalar incelendiğinde, başarılı öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin, başarısız olan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir (Cheng, 2011). Öğrenciler çeşitli öğrenme stratejilerini geliştirir, kişiselleştirir ve kullanırlarsa dil yeterliliği kazanmaları daha kolay olmaktadır. Kendi öğrenmesinde sorumluluk alan öğrencilerin yabancı dili öğrenme eğilimi daha yüksektir. Bu araştırma ile, Ülkemizde ilköğretimden yükseköğretime kadar devam eden süreçte İngilizce öğretiminde yaşanan birçok olumsuzluğun, özellikle öğrenme ve öğretme süreçlerinde yapılabilecek değişikliklerle en aza indirilebileceği varsayımı doğrulanmaya çalışılmıştır.

### 1.1. Araştırmanın Amacı ve Alt problemleri

Öz düzenlemeli öğrenme destekli öğretimin öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarılarına olan etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki denencelere yanıt aranmıştır.

- Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin akademik başarı ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerinin son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?

## 2. Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, araştırmanın uygulama süreci, veri toplaması araçları ve verilerin analizi ilişkin açıklayıcı bilgiler yer almaktadır.

### 2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, “ön test-son test kontrol gruplu model” e göre gerçekleştirilmiştir. Ön test - son test kontrol gruplu modelde; yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunmaktadır. Böylece, bu araştırma içinde bir deney, bir kontrol grubu oluşturulmuş, her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılmıştır. Modelde yer alan ve uygulamalar öncesinde gruplara uygulanan ön testler, grupların deney öncesi benzerlik düzeylerinin belirlenmesine, son testler ise, sonuçlarının yorumlanmasında kullanılmıştır.

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini, 2018–2019 eğitim-öğretim yılı Türkiye'nin Batı Karadeniz bölgesinde yer alan bir ilköğretim okulunun iki farklı şubesinde öğrenim gören toplam 56 ortaokul 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin dağılımı tablo 1' de verilmiştir.

**Tablo 1**

Deney ve Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dağılımı

Gruplar	Kızlar	Erkekler	Toplam
Deney grubu	13	15	28
Kontrol grubu	12	16	28
Toplam	25	31	56

Tablo 1 incelendiğinde, deney grubunda 13 kız, 15 erkek öğrencin, kontrol grubunda ise, 12 kız, 16 erkek olmak üzere toplamda 56 öğrencinin yer aldığı görülmektedir.

### 2.3. Grupların denkleştirilmesi

Araştırma kapsamına giren deneklerin bağımsız değişken dışında diğer değişkenler bakımından denkleştirilmesi gerekli görülmüştür. Yapılan denkleştirme işlemi, deney ve kontrol gruplarında benzer özellikleri taşıyan denekler bulundurulmaya çalışılmıştır. Böylelikle, deney ve kontrol gruplarına etki edebilecek diğer değişkenler kontrol altına alınmaya çalışılmıştır,

Bu amaçla, araştırma kapsamına giren deneklerin denkleştirilmesinde;

- Akademik başarı ön test puanlarından elde edilen verilerden,
- İngilizce dersi öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanılmıştır.

### 2.4. Uygulama süreci

Bu araştırma 2018 - 2019 eğitim-öğretim yılının birinci yarısında “My town” ünitesinin öğretimi sürecinde ve dört haftalık (30 Ekim 2018-20 Kasım 2018) bir süreyi kapsayacak şekilde yürütülmüştür. Uygulama haftada 3 saat olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma hazırlık, uygulama, veri toplama ve değerlendirme olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda öz düzenlemeli



öğrenmenin uygulanacağı 4 haftalık günlük ders planı hazırlandı. Hazırlanan günlük ders planları Dinleme (Listening), Konuşma (Speaking), Okuma (Reading), Yazma (Writing) olan temel dil becerilerine uygun hazırlanmıştır. Günlük ders planındaki uygulama bölümünün planlaması ise Zimmerman'ın dört aşamalı öz düzenleme modeline göre hazırlandı ve uygulamalarda kullanıldı. Deney grubunda dersin öğretimi sırasında yapılan işlemler şunlardır;

1. *Birinci hafta (30.10.2018)*: Uygulamanın ilk haftasında deney grubuna öz düzenleme, öz düzenlemeli öğrenme ve öz düzenlemeli öğrenmenin stratejileri hakkında bilgiler verildi. "Students will be able to understand simple directions to get from one place to another." Kazanımının kazandırılmasına yönelik içeriğin öğretimi yapılmıştır. Öğrencilerin kazanım doğrultusunda öğrenmeleri için hedef oluşturmaları sağlanmıştır. Öğrencilerden, ders etkinlikleri sonucunda kazandıkları bilgileri kullanarak günlük yazmaları sağlanmıştır. Öğrenciler günlük yazma ile izleme ve gözden geçirme, tekrarlama, anlamlandırma, örgütleme kendi öğrenme sürecini izleyip değerlendirmeleri sağlanmıştır. Dersin sonunda öğrencilere öğrenilen konunun tekrarını ve pekiştirilmesini sağlamak amacıyla ya da bir sonraki dersin konusu hakkında öğrencilerin bilgi sahibi olmaları için ödev olarak çalışma yapıları verilmiştir.
2. *İkinci hafta (06.11.2018)*: Uygulamanın ikinci haftasında "Students will be able to recognize the use of rising intonation to ask for clarification." Kazanımının kazandırılmasına yönelik içeriğin öğretimi yapılmıştır. Derse istasyon tekniği kullanılarak başlanmıştır. Bu teknik ile, öğrencide yeni öğrenmeler ve daha önce öğrenilenlerin pekiştirilmesini sağlamak amaçlanmıştır. Çalışmalar bittiğinde istasyon şefleri ürünleri sınıfın uygun yerlerine asarak ürünleri tanıtır. Bu sayede stratejik sonuç izleme yapılmış olur. Dersin sonunda öğrencilere öğrenilen konunun tekrarını ve pekiştirilmesini sağlamak amacıyla ya da bir sonraki dersin konusu hakkında öğrencilerin bilgi sahibi olmaları için ödev olarak çalışma yapıları verilmiştir.
3. *Üçüncü hafta (13.11.2018)*: Uygulamanın üçüncü haftasında "Students will be able to talk about the locations of things and people in simple conversations." ve "Students will be able to give directions in a simple way" Kazanımının kazandırılmasına yönelik içeriğin öğretimi yapılmıştır. Dersin uygulama aşamasında Bil-merak et-öğren tekniği kullanılmıştır. Bu teknik ile, öğrencinin öncelikle ne bildiğini tespit etmek, bu tespite bağlı olarak ta ne öğrenmek istediğini ve sonuçta ne öğrendiğini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Öğrenci uygulama ile, Hedef belirleyebilmekte ve stratejik planlama yapabilmektedir. Ayrıca öğrenciler, seçtikleri ve planladıkları ve seçtikleri stratejiyi uygulamaya koyarak uygulamadaki doğruluğunu takip ederler. Dersin sonunda öğrencilere öğrenilen konunun tekrarını ve pekiştirilmesini sağlamak amacıyla ya da bir sonraki dersin konusu hakkında öğrencilerin bilgi sahibi olmaları için ödev olarak çalışma yapıları verilmiştir.
4. *Dördüncü hafta (20.11.2018)*: Uygulamanın dördüncü haftasında "Students will be able to understand information about important places." Kazanımının kazandırılmasına yönelik içeriğin öğretimi yapılmıştır. Öğrencilerle, okunacak metni daha iyi anlamalarını sağlamak için neler yapabilecekleri hakkında konuşmuş, konu başlığı ile ilgili düşünmek, önemli bilgilerin altını çizmek, okuduklarını sessizce canlandırmak, önemli bilgileri özetlemek, kendi kendine sorular sormak ve "İncele, sorgula, oku, tekrar et, gözden geçir (İSOTEG)" tekniği kullanarak okuma yapıları sağlanmıştır. Uygulama sonucunda Öğrencilere bazı konularla ilgili soruların yazılı olduğu kartlar dağıtıldı. Öğrenciler soruları yanıtladılar. Bu kartlar ilgili panolara asılır. Bu etkinlik ile öğrenciler kendi etkililiğini ve verimliliklerini değerlendirmiş olur.
  - Bu derste.....keşfettim.
  - Bu derste .....benim için çok zordu.
  - Bu derste öğrendiğim.....beni çok etkiledi.

Dersin sonunda akademik başarı testi son test olarak uygulanmıştır.

## 2.5. Verilerin Toplama aracı

*Akademik başarı testi*: Araştırmada veri toplama aracı olarak "My town" ünitesi ile ilgili bir başarı testi geliştirilmiştir. Öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarını belirleyebilmek için "My town" ünitesi için geliştirilen dört seçenekli çoktan seçmeli bir test kullanılmıştır. Hazırlanan akademik başarı testinde, alan uzmanlarının ve İngilizce öğretmenlerinin görüşleri göz önüne alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Testin güvenilirliğini belirlemek için, akademik başarı testi araştırma grubuna benzer özellikler taşıyan toplam 120 ortaokul 5. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen veriler İteman

programında analiz edilerek güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Madde analizleri sonucunda madde ayırıcılık gücü, 30'un altında olan maddeler testten çıkarılmış ve 25 soru maddesinden oluşan nihai test oluşturulmuştur. Nihai test istatistikleri aşağıdaki tablo 2'de verilmiştir

**Tablo 2**

"My town" ünitesine ait testin istatistik sonuçları

Öğrenci Sayısı	Soru Sayısı	$\bar{x}$	SS	KR-20	Test Ortalama Güçlüğü
120	25	22,10	6,48	0,92	0,69

Tablo 2 incelendiğinde "My town" ünitesine ait testin aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=22,10$ ), standart sapması ( $Ss=6,48$ ), KR-20 güvenilirliği 0,92 ve ortalama güçlüğü 0,69 olduğu görülmektedir. Bu verilere göre, akademik başarı testinin yeterli güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir. Elde edilen verilere bakıldığında, belirlenen güçlük düzeyi sorularının orta zorlukta olduğunu, yani öğrenciler için soruların ne zor ne de kolay olduğunu göstermektedir. Genellikle madde güçlük derecesi ortalamasının başarı ölçen testlerde 0,50 civarında olması arzu edilmektedir (Bayrakçeken, 2007). Uygulanan öğrenci grubu için de belirlenen değer uygun kabul edilebilecek bir değerdir. Bu yönü ile akademik başarı testinin bilen öğrenci ile bilmeyen öğrenciyi ayırt edebildiği ve ayırt edicilik derecesinin oldukça iyi olduğu söylenebilir. Hazırlanan bu başarı testi deney ve kontrol gruplarına öntest ve sontest olarak uygulanmıştır.

### 2.6. Verilerin Analizi

Bu araştırmada, elde edilen veriler, iki aşamada toplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test uygulanmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ), standart sapma (Ss), frekans (f), yüzde (%) t-testi kullanılmıştır. Ayrıca her bir ilişki için, ilişki gücünü açıklamak amacıyla etki büyüklüğü (Cohens' d) değerleri hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü (Cohen's d), örneklemden elde edilen sonuçların beklentilerden sapma düzeyini gösteren grup ortalamaları farkına göre hesaplanan istatistiksel değerdir (Cohen, 1988). Etki büyüklüğü puan değerlerine (Green, Salkind ve Akey, 2000) verilen anlamlar tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3**

Cohen's d, Etki büyüklüğü Puan Aralıkları

Etki büyüklüğü derecesi	
Seçenek	Aralık Sınırı
Etki yok	0,0 - 0,2
Küçük etki	0,2 - 0,5
Orta etki	0,5 - 0,8
Büyük etki	0,8 ve üstü

Verilerin yorumlanmasında 0,05 düzeyi ile % 95'lik güven aralığı kullanılmıştır

## 3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testinden elde edilen bulgular verilmektedir.

### 3.1. Birinci Denenceye Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci denencesi "Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" şeklindedir. Grupların bu testlerden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamalar arasındaki fark t testi ile hesaplanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi akademik başarılarına ait bulgular tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4**

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test puanlarının karşılaştırılması

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney grubu	26	40.16	14.27	50	.32	.28
Kontrol grubu	26	40.26	14.42			

p&lt;0.05

Tablo 4. incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test puanları karşılaştırıldığı görülmektedir. Deney grubunun ön test puan ortalaması ( $\bar{x}$  =40.16), standart sapma değeri (Ss=14.27), kontrol grubunun ön test puanlarının ortalaması ( $\bar{x}$  = 40.26), standart sapma değeri (Ss=14.42) olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ilişkisiz örneklem t-testi tekniği ile hesaplanmış [t(50)=.32; P<0.28] değeri ile fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerinin akademik başarı ön test puanları bakımından denk oldukları söylenebilir.

### 3.2. İkinci Denenceye Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci denencesi “Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerinin son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Grupların bu testlerden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamalar arasındaki fark t testi ile hesaplanmıştır. Farkın anlamlı olması halinde etki büyüklüğü (*Cohen's d*) hesaplanmıştır. Bu denenceye ilişkin bulgular tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5**

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son test puanlarının karşılaştırılması

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	d
Deney grubu	26	84.56	16.86	50	3.48	0.00	1.84
Kontrol grubu	26	68.86	15.94				

p&lt;0.05

Tablo 5 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin akademik başarı son test puan ortalamalarının ( $\bar{x}$ =84.56), standart sapması (Ss=16.86), kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarının ( $\bar{x}$ =68.86), standart sapması (Ss=15.94) olduğu görülmektedir. Aradaki fark deney grubu lehinedir. Son test puanları arasında meydana gelen farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile yorumlanmış, elde edilen [t(50)= 3.48; P<0.00] değeri ile fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun son test puanları arasındaki farkın etki büyüklüğü (*d*: 1.84) olarak hesaplanmıştır. Öz düzenlemeli öğretimin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

## 4. Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler

Elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

İngilizce dersinde öz düzenlemeli öğrenme destekli öğretimin, öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisinin araştırıldığı bu çalışmada; deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Buna göre deney ve kontrol grubunun uygulama öncesinde akademik başarı testi puanları bakımından denk olduğu söylenebilir. Öğrencilerin son test puanlarına bakıldığında ise hem deney hem de kontrol grubunda önemli artışların olduğu sonucu bulunmuştur. Öz düzenlemeli öğretimin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı testi puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi puanları karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin puanlarının daha yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Bu sonuç, öz düzenlemeli öğrenme destekli yapılan öğretimin geleneksel

yöntemlere dayalı yapılan öğretime göre akademik başarıları üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuç öz düzenlemeli öğrenme destekli yapılan öğretimin akademik başarıyı arttırdığını vurgulayan (Ülker, 2019; Süer, 2014; Vardar ve Arsal, 2014 ) araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Vardar ve Arsal'ın (2014) yaptıkları çalışmada öz düzenleme stratejilerinin kullanıldığı İngilizce derslerinin akademik başarıya olan etkisini incelemişlerdir. Ön test ve son test desenine göre yapılan analizlerden sonra akademik başarının deney grubu lehine anlamlı olarak arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Azevedo'ya (2009) göre öğrenme, öz-düzenleme süreçlerinin kullanımını içermektedir. Bu nedenle akademik başarıyı arttırmada en etkili yollardan birinin öz-düzenlemeli öğrenme olduğu söylenebilir. Öz-düzenlemeli öğrenme, öğrencinin öğrenme sürecini düzenlemesine ya da yönlendirmesine fırsat tanıyan uygulamalar olarak düşündüğümüzde öğrencilerin bu stratejileri kullanmaları ile çalışmalarında, eksikliklerinin farkına vardığı, buna yönelik kendi hedeflerini ve çalışma planlarını yaptıkları ve kendi öğrenmelerini yöneterek böyle bir farkın ortaya çıkmasına neden oldukları düşünülmektedir.

Akademik başarıyı arttırmada etkili olduğu sıklıkla ifade edilen etkenler; öz düzenleme becerileri, motivasyon, kendini gerçekleştirme arzusu, bireysel idealler, özsaygı gibi özellik ve yeterlikler olduğu kabul edilmektedir (Brecke ve Jensen, 2007; Ellinger, 2004) Okul başarısı için ise öz düzenleme, işbirliği ve akademik beceriler öğrencilere yardımcı etkenlerdir. Öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip öğrenciler bir şey öğrenirken, kendi duygu ve düşüncelerini kontrol altına alarak hedefledikleri işler hakkında kendi öğrenme sorumluluklarını yerine getirebilirler (Zimmerman ve Schunk, 2001). Öz-düzenleme becerilerine sahip öğrenciler; kaynakları etkili kullanabilirler, öğrenmeleri için hedefler belirleyebilirler, kendi öğrenmelerini ve performanslarını izleyerek değerlendirebilirler, kendi kendilerini motive edebilirler, öğrenmeleri için çabalarını düzenleyebilirler, kendi güçlü ve zayıf noktalarını belirleyebilirler, zamanlarını etkili kullanabilirler (Zimmerman, 2002; Pitrinch, 2005; Schunk, 2009). Bu durum öz-düzenleme becerilerini kazanan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yüksek başarı göstermesine neden olur. Böylelikle akademik alanlarda yüksek başarı elde etme ihtimalini yükseltirler (Zimmerman, 2002; Ruban ve Reis, 2006).

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler ise şöyle sıralanabilir:

Ortaokul İngilizce dersinde; öğrencilerin derse ilişkin akademik başarılarını arttırmalarını sağlayan öz düzenleme stratejilerinden etkili bir biçimde yararlanılabilir.

Öğretmenler İngilizce dersinde; öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyebilmek için öğrencilerini güdülemeli ve uygun öğrenme ortamları sağlamalıdır.

Öğretmenler İngilizce dersinde; öğrencileri hedef belirleme, planlama, kaynaklara ulaşma ve öz değerlendirme yapmaları konusunda yönlendirmeli ve bu becerileri kazanmaları konusunda yeterli zamanı ayırmalıdır.

## Kaynaklar

- Azevedo, R. (2009). Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on metacognition and self-regulated learning: A discussion. *Metacognition and Learning* 4(1), 87–95.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2),117-148.
- Bayrakçeken, S. (2007). *Test geliştirme. ölçme ve değerlendirme*. Editör: Emin Karip. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Brecke, R. & Jensen, J. (2007). Cooperative learning, responsibility, ambiguity, controversy and support in motivating students. *InSight: A Collection of Faculty Scholarship*, 2, 57-63.
- Can, T. & Işık Can, C. (2014). Türkiye'de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
- Cheng, E. C. K. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, 6(1), 1–16.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. baskı). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ellinger, A. D. (2004). The concept of self-directed learning and its implications for human resource development, *Advances in Developing Human Resources*, 6(2), 158-177. Doi: 10.1177/1523422304263327.
- Green, S. B., Salkind, N. J. & Akey, T. M. (2000). *Using SPSS for window: Analyzing and understanding data*. New Jersey: PracticeHall.

- MEB. (2018). İlkokul ve ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar İngilizce dersi\_öğretim programı kılavuzu. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: Ankara.
- Pintrich, P. R. (2005). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (p. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Ruban, L. & Reis, S. M. (2006). Patterns of self-regulatory strategy use among low-achieving and high-achieving university students. *Roeper Review*, 28(3).
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri, eğitimsel bir bakışla* (çev. M. Şahin). Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Süer, N. (2014). *Öz düzenleme becerilerinin teog sınavı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ülker, M. (2019). *Öz düzenleme ve yansıtıcı düşünmenin matematik başarısına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Vardar, A. & Arsal, Z. (2014). Öz düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 32-52.
- Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. B.J. Zimmerman ve D.H. Schunk (eds). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (ss. 153–189) içinde, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1–38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2002). *Developing self-regulated learners beyond achievement to self-efficacy*, Washington: American Psychological Association.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1–38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (1998). *Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An Analysis of Exemplary Instructional Models*, In D. H. Schunk and B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*, New York: Guilford, 1-19.
- Zimmerman, B. J., Bonner S. & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners, beyond achievement to self-efficacy*. Washington: American Psychological Association.



International Refereed Journal

# Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: [ebd.beun.edu.tr](http://ebd.beun.edu.tr)



## The Investigation of Burnout and KPSS Anxiety Levels from Various Variables among Science Teacher Candidates<sup>1,2</sup>

Soner YAVUZ<sup>3</sup>, Aydın AKDENİZ<sup>4</sup>

Received: 12 July 2019, Accepted: 26 November 2019

### ABSTRACT

In this study, it is aimed to investigate burnout and KPSS anxiety levels among science teacher candidates in terms of various variables. These variables are gender, socio-economic level, class level, academic achievement and non-resident status of the program they study in the university. In this study, "survey model" was used as a research model. The sample of the study consisted of 114 students from 1st, 2nd, 3rd, and 4th grade students studying in the Science Teaching program at Zonguldak Bulent Ecevit University Ereğli Faculty of Education in 2018-2019 academic years. As a result of the analysis; the current burnout (3.28) of the students was at medium level and the current KPSS concerns were at the middle level (3.04). One of the important results determined within the scope of the study is that there is a low but positive and statistically significant relationship between the burnout scores of the teacher candidates and KPSS anxiety points. This means that if pre-service teachers' KPSS test anxiety increases, their burnout levels will also increase. In addition, there was no significant difference between both the burnout and KPSS anxiety levels of the teacher candidates according to the gender variable. Only a significant difference was found between the socioeconomic level and the low and middle level socio-economic status of the KPSS anxiety levels. It has been determined that students with low socio-economic level in terms of KPSS anxiety scores have more positive thoughts than students with moderate socio-economic level. Another important result is that both the burnout and KPSS anxiety levels of the students who have unwillingly settled in the program they have studied at university have more positive thoughts than the students who willingly settled in the program.

**Keywords:** Teacher Candidates, KPSS Anxiety, Burnout Level.

### EXTENDED ABSTRACT

#### *Purpose and Significance*

In this study, it is aimed to investigate burnout and KPSS anxiety levels among science teacher candidates in terms of various variables. These variables are gender, socio-economic level, class level, academic achievement and non-resident status of the program they study in the university.

