

MİLLÎ EĞİTİM

ISSN-1302-5600

Güz Autumn 2018 • Yıl Year 47 • Sayı Number 220

Üç Ayda Bir Yayınlanır. Hakemli Bir Dergidir.

Published Quarterly. A Refereed Journal.

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi *Prof. Dr. Ziya SELÇUK*
The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education *Millî Eğitim Bakanı*
Minister of National Education

Yayın Yönetmeni *Mehmet İsmail ÇOLAK*
General Director *Destek Hizmetleri Genel Müdürü*
General Director of Support Services

Yazı İşleri Müdürü *Hüseyin Burak FETTAHOĞLU*
Chief Editor *Ders Kitapları ve Yayınlar Dairesi Başkanı*
Head of Textbooks and Publications Department

Yayın Kurulu *Prof. Dr. Mustafa SAFRAN Gazi Üniversitesi*
Editorial Board *Prof. Dr. Selabiddin ÖĞÜLMÜŞ Ankara Üniversitesi*
Prof. Dr. Mehmet Öcal OĞUZ Ankara Hacıbayram Üniversitesi
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR Başkent Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin KÖKSAL Gazi Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Turğay ÖNTAŞ Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Muammer YILDIZ Millî Eğitim Bakanlığı

Yayın Koordinatörü *Hikmet AZER*
Publications Coordinator

Editör *Arif BÜK*
Editor

Ön İnceleme Komisyonu *Arif BÜK*
Pre-evaluation Board *Çetin ELMAS*
Hikmet AZER

İngilizce Danışmanı *Nurcan ŞEN*
English Adviser

Dizgi *Pınar BALKIŞ*
Typesetting-Composition

Kapak Tasarım *Ekrem ACAR*
Cover Design

Adres *Millî Eğitim Bakanlığı*
Address *Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle / ANKARA*
e-mail: med@meb.gov.tr web: dhgm.meb.gov.tr
Tel / Phone: 0.312 413 19 17 - 413 19 13

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları *6933*
Publications of Ministry of National Education
Sürekli Yayınlar Dizisi *336*
Periodicals Series

24/09/2018 tarih ve 17266783 sayılı Makam Oluru ile 650 adet basılmıştır.
The journal was printed as 800 pieces according to the authority approval of Ministry of National Education
with the date of 24/09/2018 and the number of 17266783.

Bu Sayının Hakemleri
Guest Advisory Board

Prof. Dr. Abdullah KAPLAN
Prof. Dr. Ali ERASLAN
Prof. Dr. Ayla OKTAY
Prof. Dr. Ayşe DEMİRBOLAT
Prof. Dr. Ferda AYSAN
Prof. Dr. Hüseyin KIRAN
Prof. Dr. Kaya Tuncer ÇAĞLAYAN
Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN
Doç. Dr. Atilla DÖL
Doç. Dr. Fatma ÜNAL
Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ
Doç. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU
Doç. Dr. Nusret KAVAK
Doç. Dr. S. Ahmet KIRAY
Doç. Dr. Özey KARADAĞ
Dr. Öğretim Üyesi Emine ÖNDER
Dr. Öğretim Üyesi Hatice KADIOĞLU ATEŞ
Dr. Öğretim Üyesi Sezen CAMCI ERDOĞAN
Dr. Öğretim Üyesi Şeyda ERASLAN TAŞPINAR
Dr. Öğretim Üyesi Turgay ÖNTAŞ
Dr. Öğretim Üyesi Veli BATDI
Dr. Öğretim Üyesi Yalçın DİLEKLİ

*Millî Eğitim dergisi TÜBİTAK ULAKBİM Türkçe veri tabanı ile
Uluslararası SCOPUS'da, UDL-EDGE (i-Focus, i-journals, i-future)'da indekslenmektedir.*

Abonelik Şartları

Derginin yıllık abonelik bedeli 40 TL dir.

*Abonelik için yıllık abone bedelinin Döner Sermaye Müdürlüğü adına Ziraat Bankası
TR 60 0001 0025 3305 4952 1351 29 nolu hesabına yatırılarak maktubuzun kişi ise T.C. kimlik numarası,
kurum ise vergi numarası ve açık adres yazılarak Millî Eğitim Bakanlığı Beşevler Kampüsü I Blok,
06560 Yenimahalle/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.*

Baskı-Dağıtım

*MEB Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü
(0312) 413 42 03*

İçindekiler

Table of Contents

Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Öğretmen
Formu Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
*Validity and Reliability Study for Teacher Form of The
Teacher Classroom Leadership Scale*

Esra KARABAĞ KÖSE •5

Üstün Zekâlı Öğrencilerin Fen Bilimlerinde
Motivasyonel İnançları ve Yaratıcı Düşünme
Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi
*Examination Of Relationship Between Gifted Students'
Motivational Beliefs and Creative Thinking Skills In
Science Course*

Ahmet KURNAZ

Canan ŞENTÜRK BARIŞIK •59

Lojistik Regresyon Analiziyle Öğretmen
Adaylarının Depresyon Durumunu Etkileyen
Faktörlerin Belirlenmesi

*The Determining Of The Risk Factors Affecting
Depression Levels In Prospective Teachers Using The
Logistic Regression Analysis Method*

Şirin ÇETİN

Serdar ARCAGÖK •19

Üstün Zekâlı Çocuğu Olan Ebeveynlerin
Farkındalıkları: Bir Ölçek Geliştirme
Çalışması

*Awareness Of Gifted Parents: A Scale Development
Study*

Nüket AFAT

Ayça KÖKSAL KONİK •79

İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının
Meslek Olarak Öğretmenliği Seçmeye Yönelik
Motivasyonlarının İncelenmesi

*Investigating The Motivation Of The Pre-Service
Elementary Mathematics Teachers Toward Teaching
Profession*

Derya ÇELİK-Gönül GÜNEŞ

Osman BİRGİN-Zeynep Medine ÖZMEN

Serhat AYDIN-Ramazan GÜRBÜZ

Duygu ARABACI-Gökay AÇIKYILDIZ

Kadir GÜRSOY-Mustafa GÜLER •37

Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi
Özyeterlilik Algısı Ölçeği Türkçe Uyarlaması:
Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

*Adaptation Of The Teachers' Sense Of Self Efficacy
For Literacy Instruction (Tseli) Scale Into Turkish: A
Validity and Reliability Study*

Halit KARATAY-Fatih DESTEBASI

Kadir Vefa TEZEL-Sami PEKTAŞ •105

**Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersi
Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimlerine Dönük
Tutumları**

*Students Attitudes Against To Visual Arts Teachers'
Classroom Management*

Firdevs BAYRAK BAYAT

Raif KALYONCU •133

**Öğretmen, Öğrenci ve Velilerin Ortaokul
Düzeyinde Verilen Günlük Ödevler
Hakkındaki Görüşleri**

*The Opinions Of The Students, Teachers and Parents
About The Daily Assignments Given At Secondary
School Level*

Veda YAR YILDIRIM •201

**Okul Müdürleri İle Öğretmenlerin Algılarına
Göre İlk ve Ortaokullarda Veli Baskısı: Nitel
Bir Araştırma**

*Parental Pressure On Principals and Teachers: A
Qualitative Analysis*

Bahriye ŞENARAS

Şahin ÇETİN •157

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri •225

*Publication Principles Of The Journal Of National
Education*

**Öğretmen Adaylarının Girişimcilik
Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre
İncelenmesi**

*Investigation Of The Entrepreneurship Levels Of Pre
Service Teachers According To Some Variables*

Ersin KARADEMİR

Mustafa Zafer BALBAĞ

Fatih ÇEMREK •177

ÖĞRETMEN SINIF LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ ÖĞRETMEN FORMU GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Esra KARABAĞ KÖSE*

Öz: Bu çalışmanın amacı, Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği'nin öğretmenler için uyarlamasını yapmak ve psikometrik özelliklerini test etmektir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelere ve alanyazın incelemesine dayalı olarak öğretmenlerin öğrencilere liderlik etmekle ilgili rol ve sorumluluklarına yönelik ölçek maddeleri oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında, pilot uygulama için 336 ve geçerlik çalışması için 396 ortaokul ve lise öğretmenine ulaşılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi, 23 maddeden oluşan ölçeğin, toplam varyansın %58'ini açıklayan üç faktörlü (etkileşim, sınıf içi süreçler ve okul dışı süreçler) bir yapı gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları kabul edilebilir uyum göstermiştir. Ölçek için güvenilirlik katsayıları da kabul edilebilir düzeydedir. Buna göre, Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Öğretmen Formu'nun öğretmen liderliğini değerlendirmeye yardımcı edecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Öğretmen Sınıf Liderliği, Ölçek Uyarlama

* Dr. Öğr. Üyesi; Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kırıkkale Üniversitesi, esrakarabag@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1367-7793, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 25/06/2018 – 08/11/2018.

VALIDITY AND RELIABILITY STUDY FOR TEACHER FORM OF THE TEACHER CLASSROOM LEADERSHIP SCALE

Esra KARABAĞ KÖSE*

Abstract:

The purpose of the study was to adapt the Teacher Classroom Leadership Scale for Teachers (TCLSfT) and test its psychometric properties. Based on interviews with teachers and review of literature, scale items were created for the roles and responsibilities of teachers to lead students. Two independent samples participated in the study: 336 teachers in item generation and 396 teachers in validation phase. In order to search the construct validity of the scale both confirmatory and exploratory factor analyses were applied. 23 items of the scale contained three factors (interaction, in-class processes and out-of-school processes), which explained over 58% of the total variability. The results indicated acceptable fit for the three factor model. Reliability coefficients were also found acceptable. It is concluded that the TCLSfT is a promising instrument in assessing the teacher leadership for teachers in Turkey.

Key Words: Teacher Classroom Leadership, Scale Development.

Giriş

Toplumsal yapıdaki değişimlerin yakından etkilediği alanlardan birisi de öğrenci öğretmen ilişkileridir. Geleneksel öğrenci öğretmen etkileşimi, genellikle öğretmeni merkeze alan ve sınıfın yönetiminde öğretmeni mutlak otorite kabul eden bir anlayışa tekabül etmektedir. Bu yaklaşım, klasik yönetim teorilerine uygun olarak, yönetilenlerin kişisel iradelerinin ve özgürlük alanlarının dikkate alınmadığı, ast üst ilişkilerini komuta ve kontrol kavramlarının tanımladığı yönetim anlayışı ile benzerlikler göstermektedir. Fayol ve Taylor gibi klasik yönetim teorisyenleri, örgütü bir makine gibi ele alıp mekanik bir yönetim tasarımı öne sürmüşlerdir. Sanayileşme dönemi ile ortaya çıkan bu yönetim anlayışının, belirli ölçüde, okullara ve yönetici, öğretmen öğrenci iletişimine de yansdığı söylenebilir. 20. yüzyıl boyunca toplumsal yaşamdaki gelişmelere paralel olarak liderlik ve yönetim kuramlarında da önemli değişimler gerçekleşmiştir.

* Dr., Instructor, Kırıkkale University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences.

Bu gelişmeler öncelikle insan ilişkilerini öne çıkaran bir anlayışı beraberinde getirmiştir. Daha sonra ise örgütte her bir bireyin, dahil olduğu süreçlere liderlik edebilmesini öngören dağıtımçı liderlik gibi yaklaşımlara evrilmiştir. Söz konusu dönüşüm süreci, toplumsal bir kurum olan okulları da yakından etkilemiş, öğrenci, öğretmen, veli ilişkilerini de yeniden biçimlendirmiştir. Bu çerçevede; bir yandan öğretim süreçlerinde öğrencileri daha merkeze alma iddiasında olan yapılandırmacı yaklaşım gibi uygulamalar öne çıkarken diğer taraftan yönetim alanında öğretmen liderliği, öğrenci liderliği, veli liderliği gibi kavramlar yoğun tartışılan konular arasına girmiştir. Okul liderliği kavramı, alanyazında genellikle okul yöneticisinin liderliği olarak düşünülmekte, araştırmalar okul yöneticilerine ve onların liderlik becerilerine yoğunlaşmaktadır (Harris ve Muijs, 2003). Geleneksel okul liderliği yerine özellikle son dönemlerde, paylaşımcı, tüm üyelerin karara katılımının sağlandığı, birlikte öğrenmelerin gerçekleştiği, öğretim liderliği, dağıtımçı liderlik, öğretmen liderliği gibi liderlik anlayışı tartışılmaktadır (Barth, 2001; Beycioğlu ve Aslan, 2010; Harris, 2005). Bu çerçevede Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) da uzun yıllar yürüttüğü toplam kalite uygulamalarında, okullarda liderliğin nasıl tanımlandığı ve paylaşıldığı üzerinden kurumsal performans değerlendirmesi yapmıştır. Muijs ve Harris'e (2003) göre, öğretmen liderliği, liderliğin tüm okulda paylaşılmasına katkı sağlamaktadır.

Öğretmen liderliği olgusunun kavramsallaşması ile ilgili olarak üç farklı yaklaşımdan söz etmek mümkündür. Bu yaklaşımlardan ilki öğretmeni sınıf içindeki geleneksel rollerinin ötesinde, okul yönetiminin de etkin bir parçası olarak kabul eden bir anlayışa dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre öğretmenin, geleneksel yapıda okul yöneticisine verilen rol ve sorumlulukları paylaşarak okulun yönetsel kapasitesini güçlendirmesi beklenmektedir. Okul vizyonunun belirlenmesine ve gerçekleşmesine katkı sağlamak, meslektaşlarının gelişimine destek olmak, okul veli, toplum etkileşiminin güçlenmesine katkı sağlamak gibi görevler, bir lider olarak öğretmenlerin rol ve sorumlulukları arasında görülmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010; Katzenmeyer ve Moller, 2013; Muijs ve Harris, 2003; York-Barr ve Duke, 2004). Öğretmen liderliği alanyazınında ikinci temel yaklaşım, sınıfı küçük ölçekli bir örgütsel yapı olarak kabul etmekte ve öğretmeni bu yapının lideri, öğrencileri ise öğretmenin takipçileri olarak görmektedir (Ertesvåg, 2009; Pounder, 2014). Day ve Harris'e (2003) göre öğretmen liderliğinin önemli boyutlarından birisi okulun gelişim ilkelerinin sınıf içinde çalışmalarına transfer edilmesini sağlamaktır. Esasen bir grup eylemi olan ve temeli etkiye dayanan liderlik olgusunun öğretmen öğrenci ilişkileri için de anlamlı bir tanımlama olduğu ileri sürülebilir. Öğrencilerini ortak amaçlar doğrultusunda harekete geçirmek, güdülemek ve grup dinamiği oluşturmak gibi liderlik özellikleri gerektiren eylemler öğretmenlik mesleğinin de temelini oluşturmaktadır. Üçüncü bir yaklaşım olarak öğretmen liderliğinin, öğretmenlik ve yöneticilik arasında bir ara görev olarak tanımlandığı uygulamalara da rastlanmaktadır (Pasco County Schools [PCS], 2016). Bu uygulamalarda çoğunlukla doğrudan ders yükümlülüğü olmayan öğretmen liderleri, okul yönetimine ve öğretmenlere eğitim bilimleri alanında destek sağlamaktadır. Buna göre

öğretmen liderleri; program geliştirme, içerik sağlama, ölçme değerlendirme gibi alanlarda öğretmenlerin sınıf içi süreçlerine teknik destek sağlamak ve öğretmenler arası mesleki etkileşimi güçlendirmek gibi görevleri yürütmektedir.

Çağdaş yönetim yaklaşımları, liderlik özelliklerinin eğitim yoluyla geliştirilebilir olduğunu ileri sürmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin birer rol modeli olarak, lider öğrencilerin yetişmesindeki sorumlulukları, öğretmen liderliğinin bir diğer önemli boyutunu oluşturmaktadır. Buna göre öğretmen, öğrencileri için hem bir rol modeli, hem de onları destekleyen, büyük hedeflere koşmak üzere güdüleyen etkili bir lider olarak kabul edilebilir. Özellikle 2000'li yıllarda sonra MEB tarafından benimsenen öğrenci merkezli politikalarla birlikte öğrencilerin liderlik becerilerinin daha da önem kazandığı söylenebilir. Benzeri şekilde öğrencilerin liderlik özelliklerinin desteklenmesi, 21. yüzyıl becerilerinin de önemli bir boyutu olarak öğretmenlerin önemli sorumluluk alanlarından birisini oluşturmaktadır (Soffel, 2016).

Gerek sınıf içi süreçlerde sahip oldukları özerklik ve liderlik yeterliklerinin bu süreçteki önemi, gerek öğrenciler için birer rol modeli olarak öğrenciler üzerindeki etkileri ve gerekse öğrencilerin liderlik becerilerinin geliştirilmesindeki sorumlulukları, öğretmenlerin liderlik rollerinin değerlendirilmesini önemli hale getirmektedir. Bu kavramsal çerçevede araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin sınıf liderliğini öğretmen bakış açısı ile belirlemeye yardımcı olmak üzere Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği'nin öğretmenler için uyarlamasını yapmak ve psikometrik özelliklerini test etmektir.

Yöntem

Araştırmada Karabağ-Köse (2018) tarafından, öğretmen sınıf liderliğini, öğrenci bakış açısı ile değerlendirmek üzere geliştirilen ve 25 maddeden oluşan "Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği'nin maddeleri öğretmenler için uygun hale getirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve alan yazın incelemesi sonucunda, bazı maddelerin ölçekten çıkartılmasına ve yeni bazı maddeler eklenmesine karar verilmiştir. Ölçeğin son hali için uzman görüşü alınmış ve 26 maddelik ilk uygulama formu elde edilmiştir. Ölçeğin ilk formu için 10 öğretmenle ön uygulama yapılarak ölçek maddelerinin açıklığı, uygunluğu ve anlaşılabilirliği değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak pilot uygulamaya çıkılmış ve 336 öğretmene uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda madde toplam korelasyonu .05'in altında kalan 3 maddenin ölçekten çıkartılmasına karar verilmiştir. İkinci aşama uygulaması için 23 maddelik nihai form elde edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara merkez ilçelerindeki ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Tesadüfi örnekleme yöntemi ile pilot uygulama aşamasında 336, geçerlik ve güvenirlilik verisi için 396 öğretmene ulaşılmıştır. Araş-

◆ Esra Karabağ Köse

tırma bir ölçek uyarlama çalışması olarak tasarlandığı için, madde sayısının asgari 10 ila 20 katı katılımcıya ulaşmak hedeflenmiştir. İkinci aşamada araştırmaya katılan 396 öğretmenin demografik özellikleri incelendiğinde; 204'ü (%52) kadın, 189'u (%48) erkek; 141'i (%36) fen-matematik alanı, 193'ü (%49) sözel alan, 53'ü (%13) sanat ve spor alanı öğretmenidir. Görev yapılan okula göre dağılımları; 132 (%33) ortaokul, 102 (%26) meslek lisesi, 87 (%22) anadolu lisesi ve 71 (%18) imam hatip lisesi şeklindedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ortalama kıdemi 17 yıl, halen çalışmakta oldukları okullardaki görev süresi ortalama 7 yıl olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Veri setinin parametrik analizler için uygunluğunu değerlendirmek üzere dağılımın normallik ve homojenlik özellikleri incelenmiştir. Veri dağılımının normalliği, basıklık ve çarpıklık katsayıları ile değerlendirilmiştir. Tekli ve çoklu z puanları ile mahalanobis uzaklıkları hesaplanmış ve aykırı değerler çıkartılmıştır. Verinin doğrusallık ve çoklu bağıntı varsayımlarını karşıladığı görülmüştür.

Ölçeğin yapı geçerliliği açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile değerlendirilmiştir. Verinin faktör analizi için uygunluğu KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Barlett testleri ile belirlenmiştir. Buna göre temel bileşenler faktör analizi yapılmış ve varimax döndürme uygulanmıştır. Faktör yapısının belirlenmesinde özdeğerlerin 1'den büyük olma kuralı ile yamaç-birikinti grafiği kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen yapının uyum iyiliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile değerlendirilmiştir. Uyum iyiliği indekslerinden; Ki-Kare Uyum Testi (χ^2), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), ve Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) kullanılmıştır. Maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla %27'lik alt ve üst grup ortalamaları karşılaştırılmıştır. Ölçeğin iç güvenilirliği için Cronbach alfa, Spearman-Brown ve ölçek faktörleri arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Öğretmen Sınıf Liderliği'ni belirlemeye yönelik benzeri bir ölçeğe rastlanmadığı için benzer ölçek geçerliliği çalışması gerçekleştirilememiştir.

Bulgular

Pilot uygulama sonucunda, elde edilen 23 maddelik ölçek formunda yer alan maddelerin ortalama ve standart sapmaları ile basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Ölçek Maddelerinin Ortalama Standart Sapma Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Madde No	\bar{x}	SS	Basıklık	Çarpıklık	Madde No	\bar{x}	SS	Basıklık	Çarpıklık
L1	4.35	0.59	-0.74	2.90	L13	3.82	0.88	-0.59	0.31
L2	4.34	0.64	-0.86	2.24	L14	4.22	0.68	-0.69	0.83
L3	4.23	0.69	-0.71	1.17	L15	4.13	0.73	-0.77	1.12
L4	4.13	0.80	-0.97	1.68	L16	3.78	0.80	-0.61	0.61
L5	4.27	0.74	-1.00	1.73	L17	4.16	0.71	-0.83	1.88
L6	4.33	0.69	-0.71	0.38	L18	3.89	0.73	-0.53	0.59
L7	3.84	0.86	-0.50	-0.07	L19	4.22	0.70	-0.97	2.21
L8	3.95	0.84	-0.59	0.01	L20	4.07	0.75	-0.66	0.87
L9	3.54	0.94	-0.30	-0.37	L21	4.15	0.71	-0.60	0.36
L10	3.27	1.01	-0.15	-0.44	L22	3.84	0.81	-0.50	0.19
L11	3.96	0.81	-0.48	-0.18	L23	4.23	0.72	-0.75	0.55
L12	4.21	0.70	-0.58	0.12					

n = 396

Tablo 1’de yer alan basıklık ve çarpıklık değerleri, standart hatalarına bölünerek değerlendirilmiş ve verinin tekli normallik varsayımını karşıladığı anlaşılmıştır. Veri setinin yapı geçerliliği analizleri için gerekli varsayımları karşılama durumunu değerlendirmek üzere ayrıca; mahalnobis uzaklıkları değerlendirilmiş ($-2 < z < 2$; $p < .001$), saçılım grafikleri doğrusallık açısından sorun olmadığını göstermiş ve ölçek maddeleri arasındaki korelasyon değerleri ise .90 ve altında bulunmuştur (Şencan, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2007).

KMO testi değeri (KMO = .95) ve Bartlett küresellik testi ($X^2_{(253)}=4986.364$; $p < .001$) sonuçları da örneklem büyüklüğü ve faktör çıkarmaya uygunluk açısından verinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

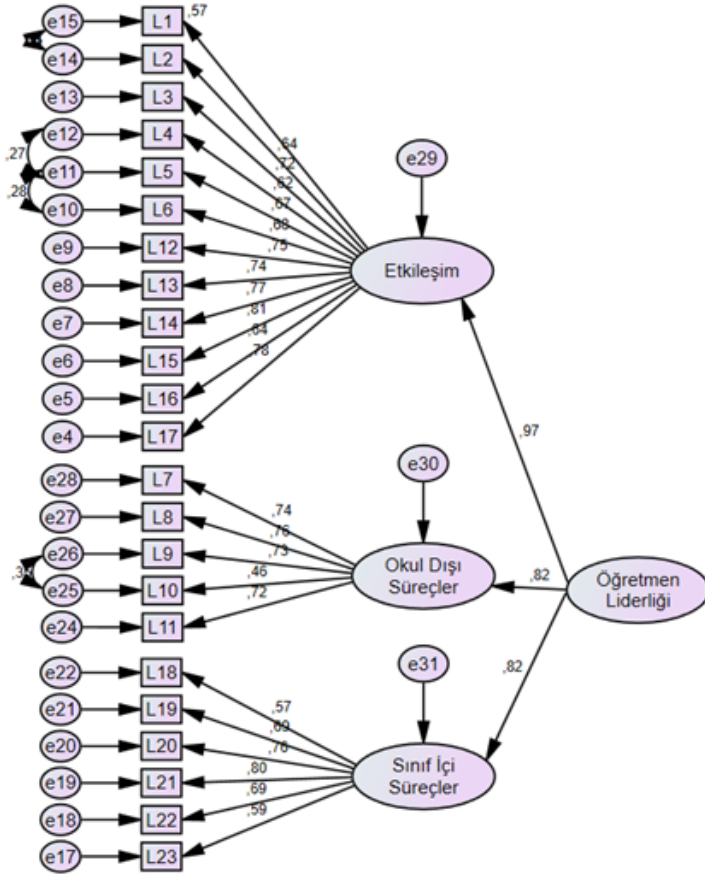
Gerekli varsayımların karşılanması üzerine, ikinci aşama verileri üzerinde yapılan açılıcı faktör analizi sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	Bileşen			
	1	2	3	
1. Öğrencilere saygı gösterirler.	.714			
2. Tüm öğrencilere adil davranırlar.	.763			
3. İşlerini severek yaparlar.	.686			
4. Öğrenciler arasında saygınlığa sahiptirler.	.621			
5. Öğrenciler için iyi birer örneklerdir.	.743			
6. Meslek etiği ilkelerine özen gösterirler.	.692			
7. Öğrencileri akademik başarılarını destekleyecek okul dışı etkinliklere yönlendirirler.			.677	
8. Öğrencilerin ders ve okul dışındaki sorunları ile ilgilenirler.			.648	
9. Okul dışında öğrencilerle iletişimi güçlendirecek sosyal etkinlikler düzenlerler.			.779	
10. Öğrencilerle sosyal medya vb. dijital platformlarda etkileşim kurarlar.			.791	
11. Velilerle iyi bir iletişim içerisindeydirler.			.598	
12. Öğrencilerle iyi bir iletişim kurarlar.	.517			
13. Eleştiriye açıktırlar.	.560			
14. Öğrencilere karşı hoşgörülüdürler.	.607			
15. Öğrencileri iyi motive ederler.	.593			
16. Öğrencilere güvenirler.	.537			
17. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerine değer veriler.	.593			
18. Teknolojiyi iyi kullanırlar.		.682		
19. Dersler için yeterince hazırlıklıdırar.		.663		
20. Derslerde kaynak ve materyal çeşitliliğini sağlarlar.		.724		
21. Yeniliğe ve gelişime açıktırlar.		.758		
22. Entelektüel ilgileri güçlüdür.		.660		
23. Toplumsal sorunlara karşı duyarlıdırar.		.520		
	Özdeğer	10.15	1.78	1.38
	Açıklanan Varyans (%)	44.15	7.8	6
	Toplam Varyans (%)		58	

Tablo 2’de yer alan AFA sonuçları, ölçeğin, özdeğeri 1’den büyük olan ve toplam varyansın %58’ini açıklayan üç faktörlü bir yapı gösterdiğini ortaya koymaktadır. Faktör yüklerinin değerlendirilmesinde en az .32 düzeyi esas alınmış, birden fazla faktöre yük veren her bir madde için iki bileşen arasındaki değer en az .10 olması benimsenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Analiz sonucunda binişik ve ilgisiz faktörleşen herhangi bir maddeye rastlanmamıştır.

Doğrulanın faktör yapısında, uzman görüşleri doğrultusunda, kavramsal yapıya uygun olarak; 1, 2, 3, 4, 5, 6, 12, 13, 14, 15, 16 ve 17. maddelerden oluşan 1. faktörün etkileşim; 7, 8, 9, 10 ve 11. maddelerden oluşan 2. faktörün okul dışı süreçler ve 18, 19, 20, 21, 22 ve 23, maddelerden oluşan 3. faktörün sınıf içi süreçler olarak isimlendirilebileceğine karar verilmiştir. AFA sonucunda 23 madde için 3 faktörlü yapının model uyumunu değerlendirmek üzere yapılan DFA sonuçları Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

◆ Esra Karabağ Köse

Doğrulamalı faktör analizi ile elde test edilen modele ilişkin uyum değerleri [$X^2/sd = 2.81$; $RMSEA = .07$; $GFI = .87$; $CFI = .92$; $NFI = .88$] olarak belirlenmiştir. Uyum değerleri; “genel model uyumu (x^2/sd)”, “yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSA)”, “iyilik uyum indeksi (GFA) ve “karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) bakımından kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur (Cole, 1987; Klem, 2000; McDonald ve Ho, 2002). Normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) ise kabul edilebilir düzeye oldukça yakın bir sonuç göstermektedir. Tabachnick ve Fidell’e (2007) göre en sık rapor edilen uyum indeksleri CFI ve RMSA olmakla birlikte, uyum indeksleri arasında mutlak bir tutarlılık olmaması halinde uyumu zayıf indekslerin de rapor edilmesi önerilmektedir. Genel bir değerlendirme yapıldığında ölçeğin 3 faktörlü yapısının kabul edilebilir düzeylerde model uyumu ortaya koyduğu söylenebilir.

Şekil 1’de yer alan ikinci düzey DFA’ya ilişkin standardize edilmiş yol katsayıları incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf liderliğini en iyi açıklayan alt faktörün etkileşim (.97) olduğu görülmektedir. Sınıf içi süreçlerin (.82) ve okul dışı süreçlerin (.82) öğretmen liderliğini açıklamadaki gücünün eşit olduğu görülmektedir.

Ölçek güvenilirliğini test etmek üzere Crombach alpha katsayısı ve Spearman-Brown değerleri ile ölçeğin alt bileşenleri arasındaki korelasyonlar değerlendirilmiştir. Ölçeğin geneline ve alt boyutlarına ilişkin iç güvenilirlik değerleri ile faktörler arası korelasyon değerleri Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Ölçek Güvenirlik Testi Değerleri

Boyutlar			\bar{x}	SS	α	Spearman Brown		
1. Öğretmen Liderliği (Tüm Ölçek)	1		4.04	.50	.94	.88		
2. Etkileşim	.94*	1	4.17	.53	.92	.85		
4. Okul Dışı Süreçler	.80*	.62*	1	3.71	.69	.83	.80	
5. Sınıf İçi Süreçler	.84*	.70*	.53*	1	4.07	.55	.84	.80

n= 396; *p < .001

Analiz sonuçları ölçeğin tümüne ve alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılığın yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt bileşenlerinin kendi aralarındaki ve ölçeğini tümü ile korelasyonunu gösteren değerler, iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçeğin alt faktörleri arasındaki korelasyon değerlerinin çoklu bağlantı açısından da uygun olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2007).

Ölçeğin ayırt edicilik gücünü test etmek üzere alt ve üst %27'lik iki grup oluşturularak bu iki grubun ölçek puanları arasındaki farklılaşma bağımsız örneklem *t* testi ile incelenmiştir. Tablo 4'te ayırt edicilik için *t* testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. Ayırt Edicilik İçin *t*-testi Sonuçları

	Liderlik Düzeyi	n	X	SS	<i>t</i>
Tüm Ölçek	Düşük	99	3.39	.32	-35.957*
	Yüksek	99	4.64	.14	
Etkileşim	Düşük	99	3.52	.43	-26.145*
	Yüksek	99	4.77	.20	
Okul Dışı Süreçler	Düşük	99	2.98	.57	-19.458*
	Yüksek	99	4.35	.42	
Sınıf İçi Süreçler	Düşük	99	3.45	.44	-22.513*
	Yüksek	99	4.63	.29	

**p* < .001

Tablo 4 incelendiğinde ölçeğin tamamı ve alt boyutları için öğretmen liderliği algısı düşük ve yüksek gruplarda yer alan öğrenciler arasındaki farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre ölçeğin ayırt edicilik gücü yüksek bulunmuştur.

Sonuçlar ve Öneriler

Araştırma sonucunda; etkileşim, sınıf içi süreçler ve okul dışı süreçler olmak üzere 3 alt boyuttan oluşan ölçeğin, öğretmenlerin sınıf liderliğini, öğretmen bakış açısı ile değerlendirmek üzere kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf liderliğini en iyi açıklayan alt faktörün etkileşim faktörü olduğu belirlenmiştir. Sınıf içi süreçlerdeki ve okul dışı süreçlerdeki öğretmen liderliğinin etkisi ise eşit bulunmuştur.

Ölçeğin etkileşim alt boyutundan alınan yüksek puan öğretmen ve öğrenciler arasında güçlü bir pozitif etkileşimin; sınıf içi süreçler alt boyutundan alınan yüksek puan, öğretmenin güçlü öğretimsel liderlik özellikleri gösterdiğinin ve okul dışı süreçler alt boyutundan alınan yüksek puan öğretmenin sadece sınıf içi süreçlerde değil okul dışı süreçlerde de güçlü liderlik davranışları sergilediğinin göstergesidir. Ölçme aracının, ölçek toplam puanı esas alınarak, öğretmenlerin sınıf liderliği düzeylerinin belirlenmesi amacı ile okul yönetimi süreçlerinde uygulamacılar tarafından kullanılması önerilmektedir.

◆ Esra Karabağ Köse

Araştırma ortaokul ve lise öğretmenleri ile yürütülmüştür. Karabağ-Köse (2018) tarafından belirlenen dört faktörlü yapının, öğretmen örnekleminde yürütülen bu çalışmada üç faktörlü bir yapı gösterdiği görülmektedir. Buna göre motivasyon ve etkileşim faktörleri tek bir faktör altında toplanmıştır. Araştırmacılar için ilkököl düzeyinde öğretmenlerin öğrencilere liderliğini değerlendirmek üzere uygun örneklem grupları ile yapının tekrar test edilmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *The Phi Delta Kappan*, 82(6), 443-449. Doi: 10.1177/003172170108200607
- Bernstein, I. (2000). Some consequences of violating SEM's assumptions. Annual Meeting of Southwestern Psychological Association, Dallas, TX.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Day, C. ve Harris, A. (2003). Teacher leadership, reflective practice and school improvement. K. Leithwood, P. Hallinger (Ed.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (ss. 957-977). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Ertesvåg, S. K. (2009). Classroom leadership the effect of a school development programme. *Educational Psychology*, 29(5), 515-539.
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4, 201-219.
- Harris, A. ve Muijs, D. (2003). *Teacher leadership: Principles and practice*. London, UK: NCSL.
- Karabağ-Köse, E. (2018). Öğretmen sınıf liderliği ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. 13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Katzenmeyer, M. ve Moller, G. (2013). *Uyuyan deviyandırmak*. Ankara: Nobel.
- Klem, L. (2000). Structural equation modeling. L. Grimm ve P. Yarnold (Ed.), *Reading and understanding multivariate statistics*. Washington, DC: American Psychological Association.
- McDonald, R. P., & Ho, R. H. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7, 64-82.
- MEB. (2005). Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim ve orta öğretim kurumları sosyal etkinlikler yönetmeliği. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 2569.
- MEB. (2015). Millî Eğitim Bakanlığı bilim ve sanat merkezleri yönergesi, *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 2698, 1274-1297.

- Muijs, D. ve Harris, A. (2003). Teacher Leadership-Improvement through Empowerment?: An Overview of the Literature, *Educational Management Administration & Leadership* 31(4), 437-448.
- Pounder, J. (2014). Quality teaching through transformational classroom leadership. *Quality Assurance in Education*, 22(3), 273-285. Doi: 10.1108/QAE-12-2013-0048
- PCS. (2016). Lead teacher job description. <http://www.pasco.k12.fl.us> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Soffel, J. (2016). What are the 21st-century skills every student needs? <https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students> adresinden ulaşılmıştır.
- Şencan, H. (2005). *Güvenirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3). 255-316.

◆ Esra Karabağ Köse

Ek: Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Öğretmen Formu

Lütfen aşağıdaki öğretmen davranışlarını, genel olarak okulunuzda gözlemleme sıklığınızı dikkate alarak, değerlendiriniz.

Okulumuzdaki öğretmenler genel olarak;

	Hiçbir zaman	Ara sıra	Bazen	Genellikle	Her zaman
1. Öğrencilere saygı gösterirler.	1	2	3	4	5
2. Tüm öğrencilere adil davranırlar.	1	2	3	4	5
3. İşlerini seyerek yaparlar.	1	2	3	4	5
4. Öğrenciler arasında saygınlığa sahiptirler.	1	2	3	4	5
5. Öğrenciler için iyi birer örneklerdir.	1	2	3	4	5
6. Meslek etiği ilkelerine özen gösterirler.	1	2	3	4	5
7. Öğrencileri akademik başarılarını destekleyecek okul dışı etkinliklere yönlendirirler.	1	2	3	4	5
8. Öğrencilerin ders ve okul dışındaki sorunları ile ilgilenirler.	1	2	3	4	5
9. Okul dışında öğrencilerle iletişimi güçlendirecek sosyal etkinlikler düzenlerler.	1	2	3	4	5
10. Öğrencilerle sosyal medya vb. dijital platformlarda etkileşim kurarlar.	1	2	3	4	5
11. Velilerle iyi bir iletişim içerisinde dirler.	1	2	3	4	5

Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Öğretmen Formu Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması ◆

12. Öğrencilerle iyi bir iletişim kurarlar.	1	2	3	4	5
13. Eleştiriye açıktırlar.	1	2	3	4	5
14. Öğrencilere karşı hoşgörülüdürler.	1	2	3	4	5
15. Öğrencileri iyi motive ederler.	1	2	3	4	5
16. Öğrencilere güvenirler.	1	2	3	4	5
17. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerine değer veriler.	1	2	3	4	5
18. Teknolojiyi iyi kullanırlar.	1	2	3	4	5
19. Dersler için yeterince hazırlıklıdırlar.	1	2	3	4	5
20. Derslerde kaynak ve materyal çeşitliliğini sağlarlar.	1	2	3	4	5
21. Yeniliğe ve gelişime açıktırlar.	1	2	3	4	5
22. Entelektüel ilgileri güçlüdür.	1	2	3	4	5
23. Toplumsal sorunlara karşı duyarlıdırlar.	1	2	3	4	5

LOJİSTİK REGRESYON ANALİZİYLE ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEPRESYON DURUMUNU ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN BELİRLENMESİ

Şirin ÇETİN*
Serdar ARCAGÖK**

Öz: Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının depresyon düzeylerinin ve depresyona sebep olabilecek risk faktörlerinin lojistik regresyon analizi ile belirlenmesidir. Araştırmanın evrenini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde 2017-2018 öğretim yılında farklı anabilim dallarında öğrenimlerini sürdüren (197 kız, 209 erkek) öğretmen adayı oluşturmaktadır. SPSS paket programında tek değişkenli ve çok değişkenli lojistik analiz ile öğretmen adaylarının depresyon durumunu etkileyen faktörler modellenmeye çalışılmıştır. Araştırma da gelir düzeyi ve KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı) değişkenlerinin öğretmen adaylarının depresyon eğilimlerini belirlemede etkili faktörler olduğu saptanmıştır. Araştırmada KPSS sınavına girecek öğretmen adaylarının depresyon düzeylerinin KPSS sınavına girmeyen öğretmen adaylarına göre yaklaşık 10 kat daha fazla riske sahip olabileceği saptanmıştır. KPSS sınavının öğretmen adaylarının kariyerlerini ve geleceklelerini belirleyen önemli bir sınav haline dönüşmesi son sınıfta öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarındaki depresyon oranının artmasında etkili bir faktördür. Depresyondan KPSS sınavına girecek olan adayları koruyabilmek adına sınavla ilgili farkındalık yaratılması öğretmenlik okuyan üniversite öğrencilerinde depresyonun oluşum sebeplerinden birisi olan psikososyal durumların etkisini azaltacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Depresyon, kamu personeli seçme sınavı, lojistik regresyon

* Dr. Öğretim Üyesi; Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlük, cetinsirin55@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9878-2554, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 08/08/2018 – 04/09/2018.