#### *Methods*

In this study, "survey model" was used as a research model. The sample of the study consisted of 114 students from 1st, 2nd, 3rd, and 4th grade students studying in the Science Teaching program at Zonguldak Bulent Ecevit University Ereğli Faculty of Education in 2018-2019 academic year. In the selection of the sample, the selection of easy-to-reach sample was preferred due to the fact that the responsible researcher was the institution he continued to study.

In the study, it was investigated whether there was a significant relationship between the burnout and KPSS (public personnel selection examination) anxiety levels of teacher candidates and current burnout and KPSS anxiety levels in teacher candidates. In addition, it was investigated whether there was a significant difference in the burnout and

<sup>1</sup> This study was produced from master thesis.

<sup>2</sup> This study has been presented as oral presentation in 6. National Chemistry Education Congress (2-4 May 2019).

<sup>3</sup> Prof. Dr., Bulent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, [soneryavuz67@gmail.com](mailto:soneryavuz67@gmail.com)

<sup>4</sup> Teacher, Zonguldak Alaplı Atatürk Middle School, [aydinakdeniz@gmail.com](mailto:aydinakdeniz@gmail.com)

KPSS anxiety levels of the prospective teachers according to their academic achievements determined by gender socio-economic level, grade level and weighted grade point averages. Also, it was investigated whether there was a significant difference in burnout and KPSS anxiety levels according to whether they have been willingly settled in the program they study in university or not.

### *Results and Conclusions*

As a result of the analysis; the current burnout (3.28) of the students was at medium level and the current KPSS concerns were at the middle level (3.04). One of the important results determined within the scope of the study is that there is a low but positive and statistically significant relationship between the burnout scores of the teacher candidates and KPSS anxiety points. This means that if pre-service teachers' KPSS test anxiety increases, their burnout levels will also increase. In addition, there was no significant difference between both the burnout and KPSS anxiety levels of the teacher candidates according to the gender variable. Only a significant difference was found between the socioeconomic level and the low and middle level socio-economic status of the KPSS anxiety levels. It has been determined that students with low socio-economic level in terms of KPSS anxiety scores have more positive thoughts than students with moderate socio-economic level. When the level of anxiety in the KPSS is examined in terms of class level; While the 1st and 2nd year students who are in the beginning of their education had more negative thoughts, it was found that 3rd and 4th grade students who approached the end of learning life had more positive thoughts.

Another important result is that both the burnout and KPSS anxiety levels of the students who have unwillingly settled in the program they have studied at university have more positive thoughts than the students who willingly settled in the program.

# Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Tükenmişlik ve KPSS Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi<sup>1,2</sup>

Soner YAVUZ<sup>3</sup>, Aydın AKDENİZ<sup>4</sup>

**Başvuru Tarihi:** 12 Temmuz 2019, **Kabul Tarihi:** 26 Kasım 2019

## ÖZET

Bu çalışmada, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının tükenmişlik ve KPSS kaygı düzeylerinin cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, sınıf düzeyi, akademik başarı ve üniversitede öğrenim gördükleri programa isteyerek yerleşip yerleşmeme durumu açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada araştırma modeli olarak "tarama modeli" kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinden 114 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda; öğrencilerin mevcut tükenmişlik durumlarının (3,28) orta düzeyde ve mevcut KPSS kaygılarının da orta düzeyde (3,04) olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında belirlenen önemli sonuçlardan birisi de, öğretmen adaylarının tükenmişlik puanları ile KPSS Kaygı puanları arasında orta düzeyde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin varlığıdır. Bu durum, öğretmen adaylarında KPSS sınav kaygısı ve tükenmişliğin birlikte ortaya çıktığı anlamına gelmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının hem tükenmişlik hem de KPSS kaygı düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Sadece KPSS kaygı düzeylerinde sosyo-ekonomik düzey açısından, düşük ve orta seviye sosyo-ekonomik düzeye sahip bireyler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. KPSS kaygı puanları bakımından sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin, sosyo-ekonomik seviyesi orta düzeyde olan öğrencilere göre daha olumlu düşüncelere sahip olduğu tespit edilmiştir. Diğer önemli bir sonuç ise, hem tükenmişlik hem de KPSS kaygı düzeylerinde, üniversitede öğrenim gördükleri programa istemeden yerleşen öğretmen adaylarının programa isteyerek yerleşen öğrencilere göre daha olumlu düşüncelere sahip olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen Adayları, KPSS Kaygısı, Tükenmişlik Düzeyi.

## 1. Giriş

Tükenmişlik kavramı günümüzde iş hayatında ve eğitim sürecinde bireylerin performansında etkili olmaktadır. Tükenmişlik kavramı, ilk defa Amerikan hizmet sektöründe stres kaynakları hakkında yapılan araştırmalarda ayrı bir başlık olarak ortaya çıkmış olup, kişinin kendi kendine yaşadığı olumsuz duygu ve düşünceler olarak ortaya çıkmıştır (Abacı vd., 2004). Freudenberger (1974) tarafından "mesleki bir tehlike" olarak nitelendirilen tükenmişlik kavramı, "başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya insanın iç kaynakları üzerinde, karşılanamayan istekler sonucunda, ortaya çıkan bir tükenme durumu" olarak tanımlanarak alanyazına girmiştir (Sağlam Arı ve Çına Bal, 2008). Maslach ise tükenmişliği, "iş nedeniyle oldukça fazla duygusal yıpranmalar yaşayan ve yoğun bir şekilde çevresindeki insanlarla birlikte çalışmak zorunda kalan kişilerde gözlemlenen, umutsuz ve çaresiz hissetme, fiziksel yorgunluk, uzun süren halsizlik gibi belirtiler sonucunda bireyde meydana gelen, iş hayatına ve sosyal çevreye karşı olumsuz yaklaşımlarla kendini gösteren bir sendrom" olarak tanımlamıştır (Maslach and Jackson, 1981).

Tükenmişliği etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Maslach'a (2003) göre tükenmişlik; stres artıran uyarılara karşı oluşan psikolojik bir tepkidir. Tükenmişliğin meslek hayatında yoğun baskı sebebiyle kişide bedensel ve ruhsal çöküntülere sebep olarak iş memnuniyetini azaltmakta olduğu, kişinin fiziksel ve duygusal sağlığını olumsuz yönde etkilediği çeşitli araştırmacılar tarafından belirtilmiştir (Ersoy, 2001). Özellikle meslek hayatına atılma sürecinde ki lisans öğrencileri birçok uyarıcı tarafından pozitif ya da negatif olarak etkilenmekte ve bunun sonucunda negatif etkili uyaranlar sebebiyle tükenmişlik sendromuna maruz kalmaktadır (Barutçu ve Serinkan, 2008).

Kaygı kelimesinin kökü Yunancadan gelmekte olup genel anlamda endişe, merak ve korku kavramlarıyla ilişkilidir. Kaygı çevresel ve içsel uyaranlara karşı bireyin gösterdiği tepki olarak da tanımlanmaktadır. Kaygı yaşayan kişi ileriye dönük endişe ve gerginlik yaşamaktadır. Hakkında bilgi

<sup>1</sup> Bu çalışma yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Bu çalışma sözlü sunum olarak 6. Ulusal Kimya Eğitimi Kongresinde sunulmuştur (2-4 Mayıs 2019).

<sup>3</sup> Prof. Dr. Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, [yavuz@beun.edu.tr](mailto:yavuz@beun.edu.tr)

<sup>4</sup> Öğretmen, Zonguldak Alaplı Atatürk Ortaokulu, [aydinakdeniz@gmail.com](mailto:aydinakdeniz@gmail.com)



sahibi olunamayan tehlikelerin gerçekleşecek olması kişi de kaygıya ve devamında da huzursuzluk ve gerginlik yaratmaktadır (Kaya ve Varol, 2004).

Kaygı, sebebi ve başlangıç anı istemsiz olmasına karşın bilinçli bir şekilde farkedilen ve bedensel etkileri gözlemlenebilir olduğundan dolayı bu hissin normal olduğunu kabul etmek zordur. Kaygının hoş bir durum olmaması onu normal duygulardan ziyade anormal duygular sınıfına itmiştir. Kaygı, insan yaşamı boyunca bazen bireyin motivasyonunu arttırarak yaratıcılığını tetiklerken, bazı durumlarda da buna engel olur. Kaygı, çoğunlukla huzursuz edicidir ve toplumsal yaşamın gelişimi ve değişimiyle kaçınılmaz bir duygu haline gelmiştir (Öner, 1997).

Sadece yaşamak için bile bir miktar enerji ve kaygı her zaman gereklidir. Bu sebeple orta seviye bir kaygı çevreyi algılamada, günlük etkinlikleri yerine getirmede, hedefe ulaşmak için gerekli motivasyonu oluşturmada, istekli olma ve istekler doğrultusunda kararlar alabilmede olmazsa olmazdır. Fakat yaşanan kaygı duygusu şiddetli olursa bu durum ters etki yaratarak dikkat dağınıklığı, yoğunlaşma problem ve enerji verimsizliği gibi olumsuzluklara yol açar. Yaşanan bu potansiyel düşüklüğü hedefe ulaşmayı zorlaştırır (Eker, 2016).

Eğitim fakültelerinde öğrenim gören lisans öğrencilerinde mezun olduktan sonra meslek hayatına başlamak için Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) şartı aranmaktadır. Öğrencilerin başarılı olmak zorunda olduğu KPSS, lisans öğrencileri üzerinde psikolojik sorunlara yol açmakta ve zorlanmalarına sebep olmaktadır (Tümkiye vd., 2007). Psikolojik sorunlar devamında kaygı oluşturmada ve bu kaygı öğrencilerde tükenmişlik sendromunun oluşma ihtimalini arttırmaktadır (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013). Yapılan araştırmalarda ülkemiz okullarında görev yapan birçok öğretmenin tükenmişlik durumlarının orta ve yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (Akten, 2007; Polatçı, 2007; Kayabaşı, 2008; Arslan ve Aslan, 2014; Mete vd., 2015). Ancak öğretmen adaylarının tükenmişlik ve KPSS kaygı düzeyini birlikte ele alarak arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sayısı sınırlı olup yapılan bu araştırmalarda tükenmişlik ve kaygı arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür (Tümkiye ve Çavuşoğlu, 2010; Küçüksüleymanoğlu ve Eğilmez, 2013). Öğretmen adayları çeşitli etmenler sebebiyle tükenmişlik duygusu yaşamakta ve özellikle rekabetçi ortam sebebiyle sınav kaygısı yaşamaktadır. Bilim ve teknoloji çağının yaşandığı günümüzde, fen bilgisine sahip bireyleri topluma kazandıracak olan Fen Bilgisi öğretmen adaylarındaki tükenmişlik düzeyinin ve KPSS kaygısının tespiti büyük önem arz etmektedir. Özellikle bu konularda alınması gereken önlemler yapılacak benzeri çalışmalar ile elde edilen bulgu ve sonuçlarla giderilebilecektir.

Bu çalışmada, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının tükenmişlik ve KPSS kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu değişkenler öğretmen adaylarına ait; cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, başarı ve üniversitede öğrenim gördükleri programa isteyerek yerleşip yerleşmeme durumudur.

Araştırma, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programındaki 1., 2., 3., ve 4. Sınıftan 114 öğrenci ile öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini ölçebilmek amacıyla "Maslach Tükenmişlik Envanteri Öğrenci Formu" ve öğrencilerin KPSS sınav kaygılarını tespit etmek amacıyla geliştirilmiş "KPSS Kaygı Ölçeği" ile sınırlıdır. Katılımcıların sorulara, ölçek ve envanter maddelerine içtenlikle ve samimi cevaplar verdikleri ve araştırma süresince öğrenciler arasında olumlu ya da olumsuz bir etkileşim olmadığı varsayılmıştır.

### 1.1. Araştırmanın Problemi

Araştırmanın ana problem cümlesi; "Fen Bilgisi öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeyleri ve KPSS kaygı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?" şeklinde kurulmuştur.

Ana problemin çözümlenebilmesi için aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Fen Bilgisi öğretmen adaylarındaki mevcut tükenmişlik ve KPSS kaygı düzeyleri nasıldır?
2. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının tükenmişlik ve KPSS kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının KPSS kaygı düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının tükenmişlik ve KPSS kaygı düzeylerinde sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının KPSS kaygı düzeylerinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının tükenmişlik ve KPSS kaygı düzeylerinde akademik başarılarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının üniversitede öğrenim gördükleri programa isteyerek yerleşip yerleşmeme durumuna göre tükenmişlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının üniversitede öğrenim gördükleri programa isteyerek yerleşip yerleşmeme durumuna göre KPSS kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?

## 2. Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma, uygulanan çalışmadan ulaşılan verilerin sayısal hale getirilerek yorumlanmasına dayanan bir araştırma çeşididir. Standart ölçme araçları kullanılarak toplanan bilgiler, sayısal hale getirilerek yorumlama amacıyla istatistikî yöntemlerle işlenir. Elde edilen bilgiler tablolastırılır ve yine matematiksel anlamda yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmanın modeli tarama modelidir. Tarama modeli, geçmişte var olan ya da var olmaya devam eden bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Tarama modelinde araştırma konusu olan nesne, olay ya da birey, kendi şartları içinde ve olduğu haliyle tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009). Araştırmanın değişkenlerinden, fen bilgisi öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeyleri ile KPSS kaygı düzeyleri araştırmanın bağımlı değişkenlerini; öğrencilerin cinsiyet, sosyo-ekonomik düzeyi, sınıf düzeyi, akademik başarı ve üniversitede öğrenim gördükleri programa isteyerek yerleşip yerleşmeme durumu değişkenleri ise araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır.

### 2.1. Örneklem

Araştırmanın örneklemini Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programındaki 1, 2., 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinden 114 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde, sorumlu araştırmacının öğrenimini sürdürdüğü kurum olması bakımından uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

Bu çalışma kapsamında, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulamaların yürütüldüğü, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrenci sayılarının sınıflara ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1**  
Örnekleme Ait Dağılımlar

Sınıf Düzeyi	Cinsiyet (f)		Cinsiyet (%)		Toplam
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	
1. Sınıf	6	4	60	40	10
2. Sınıf	16	8	67	33	24
3. Sınıf	33	7	83	17	40
4. Sınıf	34	6	85	15	40
Toplam	89	25	78	12	114

### 2.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, öğrencilerin cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, sınıf düzeyi, akademik başarı ve üniversitede öğrenim gördükleri programa isteyerek yerleşip yerleşmeme durumu gibi demografik bilgiler, “Bilgi Formu” kullanılarak toplanmıştır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak ise, öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu’nun (MTE-ÖF) Türkçe uyarlaması (Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011) ve öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına karşı kaygılarını ölçebilmek amacıyla geliştirilmiş KPSS Kaygı Ölçeği (Karaçanta, 2009) kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları aşağıda açıklanmıştır.

**Maslach Tükenmişlik Envanteri Öğrenci Formu:** Araştırmada veri toplama aracı olarak Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova ve Bakker (2002) tarafından geliştirilen, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu'nun (MTE-ÖF) Türkçe uyarlaması (Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011) kullanılmıştır. MTE-ÖF'nin çeviri çalışması iki aşamada yapılmıştır. Önce ölçek Türkçe diline çevrilmiş ve sonrasında ise çevirinin güvenilirlik çalışması yapılmıştır. İlk aşamada, ölçeğin İngilizce versiyonunda var olan maddeler önce araştırmacılar tarafından daha sonra da 5 kişilik "İngiliz Dili Öğretimi" ve 4 kişilik "Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik" uzmanından oluşan 9 kişilik bir ekip tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Uzmanlardan, çevirileri yaparken maddelerin hem özgün hallerinin korunmasına hem de toplumumuzca anlaşılabilir olmasına dikkat etmeleri istenmiştir. Her biri birbirinden bağımsız bir şekilde yapılan çeviriler bir araya getirilerek değerlendirilmiş ve her madde için en uygun bulunan çeviri belirlenmiştir. Sonrasında belirlenen maddeler 3 Türkçe Eğitimi uzmanının değerlendirmesine sunulmuş ve Türkçe imla ve anlam kurallarına uygunluğu incelenmiştir. Sonunda oluşturulan form araştırmacılar tarafından tekrar kontrol edilip son hali verilmiş ve kullanılmaya hazır hale gelmiştir.

İkinci aşamada ise çeviri güvenilirliğini kanıtlamak için ve ölçeğin orijinali ile Türkçe hali arasındaki eşdeğerliği belirlemek amacıyla, İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve dördüncü sınıfta olan 40 öğrenciye üç hafta arayla ölçeğin İngilizce ve Türkçe hali uygulanmıştır. Uygulama sonucunda formlar arasında bulunan korelasyon katsayısı 0,75 olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak, MTE-ÖF'nin İngilizce ve Türkçe formlarından ulaşılan puanlar arasında yüksek bir korelasyon olması, ölçeğin Türkçe formuna uygun bir şekilde çevrilmiş olduğuna kanıt sayılabilir (Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011)

Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu 13 maddeden oluşan ve 3 alt boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu alt boyutlar "tükenme (5 madde)", "duyarsızlaşma (4 madde)" ve "yetkinlik (4 madde)" olarak isimlendirilmişlerdir. Ölçek 5'li Likert (1=Hiçbir Zaman, 2=Bazen, 3=Genellikle, 4=Çoğu Zaman, 5=Her Zaman) tipindedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 65, en düşük puan ise 13'tür. Ölçekten bulunan alt faktörlere ait puanlar arasındaki korelasyonların 0,32 ile 0,83 arasında değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Madde toplam test korelasyonları belirlenmiş ve alt faktörlerin korelasyon değerlerinin 0,32 ile 0,69 arasında olduğu tespit edilmiştir. MTE-ÖF'nin ölçüt bağıntılı geçerlik uygulamasında Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu (TÖ-KV) uygulanmış ve bu ölçeğin toplam puanı ile MTE-ÖF'nin alt faktörleri arasındaki korelasyonlar sırasıyla, 0,51, 0,45 ve -0,38 olduğu görülmüştür. Ölçekte güvenilirliğini saptamak için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı sırasıyla 0,76, 0,82 ve 0,61 olarak bulunurken, test-tekrar test güvenilirlik sonuçları ise sırasıyla 0,76, 0,74 ve 0,73 olarak bulunmuştur (Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011).

**KPSS Kaygı Ölçeği:** KPSS kaygı ölçeği, Karaçanta (2009) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Öğretmen Adayları İçin Kamu Personeli Seçme Sınavı Tutum Ölçeği'nin geliştirilmesi amacıyla yapılan uygulama sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, olumlu cümleler "Her Zaman" seçeneğinden "Hiçbir Zaman" seçeneğine doğru 5, 4, 3, 2 ve 1 şeklinde puanlanırken; olumsuz cümlelerde ise bunun tam tersi bir yol izlenerek "Her Zaman" seçeneğinden "Hiçbir Zaman" seçeneğine doğru 1, 2, 3, 4 ve 5 şeklinde puanlanmıştır. Deneme amacıyla uygulanan tutum maddelerine puanlama yapıldıktan sonra eksik işleyen maddeleri belirlemek için madde analizi yapılmıştır. Faktör analizi uygulaması ile 55 maddelik "Öğretmen Adayları Kamu Personeli Seçme Sınavı kaygı Ölçeği"nin kaç faktörlü olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için Temel Bileşenler Analizi isimli faktör analizi tekniği toplanan verilere uygulanmış, sonrasında ölçeğin birbirinden bağımsız alt faktör sayısını belirlemek için Varimax Dik Döndürme Yöntemi kullanılmış ve faktör örüntüsünün oluşturulmasında faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak 0,45 değeri temel alınmıştır. Temel Bileşenler Analizinde Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değeri saptanmış ve Eigen Value (öz değeri) 1,00 değerinden büyük olan maddeler ölçek için belirlenmiştir.

Uygulanan analizler sonucunda ölçeğin alt faktör sayısının dört olduğu ve bu durumda ölçeğin hazırlanması sırasında dikkate alınan Kamu Personeli Seçme Sınavı'na yönelik olarak alınan dört temel yapıyı (Genel Kaygı, Kendinizi Nasıl Gördüğünüz ve Başkalarının Sizi Nasıl Gördüğü İle İlgili Endişeler, Gelecekle İlgili Endişeler ve Sınava Hazırlık) yansıttığı görülmüştür. Yapılan değerlendirmeler sonucunda tüm ölçütlere göre 55 maddeden oluşan deneme ölçeğinin 36 maddesi ölçekten çıkarılmış ve ölçekte son haliyle 8 (2, 3, 6, 9, 10, 11, 15 ve 19) olumsuz ve 11 (1, 4, 5, 7, 8, 12, 13, 14, 16, 17 ve 18) de olumlu olmak üzere 19 madde kalmıştır. Faktör yük değerleri, yapılan analiz sonucunda dört faktör içinde 0,45 ile 0,83 arasında yüksek seviyede olduğu görülmüştür.

Dört alt faktörden oluşan ölçeğin her bir alt faktör için madde toplam korelasyonları 1. faktör için 0,73 ile 0,36, 2. faktör için 0,62 ile 0,57, 3. faktör için 0,62 ile 0,39 ve 4. faktör için 0,46 ile 0,31 arasında

değişkenlik göstermektedir. Bu sonuçlara göre her bir maddenin denekler üzerinde KPSS kaygısını iyi ayırt ettiği düşünülebilir (Karaçanta, 2009).