** Dr. Öğretim Üyesi; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bölümü, ORCID ID: 0000-0002-4937-3268.

THE DETERMINING OF THE RISK FACTORS AFFECTING DEPRESSION LEVELS IN PROSPECTIVE TEACHERS USING THE LOGISTIC REGRESSION ANALYSIS METHOD

Şirin ÇETİN*
Serdar ARCAĞÖK**

Abstract:

The aim of this study which is the determination of depression levels and risk factors which may be the causes of depression in prospective teachers was determined using logistic regression analysis. The participants of the research were prospective teachers (197 female 209 male) who were still undertaking their studies in various departments at Çanakkale Onsekiz Mart University in the 2017-2018 academic year. The statistical analysis of the results obtained from this research was done using the SPSS (version 21; IBM, Armonk, NY) packet program. The modelling of factors affecting the depression levels of the prospective teachers was undertaken using the univariate and multivariate logistic analysis. Income levels and KPSS (Civil Servant Selection Exam) were factors that showed to have a meaningful impact on the depression levels of prospective teachers. It has been determined in the survey that the depression levels of the prospective teachers who will take the KPSS examination may have about 10 times more risk than the teacher candidates who do not take the KPSS examination. The fact that the KPSS test is or at least perceived as an important test that determines the career and future of the prospective teachers is an effective factor in increasing the rate of depression in the prospective teachers who continue their education in the last grade. In order to protect candidates who are going to take the KPSS test from the depression, increasing awareness about the exam is thought to diminish the psychosocial situations which are one of the causes of depression in the university students who are studying teaching.

Keyword: Depression, KPSS, logistic regression

* Dr. Instructor, Ondokuz Mayıs University.

** Dr. Instructor, Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Department of Primary Education.

Giriş

Geçmişten günümüze kadar gelen, gündemden hiç eksilmeyen ve insanlığın bilinen en eski psikolojik hastalıklarından olan depresyon insanlar için her zaman büyük bir sıkıntıya neden olmuştur. Hipokrat tarafından günümüzden 2400 sene öncesinde ‘Melankoli’ adı verilen depresyon ilk defa rahatsızlık ve hastalık kategorisine girmiştir. Depresyon belli bir statü ya da konuma, ekonomik düzeye veya diğer çevresel etmenlere bakılmaksızın her bireyde oluşabilecek bir rahatsızlıktır (Gilbert, 2016).

Hipokrat’ın sonrasında da depresyon; Gallen tıbbi içerisinde melankoli olarak adlandırılmaya devam edilmiştir. 1621’de ise “Melankolinin Anatomisi” isimli yapıtıyla Burton, depresif bireylerin hislerini, düşüncelerini ve başından geçen sıkıntıları çok iyi tanımlamıştır. 1854 de ise Falret, kimi depresif bireylerin hastalığın ilerleyen kademelerinde taşkınlıklar yapabildiklerini ve sonrasında tekrardan depresiflik evresine döndüğünü gözlemleyerek bu duruma “Dalgalı Delilik” adını vermiştir. 1800’lü yılların sonlarına doğru Alman psikiyatri ekolü yenilikçi bir adım atarak ruh hastalıklarını kodlamaya çalışmış ve Kahlbaum 1882’de mani ve melankolinin ortak hastalık evresinin farklı zaman dilimlerinde olduğunu açıklamıştır (Binbay, 2011).

Depresyonunun farklı tanımlarının yapıldığı görülmektedir. Depresyon evrensel bir yapıya sahip, toplumda yaygın olarak görülen ruh hastalığı şeklinde tanımlanmaktadır. Depresyon ayrıca herhangi bir coğrafi sınır, etnik grup, sosyal statü gelir ve yaş grubunu tehdit eden dünyanın bir numaralı halk sağlığı sorunudur (Clark, Beck ve Alford, 1999; Meyer, 2000 Robbins, 1993). Depresyon aynı zamanda ruhsal rahatsızlık, üzüntülü veya kırılğan olmayla da ilişkilendirilmiştir (American Psychiatric Association, 2000). Türk Dil Kurumu (2018), ise depresyonu, sensomotorik duyarlılığın azalmasının en hafif biçimi, ruhsal ya da bedensel düşkünlük durumu, genel davranışların hafif derecede azalması ve sensomotorik duyarlılığın azalması şeklinde tanımlamıştır.

Depresyon günlük yaşamdaki düşünmede, konuşmada ve fiziksel faaliyetlerde yavaşlama, aşâğılık ve değersizlik duygusunu, sürekli yorgun hissetmeyi, dikkat bozukluğunu ve derin hüznünlük belirtilerini içeren sendromdur. Anlaşılması zor olan bu sendrom; oluşum sebepleri, gidişatları ve tedavisi yönüyle oldukça karmaşık süreçleri ve hastalık seyir durumu içermektedir. (Köknel, 2005). Birçok birey kendini iyi hissetmediğinde, üzgün olduğunda ya da yalnız hissettiğinde rahatlıkla kendisinin depresyona girdiğini ifade edebilmektedir (Köroğlu, 2015). Depresyona giren birey de üzgün ya da huzursuz ruh hali ortaya çıkar. Bu bireyler önceden haz aldıkları ya da hoşlandıkları etkinliklere ilgi duymamaya başlar. Baş ağrısı veya mide bulantısı gibi fizyolojik belirtiler depresyona giren bireylerde ortaya çıkar (Storey, 2016).

Depresyon, bireyde bazı duygularda, düşüncelerde, davranışlarda ve bedensel görünümde olumsuz değişikliklere neden olmaktadır. Bunlar; kişinin özgüvenin azalması ve zamanı belirsiz hüznü duygusuna kapılması şeklindedir. Bununla birlikte depresyon, bireylerin düşüncelerinde de değişimlere yol açmaktadır. Seçim yapma-

da zorluk çekmek ve herhangi bir konuyu karara bağlayamama bunlardan birkaçıdır. Depresyonunu neden olduğu davranışlardaki değişiklik ise daha çok üşengeçlik, sorumluluklarını yerine getirmeme ve bireyler arası ilişkilerde aksaklıklar yaşanması şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bedensel değişiklikler ise bireyin uyku düzeninin ve beslenme alışkanlığının bozulması bunların sonucu olarak da fark edilebilen kilo sorunlarının yaşanması biçimindedir (Köroğlu, 2015).

Depresyonu oluşturan etmenlerin farklılaştığı ileri sürülmektedir. Bu çerçevede depresyonun genetik, psiko-sosyal ve biyolojik sebepli olduğu düşünülmektedir. Yirminci yüzyılın ikinci çeyreğinden sonra biyolojik psikiyatri alanında ses getiren gelişmeler yaşanmıştır. Günümüzde depresyonun biyolojik temellerine ışık tutan beynin nörokimyası; antidepressan maddelerin keşfinden sonra odak noktası olmuştur (Yemez ve Alptekin, 1998). Kişilerin ekonomik ve sosyal şartlarının düşük düzeyde olmasının da depresyonu tetiklediği gözlemlenmiştir (Öztürk ve Uluşahin, 2011).

Depresyonun dünyadaki 13-18 yaş aralığındaki bireylerde % 5.6 oranında yaygın olduğu görülmektedir. Ayrıca ergenler arasında depresyonun başlıca intihar nedeni olduğu saptanmıştır. Bu durum depresyonun ciddi bir halk sağlığı sorunu olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Jane - Costello, Erkanli ve Angold, 2006).

2015 yılında dünya üzerinde 300 milyonu geçen depresyonlu bireyin olduğu saptanmıştır. Ayrıca elde edilen verilere dayanarak Türk halkının % 4,4'lük kısmının da depresyonda olduğu saptanmıştır (World Health Organization [WHO], 2015).

Depresyonunun yaygın olarak görüldüğü diğer önemli bir alan ise Lisans ve lisansüstü öğretim alanıdır. Lisans ya da lisansüstü öğretim gören öğrencilerde depresyon, duygusal ve psikolojik rahatsızlıklara yol açmaktadır. Depresyonun öğrencilerin akademik başarılarında ve öğrenme çabalarında düşüşle birlikte sosyal becerilerinde de zayıflığa neden olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra depresyon üniversitede öğrenim gören öğrencilerin uyuşturucu ve alkol kullanımında artışa da neden olmaktadır. Gençlerde depresyon, yaygın olarak rastlanan, psiko-sosyal ve akademik yetilerde ciddi ve önemli düzeyde bozulmalara yol açan ve gelişimsel sorunların aşılmasını engelleyen ruhsal bozukluklardan biridir. Gençlerdeki depresyon davranışları, sosyal olmayan davranışlar ve öğrenme güçlüğü gibi o döneme özgü sorunlarla ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede öğrencilerdeki depresif belirtilerin betimlenmesi büyük önem taşımaktadır (Canat, 1997; Feaster, 1996; Felix, 2000).

Lisans ve lisansüstü öğretimde öğrenimlerini sürdüren öğrencilerde depresyon belirtilerinin ortaya çıkması birçok olumsuz durumda yaşanmasına neden olmaktadır. Bunlardan birkaçı yeni veya farklı ortamlara uyum sağlayamama, sosyal ilişkilerde kopukluk yaşanması, bireysel hedefler belirleyememe ve kariyer seçiminde sağlıklı kararlar verememe şeklindedir (Berzonsky ve Kuk, 2000; Lisser, 2002; Felix, 2000; Woolley, 2002).

İlgili alan yazın incelendiğinde depresyonla ilgili araştırmaların lise öğrencileri (Eşkin, Ertekin, Harlak ve Dereboy, 2008; Kınık, 2015; Mizuta, Suzuki, Yamayata ve Ojima, 2017; Ören ve Gençdoğan, 2007), ilköğretim öğrencileri (Duy, 2010; Erözkan, 2009; Kapıcı, 2013; Storey, 2016) ile yapıldığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra eğitim fakültesi dışındaki Ön Lisans ve Lisans öğrencileri (Ajinkya, Schaus ve Deichen, 2016; Donnelly, Renk, Sims ve Mcguire, 2011; Deniz ve Sümer, 2010; Özdel, Bostancıoğlu, Özdel ve Oğuzhanoglu, 2015; Yavuzer, Albayrak ve Kendal, 2018; Yerlikaya, 2009; Wooley, 2002) ile gerçekleştirilen araştırmalar saptanmıştır. Bununla birlikte depresyonla ilgili araştırmaların bir bölümünün öğretmenlerle gerçekleştirildiği görülmektedir (Gelle, 2014; Granger, 2017; Maxfield, 1996; McLaughlin, 2010; Mountford, 1993; Özcan, 2012). Eğitim fakültesi öğrencileriyle yapılan araştırmalara da rastlanmıştır (Aydın, 1990; Aysan ve Bozkurt, 2000; Akkaya, 2007; Aslan ve Kazancıoğlu, 2013; Aylaz, Kaya, Dere, Karaca ve Bal, 2007; Bozkurt, 2004; Demirci, 2017; Erözkan, 2005; Otlı, 2008, Sağar, 2018, Üstün, Haskılıç, Aslan ve Kazancıoğlu, 2013). Depresyon bireylerde birçok olumsuzluğa yol açmaktadır. Depresyonun üniversitede öğrenimlerini sürdüren öğrencilerin öğrenme yaşantılarını olumsuz yönde etkilediği araştırma bulgularının sonuçlarıyla da saptanmıştır (Aydın, 1990; Dahlin, Runeson ve Joneborg 2005, Demirci, 2017; Saipanis, 2003, Sağar, 2018; Wooley, 2002). Bu noktadan hareketle güncel bir sorun olan ve öğrencilerin öğrenme yaşantılarını ve geleceğe yönelik kariyer planlarını olumsuz etkileyebilen, gelecekte daha ileri düzeylerde yaşanabilecek depresyonun onların yaşam kalitelerinde ciddi sorunlar doğurabileceği dikkate alındığında yarının nesillerini yetiştirecek öğretmen adaylarındaki depresyon düzeylerinin güncel çalışmalarla belirlenmesinin alana katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının depresyon düzeylerinin ve depresyona sebep olabilecek risk faktörlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu çerçevede şu sorulara cevap aranmıştır:

Öğretmen adaylarının depresyon puanları cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen adaylarının depresyon puanları KPSS sınavına hazırlanmalarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen adaylarının depresyon puanları gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen adaylarının depresyon puanları annenin eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen adaylarının depresyon puanları babanın eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen adaylarının depresyon puanları barınma yerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen Adaylarının Depresif Belirti durumlarını etkileyen faktörler nelerdir?

Yöntem

Bir seri bağımsız değişken ile kategorik bir bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için lojistik regresyon analizi kullanılır. Lojistik regresyon analizi; bir durumun gerçekleşme yada gerçekleşmeme olasılığını, sayısal yada nominal olsun birden çok değişkeni ölçerek hesaplamak yada tahmin etmek amacıyla kullanılan bir istatistik analiz yöntemidir.

Lojistik regresyon iki veya daha fazla değişkenin olduğu durumlarda kullanılır. Lojistik regresyon analizi özellikle bağımlı değişkene verilen yanıtların dağılımının bir veya birden fazla bağımsız değişken ile doğrusal olmayan ilişki göstermesinin beklendiği durumlarda tercih edilir. Tek değişkenli lojistik regresyon modeli tek bir bağımsız değişkenin bulunduğu durumdur. Lojistik regresyonda katsayıların yorumlanması için "odds"lar ve "odds oranı"ndan yararlanılır. Lojistik regresyon, özellikle normallik varsayımı gerektirmemesi, bağımsız değişkenlerin hem kesikli hem de sürekli olabilmesi, esnek ve kolay yorumlanabilir olması gibi avantajları sebebiyle uygulamalarda çok sık kullanılmaktadır (Hosmer ve ark, 1982).

Lojistik regresyon analizinde bağımlı değişkenin alabileceği değerlerden birinin gerçekleşme olasılığı tahmin edilir. Lojistik regresyonda model kestiriminde en çok olabilirlik (maximum likelihood) yöntemi kullanılır. Lojistik regresyon sapmalarının karesini (en küçük kareler) "en az" yapmak yerine, bir olayın olma (gerçekleşme) olasılığını "en çok (maximum)" yapmakla ilgilenir (Hair ve ark., 2006).

Tek değişkenli lojistik regresyon analizinde, istatistiksel olarak önemsiz bulunan bir değişkenin model dışı bırakılmasına karar verilmeden önce, aynı zamanda biyolojik olarak da önemsiz olup olmadığı araştırılmalıdır. Dikkat edilmesi gereken diğer bir husus da, değişkenin lojitle lineer olmadığı durumlarda, değişken modele alınırken kullanılacak kesim noktalarının belirlenmesidir. Kesim noktaları belirlenirken öncelikle konu uzmanlarının görüşlerine başvurulmasında yarar vardır.

Evren ve Örneklem

Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi 406 öğretmen aday ve CES-Depresyon Ölçeği (The Centre for Epidemiologic Studies Depression Scale) ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

Araştırmada katılımcılara öncelikle çalışmanın amacını belirten bilgilendirilmiş onam formu verilmiş ve onamları alınmıştır. Sonrasında kişisel bilgi formu ile katılımcıların sosyodemografik bilgilerine ulaşılmış ve son olarak da tüm katılımcılara CES-Depresyon Ölçeği yüz yüze görüşme yapılarak doldurulmuştur

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın uygulama kapsamında eğitim alanında kullanılan ve geçerli olduğu gösterilen ölçme aracı olarak CES-Depresyon Ölçeği (The Centre for Epidemiologic Studies Depression Scale) kullanılmıştır. CES Depresyon Ölçeği Amerikan Ulusal Akıl Sağlığı Enstitüsü tarafından depresyonu ölçmek için geliştirilmiştir (Radloff, 1977). Türkçeye uyarlaması ise Tatar ve Saltukoğlu tarafından 2010 yılında gerçekleştirilmiştir. Likert türü olan ölçek 20 maddeden oluşmakta ve ölçek maddeleri 0 ve 3 aralığında dörtlü Likert tipi ölçüm yapmaktadır. Ölçekte “Hiçbir Zaman-Nadiren (1 günden daha az)” cevabı 0, “Birazcık-Birkaç Kez (1-2 gün)” cevabı 1, “Arada Sırada-Bazen (3-4 gün)” cevabı 2, “Çokça-Çoğu Zaman (5-7 gün)” cevabı 3 olarak işaretlenir 4, 8, 12 ve 16 numaralı maddeler ters yönlü olarak puanlanmakta olup ölçeğin puan aralığı 0 ile 60 arasındadır. Ölçeğin kesim noktası 16 puan olarak belirlenmiştir. Yüksek puanlar depresif durum yakınlığını ifade ederken; düşük puanlar depresif durum olmadığını ifade etmektedir.

CES-Depresyon Ölçeğinin Türkçeye uyarlamasında iç tutarlık katsayısı $\alpha = 0.89$, testi yarılama güvenilirliği $r = 0.89$, iki haftalık test tekrar test güvenilirliği katsayısı $r = 0.69$ 'dur. Formun geçerliliği ise, açıklayıcı faktör analizinde toplam varyansını %49,9'unu açıklayan 4 faktör elde edilmiştir ve özgün formula benzerlik göstermektedir (Tatar ve Saltukoğlu, 2010).

Bu araştırma çerçevesinde elde edilen veriler doğrultusunda belirlenen Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.75 olarak bulgulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin istatistiksel analizlerinde SPSS paket programı (version 21.0; IBM, Armonk, NY) kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde yüzde (%), frekans (f), aritmetik ortalama (X), Ki-kare analizleri kullanılmıştır. CES-DÖ kendi değerlendirme ölçütlerine göre her bir katılımcı için puanlanmış ve sonuçları değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet, KPSS sınavı, sosyo ekonomik gelir düzeyi, barınma yeri, anne ve baba eğitimi gibi faktörlerin depresif belirtilerini nasıl açıkladığını görmek üzere lojistik regresyon analizi yapılmıştır. Tek değişkenli ve çok değişkenli lojistik analiz yöntemleri ile öğretmen adaylarının depresyon durumunu etkileyen faktörler modellenmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde ilk olarak lojistik regresyon analizi için yapılan ön analiz sonuçlarına, daha sonra da araştırmanın problemini yanıtlamak amacıyla uygulanan lojistik regresyon analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular bağımsız değişkenlere göre incelenerek tablolar şeklinde betimlenmiştir.

Lojistik Regresyon Analiziyle Öğretmen Adaylarının Depresyon Durumunu Etkile... ◆

Bu araştırmada yer alan toplam 406 öğretmen adayı, 20 maddeden oluşan CES-Depresyon Ölçeği 'ne yanıt vermişlerdir. CES-Depresyon Ölçeğinin kesim noktası olarak 16 puan belirlenmiştir. Öğretmen adayları, CES Depresyon ölçeğinden aldıkları puanlara göre iki gruba ayrılmıştır. 16 ve 16 puandan yüksek puanlar depresif durum yatkınlığını ifade ederken; 16 puandan düşük puanlar depresif durum olmadığını ifade etmektedir. Böylelikle lojistik regresyon analizi için gereken iki kategorili bağımlı değişken elde edilmiştir. Depresyonlu olma durumu lojistik regresyon analizinde bağımlı değişken olarak alınmıştır.

Öğretmen adaylarının 197'si (%48.5) kız, 209'si (%51.5) erkektir. Öğretmen adaylarının 267'sinin (%65.8) depresyonlu, 139 (%34.2) normal grupta yer aldığı belirlenmiştir.

1. Öğretmen Adaylarının Depresyon Puanlarının Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi

Tablo 1. Cinsiyete Göre Tek Değişkenli Analiz Sonucu

Tek Değişkenli Analiz			
Değişkenler	OR	GA	p değeri
Cinsiyet			
Erkek	1*		
Kız	1.37	0.879-2.004	0.178

OR: Olasılıklar Oranı (Odds Ratio); *: Referans Grubu; GA: Güven Aralığı

Tablo 1 tek değişkenli lojistik analiz sonuçlarına göre; Öğretmen adaylarının depresyon puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklı olmadığı belirlenmiştir (p=0.178).

2. Öğretmen Adaylarının Depresyon Puanlarının KPSS Sınavına Girmelerine Göre İncelenmesi

Tablo 2. KPSS Sınavına Göre Tek Değişkenli Analiz Sonucu

Tek Değişkenli Analiz			
Değişkenler	OR	GA	p değeri
KPSS			
KPSS Sınavına Girmeyecek	1*		
KPSS Sınavına Girecek	9.58	5.941-15.476	P<0.0001

OR: Olasılıklar Oranı (Odds Ratio); *: Referans Grubu; GA: Güven Aralığı

Tablo 2 tek değişkenli lojistik analiz sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının depresyon puanlarının KPSS sınavına hazırlanma ile ilişkili olduğu ve bu ilişkinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < 0.0001$). KPSS sınavına girecek öğretmen adaylarının depresyon düzeylerinin KPSS sınavına girmeyecek öğretmen adaylarına göre yaklaşık 9.5 kat daha fazla riske sahip olabileceği saptanmıştır.

3. Öğretmen Adaylarının Depresyon Puanlarının Gelir Düzeylerine Göre İncelenmesi

Tablo 3. Gelir Düzeyine Göre Tek Değişkenli Analiz Sonucu

Tek Değişkenli Analiz			
Değişkenler	OR	GA	p değeri
Gelir düzeyi			
Orta	1*		
Düşük	2.56	1.02-7.15	0.011

OR: Olasılıklar Oranı (Odds Ratio); *: Referans Grubu; GA: Güven Aralığı

Tablo 3 tek değişkenli analiz sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının depresyon puanlarının gelir düzeyine göre farklı olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p = 0.011$). Gelir düzeyi düşük öğretmen adaylarının depresyon düzeylerinin gelir düzeyi daha düşük öğretmen adaylarına göre 2.5 kat daha fazla riskli olduğu saptanmıştır.

4. Öğretmen Adaylarının Depresyon Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi

Tablo 4. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Tek Değişkenli Analiz Sonucu

Tek Değişkenli Analiz			
Değişkenler	OR	GA	p değeri
Anne Eğitim			
Ortaokul	1*		
Lise	1.66	0.14-18.87	0.68
Üniversite	3.33	0.20-54.53	0.39

OR: Olasılıklar Oranı (Odds Ratio); *: Referans Grubu; GA: Güven Aralığı

Tablo 4 tek değişkenli analiz sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının depresyon puanları ile annenin eğitimi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

5. Öğretmen Adaylarının Depresyon Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi

Tablo 5. Babanın Eğitim Düzeyine Göre Tek Değişkenli Analiz Sonucu

Tek Değişkenli Analiz			
Değişkenler	OR	GA	p değeri
Baba Eğitim			
Ortaokul	1*		
Lise	0.32	0.68-1.60	0.16
Üniversite	1.08	0.25-4.64	0.91

OR: Olasılıklar Oranı (Odds Ratio); *: Referans Grubu; GA: Güven Aralığı

Tablo 5 tek değişkenli analiz sonuçlarına göre; Öğretmen adaylarının depresyon puanları ile babanın eğitimi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

6. Öğretmen Adaylarının Depresyon Puanlarının Barınma Yerlerine Göre İncelenmesi

Tablo 6. Barınma Yerlerine Göre Tek Değişkenli Analiz Sonucu

Tek Değişkenli Analiz			
Değişkenler	OR	GA	p değeri
Barınma			
Yurt	1*		
Öğrenci evi	0.50	0.04-6.08	0.587
Ailesi ile birlikte	0.75	0.07-8.08	0.813

OR: Olasılıklar Oranı (Odds Ratio); *: Referans Grubu; GA: Güven Aralığı

Tablo 6 tek değişkenli analiz sonuçlarına göre; Öğretmen adaylarının depresyon puanları ile barınma yerleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Depresif Belirti Durumlarını Etkileyen Faktörlerin Tek Değişkenli ve Çok Değişkenli Lojistik Regresyon Analizi

Değişkenler	Tek Değişkenli Analiz			Çok Değişkenli Analiz		
	OR	GA	p değeri	OR	GA	p değeri
Cinsiyet						
Erkek	1*					
Kız	1.37	0.879-2.004	0.178			
KPSS						
KPSS Sınavına Girmeyecek	1*					
KPSS Sınavına Girecek	9.58	5.941-15.476	P<0.0001	9.51	5.883-15.390	P<0.0001
Gelir Düzeyi						
Orta	1*					
Düşük	2.56	1.02-7.15	0.011	1.605	0.285-1.396	0.255
Anne Eğitim						
Ortaokul	1*					
Lise	1.66	0.14-18.87	0.68			
Üniversite	3.33	0.20-54.53	0.39			
Baba Eğitim						
Ortaokul	1*					
Lise	0.32	0.68-1.60	0.16			
Üniversite	1.08	0.25-4.64	0.91			
Barınma						
Yurt	1*					
Öğrenci Evi	0.50	0.04-6.08	0.587			

OR: Olasılıklar Oranı (Odds Ratio); *:Referans Grubu; GA: Güven Aralığı

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Depresif Belirti Durumlarını Etkileyen Faktörlerin Çok Değişkenli Lojistik Regresyon Analizi

Değişkenler	Tek Değişkenli Analiz			Çok Değişkenli Analiz		
	OR	GA	p değeri	OR	GA	p değeri
Gelir düzeyi						
Orta	1*					
Düşük	2.56	1.02-7.15	0.011	1.605	0.285-1.396	0.255
KPSS Sınavına Girmeyecek	1*					
KPSS Sınavına Girecek	9.58	5.941-15.476	P<0.0001	9.51	5.883-15.390	P<0.0001

OR: Olasılıklar Oranı (Odds Ratio); *: Referans Grubu; GA: Güven Aralığı

Tablo 7’de tek değişkenli analiz sonucunda p değeri 0.25 in altında bulunan değişkenler çok değişkenli analize alınmamıştır. Tablo 8 de çok değişkenli lojistik analiz sonuçlarına göre; analize alınan öğretmen adaylarının depresyon puanları arasında gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık saptanmamıştır (p=0.255). Öğretmen adaylarının depresyon puanlarının KPSS sınavına hazırlanma ile ilişkili olduğu ve bu ilişkinin anlamlı olduğu belirlenmiştir (p<0.0001). KPSS sınavına girecek öğretmen adaylarının depresyon düzeylerinin KPSS sınavına girmeyen öğretmen adaylarına göre yaklaşık 10 kat daha fazla riske sahip olabileceği saptanmıştır.

Araştırmamızda elde edilen bulgular çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yaklaşık %65.8’ine (n =267) depresyon tanısı konabileceğine işaret etmektedir. Özetle, bu çalışmadan elde edilen sonuçlar öğretmen adayları arasında depresyonun yaygın olabileceğine işaret etmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün depresyon puanlarının yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu, Sağar (2018) tarafından eğitim fakültesi öğrencilerinin depresyon düzeylerini belirlemeye çalıştığı araştırma bulgusuyla örtüşmektedir. Ayrıca, Yavuzer, Albayrak ve Kendal (2018)’in üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırma sonuçları da bu çalışmadaki bulguları desteklemektedir. Üniversitede öğrenim sürdüren öğrenciler erginlik çağından yetişkinlik çağına geçiş aşamasında farklı ruhsal sıkıntılar yaşamaktadır. Bu çağda-

ki bireyler hem kişisel ve sosyal gelişimlerini sağlama hem de üniversite yaşamında karşılaştıkları zorlukları aşma çabası göstermektedirler (Gjerde, 1993; Hofling ve Leininger, 2008). Ayrıca bu çağdaki gençler; mesleki yaşamlarına yönelik kariyer planları kurmaya ve bu çerçevede yaşamlarını şekillendirmeye çalışmaktadır (Magen, 1998). Söz konusu nedenler eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının büyük bir bölümünde depresyon puanlarının yüksek düzeyde ortaya çıkmasında etkili olabilir. Farklı araştırmalar depresyonunun farklı ülkelerdeki lisans öğrencileri arasında hızlı bir şekilde yayıldığına işaret etmektedir (Bozkurt, 2004; Brackney ve Karabenick, 1995; Edwards ve Holden, 2001; Voelker, 2003).

Araştırma, cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının depresyon puanlarını belirlemede etkili bir değişken olmadığını ortaya çıkarmaktadır. Bu bulguyu Donnelly, Renk, Sims ve McGuire (2011)'nin lisans öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca Yavuzer, Albayrak ve Keldal (2018) 'in lisans öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmada da cinsiyetin depresyon düzeyini belirlemede etkili bir unsur olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer durum Lefkowitz ve Tesiny (1985), Aydın (1998), Otlu (2008) ve Üstün, Haskılıç, Aslan ve Kazancıoğlu (2013) tarafından lisans öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmalarda da cinsiyetin öğrencilerin depresyonlarını belirlemede etkili bir değişken olmadığını göstermektedir. Buna karşın, cinsiyetin lisans öğrencilerinin depresyon puanlarını belirlemede etkili olduğunu ortaya çıkaran araştırmalara da rastlanmaktadır (Al-Quasy ve Lama, 2011; Bozkurt, 2004; Erözkan, 2009; Sağar, 2018; Tuzcuoğlu ve Korkmaz, 2001; Yücel, Kara, Özyalçın, Alçalar, Özdemir ve Yücel, 2002). Bu araştırmada cinsiyetin depresyon puanlarını belirlemede etkili bir değişken olmaması kız ve erkek öğretmen adaylarının benzer kişisel, sosyal uyum zorlukları yaşamaları veya akademik zorluklarla karşılaşmalarından kaynaklanabilir (Erözkan, 2005; Sürücü ve Bacanlı, 2010).

Araştırmada dikkat çekici bir diğer bulgu ise hem tek değişkenli hem de çok değişkenli lojistik regresyon analiz sonuçları KPSS sınavına girecek öğretmen adaylarının depresyon puanları düzeyinin KPSS sınavına girmeyecek öğretmen adaylarının depresyon puanı düzeyine göre yüksek düzeylerde olduğuna işaret etmektedir. Nitekim KPSS sınavının öğretmen adaylarının kişisel ve sosyal yaşamını olumsuz etkilediği birçok araştırma sonucuyla da tespit edilmiştir (Atav ve Sönmez, 2013; Eraslan, 2004; Erdem ve Soylu, 2013; Sezgin ve Duran, 2011; Şahin ve Arcağök, 2011). Bu araştırma bulgusundan hareketle KPSS sınavının öğretmen adaylarında yüksek bir baskı oluşturduğu bununda sınava girecek öğretmen adaylarının depresyon puanlarının artmasına yol açtığı söylenebilir. KPSS sınavının öğretmen adaylarında oluşturduğu aşırı baskı, onlarda umutsuzluk, mutsuzluk, zihinsel yorgunluk ve depresyonunu artmasına neden olabilir. Bununla birlikte KPSS sınavının öğretmen adaylarının kariyerlerini ve geleceklerini belirleyen önemli bir sınav haline dönüşmesi son sınıfta öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarındaki kaygı düzeyinin yükselmesine dolayısıyla depresyon puanlarının bu çerçevede yüksek oranda saptanmasında etkili olabilir.

Araştırmada anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu öğretmen adaylarının depresyon puanları üzerinde etkili bir değişken olmadığını göstermektedir. Benzer durum öğretmen adaylarının barınma yeri değişkeninde de ortaya çıkmaktadır. Son yıllarda öğrencilere sunulan hizmetlerde (yurt kapasitesi ve sayısındaki artışlar) son yıllarda yapılan önemli iyileştirmeler bu durumun nedeni olarak gösterilebilir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının kent merkezlerinde farklı seçeneklere sahip olmaları, bu konuda ciddi sıkıntılar yaşamamaları barınma yeri değişkeninin öğretmen adaylarının depresyon puanlarını etkilemede belirli bir değişken olmamasına neden olabilir.

Bütün dünyada vaka sayısı ile adından sürekli bahsettiren psikolojik hastalık olan depresyondan KPSS sınavına girecek olan adayları koruyabilmek adına önce sınavla ilgili farkındalık yaratılmasına sonra bu önlemler işe yaramazsa psikologlara, psikolojik danışmanlara ve psikiyatlara uygulama alanında önemli görevler düşmektedir. Farkındalık yaratılması adına üniversitede yetkin bir ruh sağlığı ekibi tarafından bilgilendirici seminer verilmesi sağlanmalı. Bu tarz tedbirlerin öğretmenlik okuyan üniversite öğrencilerinde depresyonun oluşum sebeplerinden birisi olan psikososyal durumların etkisini azaltacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Al-Qaisy and Lama M. (2011), "The relation of depression and anxiety in academic achievement among group of university students", *International Journal of Psychology and Counselling*, 3(5), s.9100.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., Text Revision). Washington, DC: Author.
- Atav, E. ve Sönmez, S. (2013). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'na ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1), 01-13
- Aydın, B. (1990). Üniversite Öğrencilerinde Depresyon, Bilişsel Çarpıtmalar ve Akademik Başarı, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fak., Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, s.27-36.
- Aysan, F, ve Bozkurt, N. (2000). Bir grup üniversite öğrencisinin kullandığı başa çıkma stratejileri ile depresif eğilimleri ve olumsuz otomatik düşünceleri arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 25-38.
- Ajinkya, S., Schaus, J. & Deichen, M. (2016). The Relationship of Undergraduate Major and Housing with Depression in Undergraduate Students. *Cureus* 8(9): e786. DOI 10.7759/cureus.786.
- Berzonskv, M. D. & Kuk, L. S. (2000). Identity status, identity processing style, and the transition to university. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 81-98.

◆ Şirin Çetin / Serdar Arcağök

- Binbay Z. (2011). Majör Depresyonu Olan Hastaların Birinci Dereceden Yakınlarında Depresyon Varlığının Araştırılması, Stresle Başa Çıkma Yöntemleri. *Tıpta Uzmanlık Tezi*. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Brackney B.E. ve Karabenick, S.A. (1995). Psychopathology and academic performance: The role of motivation and learning strategies. *J. Couns. Psychol.*42,456-465.
- Bozkurt, N. (2004). Bir Grup Üniversite Öğrencisinin Depresyon ve Kaygı Düzeyleri ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiler, *Eğitim ve Bilim*, 29 (133), 52-59.
- Canat S (1997) *Ergenlerde depresyon. Ergenlikte Ruhsal Sorunlara Yaklaşım-II*, Ege Psikiyatri Sürekli Yayınları, 2(4):469-472.
- Clark, D. A., Beck, A. T., & Alford, B. A. (1999). Scientific foundations of cognitive theory and therapy of depression. New York: John Wiley & Sons.
- Dahlin M, Joneborg N, Runeson B. (2005). Stress and depression among medical students: a cross sectional study. *Med Educ*,39,594-604.
- Deniz, M. E. ve Sümer, A. S. (2010). Farklı özanlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete ve stresin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 115-127.
- Demirci, R. (2017). *Eğitim Fakültesi ve Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Depresyon Ve Motivasyon Bilgi Düzeylerinin Karşılaştırılması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Uşak.
- Donnelly, R., Renk, K., Sims, V. ve McGuire, J. (2011). The Relationship Of Parent and Child Self-Talk In A College Sample. *Child Psychiatry and Human Development*, 42, 197-218.
- Edwards MJ, Holden RR (2001). Coping, meaning in life, and suicidal manifestations: Examining gender differences. *J. Clin. Psychol.*, (59), 1133-1150
- EJ Costello, A Erkanli, A Angold (2006). Is there an epidemic of child or adolescent depression? *JChild Psychol Psychiatry*, 47 (2006), ss. 1263-1271.
- Eraslan, L. (2004). Öğretmenlik mesleğine girişte Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 1 (1), 1-31.
- Erdem, E. ve Soylu, Y. (2013). Öğretmen adaylarının KPSS ve alan sınavına ilişkin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 223- 236.
- Erözkan, A. (2009). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinde Depresyonun Yordayıcıları, *İlköğretim Online*, 8(2), 334-345.
- Erözkan, A. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik ve Depresyon Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. 8. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Eşkin, M., Ertekin, K., Harlak, H., & Dereboy, C. (2008). Lise öğrencisi ergenlerde depresyonun yaygın ve ilişkili olduğu etmenler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19, 382-389
- Feaster, H. T. (1996). *A comparison of traditional and nontraditional college students on the Beck Depression Inventory*. Unpublished master's thesis, Emporia State University.

- Felix, C. L. (2000). *The relationship between depression and academic performance in college students*. Unpublished doctoral dissertation, Minnesota School of Professional Psychology.
- Gelley, C.D. (2014). *Accuracy of Educators in Identifying Middle School Students with Elevated Levels of Anxiety or Depression*, Unpublished master's thesis, Department of Psychological and Social Foundations College of Education University of South Florida, USA.
- Gilbert, P. (2016). *Depression: The Evolution of Powerlessness*. Routledge: Taylor & Francis Group.
- Granger, K. (2017). *Promoting High Quality Teacher-Child Interactions: Examining The Role Of Teachers' Depression, Perceptions Of Children's Peer Relationships, And Contextual Factors*, (Unpublished Doctoral Dissertation). Arizona State University, USA.
- Gjerde, P.F. (1993). Depressive symptoms in young adults: A developmental perspective on gender differences. In: Funder DC, Parke DR, Tomlinson- Keasey CA, Widaman K (eds). *Studying live through time. American Psychological Association, Washington DC*. pp. 255–288
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis* (6th ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Hosmer, D.W., Lemeshow, S.: .Areview of goodness-of-fit statistics for use in the development of logistic regression models. *Am. J. Epidemiol.*, 115:92-106, 1982
- Hofling, C. ve Leininger M. (2008) Hemşirelikte Ana Psikiyatrik Kavramlar. Kumral A, ceviren. II. Baskı İstanbul : Doğan Ofset, 398-399
- Kapıcı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 1-13.
- Kınık, Ö. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışları İle Fonksiyonel Olmayan Tutumları, Depresyon Düzeyleri ve Benlik-Saygıları Arasındaki İlişki*, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Trabzon.
- Köknel, Ö. (2005). *Ruhsal Çöküntü Depresyon*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Köroğlu, E. (2015). *Depresyon Nedir? Nasıl Başedilir?* Ankara: Hyb Yayıncılık.
- Lefkowitz, M. & Tesinv. E. P. (1985). Deoression in children: Prevalence and correlates. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 53, 64i-656.
- Lisser, E. (2002). Panel calls on primary doctors to test patients for depression. *The Wall Street Journal*, p. D4.
- Mclaughling, J. (2013). *Depression Symptoms In Early Childhood Teachers: Do Personality, Social Support, And School Climate Play A Role ?* Unpublished master's thesis, The Graduate School of Wayne State University, Detroit, Michigan, USA.
- Magen, Z. (1998). *Exploring adolescent happiness: Commitment, purpose, and fulfillment*. Thousand Oaks, CA: Sage.

◆ Şirin Çetin / Serdar Arcağök

- Maxfield, B. S. (1996). *Effect of Experience and Training on Teachers' Ability to Identify Depression in Children*. Unpublished master's thesis, Master of Science in Psychology in the School of Natural Sciences California State University, Fresno
- Meyer, B. Y. (2000). Study: 62% of school counselors feel unprepared to curb suicides. *Counseling Today*, 42(9), 18.
- Mizuta A, Suzuki K, Yamagata Z, Ojima T. (2017). Teachers' support and depression among Japanese adolescents: a multilevel analysis. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*. Springer Berlin Heidelberg; 52, 211–219.
- Mountford, A. L. (1993). *A teacher training workshop and handbook for the early identification of depression in adolescents, ?* Unpublished master's thesis, Rutgers The State University of New Jersey, Graduate School of Applied and Professional Psychology, USA.
- Otlu, B. M. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Depresyon Düzeyleri ve Aile İşlevleri: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Örneği, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 30-35.
- Ören, N. ve Gençdoğan, B. (2007). Lise Öğrencilerinin Depresyon Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1): 85-92.
- Özcan, B. (2012). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Depresyon Düzeyleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, T.C. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Erzurum.
- Özdel, L., Bostancı, M., Özdel, O., ve Oğuzhanoğlu, N. K. (2002). Üniversite Öğrencilerinde Depresif Belirtiler ve Sosyo-Demografik Özelliklerle İlişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 3, 155-161.
- Öztürk, M. O. ve Uluşahin, A. (2011). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri.
- Robbins. P. R. (1993). *Understanding depression*. Jefferson, NC: McFarland.
- Saipanis, H.R. (2003). Stress among medical students in a Thai medical school. *Medical Teacher*, 25,502 – 506.
- Sağar, M. E. (2018). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Depresyon Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (23), 29 –42.
- Sezgin, F. ve Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3): 9-22.
- Storey, E. D. (2016). *Relationship Between Teacher Characteristics and Accuracy In Identifying Middle School Students With Symptoms of Anxiety And Depression*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Department of Educational and Psychological Studies College of Education University of South Florida.
- Şahin Ç. ve Arcağök S. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) İlişkin Algıları, 9. *Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* s. 624–629. Elazığ.

- Tatar, A. ve Saltukoğlu, G. The adaptation of the ces-depression scale into turkish through the use of confirmatory factor analysis and item response theory and the examination of psychometric characteristics. *Klinik Psikiyatri Bülteni*; (2010).20, 213-227.
- Türk Dil Kurumu. (2018). *Veteriner Hekimliği Terimleri Sözlüğü* . Ankara: TDK Yayınları.
- Üstün, A., Haskilic, E., Aslan, P., & Kazancioglu, K. (2013). An investigation on the Depression, Hopelessness & Anxiety levels of final year students attending the faculty of Education. *Bulletin of the Transilvania*, 6(55), 73- 80.
- Voelker R (2003). Mounting student depression taxing campus mental health services. *JAMA*, 289: 2055–2056.
- Yavuzer, Y., Albayrak, G. ve Keldal, G. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek ile Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişki: Problem Çözme Becerilerinin Aracılık Etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 33(1): 242-255.
- Yerlikaya, E. E. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Mizah Tarzları İle Algılanan Stres, Kaygı ve Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, T.C.Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
- Yemez, B. ve Alptekin, K. (1998). *Depresyon Etiyolojisi*. *Psikiyatri Dünyası*, 1, 21-25 .
- Yücel, B. Kara, K., Özyalçın, S., Alçalar, N., Özdemir, Ö. ve Yücel, A. (2002). Depression, automatic thoughts, alexithymia and assertiveness in patients with tension-type headache. *Headache*, 42, 194–199.
- Woolley, A. L. (2002). *Differences Between Undergraduate and Graduate Students In Self-Concept And Depression*. Unpublished doctoral dissertation, Andrews University School of Education.
- World Health Organization (2015). WHO Library Cataloguing-in-Publication Data.

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MESLEK OLARAK ÖĞRETMENLİĞİ SEÇMEYE YÖNELİK MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ*

Derya ÇELİK / Gönül GÜNEŞ*****
Osman BİRGİN** / Zeynep Medine ÖZMEN*******
Serhat AYDIN*** / Ramazan GÜRBÜZ*******
Duygu ARABACI*** / Gökay AÇIKYILDIZ*******
Kadir GÜRSOY*** / Mustafa GÜLER*******

Öz: Bu çalışmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmeni (İMÖ) adaylarının öğretilenlik mesleğini seçmeye yönelik motivasyonlarını incelemektir. Betimsel nitelikte olan bu araştırmada alan taraması (survey) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Türkiye'deki 21 üniversitenin ilköğretim Matematik Öğretmenliği Programı'nın son sınıfında öğrenim gören toplam 1350 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak İMÖ adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS programı kullanılarak bağımsız örneklem için t-testi ve ANOVA testleri ile yapılmıştır. Bu araştırmada İMÖ adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik meslek seçiminde içsel motivasyon faktörlerinin dışsal motivasyon faktörlerine göre daha çok belirleyici olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlik mesleğinin seçiminde içsel ve dışsal motivasyon faktörlerinin cinsiyet bakımından anlamlı fark oluşturmadığı saptanmıştır. Buna karşın başarı algısı yüksek olan ilköğretim matematik öğretmeni adaylarında içsel motivasyon faktörlerinin meslek seçiminde daha çok belirleyici olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, öğretmenlik mesleği, matematik öğretmen adayı, cinsiyet, başarı algısı

* TUBİTAK 113K805 nolu proje ile desteklenen bu çalışmanın bir kısmı TÜRK BİLİM-2 sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr.; Trabzon Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Trabzon, deryacelik@ktu.edu.tr, ORCID ID: 0000 0003 2043 4431, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 12/06/2018 – 03/08/2018.

*** Doç. Dr.; Trabzon Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Trabzon, mgunes@hotmail.com, ORCID ID: 0000 0003 3223 8163.

**** Prof. Dr.; Uşak Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Uşak, osman.birgin@usak.edu.tr, ORCID ID: 0000 0003 3460 2731.

***** Dr. Öğretim Üyesi; Trabzon Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Trabzon, zmozmen@ktu.edu.tr, ORCID ID: 0000 0003 0232 9339.

***** Dr. Öğretim Üyesi; Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Karaman, aydins@kmu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4341-2913.

***** Prof. Dr.; Adıyaman Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Adıyaman, rgurbuz@outlook.com, ORCID ID: 0000 0002 2412 5882.

***** Dr. Öğretim Üyesi; Düzce Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, İstanbul, duyguarabaci@duzce.edu.tr, ORCID ID: 0000 0001 9972 3344.

***** Dr. Öğrencisi; Trabzon Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Trabzon, gokayayliz@hotmail.com, ORCID ID: 0000 0002 0396 9269.

***** Dr.; Trabzon Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Trabzon, kgursoy@ktu.edu.tr, ORCID ID: 0000 0002 6168 4704.

***** Arş. Gör.; Trabzon Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Trabzon, mustafaguler@ktu.edu.tr, ORCID ID: 0000 0003 4082 7585.

INVESTIGATING THE MOTIVATION OF THE PRE-SERVICE ELEMENTARY MATHEMATICS TEACHERS TOWARD TEACHING PROFESSION*

Derya ÇELİK** / Gönül GÜNEŞ***
Osman BİRGİN**** / Zeynep Medine ÖZMEN*****
Serhat AYDIN***** / Ramazan GÜRBÜZ*****
Duygu ARABACI***** / Gökay AÇIKYILDIZ*****
Kadir GÜRSOY***** / Mustafa GÜLER*****

Abstract:

The aim of this study is to investigate the motivation of the pre-service elementary mathematics teachers toward teaching profession. In this study having descriptive design, survey method was used. The sample of study was composed of 1350 elementary school level pre-service elementary mathematics teachers registered to 21 different universities as the last year students in Turkey. For data collection, motivation scale toward teaching profession and personal information form was used. For data analysis independent samples t-test and ANOVA test was performed by the help of SPSS. In this study, it was seen that internal motivation factors are more decisive than external factors on teaching profession prefers of pre-service elementary mathematics teachers. It was understood that both internal and external factors had not significant difference in terms of gender. Nevertheless, it was seen that internal factors are more decisive on teaching professions for pre-service elementary mathematics teachers having high perception of success.

Keywords: motivation, teaching profession, pre-service mathematics teachers, gender, perception of success

* Some part of this study supported with the Project of TUBITAK 113K805 was presented as oral presentation at TÜRK BİLİM-2 Symposium.

** Doç. Dr.; Trabzon University, Department of Mathematics and Science Education, Trabzon.

*** Doç. Dr.; Trabzon University, Department of Mathematics and Science Education, Trabzon.

**** Prof. Dr.; Uşak University, Department of Mathematics and Science Education, Uşak.

***** Dr., Instructor; Trabzon University, Department of Mathematics and Science Education, Trabzon.

***** Dr., Instructor; Karamanoğlu Mehmetbey University, Department of Mathematics and Science Education, Karaman.

***** Prof. Dr.; Adıyaman University, Department of Mathematics and Science Education, Adıyaman.

***** Dr., Instructor; Düzce University, Department of Mathematics and Science Education, Düzce.

***** PhD Candidate, Trabzon University, Department of Mathematics and Science Education, Trabzon.

***** Dr.; Trabzon University, Department of Mathematics and Science Education, Trabzon.

***** Research Assist.; Trabzon University, Department of Mathematics and Science Education, Trabzon.

1. Giriş

Meslek seçimi, kişinin yaşamını en fazla etkileme gücüne sahip seçimlerden biridir (Atav ve Altunoğlu, 2013). Kişinin en iyi yapabileceği ve en çok doyum sağlayabileceği bir mesleğe yönelmesi sosyal kimlik kazanması ve mutlu olması açısından oldukça önemlidir. Gelecek nesillerin iyi yetiştirilmesinde, toplumsal huzur ve mutluluğun yakalanmasında öğretmenlik özel öneme sahip mesleklerin başında gelmektedir. Öğretmenlik mesleğini icra eden ya da edecek bireylerin, kişilik özelliklerinin yanı sıra mesleği seçmedeki istekliliklerinin de meslekteki başarılarında önemli derecede etkisi bulunmaktadır. Sadece kişisel gelişim ve mesleki doyum değil, aynı zamanda toplumsal faydaları açısından kişilerin öğretmenlik mesleğini seçme motivasyonlarının belirlenmesi önemli araştırma konularından biridir (Atav ve Altunoğlu, 2013; Yüce, Şahin, Koçer ve Kana, 2013). Motivasyon kavramı insan organizmasını davranışa iten, bu davranışların şiddet ve enerji düzeyini tayin eden, davranışlara belirli bir yön veren ve devamını sağlayan çeşitli iç ve dış sebepleri ve bunların işleyiş mekanizmalarını içermektedir (Akbaba, 2006).

Motivasyon genellikle isteklendirme ve güdüleme anlamında (TDK, 2016) kullanılmaktadır. Motivasyon kişinin bir amaca ulaşma yönünde içinde bulunan istek ve hazır olma düzeyini ve içgüdüsünü ifade etmektedir. Bir hedefe dönük olarak davranışı harekete geçiren, sürdüren ve yönlendiren güce motivasyon denilmektedir (Yenilmez ve Acat, 2005). Motivasyon dışsal ve içsel olarak iki grupta ele alınabilmektedir. Dışsal motivasyon, dışarıdan gelen ödül, ceza, baskı, rica vb. etkilerle ortaya çıkmaktadır. İçsel motivasyon ise ilgi, gereksinim, merak gibi kişinin içinden gelen dürtüler ve uyarıcılarla ortaya çıkmaktadır (Ün-Açıkgöz, 2003). İçsel motivasyonu olan bir kişinin dışsal motivasyona ihtiyacı olmadığı bilinmektedir. Bu süreçte kişiyi, dışarıdan sağlananlar değil o etkinlikten kazandıkları daha çok ilgilendirmektedir (Ün-Açıkgöz, 2003). İç motivasyona sahip kişileri çalışmaya yönlendiren faktörler arasında yaptıkları işe duydukları kişisel ilgi, istek ve yaptığı işin sağladığı kişisel tatmin söz konusudur (Akbaba, 2006). Bu bağlamda mesleğin seçimi, meslekte öğrenim görme, işe yerleşme ve meslekte ilerleme gibi boyutların tamamı kişinin motivasyonu ile açıklanabilecek özellikler arasında yer almaktadır. İçsel ve dışsal motivasyon arasındaki fark davranışların kaynağı ile açıklanmaktadır (Ekinci, 2017). İçsel motivasyonda kontrol bireyin kendinde iken dışsal motivasyonda bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre daha çok etkili olmaktadır. Öğretmenlik mesleği seçiminde her iki motivasyon kaynağı da önemli rol oynamakla birlikte bireysel gelişim, toplumsal çevre, kültür ve şartlara bağlı olarak içsel ve dışsal motivasyonun etkisi artmakta ya da azalmaktadır. Buna karşın yapılan çeşitli araştırmalar (Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007; Doğan ve Çoban, 2009; Hellsten ve Prytula, 2011; Karadağ, 2012; Başaran ve Dedeoğlu-Orhun, 2013; Kılcan, Keçe, Çepni ve Kılınç, 2014; Buldur ve Bursal, 2015) içsel motivasyona dayalı meslek tercihi yapanların mesleğe yönelik tutumlarının dışsal etkenlerle tercih yapanlara göre daha olumlu olduğunu, öğrenmeye daha açık, beklentilerinin daha yüksek

ve daha başarılı olduklarını, kaygılarının ise daha düşük olduğunu; dışsal etkenlerle meslek tercihi yapanların ise mesleğe yönelik tutumlarının daha olumsuz olduğunu göstermektedir. Bunun sonucu olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin seçimine ilişkin motivasyon kaynaklarının ve düzeylerinin mesleki gelişimleri için oldukça önemli olduğu ifade edilebilir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve öğretmen yerleştirmede çeşitli sorunların yıllardan beri yaşanmış olduğu bilinen bir gerçektir. Son yıllarda öğretmen yetiştirme alanında yapılan en köklü değişiklik, 1998 yılında YÖK tarafından yapılmıştır (YÖK, 1998). Bu değişiklikte gelen bazı düzenlemelerde bölümlerin ve programların yapılmasında, programlardaki dersler ve ders içeriklerinde ve öğretim sürelerinde olmuştur. Son 20 yılda öğretmen yetiştiren kurumlar olarak eğitim fakültelerinin yapılması ve ders içerikleri ile ilgili sürekli değişiklikler yapılmıştır. Bu kapsamda 2006 yılında eğitim fakültelerinin lisans öğretim programlarının ders ve içeriklerinde bazı değişiklikler yapılmış, 2016 yılında ise eğitim fakültelerinin bölüm yapılanmaları ile ilgili düzenleme yapılmıştır. Bunun yanısıra 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanacak olan öğretmenlik lisans öğretim programlarının ders ve içeriklerinde ciddi değişiklikler gerçekleşmiştir. Yapılan bu değişiklik ve düzenlemelerin öğretmen adaylarının ve geleceğin öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarını nasıl etkilediğinin araştırılması önem arz etmektedir. Çünkü öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları, hem üniversite eğitimlerini hem de sonraki mesleki başarılarını (Akbaba, 2006) ve gelecekteki öğrencilerinin başarılarını etkileme gücüne sahiptir (Atav ve Altunoğlu, 2013). Motivasyon, hedefe odaklı davranışları teşvik etmekte ve sürekli kılmaktadır (Schunk, 2011). Kişiler hedefleri doğrultusunda çalıştıkça, gelişmelerini fark eder ve motivasyonlarını da sürdürürler. Bu nedenle motivasyon, öğretmenlerin mesleki sorunlarla karşılaşmalarında ve mesleklerinden haz duymalarında ana faktör (Akbaba, 2006) olarak ifade edilmektedir. Öğretmenlik mesleğinin tercih edilme/edilmeme nedenlerinin ve öğretmenlerin meslekte kalma/kalmamalarını etkileyen faktörlerin ortaya konulması özel öneme sahip konulardan biridir.

Son yıllarda ülkemizde öğretmenlik mesleği programları bakımından üniversite giriş sınavlarındaki yerleştirme puanları incelendiğinde İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı’nın öğrenciler tarafından daha çok tercih edilen programlar arasında yer aldığı söylenebilir. Alanyazınında ilköğretim matematik öğretmenliği bağlamında çeşitli araştırmalar (Boz ve Boz, 2008; Hacıömeroğlu ve Şahin Taşkın, 2010; Tataroğlu, Özgen ve Alkan, 2011; Yılmaz ve Doğan, 2015; İncikabı, Mercimek, Biber ve Serin, 2016; Aydın ve Çelik, 2017; Çakır & Akkaya, 2017) yapılmasına karşın Türkiye örneğini yansıtan geniş bir örneklem grubu üzerinde öğretmen adaylarının meslek seçimine ilişkin motivasyonlarını belirleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda öğrencilerin meslek olarak ilköğretim matematik öğretmenliğini seçimini etkileyen faktörlerin incelenmesine ihtiyaç vardır. Bu araştırmada ilköğretim matematik

öğretmeni (İMÖ) adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmeye yönelik motivasyonları ve bu motivasyonlarına etki eden faktörleri incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

a) İMÖ adaylarının öğretmenlik mesleğini seçiminde hangi motivasyon kaynakları (MK) etkili olmaktadır?

b) İMÖ adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmeye yönelik motivasyonları cinsiyet bakımından anlamlı fark göstermekte midir?

c) İMÖ adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmeye yönelik motivasyonları başarı algıları bakımından anlamlı fark göstermekte midir?

2. Yöntem

Betimleme amacıyla yürütülen bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2011). Bu tür araştırma yöntemlerinde olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeye, açıklanmaya çalışılır (Kaptan, 1998). Alan taramaya ve durumu tespit etmeye yönelik yapılan bu çalışmalarda geniş kitlelerden veri toplanması söz konusudur. Bu araştırma da mevcut duruma müdahale edilmeden sadece durum tespiti yapıldığından alan taraması yöntemi uygun görülmüştür.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın veri toplama sürecinin gerçekleştirildiği dönemde Türkiye’de İlköğretim Matematik Öğretmenliği (İMÖ) Programına öğrenci alımı yapan 47 üniversite bulunmaktaydı. Dolayısıyla araştırmanın evrenini, bu üniversitelerin İMÖ programlarında öğrenim gören tüm son sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Son sınıf öğretmen adayları hem mesleğe atılmaya hem de okul deneyimi-öğretmenlik uygulaması gibi derslerle okullarda öğretmenlik mesleğini tanımaya daha yakın olduklarından dolayı tercih edilmişlerdir.

Araştırmanın örneklemini Türkiye’deki 47 üniversite içerisinde tabakalı örnekleme yoluyla farklı bölgelerden seçilen 21 üniversitedeki İlköğretim Matematik Öğretmenliği programının son sınıfında öğrenim gören toplam 1350 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarından 954’sı kadın, 396’sı erkektir. Tabakalı örneklemede örneklem seçilirken her tabakadan ayrı ayrı basit yansız örnekleme yapılır (Balci, 2013). Örneklemede yer alan üniversiteler nüfus, kültürel yapı ve illerin gelişmişlik durumu gibi kriterler göz önünde bulundurularak oluşturulan İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflandırması (İBBS) Düzey 1 seviyesinde yer alan 12 bölge (TR1-İstanbul, TR2-Batı Marmara, ... , TR9-Doğu Karadeniz, TRA-Kuzeydoğu Anadolu, TRB-Orta-doğu Anadolu, TRC-Güneydoğu Anadolu Bölgesi) dikkate alınarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri, matematik öğretmeni adaylarının mesleğe yönelik motivasyonlarını tespit etmek için “Kişisel Bilgi Formu” ve “Öğretmenlik Mesleği için Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda öğretmen adayları hakkında ayrıntılı bilgi edinmek için çeşitli demografik bilgilerini (yaş, cinsiyet, ortaöğretim başarı algısı, vb.) sorgulayan sorular yer almaktadır. Kişisel bilgi formunda yer alan öğretmen adaylarının lisedeki kendilerine yönelik başarı algılarının belirlenmesinde “(Sınıfın en iyisi)”, “Sınıfın en iyileri arasında (Sınıfın iyisi)”, “Genel ortalamanın üstü (Orta üstü)” ve “Sınıf ortalaması ve altı (Orta ve altı)” şeklinde sınıflandırma kullanılmıştır. Bu çalışmada kullanılan motivasyon ölçeği, uluslararası TEDS-M (Teacher Education and Development Study in Mathematics) (Tatto vd., 2008) çalışma kapsamında geliştirilen ve yürütülen proje kapsamında Türkçeye uyarlaması yapılan ölçektir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Aydın ve Çelik (2017) tarafından yapılmıştır. Ölçek, 4’lü likert tipi ve 6’sı içsel (M4. Öğretme yeteneğine sahip olduğuma inanıyorum.) ve 3’ü dışsal motivasyon (M2. Öğretmenlikte iş bulma kolaylığı bana cazip geliyor.) olmak üzere toplam 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iki faktörlü yapıya sahip olduğu ve toplam varyansın %50’sini açıklayabildiği belirlenmiştir. Ölçeğin her iki faktörü için güvenilirlik katsayısı 0.74 üzerinde bulunmuştur. Bu çalışmada ölçekten elde edilen ölçümlerin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach katsayısı 0.86 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin analizi

Kişisel bilgi formundan elde edilen öğretmen adaylarının kendilerine yönelik başarı algıları, dört kategoride analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının kendilerine ilişkin başarı algıları “Sınıfın en iyisi”, “Sınıfın iyisi”, “Orta üstü” ve “Orta ve altı” şeklinde sınıflandırılmıştır.

Matematik öğretmeni adaylarının mesleğe yönelik motivasyonlarının bazı değişkenlerle ilişkisinin analizinde SPSS programından yararlanılmış ve ANOVA testi yapılmıştır. Öğretmenlik mesleği için motivasyon ölçeğinde yer alan 9 maddeye verilen yanıtlar için 1 (Bu bir tercih nedeni değil) ile 4 (Bu en önemli tercih nedenlerinden biri) arasında puanlama yapılarak ölçek toplam puanı elde edilmiştir. Bu araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi SPSS paket programı yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öncelikle motivasyon ölçeğinden elde edilen verilerin normalliği incelenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği ve çarpıklık katsayılarının da -1 ile +1 arasında değer aldığı belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleği için motivasyon ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik, cinsiyet değişkeni için bağımsız örneklem için t-testi, İMÖ adaylarının başarı algısı değişkeni için tek yönlü ANOVA ve Tukey HSD testleri kullanılmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon ölçeğinden elde edilen puanlar 1.00-1.74 puan arası “Tercih nedeni değil”, 1.75-2.49 puan arası “Tercihle küçük bir neden”, 2.50-3.24 puan arası “Tercihle önemli bir neden”, 3.25-4.00 puan arası “Tercihle en önemli neden” şeklinde yorumlanmıştır.

3. Bulgular

3.1. İMÖ Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçmeye Yönelik Motivasyonlarında Etkili Olan Faktörler

İMÖ adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmeye yönelik motivasyonlarında etkili olan faktörler ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar doğrultusunda analiz edilmiş ve Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. İMÖ Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçmeye Motivasyon Kaynaklarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Öğretmenlik Mesleği Tercihine Etki Eden Motivasyon Kaynakları	N	Ortalama (Ort)	Standart Sapma (SS)
M1. Oldum olası iyi bir öğrenciydim.	1350	2.26	.95
M2. Öğretmenlikte iş bulma kolaylığı bana cazip geliyor.	1350	2.14	.96
M3. Matematiği seviyorum.	1350	3.49	.71
M4. Öğretme yeteneğine sahip olduğuma inanıyorum.	1350	3.26	.77
M5. Çocuklarla çalışmaktan hoşlanıyorum.	1350	3.00	.91
M6. Öğretmen maaşları bana cazip geliyor.	1350	1.79	.83
M7. Gelecek nesil üzerinde bir etki bırakmak istiyorum.	1350	3.29	.79
M8. Öğretmenliği ilgi çekici bir meslek olarak görüyorum.	1350	2.64	.96
M9. Öğretmen olmanın getirdiği uzun vadeli iş güvenliğini istiyorum.	1350	2.69	1.00
İçsel Motivasyon Alt Faktörü (M1, M3, M4, M5, M7, M8)	1350	2.99	.55
Dışsal Motivasyon Alt Faktörü (M2, M6, M9)	1350	2.21	.72

Tablo 1’de görüldüğü gibi İMÖ adaylarının öğretmenlik mesleği tercihlerinde en çok etki eden motivasyon kaynakları “M3. *Matematiği seviyorum.*” (Ort=3.49), “M7. *Gelecek nesil üzerinde bir etki bırakmak istiyorum.*” (Ort=3.29), “M4. *Öğretme yeteneğine sahip olduğumu düşünüyorum.*” (Ort=3.26) “M5. *Çocuklarla çalışmaktan hoşlanıyorum.*” (Ort=3.00) şeklindedir. İMÖ adayları öğretmenlik mesleğini tercihte “M9. *Öğretmen olmanın getirdiği uzun vadeli iş güvenliğini istiyorum.*” (Ort=2.69), “M8. *Öğretmenliği ilgi çekici bir meslek olarak görüyorum.*” (Ort=2.64) şeklindeki moti-

vasyon kaynağı “Orta düzeyde” etkili olmuştur. Buna karşın İMÖ adaylarının meslek tercihinde “M6. Öğretmen maaşları bana cazip geliyor.” (Ort=1.79) ve “M2. Öğretmenlikte iş bulma kolaylığı bana cazip geliyor.” (Ort=2.14) motivasyonunun en düşük düzeyde etki yaptığı anlaşılmaktadır.

Tablo 1 motivasyon ölçeği alt boyutları bakımından incelendiğinde İMÖ adaylarının öğretmenlik mesleğini tercihlerinde “içsel motivasyon faktörünün” (Ort=2.99) “dışsal motivasyon faktörüne” (Ort=2.21) göre oldukça etkili olduğu görülmektedir.

3.2. İMÖ Adaylarının Mesleği Seçmeye Yönelik Motivasyonlarının Cinsiyet Bakımından Karşılaştırılması

İMÖ adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme motivasyonlarının cinsiyet bakımından anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklemeler için t-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. İMÖ Adaylarının Meslek Seçimindeki Motivasyon Kaynaklarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Motivasyon Kaynakları	Cins.	n	Ort.	SS	t	sd	p																																																																																
M1. Oldum olası iyi bir öğrenciydim.	Kadın	954	2.26	.95	-.128	1348	.898																																																																																
	Erkek	396	2.27	.96				M2. Öğretmenlikte iş bulma kolaylığı bana cazip geliyor.	Kadın	954	2.09	.96	-2.575	1348	.010*	Erkek	396	2.24	.97	M3. Matematiği seviyorum.	Kadın	954	3.50	.69	1.096	1348	.295	Erkek	396	3.45	.76	M4. Öğretme yeteneğine sahip olduğuma inanıyorum.	Kadın	954	3.27	.75	.320	1348	.760	Erkek	396	3.25	.83	M5. Çocuklarla çalışmaktan hoşlanıyorum.	Kadın	954	3.06	.90	3.505	1348	.000*	Erkek	396	2.87	.93	M6. Öğretmen maaşları bana cazip geliyor.	Kadın	954	1.77	.82	-2.022	1348	.043*	Erkek	396	1.87	.84	M7. Gelecek nesil üzerinde bir etki bırakmak istiyorum.	Kadın	954	3.30	.77	1.201	1348	.230	Erkek	396	3.24	.84	M8. Öğretmenliği ilgi çekici bir meslek olarak görüyorum.	Kadın	954	2.63	.96	-1.030	1348	.303
M2. Öğretmenlikte iş bulma kolaylığı bana cazip geliyor.	Kadın	954	2.09	.96	-2.575	1348	.010*																																																																																
	Erkek	396	2.24	.97				M3. Matematiği seviyorum.	Kadın	954	3.50	.69	1.096	1348	.295	Erkek	396	3.45	.76	M4. Öğretme yeteneğine sahip olduğuma inanıyorum.	Kadın	954	3.27	.75	.320	1348	.760	Erkek	396	3.25	.83	M5. Çocuklarla çalışmaktan hoşlanıyorum.	Kadın	954	3.06	.90	3.505	1348	.000*	Erkek	396	2.87	.93	M6. Öğretmen maaşları bana cazip geliyor.	Kadın	954	1.77	.82	-2.022	1348	.043*	Erkek	396	1.87	.84	M7. Gelecek nesil üzerinde bir etki bırakmak istiyorum.	Kadın	954	3.30	.77	1.201	1348	.230	Erkek	396	3.24	.84	M8. Öğretmenliği ilgi çekici bir meslek olarak görüyorum.	Kadın	954	2.63	.96	-1.030	1348	.303	Erkek	396	2.69	.95								
M3. Matematiği seviyorum.	Kadın	954	3.50	.69	1.096	1348	.295																																																																																
	Erkek	396	3.45	.76				M4. Öğretme yeteneğine sahip olduğuma inanıyorum.	Kadın	954	3.27	.75	.320	1348	.760	Erkek	396	3.25	.83	M5. Çocuklarla çalışmaktan hoşlanıyorum.	Kadın	954	3.06	.90	3.505	1348	.000*	Erkek	396	2.87	.93	M6. Öğretmen maaşları bana cazip geliyor.	Kadın	954	1.77	.82	-2.022	1348	.043*	Erkek	396	1.87	.84	M7. Gelecek nesil üzerinde bir etki bırakmak istiyorum.	Kadın	954	3.30	.77	1.201	1348	.230	Erkek	396	3.24	.84	M8. Öğretmenliği ilgi çekici bir meslek olarak görüyorum.	Kadın	954	2.63	.96	-1.030	1348	.303	Erkek	396	2.69	.95																				
M4. Öğretme yeteneğine sahip olduğuma inanıyorum.	Kadın	954	3.27	.75	.320	1348	.760																																																																																
	Erkek	396	3.25	.83				M5. Çocuklarla çalışmaktan hoşlanıyorum.	Kadın	954	3.06	.90	3.505	1348	.000*	Erkek	396	2.87	.93	M6. Öğretmen maaşları bana cazip geliyor.	Kadın	954	1.77	.82	-2.022	1348	.043*	Erkek	396	1.87	.84	M7. Gelecek nesil üzerinde bir etki bırakmak istiyorum.	Kadın	954	3.30	.77	1.201	1348	.230	Erkek	396	3.24	.84	M8. Öğretmenliği ilgi çekici bir meslek olarak görüyorum.	Kadın	954	2.63	.96	-1.030	1348	.303	Erkek	396	2.69	.95																																
M5. Çocuklarla çalışmaktan hoşlanıyorum.	Kadın	954	3.06	.90	3.505	1348	.000*																																																																																
	Erkek	396	2.87	.93				M6. Öğretmen maaşları bana cazip geliyor.	Kadın	954	1.77	.82	-2.022	1348	.043*	Erkek	396	1.87	.84	M7. Gelecek nesil üzerinde bir etki bırakmak istiyorum.	Kadın	954	3.30	.77	1.201	1348	.230	Erkek	396	3.24	.84	M8. Öğretmenliği ilgi çekici bir meslek olarak görüyorum.	Kadın	954	2.63	.96	-1.030	1348	.303	Erkek	396	2.69	.95																																												
M6. Öğretmen maaşları bana cazip geliyor.	Kadın	954	1.77	.82	-2.022	1348	.043*																																																																																
	Erkek	396	1.87	.84				M7. Gelecek nesil üzerinde bir etki bırakmak istiyorum.	Kadın	954	3.30	.77	1.201	1348	.230	Erkek	396	3.24	.84	M8. Öğretmenliği ilgi çekici bir meslek olarak görüyorum.	Kadın	954	2.63	.96	-1.030	1348	.303	Erkek	396	2.69	.95																																																								
M7. Gelecek nesil üzerinde bir etki bırakmak istiyorum.	Kadın	954	3.30	.77	1.201	1348	.230																																																																																
	Erkek	396	3.24	.84				M8. Öğretmenliği ilgi çekici bir meslek olarak görüyorum.	Kadın	954	2.63	.96	-1.030	1348	.303	Erkek	396	2.69	.95																																																																				
M8. Öğretmenliği ilgi çekici bir meslek olarak görüyorum.	Kadın	954	2.63	.96	-1.030	1348	.303																																																																																
	Erkek	396	2.69	.95																																																																																			

M9. Öğretmen olmanın getirdiği uzunvadeli iş güvenliğini istiyorum.	Kadın	954	2.69	1.00	-.054	1348	.957
	Erkek	396	2.69	.99			
İçsel Motivasyon Alt Faktörü	Kadın	954	3.00	.54	1.237	1348	.216
	Erkek	396	2.96	.57			
Dışsal Motivasyon Alt Faktörü	Kadın	954	2.18	.71	-1.956	1348	.051
	Erkek	396	2.27	.72			

* $p < .05$

Tablo 2’de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem t -testi sonucunda erkek ve kadın İMÖ adaylarının öğretmenlik mesleğini seçiminde etki eden faktör bakımından “M2. Öğretmenlikte iş bulma kolaylığı bana cazip geliyor.” (Erkek Ort.=2.24, SS=.97; Kadın Ort.=2.09, SS=.96) [$t(1348)=-2.575, p<.05$] ve “M6. Öğretmen maaşları bana cazip geliyor.” (Erkek Ort.=1.87, SS=.84; Kadın Ort.=1.77, SS=.82) [$t(1348)=-2.022, p<.05$] ve motivasyonları bakımından erkekler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna karşın erkek ve kadın İMÖ adaylarının mesleğe yönelik “M5. Çocuklarla çalışmaktan hoşlanıyorum.” (Erkek Ort.=2.87, SS=.93; Kadın Ort.=3.06, SS=.90) motivasyonu bakımından kadınlar lehinde anlamlı fark bulunmuştur [$t(1348)=3.505, p < .05$].

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlik mesleğinin seçiminde “M1. Oldum olası iyi bir öğrenciydim.”, “M3. Matematiği seviyorum.”, “M4. Öğretme yeteneğine sahip olduğuma inanıyorum.”, “M7. Gelecek nesil üzerinde bir etki bırakmak istiyorum.”, “M8. Öğretmenliği ilgi çekici bir meslek olarak görüyorum.” ve “M9. Öğretmen olmanın getirdiği uzun vadeli iş güvenliğini istiyorum.” şeklindeki motivasyon kaynakları bakımından erkek ve kadın İMÖ adayları arasında anlamlı fark saptanmamıştır ($p > .05$).

Tablo 2 alt boyutlar bağlamından incelendiğinde erkek ve kadın İMÖ adaylarının öğretmenlik mesleğini seçiminde içsel motivasyon faktörleri bakımından anlamlı fark saptanmamıştır [$t(1348)=1.237, p>.05$]. Benzer şekilde öğretmenlik mesleğini seçiminde dışsal motivasyon faktörleri bakımından erkek ve kadın İMÖ adayları arasında anlamlı fark saptanmamıştır [$t(1348)=-1.956, p>.05$]. Bu durum öğretmenlik mesleğini seçiminde “içsel motivasyon” ve “dışsal motivasyon” faktörlerinin erkek ve kadın İMÖ adayları bakımından anlamlı fark oluşturmadığını göstermektedir.