### 2.3. Verilerin Analizi

Tükenmişlik düzeyi ve KPSS kaygı düzeyi arasındaki ilişki olup olmadığı korelasyon analizi kullanılarak incelenmiştir. Tükenmişlik ve KPSS kaygı düzeyinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve üniversitede öğrenim gördükleri programa isteyerek yerleşip yerleşmeme durumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar için t-testi ile sosyo-ekonomik düzey ve akademik başarı ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı ise varyans analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları  $p=0,05$  anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Analizler öncesinde yapılan betimsel analiz bulgularına göre, ham verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri düşünüldüğünde verilerin normal dağılım kabul edilecek değerler içinde olduğu belirlendiğinden parametrik analiz yöntemlerinin kullanılması uygun bulunmuştur.

## 3. Bulgular

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının tükenmişlik ve KPSS kaygı düzeylerinin öğretmen adaylarına ait; cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, başarı ve üniversitede öğrenim gördükleri programa isteyerek yerleşip yerleşmeme durumuna göre eklerinin incelendiği çalışmada veri toplama araçları ile toplanan verilerde elde edilen bulgular aşağıda sıralanmıştır.

### 3.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

**Tablo 2**

Öğretmen Adaylarının Tükenmişlik Envanterinden Elde Edilen Verilerin Betimsel İstatistik Sonuçları

Madde	N	minumun	maksimum	$\bar{X}$	s
1	114	1	5	3,13	1,38
2	114	1	5	2,72	1,24
3	114	1	5	2,96	1,31
4	114	1	5	3,48	1,21
5	114	1	5	3,08	1,34
6	114	1	5	3,64	1,18
7	114	1	5	3,60	1,17
8	114	1	5	3,55	1,18
9	114	1	5	3,78	1,17
10	114	1	5	3,01	1,06
11	114	1	5	3,13	1,10
12	114	1	5	3,39	1,07
13	114	1	5	3,12	1,07
Tükenmişlik Ortalama				3,28	1,19

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının tükenmişlik puan değerine ait genel ortalamanın 3,28 olduğu görülmektedir. Bu değer, envanterin ait minimum ve maksimum puan değerleri dikkate alındığında orta düzeyde olduğu söylenebilir. Tükenmişlik envanteri; "tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik" başlıklarında 3 alt faktöre ayrılmıştır. Her bir alt faktöre ait puanların betimsel istatistik sonuçları ise Tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3**

Öğretmen Adaylarının Tükenmişlik Envanterinden Elde Edilen Verilerin Alt Boyutlarına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Madde	N	minumum	maksimum	$\bar{X}$	s
1,2,3,4,5 (tükenme)	114	1	5	3,08	1,12
6,7,8,9 (duyarsızlaşma)	114	1	5	3,64	1,03
10,11,12,13 (yetkinlik)	114	1	5	3,16	0,78
Tükenmişlik Ortalama				3,28	1,19

Tablo 3 incelendiğinde, envanterin birinci faktörü olan “tükenme” boyutunda tükenmişlik puan değerinin ortalaması 3,08 ile “genellikle” seçeneğine ulaşmışken, envanterin ikinci boyutu olan “duyarsızlaşma” boyutunda tükenmişlik puan değerinin ortalaması 3,64 puan ile “çoğu zaman” seçeneğine yaklaşmaktadır. Envanterin üçüncü faktörü olan “yetkinlik” boyutunda ise 3,16 ortalama puan ile “genellikle” seçeneğine ulaştığı görülmektedir.

Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının KPSS Kaygı Ölçeğinden aldıkları puan değerlerinin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4 te verilmiştir.

**Tablo 4**

Öğretmen Adaylarının KPSS Kaygı Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Betimsel İstatistik Sonuçları

Madde	N	minumun	maksimum	$\bar{X}$	s
1	114	1	5	3,64	1,14
2	114	1	5	1,74	1,06
3	114	1	5	2,11	1,08
4	114	1	5	3,44	1,28
5	114	1	5	3,70	1,03
6	114	1	5	1,94	0,94
7	114	1	5	3,49	1,15
8	114	1	5	3,50	1,08
9	114	1	5	2,33	1,11
10	114	1	5	2,80	1,34
11	114	1	5	2,65	1,21
12	114	1	5	4,30	1,01
13	114	1	5	3,87	1,19
14	114	1	5	3,30	1,45
15	114	1	5	3,54	1,10
16	114	1	5	2,27	1,39
17	114	1	5	3,04	1,24
18	114	1	5	3,16	1,16
19	114	1	5	2,89	1,24
KPSS Kaygı Ortalama				3,04	1,17

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının KPSS kaygı puan değerine ait genel ortalamasının 3,04 olduğu görülmektedir. Bu değer, ölçeğe ait minimum ve maksimum puan ortalamaları dikkate alındığında orta düzeyde olduğu söylenebilir.

KPSS kaygı ölçeği; “genel kaygı, kendinizi gördüğünüz ve başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişeler, gelecek ile ilgili endişeler ve sınava hazırlık” başlıklarında 4 alt faktöre ayrılmıştır. Her bir alt faktöre ait puanların ait betimsel istatistik sonuçları ise Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5**

Öğretmen Adaylarının KPSS Kaygı Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Alt Boyutlarına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Madde	N	minumun	maksimum	$\bar{X}$	s
1,2,3,4,5,6,7,8,9	114	1	5	2,88	0,68
10,11,12,13	114	1	5	3,40	0,82
14,15,16	114	1	5	3,04	0,88
17,18,19	114	1	5	3,03	0,91
KPSS Kaygı Ortalama				3,04	1,17

Tablo 5 incelendiğinde, ölçeğin birinci faktörü olan “genel kaygı” boyutunda kaygı puan değerlerinin ortalaması 2,88 iken ölçeğin ikinci boyutu olan “kendinizi gördüğünüz ve başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişeler” boyutunda kaygı puan değerinin ortalaması 3,40; ölçeğin üçüncü faktörü olan “gelecek ile ilgili endişeler” boyutunda ise 3,04 ve ölçeğin dördüncü boyutu olan “sınava hazırlık” boyutunda ise 3,03 olduğu görülmektedir. Bu ortalamalardan “genel kaygı” boyutunda 2,88 puan ortalama ile orta düzeyin altında “bazen” seçeneğine yaklaşırken, “kendinizi gördüğünüz ve başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişeler” boyutunda ise 3,40 puan ortalaması ile çoğu zaman seçeneğine yaklaştığı görülmektedir.

### 3.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının tükenmişlik ve KPSS kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan korelasyon analizinin sonuçları Tablo 6’ da verilmiştir.

**Tablo 6**

Öğretmen Adaylarının Tükenmişlik ve KPSS Kaygı Puanlarına Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

	Pearson Korelasyon Katsayısı	Tükenmişlik	Kaygı
Tükenmişlik		1	0,471**
	P		0,00
	N	114	114
Kaygı		0,471**	1
	P		0,00
	N	114	114

$p < 0,01$

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının tükenmişlik puanları ile KPSS kaygı puanları arasındaki korelasyon katsayısı 0,471 olarak bulunmuştur. Bu değer orta düzeyde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk 2014), ( $r=0,471$ ;  $p < 0,01$ ). Bu durum, öğretmen adaylarının KPSS sınav kaygısının artması durumunda, tükenmişlik düzeylerinin de artacağı anlamına gelmektedir.

### 3.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinde, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testine ait sonuçlar Tablo 7’ de verilmiştir.

**Tablo 7**

Öğretmen Adaylarının Tükenmişlik Düzeylerinde Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	s	t	p
Kadın	89	43,11	9,583	0,994	0,322
Erkek	25	40,84	11,796		

$p < 0,05$

Tablo 7 incelendiğinde, kadın öğrencilerin tükenmişlik puan ortalamalarının 43,11 iken erkek öğrencilerin tükenmişlik puan ortalamalarının 40,84 olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda ise, öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinde, cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. ( $t(112)=0,994$   $p= 0,322$ ;  $p<0,05$ ). Bu durumda, kadın ve erkek öğrencilerin benzer tükenmişlik düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

### 3.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının KPSS Kaygı düzeylerinde, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testine ait sonuçlar Tablo 8' de verilmiştir.

**Tablo 8**

Öğretmen Adaylarının KPSS Kaygı Düzeylerinde Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	s	t	p
Kadın	89	56,72	10,998	-1,697	0,092
Erkek	25	61,16	13,728		

$p<0,05$

Çizelge 4.7' incelendiğinde, kadın öğrencilerin KPSS kaygı puan ortalamalarının 56,72 iken erkek öğrencilerin KPSS kaygı puan ortalamalarının 61,16 olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda ise, öğretmen adaylarının KPSS kaygı düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. ( $t(112)= -1,697$ ,  $p= 0,092$ ;  $p<0,05$ ). Bu durumda, kadın ve erkek öğrencilerin benzer kaygı düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

### 3.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının tükenmişlik ve KPSS kaygı düzeylerinde, sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizine (ANOVA) ait sonuçlar Tablo 9' da verilmiştir.

**Tablo 9**

Öğretmen Adaylarının Tükenmişlik ve KPSS Kaygı Düzeylerinde Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Göre Yapılan Varyans Analizi Sonuçları

KPSS Kaygı	Değişken	N	$\bar{X}$	s
Sosyo-ekonomik Düzey	Düşük	40	54,00	10,404
	Orta	63	60,08	11,519
	Yüksek	11	57,45	14,151
	Toplam	114	57,18	12,025

	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark (G.Howel)
Tükenmişlik	Gruplararası	262,851	2	131,426	1,296	0,278	---
	Grup İçi	11258,166	111	101,425			
	Toplam	11521,018	113				
KPSS kaygı	Gruplararası	904,924	2	452,462	3,475	0,034	1-2
	Grup İçi	14451,330	111	130,192			
	Toplam	15356,254	113				

$p<0,05$

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzey bakımından tükenmişlik düzeylerinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $F(2-111)=1,296$ ,  $p<0,05$ ). Fakat



öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeyleri bakımından KPSS kaygı puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.  $F(2-111)=3,475$ ,  $p<0,05$ ). Tespit edilen bu anlamlı farklılığın, hangi sosyo-ekonomik düzeyler arasında olduğunu belirlemek amacıyla, Games Howel çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda, sosyo-ekonomik düzeyler arasında düşük ve orta seviyelerde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. KPSS kaygı puanları bakımından, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin, sosyo-ekonomik seviyesi orta düzeyde olan öğrencilere göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

### 3.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinde, sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testine ait sonuçlar Tablo 10' da verilmiştir.

**Tablo 10**

Öğretmen Adaylarının Tükenmişlik Düzeylerinde Sınıf Düzeyine Göre Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Sınıf	N	$\bar{X}$	s	t	p
1-2	34	43,85	9,342	0,853	0,395
3-4	80	42,09	10,413		

$p<0,05$

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmen adaylarının 1. Sınıf ve 2. Sınıf öğrencilerin oluşturulan sınıf düzeyinde tükenmişlik puan ortalamalarının 43,85 iken 3. Sınıf ve 4. Sınıf öğrencilerinden oluşturulan sınıf düzeyinde tükenmişlik puan ortalamalarının 42,09 olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda ise, öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinde sınıf düzeyinde 1-2. Sınıf ve 3-4. Sınıf öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. ( $t(112)=0,853$   $p= 0,395$ ;  $p<0,05$ ). Bu durumda, farklı sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin benzer tükenmişlik düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

### 3.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının KPSS kaygı düzeylerinde, sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testine ait sonuçlar Tablo 11' de verilmiştir.

**Tablo 11**

Öğretmen Adaylarının KPSS Kaygı Düzeylerinde Sınıf Düzeyine Göre Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Sınıf	N	$\bar{X}$	s	t	p
1-2	34	61,06	12,749	2,038	0,044
3-4	80	56,26	10,933		

$p<0,05$

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmen adaylarının 1. Sınıf ve 2. Sınıf öğrencilerin oluşturulan sınıf düzeyinde KPSS kaygı puan ortalamalarının 61,06 iken 3. Sınıf ve 4. Sınıf öğrencilerinden oluşturulan sınıf düzeyinde KPSS puan ortalamalarının 56,26 olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda ise, öğretmen adaylarının KPSS kaygı düzeylerinde sınıf düzeyinde 1-2. Sınıf ve 3-4. Sınıf öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. ( $t(112)=0,853$   $p= 0,395$ ;  $p<0,05$ ). Bu durumda, öğrenimlerinin henüz başlarında olan 1. ve 2. Sınıf öğrencileri KPSS sınav kaygısı bakımından daha olumsuz düşüncelere sahip iken, öğrenim hayatının sonlarına yaklaşan 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin ise daha olumlu düşüncelere sahip olduğu söylenebilir.

### 3.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının tükenmişlik ve KPSS kaygı düzeylerinde, akademik başarılarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizine (ANOVA) ait sonuçlar Tablo 12' de verilmiştir.



**Tablo 12**

Öğretmen Adaylarının Tükenmişlik ve KPSS Kaygı Düzeylerinde Akademik Başarılarına Ortalamalarına Göre Yapılan Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Tükenmişlik	Gruplararası	18,060	2	9,030	0,087	0,917	---
	Grup İçi	11502,958	111	103,630			
	Toplam	11521,018	113				
KPSS kaygı	Gruplararası	154,556	2	77,278	0,564	0,570	---
	Grup İçi	15201,698	111	136,952			
	Toplam	15356,254	113				

$p < 0,05$

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmen adaylarının akademik başarıya göre tükenmişlik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $F(2-111)=0,087$ ,  $p < 0,05$ ). Aynı biçimde öğretmen adaylarının akademik başarıya göre KPSS kaygı düzeylerinde de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $F(2-111)=0,570$ ,  $p < 0,05$ ). Hem tükenmişlik düzeyi hem de KPSS kaygı düzeylerinde, akademik başarısı düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin benzer tükenmişlik ve KPSS kaygısına sahip oldukları söylenebilir.

### 3.9. Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinde, üniversitede öğrenim gördükleri programa isteyerek yerleşip yerleşmeme durumuna göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testine ait sonuçlar Tablo 13' de verilmiştir.

**Tablo 13**

Öğretmen Adaylarının Tükenmişlik Düzeylerinde Üniversitede Öğrenim Gördükleri Programa İsteyerek Yerleşip Yerleşmeme Duruma Göre Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Durum	N	$\bar{X}$	s	t	p
İsteyerek	29	45,86	8,429	2,034	0,044
İstemeyerek	85	41,51	10,420		

$p < 0,05$

Tablo 13 incelendiğinde, üniversitede öğrenim gördükleri programa isteyerek yerleşip yerleşen öğrencilerin tükenmişlik puan ortalamalarının 45,86 iken istemeyerek yerleşen öğrencilerin tükenmişlik puan ortalamalarının 41,51 olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda ise, tükenmişlik düzeylerinde programa isteyerek yerleşen öğrenciler ile istemeyerek yerleşen öğrenciler arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. ( $t(112)=2,034$ ,  $p = 0,044$ ;  $p < 0,05$ ). Bu durumda, programı istemeden seçen öğrencilerin tükenmişlik konusunda programı isteyerek seçen öğrencilere göre daha olumlu düşüncelere sahip olduğu söylenebilir.

### 3.10. Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının KPSS kaygı düzeylerinde, üniversitede öğrenim gördükleri programa isteyerek yerleşip yerleşmeme durumuna göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testine ait sonuçlar Tablo 14' te verilmiştir.

**Tablo 14**

Öğretmen Adaylarının KPSS Kaygı Düzeylerinde Üniversitede Öğrenim Gördükleri Programa İsteyerek Yerleşip Yerleşmeme Durumuna Göre Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Durum	N	$\bar{X}$	s	t	p
İsteyerek	29	62,52	13,298	2,649	0,009
İstemeyerek	85	56,05	10,635		

$p < 0,05$

Tablo 14 incelendiğinde, üniversitede öğrenim gördükleri programa isteyerek yerleşen öğrencilerin KPSS kaygı puan ortalamalarının 62,52 iken istemeyerek yerleşen öğrencilerin KPSS kaygı puan ortalamalarının 56,05 olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda ise, KPSS kaygı düzeylerinde programı isteyerek yerleşen öğrenciler ile istemeyerek yerleşen öğrenciler arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. ( $t(112)=2,649$ ,  $p=0,009$ ;  $p<0,05$ ). Bu durumda, programı istemeden seçen öğrencilerin KPSS kaygısı konusunda programı isteyerek seçen öğrencilere göre daha olumlu düşüncelere sahip olduğu söylenebilir.

#### 4. Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda; öğrencilerin mevcut tükenmişlik durumlarının (3,28) orta düzeyde ve yine mevcut KPSS kaygılarının da orta düzeyde (3,04) olduğu belirlenmiştir. Köse vd. (2017) biyoloji öğretmen adaylarında, Balkıs vd. (2011) eğitim fakültesi öğrencilerinde, Cengiz (2018) okul öncesi öğretmen adaylarında ve Karakaş (2017) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmalarda öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini benzer bir şekilde orta düzeyde bulmuşlardır. Alan yazın incelendiğinde tükenmişliğin bu araştırmayla paralellik gösterdiği birçok çalışma mevcuttur (Ören ve Türkoğlu 2006; Fimian and Blanton, 1987; Tümkaya ve Çavuşoğlu, 2010; Goddard and O'Brien 2007). Sadıkoğlu, Hastürk ve Polat (2018) fen bilgisi öğretmen adayları üzerinde, Baştürk (2007), eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde, Ekici ve Kurt (2012) biyoloji öğretmen adayları üzerinde, Bozdam (2008) ise eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmalarda orta düzey KPSS kaygısı tespit etmiştir.

Araştırma kapsamında belirlenen önemli sonuçlardan birisi de, öğretmen adaylarının tükenmişlik puanları ile KPSS kaygı puanları arasında orta düzeyde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğudur. Bu durum, öğretmen adaylarının KPSS sınav kaygısının artması durumunda, tükenmişlik düzeylerinin de artacağı anlamına gelmektedir. Konu ile ilgili literatür çok kısıtlı olup Bozgün ve Kösterelioğlu (2018) eğitim fakültesi son sınıf öğrencileriyle, Köse vd. (2017) ise biyoloji öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmalarda tükenmişlik ve kaygı düzeyi arasında orta düzey-pozitif anlamlı ilişki bulmuşlardır. Literatür de tükenmişlikle kaygı arasındaki pozitif ilişkiyi destekleyen başka çalışmalar da mevcuttur (Çapulcuoğlu ve Gündüz 2013; Özçelik 2009).

Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının hem tükenmişlik hem de KPSS kaygı düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Benzer şekilde Tümkaya ve Çavuşoğlu (2010) son sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmenliği öğrencileri üzerinde, Küçüksüleymanoğlu ve Eğilmez (2013) müzik öğretmeni adayları üzerinde yaptığı araştırmada cinsiyet ve tükenmişlik arasında anlamlı bir fark tespit etmemiştir. Yine benzer şekilde Bozdam (2008) eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada, Dursun ve Karagün (2012) Beden Eğitimi Öğretmenliği son sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmasında, Doğan ve Çoban (2009) ise eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmasında cinsiyet ve KPSS kaygı düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir.

Sadece KPSS kaygı düzeylerinde sosyo-ekonomik düzey açısından, düşük ve orta seviye sosyo-ekonomik düzeye sahip bireyler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. KPSS kaygı puanları bakımından sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin, sosyo-ekonomik seviyesi orta düzeyde olan öğrencilere göre daha olumlu düşüncelere sahip olduğu tespit edilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde benzer bir sonuçla karşılaşılma olup, Aydın (2016) üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrencilerde yaptığı araştırmasında ekonomik desteği düşük olan öğrencilerde daha yüksek kaygı tespit etmiştir. Öte yandan Bozgün ve Kösterelioğlu (2018) ve Çakmak ve Hevedanlı (2005) sosyo-ekonomik düzey ile kaygı arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır.

KPSS kaygı düzeylerinde, sınıf düzeyine bakımından incelendiğinde; öğrenimlerinin henüz başlarında olan 1. ve 2. Sınıf öğrencileri daha olumsuz düşüncelere sahip iken, öğrenim hayatının sonlarına yaklaşan 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin ise daha olumlu düşüncelere sahip olduğu tespit edilmiştir. Literatürde bulunan az sayıda ki çalışmalara göre Çakmak ve Hevedanlı (2005) da 1. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin üst sınıflara göre daha fazla kaygı yaşadığını bulmuştur. Ayrıca Kaçar ve Sarıçam (2015) sınıf öğretmeni adayları üzerinde yaptığı çalışmada sınıf seviyesine göre kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulmamıştır.

Diğer önemli bir sonuç ise, hem tükenmişlik hem de KPSS kaygı düzeylerinde, üniversitede öğrenim gördükleri programa istemeden yerleşen öğretmen adaylarının isteyerek yerleşen öğrencilere göre daha olumlu düşüncelere sahip olduğu belirlenmiştir. İlgili literatür incelendiğinde bölüme isteyerek yerleşip yerleşmeme durumuna göre kaygı düzeyini araştıran bir çalışmaya rastlanmamışken üniversite öğrencilerin bölümlerine isteyerek yerleşip yerleşmeme durumuna göre tükenmişlik düzeyini inceleyen Cengiz (2018), okul öncesi öğretmen adaylarında bölüme istemeyerek yerleşenlerde daha yüksek tükenmişlik tespit etmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, bize tükenmişlik ve kaygının birlikte ortaya çıktığı göstermektedir. Stresin kaygı sonucu olduğu ve tükenmişliğin de sebeplerinden birisi olduğu bilindiğine göre, öğretmen adaylarında oluşan sınav kaygısı strese yol açmakta ve bu stres bireylerde tükenmişliğe yol açmaktadır denilebilir. Tükenmişlik iş yaşamında ve eğitim sürecinde performans düşüklüğüne yol açtığından, lisans düzeyinde ki öğrencilere tükenmişliği engellemeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Tükenmişlik ve kaygı düzeyini düşürmek amacıyla öğrencilere önleyici rehberlik hizmetleri kapsamında çalışmalar yapılabilir.

Öğretmen adaylarının tükenmişlik ve KPSS kaygı düzeylerinde, sosyo-ekonomik düzeyi orta seviye de olan öğrencilerin kaygı düzeyi sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilere göre farklılık oluşturacak şekilde daha fazla bulunmuştur. Bu durum çocuklarının her türlü ihtiyacını karşılayan ebeveynlerinin beklentilerinin yüksek olması ve bu beklentilerin öğrencilerde kaygıya yol açması şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının KPSS kaygı düzeylerinde, öğrenimlerinin henüz başlarında olan 1. ve 2. Sınıf öğrencilerinin KPSS sınav kaygısı bakımından daha olumsuz düşüncelere sahip olduğu, öğrenim hayatının sonlarına yaklaşan 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin ise daha olumlu düşüncelere sahip olduğu görülmüştür. Lisans eğitiminin henüz başlarında kaygının yüksek çıkması, üniversiteye geçişte öğrencilerin başarmak zorunda kaldığı yerleştirme sınavı sürecinde yaşadıkları kaygının bir uzantısı olabilir. Ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalarda da bu öğrencilerin kaygı yaşadığı bilinmektedir (Güler ve Çakır, 2013). Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri eğitim fakültesinde ki memnuniyet düzeyleri yüksek olabilir ve bu memnuniyet stresi azaltarak zamanla kaygıyı azaltabilir. Öğrenciler üst sınıflara yükseldikçe girecekleri sınav hakkında daha fazla bilgi ve donanıma sahip olması da bu kaygıyı azaltan etmenler arasında gösterilebilir.

Öğretmen adaylarının okudukları bölüme isteyerek yerleşen öğrencilerin anlamlı bir farklılık oluşturacak şekilde daha yüksek tükenmişlik ve kaygı yaşadığı tespit edilmiştir. Bölümü isteyerek ve öğretmenlik mesleğini bilinçli bir şekilde seçen bu öğrencilerin mezun olduktan sonra atanamama korkusu yaşamaları kaygılarını arttıran bir etmen olabilir. Bölümünü isteyerek seçen öğrencilerde bu durumun oluşması beklenebilir, çünkü istemeden yerleşen öğrenciler muhtemelen sadece üniversite mezunu olmak için yerleşmiş ya da düşüncelerinde başka meslekler olduğu için atanıp atanmama durumunu önemsemiyor olabilir. Ayrıca ortaöğretim düzeyinde ki öğrencilere daha üniversiteye yerleşmeden mesleki rehberlik faaliyetleri kapsamında bilgilendirmeler daha etkin bir şekilde yapılarak bu öğrencilerin olabildiğince istedikleri bölümlere yerleşmeleri sağlanabilir.

Bundan sonra aynı konuda araştırmaya yapacaklara yönelik öneriler yapılacak olunursa; üniversite öğrencilerinde tükenmişlik ve kaygıyı ele alan bir çok araştırma mevcut olmasına rağmen ikisini bir arada ele alıp arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırma sayısı sınırlıdır. Bu araştırmada da görüldüğü gibi kaygı ve tükenmişlik birbirine yakın sonuçlar doğurmakta ve eş zamanlı ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple kaygıyı inceleyen araştırmalarda mutlaka tükenmişlik değişkeni de incelenmelidir. Aynı şekilde öğrencilerde tükenmişliği ele alan araştırmalarda ortaya çıkan tükenmişlik düzeyinin muhtemel sebeplerinden bir tanesinin kaygı olabileceği ihmal edilmemelidir.

Tükenmişlik ve kaygıyı ele alan araştırmaların genelini nicel çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu sebeple bu konuları inceleyen araştırmaların nitel verilerle de desteklenmesi tükenmişlik ve kaygının sebep ve sonuçlarına yönelik daha kapsamlı bulguların elde edilmesini sağlayabilir.

Araştırmada 1. ve 2. sınıf öğretmen adaylarının sınav kaygısı 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre anlamlı bir fark oluşturacak şekilde daha yüksek çıkmıştır. Bu kaygının sebebi olarak üniversiteye yerleştirme sınavında yaşanan kaygının devamı niteliğinde olduğu düşünülmektedir. İleriki araştırmacıların üniversite yerleştirme sınavına girecek öğrencilerle lisans düzeyi 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemesi anlamlı olabilir. Ayrıca sınıf seviyesi yükseldikçe kaygının azalmasının sebebi olarak öğrencilerin öğrenim gördükleri eğitim fakülteleri ile ilgili memnuniyet

düzeyleri de etkili olabilir. Bu nedenle memnuniyet anketleri de uygulayarak memnuniyet durumları ile kaygının azalmasındaki ilişkiyi incelemek gerekebilir.

Araştırmada kolay ulaşılabilir örneklem seçilmesi sebebiyle araştırmaya katılan öğretmen adayı sayısının özellikle 1. ve 2. sınıflarda sınırlı olduğu görülmektedir. Araştırma problemlerinin daha geniş kapsamlı örneklemlemlerle desteklenmesi güvenilir sonuçlar elde edilmesi açısından daha faydalı olabilir.

## Kaynaklar

- Abacı N, İşmen, E & Yıldız, A (2004). Psikolojik danışmanların ideal özellikleri ile yılgınlık düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 37, 8-25.
- Akten, S. (2007). *Rehber Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Arslan, G. & Aslan, G. (2014). Zihin engelli bireylere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (tokat ili örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi-Uluslararası E-Dergi*, 4(2), 49-66.
- Aydın, E. (2016). *Üniversite Giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. & Duru, S. (2011). Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 151-165.
- Barutçu, E. & Serinkan, C. (2008). Günümüzün önemli sorunlarından biri olarak tükenmişlik sendromu ve denizli'de yapılan bir araştırma. *Ege Academic Review*, 8(2), 541-561.
- Baştürk, R. (2007). Kamu personel seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 163-176.
- Bozdam, A. (2008). *Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bozgün K. & Kösterelioğlu, A. M. (2018). Öğretmen adaylarında tükenmişliğin yordayıcısı olarak mesleki kaygı. *SETSCI Confernece Indexing System*, 3, 1120-1123.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Veri analizi el kitabı*. PegemA Yayıncılık: Ankara.
- Cengiz, Ö. (2018). *Okul öncesi öğretmen adaylarının tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çakmak, Ö. & Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve fen-edebiyat fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(4), 115-127.
- Çapri, B., Gündüz, B. & Gökçakan, Z. (2011). Maslach tükenmişlik envanteri öğrenci formu (mte-öf)'nun türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 134-147.
- Çapulcuoğlu, U. & Gündüz, B. (2013). Lise öğrencilerinde tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 12-24.
- Doğan, T. & Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 158-168.
- Dursun, S. & Karagün, E. (2012). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi: kocaali üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulu son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 93-112.
- Eker, O. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin yaşadığı sınav kaygısının nedenleri ve anne-baba tutumlarının sınav kaygısına etkisinin: Merzifon örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ekici, G. & Kurt, H. (2012). Biyoloji öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (kpss) yönelik kaygı ve saldırganlık düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 294-308.
- Ersoy, F. (2001). Tükenmişlik sendromu. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 2, 11-17.
- Fimian, M. J. & Blanton, L. P. (1987). Stress, role, and burnout problems among teacher trainees and first-year teachers. *Journal of Occupational Behavior*, 8, 157-165.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Güler, D. & Çakır, G. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 82-94.
- Gündüz, B., Çapri, B. & Gökçakan, Z. (2012). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. Dicle üniversitesi, *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 28-55.
- Goddard, R. & O'Brien, P. (2007). *Preservice teacher education and beginning teacher burnout*. Paper Presented at the Annual Meeting in Australian Association for Research in Education Annual Conference 2006, 27-30 Nov 2006, Adelaide, Australia.
- Kaçar, M. & Sarıçam, H. (2015). Sınıf öğretmen adaylarının üstbilgi farkındalıkları ile matematik kaygı düzeyleri üzerine bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 137-152.

- Karaçanta, H. (2009). Öğretmen adayları için kamu personeli seçme sınavı kaygı ölçeğinin geliştirilmesi (geçerlik ve güvenirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 50-57.
- Karakaş, M. (2017). *Tükenmişlik sendromunun üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri üzerinden değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Kaya, M. & Varol, K. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun örneği). *On dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(17), 31-63.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 191-212.
- Köse, E. Ö., Diken, E. H. & Gül, Ş. (2017). Biyoloji öğretmen adaylarındaki tükenmişlik ve kpss kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 186-207.
- Küçüksüleymanoğlu, R. & Eğilmez, H. O. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının tükenmişlik düzeyleri: Uludağ üniversitesi örneği. *International Journal of Social Science*, 6(3), 905-923.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The Measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Mete, M., Ünal, Ö. F., Akyüz, B. & Kılıç, R. (2015). Psikolojik şiddetin işe bağlı tükenmişliğe etkisi: Batman ilinde öğretmenler üzerine bir araştırma. *Visionary E-Journal/Vizyoner Dergisi*, 6(12): 37-61.
- Öner, N. (1997). *Durumluluk-sürekli kaygı envanterinin türk toplumunda geçerliği*. Doçentlik Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ören, N. & Türkoğlu, H. (2006). Öğretmen adaylarında tükenmişlik. *Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, -
- Özçelik, B. (2009). *Belediyelerde çalışan iş görenlerin durumluluk kaygı, iş doyum ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Polatçı, S. (2007). Tükenmişlik sendromu ve tükenmişlik sendromuna etki eden faktörler (gaziosmanpaşa üniversitesi akademik personeli üzerinde bir analiz). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Sadıkoglu, M., Hastürk, G. & Polat, O. (2018). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri*. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(56), 629-637.
- Sağlam Arı, G. & Çına Bal, E. (2008). Tükenmişlik kavramı: birey ve örgütler açısından önemi, *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 131-148.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M. & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Tümkaya, S., Aybek, B. & Çelik, M. (2007). KPSS'ye girecek öğretmen adaylarındaki umutsuzluk ve durumluk-sürekli kaygı düzeylerini yordayıcı değişkenlerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 953-974.
- Tümkaya, S. & Çavuşoğlu, İ. (2010). Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 468-481.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. baskı), Seçkin Yayıncılık: Ankara.



International Refereed Journal

# Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: [ebd.beun.edu.tr](http://ebd.beun.edu.tr)



## High School Students' Attitudes towards Animal Treatment

Şeyda GÜL<sup>1</sup>, Esra ÖZAY KÖSE<sup>2</sup>

Received: 04 September 2019, Accepted: 27 November 2019

### ABSTRACT

This study was conducted to investigate the high school students' attitudes towards animal treatment and to compare them according to different variables. In the study using the survey method, The Attitude Scale towards the Treatment of Animals (ASTA) originally developed by Taylor and Signal (2009) and adapted to Turkish by Gül and Özay-Köse (2019) was used as a data collection tool. The scale, which includes three sub-dimensions namely 'Pets', 'Pests' and 'Profit', was applied to a total of 190 students (93 girls, 97 boys) from 9th, 10th, 11th and 12th grades of a high school in Erzurum city center. According to the findings obtained after the analysis of the data with non-parametric statistical tests, it was found that the students' attitudes related to the overall scale were high. When the findings were evaluated in terms of sub-dimensions, it was found that students' attitudes were high/very high in the first two dimensions and medium level in the third dimension. When the students' attitudes were examined in terms of gender variable, it was found that there was a significant difference between boys and girls for overall scale and third sub-dimension of the scale, although the attitudes of both groups were high. On the other hand, when the findings were examined in terms of grade levels, it was found that attitudes were high in all grades and there were statistically significant differences among some classes in terms of the third dimension of the scale.

**Keywords:** Animal Treatment, High School Student, Attitude.

### EXTENDED ABSTRACT

#### Introduction

From past to present there has been a close but complex relationship between humans and animals (Tatar, 2016). People sometimes torture animals and sometimes care about them very much. The fact that they do not have suitable environments for sheltering and performing behaviors that are appropriate to their etiology, not being able to eat regularly and adequately, health problems, being exposed to maltreatment and culling are important problems faced by street animals (Tamzok, Kük and Çobanoğlu 2013). Destruction of living organisms and damaging them upset ecological balances (Hizarci, Atilboz and Salman, 2005). Therefore, in many parts of the world, there is concern about these vital problems of animals. These problems are usually caused by human behavior that affects the lives of animals (Izmirli and Phillips, 2012). Of course, people's attitudes and behaviors are one of the main factors affecting animal welfare (Sarıal-Kubilay, 2019). At this point, it is suggested that animal lovers, who have positive attitudes towards animals, have higher empathy skills compared to other individuals in the society (Akdemir, 2016). Therefore, investigating the individuals' attitudes towards animals and revealing the current situation can be guiding in developing positive attitudes towards animals and turning them into behavior. The aim of this study is to examine the students' attitudes towards animal treatment.

#### Method

In the study, the comparison method defined under non-experimental research designs of quantitative research approach was used. In survey research, the investigator selects a sample of respondents from a target population

<sup>1</sup> Assoc. Prof. Dr., Ataturk University, Education Faculty of Kazım Karabekir, [seydagul@atauni.edu.tr](mailto:seydagul@atauni.edu.tr) or [soneryavuz@gmail.com](mailto:soneryavuz@gmail.com)

<sup>2</sup> Prof. Dr., Ataturk University, Education Faculty of Kazım Karabekir, [esraozay@atauni.edu.tr](mailto:esraozay@atauni.edu.tr)

and administers a questionnaire or conducts interviews to collect information on variables of interest. Survey aroused to learn about peoples 'attitudes, beliefs, values, demographics, behavior, opinions, habits, desires, ideas and other types of information (McMillan and Schumacher, 2010).

The Attitude Scale towards the Treatment of Animals (ASTA) originally developed by Taylor and Signal (2009) and adapted to Turkish by Gül and Özay-Köse (2019) was used as a data collection tool. The scale, which includes three sub-dimensions namely 'Pets', 'Pests' and 'Profit', was applied to a total of 190 students (93 girls, 97 boys) from 9th, 10th, 11th and 12th grades of a high school in Erzurum city center.

### *Findings and Conclusions*

According to the findings obtained after the analysis of the data with non-parametric statistical tests, it was found that the students' attitudes related to the overall scale were high. When the findings were evaluated in terms of sub-dimensions, it was found that students' attitudes were high/very high in the first two dimensions and medium level in the third dimension. These findings reveal the desirable aspect of students' positive attitudes towards animals. Similar findings were obtained from other studies. However, one of the main findings that needs to be discussed is that the students' attitudes have decreased slightly in the 'Profit' dimension of the study. It is remarkable that students with a high level of positive attitude, even in the 'Pests' dimension, exhibit a moderate attitude in the 'profit' dimension, which includes statements that people should benefit from animals. It may be due to many factors or religious factors that the students have to put aside animal rights to a small extent and tolerate their use for the benefit of human beings.

When the students' attitudes were examined in terms of gender variable, it was found that there was a significant difference between boys and girls for overall scale and third sub-dimension of the scale, although the attitudes of both groups were high. In other words, although men generally have a positive attitude towards animals and animal rights, they seem to strongly support the use of animals for the benefit of humans.

Finally, when the findings were examined in terms of grade levels, it was found that attitudes were high in all grades and there were statistically significant differences among some classes in terms of the third dimension of the scale. Accordingly, it is seen that students' positive attitudes towards pets increase in upper classes. In other words, as the students' education levels increased, their attitude levels increased. The relationship between education level and attitude towards animals has been the subject of different studies and the results supporting the findings of this study have been reached. As a result, when the research findings are evaluated in general, it can be said that the students' attitudes towards animal treatment are generally positive and high level. However, at some points, the necessity of further developing positive attitudes comes to the fore.



# Lise Öğrencilerinin Hayvanlara Muameleye Yönelik Tutumları

Şeyda GÜL<sup>1</sup>, Esra ÖZAY KÖSE<sup>2</sup>

**Başvuru Tarihi:** 04 Eylül 2019, **Kabul Tarihi:** 27 Kasım 2019

## ÖZET

Bu çalışma, lise öğrencilerinin hayvanlara muameleye yönelik tutumlarını incelemek ve farklı değişkenlere göre karşılaştırmak amacıyla yürütülmüştür. Tarama yönteminin kullanıldığı çalışmada Taylor ve Signal (2009) tarafından geliştirilen ve Gül ve Özay-Köse (2019) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan Hayvan Müdahalesine Yönelik Tutum Ölçeği (HMTÖ) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. 'Evcil hayvanlar', 'Zararlılar' ve 'Fayda' olmak üzere üç alt boyut içeren ölçek, Erzurum il merkezindeki bir lisenin 9., 10., 11. ve 12. sınıflarına devam eden toplam 190 kişilik öğrenci grubuna (93 kız, 97 erkek) uygulanmıştır. Verilerin parametrik olmayan istatistik testlerle analizi sonrası elde edilen bulgulara göre ölçeğin geneline ait öğrenci tutumlarının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bulgular alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde ise ilk iki boyutta öğrenci tutumlarının yüksek/çok yüksek, üçüncü boyutta ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin tutumları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, her iki grubun da tutumları yüksek düzeyde olmakla beraber, ölçeğin genelinde ve üçüncü alt boyutunda kız ve erkekler arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan bulgular sınıf düzeyleri açısından incelendiğinde ise, yine tüm sınıflarda tutumların yüksek düzeyde olduğu, ölçeğin üçüncü boyutu açısından ise bazı sınıflar arasında istatistiksel olarak önemli düzeyde farklılaşmaların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Hayvanlara Muamele, Lise öğrencisi, Tutum.

## 1. Giriş

Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren yaygın bir şekilde kullanılmaya başlayan çevre kavramı her ne kadar açık ve yalın bir kavram gibi algılansa da aslında karmaşık ve anlamının çok geniş olduğu görülmektedir (Özdemir, 1997; Önder, 2015). Bununla beraber en sade tanımıyla çevre; bütün canlıların hayatı boyunca karşılıklı bir etkileşim içinde olduğu, biyolojik, kimyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel tüm aktivitelerini sürdürdüğü bir ortam şeklinde tanımlanabilir (Daştan, 1999; Seçgin, Yalvaç ve Çetin, 2010). Söz konusu ortamda bilinçsiz insan davranışları sonucu doğal kaynakların aşırı derecede sömürülmesi ve böylece doğal dengelerin bozulması ise çevre sorunlarını beraberinde getirmiştir (Gül ve Özay-Köse, 2015). İnsanın kendisinin de doğanın bir parçası olduğunu düşünmeden doğadan kendini soyutlaması ve çevresinde yaşayan diğer canlı organizmaları yok sayması, çevresel sorunların temel kaynağını oluşturmaktadır. Bununla beraber çevre bilincini bireylere kazandırmada dikkate alınması gereken en temel husus canlıların korunmasıdır. Zira çevreyi oluşturan öğeler arasında canlı varlıklar ilk sıralarda yer almaktadır. Canlıların insanlar tarafından bir şekilde yok edilmesi veya onlara zarar verilmesi sonucunda ekolojik dengeler bozulmakta ve geri dönüşmesi zor sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Hızarcı, Atılboz ve Salman, 2005). Bu sonuçlara istinaden Erlich ve Wilson (1991), biyolojik çeşitliliğin korunması gerektiğini ifade ederek, yeryüzünde bulunan tüm bitki ve hayvanların miras alındığı şekilde tahrip edilmeden gelecek nesillere aktarılması gerektiğini savunmaktadır. Ancak ahlaki değer olarak toplumları meydana getiren bireylerin tamamının bu görevlerini yerine getirebilmeleri noktasında tamamen doğru davranışlar sergiledikleri söylenemez (Öztaş, Yel ve Öztaş, 2005).

Modern toplumların kültürel, politik ve sosyal arenasında hayvanlar önemli bir rol oynamaktadır (Gül ve Özay-Köse, 2019). Bu nedenle, özellikle hayvan refahı ve insanların hayvanlara muamele biçimi dünyada sosyal, politik, etik ve bilimsel açıdan giderek önem kazanmaktadır (Fraser ve Duncan, 1998; Mazas, Manzanal, Zarza ve María, 2013). Diğer taraftan hayvanların yaşamlarını etkileyen sorunlara bakıldığında, çoğunlukla insan davranışlarından kaynaklandığı görülmektedir (İzmirli ve Phillips, 2012). İnsanlar bazen hayvanlara eziyet ederken bazen de onları çok önemsemektedirler. Örneğin bazı kültürlerde ata, ruh veya tanrı gibi kavramlar hayvan şeklinde tasvir edilirken; bazı toplumlarda ise insanlar tarafından hayvanlar korkunç muamelelere maruz bırakılmıştır. Bu kötü muameleler ne yazık ki hâlâ günümüzde yapılmaya da devam etmektedir. Hayvanların özellikle çiftliklerde ve tıbbi araştırmalarda kullanımının hızla arttığı II. Dünya Savaşı sonrasında ise hayvanları korumaya yönelik

<sup>1</sup> Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, [seydagul@atauni.edu.tr](mailto:seydagul@atauni.edu.tr)

<sup>2</sup> Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, [esraozay@atauni.edu.tr](mailto:esraozay@atauni.edu.tr)



yeni tartışmalar başlatılmış ve bu doğrultuda hayvan haklarını korumayı hedefleyen organizasyonlar kurulmuştur (Tatar, 2016).