3.3. İMÖ Adaylarının Meslek Seçme Motivasyonlarının Başarı Algıları Bakımından Karşılaştırılması

Bu araştırma kapsamındaki İMÖ adaylarının sadece 117’si (%8,7) lisede sınıf ortalaması ve alt başarıya sahip iken, büyük çoğunluğunun ($n=1233, \%91,3$) sınıf ortalamasının üstünde bir başarıya sahip olduğu görülmektedir (Tablo 3). İMÖ adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmeye yönelik motivasyonlarının lisedeki akademik başarı

algıları bakımından anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi, gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla da Tukey HSD testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3'teki ANOVA sonuçları incelendiğinde İMÖ adaylarının öğretmenlik mesleğini tercihin etki eden altı farklı motivasyon kaynağının (M1, M3, M4, M5, M8) adayların başarı algıları bakımından farklılaştığı belirlenmiştir. Bu bağlamda İMÖ adaylarının meslek seçiminde "M1. *Oldum olası iyi bir öğrenciydim.*" şeklindeki motivasyonları ile başarı algıları arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır [$F(3-1346)=29.410$, $p <.01$]. Yapılan Tukey HSD testi sonucunda İMÖ adaylarının meslek seçimini etki eden "M1. *Oldum olası iyi bir öğrenciydim.*" şeklindeki motivasyon kaynağı bakımından anlamlı farkın başarı algısı "sınıfın en iyisi" olan İMÖ adayları ile başarı algısı "sınıfın iyisi", "orta üstü", "orta ve altı" olan adayları arasında başarı algısı "sınıfın en iyisi" olan İMÖ adayları lehine; başarı algısı "sınıfın iyisi" olan İMÖ adayları ile başarı algısı "orta üstü", "orta ve altı" olan İMÖ adayları arasında başarı algısı "sınıfın iyisi" olan İMÖ adayları lehine olduğu saptanmıştır. Ayrıca başarı algısı "orta üstü" olan İMÖ adaylarının başarı algısı "orta ve altı" olan İMÖ adaylarına göre M3 motivasyon kaynağının meslek seçiminde daha etkili olduğu bulunmuştur ($p<.05$).

Tablo 3. İMÖ Adaylarının Meslek Seçimi Motivasyonların Başarı Algısına Göre ANOVA Sonuçları

Motivasyon Kaynağı	Başarı Algısı	n	Ort.	SS	F	P	Fark
M1.	Sınıfın en iyisi (A)	153	2.70	1.02	29.410	.000*	A>B A>C A>D B>C B>D C>D
	Sınıfın iyisi (B)	777	2.32	.94			
	Orta üstü (C)	303	2.07	.85			
	Orta ve altı (D)	117	1.73	.83			
M2.	Sınıfın en iyisi (A)	153	2.13	.92	.250	.861	---
	Sınıfın iyisi (B)	777	2.13	.97			
	Orta üstü (C)	303	2.15	.93			
	Orta ve altı (D)	117	2.06	.97			
M3.	Sınıfın en iyisi (A)	153	3.69	.57	11.035	.000*	A>B A>C A>D B>D
	Sınıfın iyisi (B)	777	3.51	.67			
	Orta üstü (C)	303	3.40	.75			
	Orta ve altı (D)	117	3.24	.87			

◆ Derya Çelik / Gönül Güneş / Osman Birgin / Zeynep Medine Özmen / Serhat Aydın.....

M4.	Sınıfın en iyisi (A)	153	3.40	.71	5.149	.002	A>D B>D
	Sınıfın iyisi (B)	777	3.27	.77			
	Orta üstü (C)	303	3.23	.72			
	Orta ve altı (D)	117	3.04	.93			
M5.	Sınıfın en iyisi (A)	153	3.17	.87	6.744	.000*	A>C A>D B>D
	Sınıfın iyisi (B)	777	3.04	.90			
	Orta üstü (C)	303	2.91	.91			
	Orta ve altı (D)	117	2.74	.95			
M6.	Sınıfın en iyisi (A)	153	1.72	.77	.765	.514	----
	Sınıfın iyisi (B)	777	1.79	.83			
	Orta üstü (C)	303	1.84	.82			
	Orta ve altı (D)	117	1.76	.85			
M7.	Sınıfın en iyisi (A)	153	3.42	.74	3.369	.018*	A>D
	Sınıfın iyisi (B)	777	3.30	.77			
	Orta üstü (C)	303	3.23	.79			
	Orta ve altı (D)	117	3.14	.92			
M8.	Sınıfın en iyisi (A)	153	2.87	.93	6.178	.000*	A>C A>D
	Sınıfın iyisi (B)	777	2.66	.93			
	Orta üstü (C)	303	2.5	.95			
	Orta ve altı (D)	117	2.43	1.04			
M9.	Sınıfın en iyisi (A)	153	2.77	1.02	1.296	.274	----
	Sınıfın iyisi (B)	777	2.68	1.00			
	Orta üstü (C)	303	2.72	.95			
	Orta ve altı (D)	117	2.54	1.02			
İçsel Motivasyon Alt Faktörü	Sınıfın en iyisi (A)	153	3.21	.50	22.333	.000*	A>B A>C A>D B>C B>D C>D
	Sınıfın iyisi (B)	777	3.02	.53			
	Orta üstü (C)	303	2.90	.52			
	Orta ve altı (D)	117	2.72	.61			
Dışsal Motivasyon Alt Faktörü	Sınıfın en iyisi (A)	153	2.21	.71	.734	.532	----
	Sınıfın iyisi (B)	777	2.20	.73			
	Orta üstü (C)	303	2.24	.69			
	Orta ve altı (D)	117	2.13	.72			

Tablo 3'te görüldüğü gibi İMÖ adaylarının meslek seçimine etki eden "M3. *Matematiği seviyorum.*" şeklindeki motivasyon kaynağının adayların başarı algıları bakımından anlamlı fark gösterdiği ortaya çıkmıştır [$F(3-1346)=11.035, p<.01$]. Yapılan Tukey HSD testi sonucunda anlamlı farkın başarı algısı "sınıfın en iyisi" olan İMÖ adaylar ile başarı algısı "sınıfın iyisi", "orta üstü", "orta ve altı" olan adaylar arasında başarı algısı "sınıfın en iyisi" olan İMÖ adayları lehine; başarı algısı "sınıfın iyisi" olan İMÖ adayları ile başarı algısı "orta ve altı" olan İMÖ adayları arasında başarı algısı "sınıfın iyisi" olan grup lehine olduğu bulunmuştur ($p<.05$).

Tablo 3'te görüldüğü gibi İMÖ adaylarının meslek seçimine etki eden "M4. *Öğretme yeteneğine sahip olduğuma inanıyorum.*" şeklindeki motivasyon kaynağının adayların başarı algıları bakımından anlamlı fark gösterdiği ortaya çıkmıştır [$F(3-1346)=6.744, p <.01$]. Yapılan Tukey HSD testi sonucunda anlamlı farkın başarı algısı "sınıfın en iyisi" ve "sınıfın iyisi" olan İMÖ adayları ile başarı algısı "orta ve altı" olan adayları arasında başarı algısı yüksek olan İMÖ adayları lehine olduğu bulunmuştur ($p<.05$).

Tablo 3'te görüldüğü gibi İMÖ adaylarının meslek seçimine etki eden "M5. *Çocuklarla çalışmaktan hoşlanıyorum.*" şeklindeki motivasyon kaynağının adayların başarı algıları bakımından anlamlı fark gösterdiği ortaya çıkmıştır [$F(3-1346)=5.149, p <.01$]. Yapılan Tukey HSD testi sonucunda anlamlı farkın başarı algısı başarı algısı "sınıfın en iyisi" olan İMÖ adaylar ile başarı algısı "orta üstü" ve "orta ve altı" olan adaylar arasında başarı algısı "sınıfın en iyisi" olan İMÖ adayları lehine; başarı algısı "sınıfın iyisi" olan İMÖ adayları ile başarı algısı "orta ve altı" olan İMÖ adayları arasında başarı algısı "sınıfın iyisi" olan İMÖ adayları lehine olduğu bulunmuştur ($p<.05$).

Tablo 3'te görüldüğü gibi İMÖ adaylarının meslek seçimine etki eden "M7. *Gelecek nesil üzerinde bir etki bırakmak istiyorum.*" şeklindeki motivasyon kaynağının adayların başarı algıları bakımından anlamlı fark gösterdiği ortaya çıkmıştır [$F(3-1346)=3.369, p <.05$]. Tukey HSD testi sonucunda anlamlı farkın başarı algısı "sınıfın en iyisi" olan adaylar ile "orta ve altı" olan adayları arasında başarı algısı yüksek olan İMÖ adayları lehine olduğu bulunmuştur ($p<.05$).

Tablo 3'te görüldüğü gibi İMÖ adaylarının meslek seçimine etki eden "M8. *Öğretmenliği ilgi çekici bir meslek olarak görüyorum.*" şeklindeki motivasyon kaynağının adayların başarı algıları bakımından anlamlı fark gösterdiği ortaya çıkmıştır [$F(3-1346)=6.178, p <.01$]. Yapılan Tukey HSD testi sonucunda anlamlı farkın başarı algısı başarı algısı "sınıfın en iyisi" olan İMÖ adaylar ile başarı algısı "orta üstü" ve "orta ve altı" olan adaylar arasında başarı algısı "sınıfın en iyisi" olan İMÖ adayları lehine olduğu bulunmuştur ($p<.05$).

Diğer taraftan Tablo 3 incelendiğinde İMÖ adaylarının meslek seçiminde "M2. *Öğretmenlikte iş bulma kolaylığı bana cazip geliyor.*" [$F(3-1346)=.250, p>.05$], "M6. *Öğretmen maaşları bana cazip geliyor.*" [$F(3-1346)=.765, p>.05$], "M9. *Öğretmen olma-*

nun getirdiği uzun vadeli iş güvenliğini istiyorum.” [$F(3-1346)=1.296, p>.05$] şeklindeki motivasyon kaynaklarının adayların başarı algıları bakımından anlamlı fark göstermediği saptanmıştır. Bu bulgu İMÖ adaylarının öğretmenlik meslek seçiminde M2, M6 ve M9 motivasyon kaynaklarının farklı başarı algısına sahip İMÖ adayları bakımından fark oluşturmadığını göstermektedir.

Tablo 3 öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon ölçeğinin alt boyutları bakımından incelendiğinde meslek seçiminde “içsel motivasyon” faktörünün etkisinin İMÖ adaylarının başarı algısı bakımından anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır [$F(3-1346)= 22.333, p<.01$]. Yapılan Tukey HSD testi sonucunda anlamlı farkın başarı algısı “sınıfın en iyisi” olan İMÖ adayları ile başarı algısı “orta ve altı”, “orta üstü”, “orta ve altı” olan adayları arasında başarı algısı “sınıfın en iyisi” olan İMÖ adayları lehine; başarı algısı “sınıfın iyisi” olan İMÖ adayları ile başarı algısı “orta üstü”, “orta ve altı” olan İMÖ adayları arasında başarı algısı “sınıfın iyisi” olan İMÖ adayları lehine olduğu saptanmıştır. ($p<.05$). Buna karşın Tablo 3’te görüldüğü gibi meslek seçiminde “dışsal motivasyon” faktörünün İMÖ adaylarının başarı algısı bakımından anlamlı fark oluşturmadığı saptanmıştır [$F(3-1346)= .734, p>.05$]. Bu durum başarı algısı yüksek İMÖ adayları bakımından öğretmenlik mesleğini tercihte “içsel motivasyon” faktörlerinin daha belirleyici olduğunu, “dışsal motivasyon” faktörleri bakımından ise fark oluşturmadığını göstermiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Türkiye örnekleme kapsamında alan taraması yapılan bu çalışmada, ilköğretim matematik öğretmeni (İMÖ) adaylarının, öğretmenlik mesleğini seçmeye yönelik motivasyonlarında belirleyici olan faktörler belirlenmiş ve bu seçimlerinin cinsiyet ve başarı algısı değişkenleri bakımından etkisi ortaya konulmuştur.

Mevcut araştırma ile İMÖ adaylarının öğretmenlik mesleğini seçiminde “*Matematiği sevmek*”, “*Gelecek nesil üzerinde bir etki bırakma*”, “*Öğretme yeteneğine sahip olma*”, “*Çocuklarla çalışmaktan hoşlanma*” şeklindeki motivasyon kaynaklarının önemli bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Buna karşın öğretmenlik mesleği seçiminde en az etkisi olan motivasyon kaynakları arasında “*Öğretmenlik maaşının cazip olması*”, “*Öğretmenlikte iş bulmanın kolay olması*” yer almıştır. İMÖ adaylarının meslek seçimindeki motivasyonları incelendiğinde, en önemli belirleyici faktörlerin, adayların mesleğe ve meslek alanına olan sevgileri, öğretmenlik mesleğinin yeni nesiller üzerinde etki bırakma gücü ve öğretmen adaylarının kendi kişisel özelliklerine bağlı olan içsel motivasyon kaynakları olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda İMÖ adaylarının öğretmenlik mesleğini seçimindeki dışsal motivasyon kaynaklarından (Ort=2.21) ziyade içsel motivasyon kaynaklarının (Ort=2.99) daha çok etkili olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu sonuç ülkemizde daha önce farklı branşlar kapsamında yapılan birçok araştırma sonuçlarıyla (Bozdoğan vd., 2007; Özbek, 2007; Aksu vd., 2010; Özsoy vd., 2010; Tataroğlu, Özgen ve Alkan, 2011; Karadağ, 2012; Korkut-Owen vd., 2012; Şara ve Kocabaş, 2012; Bursal

ve Buldur, 2013; Kılcan vd., 2014; Yılmaz ve Doğan, 2015; Ertürk, 2016; Ekici, 2017) tutarlılık göstermektedir. Bu kapsamda Ekinci (2017) farklı branşlardaki 449 öğretmen adayı ile yaptığı araştırmasında öğretmenlik mesleğini seçiminde daha çok içsel daha sonra dışsal motivasyon kaynaklarının etkisinin olduğunu, Karadağ (2012) birinci sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının meslek tercihlerinde mesleği sevmeye, bireyleri eğitime arzusu, toplumda saygın bir yerinin olması faktörlerinin öncelikli neden olduğunu, Aksu ve arkadaşları (2010) 18266 birinci sınıf öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmada adayların öğretmenliği seçmelerindeki en önemli nedenlerin arasında öğretmen olma isteği (%51.2), üniversite sınav puanı (%28.5), iş bulma imkânı (%25.4) ve çalışma koşullarının rahatlığının (%20.9) yer aldığını belirlemişlerdir. Benzer şekilde Tataroğlu ve arkadaşları (2011) ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği tercihinde öncelikli olarak matematiğe yönelik ilgi ve sevgi ile öğretmenliği uygun bir meslek olarak görme faktörlerinin etkili olduğunu, Yılmaz ve Doğan (2015) tarafından yapılan çalışmada matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçiminde kişiliğine uygun olması, idealimdeki meslek olması, karşılaşılan öğretmen modelleri, 'kutsal' bir meslek olması, kendimi geliştirmeye olanak tanınması gibi içsel motivasyon faktörlerinin etkili olduğunu belirlemişlerdir.

Öğretmenlik mesleği sadece dışsal ve maddi ödüller ile yerine getirilecek bir meslek olmayıp insani duygu ve değerleri ön plana çıkaran, daha çok sevgi, çaba, sorumluluk, fedakârlık ve gönüllülük gerektiren bir meslektir (Kaysi ve Gürol, 2016; Yenice ve Özden, 2017; Kadioğlu Akbulut, Güven ve Karaalioğlu, 2018). Bu nedenle öğretmenlik mesleğinde içsel motivasyon oldukça önemlidir. Üstelik Herzberg'in çift faktör kuramı bağlamında yapılan araştırmalar, içsel motivasyon faktörleri ile motive olan öğretmenlerin dışsal motivasyon faktörlerine göre daha fazla motive olduğunu (Balci, 1992), içsel motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin mesleğe adanmışlık, gayret ve isteklerinin daha yüksek, mesleğe yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013; Argon ve Ertürk, 2013; Ertürk, 2016) göstermektedir. Ayrıca Yılmaz (2009), Reçepoğlu (2012) ve Ertürk (2016) yaptıkları araştırmalarda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu saptamışlardır. Benzer şekilde öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmalar (Bozdoğan vd., 2007; Doğan ve Çoban, 2009; Hellsten ve Prytula, 2011; Karadağ, 2012; Başaran ve Dedeoğlu-Orhun, 2013; Kılcan vd., 2014; Buldur ve Bursal, 2015) içsel motivasyona dayalı meslek tercihi yapan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının daha olumlu, öğrenmeye daha açık ve istekli, beklentilerinin yüksek ve daha başarılı olduklarını, kaygılarının daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada İMÖ adaylarının öğretmenlik mesleğini seçimlerinde içsel motivasyon faktörlerinin daha çok belirleyici olması öğretmenlik mesleğinin icrası ve niteliği açısından oldukça olumlu bir sonuç olarak görülebilir.

Diğer taraftan bu çalışmada İMÖ adaylarının meslek seçiminde içsel faktörlerin daha çok belirleyici olduğu sonucu, ülkemizde farklı branşlardaki öğretmen adayları

ile yapılan bazı araştırmalarda (Boz ve Boz, 2008; Ubuz ve Sarı, 2009; Çermik, Doğan ve Şahin, 2010; İncikabı, Mercimek, Biber ve Serin, 2016; Şahin ve Gelbal, 2016) öğretmenlik mesleğini seçiminde dışsal faktörlerin daha belirleyici olduğu sonucu ile uyuşmamaktadır. Boz ve Boz (2008) kimya ve matematik öğretmeni adayları üzerinde yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının mesleği tercih ederken %77'sinin dış etkenlerden, Çermik ve arkadaşları (2010) sınıf öğretmeni adaylarının mesleği tercih sebeplerini inceledikleri araştırmada öğretmen adaylarının mesleğe girişte sırasıyla çıkarıcı, dışsal, içsel ve özgeci etkenlere göre mesleği tercih ettiklerini belirlemişlerdir. Şahin ve Gelbal (2016) Türkiye'nin 7 farklı bölgesinden seçilen 1137 öğretmen adayı ile yürüttükleri araştırmada öğretmen adaylarının meslek seçiminde öncelikli olarak çalışma koşullarının rahat olması nedeniyle seçtiklerini belirlemiştir. Bu durum araştırmacılar tarafından Bastick'in (2000) ifade ettiği gibi genel olarak gelişmekte olan ülkelerde öğretmenlerin, iş güvenliği, maaş gibi dışsal motivasyon kaynaklardan; gelişmiş, refah düzeyi yüksek ülkelerde ise mesleği sevmeye, ülkeye topluma faydalı olma gibi içsel motivasyon kaynakların daha çok etkilenmesiyle açıklanmıştır. Bu yönüyle düşünülüğünde, bu araştırmada içsel motivasyona dayalı meslek tercihinde bulunan İMÖ adaylarının gelecekte öğretmenlik mesleğinde daha çok gayret gösterme, öğrencileri için daha çok zaman ayırma ve nitelikli bir eğitim için kendilerini geliştirme yönünde önemli bir potansiyel sunabilecekleri söylenebilir. Bu ise ülkemiz matematik eğitimi adına oldukça umut verici bir durum olarak düşünülebilir.

Bu araştırmada İMÖ adaylarının öğretmenlik mesleğinin seçiminde "Öğretmen maaşları bana cazip geliyor." ve "Öğretmenlikte iş bulma kolaylığı bana cazip geliyor." şeklindeki dışsal motivasyon kaynağının etkisinin çok az olduğu belirlenmiştir. Her ne kadar bu sonuç öğretmenlik mesleği seçimi için olumlu bir durum olarak düşünülse de İMÖ adayları öğretmenlik mesleğini seçerken ekonomik olarak cazip bir meslek olduğunu düşünmediklerinin bir göstergesi olarak da yorumlanabilir. Nitekim ülkemizde kamu görevlisi olarak görev yapan diğer profesyonel meslek grupları ile öğretmen maaşları karşılaştırıldığında gerçeekten de öğretmen maaşlarının düşük seviyede kaldığı bilinmektedir (URL1). Üstelik lisans düzeyinde mezuniyeti olmayan bazı meslek üyelerinin maaşları bile öğretmen maaşlarından daha yüksek olabilmektedir. Ayrıca yayınlanan OECD (2016) raporuna göre OECD ülkeleri ile Türkiye'deki ortaokul öğretmenlerinin gelirleri karşılaştırıldığında Türkiye'deki öğretmenler en düşük maaş alan 10 ülke arasında yer aldığı dikkat çekmektedir (OECD, 2016). Bu durumun öğretmenlik mesleğini seçme motivasyonuna olumsuz biçimde yansımaları muhtemeldir. Nitekim Chuan (2013) içsel motivasyon faktörlerinin öğretmenlik mesleğinin seçiminde etkili olmasına karşın, uzun vadede içsel motivasyon faktörlerinin tek başına yeterli olamayacağını dışsal faktörlerin de karşılanması gerektiğini, aksi takdirde hayal kırıklığı yaşanabileceğini, motivasyonunu düşüreceğini ve sonuçta öğretmenlerin niteliğinin bundan etkilenebileceğini belirtmektedir (Akt: Ekinci, 2017). Dış motivasyon kaynaklarının öğretmenlerin mesleği icra etme konusundaki iç motivasyonunu

etkilemesi nedeniyle (Akbaba, 2006) ülkemizdeki öğretmenlik mesleğinin ekonomik durumunun yetkililer tarafından dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

Bu araştırmada İMÖ adaylarının öğretmenlik mesleğini seçiminde bazı motivasyon kaynaklarının cinsiyet bakımından anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır. Buna göre meslek seçiminde “Öğretmenlikte iş bulma kolaylığı bana cazip geliyor.” ve “Öğretmen maaşları bana cazip geliyor.” motivasyon kaynaklarında erkek İMÖ adayları lehine, “Çocuklarla çalışmaktan hoşlanıyorum.” motivasyonunda ise kadın İMÖ adaylar lehinde anlamlı fark bulunmuştur. Bu motivasyon göstergeleri incelendiğinde erkek İMÖ adaylarının meslek seçiminde daha çok gelecek kaygısı ve ekonomik gerekçeleri dikkate aldıkları söylenebilir. Bu araştırmanın sonucu bazı araştırma sonuçlarını (Çermik vd., 2010; Korkut-Owen vd., 2012; Şahin ve Gelbal, 2016) destekler niteliktedir. Korkut-Owen ve arkadaşları (2012) meslek seçiminde erkek öğretmen adaylarının kadınlara göre alan seçiminde bölümün iyi kazanç getirici işler sağlamasının önemli bir faktör olduğunu, Şahin ve Gelbal (2016), farklı üniversitelerdeki 1137 öğretmen adayı üzerinde yaptıkları araştırmada kadın öğretmen adaylarının öncelikli olarak öğretmenliği seçerken içsel motivasyon kaynaklarından; erkeklerin ise daha çok dışsal motivasyon kaynaklarından etkilendiğini saptamışlardır. Nitekim Aksu ve arkadaşları (2010) ile Eret-Orhan ve Ok (2014) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlik mesleğini tercih eden birçok öğretmen adayının annesinin çalışmadığını, babasının daha çok çiftçi, işçi, memur, küçük esnaf gibi işlerde çalıştıklarını, öğretmen adaylarının daha çok düşük sosyo-ekonomik statüye ve eğitim seviyesine sahip ailelerden geldiklerini belirlemişlerdir. Bu durum ülkemizde erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçiminde ekonomik sebeplerin önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Bu araştırma kapsamında özellikle erkek İMÖ adayları üzerinde meslek seçiminde ekonomik nedenlerin düşük düzeyde olmasına rağmen belirleyici nitelikte olması Türk toplumunda geleneksel olarak daha çok erkeklere yüklenen meslek edinme ve aileye geçirdirme rolünün meslek seçiminde etkisini devam ettirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Diğer taraftan bu araştırmada kadın İMÖ adaylarının öğretmenlik mesleğini seçiminde daha çok mesleklerinin hitap ettiği öğrenci grubunu dikkate aldıkları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Johnston ve arkadaşları (1999) tarafından İngiltere’de yapılan bir araştırmada da öğretmenlik mesleğini tercihte kadınların çocuklarla çalışmayı erkeklere göre, erkeklerin ise maaş faktörünü kadınlara göre daha çok önemsediklerini belirlemişlerdir. Bununla birlikte Güneşli ve Aslan (2009) araştırmasında kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

İlgili alanyazındaki bazı araştırmalar (Manuel ve Hughes, 2006; Özbek, 2007; Çermik vd., 2010; Özsoy vd., 2010; Yüce vd., 2013; Şahin ve Gelbal, 2016; Ekinci, 2017) kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre daha çok içsel nedenlerle öğretmenlik mesleğini tercih ettiklerini ve daha idealist olduklarını göstermektedir. İncikabı ve arkadaşları

(2016) 102 dördüncü sınıf İMÖ adayları üzerinde yaptığı araştırmasında hem kadın (%60) hem de erkek (%54) öğretmen adaylarının meslek seçiminde daha çok dışsal faktörleri öne çıkardıklarını belirlemiştir. Buna karşın bu çalışmada hem kadın hem de erkek İMÖ adaylarının öğretmenlik mesleği seçimindeki içsel motivasyon faktörlerinin etkili olduğu ve cinsiyet bakımından anlamlı fark oluşturmadığı saptanmıştır. Bu yönüyle kadın ve erkek İMÖ adaylarının meslek seçiminde benzer içsel motivasyon kaynaklarından etkilendikleri söylenebilir. Benzer şekilde yapılan bazı araştırma sonuçları da (Chuan, 2013; Kılcan vd., 2014; Sharif, Hossan ve McMin, 2014; Buldur ve Bursal, 2015) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği tercihinde cinsiyetin anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir.

Bununla birlikte bu çalışmada öğretmenlik mesleği seçimindeki dışsal motivasyon faktörlerin erkek İMÖ adayları üzerinde daha belirleyici olmasına karşın cinsiyet bakımından anlamlı fark oluşturmadığı saptanmıştır. Bu sonuç, bazı araştırma sonuçları (Özbek, 2007; Ertürk, 2016; Ekinci, 2017) ile örtüşmektedir. Ekinci (2017) farklı branştaki öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmasında, meslek ve alan seçiminde içsel motivasyon faktörleri kadınlar lehine anlamlı fark oluştururken, dışsal motivasyon faktörleri kadın ve erkek öğretmen adaylarının meslek ve alan seçiminde anlamlı fark oluşturmadığını, Özbek (2007) erkek ve kadın öğretmen adaylarının ekonomik faktörlere dayalı meslek seçimleri arasında anlamlı fark olmadığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Ertürk (2016) öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmasında mesleğin icrasında kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha çok içsel motivasyona sahip olduğunu, ancak kadın ve erkek öğretmenlerin dışsal motivasyon ve iş motivasyonu algıları arasında anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir. Bu yönüyle mevcut çalışmanın sonucu desteklenir niteliktedir. Fakat bu çalışmanın sonucu, bazı araştırma sonuçları (Çermik vd., 2010; Korkut-Owen vd., 2012; Yüce vd., 2013; Şahin ve Gelbal, 2016) ile örtüşmemektedir. Bu durumun öğretmenlik mesleği seçiminde atanma durumu, iş güvencesi ve serbest çalışma gibi dışsal motivasyon kaynakları ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Ekinci (2017), öğretmen adaylarının meslek seçiminde dışsal motivasyon etkisinin bölümlere göre anlamlı fark gösterdiğini saptamıştır.

Bu araştırma ilköğretim matematik öğretim programına kayıt yaptıran adaylarının büyük çoğunluğunun (%91,3) lisede sınıf ortalamasının üstünde başarı gösteren adaylar olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada İMÖ adaylarının öğretmenlik mesleğini tercihlerinde "*Kendini iyi bir öğrenci olarak görme*", "*Matematiği sevme*", "*Öğretme yeteneğine sahip olma*", "*Çocuklarla çalışmaktan hoşlanma*", "*Gelecek nesiller üzerinde bir etki bırakma isteği*", "*Öğretmenliği ilgi çekici bir meslek olarak görme*" gibi içsel motivasyon kaynaklarının etkisinin adayların başarı algıları bakımından anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır. Bu çalışmada yüksek başarı algısına sahip olan İMÖ adaylarının başarı algısı düşük olanlara göre öğretmenlik mesleğini daha çok içsel motivasyon nedenlere dayalı olarak tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu bulgu akademik başarı yünden iyi olan

öğrencilerin öncelikle matematik öğretmenliği programını isteyerek tercih ettiğini göstermesi bakımından önemlidir. Diğer taraftan bu çalışmada İMÖ adaylarının meslek seçiminde “İş bulma kolaylığı”, “Öğretmen maaşlarının cazip olması” ve “Uzun vadeli iş güvenliği sağlanması” gibi dışsal motivasyon kaynaklarının etkisi adayların başarı algıları bakımından anlamlı fark göstermediği saptanmıştır. İMÖ adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmede bu dışsal motivasyon göstergelerine daha az katıldıkları dikkate alındığında İMÖ adayları kendilerini başarılı görsün ya da görmesin öğretmenlik mesleğini seçiminde ekonomik gerekçeleri çok önemsemedikleri söylenebilir. Benzer şekilde İncikabı ve arkadaşları (2016) Kastamonu Üniversitesine öğrenim gören İMÖ adayları üzerinde yaptıkları çalışmada başarı düzeyi yüksek İMÖ adaylarının öğretmenlik mesleğini tercihlerinde en fazla mesleki uygunluk faktörünün (%83) etkili olduğunu, başarı düzeyi düşük olan İMÖ adaylarında ise mesleği tercih etmede öncelikle aile faktörünün etkili olduğunu belirlemişlerdir. Bu yönüyle bu çalışmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Diğer taraftan Erdemir (2010) yaptığı çalışmada fizik öğretmen adaylarının tercih nedeni ile başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Buna göre öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih eden öğretmen adaylarının üniversitede daha yüksek başarı gösterdiklerini belirlemiştir. Gerçek ve arkadaşları (2006) biyoloji öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmada öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih eden ve mesleğe yönelik olumlu tutuma sahip olan adaylarının öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Benzer şekilde Aktürk (2012) yaptığı çalışmada öğretmenlik mesleğini içsel nedenlerin etkisi ile tercih eden öğretmen adaylarının öğrenmeye daha açık, öğrenmeye ilişkin beklentilerinin daha yüksek düzeyde ve öğrenmeye ilişkin kaygılarının ise daha düşük düzeyde olduğunu saptamıştır. Bu yönüyle lisede yüksek başarıya sahip olan İMÖ adaylarının içsel motivasyona dayalı meslek tercihlerinin öğretmenliğin gerektiği bilgi ve becerileri konusunda daha fazla çaba gösterme ve kendilerini geliştirme fırsatı sunabileceği söylenebilir.

5. Öneriler

Bu çalışmada İMÖ adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde içsel motivasyon faktörlerinin yanı sıra düşük düzeyde dışsal motivasyon faktörlerinin etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Motive edilmiş öğretmenler eğitimde reformların gerçekleştirilmesinde, ortaya çıkan değişimlerin uygulanmasında, başarı ve doyum sağlamada çok önemli işleve sahip oldukları bilinmektedir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin ekonomik ve sosyal statüsünün artırılmasına yönelik tedbirler alınması gerekmektedir.

Bu çalışmada erkek öğretmen adaylarının mesleğe yönelik motivasyonlarında dışsal motivasyonların kadın öğretmen adaylarında ise içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Nitel çalışmalarla bu durum nedenleri detaylı olarak incelenebilir.

Bu araştırma İMÖ adaylarının mesleğe yönelik motivasyonlarını cinsiyet ve başarı algısı değişkeni bakımından sınırlı tutulmuştur. Bundan sonra yapılacak çalışmalarla öğretmen adaylarının mesleğe yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörler ayrıntılı irdelenebilir.

Kaynaklar

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Aksu, M., Demir, C. E, Daloğlu, A., Yıldırım, S., and Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey. Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, 30(1), 91-101.
- Aktürk, A. O. (2012). Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine ve akademik başarılarına göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 283-297.
- Argon, T. ve Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(19), 159-179.
- Atav, E. ve Altunoğlu, B.D. (2013). Meslek ve alan seçiminde motivasyon ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 58-70.
- Aydın, S. ve Çelik, D. (2017). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının mesleği tercih için güdülenmeleri: Ölçek geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 783-803.
- Balci, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik Ve İlkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Başaran, M. ve Dedeoğlu-Orhun, B. (2013). Öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin motivasyonlarını etkileyen faktörler. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(3), 129-151.
- Boz, Y. ve Boz, N. (2008). Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 137-144.
- Bozdoğan, A.E., Aydın, D. ve Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 83-97.
- Buldur, S. ve Bursal, M. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının meslek tercih nedenlerinin etki düzeyleri ve mesleki geleceklere yönelik beklentileri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 81-107.
- Chuan, C. L. (2013). Pre-service teachers' motivation for choosing teaching as a career. *Jurnal Penyelidikan IPG KBL*, 11, 1-18.
- Çakır, S, Akkaya, R. (2017). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ve öğretmenlik eğitimi ile ilgili beklentileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 78-98.

- Çermik, H., Doğan, B. ve Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 201-212.
- Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157-168.
- Eğitim Bir Sen (2016). *Eğitime Bakış 2016 İzleme ve Değerlendirme Raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları: 68
- Ekinci, N. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve alan seçiminde etkili olan motivasyonel etkenler. *İlköğretim Online*, 16(1), 394-405.
- Erdemir, N. (2012). Fizik öğretmeni adaylarının bölümü tercih nedenleri ve mekanik konularında akademik başarı düzeylerine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-14.
- Eret-Orhan, E. ve Ok, A., (2014). Öğretmenlik programlarını kimler tercih ediyor? Adayların giriş özellikleri ve öğretmenliğe yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 29(4), 75-92.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15.
- Güneyli, A. ve Aslan, C. (2009). Evaluation of Turkish prospective teachers' attitudes towards teaching profession (Near East University case). *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1, 313-319
- Hellsten, L. A. M. and Prytula, M. P. (2011). Why teaching? Motivations influencing beginning teachers' choice of profession and teaching practice. *Research in Higher Education Journal*, 13, 1-19.
- İncikabı, L., Mercimek, O., Biber, A. Ç. ve Serin, M. K. (2016). Neden İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programındayım? Tercih nedenleri ve beklentilerin cinsiyet ve akademik başarı bağlamında incelenmesi: Kastamonu Üniversitesi örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(2), 367-390. DOI: 10.17522/balikesirnef.278088.
- Johnston, J., McKeown, E., and McEwen, A. (1999). Choosing primary teaching as a career: The perspectives of males and females in training. *Journal of Education for Teaching*, 25(1), 55-64.
- Kadioğlu Akbulut, C., Güven, S. ve Karaalioğlu, S. (2018). Atama bekleyen öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları üzerine nitel bir çalışma. *Harran Education Journal*, 3(1), 1-23.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık web ofset. Ankara.
- Karadağ, R. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve öğretmenlik mesleğini tercih nedenleri. *NWSA: Humanities*, 7(2), 44-66.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaysı, F. ve Gürol, A. (2016). Öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 230-240.
- Kılcan, B., Keçe, M., Çepni, O., and Kılınç, A.Ç. (2014). Prospective teachers' reasons for choosing teaching as a profession. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 69-80.

◆ Derya Çelik / Gönül Güneş / Osman Birgin / Zeynep Medine Özmen / Serhat Aydın.....

- Korkut-Owen, F., Kepir, D. D., Özdemir, S., Özlem, U. ve Yılmaz, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin bölüm seçme nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 135-151.
- OECD (2016). *Education at a glance 2016: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>
- Özbek, R. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde kişisel, ekonomik ve sosyal faktörlerin etkililik derecesine ilişkin algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 145-159.
- Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y., and Memiş, A. D. (2010). Factors affecting pre-service teachers' choice of teaching as a profession. *Elementary Education Online*, 9(3), 910-921.
- Schunk, D.H. (2011). *Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakışla*. (Çeviri Editörü: M. Şahin). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sharif, T., Hossan, C. G., and McMin, M. (2014). Motivation and determination of intention to become teacher: A case of B. Ed. students in UAE. *International Journal of Business and Management*, 9(5), 60-73.
- Şara, P. ve Kocabaş, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliğini tercih nedenleri ve aldıkları eğitimle ilgili görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 1(2), 8-17.
- Tataroğlu, B., Özgen, K. ve Alkan, H. (2011). Matematik öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih nedenleri ve beklentileri. *Proceedings of 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (ss.998-1006). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- URL-1. "Memur maaşının son 15 yılı" <https://www.memurlar.net/haber/532809/memur-maaşının-son-15-yılı.html> adresinden 1 Kasım 2017 tarihinde alınmıştır.
- Ün-Açıkgöz, K. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Yenice, N. ve Özden, B. (2017). Pedagojik Formasyon Sertifika Programına katılan biyoloji öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşleri. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 89- 105.
- Yenilmez, K. ve Acat, M. B. (2005). Öğretmen adayı tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon kaynakları ve sorunları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 347-354.
- Yılmaz, N. ve Doğan, N. (2015). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının meslek tercihlerini etkileyen faktörler: Hacettepe Üniversitesi Örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 405-421.
- YÖK (1998). *Eğitim fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*. Ankara: YÖK yayınları.
- Yüce, K., Şahin, E.Y., Koçer, Ö., and Kana, F. (2013). Motivations for choosing teaching as a career: A perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Education Review*, 14, 295-306.