Hayvanları korumaya yönelik Türkiye’de yapılan düzenlemelere bakıldığında, padişah fermanlarında, belediye kanunlarında ve yabancı ziyaretçiler tarafından Osmanlı Döneminde kaleme alınan seyahatnamelerde söz konusu düzenlemeleri görmek mümkündür (Melikoğlu, 2009). Bununla beraber ülkemizde hayvanları koruma girişimlerine yönelik Robert Koleji bünyesinde görev yapan öğretmenler ile öğrencileri tarafından 1908’de oluşturulan “Şefkat Kolları” aracılığı ilk sistemli adımlar atılmıştır. Daha sonra ise 1912 yılında “İstanbul Himâye-i Hayvânât Cemiyeti” adıyla Türk tarihindeki ilk hayvanları koruma derneği kurulmuştur. Dernek, I. Dünya Savaşı sebebiyle faaliyetlerini durdurmuş olup cumhuriyetin ilanından sonra 1924 yılında tekrar aktif hayatına başlamış olup günümüze kadar “Türkiye Hayvanları Koruma Derneği” adıyla varlığını korumaya devam etmiştir. Hayvanları korumaya yönelik sözü edilen tüm bu girişimlere rağmen özellikle sokak hayvanlarını korumaya yönelik ilk kapsamlı kanunun çıkarılması 2004 yılına kadar beklemiştir (Özkul, Sarıbaş, Uzabacı ve Yüksel, 2013).

Günümüzde özellikle sokak hayvanlarının karşılaştıkları sorunlara bakıldığında barınmak vb. ihtiyaçları için elverişli ortamlara sahip olmamaları, yeterli beslenememeleri, çeşitli sağlık problemleri ile karşı karşıya olmaları, kötü muameleye maruz bırakılmaları veya itlaf edilmeleri vb. sorunların öncelikli olduğu görülmektedir (Tamzok, Kük ve Çobanoğlu 2013). Diğer taraftan insan-hayvan ilişkisinin önemli göstergelerinden biri olan (Doğan, Özkul ve Özen, 2011) ve büyük çoğunluğunu kedi ve köpeklerin oluşturduğu evcil hayvanlar, sokağa terk edilmesi ya da sahiplerinin ölümü sonucunda sahipsiz kalabilmektedirler. Türkiye’de, özellikle sahil bölgelerinde yılın belirli dönemlerinde yaşayan birçok insan, bu bölgelerden ayrılırken sahiplendikleri evcil hayvanları terk etmektedirler. Bu durum, sokaklardaki başıboş sahipsiz hayvanların sayısının her geçen gün daha da artmasında etkili olan faktörlerden biri olarak görülmektedir (Tamzok ve diğerleri, 2013). Dahası sosyolojik etkenlere de bağlı olarak bazı aileler ve toplumlarda avlanma, horoz dövüşü gibi etkinlikler desteklenmektedir (Agnew, 1998). Özellikle kırsal bölgelerde doğa ile iç içe yaşayan insanlar, canlılara karşı beklentilerin aksine daha olumsuz tutum ve davranışlar sergilemektedirler. Bu durum kendisinden başka canlılara yaşama hakkı tanımayan, çarpık kentleşmenin ürünü olan toplumlarda daha da ürkütücü boyutlardadır (Hızarcı ve diğerleri, 2005).

Avusturyalı düşünür Peter Singer tarafından 1975’te yazılan “Hayvan Özgürleşmesi” isimli kitap, hayvanları korumaya yönelik yapılan tartışmaların doruk noktası olarak kabul edilmektedir. Söz konusu kitap insanların, hayvanlara karşı davranışlarına öncelik veren hayvan refahı görüşünden esinlenerek ortaya çıkan “hayvan hakları” görüşüne ilham vermiştir. Hayvan refahı görüşünü savunanların çoğu hayvanlara karşı yapılan zulmün sona erdirilmesine odaklanmış olup, hayvanların öldürülmesini ahlaki açıdan sorgulamamışken; Singer ve savunucuları ise insanların hayvanları öldürmeye hakkı olup olmadığını sorgulamıştır (Akt. Tatar, 2016). Hayvan refahı, "iyi halde olmak, mutluluk" anlamında kullanılmakta ve tam olarak "iyi bir halde olma durumunu" belirtmektedir (Sert ve Uzmay, 2017). Bu noktada tutumun davranışsal boyutu dikkate alındığında (Rahayu, 2015), insanların hayvanlara karşı tutumlarının, hayvanlara muamele davranışına yansıtacağı ve böylece hayvan refahını etkileyeceği aşıkardır (Sarıal-Kubilay, 2019). Dahası, hayvanlara karşı olumlu tutumlara sahip olan hayvan severlerin, toplumdaki diğer bireylere kıyasla empati becerilerinin de daha yüksek olduğu ileri sürülmektedir (Akdemir, 2016). Nitekim Taylor ve Signal (2007) tarafından yürütülen bir çalışmada, hayvan refahı için çalışan kurum/topluluklara üye bireylerin gerek hayvanlara yönelik tutumlarının gerekse empati düzeylerinin diğer bireylere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak her ne şekilde olursa olsun, hayvanlara yönelik olumlu tutumların gelişmesinde uzun vadeli ve etkin çözüm elbette ki eğitim ile mümkün olabilmektedir (Hızarcı ve diğerleri, 2005). Bu bilincin kazandırılmasında ise özellikle okullarda verilen biyoloji dersleri büyük önem taşımaktadır. Bu durumu destekler nitelikte Öztaş ve diğerleri (2005), biyoloji ders kitaplarında herhangi bir canlıdan bahsedilirken canlının insanlar için yararlı veya zararlı olduğuna dair bir kısım ifadelerin kullanılmasının bireylerin canlılara karşı tutum ve davranışlarının belirlenmesinde esas etken olabileceğini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan, günümüzde insanlığın ulaştığı biyolojik bilgi seviyesinin çoğunlukla diğer canlıların aleyhine bir gelişim gösterdiği göz önüne alındığında, bireylerin almış oldukları eğitimin ekolojik değerlerin ve biyosferde yaşayan diğer canlıları tehdit edici olmaması gerektiği sonucuna ulaşmak mümkündür. Biyolojik sistemlerin bireyler tarafından tanınması, ekosistemde bulunan hayvanlar da dahil tüm canlıların belirli görevlerinin olabileceğinin bireylere kavratılması bireyin diğer canlılara karşı abartılmış kötü davranışlar sergilemelerini ve olumsuz tutum geliştirmelerini engelleyebilir. Öte yandan bireylerin hayvanlara

yönelik tutumlarının araştırılması ve mevcut durumun ortaya konulması, özellikle canlıların korunması noktasında verilen eğitimin şekillenmesinde katkı sağlayarak, hayvanlara yönelik olumlu tutumların geliştirilmesi ve davranışa dönüştürülmesinde yol gösterici olabilir. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı öğrencilerin hayvanlara muameleye yönelik tutumlarının incelenmesi olup ele alınan araştırma soruları şu şekildedir:

- Lise öğrencilerinin hayvanlara muameleye yönelik genel tutumları ne düzeydedir?
- Lise öğrencilerinin hayvanlara muameleye yönelik tutum ölçeğinden elde edilen puanları arasında cinsiyetler açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Lise öğrencilerinin hayvanlara muameleye yönelik tutum ölçeğinden elde edilen puanları arasında sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Modeli

Çalışmada, nicel araştırma yaklaşımının deneysel olmayan araştırma desenleri altında tanımlanan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama çalışmaları, araştırmacıların veri toplamak amacıyla geniş bir örneklem grubuna anket/ölçek uygulaması veya görüşmeler yapmasıyla gerçekleştirilen bir yöntemdir. Eğitim araştırmalarında anketler söz konusu örneklem veya kitlenin tutumlarını, inançlarını, düşüncelerini, özelliklerini belirlemek veya herhangi bir konuda bilgi toplamak amacıyla sıklıkla kullanılır (McMillan ve Schumacher, 2010).

### 2.2. Örneklem

Çalışmanın örneklemini Erzurum il merkezindeki uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiş bir lisenin 9., 10., 11. ve 12. sınıflarında öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrencilerden oluşmaktadır. Uygun (convenience) örnekleme, zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, 2012). Bu nedenle çalışmada bu yöntem tercih edilmiştir. Çalışmaya katılan toplam 190 öğrencinin okul, cinsiyet ve sınıflara göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1**  
Öğrencilerin Okul, Sınıf ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	9. sınıf	10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf	Toplam
Kız	20	27	25	21	93
Erkek	20	25	28	24	97
Toplam	40	52	53	45	190

n=190

Tablo 1 incelendiğinde kız öğrencilerden 93 (%49.0), erkek öğrencilerden ise 97 (%51.0) kişi çalışmaya katılmışlardır. Katılımcılar sınıf düzeylerine göre incelendiğinde ise 9. sınıflardan 40 (%21.0), 10. sınıflardan 52 (%27.4), 11. sınıflardan 53 (%27.9) ve 12. sınıflardan ise 45 (%23.7) öğrenci çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, orijinal olarak Taylor ve Signal (2009) tarafından geliştirilmiştir. 30 maddelik orijinal ölçek, Evcil Hayvanlar (10 madde), Zararlılar (10 madde) ve Fayda (10 madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Söz konusu orijinal ölçek, Gül ve Özay-Köse (2019) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış olup Hayvan Müdahalesine Yönelik Tutum Ölçeği (HMTÖ)’ şeklinde adlandırılmıştır. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanması sürecinde öncelikle Gül ve Özay-Köse (2019) tarafından 24 öğrenci ve dört alan uzmanına ölçek uygulanarak dil geçerliliği sağlanmıştır. Dil geçerliliği çalışmalarından sonra madde analizi ve yapı geçerliliğine bakılmıştır. Bu aşamada öncelikle ölçekteki ifadeler için madde-toplam puan korelasyonlarına bakılmış, daha sonra ise sırasıyla açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analizler için 30 maddelik Likert ölçek, toplam 218 kişiden oluşan biyoloji ve fen bilgisi öğretmen adayına uygulanmıştır. Uygulamalar sonrasında öncelikle veriler düzenlenmiş, bu amaçla olumsuz anlamlı ifadeler (üçüncü alt boyutta) ters kodlanmıştır. Sonrasında ise

yapılan analizler neticesinde ölçeğin toplam 19 madde içeren 'Evcil Hayvanlar (9 madde)', 'Zararlılar (6 madde))' ve 'Fayda (4 madde)' olmak üzere üç boyutlu yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı ise 0.827 olarak hesaplanmıştır.

#### 2.4. Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen nicel veriler 'IBM SPSS Statistics' 20.0' programı kullanılarak istatistiksel analize tabii tutulmuştur. Çalışmada araştırma problemleri doğrultusunda öğrencilerin hayvan refahına yönelik genel tutum puanlarına ait ortalama değerler, Kutu ve Sözbilir (2011)'in beşli Likert tipi ölçekler için kullanmış olduğu aralıklar (1.00-1.80: çok düşük; 1.81-2.60: düşük; 2.61-3.40: orta; 3.41-4.20: yüksek; 4.21-5.00: çok yüksek) dikkate alınmıştır.

Diğer taraftan öğrencilerin tutumlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin tespit etmede kullanılacak olan istatistiksel teste karar vermek amacıyla homojenlik ve normallik varsayımları test edilmiştir. Normallik varsayımının test edilmesinde gerek ölçeğin geneli gerekse alt boyutları için yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk test sonuçları (Tablo 2, Tablo 3), veri yapısının parametrik test yapmaya uygun olmadığını göstermiştir.

**Tablo 2**  
Cinsiyete Göre HMTÖ'nin Normallik Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Evcil Hayvanlar	Kız	0.214	93	.000	0.808	93	.000
	Erkek	0.161	97	.000	0.853	97	.000
Zararlılar	Kız	0.168	93	.000	0.876	93	.000
	Erkek	0.202	97	.000	0.898	97	.000
Fayda	Kız	0.187	93	.000	0.910	93	.000
	Erkek	0.157	97	.000	0.909	97	.000
Ölçeğin Geneli	Kız	0.159	93	.000	0.870	93	.000
	Erkek	0.130	97	.000	0.918	97	.000

**Tablo 3**  
Sınıf Düzeyine Göre HMTÖ'nin Normallik Testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf düzeyi	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Evcil Hayvanlar	1.sınıf	0.182	40	0.002	0.894	40	0.001
	2.sınıf	0.197	52	0.000	0.813	52	0.000
	3.sınıf	0.169	53	0.001	0.877	53	0.000
	4.sınıf	0.262	45	0.000	0.727	45	0.000
Zararlılar	1.sınıf	0.227	40	0.000	0.899	40	0.002
	2.sınıf	0.171	52	0.001	0.879	52	0.000
	3.sınıf	0.178	53	0.000	0.871	53	0.000
	4.sınıf	0.245	45	0.000	0.865	45	0.000
Fayda	1.sınıf	0.154	40	0.018	0.923	40	0.010
	2.sınıf	0.132	52	0.025	0.943	52	0.015
	3.sınıf	0.179	53	0.000	0.865	53	0.000
	4.sınıf	0.208	45	0.000	0.858	45	0.000
Ölçeğin Geneli	1.sınıf	0.160	40	0.012	0.899	40	0.002
	2.sınıf	0.182	52	0.000	0.850	52	0.000
	3.sınıf	0.151	53	0.004	0.940	53	0.011
	4.sınıf	0.184	45	0.001	0.955	45	0.077

Tablo 4'te görüldüğü gibi homojenlik varsayımının test edilmesinde ise Levene testi sonuçları da, verilerin homojen dağılmadığını ve bu nedenle yapısının parametrik test yapmaya uygun olmadığını göstermiştir.

**Tablo 4**  
HMTÖ İçin Levene Homojenlik Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyete göre Levene testi sonuçları				Sınıf düzeyine göre Levene testi sonuçları			
	Levene istatistiği	sd1	sd2	p	Levene istatistiği	sd1	sd2	p
Evcil Hayvanlar	5,477	1	188	0,020	10,292	3	186	0,000
Zararlılar	0,455	1	188	0,501	13,293	3	186	0,000
Fayda	4,831	1	188	0,029	8,017	3	186	0,000
Ölçeğin Geneli	1,611	1	188	0,206	11,167	3	186	0,000

Yapılan analizler neticesinde veri yapısının parametrik test yapmaya uygun olmaması nedeniyle, yapılacak karşılaştırmalarda cinsiyet değişkeni için Mann-Whitney U testi, sınıf değişkeni için yapılan karşılaştırmalarda ise Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Önem düzeyinin yorumlanmasında ise %95 güven sınırları dikkate alınmıştır.

### 3. Bulgular

Araştırmanın bu aşamasında öğrencilere yöneltilen Hayvan Müdahalesine Yönelik Tutum Ölçeği (HMTÖ)'nden elde edilen puanları SPSS 20.0 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Buna göre birinci araştırma sorusu kapsamında ölçek maddelerinin geneline ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir. İkinci ve üçüncü araştırma soruları kapsamında ele alınan değişkenlerin etkisini incelemek amacıyla, betimsel istatistiklerin yanı sıra Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi kullanılarak karşılaştırmalar yapılmıştır. Analizler neticesinde elde edilen bulgular, araştırma soruları doğrultusunda aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

#### 3.1. Birinci Araştırma Sorusu Kapsamında Elde Edilen Bulgular

“Lise öğrencilerinin hayvanlara muameleye yönelik genel tutumları ne düzeydedir?” şeklindeki birinci araştırma sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5**  
Öğrencilerin HMTÖ'nden Elde Edilen Genel Tutumlarına Ait Betimsel İstatistikler

Maddeler	$\bar{x}$	SS
Evcil Hayvanlar	4.38	0.65
Evcil hayvanların sağlıklı bir hayat sürdürmek için temiz su ve gıda almaya ihtiyacı vardır	4.54	1.02
Evcil hayvanlara barınak veya uygun yaşam alanı sağlanmalıdır	4.66	0.65
Evcil hayvanların düzenli olarak sağlık kontrolünden geçirilmeleri gerekir	4,53	0,92
Hasta hayvanlar veteriner bakım hakkına sahiptirler	4,86	0,38
Tüm evcil hayvanlar her zaman biraz ilgiye ihtiyaç duyarlar	4,55	0,71
Evcil hayvanlar acı, yaralanma ve hastalıklardan korunma hakkına sahiptir	4,55	0,69
Evcil hayvanlar korku ve sıkıntıdan uzak bir yaşam hakkına sahiptirler	4,17	1,06
Evcil hayvanım (ya da olursa) yemek yemediğinde endişelenirim	3,85	1,15
Evcil hayvanımı (ya da olursa) ailemin bir parçası olarak düşünürüm	3,70	1,42
Zararlılar (böcek, haşere, fare vb. kemirgenler)	4.04	0.87
Zararlılar kendi yaşam alanlarında doğal davranışlarını sürdürme özgürlüğüne sahiptir	4.27	1.11
Zararlılar kendi yaşam alanlarında korku ve sıkıntıdan uzak bir yaşam hakkına sahiptirler	4.35	0.98
Zararlılar acı, yaralanma ve hastalıklardan korunma hakkına sahiptir	3.72	1.35
Zararlılar kendi yaşam alanlarında rahatsızlık verici durumdan uzak olarak yaşamlarını sürdürme hakkına sahiptirler	4.19	0.98
Zararlılar kendi yaşam alanlarında yaşamlarını sürdürmek için temiz su ve gıda alma hakkına sahiptir.	4.06	1.09
Problem yaratan zararlılarla baş etmeye çalışırken daha insancıl metotlar kullanmalıyız	3.65	1.59
Fayda	3.01	1.28
Hayvanların yük taşımada kullanımı, kabul edilebilir bir gelir kaynağıdır (örneğin, nakliye şirketi veya şoför).	3.18	1.62
İnsanların yararına hayvanların kullanılması kabul edilebilirdir.	2.86	1.72
Kozmetik ve ev temizlik ürünlerini test etmek için hayvanları kullanmak uygundur.	3.52	1.76
İnsanlar gıda olarak hayvanları kullanma hakkına sahiptir.	2.47	1.40
Genel	3.98	0.54

Tablo 5 incelendiğinde ölçeğin geneline ait öğrenci tutumlarının yüksek düzeyde ( $\bar{x}=3.98$ ) olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin hayvanlara muameleye yönelik olumlu tutumlara sahip olduğu söylenebilir. Bulgular alt boyutlar açısından incelendiğinde ise yine öğrenci görüşlerinin ilk iki boyut (Evcil Hayvanlar-Zararlılar) için yüksek/çok yüksek, üçüncü boyutta (Fayda) ise orta düzeyde tutumlara sahip olduğu görülmektedir. Her bir boyuttaki ifadeler ayrı ayrı değerlendirildiğinde ise yine ilk iki boyutta öğrenci tutumlarının çok yüksek/yüksek, üçüncü boyutta ise öğrencilerin özellikle “İnsanlar gıda olarak hayvanları kullanma hakkına sahiptir” maddesinde düşük ( $\bar{x}=2.47$ ), diğer ifadelerde ise orta/yüksek düzeyde ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin hayvanların insanlar tarafından gıda olarak kullanılmalarını bir hak olarak düşündükleri sonucu çıkarılabilir.

### 3.2. İkinci Araştırma Sorusu Kapsamında Elde Edilen Bulgular

“Lise öğrencilerinin hayvanlara muameleye yönelik tutum ölçeğinden elde edilen puanları arasında cinsiyetler açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindeki ikinci araştırma sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6**  
Öğrencilerin Cinsiyete Göre HMTÖ Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Faktörler	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS
Evcil Hayvanlar	Kız	93	4.47	0.06
	Erkek	97	4.29	0.07
Zararlılar	Kız	93	4.13	0.09
	Erkek	97	3.95	0.09
Fayda	Kız	93	3.44	0.12
	Erkek	97	2.59	0.13
Ölçeğin geneli	Kız	93	4.15	0.05
	Erkek	97	3.83	0.06

Tablo 6’da da görüldüğü gibi ölçeğin genelinde kız öğrencilerin ( $\bar{x}=4.15$ ) erkek öğrencilerden ( $\bar{x}=3.83$ ) daha yüksek düzeyde olumlu tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir. Aynı durum, ölçeğin alt boyutları için de söz konusudur. Bununla beraber cinsiyet değişkeni ile ilgili en dikkat çekici bulgu erkek öğrencilerin üçüncü boyuttaki görüşlerinin oldukça düşük olduğudur. Yani kız öğrenciler insanların faydasına hayvanların kullanılmasına karşı çıkarken erkekler bunun olması gereken bir durum olduğunu düşünerek farklı bakış açılarını ortaya koymuşlardır.

**Tablo 7**  
Öğrencilerin HMTÖ Puanlarının Cinsiyete Göre Durumları

Faktörler	Cinsiyet	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Evcil Hayvanlar	Kız	102.58	9539.5	3852.5	0.080
	Erkek	88.72	8605.5		
Zararlılar	Kız	101.09	9401.0	3991.0	0.067
	Erkek	90.14	8744.0		
Fayda	Kız	113.42	10548.0	2844.0	0.000
	Erkek	78.32	7597.0		
Ölçeğin geneli	Kız	114.75	10672.0	2720.0	0.000
	Erkek	77.04	7473.0		

Diğer taraftan yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları ölçeğin genelinde ( $U=2720.00$ ;  $p=.000$ ) ve üçüncü alt boyutunda ( $U=2844.00$ ;  $p=.000$ ) kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğunu göstermiştir (Tablo 7).

### 3.3. Üçüncü Araştırma Sorusu Kapsamında Elde Edilen Bulgular

“Lise öğrencilerinin hayvanlara muameleye yönelik tutum ölçeğinden elde edilen puanları arasında sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindeki üçüncü araştırma sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8**

Öğrencilerin Sınıflara Göre HMTÖ Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Faktörler	Sınıflar	n	$\bar{x}$	SS
Evcil Hayvanlar	9. sınıf	40	4.17	0.65
	10. sınıf	52	4.19	0.82
	11. sınıf	53	4.50	0.44
	12. sınıf	45	4.62	0.51
Zararlılar	9. sınıf	40	3.99	0.80
	10. sınıf	52	3.74	1.15
	11. sınıf	53	4.27	0.62
	12. sınıf	45	4.16	0.70
Fayda	9. sınıf	40	2.90	1.23
	10. sınıf	52	3.29	1.06
	11. sınıf	53	3.00	1.52
	12. sınıf	45	2.78	1.24
Ölçeğin geneli	9. sınıf	40	3.85	0.54
	10. sınıf	52	3.86	0.72
	11. sınıf	53	4.11	0.39
	12. sınıf	45	4.09	0.39

Tablo 8'de görüldüğü gibi ölçeğin genelinde tüm sınıflarda öğrencilerin yüksek düzeyde olumlu tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir. Aynı durum, ölçeğin birinci ve ikinci alt boyutları için de söz konusudur. Bununla beraber sınıf düzeyi değişkeni ile ilgili olarak tüm sınıflarda öğrencilerin üçüncü alt boyuttaki ifadelerle orta düzeyde katıldıkları anlaşılmaktadır.