ÜSTÜN ZEKÂLİ ÖĞRENCİLERİN FEN BİLİMLERİNDE MOTİVASYONEL İNANÇLARI VE YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ*

Ahmet KURNAZ**
Canan ŞENTÜRK BARIŞIK***

Öz: Araştırma ile üstün zekâlı öğrencilerin (ÜZÖ) yaratıcı düşünme becerileri, akademik başarıları, kendini izleme algıları, fen bilimleri dersine yönelik benlik ve görev algıları ve motivasyonel inançları arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Araştırmada nicel yaklaşımla tarama modelinde nedensel karşılaştırma ve korelasyonel araştırma desenleri temel alınarak ÜZÖ'nün yaratıcılık ve fen bilimleri dersine ilişkin motivasyonel inançları arasındaki ilişkilerinin yönü ve düzeyi belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 239 üstün zekâlı (ÜZ) yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve Fen Bilimleri dersine yönelik Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenlerine ilişkin mevcut durumu ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak için veriler betimsel ve korelasyonel teknikler ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre ÜZÖ'nün yaratıcı düşünme becerilerinin Torrance yaratıcı düşünme testinin normlarında belirtilen genel ortalama düzeyinin üstünde olduğu ve ÜZ kız öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin erkek öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu; öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik motivasyonel inançlarının ölçekten elde edilen puanların madde sayısına bölünmesi ile elde edilen değerlere göre yüksek olduğu; Fen bilimleri dersine yönelik içsel hedef yönelimi ve görev değeri algısının yaratıcı düşünme becerilerinin anlamlı yordayıcısı olduğu anlaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçların bazıları literatür bulgularıyla benzerlik gösterirken bazılarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu durum literatür bulgularıyla tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yaratıcı Düşünme Becerileri, Torrance Yaratıcı Düşünme Ölçeği, Fen Bilimleri Dersi, Motivasyonel inançlar, Kaygı

* Bu çalışma "Üstün Zekâlı/Yetenekli Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersinde Üretici Düşünme Becerilerinin Duyuşsal Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Dr. Öğretim Üyesi; Necmettin Erbakan Ün., A. K. Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Böl, Konya, akurnaz@konya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1134-8689, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 01/06/2018 – 28/09/2018.

*** MEB Öğretmen. Fatih İlkokulu, Aziziye/Erzurum, canansenturkbarisik@gmail.com.

EXAMINATION OF RELATIONSHIP BETWEEN GIFTED STUDENTS' MOTIVATIONAL BELIEFS AND CREATIVE THINKING SKILLS IN SCIENCE COURSE*

Ahmet KURNAZ**
Canan ŞENTÜRK BARIŞIK***

Abstract:

This study examines gifted students' creative thinking skills, academic achievements, self-monitoring perceptions, self and task perceptions towards science course and motivational beliefs. Moreover, the present study also examines the relationships between these variables. 239 gifted students studying in the 7th grade participated in the study. Data were collected through Torrance Test of Creative Thinking. Moreover, Motivating Strategies for Learning developed by considering Science course was used. Data were analyzed through independent samples t-test and one-way analysis of variance.

The results obtained from the study showed that students' creative thinking skills are above average and female students' creative thinking skills are significantly higher than those of male students'. The motivational beliefs regarding internal goal orientation, external goal orientation, task value, learning control belief and self-efficacy perception towards science course are high. It is understood that only internal goal orientation and task value perception are the meaningful predictors of creative thinking.

Keywords: Creative thinking skills, Torrance Test of Creative Thinking, science course, motivational beliefs, anxiety

Giriş

Dünyada meydana gelen hızlı değişim ve gelişim bireyleri ve toplumları yakından ilgilendirmekte ve onları derinden etkilemektedir. Bir toplumun gelişimine katkı sunacak atılımları gerçekleştirmek için insan gücü oldukça önemlidir. Özellikle toplum içinde ÜZ bireylerin keşfedilerek onların toplumun ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda yetiştirilmesi toplum için büyük önem arz etmektedir. Bu bireyleri normal

* This study was produced from master's thesis titled "Examination of Gifted Students' Creative Thinking Skills According to Affective Variables in Science Course".

** Dr. Necmettin Erbakan University, A. K. Faculty of Education, Department of Special Education, Konya.

*** Teacher, MoNE, Fatih Primary School, Aziziye/Erzurum.

bireylerden ayıran farklı özellikler bulunmaktadır. ÜZ bireylerin sahip oldukları üst düzey bilişsel yetenekleri onların farklı düşünceleri kadar farklı hissetmelerine de sebep olmaktadır. Kendilerine değerli olduklarını hissettirebilecek biri olmadan üstün yetenekli çocuklar potansiyellerini asla gösteremezler (Yaman ve Oğurlu, 2014). Bundan dolayıdır ki potansiyellerinin farkına varılmalı ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilmeleri için duyuşsal yönden kendilerini tanımaları sağlanmalıdır. Duyuşsal özellikleri yönünden arttırılan farkındalık sadece bireye değil onun nezdinde topluma da katkı sağlayacaktır.

Ataman'a göre (2009) ÜZ çocuklar zihinsel yeteneklerinin ya da zekâlarının bir- den çoğunda akranlarına göre üst performans gösteren ya da potansiyele sahip olan, yaratıcılık yanı güçlü olan ve başladığı işi tamamlama, üstesinden gelmede yüksek görev anlayışı bulunan çocuklardır. ÜZ çocuklar; sözcük hazinelerinin zenginliği ve sözcükleri tam anlamıyla kullanabilme yeteneği, genelleştirme yapabilme yeteneği, soyut düşünce yeteneği, problemler konusunda iç görü sahibi olma, usamlama, problem çözebilme, öğrenme hızı, ısrar, güçlü bir hafıza, önsevide bulunabilme, mizah ve nükte yapabilme, ilgilerin ve merakların zenginliği, uyanıklık ve gözlemlemeye doğal bir eğilimleri, inisiyatif ve teşebbüs etme yeteneği, yaratıcı çalışmalar yapma, eleştiri- sel muhakeme ve hizmet arzusunda bulunma gibi özellikleri ile tanınırlar (Bildiren, 2007).

Renzulli'nin Üç Halkalı Modeline göre "Üstün zekâlılık; ortalama üstü genel ve özel yeteneğin üzerinde olma, yüksek seviyede göreve bağlılık ve yüksek seviyede yaratıcılık arasındaki etkileşimi yansıtan davranışları içerir" (Şekil 1). Üstün zekâlılık davranışlarını geliştirme kabiliyetindeki bireyler, genel ve özel yetenekleri, göreve bağlılığı ve yaratıcılığı herhangi bir değerli alanına uygulama kabiliyeti olanlardır. Bu üç küme arasında etkileşim gösteren veya geliştirme kabiliyeti olan bireyler, normal okul programlarında sunulmayan geniş çeşitlilikte eğitimsel fırsatlara ve hizmetlere ihtiyaç duyarlar (Renzulli, 2005). Renzulli'ye göre (1978) üstün zekâ; ortalama üstü genel veya özel yeteneğin, yaratıcı yeteneğin ve motivasyonun etkileşimi ile ortaya çıkar. Bunlardan birinin hiç olmaması veya belirli bir eşik değerin altında bulunması üstün zekânın oluşmasını engeller. Ancak ÜZ olabilmek için her üç yetenek alanında da çok yüksek potansiyele sahip olmaya da gerek yoktur. Toplumun %2-5'inin ÜZ olduğu yönündeki görüşün aksine Renzulli'ye göre genel ve özel yetenek alanında üst %15-20'lik dilime giren kişiler üstünlük potansiyeline sahip bireylerdir (Kaya, 2015; Sak, 2011). Bu nedenlerdir ki yetenek halkaları belirli bir derece ile sınırlandırılmamış, yalnızca ortalama üstü olarak belirtilmiştir.

Renzulli'nin Üç Halkalı Modelinde ortalama üstü yetenek genel/özel yetenek olarak iki türden oluşmaktadır. Genel yetenek; soyut düşünme, bilgi işleme kapasitesi ve deneyimle öğrenilenleri yaşamdaki yeni durumlarda kullanabilme kapasitesi gibi zihinsel özelliklerden oluşur. Sözel yetenek, sayısal yetenek, görsel yetenek ve hafıza genel yetenek türlerine örnek verilebilir. Zekâ testleri ile ölçülen genel zihinsel ye-

tenek ile de genellikle bu alanlar kast edilmektedir. Örneğin David Wechsler (1974) tarafından geliştirilen WISC-R zekâ ölçeği sözel ve performans becerilerini iki ana boyut olarak kabul eder. Sözel boyut, sözel bilgi, genel bilgi, benzerlikler, aritmetik, sözcük dağarcığı, yargılama ve sayı dizisi boyutlarını içerir. Performans boyutu ise resim tamamlama, resim düzenleme, küplerle desen, parça birleştirme, labirentler ve şifre testleri ile ölçülen görsel/uzamsal becerileri içermektedir (Özgüven, 2000). Üst düzey soyut düşünme, yeni durumlara uyum ve bilgiyi hızlı ve doğru şekilde hatırlama ortalama üstü genel yetenekler içerisindedir. Genel yeteneğin bütün özel yeteneklere az ya da çok katkıda bulunduğu söylenebilir (Renzulli ve Renzulli, 2010). Genel yeteneği düşük olan kişilerin özel yeteneklerinin de düşük olduğu görülür.

Özel yetenekler gerçek yaşamda kullanılan ve mesleki alanlarda gözlemlenebilen yeteneklerdir. Matematik, bale, resim, heykeltıraş ve fotoğrafçılık gibi alanlarda özel yeteneklilik söz konusudur. Özel yetenekler, genel yeteneklerin spesifik disiplinlere (branşlara) uygulanmasıdır.

MEB Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi'nde üstün zekâlılık; zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi, motivasyon veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey olarak tanımlanmaktadır. Renzulli'nin Üç Halkalı Modeline göre motivasyon, zekâyı oluşturan üç bileşenden biridir. Bu üçlüde motivasyon, bireyin bir işe başlama ve bitirmesinde yüksek üstün iş görevi üstlenme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Davaslıgil, 2004). Renzulli motivasyon kavramının çok kapsamlı olduğunu ileri sürmüştür, kuramına motivasyonun yalnızca vazife aşkı, yükümlülük bilinci ve işe adanma gibi bileşenlerini eklemiştir. Motivasyonun aksine vazife aşkı, çok daha spesifik istekleri ve arzuları içerir. Özgüven, işe adanma, azim, istek, ilgi, problemleri tanımlayabilme ve çözebilme yeteneğine sahip olma inancı ve yüksek bireysel standartları vazife aşkını oluşturan bileşenlerdir. Bu tür motivasyonel özelliklerin yanı sıra bir alana karşı duyulan derin ilgi ve kendini meslek ile bütünleştirme, olağanüstü buluşların ve başarıların altında yatan önemli faktörlerdir. Ayrımsal Üstün Zekâlılık kuramı da ihtiyaçlar, değerler, odaklanabilme, çalışma alışkanlıkları ve planlı olma özelliklerini Üstün zekâlılığını gerekliliği olarak belirtir. Yıldız modelinde ise zihinsel yeteneklerin yanında zihinsel olmayan bireysel faktörler de dikkate alınır (Sak, 2014). ÜZ öğrenciler kendine verilen görevi kendilerini kaybedecek şekilde iyi yapabilirler (Callahan, 2009). Motivasyon Kore, İsrail, Fransa ve Amerika'da Üstün zekâlıların seçimi sürecinde dikkate alınan önemli bir özelliktir (Rachmel & Leikin, 2009). Üstünlük ile ilgili yukarıda yer verilen tanımlar ile birlikte Roesper (1982) üstünlüğü duygusal boyutu da içine alacak şekilde muazzam bir farkındalık, hassasiyet ve alguları anlayarak zihinsel ve deneyimlere çevirme yeteneği olarak tanımlar. Yaratıcılık bir düşünceyi yeni olarak değerlendirme (Thurstone, 1952) yeni ya da yenilik (Stein, 1953) yaratıcı olan ürün ve olmayan ürün arasında ayırım yapma (Ghiselin, 1958) olarak tanımlandığı görülür. Rogers (1954;1979) ise yaratıcılığın kendini gerçekleştirme, pozitif benlik imajı ya da kişisel gelişimini sağladığı görüşün-

dedir. Bu anlamda Rogers'a göre yaratıcılık, bireyin hayatı tüm olarak yaşaması, en üst potansiyele erişme anlamında büyümesi, kişinin yaşam ve deneyimlerinde tam ve güvenli hale gelmesidir. Sonuç olarak, yaratıcılık yeni, özgün ve beceriye dayalı bir ürün olarak ortaya çıkmış veya henüz ürüne dönüşmemiş, kendine özgü bir problem çözme sürecini içeren, kişinin zekâ unsurlarını da özgün ve üretime dönük kullandığı bir yetenek olarak tanımlanabilir (Aslan, 2016). Görüldüğü gibi tüm tanımlarda motivasyon üstün zekâlılık ile doğrudan ilişkilendirilmiştir. Taylor (1967) ÜZ bireylerin özelliklerinden birinin motivasyonel inançlar içinde yer alan başarı isteği (akt. Dağlıoğlu ve Metin, 2002) olduğunu belirtir. Başarı isteği öğrencinin yüksek bir içsel değere sahip olduğunu göstermektedir. Literatürde motivasyonel inançlarını daha etkili bir biçimde kontrol eden bireylerin diğer bireylere göre zihinsel performanslarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Dresel ve Haugwitz, 2005; Pape ve Smith, 2002; Pintrich ve De Groot, 1990; Schunk, 2011; Yurt, 2014; Zimmerman, 1990; Zimmerman, Bonner ve Kovach, 1996). Motivasyonel inançları yüksek olan öğrenciler, öz-yeterlik inançlarını, amaç yönelimlerini, görev değeri algılarını daha etkili bir şekilde kontrol edebilmektedir. Bu sayede öğrenme düzeylerini geliştirmekte ve performanslarını arttırmaktadırlar (Pintrich, 1995). Motivasyonel inançlarını kontrol edemeyen bireylerin ise başarısız olma ve kaygı yaşama ihtimallerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Kurman, 2006).

Yaratıcılık, yaşamda var olan unsurları herkesten farklı şekilde bir araya getirmek veya gerçekte var olmayan şeyleri hayal edebilme, özgün fikirler ortaya koyabilme yeteneği olarak tanımlanabilir. Yaratıcılık, bireyin sosyal, manevi, estetik, bilimsel veya teknolojik yeni fikirleri, görüşleri, buluşları veya sanatsal estetik nesnelere ya da fikirleri üretme kapasitesidir (Arık, 1990) Ancak, yaratıcılığın birçok tanımı vardır; çünkü yaratıcılık insanın çalışma alanlarının tamamında vardır (Sak, 2014). Yaratıcılık, probleme ve problem durumlarına duyarlılık gösterme, düşüncelerde akıcılık gösterebilme ya da başka bir deyişle fazla sayıda işe yarar fikir üretebilme, alışlagelmemiş, özgün ancak işlevsel fikirler üretebilme, bir fikirden diğerine rahatlıkla geçebilme, sentez yeteneğine sahip olma, analiz yeteneğine sahip olma, karmaşık ilişkileri kontrol altına alabilme ve değerlendirme yapabilmeyi gerektirir (Guilford, 1967). Torrance (1972) a göre yaratıcılık (creativity); sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonra da sonucu başkalarına iletmektir. Torrance, Yaratıcı Düşünme Testi El Kitabında (Manuel) geliştirdiği testle ölçülen 'yaratıcılık' kavramını şöyle tanımlamaktadır: "Aslında, genel yetenekler dizisi, kişilik özellikleri ve sorun çözme becerisi, yaratıcı yetenek olarak algılanmalarını gerektiren oldukça uzun bir tarihsel geçmişe sahiptir. Önceki araştırmacılar da yaratıcılığı, doğuştan getirilen bir tez olarak algılamaktan çok, ona genel bir yetenekler dizisi olarak bakmaktadırlar" (Torrance, 1974; akt. Sungur,1997). Harmon'a göre (akt. Yavuzer, 1989) yaratıcı süreç ortaya yeni bir şey çıkaran herhangi bir süreçtir. Bu, bir fikir, bir nesne, yeni bir biçim,

yapıt ya da eski öğelerin değişik bir düzenlemesi olabilir. Renzulli'nin Üç Halkalı Modeline göre, zekânın bir diğer önemli bileşeni yaratıcılıktır. ÜZ öğrencilerde görülen yaratıcılıkla ilgili temel davranışların yeni deneyimlere açıklık, kendine değer verme, düşüncelerle oynama kabiliyeti, güçlükleri tercih etme, aktif hayal gücü ve işleri kendi buldukları yollarla yürütebilme olduğu söylenebilir (Callahan, 2009). Yaratıcı bireyler uyum içinde, sabırlı, dikkatli, esnek, akıcı, orijinal, duygulu, kadercı, zeki, enerjik, hayal gücü güçlü, mizah anlayışına vakıf; tutucu, sezgileri kuvvetli, soru sorabilme, sentez yapabilme, değişiklik ve farklılıktan hoşlanma özelliklerine sahiptir. Yaratıcı bireylerin en öne çıkan özelliklerinden biri de, akıllarına gelenleri denemekten çekinmemeleri ve yanlış yapmaktan korkmamalarıdır (Açıköz, 2003). Bu özelliklerin ÜZ öğrencilerin temel özellikleri ile büyük oranda örtüştüğü görülmektedir (Guilford, 1973; Doğan, 2007). Sternberg'in üstünlük tanımında üstünlük zekâ, bilgelik (wisdom) ve yaratıcılığın bir birleşimi olarak kavramsallaştırılmıştır (Sternberg, 2005). Gagne (2005) de ÜZ öğrenciler ile yaratıcılığın doğrudan ilişkili olduğunu vurgulayan uzmanlardandır.

Fen bilimleri dersi doğanın keşfedilmesi ve insan-çevre arasındaki ilişkinin anlaşılmasını, çevre ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşimini, toplum, ekonomi ve doğal kaynaklar arasındaki ilişkileri, günlük yaşam sorunlarına ilişkin sorumluluk alınmasını ve bu sorunları çözmeye ve bilimsel süreç becerilerini kavrayarak bilimsel araştırma yaklaşımını benimseyip bu alanlarda karşılaşılan sorunlara çözüm üretme ve sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirme imkânı tanıyan bir derstir (MEB, 2018). Fen eğitimi zihinsel alan eğitiminin en önemli bölümlerinden birini oluşturmaktadır. ÜZ öğrencilerin eğitiminde tüm dersler önemli olmakla birlikte bu öğrencilerin Fen Bilimlerine karşı daha yoğun bir ilgi duydukları bilinmektedir (Gökdere, 2003; Sak, 2011). Zihinsel olarak üstün yetenekli öğrenciler fen bilimlerine büyük ilgi duydukları için fen alanında yapılan çalışmalar öğrencilerin meraklanmasına, araştırma yapmasına neden olur. Fen öğretiminde öğrencilerin motivasyonunu öğrencilerin konulara yönelik ilgileri ve sınıfta aldıkları notları, öğrencilerin görev algıları, bilimsel bilgileri edinmelerindeki başarı ve başarısızlıkları, öğrencilerin fen dersindeki genel amaç ve yönelimleri, bilimsel anlamlandırmalarındaki başarılarını etkilediği bilinmektedir (Tuan ve diğ., 2005). Özellikle, laboratuvar, proje ve bilgisayar destekli yapılan fen eğitiminin üstün yetenekli öğrencilerin fen derslerine karşı istek ve azimlerini desteklediği gözlemlenmiştir (Hoover, 1989). Fen bilimlerinin asıl amacı bilgi edinme yollarını göstermek, kişinin bilimsel inceleme, araştırma ve yaratıcı düşünme gücünü geliştirmektir (Yılmaz & Çavaş, 2007). Fen bilimleri dersi programı incelendiğinde öğrencilerin özgünlük ve yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesinin öğretmenlerden beklenen en temel amaç olduğu belirtilir. Bu amaçla ilişkili olarak yaratıcılık, yenilik ve risk almanın yanında hedeflere ulaşmak için planlama yapma ve proje yönetme yeteneğini, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin geliştirilmesi önemi üzerinde durulur. Yaşam becerileri olarak da bilimsel bilginin yaratıcılığı bir şekilde kullanılmasının öğretilmesi amaçlanır. Buna bağlı olarak da öğrenme sürecinin keşfetme, sorgulama,

argüman oluşturma ve ürün tasarlamayı kapsayacak şekilde düzenlenmesi gerektiği belirtilir. Ölçme değerlendirme çalışmalarında da yaratıcılığı geliştirmeye katkı sağlayacak şekilde yapılması gerektiği vurgulanır (MEB, 2018).

Çalışmanın amacı ve önemi

Günümüzde pek çok buluşun ve yeniliğin Fen bilimleri alanında olduğu bilinmektedir. ÜZ öğrencilerin zihinsel yeteneklerinin ve yaratıcılık özelliklerinin bir birine yakın düzeyde olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte bir alanda daha ileriye gitmeleri bu öğrencilerin bir alana duydukları ilgi ve motivasyonları ile ilgilidir. Aynı zamanda ilgi ve motivasyon öğrencilerde geliştirilebilen ve değiştirilebilen bir özelliktir. Bu çalışmada Renzulli'nin Üç Halkalı Modelinden yola çıkarak ÜZ öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonel inançları ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu sayede zihinsel yetileri açısından birbirine yakın öğrencilerin yaratıcılıklarının motivasyonel inançlarından nasıl etkilendiği ortaya koyulmuş olacaktır. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ve fen bilimlerine yönelik motivasyon inançlarının düzeyi de belirlenecektir. Elde edilen sonuçlar, ÜZ öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisinin, fen bilimleri dersine yönelik hangi motivasyonel faktörler ile daha çok ilişkili olduğunun belirlenmesini sağlayacaktır. Elde edilen bulguların, ÜZ öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde motivasyonel inançlarının eğitimde nasıl ele alınacağına, yaratıcı düşünme ve motivasyon arasındaki ilişkilerin daha iyi anlaşılmasını sağlayarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yardımcı olması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel yaklaşımla tarama modelinde korelasyonel araştırma desenleri temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Korelasyonel araştırmalar, "bazı ilişki türü ya da türlerinin ne dereceye kadar var olduğunu belirlemeyi amaçlar. Bu araştırma türü ile araştırmacı, doğal olarak ortaya çıkan olgular arasında var olabilecek ilişkileri bulmak ve tanımlamak için, hiçbir şekilde bu olguları değiştirmeye çalışmadan, araştırma yapmayı amaçlamaktadır." Bu araştırma türü keşfedici korelasyonel araştırmalar ve yordayıcı korelasyonel araştırmalar olarak ikiye ayrılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu çalışmada, yordayıcı korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır. Korelasyonel araştırma deseni temel alınarak; Torrance Yaratıcı Düşünme Testinden elde edilen puanlar Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeğinin Güdülenme Alt Ölçeğinden elde edilen puanlar arasındaki ilişkilerinin yönü ve düzeyi belirlenmiştir. Ayrıca, öğrenmede motive edici stratejilerin Torrance yaratıcı düşünme becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum, Giresun, Ordu, Rize ve Samsun illerinde bulunan bilim sanat merkezlerine devam eden ve yedinci sınıfta öğrenim gören 239 öğrenci oluşturmaktadır. Yedinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin çalışma grubu olarak belirlenmesinin amacı bu öğrencilerin BİLSEM’lerde verilen yaratıcılık eğitimini almış olmalarıdır. Sekizinci sınıf öğrencilerinin araştırmaya dahil edilmemesinin sebebi bu öğrencilerin lise giriş sınavları nedeni ile BİLSEM’e devam oranlarının büyük oranda azalmış olması ve öğrencilerin sınav nedeni ile motivasyonel özelliklerinin etkilenme ihtimalinin yüksek olmasıdır. Bilim Sanat Merkezi öğrencilerinin tamamına ulaşmak ciddi zaman, emek ve ekonomi gerektirmektedir. Bu bakımdan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilerek sadece bazı illerde bulunan bilim sanat merkezi öğrencileri çalışmaya dahil edilebilmiştir. Öğrenciler çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve araştırmaya katılmada gönüllülüğün esas olduğu belirtilmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra Bilim Sanat Merkezi öğrencilerine ulaşılarak anketler uygulanmıştır. Katılımcılara ait betimsel bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine ve Buldukları İllere Göre Dağılımı

		Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	120	50,2
	Erkek	119	49,8
İller	Erzurum	49	20,50
	Giresun	46	19,25
	Ordu	59	24,69
	Rize	49	20,50
	Samsun	36	15,06
	Toplam	239	100,0

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %50,2’sinin kız, %49,8’inin ise erkek olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya Rize ve Erzurum’dan katılan öğrencilerin oranı %20,50; Giresun’dan katılan öğrencilerin oranı %19,25; Ordu’dan katılan öğrencilerin oranı %24,69 ve Samsun’dan katılan öğrencilerin oranı ise %15,06’dır.

Kullanılan Ölçme Araçları

Demografik Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerine ulaşmak ve devam ettikleri Bilim Sanat Merkezlerini öğrenmek için araştırmacı tarafından demografik bilgi formu geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Bilgi formu öğrencilerin yaş, sınıf, cinsiyet, Fen bilimleri akademik başarıları, hangi BİLSEM’de oldukları, BİLSEM’e hangi sınavla girdikleri ile ilgili altı maddeden oluşmuştur. Bu verilerden hareketle de örnekleme alınacak öğrenciler belirlenmiştir.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi: Araştırma kapsamında ÜZÖ'nün yaratıcı düşünme becerilerini ölçmek için Torrence (1967) tarafından geliştirilen Torrance Yaratıcı Düşünme Testi kullanılmıştır. Testin «sözel» ve «şekilsel» olmak üzere iki bölümü bulunmaktadır. Ölçekte toplam 10 adet alt test yer almaktadır. Sözel kısımda yedi alt test bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla; "soru sorma, nedenleri tahmin etme, sonuçları tahmin etme, ürün geliştirme, alışılmadık kullanımlar, alışılmadık sorular ve farzedin ki" testleridir. Şekilsel bölüm ise üç alt testten oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla; Resim oluşturma, Resim tamamlama ve doğrular/ daireler testleridir. Bu çalışmada testin sadece şekiller bölümü kullanılmıştır. Araştırmanın değişkeni yaratıcı olarak alınmış olup yaratıcılığın alt boyutlarına ilişkin değişkenlere yer verilmemiştir. İlgili testin şekiller bölümü yaratıcılık ile ilgili verileri sağlamada yeterli olduğu için sadece bu bölüm kullanılmıştır. Ayrıca ölçeğin mümkün olan en kısa sürede doldurulması sağlanarak veri güvenilirliğinin düşmesi riskinden kaçınılmıştır. Araştırma uygulaması öncesinde ilgili ölçeği Türkçe'ye uyarlayan Prof. Dr. Esra Aslan'dan eğitim alınmış ve bu çalışmada testin bu şekilde kullanımı konusunda olumlu görüşü alınmıştır.

Test Türkçe'ye Aslan (2001) tarafından uyarlanmıştır. Testin Türkçe formunu elde etmek için uyarlama, dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Testin geçerlik çalışmaları kapsamında Wonderlic ve Wais testleri ile kriter geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Wais'in parça birleştirme alt testi ile (.66), benzerlik alt testi ile ($r=-.73$) ve muhakeme alt testi ile ($r=-.67$) istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Testten elde edilen norma dayanlı puanların (Akıcılık, Orijinallik, Başlıkların Soyutluluğu, Zenginleştirme, Erken Kapamaya Direnç) her biri z puanına çevrilir, toplanır ve 5'e bölünür. Kuvvetler listesi 0-2 arası puanlanır, toplanır toplam kolonu Z puanına çevrilir (Toplam puan= (norma dayalı puan/5) + kuvvetler listesi Z puanı). Z puanının sıfır çıkması dönüştürülen puanın ortalamaya eşit, pozitif çıkması ortalamadan büyük, negatif çıkması ortalamadan küçük olduğu anlamına gelmektedir (Aslan, 2001).

Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği: Araştırmanın amacı doğrultusunda bilim sanat merkezlerine devam eden öğrencilerin Fen Bilimlerine yönelik motivasyonel stratejilerini belirlemek için Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1993) tarafından öz-düzenleme becerileri dikkate alınarak geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe Formunun, dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Karadeniz, Büyüköztürk, Akgün, Çakmak ve Demirel (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe Formunun yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve ölçeğin Türkçe Formu özgün ölçek ile tutarlı olduğu gözlenmiştir. Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeğinin, Öğrenme Stratejileri ve Güdülenme olarak iki alt ölçeği bulunmaktadır. Yedili Likert tipinde olan ölçek maddeleri "benim için kesinlikle yanlış (1)" ile "benim için kesinlikle doğru (7)" arasındaki seçenekler ile cevaplanmaktadır.

Öğrenme stratejileri alt ölçeği; yineleme, düzenleme, ayrıntılandırma, eleştirel düşünme, metabilş, yardım arama, çaba yönetimi, akran iş birliği ve zaman ve çalışma ortamı olmak üzere dokuz alt boyuttan oluşmaktadır. GÜdülenme alt ölçeği ise; içsel hedef yönelimi, dışsal hedef yönelimi, görev değeri, öğrenme kontrolü inancı, öz yeterlik algısı ve sınav kaygısı olmak üzere altı boyuttan oluşmaktadır. Bu alt ölçekler ayrı ayrı kullanılabilir. Bu araştırmada, ölçeğin sadece GÜdülenme alt ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin diğer bölümleri bilişsel özellikleri ölçtüğünden bu bölümlerden elde edilen veriler araştırmaya dâhil edilmemiştir. GÜdülenme ölçeğinden alınan yüksek puanlar; içsel hedef yönelimi, dışsal hedef yönelimi, görev değeri, öğrenme kontrolü inancı, öz yeterlik algısı ve sınav kaygısının yüksek olduğunu göstermektedir. GÜdülenme alt ölçeğinin güvenilirliği Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular göre; İçsel hedef yönelimi, Dışsal hedef yönelimi, Görev değeri, Öğrenme kontrolü inancı, Öz-yeterlik algısı ve Sınav Kaygısı için iç tutarlılık değerleri sırası ile 0,82; 0,70; 0,78; 0,70; 0,83 ve 0,70 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması için öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır. Türkiye'nin değişik illerindeki 5 Bilim ve Sanat Merkezi Müdürlüğü'nde (Erzurum, Rize, Giresun, Ordu, Samsun) görüşülüp ölçeklerin uygulanması hususunda bilgilendirme yapılmıştır. Kurum yöneticilerinin uygun gördüğü zamanlarda araştırmacı tarafından fiilen uygulanmıştır. Öğrencilere araştırmanın amacı açıklanmış, elde edilen verilerin nasıl kullanılacağı belirtilmiş ve çalışmaya katılmanın zorunlu olmadığı belirtilmiştir. Çalışmaya katılmak istemeyen öğrenci olmamıştır. Ölçekler Torrance yaratıcı düşünme testi 30 dakika, diğerleri 40'ar dakika olmak üzere üç oturumda uygulanarak tamamlanmıştır.

Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada Torrance Z yaratıcı düşünme testi puanları ile içsel hedef yönelimi, dışsal hedef yönelimi, görev değeri, öğrenme kontrolü inancı, öz-yeterlilik algısı ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpım Korelasyon tekniği ile hesaplanmıştır. Pearson Korelasyon Analizi kullanılarak iki değişken arasındaki doğrusal ilişkinin yönü ve gücü belirlenebilir. Korelasyon analizi sonucunda elde edilen 0 ile ± 0.29 arasındaki korelasyon değerleri düşük, ± 0.30 ile ± 0.69 arasındaki korelasyon değerleri orta ve ± 0.70 ile ± 1 arasındaki korelasyon değerleri ise yüksek düzey ilişki olarak yorumlanmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Araştırmanın amacı doğrultusunda, güdülenme stratejilerinin Torrance Z yaratıcı düşünme testi puanları üzerindeki etkisini belirlemek için ise çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmadan önce (i) çok değişkenli normal dağılım, (ii) bağımsız değişken ile yordayıcı değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin bulunması, (iii) bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmaması varsayımları test edilmiştir. Çok değişkenli normal dağılımı

kontrol etmek için, Mardia'nın çok değişkenli standardize basıklık katsayısı hesaplanmış ve incelenmiştir. Mardia çok değişkenli standardize basıklık değerinin 8'den küçük olması verilerin çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (Yılmaz ve Varol, 2015:32). Bu araştırmada standardize basıklık değeri 4,21 olarak hesaplanmış ve çok değişkenli normal dağılım varsayımını karşılandığı anlaşılmıştır.

Bir sonraki adımda, doğrusallık varsayımının karşılanıp karşılanmadığı bağımlı ve bağımsız değişkenlerin toplu serpinti matrisi grafiği oluşturularak incelenmiştir. Matris grafiği incelendiğinde, standardize edilmiş artık değerler ile standardize edilmiş yordanan değerler arasındaki ilişkileri görselleştirmek için oluşturulan saçılma diyagramlarının doğrusal bir ilişkiyi tanımladığı gözlenmiştir. Son olarak, değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olup olmadığı incelenmiştir. Varyans Artış Faktör (VIF) katsayılarının 10'dan küçük olması ve Durbin-Watson (D-W) katsayısının 1,5 ile 2,5 arasında değerler alması değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığını gösterir. Bu araştırmada, D-W katsayısı 2,23 olarak; en yüksek VIF değeri ise 3,32 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, değişkenler arasında çoklu bağlantının bulunmadığını göstermiştir. Yapılan ön analizler sonucunda, veri setinin çoklu doğrusal regresyon analizi için gerekli varsayımları karşıladığını anlaşılmıştır.

Bulgular

Araştırma ile ÜZÖ'nün Fen Bilimlerine yönelik motivasyonel özelliklerinin düzeyi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2: ÜZÖ'nün güdülenme stratejileri özelliklerine ilişkin veriler

Motivasyonel özellikler		Ss
İçsel hedef yönelimi	5,17	1,45
Dışsal hedef yönelimi	5,07	1,30
Görev değeri	5,52	1,35
Öğrenme kontrolü inancı	5,31	1,04
Öz-yeterlilik algısı	5,92	0,97
Sınav kaygısı	4,92	1,18

Elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan ÜZÖ'nün ; içsel hedef yönelimi, dışsal hedef yönelimi, görev değeri, öğrenme kontrolü inancı, öz-yeterlilik algısı ve sınav kaygısı puan ortalamaları sırasıyla $5,17 \pm 1,45$; $5,07 \pm 1,30$; $5,52 \pm 1,35$; $5,31 \pm 1,04$; $5,92 \pm 0,97$ ve $4,92 \pm 1,18$ olarak hesaplanmıştır. Kullanılan envanterde değerlerin 7'li likert olduğu ve 0-7 arası değer alabileceği dikkate alındığında puanların madde sayısına bölünmesi ile elde edilen değerlere göre ÜZ öğrencilerin Fen Bilimlerine yönelik öz-yeterlilik ve görev değeri algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Araştırma ile ÜZÖ'nün yaratıcılık özelliklerinin düzeyini ortaya koymak amacı ile Torrance yaratıcılık testi puanları incelenmiştir. Veriler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: ÜZÖ'nün yaratıcılık puanları

Yaratıcılık Puanları		Ss
Torrance Z puanı	0,08	1,57

Tablo 3'ten de anlaşılacağı üzere Öğrencilerin Torrance Z puanı ortalaması $0,08 \pm 1,57$ olarak hesaplanmıştır. Z puanının sıfır çıkması dönüştürülen puanın ortalamaya eşit, pozitif çıkması ortalamadan büyük, negatif çıkması ortalamadan küçük olduğu anlamına gelmektedir. Bu bilgilere göre, elde edilen Z puanı yorumlandığında, araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin ortalamasının üstünde olduğu söylenebilir.

Araştırma ile ÜZÖ'nün motivasyonel özellikleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkiler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla elde edilen veriler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4'te Torrance Z yaratıcı düşünme testi puanları ile içsel hedef yönelimi, dışsal hedef yönelimi, görev değeri, öğrenme kontrolü inancı, öz-yeterlilik algısı ve sınav kaygısı arasındaki ilişkilere ait korelasyon değerlerine yer verilmiştir. Elde edilen korelasyon değerleri incelendiğinde, Torrance Z yaratıcı düşünme testi puanları ile sadece içsel hedef yönelimi ($r=0,207$; $p<0,01$), görev değeri ($r=0,278$; $p<0,01$) ve öz-yeterlilik algısı ($r=0,171$; $p<0,01$) arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkilerin bulunduğu anlaşılmıştır.