**Tablo 9**

Öğrencilerin HMTÖ Puanlarının Sınıflara Göre Durumları

Faktörler	Sınıf	Sıra ortalaması	Chi Square	p
Evcil Hayvanlar	9. sınıf	73.70	16.077	0.001
	10. sınıf	88.43		
	11. sınıf	98.56		
	12. sınıf	119.44		
Zararlılar	9. sınıf	89.00	4.898	0.179
	10. sınıf	88.05		
	11. sınıf	106.04		
	12. sınıf	100.94		
Fayda	9. sınıf	90.40	3.111	0.375
	10. sınıf	106.09		
	11. sınıf	95.24		
	12. sınıf	88.11		
Ölçeğin geneli	9. sınıf	80.86	5.442	0.142
	10. sınıf	91.82		
	11. sınıf	106.28		
	12. sınıf	100.07		

Diğer taraftan yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları birinci alt boyut için sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olurken (Ki kare=16.077;  $p=.001$ ); ölçeğin genelinde ve diğer alt boyutlarında herhangi bir farklılaşmanın olmadığını göstermiştir (Tablo 9). Ölçeğin 'Evcil Hayvanlar' alt boyutu ile ilgili olarak ortaya çıkan farklılığın hangi sınıflardan kaynaklandığını belirlemek için Mann-Whitney U testi kullanılarak ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda 9-11. sınıflar ( $U=750,5$ ;  $p=.015$ ), 9-12. sınıflar ( $U=470,5$ ;  $p=.000$ ), 10-12. sınıflar ( $U=811,5$ ;  $p=.008$ ) ve 11-12. sınıflar ( $U=903,00$ ;  $p=.037$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılığın olduğu belirlenmiştir.

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Dünyanın pek çok bölgesindeki insanlar hayvanların yaşamını ilgilendiren sorunlardan kaygı duymakta olup, buna istinaden hayvan hakları, hayvanların korunması ve refahı gibi hususlar günümüzün güncel konuları arasında yerini korumaya devam etmektedir. Elbette insanların hayvanlara yönelik

tutum ve davranışları, hayatını etkileyen bu tür sorunları tetikleyebilmektedir (İzmirli ve Phillips, 2012). Bu sebeple, insanların hayvan problemleriyle ilgili düşüncelerini ve hayvanlara yönelik tutumlarını öğrenmek önemlidir. Buradan hareketle çalışmada, lise öğrencilerinin hayvanlara muameleye yönelik tutumları incelenmiş ve farklı değişkenlere göre tutum düzeyleri karşılaştırılmıştır.

Çalışmada ilk olarak birinci alt problem ışığında, öğrencilerin tutumları ölçeğin geneli ve alt boyutlarına göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin genel tutumlarının yüksek düzeyde ( $\bar{x}=3.98$ ) olduğu tespit edilmiştir. Bulgular alt boyutlar açısından ele alındığında ise 'Evcil Hayvanlar' ( $\bar{x}=4.38$ ) ve 'Zararlılar' ( $\bar{x}=4.04$ ) boyutunda öğrenci tutumları yüksek iken, 'Fayda' ( $\bar{x}=3.01$ ) boyutunda orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elbette bu bulgular, öğrencilerin hayvanlara karşı pozitif tutumlarının arzu edilen yönünü ortaya koymuştur. Benzer bulgular başka araştırmalar sonucunda da elde edilmiştir (Plous, 1996; Hızarcı ve diğerleri, 2005; Taylor ve Signal, 2005; Knight, Vrij, Bard ve Brandon, 2009; İzmirli ve Phillips, 2012). Örneğin Hazel, Signal ve Taylor (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte öğrencilerin evcil hayvanlara yönelik tutumlarının, zararlılar ve hayvanlardan yararlanma boyutlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Evcil hayvan sahiplerinin hayvan refahına ilişkin algı ve tutumlarının incelendiği bir başka çalışmada da katılımcıların sadece evcil hayvanlarına değil, genel olarak diğer hayvanlara da iyi davrandıkları ve merhametle yaklaştıkları tespit edilmiştir. Araştırmacılar aynı zamanda evcil hayvan sahiplerinin tutumunun, hayvanları için sağlayacakları çevrenin iyi ya da kötü olmasını etkileyeceğini de ifade etmişlerdir (Sarial-Kubilay, 2019). Bu bakımdan bu çalışmanın bulgularının hâlihazırdaki çalışma bulguları ile örtüşmesi, insanların hayvanlara yaklaşımlarının olumlu yönlerini ortaya koyma adına sevindiricidir. Bununla beraber çalışmanın 'Fayda' boyutunda öğrenci tutumlarının biraz düşüş göstermesi üzerinde tartışılması gereken ana bulgulardan biri olarak değerlendirilebilir. Zira 'Zararlılar' boyutunda bile yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin, insanların hayvanlardan yararlanmasını gerektiğine yönelik ifadeler içeren 'Fayda' boyutunda orta düzeyde tutum sergilemeleri oldukça dikkat çekicidir. Bu konuda öğrencilerin az da olsa hayvan haklarını bir kenara bırakıp, insan yararına kullanımını bir nebze hoş görmeleri birçok faktörden kaynaklanabileceği gibi dini faktörlerden de kaynaklanmış olabilir. Nitekim ülkemizde kurban kesme gibi bazı dini ritüeller, Anadolu'daki hayvancılık faaliyetleri, Türk kültüründen kaynaklanan at binme gibi binek hayvanlarının kullanımı vb. insanların hayvanlardan yararlanmasını öğrencilerin kısmen olumlu karşılamalarında etkili faktörler olabilir. Nitekim bu durumu destekler nitelikte Bozkurt ve diğerleri (2017), kültürel, ahlaki ve toplumsal öğeler ile inançların hayvan refahına yönelik tutumları etkilediğini ve daha yarıcı bir içeriği bünyesinde barındırdığını ifade etmişlerdir. Elbette bu konuda kesin bir yargıya varabilmek için doğrudan nitel uygulamalarla daha derin çalışmaların yapılması ve bu durumun sorgulanmasında fayda vardır.

Çalışmanın bulguları cinsiyetler açısından incelendiğinde, genel olarak kız ve erkeklerin tutum puanları yüksek olmakla beraber ölçeğin genelinde kızlar lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Diğer taraftan çalışmanın bulguları alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde, yine genel olarak ilk iki boyutta kız ve erkeklerin olumlu tutumları ön plana çıkarken 'Fayda' boyutunda kızların yüksek, erkeklerin düşük ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Ancak fayda boyutundaki maddeler ters kodlandığından kızların hayvanların insan yararı ile ilgili ifadelerde olumsuz erkeklerin ise daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Yani erkekler her ne kadar genel olarak hayvanlar ve hayvan haklarına yönelik olumlu tutum sergileseler de insanların yararına hayvanların kullanımını daha çok destekliyor görünmektedirler. Kızların hayvanlara karşı olumlu tutumlarına yönelik elde edilen bu bulgular, alan yazında yürütülen birçok çalışmanın sonuçları ile paralellik taşımaktadır (Kellert & Berry, 1987; Hills, 1993; Agnew 1998; Paul & Podberscek, 2000; Serpell, 2004; Taylor ve Signal, 2005; Hazel ve diğerleri, 2011). Örneğin Herzog, Betchart ve Pittman (1991), yapmış oldukları çalışmalarında erkeklerin hayvan refahı sorunları için kadınlardan daha az endişe duyduklarını tespit etmişlerdir. İzmirli ve Phillips (2012) tarafında yapılan çalışmanın sonuçları da cinsiyetin önemli bir demografik belirleyen olup kızların erkeklere göre hayvanlara karşı daha sempatik tutum gösterdiğini ortaya koymuştur. Yine bazı çalışmalarda genel olarak hayvanlara karşı tutumlarda, erkeklerin insanlığın yararlarını daha ön planda tutarken, kızların hayvanlara karşı daha ilgili, empatik ve hayvanlar için fedakârlık yapmaya daha istekli bulunduğu ileri sürülmüştür (Türkmenoğlu, 2016).

Çalışmada son olarak öğrenci tutumları sınıf düzeyleri bazında incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre gerek ölçeğin genelinde gerekse birinci ve ikinci alt boyutunda öğrenci tutumlarının yüksek/çok yüksek, üçüncü alt boyutta ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan sınıf düzeylerine göre tutum puanlarının karşılaştırılması sonucunda gerek ölçeğin genelinde gerekse ikinci ve üçüncü alt

boyutta sınıflar arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmazken; ölçeğin birinci alt boyutu için tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. Birinci boyut olan 'Evcil Hayvanlar' boyutunda ortaya çıkan farklılaşmanın hangi sınıflardan kaynaklandığının tespiti için yapılan ikili karşılaştırmalar ile aritmetik ortalamalar (Tablo 8) ve Tablo 9'da verilen sıra ortalamalarına ait değerler, farklılığın ana kaynağının 9. ve 12. sınıflar olduğunu göstermektedir. Buna göre sıra ortalama değerleri açısından 9. sınıftan 12. sınıfa doğru gidildikçe puanlarda artış olduğu açıkça görülmektedir. Bu durum üst sınıflara doğru gidildikçe öğrencilerin evcil hayvanlarla ilgili olumlu tutumlarının arttığını göstermektedir. Aslında, alan yazında hayvanlara muamele, hayvan refahı, hayvan hakları, hayvan ıslahı v.b. farklı boyutlarda hayvanlara yönelik tutumları cinsiyet vb. değişkenler açısından ölçen çok sayıda çalışma olmakla beraber, tutumları sınıf düzeylerine göre karşılaştırmalı olarak ele alan çalışmaların sayısının daha az olduğu dikkati çekmektedir. Çalışmalardan biri Yaşaroğlu ve Akdağ (2013) tarafından ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve davranışlarını belirlemek üzere kullanılan ölçeğin 'Hayvan Sevgisi' alt boyutu bazında yapılmış, elde edilen bulgulara sınıf düzeyleri açısından tutumlarda bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Bazı çalışmalarda ise sınıf düzeyinden ziyade daha genel bir yaklaşımla verilen eğitimin ya da eğitim düzeylerinin hayvanlara yönelik tutumu daha olumlu yönde etkilediğine yönelik sonuçlara ulaşılmıştır (Hazel ve diğerleri, 2011; Mazas ve diğerleri, 2013; Van der Weijden, 2013; Pirrone ve diğerleri, 2019). Bu çalışmada da sınıf düzeyi eğitim düzeyi ile ilişkilendirilebilir. Bir başka deyişle, çalışmada öğrencilerin eğitim düzeyi arttıkça tutum düzeyleri de artış göstermiştir. Nitekim bu konu ile ilgili olarak ortaöğretim biyoloji öğretim programı (MEB, 2018) incelendiğinde, 9. sınıfta ağırlıklı olarak canlılar dünyası konusu ile canlıların çeşitliliğine dikkat çekilirken, üst sınıflara gidildikçe, (10-11 ve 12. sınıflar) canlı-çevre ilişkilerine de odaklanılarak ekoloji, çevresel sorunlar vb. konulara da yer verildiği görülmektedir. Diğer taraftan aynı öğretim programında "*Canlılar Dünyası*", "*Ekosistem Ekolojisi ve Güncel Çevre Sorunları*", "*Komünite ve Popülasyon Ekolojisi*" ünitelerinde öğrenciler, çevresindeki canlıları ve canlıların içinde yaşadıkları çevre ile etkileşimlerini araştırma, gözlemlene ve incelemeye yönlendirilerek öğrencilere uygulamalar yaptırılmalıdır." şeklinde dikkat edilmesi gereken hususlara yer verilerek, öğrencilerde canlı-çevre ilişkisi noktasında bilincin kazandırılması amaçlanmıştır. Dolayısıyla üst sınıflara doğru gidildikçe verilen eğitimin olumlu etkisinin bu çalışmanın bulgularına da yansıdığı söylenebilir. Bununla beraber, ortaya çıkan anlamlı farklılığın ölçeğin sadece "evcil hayvanlar" boyutunda olması düşündürücüdür. Bu bulgu, öğrencilerin yakın çevrelerinde evcil hayvanlarla daha iç içe olması nedeniyle, verilen eğitimin bu boyuta yönelik tutumları daha fazla etkilemiş olmasıyla ilişkilendirilebilir. Eğitim düzeyi ile hayvanlara yönelik tutum arasındaki ilişki farklı çalışmalara da konu olmuş, bu çalışmanın bulgularını destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin Özkul ve diğerleri (2013) hayvan hakları konusundaki tutum ile eğitim düzeyi arasında pozitif bir ilişki olduğunu çalışmalarında ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla bizim çalışmamızda da üst sınıflara gidildikçe tutumların olumlu yönde artış göstermesi, verilen eğitimin, özellikle biyoloji dersleri kapsamında her geçen yıl canlılarla ilgili daha fazla bilgi edinmeleri paralelinde öğrencilerin farkındalık kazanarak olumlu tutumlar geliştirdikleri söylenebilir. Bunun yanında sadece 'Evcil Hayvanlar' boyutunda üst sınıflara gidildikçe tutumların artması ve anlamlı farklılığın ortaya çıkması farklı açılardan da değerlendirilebilir. Bu bulgunun ortaya çıkmasında belki öğrencilerin evde evcil hayvan yetiştirmeleri vb. farklı faktörlerin de araştırılması, söz konusu bulgunun nedeninin daha net ortaya konulabilmesinde yardımcı olabilir.

Sonuç olarak araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin hayvanlara muameleye yönelik tutumlarının genel anlamda olumlu ve yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla beraber bazı noktalarda olumlu tutumların daha da geliştirilmesinin gerekliliği öne çıkmaktadır. Bu noktada çalışmanın bulguları doğrultusunda aşağıdaki önerilerin sunulması gelecek araştırmalara yol gösterici olabilir. Buna göre öncelikle bu çalışma sadece lise öğrencileri ile yürütülmüştür. Dolayısıyla karşılaştırma gruplarından biri sadece sınıf düzeyi bazında ele alınmıştır. Bu noktada ileride yapılacak çalışmalarda öğretimin farklı kademelerinde (ilköğretim, orta öğretim, yükseköğretim vb.) uygulamalar yapılarak, eğitim düzeyinin tutum üzerindeki etkisi daha detaylı incelenebilir.

Çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha olumlu tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle erkek öğrencilerin olumlu daha düşük olan tutumlarının altında yatan nedenlerin nitel araştırmalarla ortaya konulmasına ihtiyaç vardır.

Öğrencilerin hayvan besleme/hayvancılıkla uğraşma, bir evcil hayvana sahip olma vb. durumları, onların hayvanlara yönelik tutumlarını etkileyebilir. Bu nedenle ileride yapılacak çalışmalarda, bu gibi değişkenlerin de ele alınarak tutumların karşılaştırılması önerilebilir.



Hayvanlara muamele ve hayvanlara yönelik tutumlar, sadece okullarda öğrenim gören öğrenciler değil, toplumun her kesiminden bireyleri ilgilendiren sosyal bir konudur. Bu nedenle farklı sosyal statülerden bireylerin de örneklem olarak seçildiği benzer nitelikli çalışmalar yapılabilir.

## Kaynaklar

- Agnew, R. (1998). The causes of animal abuse: A social-psychological analysis. *Theoretical Criminology*, 2(2), 177-209.
- Akdemir, S. (2016). *İlkokul öğrencilerinde hayvana yönelik kötü davranış ile saldırganlık ve empati düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul.
- Bozkurt, Z., Koçak, S., Kılıç, İ., Çelikeloğlu, K., Hacan, Ö., Lenger, Ö. F. & Tekerli, M. (2017). Attitudes of staff regarding animal welfare: A description on poultry farms in Afyonkarahisar. *Kocatepe Veterinary Journal*, 10(4), 308-316.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Örneklem yöntemleri. Erişim: 18.11.2019 tarihinde <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Daştan, H. (1999). *Çevre koruma bilinci ve duyarlılığının oluşmasında eğitimin yeri ve önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, Ö., Özkul, T. & Özen, A. (2011). Fırat ve uludağ üniversitesi veteriner fakültesi öğrencilerinin köpek psikolojisi konusundaki tutum ve görüşleri. *Ankara Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi*, 58, 85-91.
- Erlich, P. R. & Wilson, E. O. (1991) Biodiversity studies: Science and policy. *Science*, 253(5021), 758-762.
- Fraser, D. & Duncan, I. J. (1998). 'Pleasures', 'pains' and animal welfare: Toward a natural history of affect. *Animal Welfare*, 7(4), 383-396.
- Gül, Ş. & Özay-Köse, E. (2015). Öğretmen adaylarının çevre sorumluluğuna bağlı tüketim bilinç düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 334-345.
- Gül, Ş. & Özay-Köse, E. (2019). Adaptation of attitude scale towards the treatment of animals to Turkish: A validity and reliability study. *Erciyes Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi*, 16(2), 77-85.
- Hazel, S. J., Signal, T. D. & Taylor, N. (2011). Can teaching veterinary and animal-science students about animal welfare affect their attitude toward animals and human-related empathy?. *Journal of veterinary medical education*, 38(1), 74-83.
- Herzog, H. A., Betchart, N. S., & Pittman, R. B. (1991). Gender, sex role orientation, and attitudes toward animals. *Anthrozoös*, 4(3), 184-191.
- Hızarcı, T., Atılboz, N. G. & Salman, S. (2005). İki farklı sosyo-ekonomik bölgedeki ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin canlılara karşı tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 55-69.
- Hills, A. (1993). The motivational bases of attitudes toward animals. *Society and Animals*, 1, 111-128.
- İzmirli, S. & Phillips, C. J. C. (2012). Attitudes to animal welfare and rights throughout the world in the modern era: A review. *Eurasian Journal of Veterinary Sciences*, 28(2), 65-68.
- Kellert, S. R. & J. K. Berry. (1987). Attitudes, knowledge, and behaviors toward wildlife as affected by gender. *Wildlife Society Bulletin*, 15, 363-371.
- Knight, S., Vrij, A., Bard, K. & Brandon, D. (2009). Science versus human welfare? Understanding attitudes toward animal use. *Journal of Social Issues*, 65(3), 463-483.
- Kutu, H. & Sözbilir, M. (2011). Yaşam temelli ARCS öğretim modeliyle 9. sınıf kimya dersi "Hayatımızda Kimya" ünitesinin öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 29-62.
- Mazas, B., Manzanal, M. R. F., Zarza, F., J. & María, G. A. (2013). Development and validation of a scale to assess students' attitude towards animal welfare. *International Journal of Science Education*, 35(11), 1775-1799.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th Ed.). Newyork, Longman.
- Melikoğlu, B. (2009). Türkiye'de kurulan ilk Hayvanları Koruma Derneğinin tarihsel gelişimi. *Veteriner Hekimler Derneği Dergisi*, 80(1), 37-49.
- Önder, R. (2015). İlköğretim öğrencilerinin çevre tutumlarının incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 115-124.
- Özdemir, Ş. (1997). *Temel ekoloji bilgisi ve çevre sorunları*. Hatiboğlu Yayınları: Ankara.
- Özkul, T., Sarıbaş, T., Uzabacı, E. & Yüksel, E. (2013). Türk toplumunun hayvan hakları kavramına yaklaşımının belirlenmesine yönelik bir araştırma: III. Hayvanları korumaya, hayvan hakları sorunlarına ve bölgesel farklılıklara yönelik tutum analizi. *Kafkas Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi*, 19(3), 365-369.
- Öztaş, F., Yel, M. & Öztaş, H. (2005). Biyoloji eğitiminin diğer canlılar ve çevreye karşı insan etik değerlerinin oluşumu üzerine etkileri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 295-306.
- Paul, E. E. & Podberscek, A. L. (2000). Veterinary education and students' attitudes towards animal welfare. *Veterinary Record*, 146(10), 269-272.
- Pirrone, F., Mariti, C., Gazzano, A., Albertini, M., Sighieri, C. & Diverio, S. (2019). Attitudes toward animals and their welfare among Italian veterinary students. *Veterinary sciences*, 6(1), 1-9.

- Plous, S. (1996). Attitudes toward the use of animals in psychological research and education. *American psychologist*, 51(11), 1167-1180.
- Rahayu, S. (2015). *Evaluating the affective dimension in chemistry education*. In: Kahveci, M, Orgill, M.K. (eds). *Affective dimensions in chemistry education*. Springer, New York, pp 30–47.
- Sarial-Kubilay, G. S. (2019). *Pet hayvanı sahiplerinin hayvan refahına ilişkin algı ve tutumu üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Seçgin, F., Yalvaç, G. & Çetin, T. (2010). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin karikatürler aracılığıyla çevre sorunlarına ilişkin algıları*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Turkey.
- Serpell, J. A. (2004). Factors influencing human attitudes towards animals and their welfare. *AnimalWelfare*, 13, 145–151.
- Sert, H. & Uzmay, A. (2017). Dünya’da hayvan refahı uygulamalarının ekonomik ve sürdürülebilirlik açısından değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(4), 263-276.
- Tamzok, H., Kük, M. & Çobanoğlu, N. (2013). Hukuki ve etik boyutlarıyla sokak hayvanları. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 245-280.
- Tatar, D. B. (2016). Hayvanların korunmasına dair görüşlere eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 20(3), 297-329.
- Taylor, N. & Signal, T. D. (2009). Pet, pest, profit: Isolating differences in attitudes towards the treatment of animals. *Anthrozoos*, 22(2), 129-135.
- Türkmenoğlu, E. (2016). Veterinary medicine and empathy. *Kocatepe Veterinary Journal*, 9(1), 36-42.
- Van der Weijden, J.A. (2013). *Attitudes towards the use of animals of students enrolled in animal welfare and laboratory science courses in the Netherlands*. MSc Thesis, Utrecht University; Utrecht, The Netherlands. 2 Eylül 2019 tarihinde <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/289474> adresinden indirilmiştir.
- Yaşaroğlu, C. & Akdağ, M. (2013). İlköğretim birinci kademe (ilkokul) öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 50-65.



International Refereed Journal

# Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: [ebd.beun.edu.tr](http://ebd.beun.edu.tr)



## The Leadership Approaches of Faculty Members: The Case of Higher Education in Turkey<sup>1</sup>

Seyithan DEMİRDAĞ<sup>2</sup>

**Received:** 21 November 2019, **Accepted:** 11 December 2019

### ABSTRACT

The aim of this descriptive study, which is based on a correlational design, is to investigate the relationship between the classroom leadership skills of faculty members in terms of Creating a Positive Class Environment, Developing Students, Affecting Students, and Effective Teaching. The study population included all universities in Turkey and the sample is consisted of 28 universities from different Turkish regions. It included 246 participants, who were selected from a non-random sampling method in 2018-2019 academic year. The In-Class Leader Teaching Skills Perception Scale (ICLTSPS) scale was used to collect data. The five-point Likert type instrument included 38 items. The study explored the relationships between Creating a Positive Class Environment, Developing Students, Affecting Students, and Effective Teaching skills of faculty members. T-test, ANOVA, Pearson Correlation, and Simple Linear Regression were used for data analysis. According to the findings of the study, there was a high level of significant relationship between the sub-dimensions of in class leadership skills of faculty members.

**Keywords:** Leadership Skills, Higher Education, Faculty Members, University, Turkey.

### EXTENDED ABSTRACT

#### *Purpose and Significance*

The term of teacher leaders has been a topic of discussion for years. It is seen that the definitions on teacher leaders differ from researcher to researcher. Lambert (2003), for example, described teacher leaders as individuals who exert the necessary effort to achieve the school's goals. Can (2014) identified individuals as leaders, who are aware of the certain objectives and the goals of the organization. In this sense, teacher leaders can be defined as individuals who have an impact on their environment, take responsibility, and provide the necessary support to both their colleagues and students (Can, 2014; Katzenmeyer & Moller, 2001).

In this study, the theoretical framework of Leithwood and Riehl (2003), which is based on the teacher leaders was employed. According to the theory, teacher leaders have important power in influencing and directing individuals surrounding them. Accordingly, these teachers have the necessary equipment to create a positive atmosphere, to be an effective teacher in the classroom and to develop and influence their students in every sense (Gordon, 2004). Teacher leaders know how to use their leadership skills, as well as to create a positive climate in the classroom, move students forward in many areas, and can make the necessary strategic planning for their students (Crowther, Kaagan, Ferguson, & Hann, 2002).

When the literature on teacher leadership is examined, it is seen that the studies are mostly conducted based on the leadership skills of the teachers employed in primary and secondary schools (Balyer, 2016; Deniz & Hasançebioglu, 2003; Kılınç & Receptoğlu, 2013; Neck, Neck, Manz, & Godwin, 1999; Prussia, Anderson, & Manz, 1998). However, no

<sup>1</sup> This study was supported by BAP unit at Zonguldak Bülent Ecevit University (Project Number: 2018-YKD-19959079-02).

<sup>2</sup> Assoc. Prof. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, [seyithandemirdag@gmail.com](mailto:seyithandemirdag@gmail.com)

studies were conducted on the leadership skills of faculty members in universities. According to this study, it is aimed to make a contribution to the related literature about how they create a positive classroom atmosphere, develop students, affect students, and provide effective teaching by using their leadership skills.

### *Methods*

In this descriptive study, a survey model was employed to collect data. This research aimed to examine the relationship between the classroom leadership skills of faculty members in terms of Creating a Positive Class Environment, Developing Students, Affecting Students, and Effective Teaching. The population of the study included all Turkish universities. However, the study sample was consisted of 28 universities from seven different regions of Turkey. The numbers of the participants were 246 faculty members employed at Turkish universities. The study took place during 2018-2019 academic year. The researcher used an instrument called In-Class Leader Teaching Skills Perception Scale (ICLTSPS) scale to collect data. The ICLTSPS had 38 items and constructed as a five-point Likert scale.

### *Results*

As the result of the analyses, it was examined whether there was a significant difference between the instructor's leadership skills in the classroom according to the gender variable. As a result of these examinations, there were no significant differences on the sub-dimensions such as creating a positive classroom atmosphere ( $t_{244} = .75$ ;  $p = .44$ ), developing students ( $t_{244} = -.51$ ;  $p = .60$ ), and affecting students ( $t_{244} = .30$ ;  $p = .76$ ). On the other hand, there was a significant difference on the sub-dimension called effective teaching ( $t_{244} = -2.14$ ;  $p = .03$ ). In the study, the leadership skills of the faculty members based on their departments were also examined. The results showed that there was a significant difference based on the sub-dimension of developing students ( $F_{4,241} = 2.22$ ;  $p = .03$ ). However, there were no significant differences based on the sub-dimensions of creating a positive classroom atmosphere ( $F_{4,241} = 1.11$ ;  $p = .35$ ), affecting students ( $F_{4,241} = .78$ ;  $p = .59$ ), and effective teaching ( $F_{4,241} = 1.25$ ;  $p = .27$ ).

### *Discussion and Conclusions*

According to the findings, it was seen that the instructors generally showed leadership skills regardless of their genders and type of faculty. However, it was found that there were differences between faculty members in terms of demonstrating leadership skills on the basis of their departments. In order to eliminate these differences and ensure that every faculty member has a high level of leadership skills, especially department heads have important duties. Firstly, the department heads have to establish a democratic environment for their teaching staff. The faculty members who can move freely in such environments can be more functional. Secondly, department heads should keep communication channels open. In organizations where this approach comes to the forefront, individuals tend to participate in the decision-making process and provide the necessary support to the activities that require cooperation and team work. Finally, department heads should organize various activities for the development of teacher leadership. Activities can be in the forms of seminars, workshops and conferences. As a result of the activities, effective awareness can be created among the faculty members and they can develop positive relations with their students, colleagues and administrative management.

# Öğretim Elemanlarının Liderlik Yaklaşımları: Türkiye'deki Yükseköğretim Örneği<sup>1</sup>

Seyihan DEMİRDAĞ<sup>2</sup>

**Başvuru Tarihi:** 21 Kasım 2019, **Kabul Tarihi:** 11 Aralık 2019

## ÖZET

İlişkisel tarama modeline dayanan bu betimsel çalışmanın amacı öğretim elemanlarının Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma, Öğrencileri Geliştirme, Öğrencileri Etkileme ve Etkili Öğretim gibi sınıf içi liderlik becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın evrenini Türkiye'deki bütün üniversiteler, örneklemini ise farklı bölgelerde yer alan 28 üniversitedeki öğretim elemanları oluşturmaktadır. 2018-2019 öğretim yılında gerçekleştirilen çalışmadaki 246 katılımcı seçkisiz olmayan (non-random) örnekleme yöntemlerinden tabakalı örneklem yöntemiyle seçilmişlerdir. Çalışmadaki veriler Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği (SİLÖBAÖ) kullanılarak veriler toplanmıştır. 5'li Likert tipindeki SİLÖBAÖ 38 maddeden oluşmaktadır. Çalışmada ayrıca Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma, Öğrencileri Geliştirme, Öğrencileri Etkileme ve Etkili Öğretim gibi liderlik becerileri arasındaki ilişkiler de araştırılmıştır. Son olarak, Öğrencileri Etkileme boyutunun diğer alt boyutlar tarafından yordanma düzeyi incelenmiştir. Verilerin analizi için t-testi, ANOVA, Pearson Korelasyonu ve Basit Doğrusal Regresyon kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre katılımcıların liderlik becerilerinin sadece bazı bölümlere anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bulgular ayrıca sınıf içi liderlik becerilerinin alt boyutları arasında olumlu yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik Becerileri, Yükseköğretim, Öğretim Elemanları, Üniversite, Türkiye.

## 1. Giriş

Öğretmenler bazı davranışlarından ve yaklaşımlarından ötürü lider öğretmenler olarak değerlendirilirler. Alanı ile ilgili yeterli teknik donanıma sahip olması, bireyleri ikna edebilmesi, sınıf içi ve sınıf dışı etkili yönlendirme yapabilmesi, hemen hemen herkes tarafından sevilmesi ve sahip olduğu karizmatik özelliklerden dolayı öğrencilerini ve meslektaşlarını etkileyebilmesi öğretmenin liderlik özelliklerinden sadece bir kaçıdır. Öğretmen yeterliklerine ilişkin Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlemiş olduğu öğretmenlik mesleğini ilişkin yeterlikler belgesi bütün öğretmenlere rehber niteliğindedir. İlgili belgede yeterlikler mesleki bilgi, mesleki beceri ile tutum ve değerler olmak üzere üç grupta kategorize edilmiştir (MEB, 2017). Çağın gereksinimlerine uygun olarak öğretmen nitelikleri dikkate alındığında onların toplumdaki bireylere yol gösterici olmaları liderlik özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Öğretim ortamlarının ve öğrencilerin gelişimleri sürecinde öğretmenlerin liderlik özellikleri bağlamında inisiyatif olarak toplum için bir model olmalarının önemi gün geçtikçe daha da artmaktadır. Hem okul dışındaki hem de okul içindeki bireyler için öğretmenin liderlik yaklaşımları ortak bir paydada buluşulması noktasında güdüleyici bir etken olarak kendini gösterecektir. Öğretmenlerin liderliğe ilişkin yaklaşımları ve bu durumla ilişkili becerileri olumlu bir sınıf iklimi oluşturma, öğrencileri geliştirme, etkili bir öğrenme ortamı sağlama ve öğrencilere doğru davranışlar edindirme açısından önemi yadsınamayacak düzeyde dikkate alınması gereken konuların başında gelmektedir.

Öğretmen liderliği veya öğretmenin liderlik yaklaşımları alan yazında incelendiğinde ilgili kavramların tanımlarının araştırmacıdan araştırmacıya farklılık gösterdiği görülmektedir. Örneğin Lambert (2003) lider öğretmenleri okulun hedeflerine ulaşması noktasında gerekli gayreti üst düzeyde sarf eden bireyler olarak tanımlamıştır. Can (2014), bireyleri çerçevesi belli hedefler bağlamında toplayarak örgütün amaçlarını gerçekleştiren bireyleri lider olarak belirtmiştir. Kaplan ve Gülten (2017) ise liderleri olumlu ortamlar oluşturarak herkesi karar alma sürecine dâhil eden bireyler olarak tanımlamaktadır. Bu anlamda, lider öğretmenler çevrelerini etkileyen, sorumluluk almaktan kaçınmayan ve hem meslektaşlarına hem de öğrencilere gerekli destekleri sağlayan vizyon sahibi bireyler olarak tanımlanabilir (Can, 2014; Katzenmeyer & Moller, 2001).

<sup>1</sup> Bu çalışma Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, BAP birimi tarafından desteklenmiştir (Proje No: 2018-YKD-19959079-02).

<sup>2</sup> Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, [seyithandemirdag@gmail.com](mailto:seyithandemirdag@gmail.com)

Bu çalışmada, teorik çerçeve olarak Leithwood ve Riehl'in (2003) lider öğretmen yaklaşımı temel alınmıştır. Kurama göre lider öğretmenler bireyleri etkileme ve yönlendirme noktasında önemli güce sahiptirler. Buna göre lider vasıflı öğretmenler olumlu bir atmosfer oluşturma, sınıfta etkili bir öğretici olma ve öğrencilerini her anlamda geliştirme ve onları etkileme açılarından gerekli donanıma sahiptirler (Gordon, 2004). Lider öğretmenler, liderlik becerilerini ne şekilde kullanmaları gerektiğini bildikleri gibi, sınıfta olumlu bir iklim oluşturma, öğrencilerini birçok alanda ileriye taşıma ve onları bu anlamda geliştirmek için gerekli stratejik planlamaları yapabilmektedirler (Crowther, Kaagan, Ferguson, & Hann, 2002).

Eğitim örgütlerinde öğretmenin liderlik becerilerinin geliştirilmesi öğrenciler, veliler, yöneticiler ve meslektaşlara fayda sağlayacaktır (Özçetin, 2013). Liderlik becerileri sayesinde paydaşlarla gerekli bilgiler paylaşarak öğrencilerin ve sonuç olarak okulun gelişimi ve dönüşümü sağlanacaktır (Aslan, 2011). Lider öğretmen becerilerinin ön plana çıktığı örgütlerde yaratıcılık, yakın ilişkiler, paylaşım, işbirliği, yardım etme ve rehberlik etme gibi davranışlar ön planda olacaktır. Bu davranışların etkili olduğu ortamlarda planlı ve düzenli çalışma, mevcut kaynakları etkili kullanabilme, üst düzeyde bilgi alış veriş ve örgüt içinde olumlu bir havanın oluşması kaçınılmaz hale gelecektir (Aslan, 2011; Canlı, 2011). Temel olarak lider öğretmenler sınıf içi ve sınıf dışı bütün unsurların eşgüdümlü bir şekilde hareket etmeleri noktasında gerekli zeminleri hazırlayarak, bireylerin olumlu bir atmosferde yeni şeyler öğrenmelerini, gelişmelerini ve etkili öğrenmelerini sağlarlar (Tomlinson & Germundson, 2007).

Lider öğretmenlerin becerileri sayesinde okuldaki kaynakların etkili kullanılması, bilginin yönetilmesi, kaliteli öğretim sağlanması ve öğrenmeye açık olma gibi özellikler bütün paydaşların ortak amaçlarına hizmet edecektir (Harrison & Killion, 2007). Liderlik vasıfları bu denli güçlü olan eğitimciler yaratıcı olma, gelişime öncülük etme ve alanda teknik donanıma sahip olma gibi özellikleri barındırırlar (Lieberman & Miller, 2005). Bu özellikler öğrencilerin öğrenme odaklı yaklaşımlarının gelişmesine muazzam ölçüde hizmet etmektedir (Camilleri, 1999; Glickman, Gordon, & Ross-Gordon, 2014).

Eğitim örgütlerindeki lider öğretmenler her yönü ile öğrenciler üzerinde olumlu etkiler oluştururlar (Boyd-Dimock & McGree, 1995). Lider öğretmenler öğrencilerini etkileyerek öğrenmelerini artırmanın yanında onların öğrenmeye ve gelişime olmalarını da sağlamaktadırlar (Frost & Durrant, 2003). Öğrencilerin kendilerini geliştirmeye yönelik davranışlar sergilemesi rol modeli olmaları noktasında önem teşkil etmektedir (Oğuz, 2013). Sınıfta oluşan olumlu iklim sayesinde öğrenci-öğrenci ile öğrenci-öğretmen etkileşimi daha üst noktalara taşınacaktır. Gelişme ve ilerleme düşüncesinin yoğun olduğu böyle ortamlarda farklı öğretim stratejileriyle anlamlı öğrenmeler gerçekleştiği gibi öğrenen merkezli uygulamaların da önü açılmış olacaktır (Brooks & Brooks, 1993; Castle, 2004).

Öğretmen liderliğine ilişkin literatür incelendiğinde genellikle ilköğretim ve ortaöğretimdeki öğretmenlerin liderlik yaklaşımlarının ve becerilerinin araştırıldığı çalışmaların yoğun şekilde ele alındığı görülmektedir (Balyer, 2016; Deniz & Hasançebioglu, 2003; Kılınç & Receptoğlu, 2013; Neck, Neck, Manz, & Godwin, 1999; Prussia, Anderson, & Manz, 1998). Ancak üniversitelerde görevli öğretim elemanlarının liderlik becerilerine ilişkin yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buna göre, bu çalışma sonucunda öğretim elemanlarının liderlik becerilerini kullanarak ne düzeyde olumlu bir sınıf atmosferi oluşturdukları, öğrencileri geliştirdikleri, öğrencileri etkiledikleri ve etkili bir öğretim sağladıklarına ilişkin ilgili literatüre bir katkı sağlanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Öğretim elemanlarının sınıf içi lider öğretmenlik becerileri; cinsiyet, fakülte, bölüm ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 2- Öğretim elemanlarının; Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma, Öğrencileri Geliştirme, Öğrencileri Etkileme ve Etkili Öğretim gibi liderlik becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3- Öğretim elemanlarının; Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma, Öğrencileri Geliştirme ve Etkili Öğretim becerileri, onların Öğrencileri Etkileme becerilerini ne düzeyde yordamaktadır.

## 2. Yöntem

Çalışmada ilişkisel tarama modeline dayanan betimsel bir tasarım kullanılmıştır. Tarama modeli kullanılarak geçmişte ya da hâlihazırda mevcut olan durumların açıklanması amaç edinmektedir (Karasar,

2010). Üniversitelerde görevli öğretim elemanlarının sınıf içi lider öğretmenlik becerilerinin cinsiyet, fakülte, bölüm ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklar oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Buna ek olarak, Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma, Öğrencileri Geliştirme, Öğrencileri Etkileme ve Etkili Öğretim boyutları arasındaki ilişkilerin varlığı araştırılmıştır. Ayrıca Öğrencileri Etkileme boyutunun diğer alt boyutlar tarafından yordanma düzeyi değerlendirilmiştir

### 2.1. Çalışma Grubu

Çalışmadaki katılımcılar Türkiye'nin yedi farklı bölgesindeki 28 üniversitede görev yapmakta olan 246 öğretim elemanından oluşmaktadır. 2018-2019 öğretim yılında gerçekleştirilen çalışmadaki katılımcılar, seçkisiz olmayan (non-random) yöntemlerden uygun örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yaklaşım örnekleme betimlemek, alt gruplar arasında karşılaştırmalar yapmak ve grupların bazı özelliklerini göstermek açısından seçilmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik veriler Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1**

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Özellikler		1	2	3	4	5	6	7	8	Toplam
Cinsiyet		Erkek	Kadın							
	n	112	134							246
	%	45,5	54,5							100
Fakülte		Eğitim Fakültesi	Diğer Fakülteler							
	n	227	19							246
	%	92,3	7,7							100
Mesleki Kıdem		1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 ve üstü				
	n	40	75	37	41	53				246
	%	16,3	30,5	15,0	16,7	21,5				100
Bölüm		Eğitim Bilimleri	Matematik ve Fen	Temel Eğitim	Türkçe ve Sosyal	Özel Eğitim	BÖTE	Diğer	Okul Öncesi	
	n	109	27	18	22	14	13	26	17	246
	%	44,3	11,0	7,3	8,9	5,7	5,3	10,6	6,9	100

Katılımcılara dair demografik bilgiler incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun eğitim fakültelerinden (%92,3) olduğu görülmektedir. Kadın öğretim elemanlarının (%54,5) erkeklere göre daha fazla olduğu araştırmada en fazla katılımcı eğitim bilimleri bölümünden (%44,3) sağlanmıştır. Buna ek olarak, mesleki kıdemi 6-10 yıl (%30,5) katılımcılardan en yüksek düzeyde katılım elde edilmiştir

### 2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmada Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği (SİLÖBAÖ) kullanılarak veriler toplanmıştır. Ölçek Gülbahar (2017) tarafından geliştirilmiştir. Toplamda 38 maddeden oluşan ölçek 5'li Likert tipindedir (1: yeterli değilim, 2: düşük düzeyde yeterliyim, 3: orta düzeyde yeterliyim, 4: yüksek düzeyde yeterliyim, 5: çok yüksek düzeyde yeterliyim). Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 12 maddeler), Öğrencileri Geliştirme (13, 14,15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 ve 23 maddeler), Öğrencileri Etkileme (24, 25, 26, 27, 28, 29, 30 ve 31 maddeler) ve Etkili Öğretim (32, 33, 34, 35, 36, 37 ve 38 maddeler) olmak üzere dört alt boyuttan oluşmuştur. Güvenirlilik çalışması sonucunda ölçeğin genel güvenilirliği  $\alpha = ,97$  şeklinde bulunmuştur. Alt boyutların güvenilirlikleri incelendiğinde sırasıyla Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma için  $\alpha = ,92$ , Öğrencileri Geliştirme için  $\alpha = ,91$ , Öğrencileri Etkileme için  $\alpha = ,91$  ve Etkili Öğretim için  $\alpha = ,89$  olarak bulunmuştur.

**Tablo 2**

Dört Boyutlu Yapıya İlişkin DFA Sonuçları

Model	$\chi^2$	$\chi^2/sd$	NFI	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
Dört Faktörlü Yapı	683,85	1,60	0,90	0,91	0,90	0,92	0,05
Ölçütler		$\leq 3$	$\geq 0,90$	$\geq 0,90$	$\geq 0,90$	$\geq 0,95$	$\leq 0,08$

**Not.** NFI= Normed-fit index, GFI= Goodness-of-Fit Index, AGFI= Adjusted Goodness-of-Fit Index, CFI= Comparative Fit Index, RMSEA= Root Mean Square Error of Approximation



Bu çalışmada ayrıca ölçeğin yapı geçerliği için açıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) yapılmıştır (Tablo 2). AFA'dan elde edilen sonuçlara göre SİLÖBAÖ'de dört faktör altında toplanan maddeler toplam varyansın % 53.01'ni açıklayabilmektedir. Araştırmacılara göre açıklanan toplam varyans oranının %30'u geçmesi ölçeğin yapı geçerliğini sağladığına işarettir (Başbay & Kağnıcı, 2011; Yiyit, 2001). DFA sonucunda ki-kare ( $\chi^2$ ) değeri istatistiksel anlamlılık düzeyleri gereklilik ( $\chi^2/sd=1,60$ ) olarak hesaplanmıştır. Tablo 2 incelendiğinde hesaplanan uyum indekslerinin modele uygun olduğunu göstermektedir. Çalışmada ayrıca SİLÖBAÖ'nün iç tutarlılığı Cronbach Alfa ile sınanmıştır. Buna göre ölçeğin genel güvenilirliği için  $\alpha = ,92$  olarak hesaplanmıştır. SİLÖBAÖ'nün alt boyutları olan Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma için  $\alpha = ,89$ , Öğrencileri Geliştirme için  $\alpha = ,90$ , Öğrencileri Etkileme için  $\alpha = ,89$  ve Etkili Öğretim için  $\alpha = ,88$  olarak tespit edilmiştir.