Tablo 4. ÜZÖ'nün Motivasyonel İnançlar Ölçeği puanları ile Torrance Z yaratıcı düşünme testi puanları arasındaki ilişkilere ait korelasyon katsayıları (** $p<0,01$)

Değişkenler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. İçsel hedef yönelimi	1						
2. Dışsal hedef yönelimi	,335**	1					
3. Görev değeri	,800**	,343**	1				
4. Öğrenme kontrolü inancı	,492**	,303**	,487**	1			
5. Öz-yeterlilik algısı	,670**	,273**	,695**	,352**	1		
6. Sınav kaygısı	0,044	-0,002	0,087	0,010	,229**	1	
7. Torrance Z	,207**	-0,073	,278**	0,099	,171**	0,043	1
	5,17	5,07	5,52	5,31	5,92	4,92	0,08
Ss	1,45	1,30	1,35	1,04	0,97	1,18	1,57

ÜZÖ'nün güdülenme düzeylerinin yaratıcılık becerileri üzerindeki etkisinin ortaya konulabilmesi için elde edilen veriler üzerinden Regrasyon analizi ile ortaya konulmaya çalışılmıştır. Korelasyon analizinde düşük ilişkiler ile birlikte istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler de belirlenmiştir. Anlamlı ilişkiler, regresyon analizinde anlamlı bir

modelin oluşabileceğini göstermektedir. Bu bakımdan regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak istatistiksel olarak anlamlı bir model geliştirilebilmiştir. Veriler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Güdülenme Stratejilerinin Torrance Z yaratıcı düşünme Becerisi Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	St. Hata	β	t	p	D-W	VIF
Sabit	-0,819	0,775		-1,057	0,292		
İçsel hedef yönelimi	0,076	0,027	0,188	2,796	0,006		
Dışsal hedef yönelimi	-0,001	0,030	-0,005	-0,050	0,960		
Görev değeri	0,086	0,026	0,370	3,280	0,001	2,23	3,32
Öğrenme kontrolü inancı	-0,007	0,037	-0,013	-0,184	0,854		
Öz-yeterlilik algısı	-0,012	0,030	-0,038	-0,410	0,683		
Sınav kaygısı	0,005	0,017	0,019	0,292	0,770		
R=0,33		Düzeltilmiş R ² =0,11		F=4,82		p<0,001	

Tablo incelendiğinde, regresyon analizi sonucunda Yaratıcı düşünme becerisi= (0,1888) x içsel hedef yönelim + (-0,005) x dışsal hedef yönelimi + (0,370) x görev değeri + (-0,007) x öğrenme kontrolü inancı + (-0,038) x öz-yeterlilik inancı + (0,019) x sınav kaygısı + sabit eşitliğinin oluştuğu gözlenmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, içsel hedef yönelimi, dışsal hedef yönelimi, görev değeri, öğrenme kontrol inancı, öz-yeterlilik algısı, sınav kaygısı birlikte Torrance Z yaratıcı düşünme testi ile anlamlı bir ilişki vermektedir (R= 0,33; R²= 0,11; F=4,82; p<0,001). Bu değişkenler birlikte Torrance Z yaratıcı düşünme testi puanlarındaki toplam varyansın %11'ini açıklamaktadır. Diğer yandan, hesaplanan katsayılar ait anlamlılık testi sonuçları incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerden sadece içsel hedef yönelimi ($\beta=0,188$; p<0,01) ve görev değerinin ($\beta=0,370$; p<0,01) Torrance Z yaratıcı düşünme testi puanlarının anlamlı yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan ÜZÖ'nün yaratıcı düşünme becerilerinin ortalama düzeyin üstünde olduğu anlaşılmıştır. ÜZ öğrenciler yaratıcılık, artistik ve liderlik konularında yaşlarına göre yüksek performans sergileyebilen öğrencilerdir (CCEA, 2006). Alan yazında ÜZÖ ile gerçekleştirilen araştırmalarda, bu öğrencilerin yaratıcı düşünce becerilerinin ortalamasının üstünde olduğu belirtilmiştir (Karabey, 2010; Şahin, 2014). Bu araştırmada elde edilen bulgular alan yazında yer alan çalışmalar ve kuramsal açıklamalar ile tutarlılık göstermiştir. Buna göre ÜZ öğrencilerin yaratıcılık performanslarının en düzeye taşınmasını sağlayacak duyuşsal ve

bilişsel öğretim uygulamaları mümkün olan en iyi şekilde sürdürülmeli, öğrencilerin resmi e-örtük eğitim programlarında yaratıcılığın geliştirilmesi ile ilgili uygulamalara yer verilmelidir.

Araştırmaya katılan ÜZÖ'nün Fen Bilimleri dersine yönelik içsel hedef yönelimi, dışsal hedef yönelimi, görev değeri, öğrenme kontrolü inancı, öz-yeterlilik algısı ve sınav kaygıları ile ilgili motivasyonel inançlarının yüksek olduğu anlaşılmıştır. Literatürde, öğrenme ile ilgili motivasyonel inançları yüksek olan ve kendi öğrenme süreçlerini aktif olarak kontrol edebilen bireyler öz-düzenlemeli bireyler olarak tanımlanmaktadır (Pintrich, 1995; Zimmerman ve Bandura, 1994). Dilekli (20017) de üstün zekâlı öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin yüksek olduğunu ve öz düzenleme becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki olduğunu belirtir. Öz düzenlemeli öğrencilerin özelliklerinden yola çıkarak araştırmaya katılan ÜZÖ'nün bilişsel, motivasyonel ve davranış olarak öğrenme süreçlerini kontrol edebilen bireyler olduğu söylenebilir. Bu anlamda, araştırmaya katılan öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini planlayabildiği, hedeflerine ulaşma düzeylerini değerlendirebildiği ve kendilerine dönüt sağlayabildiği anlaşılmıştır. Alan yazında görgül araştırmalarda üstün başarılı öğrencilerin özellikle içsel değer algıları ile ilişkili motivasyonel inançlarının oldukça yüksek olduğu (Akkuş İspir, Ay ve Saygı, 2011) ÜZÖ'nün fen öğrenmeye yönelik motivasyonel inançlarının yüksek düzeyde bulunduğu (Aşut, 2013), akranlarına göre bilişsel ve motivasyonel anlamda öz-düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu (Bouffard-Bouchard, Parent ve Lavirée, 1993; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990) raporlanmıştır. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar literatürdeki çalışmaları desteklemektedir. Bu sonuçlar dikkate alındığında ÜZ öğrencilerin fen bilimlerindeki yüksek motivasyonel inançlarını güçlendirecek uygulamalar arttırılmalıdır. Öğretmenler ÜZ öğrencilerin fen bilimlerinin farklı alanlarını tanımasını, olumlu duyuşsal özellikler oluşturmaya yönelik tanıtıcı etkinliklerle karşılaşmalarını sağlamalıdır. Bir önceki sonuçta bahsedildiği gibi ÜZÖ'nün yaratıcılık becerilerinin ortalamasının üzerinde olduğu ve fen bilimlerine yönelik motivasyonel inançlarının yüksek olduğu dikkate alındığında bu öğrencilerin fen bilimlerinde keşif, buluş ve üreticilik ile ilgili çalışma ve projeleri başarı ile yapabilecekleri anlaşılmaktadır. Dolayısı ile ÜZ öğrencilerin yaratıcılık becerileri ve motivasyonel inançları işe koşularak öğretim uygulamalarının buna göre yürütülmesi gerekmektedir. Fen bilimleri öğretmenlerinin de bir taraftan yaratıcılığı geliştirme ve öğrencilerin etkin kullanmalarını sağlamayı öğretme, diğer yandan öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin geliştirilmeyi öğrenmeleri faydalı olacaktır.

Son olarak, fen bilimlerine yönelik öğrenmede motive edici stratejilerin Torrance Z yaratıcı düşünme testi puanlarını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları değerlendirildiğinde, fen bilimleri dersine yönelik motivasyonel inançları oluşturan bileşenlerden sade içsel hedef yönelimi ve görev değeri algısının Torrance Z yaratıcı düşünme testi puanlarının anlamlı yordayıcısı olduğu anlaşılmıştır. ÜZÖ'nün

yaratıcı düşünme becerilerinin dışsal hedef yönelimi, öğrenme kontrolü inancı, öz-yeterlilik algısı, sınav kaygısı ile ilgili motivasyonel inançlarından ziyade, görev değeri ve içsel hedef yönelimi ile ilgili motivasyonel inançları ile daha çok ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Fen Bilimleri dersinde görev değeri ve içsel hedef yönelimi ile ilişkili motivasyonel inancı yüksek olan bir öğrencinin; Fen Bilimleri dersinde iyi notlar almaktan çok öğrenmek ve merakını gidermek için çaba göstereceği, en karmaşık konuların bile üstesinden gelebileceği, Fen dersinde öğrendiği bilgi ve becerileri diğer derslerde kullanabileceği ve bu dersi öğrenmenin kendisi için yararlı olduğu inancını taşıdığı söylenebilir (Pintrich, 1995; Pintrich ve De Groot, 1990; Schunk, 2011). ÜZ öğrenciler açısından; görev değeri ve içsel hedef yönelimi ile ilişkili motivasyonel inançları yansıtan davranışlara sahip olmanın yaratıcı düşünme becerisi ile daha çok ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Buna göre ÜZ öğrencilerde fen bilimleri ile ilgili çalışmalar öğrencilere not vermekten çok onların bir ürün ortaya koyabilecek, meraklarını giderebilecek, diğer derslerle ilişkilendirilmiş ve güçlük düzeyi yüksek çalışmalara yer verilmesi doğru olacaktır.

Öğrencilerin Fen Bilimleri dersine ilişkin yüksek düzeyde güdülenme özelliklerine ve yüksek yaratıcılık becerilerine sahip oldukları görülmektedir. Kaynar (2018) da Üstün yetenekli öğrencilerin tüm sınıf düzeylerinde akranlarına göre “Bilimsel Yaratıcılık” boyutu ve “Akıcılık”, “Esneklik” ve “Orijinallik” alt boyutlarında üstün yetenekli olmayan öğrencilere göre daha başarılı olduğu belirtir. Günümüzde pek çok teknolojik buluş ve çevreyle ilgili fikrin Fen Bilimleri ile ilişkili olduğu dikkate alındığında ülkemizdeki ÜZÖ’nün keşif, buluş ve üreticilik için gerekli alt yapıya sahip oldukları görülmektedir. ÜZÖ ile yürütülen öğretim faaliyetlerinde yüksek güdülenme düzeylerini korumaları sağlanmalı ve yaratıcılıklarını kullanabilmelerine uygun öğrenme fırsat ve ortamları sunulmalıdır.

Fen bilimleri dersinde ÜZÖ’nün yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan etkinliklerde, öğrencilerin görev değeri ve içsel hedef yönelimi ile ilişkili motivasyonel inançlarının özellikle dikkate alınması etkili öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayabilir. Bu çalışmada, ÜZÖ’nün yaratıcı düşünme becerileri ile motivasyonel inançları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yapılacak araştırmalar ile ÜZÖ’nün yaratıcı düşünme becerileri ile problem çözme, muhakeme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme gibi bilişsel faktörler ile olan ilişkiler incelenebilir.

Araştırmanın tüm sonuçlarına göre üstün zekâlı öğrencilerin fen bilimlerinde sadece merakları, öğrenme istekleri, bir işi başarma azimleri, zor işlerle baş etmeye olan inançları ve faydalı buldukları için fen bilimlerine yönelmiş olmaları dikkate alındığında bilim ve teknolojide yeni buluşların ortaya koymasına öğretim uygulamaları, projeler ve tasarımlar yapılmalıdır. Yaratıcılık ve motivasyonel inançları ÜZÖ’nün tanınmasında işe koşulmalıdır. Öğretim programlarında ÜZ çocukların yaratıcılık ve motivasyonel özelliklerine göre farklılaştırma çalışmaları yapılmalıdır.

Kaynaklar

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akkuş İspir, O. A., Ay, Z. S. ve Saygı, E. (2011). Üstün başarılı öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, matematiğe karşı motivasyonları ve düşünme stilleri. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 235-246.
- Arık, İ. (1990). *Yaratıcılık*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Aslan, E. (2001). Torrance yaratıcı düşünce testinin Türkçe versiyonu. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. Sayı 14, Sayfa : 19-40
- Aslan, E. (2016). Kavram boyutunda yaratıcılık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 16 (2), 15-22.
- Aşut, N. (2013). *Üstün zekâlı öğrencilerin epistemolojik inançlarının fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyi ve fen başarısı ile ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Ataman, A. (2009). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bildiren, A. (2007). Üstün zekâlı çocuklar ve bilim sanat merkezleri. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. ve Laviree, S. (1993). Self-regulation on a concept-formation task among average and gifted students. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56 (1), 115-134.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Callahan, C. M. (2009). Making the grade or achieving the goal: Evaluating learner and program outcomes in gifted education. In F. A. Karnes & S. M. Bean (Eds.), *Method and materials for teaching the gifted* (3rd ed.,pp. 221–258). Waco, TX: Prufrock Press
- CCEA. (2006). *A report for the council of curriculum examinations and assessment: Gifted and talented children in the classroom*. 25.01.2018 tarihinde http://www.nicurriculum.org.uk/docs/inclusion_and_sen/gifted/gifted_children_060306.pdf adresinden alınmıştır.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G. ve Büyükoztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dağlıoğlu, E. ve Metin, N. (2002). Anaokulunda devam eden beş-altı yaş grubu çocuklar arasından matematik alanında üstün zekâlı olanların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Davaslıgil, U. (2004). Üstün zekâlıların eğitimi projesi. 1. *Türkiye Üstün Zekâlı Çocuklar Kongresi Üstün Zekâlı Çocuklar Bildiriler Kitabı* (s. 85-101). Çocuk Vakfı Yayınları.
- Dilekli, Y. (2017). The relationships between critical thinking skills and learning styles of gifted students. *European Journal of Education Studies*. doi:10.5281/zenodo.344919. p. 1527-1556. Volume 3, Issue 4.

◆ Ahmet Kurnaz / Canan Şentürk Barışık

- Doğan, N. (2007). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. (Editör: Özcan Demirel). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem Yayınları, 167-191
- Dresel, M. ve Haugwitz, M. (2005). The relationship between cognitive abilities and self-regulated learning: Evidence for interactions with academic self-concept and gender. *High Ability Studies*, 16 (2), 201-218.
- Gagné, F. (2005). *From gifts to talents: The DMGT as a developmental model*. In R. J. Sternberg and J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.), pp. 98-119. New York: Cambridge University Press.
- Ghiselin, B. (1958). DH Lawrence in Bandol: A Memoir. *Western Humanities Review*, 12, 293-305.
- Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1(1), 3-14.
- Guilford, J. P., & Christensen, P. R. (1973). The one-way relation between creative potential and IQ. *The Journal of Creative Behavior*, 7(4), 247-252.
- Gökdere, M., & Çepni, S. (2003). Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin eğitimine yönelik bir model önerisi. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3).
- Hoover, S. M. (1989). The Purdue three stage model as applied to elementary science for the gifted. *School Science and Mathematics*, 89(3), 244-250.
- Karabey, B. (2010). *İlköğretimdeki ÜZ öğrencilerin yaratıcı problem çözmeye yönelik erişim düzeylerinin ve kritik düşünme becerilerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karadeniz, S., Büyüköztürk, S., Akgün, Ö. E., Çakmak, E. K. ve Demirel, F. (2008). The Turkish adaptation study of motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ) for 12-18 year old children: Results of confirmatory factor analysis. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7 (4), 108-117.
- Kaya, F. (2015). Öğretmenlerin üstün zekâ kavramı ve üstün zekâlı öğrencilerin özel gereksinimleri. *Eğitim ve Bilim*, 40 (177).
- Kaynar, H. (2018). Üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan öğrencilerin bilimsel hayal güçleri. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kurman, J. (2006). Self-enhancement, self-regulation and self-improvement following failures. *British Journal of Social Psychology*, 45, 339-356.
- MEB, 2018. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınları.
- Özgül, E. İ. (2000). *Psikolojik testler*. Ankara: Pidem Yayınları.
- Pape, S. J. ve Smith, C. (2002). Self-regulating mathematics skills. *Theory into Practice*, 41 (2), 93-101.
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. London and Newyork: Routledge Classics.

- Pinheiro, J. D. (2004). Self-observation: A teacher development approach. *Glosas Didactitas*, 192-206.
- Pintrich, P. R. (1995). *Understanding self-regulated learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pintrich, P. R. ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. ve McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53 (3), 801-814.
- Rachmel, S., & Leikin, R. (2009). Education of gifted students in Israel: General and mathematics education. *Gifted Education Press Quarterly*, 6 (9). 125-141.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60 (3), 180-184, 261.
- Renzulli, J. S. (2005). *The three-ring conception of giftedness*. R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of giftedness* (s. 246-79) içinde. New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S., & Renzulli, S. R. (2010). The schoolwide enrichment model: A focus on student strengths and interests. *Gifted Education International*, 26(2-3), 140-156.
- Rogers, C.R. (1959) Toward a theory of creativity. *Review of General Semantics*, Vol. 11,249- 260.
- Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions? *Roeper Review*, 5 (2), 21-24.
- Sak, U. (2011). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi.
- Sak, U. (2014). *Yaratıcılık-gelişimi ve geliştirilmesi*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Schunk, D. H. (2011). *Learning theories: An educational perspective*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Stein, M.L.(1953) Creativity and culture. *Journal of Psychology*, Vol. 36, 311-322.
- Sternberg, R. J. (2005). *A model of educational leadership: Wisdom, intelligence, and creativity,synthesized*. *International Journal of Leadership in Education*, 8, 347-364.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce* (İkinci baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Şahin, F. (2014). Yaratıcılık-zekâ ilişkisi: Yeni deliller. *İlköğretim Online*, 13 (4).
- Thurstone, L. L. (Ed.). (1952). *Applications of psychology*. Oxford, England: Harper & Brothers.
- Torrance, E. P. (1972). Predictive validity of the Torrance tests of creative thinking. *The Journal Of Creative Behavior*, 6(4), 236-262.
- Tuan, Chin, & Sheh. (2005). The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International Journal of Science Education*, 27(6), 634-659.
- Wechsler, D. (1974). *Wechsler preschool and primary scale of intelligence*. New York: Psychological Corporation.

◆ Ahmet Kurnaz / Canan Şentürk Barışık

- Yaman, Y., ve Ü. Oğurlu, (2014). Üstün yetenekli öğrencilerde beklenmedik düşük akademik başarı. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 1-21.
- Yavuzer, H. (1989). *Yaratıcılık*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.
- Yılmaz, H., & Huyugüzel Çavaş, P. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 6(3), 430-440.
- Yurt, E. (2014). Öz-yeterlik kaynaklarının matematik başarısını yordama gücü. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176).
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. ve Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31 (4), 845-862.
- Zimmerman, B. J. ve Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S. ve Kovach, R. (1996). Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy. *American Psychological Association*.

ÜSTÜN ZEKÂLI ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERİN FARKINDALIKLARI: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI*

Nüket AFAT**
Ayça KÖKSAL KONİK***

Öz: Bu araştırmanın temel amacı, üstün zekâli öğrencilerin ebeveynlerinin farkındalıklarını belirlemeye yönelik "Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeğini (Üstün Zekâli Çocuğu olan Ebeveynlerin- EFÖ-ÜZÇE)" geliştirmektir. 4 alt boyut ve 39 maddeden oluşan ölçek, 5'li likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları Stres Çatışma, Mükemmeliyetçilik, Motivasyon Başarı, Kendi Kendini Yönetme-Sorumluluk olarak belirlenmiştir. Geliştirilen bu ölçeğin geçerlilik güvenilirlik çalışmaları için 6 yaşında Stanford Binet Zekâ Testi ile tanınmış üstün zekâli çocuğu olan 127 aileye ulaşılmıştır. Araştırmada yapı geçerliğini belirlemek için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile benzer ölçek geçerliği analizi yapılmıştır. Ölçeğinin geçerlik güvenilirlik çalışmalarında madde analizi yapılmıştır. Cronbach α güvenilirlik katsayısı ise $\alpha = .833$ olarak. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin RMSEA değeri .090 hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular 'Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeğinin (Üstün Zekâli Çocuğu olan Ebeveynler - EFÖ-ÜZÇE) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Üstün Zekâ, Ebeveyn, Farkındalık, Ölçek Geliştirme

* Bu makale birinci yazarın doktora tez araştırmasından türetilmiştir.

** Dr. Öğretim Üyesi; İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, nuketafat@hotmail.com, ORCID ID: 0000 0002 4247 025X, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 08/05/2018 – 01/11/2018.

*** Dr. Öğretim Üyesi; İstanbul Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, akoksal@hotmail.com, ORCID ID: 0000 0001 6726 8739.

AWARENESS OF GIFTED PARENTS: A SCALE DEVELOPMENT STUDY*

Nüket AFAT**
Ayça KÖKSAL KONİK***

Abstract:

The main purpose of this research is to develop the "Parental Awareness Scale (Parents with a Gifted Child - EFÖ-ÜZÇE)" to determine the awareness of the parents of gifted students. The scale consisting of 4 sub-dimensions and 39 items is organized as a likert type of 5. The subscales of the scale were Stress Conflict, Perfectionism, Motivation Success, Self-Management-Responsibility. For the validity reliability studies of this scale developed, 127 families with gifted children diagnosed at the age of 6 with the Stanford Binet Intelligence Test were reached. A similar scale validity analysis was performed with explanatory and confirmatory factor analysis to determine the structure validity in the study. Materiality analysis was performed on the reliability studies of the scale. Cronbach α reliability coefficient is $\alpha = .833$. As a result of confirmatory factor analysis, the RMSEA value of the scale was calculated as .090. Findings revealed that the 'Parental Awareness Scale' (Parents with a Gifted Child - EFÖ-ÜZÇE) is a valid and reliable measurement tool.

Key words: Gifted, Parental, Awareness, Scale Development

1. GİRİŞ

Ailenin insan yaşantısı üzerindeki etkisi doğumdan önce başlamakta ve yaşamın sonuna dek sürmektedir. Ebeveyn çocuğun ilk eğitimcisidir ve tüm toplumlar çocuğun eğitimindeki önemini kabul etmişlerdir. Dünyanın her yerinde ebeveyn olma en önemli sorumluluklar arasında yer almaktadır. Bu noktada ebeveynlerin çocuklarının eğitimleri ile ilgili farkındalıklarının geliştirilmesi ve desteklenmesi gerekebilmektedir. Ebeveyn eğitimleri çocuklara aileleri aracılığıyla dolaylı olarak ulaşıp ailelerin çocuk bakımına yönelik becerilerini geliştirme ve bu ailelerin çocuklarının gelişimlerini desteklemek amacıyla geliştirilen programlardır.

* This study was produced from doctoral thesis of first author.

** Dr. Instructor, Istanbul Sabahattin Zaim University, Department of Special Education.

*** Dr. Instructor, Istanbul University, Department of Special Education.

◆ Nüket Afat / Ayça Köksal Konik

Tüm çocukların hayatında ailenin yeri ve önemi büyüktür. Kendine has karakteristik birçok özelliği ve ihtiyacı olan üstün zekâlı çocukların hayatında da ailenin önemi oldukça kritiktir. Üstün zekâlı olmak, hem çocuk için hem de aile için içsel ve dışsal çok çeşitli sosyal duygusal deneyimlerle başa çıkmayı gerektirmektedir. Üstün zekâlı bir çocuğa sahip olan aile çocuğunun ihtiyaçlarını nasıl anlayacağı ve destekleyeceği konusunda çok az bilgiye sahip olabilmektedir. Aileler sıklıkla üstün yetenekli bir çocuğun gereksinimleri karşılama hazırlıklı olma konusunda yetersizlik duyarlar (Afat, 2013). Özellikle ebeveyn çocuk etkileşiminin yoğun yaşandığı erken yıllarda gerekli önlemlerin alınması ve destek hizmetlerinin sağlanması aile için önemli bir gerekliliktir.

Golton (1896) yaptığı çalışmasında zekâ ile aile arasında korelasyon olarak ailenin önemini vurgulayan ilk araştırmacılardan olmuştur. Üstün zekâlı çocuğun yeteneğini genellikle ilk fark eden yetişkin, ailesi olduğundan ilk öğretmenleri de aileridir. Brumbaugh ve Roscho (1959)'ya göre aileler çocuklarının potansiyelini tam olarak kullanıp kullanamayacağını en önemli belirleyicileridir. Üstün zekâlı çocuk sahibi olmanın üstün zekâlı olmaktan daha zorlayıcı olduğunu söylenebilir. Entelektüel ve yaratıcı üstün yetenekli çocuklar ve aileleri ile ilgili araştırmaların çoğu beyaz, orta sınıf, iki ebeveynli ailelerden gelen çocukların örnekleri ile yapılmıştır. Bu profile uymayan üstün yetenekli çocukların özellikleri hakkında çok az bilgi bilinmektedir (Akt: Wood 2010).

Yüksek başarılı ve üstün zekâlı çocukların aileleri, çocuk merkezli olma eğilimindedir, eğitim ve başarı için yüksek standartlara sahiptir, geleneksel değerlere bağlıdır, entelektüel ve kültürel faaliyetlere değer verir ve yakın ailesel ilişkileri desteklerler (Friedman, 1994). Bu ailelerdeki ebeveynler kendilerini ebeveynlik rollerinde başarılı algılarlar ve çocukları tarafından olumlu algılanırlar. Buna karşılık, yaratıcı üstün yetenekli çocukların ailelerinde bağımsızlık önemli bir değer olarak gösterilmiştir (Strom, Molly & Hoodag, 1994). Üstün zekâlı çocukların anne babaları daha sıra dışı ve müsamahakâr ebeveynlik stillerine sahiptirler, düşünce ve duyguların çeşitli şekillerdeki ifadelerine açık olma eğilimindedirler. Genel olarak, üstün zekâlı çocukların ailelerinde yakın, destekleyici ilişkiler, açık roller ve güçlendirici bir, çocuk merkezli bir kültür tespit edilmiştir (Bloom, 1985; Cornell & Grossberg, 1986). Bu genellemelerin istisnaları düşük gelirli, yaratıcı, başarısız, azınlık ve klinik hasta grubunda olan üstün zekâlı birey ve aileridir. Bu durumdaki aileler stres yaşama ve düzensiz, çatışmalı ve/veya disfonksiyonel olma eğilimindedirler. Yuen, (2005)'in çalışmasına göre de üstünlerin anneleri normallerin annelerinden daha yoğun stres hissetmektedir. Hissettikleri stresin sebebi olarak çocuklarını görmektedirler. Ayrıca ailenin hissettiği stres çocuklarının üstün olup olmadığının yordanmasında belirleyici olmaktadır.

Çocuğun okulda üstün yetenekli olarak tanılanmasının aile kalıtımından gelen bir sonuç olduğu annelerin bu tanılamayı benimserken babaların daha şüpheli yaklaşığı belirtilmiştir (Cornell, 1983). Babalar üstün yetenekli olmayı başarı olarak algılar-

ken, anneler gelişimsel farklılık terimiyle algılamaktadırlar (Silverman, 1986). Üstün yetenekli çocukların tipik özellikleri –yoğunluk, mükemmelliyetçilik, hassaslık ve tartışmacı kişilik yapısı- ailenin bir üyesi ile sınırlı değildir. Herkes bu özelliklerden bir parça paylaşmaktadır. Meckstroth (1989) bunu “kriz küpü (crisis cube)” olarak adlandırır: “Hayat şartları, duygular ve üstün yeteneklilerin ailelerinde büyüyen fikirlerin etkisi. Sanki her bir aile bireyini içeren yoğunluğun geometrik ilerlemesi vardır.”

Meckstroth’un 1991’de aktardığı deneyimlerine göre ailelerin pek çoğu çocuklarının üstün yetenekli olduğunu öğrenmeye istekli değildir ve sevinmezler. İhtiyaçları genel sınıflarda kolayca karşılanabilen normal bir çocuğa sahip olma hayalini kaybetmiş olmanın yasını tutarlar. Her türlü olağan dışı durum aileler üzerine ağır bir sorumluluk yükü yüklemektedir (Freeman ,2000), fakat diğer olağan dışı gruplardaki aileler sosyal desteğe sahipken, üstün yetenekli çocuk aileleri böyle bir destekten mahrumdur (Schetky,1981). “Elit” olarak adlandırılırlar ve “okul yapısını çocuklarının yararına değiştirme” arayışı içinde olmakla suçlanırlar. Aileler sıklıkla üstün yetenekli bir çocuğun gereksinimleri karşılamaya hazırlıklı olma konusunda yetersizlik duyarlar (Colengelo,1991; Parker, Adkins,1995). Bu problemler pek çok etkenin birleşimi ile ortaya çıkmaktadır; efsaneler ve üstün yetenekliler hakkında yanlış bilgilenmeler (Dettman&Colengelo, 1983). İleri zekâlı olanlara karşı beslenen gizli düşmanlık (Singal,1991); ulaşılabilir kaynaklar hakkında yetersiz bilgiye sahip olmak (Dirks,1979); ve ailelerin limitli finansal kaynakları (Bloom,1985) üstün zekâlı bir çocuk yetiştirmeyi zorlaştırmaktadır.

Üstün zekâlı çocuklar için en önemlisi duygusal yönden destekleyici ve besleyici bir çevre içinde olmaktır. Kendini mutlu hisseden bir birey yaşayacağı zorlukların üstesinden daha kolay gelecektir. Üstün zekâlı birey de akademik başarıdan önce sevilmek ister. Aileler üstün zekâlı çocukların eğitimleri hakkında ne kadar bilinçlenirlerse o derece çocuklarının eğitimleri konusunda destekleyici tedbirler alabilmektedirler. Heller & Lengfelder (2002) araştırmalarında uluslar arası matematik fizik ve kimya olimpiyatlarına katılan üstün zekâlı bireylere onları motive eden ve çalışmalarını kolaylaştıran faktörleri sorduğunda iki önemli faktör ortaya çıkmıştır bunlardan birincisi destekleyici aile diğeri ise kaynaklara kolay erişim olarak bulunmuştur (Herrmann, 2011).

Üstün zekâlı çocuk ile ailelerinin yaşadıkları özel ve kendilerine has zorluklar olduğu da bilinmektedir. Ancak bu grubu destekleyecek ve gruba gerekli rehberliği sağlayacak araştırma ve kaynaklar da oldukça sınırlı miktardadır. Yurtdışı çalışmalar içindeki yorumlar, yapılan çalışmaları sınırlı olarak değerlendirirken ülkemiz içinde yapılan çalışmalar henüz ihtiyacı karşılar nicelikten hayli uzaktadır. Literatür incelendiğinde üstün zekâlı çocukların ailelerinin ilgi alanı olan konular; ayırıcı karakteristik özellikler, potansiyelin optimize edilebilmesi, hassasiyet ve duyarlılık alanları, disiplin, iletişim, kardeş ilişkileri ve evlilik ilişkileri olarak tespit edilmiştir (Dettmann & Colangelo, 1980; Probst, 2005). Dettmann & Colangelo (1980) ise çalışmalarında aileler

çocuklarını motive etme, çocuklarının, sorumluluklarını alma ve kendi çocuğun sosyal gelişimini teşvik edebilme konularında destek ihtiyaçlarını belirtmişlerdir. Ailelerin ilgilendikleri diğer konular ise sosyal ve duygusal destek, aile içi roller ve dinamikleri, entelektüel davranış, disiplin, büyüme ve eğitim seçenekleridir (Huff, Houskamp, Watkins, Stanton, & Tavegia, 2005; Sankar-DeLeeuw, 1999). Hodge & Kemp (2006) da üstün yetenekli çocukların ailelerinin başarısızlık ve mükemmeliyetçilik korkusu ile ilgili endişe içinde olduğu belirtmiştir. Üstün zekâli çocukların ebeveynleri profesyonel psikolog ve danışmanlardan genellikle eğitsel değerlendirme, kariyer danışmanlığı ve çocuk ve okul endişeleri gibi konularda danışmanlık talep etmektedirler (Yoo & Moon, 2006). Aynı anda pek çok farklı gelişimsel yaşta olan bir çocuk yetiştirmek karmaşıktır. Anne-babalar üstün yetenekli çocuklar için normal kabul edilen davranışlar veya normal gelişim gösteren akranları için normal kabul edilen davranışlarla, işlevsel olmayan davranışları birbirinden ayırma konusunda yardıma gereksinim duyarlar.

2. YÖNTEM

2.1. EBEVEYN FARKINDALIKLARI ÖLÇEĞİ (ÜSTÜN ZEKÂLİ ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLER’NİN GELİŞTİRİLMESİ (EFÖ-ÜZÇE)

Ölçek, velilerin üstün zekâli çocuklarının eğitimlerine yönelik farkındalıklarını ölçmeye yönelik geliştirilmiş likert tipi bir ölçektir. Derecelendirme “Tamamen Katılıyorum”dan; “Hiç Katılmıyorum”a doğru 5’li dereceleme şeklinde yapılabilir (Dunn-Rankin, 2004). Bu araştırmada ölçek derecelemesi şu şekilde yapılmıştır: “Hiç Katılmıyorum: 1”, “Katılmıyorum: 2”, “Kararsızım: 3”, “Katılıyorum: 4” ve “Tamamen Katılıyorum: 5”tir. Ölçekte belirlenen olumsuz cümlelerin cevapları “Tamamen Katılıyorum: 1” den “Hiç Katılmıyorum: 5”e, “Katılıyorum: 2” den “Katılmıyorum: 4”e doğru ters yönde yeniden (recode) kodlanmıştır. İlgili alanyazına göre; ölçek geliştirme aşamaları şu şekilde olmalıdır (Karasar, 2008).

1. Madde Havuzunun Oluşturulması
2. Uzman Görüşü Alınması
3. Ön Deneme Uygulamasının Yapılması
4. Ölçek Taslağının Çalışma Grubuna Uygulanması ve Faktör Analizi
5. Ölçeğin Güvenirliğinin Hesaplanması

1. Madde Havuzunun Oluşturulması: Bu araştırmada öncelikle üstün potansiyellilere yönelik alan taraması yapılmış daha sonra incelemeler ebeveyn çocuk ilişkilerine odaklandırılmıştır. Tüm incelemeler sonucunda 168 maddelik ön deneme formu hazırlanmıştır. Ölçek cevaplayanların üstün zekâli çocuk eğitimine yönelik eğilimlerini dengelemek amacıyla 58’i olumsuz 110’ü olumlu toplam 168 maddeden oluşmaktadır.

Maddeler ebeveynin üstün zekâlı çocuğunu yetiştirirken sahip olduğu tutumu ifade edebilecekleri nitelikte hazırlanmıştır.

2. Uzman Görüşünün Alınması: İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümünden 4 öğretim üyesinin, aynı üniversitenin Üstün Zekâlıların Eğitimi Bölümünden 4 öğretim üyesinin, Üstün zekâlılara eğitim veren Beyazıt Ford Otosan İlköğretim okulundan iki öğretmenin ve program geliştirme uzmanı AÇEV aile eğitimi eğitmeni 1 uzmanın hazırlanan maddeleri eleştirmeleri, maddelere ekleme ve çıkarma yapmaları istenmiştir. 9 uzmandan geri gelen görüşlerden yararlanarak aday ölçek formundaki her bir maddenin Kapsam Geçerlik Oranı'nın (KGO) hesaplanmasında aşağıdaki formül kullanılmıştır.

$$KGO = (N_g / (N/2)) - 1$$

N_g : Maddeye gerekli diyen uzmanların sayısı

N : Maddeye görüş belirten toplam uzman sayısı

$\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde KGO'ların minimum değerleri (kapsam geçerlik ölçütleri) Veneziano ve Hooper (Akt. Yurdugül, 2005) tarafından tabloya dönüştürülmüştür. Buna göre, uzman sayısına ilişkin minimum değerler, aynı zamanda maddenin istatistiksel anlamlılığını da vermektedir.

Tablo 1: $\alpha=0,05$ Anlamlılık Düzeyinde KGO'ları İçin Minimum Değerler

Uzman sayısı	Min KGO
5	0.99
6	0.99
7	0.99
8	0.78
9	0.75

Yukarıdaki Tablo: 1 dikkate alındığında 9 uzman görüşüne dayandığı için her bir maddenin Kapsam Geçerlilik Oranının 0.75'den büyük olması gerekmektedir. KGO formülü uygulanarak her bir maddenin kgo hesaplandığında 100 maddenin 0.75'den düşük kgo sahip oldukları görüldüğünden ölçekten çıkarılmıştır.

Çıkarılan maddeler sonrasında ölçeğe ait KGO'ların ortalaması alınarak, tüm ölçeğin Kapsam Geçerlilik İndeksi (KGİ) hesaplanarak 0.9 bulunmuştur. Ölçeğin KGİ (0.90) > KGO (0.75) olduğundan ölçeğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilmektedir. Kapsam geçerlilik indeksi her alt boyut için ayrıca hesaplanmış ve yedi alt boyutun da kendi içinde kapsam geçerliliğinin anlamlı olduğu bulunmuştur.

◆ Nüket Afat / Ayça Köksal Konik

En son aşamada, 2 Türkçe öğretmeninden maddelerin imlâ, noktalama ve anlatım açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Türkçe öğretmenlerinden gelen geribildirimler doğrultusunda maddeler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan tüm işlemler sonucunda madde havuzuna 68 madde alınmıştır. Bu maddelerin 39'u olumlu ve 29'u olumsuz ifadelerden oluşmaktadır.

3 . Ön Deneme Uygulamasını Yapılması: Ön deneme uygulamasıyla taslak ölçek çalışma grubuna uygulanmadan önce maddelerin anlaşılıp anlaşılmadığı düzey uygunluğu belirlenmeye çalışılmıştır. Ön deneme uygulaması sonucunda ebeveynlerden gelen geribildirimler doğrultusunda anlaşılmayan veya yanlış anlaşılmalara neden olabilecek madde bulunmamıştır. Maddeler ile ilgili imlâ ve noktalama hatası belirtilmemiştir. Yapılan ön deneme sonucunda taslak ölçeğin çalışma grubuna uygulanabilir bir nitelikte olduğu kanısına varılmıştır.

4. Ölçek Taslağının Çalışma Grubuna Uygulanması: Ölçeğin geçerlilik güvenilirlik çalışmalarının yapılabilmesi için hazırlanan form ebeveyn grubuna uygulanmıştır. Uygulama grubunu TYT 5-7 ile 6 yaşındaki çocukları üstün zekâlı olarak tanılanan 127 ebeveyn oluşturmaktadır. Ebeveynlerden elde edilen veriler SPSS 16 programına işlenerek gerekli analizler yapılmıştır.

5 . Ön Deneme Formunun Çalışma Grubuna Uygulanması Geçerlilik ve Güvenilirlik Hesaplama Aşaması: İyi bir ölçme aracının taşınması gereken iki temel nitelik ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliğidir. Geçerlilik; kullanılan ölçeğin, ölçülmek istenen şeyi ölçülebilir derecesidir. Güvenilirlik ise ölçme aracının içinde yer alan bütün soruların birbiriyle tutarlı olması ve her defasında aynı şekilde ölçüm yapabilmesidir. Ölçeğin, iç tutarlılık güvenilirlik analizi Madde-Toplam-Madde Korelasyonları ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ile, kapsam geçerliliği yukarıda belirtildiği gibi Kapsam Geçerlilik Oranı (KGO) İndeksi ve yapı geçerliliğinde faktör analizi ile hesaplanmıştır. Madde-Toplam-Madde Korelasyonu ölçekteki maddelerin her birinin ölçek içinde eklenebilir özellik taşıyıp taşımadığını belirtir. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise ölçek içindeki maddelerin iç tutarlılığının ve homojenliğinin bir göstergesidir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ne kadar yüksek olursa ölçekte bulunan maddelerin o ölçüde birbiriyle tutarlı olduğu ve aynı özelliğin öğelerini yoklayan maddelerden oluştuğunu kararına varılır. Likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek güvenilirlik katsayısı olabildiğince 1'e yakın olmalıdır. Literatürde Madde-Toplam Madde korelasyon puanlarının 0.25'in üzerinde olması, Cronbach α güvenilirlik değerlerinin ise 0.50'den büyük olması ölçeklerin iç tutarlılığının onaylanması için beklenen sınırlar olarak belirlenmiştir (Çoban, 2006).

Ayrıca ölçeğin maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış madde güçlük değerleri bulunmuştur (Tablo 2).

3. BULGULAR

3.1.1. Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (Üstün Zekâlı Çocuğu olan Ebeveynler) İtemlerinin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Sonuçları

Tablo 2: Aritmetik ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

İtemler	Ortalama	SS	N
TOPLAM	152,87	15,016	127
V1	2,15	1,502	127
V5	1,61	,817	127
V6	1,73	,801	127
V7	1,60	,681	127
V8	2,47	1,385	127
V9	2,65	1,515	127
V10	4,43	,914	127
V11	2,35	1,353	127
V12	1,81	,897	127
V13	1,74	,657	127
V14	3,14	1,505	127
V15	1,66	,715	127
V16	1,50	,815	127
V17	2,19	1,468	127
V18	1,31	,557	127
V19	1,22	,416	127
V20	1,17	,484	127
V21	1,44	,888	127
V22	1,22	,533	127
V23	3,39	1,223	127
V24	1,21	,529	127
V25	1,12	,447	127
V26	2,74	1,438	127
V27	4,05	1,053	127
V28	2,64	1,232	127
V29	2,89	1,364	127
V30	2,57	1,488	127
V31	2,87	1,184	127
V32	2,09	1,455	127
V33	2,10	1,278	127
V34	4,01	1,324	127
V35	2,84	1,377	127
V36	1,13	,333	127
V37	1,40	,970	127
V38	2,45	1,320	127
V39	1,91	,807	127
V40	1,80	,767	127
V41	2,61	1,346	127
V42	2,70	1,317	127
V43	1,65	,659	127
V44	2,66	1,229	127

◆ Nüket Afat / Ayça Köksal Konik

V45	1,85	,725	127
V46	1,93	,747	127
V47	3,48	1,259	127
V48	3,09	1,148	127
V49	4,02	1,050	127
V50	1,89	1,107	127
V51	2,65	1,411	127
V52	3,76	1,396	127
V53	1,73	,739	127
V54	2,77	1,497	127
V55	1,69	1,073	127
V56	1,50	,677	127
V57	1,60	,829	127
V58	3,03	1,309	127
V59	1,72	,786	127
V60	1,71	,846	127
V61	3,53	1,368	127
V62	1,35	,696	127
V63	2,02	,895	127
V64	2,59	1,422	127
V65	2,20	1,155	127
V66	2,91	1,448	127
V67	1,82	,811	127
V68	1,11	,383	127

Tabloda ölçeğin maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları yer almaktadır. Ölçeğin madde ortalamaları bu alt testin madde güçlük değerini vermektedir. Ölçeğin toplam puanı ise güçlük derecesini vermektedir. Ölçeğin toplam güçlük değeri toplam puanın ölçekte yer alan madde sayısına bölünmesiyle bulunur. Bu işlemin sonucunda ölçeğin toplam puanının güçlük derecesi 2,2 olarak belirlenmiştir.

3.1.2. Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (Üstün Zekâlı Çocuğu olan Ebeveynler) Ölçeği İç Tutarlılık Katsayıları

Tablo 3: İç tutarlılık Katsayısı

İç Tutarlılık Katsayıları	N	R	P
Cronbach's Alpha	47	,660	
Cronbach's Alpha	39	,833	

Ölçeğin madde analizi öncesinde Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının 0,660 olması nedeniyle ölçeğin güvenilir olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğin 39 maddelik son halinde hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,660'dan 0,833'e yükselmiştir. Alt boyurların iç tutarlılığı incelendiğinde, Birinci Faktör Çatışma ve Stres $r=.853$, İkinci Faktör Mükemmeliyetçilik $r=.669$, Üçüncü Faktör Motivasyon ve Başarı $r=.708$ ve Dördüncü Faktör Sorumluluk- Kendi kendini Yönetme $r=.518$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (Üstün zekâlı çocuğu olan Ebeveynler- EFÖ-ÜZÇE)'nin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

3.1.3. Ölçeğin Madde Analiz İşlem Sonuçları

Tablo 4: Madde Analizi

Madde	N	MADDE KALAN	MADDE TOPLAM	AYIRT EDİCİLİK t	Sig. (2-tailed)	Df
1	127	-,095	P>.05	-0,247	0,937	62
2	127	,232**		3,181	0,002	62
3	127	,249**		3,087	0,003	62
4	127	,100**		2,209	0,031	62
5	127	,151**		2,047	0,046	62
6	127	,193**		2,33	0,024	62
7	127	,216**		2,715	0,009	62
8	127	,119**	P>.05	1,574	0,121	62
9	127	,275**		3,858	0,00	62
10	127	-,062	P>.05	0,256	0,799	62
11	127	,248**		3,047	0,004	62
12	127	,171**		1,634	0,108	62
13	127	,149**		1,625	0,11	62
14	127	-,129	P>.05	-0,337	0,737	62
15	127	,325**		2,378	0,021	62
16	127	,215**		2,243	0,029	62
17	127	,039**	P>.05	-0,172	0,864	62
18	127	,139**		1,947	0,057	62
19	127	,192**		1,877	0,066	62
20	127	,240**		3,08	0,003	62
21	127	-,068	P>.05	0,263	0,794	62
22	127	,128**	P>.05	0,255	0,8	62
23	127	,128**	P>.05	1,776	0,081	62
24	127	,288**		2,953	0,005	62
25	127	-,184	P>.05	0	1	62
26	127	,194**		3,009	0,004	62
27	127	-,009	P>.05	1,007	0,318	62
28	127	,101**		2,072	0,043	62
29	127	,295**		3,546	0,001	62
30	127	-,017	P>.05	0,465	0,644	62
31	127	,362**		4,136	0,00	62
32	127	,251**		3,851	0,00	62
33	127	,162**		1,87	0,067	62
34	127	-,315		-2,213	0,031	62
35	127	,156**		2,986	0,004	62
36	127	,161**		2,06	0,044	62
37	127	-,050	P>.05	-0,226	0,822	62
38	127	,262**		2,782	0,007	62
39	127	,388**		3,851	0,00	62
40	127	,325**		3,278	0,002	62
41	127	,244**		3,826	0,00	62
42	127	,227**		2,641	0,011	62
43	127	,361**		2,974	0,004	62
44	127	,135**		1,22	0,228	62
45	127	,371**		3,487	0,001	62
46	127	,227**		1,842	0,071	62
47	127	-,388		-2,132	0,138	62
48	127	,115**	P>.05	1,834	0,072	62

49	127	,048**	P>.05	1,11	0,272	62
50	127	,330**		4,419	0,00	62
51	127	,082**	P>.05	1,639	0,107	62
52	127	,178**		3,25	0,002	62
53	127	,245**		2,241	0,029	62
54	127	,143**		2,317	0,024	62
55	127	,080**	P>.05	0,118	0,906	62
56	127	-,001		0	1	62
57	127	,120**	P>.05	1,316	0,194	62
58	127	,024**	P>.05	1,13	0,264	62
59	127	,386**		5,291	0,00	62
60	127	,406**		4,693	0,00	62
61	127	-,008	P>.05	0,677	0,501	62
62	127	,440**		4,047	0,00	62
63	127	,335**		3,791	0,00	62
64	127	,275**		3,301	0,002	62
65	127	,346**		2,965	0,004	62
66	127	,117**		1,459	0,15	62
67	127	,272**		3,778	0,00	62
68	127	,034**	P>.05	0,564	0,575	62

Madde analiz işlemleri için sırasıyla madde-toplam (İtem-total), madde-kalan (item-remainder) ve madde ayırt edicilik değerleri bulunmuştur. Bir maddenin testte yer alabilmesi için bu adı geçen üç teknikten en az birinde istatistiksel açıdan 0,05 düzeyinde anlamlı sonuç vermesi istenmektedir. Ölçekteki maddelerinin her biri için yapılan madde analiz işlem sonuçları incelendiğinde 1, 8, 10, 14, 17, 21, 23, 25, 27, 30, 37, 48, 49, 51, 55, 57, 58, 61 ve 68. maddelerin tüm tekniklerde anlamlı sonuç vermediği, 22, 47 ve 56. maddelerin ise uygulanan tekniklerden sadece birinde 0,05 düzeyinde anlamlı sonuç verdikleri, diğer tüm maddelerin uygulanan tekniklerin tümünde en az 0,05 düzeyinde anlamlı sonuç verdikleri görülmektedir. Güvenilirliği yüksek tutmak adına üç teknikte de anlamlı bulunan maddeler ölçekte bırakılmış en az bir teknikte anlamsız olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Çıkarılan 22 madde ile test 46 maddelik formuyla faktör analizine tabi tutulmuştur.

3.1.4. Yapı Geçerliliği-Açıklayıcı Faktör Analizi

Faktör analizi, birbirleriyle orta düzeyde ya da oldukça ilişkili değişkenleri birleştirerek az sayıda ancak bağımsız değişken kümeleri elde etmede amprik bir temel sağlayan bir tekniktir. Böylece pek çok değişkenin birkaç küme ya da boyuta indirgenmesi mümkün olmaktadır. Bu boyut ya da kümelerden her birine faktör adı verilir. Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir. Faktör analizi bir faktörleşme ya da ortak faktör adı verilen yeni kavramları (değişkenleri) ortaya çıkarma ya da maddelerin faktör yük değerlerini kullanarak kavramların işlevsel tanımlarını elde etme süreci olarak da tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2010).

Tablo 5: Faktör Analizi Bulguları

İstatistik	Değer
Kaiser-Meyer-Olkin Değeri	,679
Barlett Test Kaykare	1840,173
Sd	1081
P	,000 ($p < ,01$)

KMO değeri, örneklem büyüklüğünün, faktör analizi yapmak için uygun olup olmadığını verir. KMO değeri, 0.50'den büyükse örneklem büyüklüğü yeterlidir. ,679 değeri, bu çalışmanın örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermektedir. Barlett test ise, evrende ölçülen değişkenin çok boyutlu bir değişkenden gelip gelmediğini sınar. Anlamlılık düzeyi, .05'den küçük olan tüm değerler, çok boyutluluk için yeterli kabul edilmektedir. Bu çalışmada Barlett test sonucu istatistiksel açıdan, .01 düzeyinde anlamlıdır. Araştırmada kullanılan değişken, araştırma kapsamında belirlenen evrende çok boyutlu bir değişkenden geldiği ispat edilmiştir.

Tablo 6: Ortak Varyans Tablosu

Alt Boyutlar	Özdeğer	Açıklanan Varyans Yüzdesi	Toplamlı Varyans Yüzdesi
1	6,287	13,667	13,667
2	4,467	9,711	23,379
3	3,617	7,864	31,242
4	2,593	5,637	36,879

Ortak Varyans (Communality); ölçekteki her bir değişkenin diğer değişkenlerle paylaştığı varyans miktarıdır. Tablo 6'da görüldüğü gibi bu çalışmada, faktör yük değerlerinin .155 ile .653 arasında değiştiği gözlenmektedir. Buna göre, analizde önemli faktör olarak ortaya çıkan dört faktörün birlikte, maddelerdeki toplam varyansın ve ölçüğe ilişkin varyansın çoğunluğunu açıkladıkları görülmektedir.

Tablo 7: Faktör Analizi İşlemlerine Göre Ölçeğin Alt Boyutlarının Özdeğeri ile Açıklanan ve Toplamlı Varyans Sonuçları

MADDE	FAKTÖR YÜKÜ	MADDE	FAKTÖR YÜKÜ	MADDE	FAKTÖR YÜKÜ
2	,410	26	,470	45	,437
3	,254	28	,222	46	,380
4	,155	29	,640	50	,379
5	,493	31	,258	52	,148
6	,410	32	,458	53	,490
7	,463	33	,535	54	,298
9	,346	34	,392	59	,558
11	,535	35	,262	60	,653
12	,288	36	,371	62	,536
13	,301	38	,084	63	,482
15	,376	39	,579	64	,209
16	,229	40	,522	65	,386
18	,415	41	,399	66	,210
19	,258	42	,319	67	,539
20	,240	43	,470		
24	,188	44	,220		

Tablo 7’de görüldüğü gibi faktörler temel bileşenler yöntemine göre çıkartılmış, önemli temel bileşen sayısı 4 olarak belirlenmiştir. Dört faktörün açıkladığı birikimli varyans miktarı, toplam varyansın % 36,879’unu oluşturmaktadır.

Tablo 8: Ana Faktörleri Oluşturan Maddelere Ait Dağılım Tablosu

İtem	Çatışma Stres	Mükemmeliyetçilik	Motivasyon	Kendi Kendini Yönetme
	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör
59	,737			
40	,707			
43	,647			
39	,637			
62	,621			
45	,610			
67	,610			
53	,581			
65	,565			
3	,480			
46	,455			
64	,447			
6	,441			
16	,434			
24	,334			
41		,579		
29		,562		
42		,548		
50		,482		
35		,476		
31		,393		
52		,349		
5			,619	
18			,558	
7			,498	
13			,494	
19			,484	
12			,482	
36			,472	
15			,437	
2			,405	
11				,720
26				,631
9				,449
63				,445
54				,444
28				,422
60				,408
61				,407

Tablo 8’de görüldüğü gibi döndürme işlemi Varimax Metodu ile gerçekleştirilmiştir. Döndürülmüş Faktör Matrisi bulgularından hareketle faktörlerin etiketlenilmesi yapılmıştır. Etiketleme sonucunda; Birinci Faktör Çatışma ve Stres İkinci Faktör Mükemmeliyetçilik Üçüncü Faktör Motivasyon ve Başarı, Dördüncü Faktör Sorumluluk- Kendi kendini Yönetme olarak etiketlenmiştir. Faktör yükü .300’ün altında kalan itemler ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 9: Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (Üstün Zekâlı Çocuğu Olan Ebeveynler) Boyutları, Madde Sayısı ve Madde Numaraları

Boyutlar	Madde Sayısı	Madde Numarası
Stres Çatışma	15	3, 6, 16, 24, 39, 40, 43, 45, 46, 53, 59, 62, 64, 65, 67
Mükemmeliyetçilik	7	29, 31, 35, 41, 42, 50, 52
Motivasyon Başarı	9	2, 5, 7, 12, 13, 15, 18, 19, 36
Kendi Kendini Yönetme-Sorumluluk	8	9, 11, 26, 28, 54, 60, 61, 63
Toplam	39	

3.1.5. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Çalışmanın verilerine Lisrel 9.1 paket programı kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Parametre ölçümleri, standart hataları, t-değeri, faktörler arasındaki çok yönlü korelasyon değerleri ve çeşitli uygunluk göstergeleri test edilmiştir. Uygunluk belirteçleri dahilinde ki-kare istatistiği (χ^2), serbestlik derecesi (**df**), tahmini hataların ortalama karelerinin karekökü (**RMSEA**), standardize edilmiş hataların ortalama karelerinin karekökü (**SRMR**), yüksek uyum indeksi (**GFI**), uyarlanmış yüksek uyum indeksi (**AGFI**), karşılaştırmalı uyum indeksi (**CFI**), artan uyum indeksi (**IFI**), normlaştırılmış uyum indeksi (**NFI**) ve normlaştırılmamış uyum indeksi (**NNFI**) ölçütlerinden ve uyum iyiliği indekslerinden farklı yorumlanan **ECVI** değeri, **bağımsızlık** modeli (independence model) ve özellikle de **doymuş** (saturated) modelle üretilen değerden yararlanılmıştır.

Chau (1997) modelin veriye iyi uyum sağlayabilmesi için ki-karenin serbestlik derecesine oranının 3 ve daha düşük; GFI, NFI, NNFI, CFI değerlerinin. 90 ve üstü; AGFI değerinin ise. 80 ve daha üstü bir değer alması gerektiğini belirtmiştir. Kelloway (1998)

◆ Nüket Afat / Ayça Köksal Konik

mutlak uyum için SRMR'nin .05'den küçük; RMSEA'nın (verinin çok iyi uyumu için) .05'den küçük ve AGFI ve GFI'nın .90 üstü olmasının iyi uyumu gösterdiğini belirtmiştir. Hu ve Bentler (1999) ise, modelin veriye iyi uyum sağlayabilmesi için SRMR değerinin .08'e; RMSEA değerinin .06'ya yakın veya daha düşük olması; ve CFI değerinin .95 ve daha üstü bir değer alması gerekliliği üzerinde durmuştur. Bu uyum iyiliği değerlerinin hangisinin kullanılacağına dair tam bir görüş birliğine varılamamıştır. Ancak yapılan bir meta analiz çalışması sonucunda SRMR ve RMSEA'nın kullanılması önerilmekte (Cole, 1987) öte yandan Sümer (2000), son araştırmalarda daha çok RMSEA değerinin kullanıldığını belirtmektedir. Modelin veriye uyum sağlayıp sağlamadığına ilişkin olarak üretilen bir diğer test istatistiği de ECVI'dır (Expected Cross-Validation Index). Söz konusu istatistiğin, oldukça güvenilir bir test olduğu ifade edilmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993. Akt. Şimşek, 2007). Bu istatistiğin amacı, araştırmacı tarafından test edilmek istenen modeli, bağımsızlık modeli (independence model) ve özellikle de doymuş (saturated) modelle karşılaştırmaktır. ECVI'e ait istatistik sonuçları yorumlanırken model için üretilen ECVI değerinin, doymuş model için üretilen değerden düşük olması beklenir.

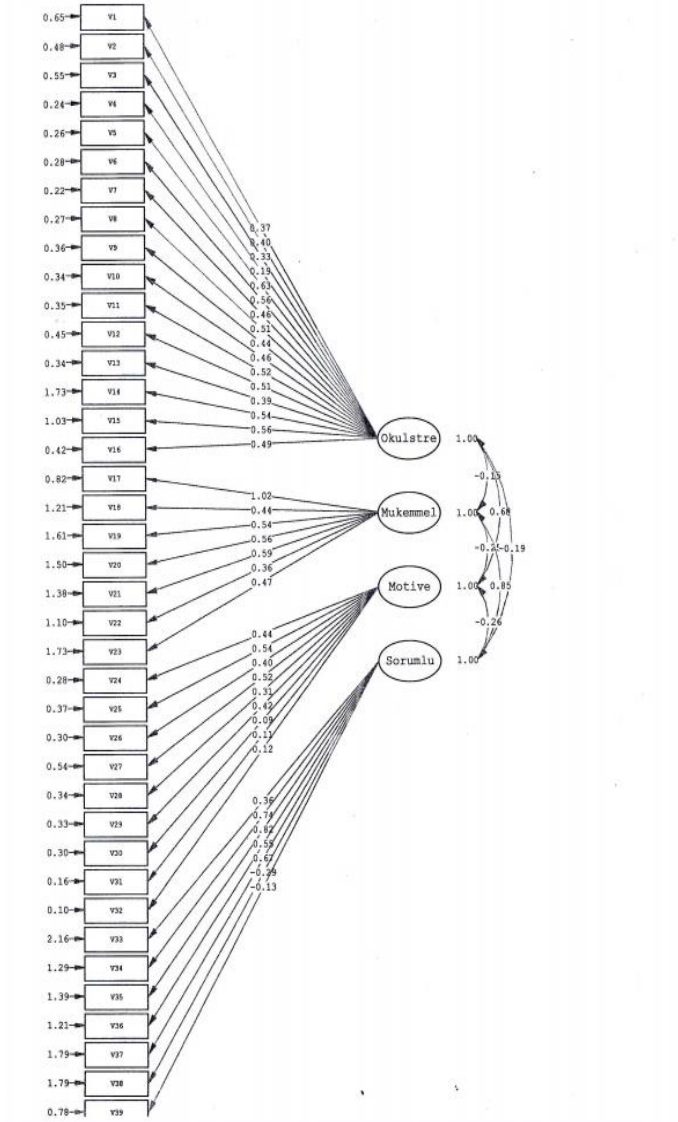
Tablo 10. Doğrulayıcı Faktör Analizi Değerleri

Uyum İndeksleri	Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (ÜZÇE)	Sınır Değerler
χ^2 / sd	2,0	≤ 3
RMSEA	0.090	≤ 0.08
RMR	0.102	≤ 0.08
SRMR	0.103	
GFI	0.657	≥ 0.90
AGFI	0.615	≥ 0.90
CFI	0.826	≥ 0.90
IFI	0.829	≥ 0.90
NFI	0.691	≥ 0.90
NNFI	0.8	≥ 0.90
ECVI Expected Cross-Validation Index	12. 283	≤ 8.56 ≤ 23.45
ECVI for Saturated Model	12. 515	
ECVI for Independence Model	33.906	
(Jöreskog ve Sörbom, 1993; Sümer, 2000; Şimşek, 2007)		

Tablo 10 incelendiğinde, Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (ÜZÇE) üzerinde yapılan açımlayıcı faktör analizi çalışmaları sonucunda 4 faktörlü 39 itemden oluşan yapının, verilerle ne derece uyum gösterdiğini belirlemek üzere yapılan Doğrulatoryı Faktör Analizi sonucunda $\chi^2=1421.372$, $df=696$, $RMSEA= 0.090$, $SRMR= 0.102$, $GFI= 0.657$, $AGFI= 0.615$, $CFI=0.826$, $IFI=0.829$, $NFI=0.691$ ve $NNFI= 0.815$ bulunmuştur.

Ki-karenin serbestlik derecesine oranlanmasında 2,0 değerinin elde edilmesi ölçeğin mükemmel uyumda olduğunu göstermektedir. Kline'a (1998) göre χ^2/sd oranının 3'ün altında olması mükemmel uyuma, 5'in altında olması orta düzeyde uyuma denk gelmektedir. Öte yandan $RMSEA$, RMR ve $SRMR$ değerlerinin kabul edilebilir değerlere yakın, bununla birlikte $NNFI$, CFI , GFI ve $AGFI$ değerlerinin olması gereken sınır değerlerden düşük olduğu görülmektedir. GFI ve $AGFI$ değerlerinin .90'dan küçük çıkmasının, örneklem büyüklüğüne duyarlı birer istatistik olmalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir (Sümer, 2000; Şimşek, 2007). Ayrıca uyum iyiliği indekslerinden farklı yorumlanan $ECVI$ değeri de incelenmiş ve model için üretilen $ECVI$ değerinin (12. 283) doymuş model (12. 515) ve bağımsız model için üretilen değerden (33.906) beklendiği gibi daha düşük olduğu görülmüştür. Bu veri de modelin doğruluğunu desteklemektedir. Öztürk (2012)'ün Jöreskog ve Sörbom'den aktardığına göre oldukça güçlü istatistikler olarak tanımlanan $ECVI$ değerinin, gerek doymuş model gerekse bağımsız model için üretilen $ECVI$ değerinden düşük çıkması, modelin doğrulanmasında önemli bir kanıt olarak düşünülebilir. Çıktı dosyasında yer alan modifikasyonlar da incelendiğinde 'ye önemli ölçüde katkı sağlamayacağı görülmüştür. Sonuç olarak 4 faktörlü yapının verilerle ortalama iyi düzeyde uyum gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 11: Lisrel Doğrulayıcı Faktör Analizi



3.1.6. Güvenilirlik İşlemleri

Tablo 12: Test Tekrar Test Korelasyon Tablosu

		grup1	grup2
grup1	Pearson Correlation	1	,705**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	35	35
grup2	Pearson Correlation	,705**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	35	35

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 12’de görüldüğü gibi Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (Üstün Zekâlı Çocuğu olan Ebeveynler) geçerlik güvenilirlik çalışmaları için uygulama yapılan gruptan random usulü belirlenen 35 ebeveyne 1 ay sonra ölçek tekrar uygulandığında ölçek puanları birbiriyle .01 düzeyinde anlamlı sonuçlar vermektedir. Bu durum testin güvenilirliğini kuvvetlendirmektedir.

Tablo 13: Test Yarılama Korelasyon Tablosu

		tektop	ciftop
tektop	Pearson Correlation	1	1,000**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	103	103
ciftop	Pearson Correlation	1,000**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	103	103

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 13’te görüldüğü gibi Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (Üstün Zekâlı Çocuğu olan Ebeveynler) itemleri tek-çift olarak iki yarıya ayrılarak korelasyonuna bakıldığında, testin iki yarısının da birbiriyle .01 düzeyinde anlamlı sonuçlar verdiği görülmektedir. Bu durum da testin güvenilirliğini kuvvetlendirmektedir.

Tablo 14: Eşdeğer Form Korelasyon Tablosu

		tutumtop	farkındatop
tutumtop	Pearson Correlation	1	1,000**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	88	88
farkındatop	Pearson Correlation	1,000**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	88	88

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 14'te görüldüğü gibi Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği (ÜZÇE) ile Demir (2007) tarafından geliştirilen Ebeveyn Tutum Ölçeği aynı gruba uygulanarak tutarlılık- güvenirlilik test edilmiştir.

Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ): Anne ve babaların, 2-6 yaş arasındaki çocuklarını yetiştirirken gösterdikleri ebeveynlik davranışlarının belirlenmesi amacıyla Demir (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme çalışmaları sırasında öncelikle demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici olmak üzere 4 boyutlu 62 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçek beşli likert değerlendirme içermektedir. Ölçekte yer alan maddeler davranış biçimleri şeklindedir ve her bir davranış biçimine cevaplayıcılar her zaman ve hiçbir zaman arasında değişen beş seçenek arasında yanıt vermektedir. Oluşturulan bu ölçek, İstanbul'da bulunan, düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden 17 anaokuluna devam eden 2-6 yaş arasındaki çocuğu olan 420 anne ve babaya uygulanmıştır. Geçerlik çalışmaları çerçevesinde yapılan Temel Bileşenler ve Varimax Döndürmesi analizleri sonucunda 16 madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu şekilde demokratik tutum 17 madde, otoriter tutum 11 madde, aşırı koruyucu tutum 9 madde, izin verici tutum 9 madde olmak üzere ölçek 46 maddeyle son halini almıştır. Ölçekte yüksek puanlar alt boyutun ait olduğu ebeveynlik tutumunun baskın olduğunu, düşük puanlar ise o ebeveynlik tutumunun zayıf olduğunu göstermektedir. Yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda Cronbach alfa değerleri demokratik boyutu için .83, otoriter boyutu için .76, aşırı koruyucu boyutu için .75 ve izin verici boyutu için ise .74 olarak hesaplanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonuçları, Ebeveyn Tutum Ölçeği'nin (ETÖ), ebeveynlerin çocuklara yönelik tutumlarını değerlendirmede yeterli düzeyde geçerlik ve güvenilirlik değerlerine sahip bir ölçek olduğunu göstermiştir.

4. TARTIŞMA

Bireylerin karşılaşacağı güçlükler ile daha kolay bir şekilde baş edebilmesi açısından bireysel olarak farkındalıklarının artırılması, kendine güven duygularının, iletişim ve empati becerilerinin geliştirilmesi, kaygıyla başa çıkabilme, yıkıcı duygularıyla olumlu bir biçimde baş edebilme ve çatışma çözme becerilerinin iyileştirilmesi gibi konularda kimi zaman desteğe ihtiyaçları olabilmektedir. Bu destek bazı durumlarda bireyin ailesinden, yaşadığı sosyal çevreden gelebilirken; bazen de uzmanlar bu desteği sağlayabilmektedir (Gündoğdu, 2009).

İhtiyaç duyulan veya yaşanabilecek olası sorunları önlemeye yönelik destek hizmetlerini etkin ve verimli bir şekilde verebilmek için hedef grubun ihtiyaçlarının doğru bir şekilde saptanması en önemli adımlardan biridir. Üstün yetenekli bir çocuk ebeveyni olmak üstün yetenekli bir çocuk olmaktan çok daha zor olabilmektedir (Dirks, 1979). Saranlı'ya (2011) göre üstün yetenekli çocukların aileleri, diğer ebeveynlerden farklı sorunlar yaşar ve bu sorunları da paylaşacak birilerini arayabilirler. Üstün yetenekli çocuğa sahip anne babaların normal gelişim gösteren çocukların ailelerine oranla daha fazla eğitime gereksinim duydukları belirtilmektedirler (Davaslıgil, 2000).

Aileye üstün yetenekli bir üyenin katılmasıyla birlikte mevcut dinamikler ve alışılmış rol kalıpları değişir (Çamdeviren, 2012). Çocuk en azından kendisini savunacak birilerine sahiptir. Aileler de bir savunucuya ihtiyaç duymaktadır. Aileler, üstün yetenekliler hakkında bilgi ve deneyim sahibi, onlara eğitim sistemi ve karmaşık ev hayatlarıyla baş edebilme konularında rehberlik edecek donanıma sahip danışmanlara ihtiyaç duyarlar (Silverman 1997). Bununla birlikte Çalışkan (2017) çalışmasında ebeveynlerin çocuklarının üstün yetenekli tanısı almasıyla birlikte eğitici aktiviteler yapmaya daha çok özen gösterdiklerini belirtmektedir.

Üstün zekâlıların eğitimi konusunda bilgi, destek ve araştırma bakımından yetersizliklerle karşı karşıya olan aileler sağlıklı bir çocuğun gelişiminde kritik öneme sahiptirler. Üstün zekâlıların eğitimi ve bu eğitime ailenin katılımı ile ilgili hatırı sayılır düzeyde artmış araştırma var iken doğrudan ebeveynlerin ebeveynlik becerilerini geliştirmeye yönelik çok az çalışma özellikle deneysel modellenmiş çalışmada bulunmaktadır (Delisle, 2006; Walker, 2002). Üstün zekâlı çocukların aileleri üzerine var olan çalışmaların çoğu klinik temelli ve teorik iken var olan deneysel çalışmalar, tanı sonrası etiketlenme etkisi ve aile tutumlarının akademik başarıya etkisi odağında çoğalmıştır.

Ailedeki üstün yetenekli bir çocuk karmaşık bir durumdur. Üstün zekalı ve özel yetenekli çocuklar, doğumlarından itibaren alışılmadık bir takım tartışmaları beraberinde getirirler. Hayata aktif bebekler olarak başlama eğiliminde olurlar, diğer 0-2 yaş bebeklerden daha az uyumakta, çevrelerine yoğun olarak cevap vermekte ve sıklıkla sıkıntı verirler. Bakıcılarını kesintisiz dürtüsel ihtiyaçları ile yorgun düşürürler. Ayrıca, üstün zekâlı çocukların anneleri diğer annelere göre daha yoğun stres yaşadıkları; stres yaratan faktörlerden çocuk faktörünün ebeveynlik stresinde en belirleyici etken-

lerden biri olduğunu bulunmuştur (Silverman, 1984). Bunun yanında üstün zekalı öğrencilerin güçlü düşünme becerisi yetişkinlerce de onaylanmayabilir (Özbay, 2013). Aile danışmanları bu durumda, ebeveynlere gereksinim duydukları rehberlik ve danışmanlık desteği sağlayarak yardımcı olabilir (Ihlamur, 2017).

Üstün zekalı ve yetenekli çocukların ebeveynlerinin, çocuklarının gelişimlerini istendik düzeyde destekleyebilmeleri için ilk adım olarak görülen farkındalıkların tespit edilmesine yönelik ülkemizde geliştirilmiş özgün bir ölçeğe rastlanmamıştır. Demir (2007)'in de belirttiği gibi ülkemizde, ebeveynlerin, 2-6 yaş arasındaki çocuklarına yönelik davranışlarını **ölçen bir ölçek** de bulunmamaktadır. Bu çalışmada, üstün zekalı ve yetenekli çocukların ebeveynlerinin farkındalıklarını değerlendirmeye yönelik bir 4 boyuttan oluşan 39 maddelik bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır. Ölçek 5'li likert yapıda olup; ölçekten alınabilecek en yüksek puan 195, en düşük puan ise 39'dur. Sonuç olarak elde edilen 39 madde ile yapılan faktör analizine göre, bu veri seti için, faktör toplam varyansın %36,879'lık kısmını açıklamaktadır. Döndürme işlemi Varimax Metodu ile gerçekleştirilmiştir. Döndürülmüş Faktör Matrisi bulgularından hareketle faktörlerin etiketlenmesi yapılmıştır. Etiketleme sonucunda; Birinci Faktör Çatışma ve Stres İkinci Faktör Mükemmeliyetçilik Üçüncü Faktör Motivasyon ve Başarı, Dördüncü Faktör Sorumluluk- Kendi kendini Yönetme olarak etiketlenmiştir. faktör yapısı için iç tutarlılık hesaplanmış ve Cronbach alfa değeri .83 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ışığında yapılan doğrulayıcı faktör analizine (DFA) göre ise ölçeğin; uyum katsayılarına bakıldığında modelin veri setine iyi uyum sağladığı görülmüştür ($\chi^2/sd = 2$; CFI = .82; GFI = .65; NFI = .69; NNFI = .8; RMSEA = .090). Elde edilen veriler ve analizler sonucunda üstün zekalı ve yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin "üstün zeka ve yetene ile ilgili farkındalıklarını" ölçek için geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir yapıda olduğu tespit edilmiştir.

Üstün zekalı öğrenciler yetişkin rehberliğine normal öğrencilerden daha fazla ihtiyaç duyarlar ve genel olarak destekleyici bir aile ortamından diğer öğrencilere nazaran daha fazla yarar sağlarlar (VanDeur, 2011). Birçok üstün zekalı öğrenci ekstra destek almadan başarılı olamamaktadır. Destek alamadan ortalama performans gösterirken gerekli destek sağlandığında potansiyellerini tam olarak kullanıp geleceğin ismi duyulmuş kişileri olabilmektedirler (Siegelbaum & Rotner 1983). Bu noktada istendik davranış değişikliğinin sağlanabilmesi için öncelikle farkındalıkların kazandırılması gerektiğinden yola çıkarak üstün zekalı öğrencilerin uygun ebeveyn yaklaşımları ile yetiştirilebilmesi için ailelerin desteklenmesi (Leana-Tascilar, Ozyaprak ve Yılmaz 2016) bunun için de aile farkındalıklarının belirlenmesi amacı ile ölçeğin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5. KAYNAKÇA

- Afat, N. (2013). Üstün zekâlı çocukların ebeveynlerine yönelik geliştirilen aile eğitim programının etkiliğı [Evaluating effectiveness of family education program for the gifted children's parents]. Unpublished doctoral thesis, İstanbul University, Institute of Social Sciences, İstanbul, Turkey). Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>.(Thesis Number 350097).
- Bloom, B. S. ED., (1985) *Developing Talent İn Young People.* New york: Ballantine Books.
- Brumbaugh, F. N., & Roshco, B. (1959). *Your gifted child: A guide for parents.* Holt.
- Colangelo, N., & Dettmann, D. F. (1983). A conceptual model of four types of parent-school interactions. *Journal for the Education of the Gifted*, 5(2), 120-126.
- Cornell, D.G., (1983) "Gifted children: The İmpact Of Positive Labeling On The System. *American Journal Of Orthopsychiatry*, 53(2), 322-335. "International Handbook Of Research And Development Of Giftedness And Talent" Oxford, Uk: Oxford University Press
- Çalışkan, M. (2017). Üstün yetenekli çocuklara sahip ailelerin aile işlevselliğı. Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Çamdeviren, Ş. (2014). Bilim Sanat Merkezine (BİLSEM) devam eden üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler: Sakarya ili örneğı. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çoban, H., & Flower, M. F. (2006). Mineral phase compositions in silica-undersaturated 'leucite' lamproites from the Bucak area, Isparta, SW Turkey. *Lithos*, 89(3), 275-299.
- Davaslıgil, Ü. (2000). Üstün çocuklara sahip ailelerin eğitimi. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara, Özel Eğitimde Aile Eğitimi Sempozyumu, 142-148.
- Delilse, J. & Galbraith, J.,: (2006) "When Gifted Kids Dont Have All The Answers". Minneapolis: free spirit Publisher.
- Demir, E. K., & Şendil, G. (2007). Ebeveyn tutum ölçeğı (ETÖ). Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dirks, J. (1979). Parent's reactions to identification of the gifted. *Roeper Review*, 2(2), 9-10.
- Freeman, J., 2000 "Families, The Essential Context For Gifts And talents', (pp. 573-585).
- Friedman, R. C. (1994). Upstream helping for low-income families of gifted students: Challenges and opportunities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 5(4), 321-338.
- Galton, F. (1896). Intelligible Signals Between Neighbouring Stars. *Fortnightly*, 60(359), 657-664.
- Garfield, Monica J. , Nolan J. Taylor, Alan R. Dennis, and John W. Satzinger (2011), Research Report: Modifying Paradigms—Individual Differences, Creativity Techniques, and Exposure to Ideas in Group Idea Generation, *Information Systems Research* 2001 12:3 , 322-333

◆ Nüket Afat / Ayça Köksal Konik

- Gündoğdu, E., & Büyükaşık-Çolak, C. (2009). The moderating role of different sources of perceived social support on the dispositional optimism—posttraumatic growth relationship in postoperative breast cancer patients. *Journal of health psychology*, 14(7), 1009-1020.
- Herrmann, A., Nevo, B., 2011 “Gifted Education İn German-Speaking Countries”. *Gifted And Talented International*, 26(1&2), 47-62
- Hodge, K. A., & Kemp, C. R. (2006). Recognition of giftedness in the early years of school: Perspectives of teachers, parents, and children. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(2), 164-204.
- Huff, R., Houskamp, B.M., Watkins, A., Stanton, M. & Tavegia, B., 2005 The Experiences Of Gifted African American Children: A Phenomenological Study. *Roeper review*, 27, 215-221
- Ihlamur, Ş. (2017). Üstün yetenekli çocuklara sahip ailelerin danışmanlık ihtiyaçlarının saptanması. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2008). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler. Nobel Yayın Dağıtım.
- Leana-Tascilar, M. Z., Ozyaprak, M. & Yılmaz, O. (2016). An online training program for Gifted children’s parents in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 147-164.
- Lengfelder, A., & Heller, K. A. (2002). German Olympiad studies: Findings from a retrospective evaluation and from in-depth interviews: Where have all the gifted females gone. *Journal of Research in Education*, 12(1), 86-92..
- Meckstroth, E Webb, J. & Tolan, S. (1989). Guiding the gifted child, Columbus, Ohio. Ohio Psychology Publishing Company
- Özbay, Y. (2013). Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını. PDF kitap. ISBN: 978-605-4628-54-4
- Parker, W. D. & Adkins, K. K., 1995 “Perfectionism And The Gifted.” *Roeper Review*, 17(3), 173-175
- Probst, B. (2005). Managing life with a gifted child: What to do when your gifted child is driving you crazy. *Twice Exceptional Newsletter*.
- Sankar-DeLeeuw, N. (1999). Gifted preschoolers: Parent and teacher views on identification, early admission and programming. *Roeper Review*, 21(3), 174-179.
- Saranlı, A. G. (2011). Üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik geliştirilen aile rehberliği programlarının etkililiğinin incelenmesi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schetky, D. H., 1981 “A Psychiatrist Looks At Giftedness:” *The Emotional And Social Development Of The Gifted Child*. G/c/t, issue no. 18, 2-12
- Siegelbaum, L. & Rotner, S., 1983 “Ideas And Activities For Parents Of Preschool Gifted Children. *Gifted Child Today* january/february.