### 2.3. Verilerin Analizi

Araştırmadaki verilerin analizi için SPSS (Statistical Package for Social Sciences for Windows 20.0) Programı kullanılmıştır. Parametrik testlerin yapılabilmesi için toplanan verilerin normal bir dağılım göstermeleri gerekmektedir. Buna göre, toplanan verilerin basıklık ve çarpıklık katsayılarının standart hatalarına oranının  $\pm 1,96$  aralığında olması gerekmektedir (Field, 2009). Yapılan analizler sonucunda bu çalışmada toplanan verilerin kabul edilen aralıklarda dağılım gösterdikleri belirlenmiştir. O nedenle bu çalışmada parametrik testler kullanılarak gerekli analizler yapılmıştır. Tanımlayıcı istatistiksel yaklaşımlarla değişkenlere ilişkin sayı, yüzde, ortalama ve standart sapma gibi değerler bulunmuştur. Cinsiyet ve fakülte değişkenlerine ilişkin anlamlı farklılıklar bağımsız t-testi aracılığıyla tespit edilmiştir. Bölüm ve mesleki kıdem değişkenlerine dair anlamlı farklılıkları belirlemek adına ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Alt boyutlar arasındaki ilişkiyi saptamak için Pearson momentler çarpımı korelasyonundan, alt boyutlardan birinin diğerini yordama etkisini belirlemek için ise basit doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır.

### 3. Bulgular

Öğretim elemanlarının sınıf içi lider öğretmenlik becerileri cinsiyet değişkenine göre incelenerek değişkenler arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Değişkenlere dair bulgular Tablo 3'de sunulmuştur.

**Tablo 3**  
Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	X	S	t	p
Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma	Erkek	112	4,38	,42	,75	,44
	Kadın	134	4,34	,39		
Öğrencileri Geliştirme	Erkek	112	3,82	,60	-,51	,60
	Kadın	134	3,86	,60		
Öğrencileri Etkileme	Erkek	112	4,27	,48	,30	,76
	Kadın	134	4,25	,47		
Etkili Öğretim	Erkek	112	4,20	,54	-2,14*	,03
	Kadın	134	4,34	,48		
Ölçek Genel Puanı	Erkek	112	4,16	,43	-,38	,70
	Kadın	134	4,18	,42		

Not. \*.  $p < .05$

Yapılan analizler sonucunda cinsiyet değişkenine göre öğretim elemanlarının sınıf içi lider öğretmenlik becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, bu becerilerin Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma ( $t_{244} = ,75$ ;  $p = ,44$ ), Öğrencileri Geliştirme ( $t_{244} = -,51$ ;  $p = ,60$ ) ve Öğrencileri Etkileme ( $t_{244} = ,30$ ;  $p = ,76$ ) boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak Etkili Öğretim ( $t_{244} = -2,14$ ;  $p = ,03$ ) boyutunda değişkenler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.



Araştırmadaki katılımcıların sınıf içi lider öğretmenlik becerileri görevli oldukları fakülterlere göre değerlendirilmiştir. Fakülteler bağlamında yapılan değerlendirmelerden elde edilen bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

**Tablo 4**

Fakülte Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Fakülte	n	X	S	t	p
Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma	Eğitim Fakültesi	227	4,35	,41	-,23	,81
	Diğer Fakülteler	19	4,38	,39		
Öğrencileri Geliştirme	Eğitim Fakültesi	227	3,85	,60	,92	,35
	Diğer Fakülteler	19	3,72	,58		
Öğrencileri Etkileme	Eğitim Fakültesi	227	4,26	,48	-,24	,80
	Diğer Fakülteler	19	4,28	,46		
Etkili Öğretim	Eğitim Fakültesi	227	4,28	,52	,45	,65
	Diğer Fakülteler	19	4,22	,44		
Ölçek Genel Puanı	Eğitim Fakültesi	227	4,17	,43	,34	,72
	Diğer Fakülteler	19	4,14	,40		

Not. \*. p&lt;.05

Öğretim elemanlarının görevli oldukları fakülterlere göre sınıf içi lider öğretmenlik becerilerine ilişkin sonuçlar incelenmiştir. Çalışmadaki sonuçlara göre öğretim elemanlarının lider öğretmenlik becerilerinin Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma ( $t_{244} = -,23$ ;  $p = ,81$ ), Öğrencileri Geliştirme ( $t_{244} = ,92$ ;  $p = ,35$ ), Öğrencileri Etkileme ( $t_{244} = -,24$ ;  $p = ,80$ ) ve Etkili Öğretim ( $t_{244} = ,34$ ;  $p = ,72$ ) boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Çalışmada katılımcıların sınıf içi lider öğretmenlik becerilerinin görevli oldukları bölümlere göre anlamlı olup olmadığı araştırılmıştır. Bu anlamda analizler Anova ve Post-Hoc testleri ile yapılmıştır. Bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5**

Bölüm Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Değişkenler	Kareler Toplamı	F	p	Fark
Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma	Gruplar içi	1,30	1,11	,35
	Gruplar arası	39,64		
Öğrencileri Geliştirme	Gruplar içi	5,50	2,22	,03*
	Gruplar arası	84,26		
Öğrencileri Etkileme	Gruplar içi	1,28	,78	,59
	Gruplar arası	55,48		
Etkili Öğretim	Gruplar içi	2,34	1,25	,27
	Gruplar arası	63,33		
Ölçek Genel Puanı	Gruplar içi	2,10	1,65	,12
	Gruplar arası	43,12		

Not. p&lt;0,05. Eğitim Bilimleri=1, Matematik ve Fen=2, Temel Eğitim=3, Türkçe ve Sosyal=4, Özel Eğitim=5, BÖTE=6, Diğer=7, Okul Öncesi=8

Tablo 5'teki bulgulara göre öğretim elemanlarının sınıf içi lider öğretmenlik becerilerinin bölümlere göre Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma ( $F_{4,241} = 1,11$ ;  $p = ,35$ ), Öğrencileri Etkileme ( $F_{4,241} = ,78$ ;  $p = ,59$ ) ve Etkili Öğretim ( $F_{4,241} = 1,25$ ;  $p = ,27$ ) boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Fakat Öğrencileri Geliştirme ( $F_{4,241} = 2,22$ ;  $p = ,03$ ) boyutunda anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Katılımcıların sınıf içi lider öğretmenlik becerileri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Değerlendirmeler Anova testi vasıtasıyla yapılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6**

Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Değişkenler	Kareler Toplamı	F	p
Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma	Gruplar içi	,17	,25
	Gruplar arası	40,77	
Öğrencileri Geliştirme	Gruplar içi	1,14	,77
	Gruplar arası	88,62	
Öğrencileri Etkileme	Gruplar içi	,58	,62
	Gruplar arası	56,18	
Etkili Öğretim	Gruplar içi	,79	,74
	Gruplar arası	64,87	
Ölçek Genel Puanı	Gruplar içi	,40	,54
	Gruplar arası	44,82	

Anova sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretim elemanlarının sınıf içi lider öğretmenlik becerileri mesleki kıdemlerine göre incelenmiştir. Buna göre, mesleki kıdeme göre lider öğretmenlik becerilerinin Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma ( $F_{7,238} = ,25$ ;  $p = ,90$ ), Öğrencileri Geliştirme ( $F_{7,238} = ,77$ ;  $p = ,54$ ), Öğrencileri Etkileme ( $F_{7,238} = ,62$ ;  $p = ,64$ ) ve Etkili Öğretim ( $F_{7,238} = ,74$ ;  $p = ,56$ ), boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Çalışmada katılımcıların sınıf içi lider öğretmenlik becerilerine ilişkin olarak Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma, Öğrencileri Geliştirme, Öğrencileri Etkileme ve Etkili Öğretim alt boyutları arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi amacıyla Pearson Korelasyonu Analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 7'de yer almaktadır.

**Tablo 7**

Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Değişkenler	1	2	3	4
Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma	1,00			
Öğrencileri Geliştirme	,60**	1,00		
Öğrencileri Etkileme	,67**	,64**	1,00	
Etkili Öğretim	,59**	,65**	,71**	1,00

Not. \*\*.  $p < ,01$ 

Araştırma bulgularına göre bütün alt boyutlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Buna göre Öğrencileri Geliştirme ve Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma ( $r = ,60$ ;  $p < ,01$ ) ile Öğrencileri Etkileme ve Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma ( $r = ,67$ ;  $p < ,01$ ) alt boyutları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Etkili Öğretim ve Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma ( $r = ,59$ ;  $p < ,01$ ) pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak, Öğrencileri Etkileme ve Öğrencileri Geliştirme ( $r = ,64$ ;  $p < ,01$ ) ile Etkili Öğretim ve Öğrencileri Geliştirme ( $r = ,65$ ;  $p < ,01$ ) alt boyutları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Son olarak, Etkili Öğretim ve Öğrencileri Etkileme ( $r = ,71$ ;  $p < ,01$ ) boyutları arasındaki ilişkinin pozitif yönde yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmada öğrencilerin etkilenme düzeylerinin yordanmasıyla ilgili olarak basit doğrusal regresyon analizinden faydalanılmıştır. Buna göre Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma, Öğrencileri Geliştirme ve Etkili Öğretim alt boyutlarının Öğrencilerin Etkilenme Düzeylerini yordamasına dair regresyon analizi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8**

Öğrencilerin Etkilenme Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkinler	B	SE	$\beta$	t	p
(Sabit)	,44	,21	-	2,10	,03
Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma	,37	,06	,32	6,15	,00
Öğrencileri Geliştirme	,15	,04	,19	3,60	,00
Etkili Öğretim	,36	,05	,39	7,17	,00

Not.  $F = 134,71$ ;  $P = 0,0$ ;  $R = ,79$ ;  $R^2 = ,62$

Tablo 8'deki bulgular incelendiğinde yapılan regresyon analizinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya çıkmaktadır ( $F = 134,71$ ;  $P = ,00$ ). Bu sonuçlardan hareketle Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma, Öğrencileri Geliştirme ve Etkili Öğretim alt boyutlarının Öğrencilerin Etkilenme Düzeylerini %62 ( $R^2 = ,62$ ) oranında açıklayabildiği görülmektedir. Bulgulara göre Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma ( $\beta = ,32$ ), Öğrencileri Geliştirme ( $\beta = ,19$ ) ve Etkili Öğretim ( $\beta = ,39$ ) boyutlarının Öğrencilerin Etkilenme Düzeylerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Türkiye'deki çeşitli üniversitelerde görevli olan öğretim elemanlarının liderlik becerileri Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma, Öğrencileri Geliştirme, Öğrencileri Etkileme ve Etkili Öğretim bağlamlarında araştırılmıştır. Liderlik becerileri öğretim elemanlarının cinsiyet, buldukları fakülte, bölüm ve mesleki kıdemlerine göre değerlendirilmiştir. Çalışmada ayrıca katılımcıların Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma, Öğrencileri Geliştirme, Öğrencileri Etkileme ve Etkili Öğretim sağlamları gibi becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmada son olarak, katılımcıların diğer becerilerinin Öğrencileri Etkileme düzeylerini yordayıp yordamadığı araştırılmıştır.

Katılımcıların cinsiyetlerine ve çalıştıkları fakültele göre liderlik becerileri değerlendirildiğinde, ilgili değişkenler arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuca göre lider öğretmenlerin cinsiyetleri ve çalıştıkları fakülteler fark etmeksizin sorumlu oldukları bireylerin gelişmesi için gerekli performansı göstermekten ödün vermezler. Bu yaklaşımı destekleyen Lambert (2003), lider öğretmenlerin mahiyetindeki bireylerin hedeflerine ulaşabilmesi için üst düzeyde bir gayret sarf ettiklerini belirtmiştir. Öğretmenler liderlik becerilerini kullanmak suretiyle bütün paydaşları eşgüdümlü bir şekilde harekete geçirerek örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırlar (Can, 2014; Kaplan & Gülten, 2017). Bu çalışmada da görüldüğü üzere hem erkek hem de kadın öğretim elemanları benzer şekilde çalıştıkları kurumlarının amaç ve hedeflerine ulaşabilmesi için eşit derecede inisiyatif almışlardır. Katılımcıların örgütün menfaatlerine ilişkin bu denli sorumluluk alması ve eyleme geçmesi gerçek anlamda vizyoner olmaları ile açıklanabilir (Katzenmeyer & Moller, 2001).

Öğretim elemanlarının mesleki kıdemlerine ve çalıştıkları bölümlere göre liderlik becerileri incelendiğinde, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. Ancak, bölüm bazında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlara göre üniversitede çalışan öğretim elemanının çalışma süresi kaç yıl olursa olsun benzer şekilde liderlik becerileri sergilemişlerdir. Katılımcılar sahip oldukları gücü kullanarak meslektaşlarını ve öğrencilerini etkilemek suretiyle gerekli şekilde yönlendirmişlerdir (Leithwood & Riehl, 2003). Her ne kadar bu durum öğretim elemanlarının mesleki kıdemlerine göre bir farklılık göstermese de, çalıştıkları bölümlerdeki yönetime, ortama ve sağlanan desteklere göre yer yer farklılıklar gösterebilmektedir. Bölüm bazındaki farklılıkları ortadan kaldırmak için çalışılan ortamlara ilişkin olumlu bir atmosferin oluşturulması büyük bir öneme sahiptir (Gordon, 2004). Bölümdeki yönetimden sorumlu yöneticiler öğretim elemanlarına gerektiği yerde gereken desteği sağlamak suretiyle onların etkili bir şekilde hareket etmelerini sağlayacağı gibi, öğretim elemanlarının liderlik becerilerini kullanarak öğrencilerini daha ileriye taşımalarına da ortam hazırlayacaktır (Crowther vd., 2002).

Çalışmadaki öğretim elemanlarının liderlik becerileri Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma, Öğrencileri Geliştirme, Öğrencileri Etkileme ve Etkili Öğretim alt boyutlarına göre analiz edilmiştir. Analiz sonucunda alt boyutlar arasında anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu bulunmuştur. Bulgulara göre liderlik becerileri sonucunda sınıfta olumlu bir iklim oluşturan öğretim elemanları öğrencilerine etkili bir öğretim sağlayarak gelişmelerine vesile olabılırlar (Özçetin, 2013). Liderlik becerileri gelişmiş öğretim elemanlarının bütün paydaşlara katkısı kaçınılmazdır. Bu katkıların başında yardımseverlik, takım çalışması, bilgi alış verişi ve yaratıcı olma gelmektedir (Canlı, 2011). Özellikle sınıf ortamlarında bu destekleri alabilen öğrenciler konuları daha iyi kavradıkları gibi, kendi aralarında işbirliğine dayalı ve gelişime açık çalışmalarda etkili rol oynarlar. Bu yaklaşıma paralel olarak Tomlinson ve Germundson (2007), liderlik becerileri sonucunda öğrencilerine gerekli destek ve ortamları sağlayabilen öğretmenler öğrencilerin gelişimleri üzerinde muazzam ölçüde etkili olurlar.

Araştırmanın son alt sorusuna cevaben katılımcıların Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma, Öğrencileri Geliştirme ve Etkili Öğretim becerilerinin onların Öğrencileri Etkileme becerilerini açıklayıp açıklamadığı

değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretim üyelerinin Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma, Öğrencileri Geliştirme ve Etkili Öğretim sağlama becerilerinin öğrencileri yüksek oranda etkileyebildiği görülmüştür. Buradan hareketle, öğrencileri etkilemenin etkili liderlik becerileri ile mümkün olduğu görülmektedir. Etkili liderler öğrenmeye açık olan, bilgiyi yönetebilen, kaynakları düzenli ve etkili olarak kullanabilen ve etkili öğretim sağlayabilen bireylerdir (Harrison & Killion, 2007). Benzer şekilde Lieberman ve Miller (2005), liderlik becerileri ön planda olan eğitimcilerin oldukça yaratıcı oldukları ve bu bağlamda öğrencilerine gereken destekleri sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerinden gereken destekleri alabilen öğrenciler konulara dair kavramları etkili şekilde öğrenebilmenin yanı sıra öğrendiklerini gerçek yaşamdaki uygulamalarla daha da pekiştirebilirler (Glickman vd., 2014).

Öğretim elemanlarının liderlik becerilerinin ele alındığı bu çalışmada ilgililerin liderlik becerileri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Yapılan değerlendirmelere göre, genel olarak öğretim elemanlarının cinsiyetleri ile kaç yıl ve hangi fakültelerde çalıştıkları fark etmeksizin liderlik becerileri sergiledikleri görülmüştür. Ancak, bölümler bazında liderlik becerilerini sergileme noktasında öğretim elemanları arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılıkların ortadan kaldırılması ve her öğretim elemanının üst düzeyde bir liderlik becerisi sergileyebilmesi için özellikle bölüm başkanlarına önemli görevler düşmektedir. İlk olarak, bölüm başkanları mahiyetlerindeki öğretim elemanlarına demokratik bir ortam tesis etmek durumundadırlar. Böyle ortamlarda rahat hareket edebilen öğretim elemanları daha işlevsel olabilmektedirler. İkinci olarak, bölüm başkanları iletişim kanallarını açık tutmalıdırlar. Bu yaklaşımın ön plana çıktığı örgütlerde bireyler karar verme sürecine de dâhil olmak suretiyle işbirliği gerektiren çalışmalarda gerekli sorumlulukları yüklenerek özverili şekilde hareket ederek çalışmalara gereken destekleri sağlarlar. Son olarak, bölüm başkanları öğretmen liderliğinin gelişmesi için çeşitli etkinlikler düzenlemelidir. Etkinlikler seminerler, çalıştaylar ve kongreler şeklinde olabilir. Yapılan etkinlikler sonucunda öğretim elemanları arasında etkili farkındalıklar yaratılarak onların öğrencileri, meslektaşları ve idari yönetimle olumlu ilişkiler geliştirmeleri sağlanabilir.

## Kaynaklar

- Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Balyer, A. (2016). Öğretmen liderler: Öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 15(2), 391-407.
- Başbay, A. & Kağnıcı, D. Y. (2011). Çok kültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 199-212.
- Boyd-Dimock, V. & McGree, K. (1995). Leading change from the classroom: Teachers as leaders. *Issues about Change*, 4(4).
- Brooks, G. & Books, M. G. (1993). *The case for constructivist classrooms*. Virginia: ASCD Alexandria.
- Camilleri, A. (1999). *The teacher's role in learner autonomy*. In G. Camilleri (Ed.), *Learner autonomy-the teachers views* (pp.35-40). Strasbourg, Cedex: Council of Europe Publishing.
- Can, N. (2014). *Öğretmen liderliği*. PegemA Yayıncılık: Ankara.
- Canlı, S. (2011). *Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi: Malatya.
- Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(1), 3-10.
- Crowther, F., Kaagen, S. S., Ferguson, M. & Hann, L. (2002). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Deniz, L. & Hasançebioglu, T. (2003). Öğretmen liderlik stillerini belirlemeye yönelik bir ölçek çalışması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17, 55-62.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Third Edition.
- Frost, D. & Durrant, J. (2003). Teacher Leadership: rationale, strategy and impact. *School Leadership & Management*, 23(2), 173-186.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. & Ross-Gordon, J. M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik* (Çev. Edt: M. Aksu Bilgin & E. Ağaoğlu). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Gordon, S.P. (2004). *Professional development for school improvement: Empowering learning communities*. Boston: Pearson Education Inc.
- Gülbahar, B. (2017). Developing the in-class leader teaching skills perception scale: Reliability and validity study. *Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(30), 1582- 1609.
- Harrison, C. & Killion, J. (2007). Teachers as leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 74-77.
- Kaplan, K. & Gülden, B. (2017). Oğuz Atay'ın "bir bilim adamının romanı Mustafa İnan" isimli eserinde yer alan lider öğretmen özellikleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 115-136.

- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayın: Ankara.
- Katzenmeyer, M. & G. Moller (2001). *Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Kılınc, A. Ç., ve Receptoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Virginia: ASCD.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Lieberman, A. & Miller, L. (2005). Teachers as leaders. *The Educational Forum*, 69, 151-159.
- MEB. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Retrieved on December 11, from [http://www.kamudanhaber.net/images/upload/OYRETMENLYK\\_MESLEYY\\_GENEL\\_YETERLYLYKLERY.pdf](http://www.kamudanhaber.net/images/upload/OYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYLYKLERY.pdf).
- Neck, C. P., Neck, H. M., Manz, C. C. & Godwin, J. (1999). "I think I can; I think I can": A self leadership perspective toward enhancing entrepreneur thought patterns, self - efficacy, and performance. *Journal of Managerial Psychology*, 14(6), 477-501.
- Oğuz, A. (2013). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesini ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1-26.
- Özçetin, S. (2013). *Öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesinin gelişimine etkisi: Bir durum çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Prussia, G., Anderson, J., & Manz, C. (1998). Self-Leadership and performance outcomes: The mediating influence of self-efficacy. *Journal of Organizational Behavior*, 19(5), 523-538.
- Tomlinson, C. A. & Germundson, A. (2007). Teaching as Jazz. *Educational Leadership*, 64(8), 27-31.
- Yiyit, F. (2001). *Okul psikolojik danışmanlarının yetkinlik beklentilerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.