- Silverman L., K.: 1992 "Counseling The Gifted & Talented". Denver, colorado:love publishing company.
- Singal, D.J., 1991 "The Other Crisis İn American Education." Atlantic Monthly 268:5.
- Stormont, M., Molly, S. S. & Hollidag, S., 2001 "Characteristics And Educational Support Needs Of Underrepresented Gifted Adolescents." Columbia: University Of Missouri-Psychology İn The Schools, vol. 38(5).
- Van Deur, P., 2011 "Views Of Gifted Elementary Students About Self-Directed Learning." Gifted and. Talented international, 26(1&2), 111-120.
- Veneziano, L., & Hooper, J. (1997). A method of quantifying content validityof health related questionnaires. American Journal of Health Behavior, 21,67-70.
- Walker, S.Y., 2002 "The Survival Guide For Parents Of Gifted kids" By Minneapolis, Mn:Free Spirit Publishing, inc.
- Watters, James J. & Diezmann, Carmel M., 2003 "The Gifted Student İn Science: fulfilling potential". Australian Science Teachers Journal 49(3):pp. 46-53.
- Wood, S. (2010). Best practices in counseling the gifted in schools: What's really happening?. Gifted Child Quarterly, 54(1), 42-58.
- Yoo, J. E., & Moon, S. M. (2006). Counseling needs of gifted students: An analysis of intake forms at a university-based counseling center. Gifted Child Quarterly, 50(1), 52-61.
- Yuen, K. W. (2005). Making sense of giftedness: a way to understand parenting stress among parents of gifted children. HKU Theses Online (HKUTO).
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 1, 771-774.

ÖĞRETMENLERİN OKURYAZARLIK ÖĞRETİMİ ÖZYETERLİLİK ALGISI ÖLÇEĞİ TÜRKÇE UYARLAMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Halit KARATAY*
Fatih DESTEBASİ**
Kadir Vefa TEZEL***
Sami PEKTAŞ****

Öz: Bu çalışmada, öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin edinimi ve geliştirilmesi sürecinde onlara yardımcı olan öğretmenlerin özyeterlilik algılarını belirlemek için Tschannen-Moran ve Johnson (2011) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlilik Algısı Ölçeği”nin Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Bunun için birinci aşamada, ölçeğin İngilizceden Türkçeye çevirisi yapılmış ve sınıf, Türkçe ve İngilizce öğretmenliği alanlarında çalışan 225 kişiye uygulanmıştır. İkinci aşamada, ölçek uyarlama çalışması yapılan grubun dışında, dil eğitimi yapan öğretmenlere de uygulanarak toplam 338 öğretmenin okuryazarlık eğitimi özyeterlilik algıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Uyarlama çalışması için elde edilen veriler kullanılarak ölçeğin alt-üst grup %27’lik dilime göre madde ayırt ediciliğine, madde toplam korelasyona dayalı iç geçerliğine, Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısına, ölçeğin yapı geçerliğine ve doğrulayıcı faktör analizi uyum indekslerine bakılmıştır. Buna göre ölçek, tek faktörlü 22 maddelik yapıya sahiptir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin tanımlanan yapının %38’ini açıkladığı ve yapı güvenirliğinin 0,93 olduğu belirlenmiştir. Cronbach’s Alpha güvenirlik değerinin 0,92; doğrulayıcı faktör analizinde 1. Düzey tek faktörlü yapının doğrulandığı ve hesaplanan uyum indeks değerlerinin çoğunun mükemmel uyum sergilediği görülmüştür. Uyarlanan ve son şekli verilen ölçek formuna öğretmenlere ait kişisel bilgi formu eklenerek ilk örneklem grubundan farklı 338 kişilik bir öğretmen grubuna uygulama yapılmıştır. Öğretmenlerin branş, mezun oldukları fakülte, öğrenim düzeyleri ve çalıştıkları kurum değişkenlerine göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları incelenmiş, bunlara göre özyeterlilik algıları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve hizmet sürelerine göre özyeterlilik algıları arasında ise anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: okuryazarlık eğitimi, ana dil ve yabancı dil eğitimi, ölçek uyarlama, özyeterlilik algısı, öğretmen yeterlilikleri.

* Prof. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bolu, halitkaratay@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1820-0361, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 31/01/2018 – 03/07/2018.

** Doktora öğrencisi, Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü, Kentucky Üniversitesi, Amerika, ORCID ID: 0000 0001 9280 998X.

*** Dr. Öğretim Üyesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İndilize Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bolu, vefa2000@gmail.com, ORCID ID: 0000 0002 2636 1221.

**** Arş.Gör. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı, Ankara, pektassa-mi@gmail.com, ORCID ID: 0000 0003 4753 6112.

ADAPTATION OF THE TEACHERS' SENSE OF SELF EFFICACY FOR LITERACY INSTRUCTION (TSELI) SCALE INTO TURKISH: A VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Halit KARATAY*
Fatih DESTEBAŞI**
Kadir Vefa TEZEL***
Sami PEKTAŞ****

Abstract :

In this study, the adaptation of the "Teachers' Sense of Self Efficacy for Literacy Instruction Scale" which had been developed by Tschannen-Moran and Johnson (2011) to determine the self-efficacy perceptions of teachers who assist students in the acquisition and development of literacy skills was made into Turkish. For this, as the first step, the scale was translated from English into Turkish and administered to 225 teachers who were classroom, Turkish and English teachers. As the second stage, besides the group on which the adaptation study was conducted, the scale was also administered to language teachers, and the sense of self efficacy for literacy instruction of a total of 338 teachers were examined in terms of various variables. Using the data obtained for the adaptation study, item discrimination of the scale, using the top-bottom 27%, its internal validity based on item total correlation, Cronbach's alpha reliability coefficient, construct validity of the scale and confirmatory factor analysis fit indices were analyzed. According to those, the scale has a single factor with 22 items. The result of the confirmatory factor analysis revealed that the scale accounted for 38% of the identified structure and its structural reliability was determined to be 0.93. It was found that the Cronbach's Alpha reliability was 0.92; that in the confirmatory factor analysis, Level 1 single factor structure was verified and that most of the calculated values of the compliance index showed a perfect fit. The final form of the adapted scale was added a personal information section on the teachers and administered to a group of 338 teachers, different from the first sample group. The teachers' sense of self efficacy for literacy education was examined in terms of the variables of subject, faculty they graduated from, degree levels, and institutions they worked for, and it was concluded that, based on those variables, there was a significant difference among their sense of self efficacy. It was found that there was no significant difference among teachers' sense of self efficacy in terms of gender, age and duration of service.

Keywords: Literacy education, mother tongue and foreign language education, scale adaptation, sense of self efficacy, teacher competencies.

* Prof. Dr., Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Department of Turkish Education, Bolu.

** PhD Candidate, Curriculum and Instruction School of Education, University of Kentucky, USA.

*** Assist. Prof. Dr., Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Department of English Education, Bolu.

**** Research Assist. Dr., Gazi University, Gazi Education Faculty, Department of Measurement and Evaluation in Education, Ankara.

Giriş

Öğrencilerin okuma yeterliliklerini belirlemek için yapılan uluslararası sınavlarda Türkiye'nin sıralaması, birçok ülkenin gerisinde kalmaktadır. Son yapılan PISA (The Programme for International Student Assessment) sonuçlarına göre Türkiye, 35 OECD ülkesi arasında okuduğunu anlama yeterliliklerinde 34. sıradadır. Bu veriler okullarda verilen temel okuryazarlık ve ana dili eğitiminin niteliği konusunda kuşku uyandırmaktadır.

Öğrencilerin sadece okuma değil, yazma becerisi ile ilgili de böyle bir araştırma yapılsa, elde edilecek sonucun okumadan farklı olacağı söylenemez. Öğrencilerin dil becerilerinde görülen yeterlilik ve yetkinlik sorunlarının çözümü için öğrenme ortamları ve ders araçlarının iyileştirilmesi kadar, öğretmen niteliklerinin de artırılmasına yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir. Zira öğretmenler, öğrenme sürecinde öğrencilerin rehberleridir. Bu yönüyle eğitim sisteminin her kademesinde ana öğedirlir ve öğretim sürecinde öğretmenin sahip olduğu donanım öğrenme ve öğretme niteliklerini, öğrencinin akademik başarısını ve kişisel gelişimini doğrudan etkilemektedir. Bir diğer ifadeyle "Öğretmenlerin temel yeterliliklere sahip olması, öğrencilerin başarılarını arttırmanın ve kişisel gelişimlerini sağlamalarının anahtarlarından biridir" (Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, 2017).

Öğretmen nitelikleri, yükseköğretimde sunulan eğitimden okullarda yapılan öğretmenlik deneyimi ve uygulamalarına; alanda çalışırken Milli Eğitim Bakanlığının eğitim ve öğretimdeki yenilik ve gelişmelerle ilgili sunduğu hizmet içi eğitim seminerlerine kadar göreceli olarak farklılık gösterebilir. Öğretmenlerin istihdam sürecine kadar edindikleri alan bilgisi, eğitim sürecinde kullanacakları strateji, yöntem ve teknikler ile ilgili bilgi ve donanım kadar bütün bunları uygulama sürecinde kullanabilmelerini sağlayan özgüvene de ihtiyaçları vardır.

Öğretmenlerin öğrencilerine yaşam boyu ihtiyaçları olan nitelikli okuryazarlık becerileri edindirmeleri için sınıf içi uygulamalarında yapmaları gereken temel öğretim teknikleri ile ilgili donanımları kadar, bunları kullanırken gösterdikleri beceri ve yetkinlik konusundaki özyeterlilik algıları önemlidir. Öğretmenlerin bu konudaki eksikliklerini tanımlamak ve niteliklerini arttırmak için yapılacak her türlü tamamlayıcı ve geliştirici eğitsel çalışmalarda bu verilere ihtiyaç vardır. Bu alanda veri toplamak için kullanışlı ve güvenilir ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Bu çalışmada, ana dili ve yabancı dil öğretmeni ve öğretmen adaylarının okuma ve yazma becerilerinin eğitimi konusundaki özyeterliliklerini ölçmeye yönelik Tschannen-Moran ve Johnson (2011) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlanması yapılmıştır.

Kuramsal Çerçeve

Özyeterlilik ile ilgili yapılan çalışmaların geçmişi, 1970'li yıllara kadar dayanmaktadır. Bandura ilk olarak (1977) "*Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral chan-*

ge" adlı çalışmasında özyeterlilik teorisini çeşitli boyutlarıyla ele almıştır. Daha sonra sosyo-bilişsel teori içinde özyeterlilik kavramıyla ilgili araştırmalarına devam etmiştir (Bandura, 1986, 1989). Araştırmacı, özyeterliliği genel olarak "bireyin bir görevi tasarlaması veya belirlenen hedefleri yerine getirmesi için sahip olduğu yeterliliklere olan inancı" şeklinde tanımlamaktadır (1997, 3).

Bandura'ya (1997) göre bireyin özyeterlilik algısını şekillendiren dört önemli kaynak vardır ve birey daha çok bu kaynaklardan gelen bilgileri kendi içinde yorumlayarak bir özyeterlilik algısı geliştirir. Bu kaynaklar doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve duyuşsal durumlar olarak sınıflandırılır. Doğrudan yaşantılar bireyin önceki deneyimlerine dayanıp, bireyin bir sonraki adımı da başarıp başaramayacağına dair gerçek bir kanıt ortaya koyduğu için en etkili ve en güçlü özyeterlilik kaynağıdır. Dolaylı yaşantılar, bireyin çevredeki modellerin davranışlarını gözlemlemesine ve böylece bireyin kendi yeterliliği hakkında bir yorumlama yapmasına imkân veren bir araçtır. Sözel ikna, bireyin çevresindekilerin bireyin tasarlanan hedefi gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğine dair bireye yönelik sözleridir. Sosyal bir ilişkiye dayandığı için sosyal ikna olarak da adlandırılır. Son özyeterlilik kaynağı ise bireyin bir durum karşısındaki ruh halini anlatan psikolojik ve duyuşsal durumlarıdır. Bireyin bu durumlar hakkındaki değerlendirmeleri onun özyeterlilik algısını olumlu veya olumsuz etkilemektedir.

Bandura'nın yukarıda bahsedilen çığır açıcı çalışmalarından sonra özyeterlilik algısı üzerine yapılan araştırmalar spor, sanat, sağlık ve eğitim bilimleri gibi birçok alanda artarak devam etmiştir. Eğitim bilimleri ile ilgili yapılan çalışmalarda araştırmacılar daha çok öğretmen ve öğrenci özyeterlilik algısı konusuna odaklanmışlardır (Klassen ve Usher, 2010; Pajares, 1996). Öğretmen özyeterliliği öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecinde istedikleri sonuca ulaşmaları için sahip oldukları akademik kapasiteleri veya yetkinlikleri hakkındaki inançları olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy,1998). Bir sonraki başlık altında öğretmen özyeterlilik algısı ve bu algıyı etkileyen faktörler ele alınacaktır.

Öğretmen Özyeterlilik Algısı ve Önemi

Alanyazında var olan araştırmalarda öğretmenlerin özyeterlilik algısı düzeyi, öğrencilerin başarıları ve öğretmenlerin etkili öğretim becerilerini kullanmaları arasındaki ilişkiler konusunda birbirinden farklı sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin, Guskey (1998) özyeterliliği yüksek olan, öğrenme ve öğretmeyi seven ve dahası öğretme becerileri yönünden kendine güvenen öğretmenlerin yeni yaklaşımlara daha açık olduğunu tespit etmiştir. Güncel bir araştırmada da Burke (2017) öğretmenlerin yazma öğretiliyle ilgili özyeterlilik algıları ile öğretmenlerin kullandıkları yazma öğretimi stratejileri arasında doğrusal bir ilişkinin olduğunu saptamıştır. Poggio (2012) okuryazarlık öğretimiyle ilgili yaptığı çalışmada üçüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar görev yapan öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları ile öğrencilerin okuma

eğitimindeki başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları öğretmen özyeterliliklerinin öğrencilerin okuma eğitimindeki başarılarını açıklayan önemli bir değişken olduğunu göstermiştir.

Diğer taraftan, Pierre (2015) çalışmasında genel öğretmenlik özyeterlilikleri ve öğrencilerin ana dili derslerindeki başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacı öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrenci motivasyonunu sağlama ve öğretim stratejileriyle ilgili özyeterliliklerinin öğrencilerin ana dili dersleri başarısı üzerinde bir etkisi olmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Phillips (2009) de öğretmenlerin genel özyeterlilikleri ve öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında güçlü bir ilişki bulamamıştır. Bu iki çalışmada da genel öğretmen özyeterliliği ölçeğinin kullanıldığı göz önüne alındığında şu söylenebilir: Öğretmenlerin alana özgü özyeterlilik algıları o alanla ilgili öğrencilerin başarılarını daha fazla etkilemektedir. Ayrıca, bu çalışmalar alana özgü özyeterlilik çalışmalarının ne kadar önemli olduğunu da göstermektedir.

Özyeterlilik kavramı, bir öğretmenin bir alana özgü farklı öğretim becerilerine ilişkin algısını yansıttığının yanında, o öğretmenin farklı alanlardaki öğretim becerileri konusundaki algısını da kapsar. Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy (1998) bir öğretmenin bir öğretim düzeyinde, alanıyla ilgili yüksek bir özyeterliliğe sahip olmasının, diğer alanlarda da aynı seviyede özyeterlilik algısına sahip olacağı anlamına gelmeyeceğini belirtmektedirler. Bu nedenle, Bandura'ya (2006) göre "özyeterlilikle ilgili ölçeklerin belirli bir alana özgü amaçları ölçer hale getirilmesi zorunludur" (307-308). Genel öğretmen özyeterliliklerine ek olarak 90'lı yıllardan itibaren hem dünyada hem de ülkemizde fen (Ramey-Gassert, Shroyer ve Staver, 1996; Riggs ve Enochs, 1990; Savran ve Çakiroğlu, 2003) ve matematik eğitimi (Midgley, Feldlaufer, ve Eccles, 1989) gibi alanlara özgü öğretmen özyeterlilik çalışmaları yapılmıştır.

Okuma ve yazma eğitimine bakıldığında bazı araştırmacıların okuma ve yazma alanlarını ayrı ele alarak öğretmen ve öğretmen adaylarının özyeterliliklerini belirlemeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Örneğin, Burke (2017) okul öncesi ve ilkököl öğretmenlerinin (5. sınıf dâhil) yazma eğitimi özyeterlilikleri ile genel öğretim özyeterlilikleri ve öğretmenlerin yazma eğitimine ayırdıkları zaman arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacı çalışmasında Graham ve diğerleri (2001) tarafından hazırlanan *Teacher Efficacy Scale for Writing* (TESW) ölçeğini kullanmıştır. Hodges (2015) da yoğun yazma kurslarının öğretmen adaylarının yazma becerisi eğitimi ve yazma yeterliliklerine olan etkisini incelemiştir. Söz konusu çalışmada kullanılan ölçek araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Okuma eğitimi özyeterliliğine yönelik kullanılan ölçek ise Haverback (2007) tarafından Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy'un (2001) genel öğretmen özyeterlilikleri ölçeğinden uyarlanmıştır. Uyarlanan ölçek Vaughn (2014) tarafından öğretmen adaylarının okuma eğitimiyle ilgili özyeterliliklerini ölçmek için de kullanılmıştır. Bu çalışmalardan da görülmektedir ki okuma ve yazma alanında öğretmen özyeterlilikleriyle ilgili yapılan çalışmalarda daha çok nicel veriler kullanılmıştır.

Bu çalışmaya konu olan ölçek ise hem öğretmen adaylarının hem de öğretmenlerin okuma ve yazma eğitimiyle ilgili özyeterliliklerini ölçmek için çeşitli çalışmalarda kullanılmıştır. Bu çalışmalardan birinde Helfrich ve Clark (2016) üniversitedeki iki farklı öğretmen yetiştirme programının öğretmen adaylarının okuma ve yazma eğitimiyle ilgili özyeterliliklerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda iki programdaki öğrencilerin de yazma eğitimi özyeterliliklerinin düşük olduğu görülmüştür. Ek olarak Martin (2012) de aynı ölçeği öğretmen adaylarıyla ilgili yaptığı çalışmada kullanmıştır. Bu çalışma Tschannen-Moran ve Johnson (2011) tarafından hazırlanan ölçeğin yapı geçerliliğini ve güvenilirliğini onaylaması bakımından önemlidir. Ölçeğin kullanıldığı şu araştırmalar da ölçeğin okuryazarlık eğitimi alanında öğretmenlerin özyeterliliğini ölçmek için geçerli ve güvenli bir araç olduğunu göstermektedir: Poggio (2012), Keys (2016), Fleming (2013) ve West-Raymond (2016).

Özyeterlilik ve Öğretmenlerle ilgili Değişkenler

Öğretmen özyeterliliklerini etkileyen birçok değişkenden söz etmek mümkündür. Bunların başında demografik değişkenler, psikolojik değişkenler, öğretmenlik eğitimine bağlı değişkenler ve çalışılan okula bağlı değişkenler gelmektedir. Bu çalışmada sadece cinsiyet, yaş, hizmet süresi ve branş değişkenleri incelenmiştir.

Usher ve Pajares (2008) kadın ve erkek öğretmenlerin özyeterlilik kaynaklarından gelen bilgiyi farklı yorumlamalarından dolayı farklı özyeterlilik düzeylerine sahip olabileceklerini söylemektedir. Fakat bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Örneğin, Poggio'nun (2012) 176 öğretmen ile yaptığı araştırmada; öğretmenlerin cinsiyetleri ve okuryazarlık eğitimi özyeterlilik algıları arasında güçlü bir bağ olmadığı bulgulanmıştır. Aynı şekilde Keys (2016) de öğretmenlerde cinsiyetin okuryazarlık öğretimi özyeterliliği üzerinde bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik düzeyi ve onların hizmet süreleri arasındaki ilişki bakımından araştırmalar arasında bir tutarlılık yoktur. Poggio'nun (2012) çalışmasında 10 yıldan daha fazla deneyimi olan ve bir lisansüstü dereceye sahip öğretmenlerin okuryazarlık eğitimiyle ilgili özyeterliliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu verilerine karşın, Tschannen-Moran ve Johnson (2011) öğretmenlik hizmet süresi ve öğretmenlerin hem okuryazarlık öğretimi özyeterliliği hem de genel öğretmen özyeterliliği arasında bir ilişkinin olmadığını öne sürmektedir. Benzer şekilde Keys (2016) de çalışmasında bu iki değişken arasında bir ilişkinin olmadığını tespit etmiştir. Fakat aynı çalışmada Keys (2016) öğretmenlerin branşlara göre farklı özyeterlilik düzeyine sahip olduğunu bulmuştur.

Bir diğer çalışmada West-Raymond (2016), göreve yeni başlayan (2 yıldan az deneyimi olan) okul öncesi, birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin okuma öğretimine yönelik özyeterlilik algılarını etkileyen faktörleri ele aldığı çalışmada dört yıllık eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerle formasyon eğitimi olarak öğretmen olanların özyeterlilik algılarını karşılaştırmıştır. Nicel veri sonuçlarına göre mezun olunan

fakülte türü, öğretmenlerin okuma öğretimi özyeterliliklerini etkilememektedir. Fakat araştırmacı, öğretmenlerin özyeterlilik algıları ve öğretmenlik deneyimi uygulamalarının kalitesi arasında ilişki olduğunu bulmuştur. Buna ek olarak Tschannen-Moran ve Johnson (2011) da üniversite öğreniminin kalitesi ile okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algısı arasında güçlü olmasa da bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın iki temel amacı vardır. Birinci amaç Tschannen-Moran ve Johnson (2011) tarafından hazırlanan Öğretmenlerin *Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlilik Algısı Ölçeği*'nin Türkçe çevirisini yapmak ve ölçeğin Türkçe şeklinin geçerlilik ve güvenilirliğini belirlemektir. Neden bu ölçeğin seçildiği konusuna gelince, şu nedenler sıralanabilir:

1. İlgili ölçeğin birçok araştırmada kullanılıp geçerliliğinin ve güvenilirliğinin onaylanması;
2. Alanda kullanılan okuma eğitimi özyeterlilik ölçeğindeki (Szabo ve Mokhtarı, 2004) psikometrik ve teorik problemler (Tschannen-Moran ve Johnson (2011, 753);
3. Okuma ve yazma eğitiminin güncel bir yaklaşım olan “okuryazarlık” kavramıyla bütünleşik bir şekilde söz konusu ölçekte ele alınması.

Bu özelliklerden dolayı karşılaştırmalı çalışmalar yaparken kullanılacak bir okuryazarlık öğretimi özyeterlilik ölçeğinin Türkçeye çevrilmesine karar verilmiştir.

Çalışmanın ikinci amacı öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin edinimi ve geliştirilmesi sürecinde onlara yardımcı olan öğretmenlerin özyeterlilik algılarını çeşitli değişkenler yönünden belirlemektir. Bu bağlamda araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında farklılık var mıdır?
2. Öğretmenlerin yaşlarına göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin branşlarına göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında farklılık var mıdır?
5. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında farklılık var mıdır?
6. Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında farklılık var mıdır?
7. Öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve uyarlanan ölçeğin farklı örneklem grubunda uygulaması yapılarak öğretmenlerin demografik özelliklerine göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasındaki farklılığı tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç bağlamında yapılan araştırma ölçek uyarlama aşamasında geçerlik ve güvenilirlik sürecini içermektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algılarını var olduğu şekli ile ortaya çıkarması açısından tarama modeli niteliğindedir. Tarama modelinde, üzerinde araştırma yapılan grubun algıları, tutumları ve eğilimleri gibi duyuşsal faktörlerin ortaya çıkarılması amaçlanır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın ölçek uyarlama sürecinde 225 öğretmene uygulama yapılmıştır ve bu veriler üzerinden geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Daha sonraki süreçte ölçek uyarlama sürecinde kullanılan örneklem grubundan farklı 338 öğretmene uyarlanan ölçek bir daha uygulanarak öğretmenlerin demografik özelliklerine göre karşılaştırma yapılmıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin dağılım Tablo-1’de görülmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Erkek	147	43,5
	Kadın	191	56,5
Yaşınız	21-25 arası	71	21,0
	26-30 arası	113	33,4
	31-35 arası	73	21,6
	36-40 arası	40	11,8
	41 ve Üstü	41	12,1
Branş	Türkçe Öğretmenliği	189	55,9
	Sınıf Öğretmenliği	52	15,4
	İngilizce Öğretmenliği	66	19,5
	Türk Dili ve Edebiyatı ve Diğer Alanlar	31	9,2
Mezun Olduğu Fakülte	Eğitim Fakültesi	301	89,1
	Fen Edebiyat Fakültesi	37	10,9

	Lisans	217	64,2
Öğretim Düzeyi	Yüksek Lisans	96	28,4
	Doktora	25	7,4
	1-5 Yıl	152	45,0
Hizmet Süresi	6-10 Yıl	71	21,0
	11-15 Yıl	62	18,3
	16 ve Üstü	53	15,7
	İlkokul	68	20,1
Çalıştığı Kurum	Ortaokul	172	50,9
	Lise	37	10,9
	TÖMER ve YDÖM	61	18,0
	Toplam		338

Tablo 1'e bakıldığında öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımlarının incelendiği görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde, 147 (%43,5) erkek öğretmen ve 191 (%56,5) kadın öğretmen olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımlarına bakıldığında, 21-25 arası yaş aralığına sahip olan 71 (%21,0) öğretmen, 26-30 arası yaş aralığına sahip olan 113 (%33,4) öğretmen, 31-35 arası yaş aralığına sahip olan 73 (%21,6) öğretmen, 36-40 arası yaş aralığına sahip olan 40 (%11,8) öğretmen, 41 ve üstü arası yaş aralığına sahip olan 41 (%12,1) öğretmen olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları incelendiğinde, branşı Türkçe Öğretmenliği olan 189 (%55,9) öğretmen, branşı Sınıf Öğretmenliği olan 52 (%15,4) öğretmen, branşı İngilizce Öğretmenliği olan 66 (%19,5) öğretmen ve branşı Türk Dili ve Edebiyatı veya diğer fen edebiyat alanlarından herhangi birisi (felsefe, sosyoloji vb.) olan 31 (%9,2) öğretmen bulunmaktadır.

Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre dağılımları incelendiğinde, Eğitim fakültesi mezunu olan 301 (%89,1) öğretmen, Fen Edebiyat fakültesi mezunu olan 37 (%10,9) öğretmen bulunmaktadır.

Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde, lisans mezunu olan 217 (%64,2) öğretmen, yüksek lisans mezunu olan 96 (%28,4) öğretmen ve doktora mezun olan 25 (%7,4) öğretmen bulunmaktadır.

Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre dağılımları incelendiğinde, 1-5 yıl hizmet süresine sahip olan 152 (%45,0) öğretmen, 6-10 yıl hizmet süresine sahip 71 (%21,0) öğretmen, 11-15 yıl hizmet süresine sahip 62 (%18,3) öğretmen, 16 ve üstü yıl hizmet süresine sahip 53 (%15,7) öğretmen bulunmaktadır.

Öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre dağılımları incelendiğinde, ilkokul kademesinde çalışan 68 (%20,1) öğretmen, ortaokul kademesinde çalışan 172 (%50,9) öğretmen, lise kademesinde çalışan 37 (%10,9) öğretmen, TÖMER ve YDÖM de çalışan 61 (%18,0) öğretmen bulunmaktadır. Genel itibari ile ölçek uyarlama çalışmasında toplam 338 (%100,0) öğretmen yer almıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Tschannen-Moran ve Johnson (2011) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlilik Algısı Ölçeği”nin Türkçeye uyarlanması yapılmıştır. Ölçek 338 öğretmene uygulanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda Türkçeye uyarlanan ölçeğin tek faktörlü yapıda olduğu ve 22 maddeden oluştuğu görülmektedir. 22 maddenin faktör yük değerlerinin ise 0,63 ile 0,83 aralığında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin tek faktörlü yapısı da 12,17 özdeğere sahiptir. Okuryazarlık öğretim özyeterlilik algısı ölçeğinin tek faktörlü yapısı toplam varyansın %55,31’ini açıklamaktadır. Türkçeye uyarlanan ölçeğin tek faktördeki 22 maddesine ait Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı 0,96 olarak bulunmuştur.

Ölçek uyarlama işlem sürecine başlamadan önce ölçek uyarlama basamaklarının açıklandığı ve dikkat edilmesi gereken özelliklerin neler olduğuna ilişkin bazı kaynaklar incelenmiştir (Hambleton, Merenda ve Spielberger, 2004; International Test Commission, 2017; Deniz, 2007). İlk adım olarak araştırmanın amacı belirlenmiştir. Yapılan çalışmada öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin edinimi sürecinde onlara yardımcı olma ile ilgili öğretmenlerin özyeterliliklerine ilişkin algılarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için ikinci adımda yeni bir ölçek geliştirmek yerine önceden geliştirilmiş bir ölçeğin uyarlanmasının zaman ve mali açıdan daha uygun ve kullanışlı olmasından dolayı böyle bir ölçeğin Türkçeye uyarlanmasına karar verilmiştir. Üçüncü adımda Tschannen-Moran ve Johnson (2011) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlamasından önce yazarlardan izin alınmıştır. Dördüncü adım olarak alanında nitelikli 3 İngilizce dil uzmanı seçilerek maddeler Türkçeye çevrilmiştir. Beşinci adım olarak başlangıçta seçilen 3 İngilizce dil uzmanından farklı 3 İngilizce dil uzmanı daha seçilerek Türkçe uyarlaması yapılan ölçek maddeleri tekrar İngilizceye çevrilerek orijinal formda yer alan maddeler ile birebir karşılaştırma yapılmıştır. Karşılaştırma neticesinde her iki formun eşdeğerlik gösterdiği görülmektedir. Altıncı adım olarak, Türkçeye uyarlaması yapılan 22 maddelik ölçeğin ölçme ve değerlendirme uzmanı ve Türkçe dil ve alan uzmanı olmak üzere iki uzman tarafından gözden geçirilerek uyarlama yapılan kültüre uygunluğu ve anlaşılabilirliği açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Yedinci adım olarak farklı branşlardan 5 öğretmene okutularak anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Sekizinci adım olarak öğretmenler üzerinde geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlaması yapıldıktan sonra son şekli verilerek 22 maddelik ve eşit aralıklı 9’lu Likert tipinde cevaplandırma yapılacak şekilde tasarlanan ölçek farklı branşlarda görev yapan 225 öğretmene geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılabilmesi için uygulanmıştır. Dokuzuncu adımda uygulama sonucu

toplanan veriler ile ölçeğin madde ayırt ediciliği, iç geçerlik, yapının doğrulanmasına ilişkin yapı geçerliği ve iç tutarlık güvenilirlik analizi gibi analizler yapıldıktan sonra ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçekte yer alan maddelere öğretmenlerin vermiş oldukları tepkileri ölçmek için tasarlanan 9'lu Likert şu şekilde puanlanmıştır; "Yetersiz=1 ve 2"; "Çok Az Yeterli=3 ve 4"; Biraz Yeterli=5 ve 6"; Oldukça Yeterli=7 ve 8"; Çok Yeterli= 9" şeklinde tasarlanmıştır. Onuncu adımda öğretmenlerin okuryazarlık öğretim özyeterlilik algılarını ortaya çıkarmaya yönelik 22 maddelik 9'lu Likert tipindeki ölçeğe geçerlik ve güvenilirlik analizlerinden sonra yönerge kısmı eklenerek nihai şekli tasarlanmıştır. Uyarlama sürecinin ardından, ikinci uygulama sonucu 338 farklı öğretmenlerden toplanan veri, öğretmenlerin özyeterlilik algılarını demografik özellikleri bağlamında da karşılaştırmak adına bilgi edinmek için en başına bir kişisel bilgi formu eklenmiştir. Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, mezun olduğu fakülte, öğrenim düzeyi, hizmet süresi ve çalıştığı kurum değişkenlerini ortaya çıkarabilecek maddeler tasarlanmıştır. Bu form son şekli verilen ölçek ile birlikte öğretmenlere uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacına uygun olarak toplanan veriler SPSS 21 paket programına işlenmiştir. Öncelikle verilerin dağılımları incelenmiştir ve uç değerler ile kayıp veri problemi gösteren bir veriye rastlanmamıştır. Toplanan 225 veriye ait olarak geliştirilen ölçeğin alt grup-üst grup %27'lik dilimlerinin karşılaştırılması ile maddenin ayırt ediciliğinin ortaya çıkması için t istatistiklerine, maddenin iç geçerliğine kanıt sağlamak amacı ile madde toplam korelasyon analizlerine bakılmıştır. Veri matrisi incelendiğinde korelasyon analizine dayalı maddelerin karşılıklı ilişkileri 0,30'un üzerindedir. Ölçek uyarlaması aşamasında farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerden benzerlik bir örneklem seçilmiştir. Faktör sayısı orijinal ölçekte tek olduğundan, uyarlanan Türkçe şeklinin de tek faktör olarak belirlenmesi hedeflenmiştir. Tanımlanan yapının tek faktör altında 22 madde ile ilişkili olup olmadığının doğrulanması aşamasında LISREL 8.8 paket programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi ile yapı geçerliği hakkında daha fazla bilgi elde edilmeye çalışılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sayesinde faktör yapısı ile bu faktörü oluşturan maddelerin uyumuna bakılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacı ile Cronbach's Alpha güvenilirlik analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum iyiliği indekslerinin değerlendirilmesi için Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003)'ün belirlediği kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Ölçekten elde edilen veriler üzerinden doğrulayıcı faktör analizi sonucu hesaplanan maddeler ile faktör arasındaki standartlaştırılmamış yükler ve gözlenen değişkenlerin ölçüm hataları kullanılarak yapı güvenirliliği ve açıklama varyansları hesaplanmıştır. İkinci uygulamaya ilişkin öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algılarını ölçmeye yönelik ölçekten elde edilen verilerin arasındaki farklılıkları karşılaştırmadan önce dağılımlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında değiştiği görülmüştür. Çarpıklık değerinin -,11 (Std. Hata=,13)

olduğu ve basıklık değerinin $-.24$ (Std. Hata= $.27$) olduğu görülmüştür. Ölçekten elde edilen puan dağılımının normalliği, çarpıklık ve basıklık değerlerinin standart hata değerlerine oranlarının $-1,96$ ile $+1,96$ aralığında olmasının normal bir dağılım gösterdiğinin kanıtıdır (Tan, 2016 ve Can, 2014). Çarpıklık değerine bağlı hesaplama $-.11/.13=-,85$ ile basıklık değerine bağlı hesaplamanın $-.24/.27=-,89$ oldukları görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile $+1$ aralığında olmasından dolayı öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algılarına ilişkin puan dağılımının da normal olduğu belirlenmiştir (Can, 2014, 5). Test varyanslarının homojenliği yani Levene homojenlik testine ait dağılım incelendiğinde Levene İstatistiği $p>.05$ 'e göre puan dağılımına ait test varyanslarının homojen dağıldığı, yani homojenlik varsayımının sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğe ait elde edilen puan dağılımının sürekli veri olduğu ve eşit aralıklı ölçek düzeyinde olduğu görülmektedir. İki örneklemin birbirinden bağımsız olması, bağımlı değişkenlerin aralık veya oran ölçek düzeyinde ölçülmüş olması, normallik ve homojenlik varsayımlarının sağlanması parametrik test varsayımlarını karşılamaktadır (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2007, 152-161). Öğretmenlerin demografik özellikleri arasında iki kategorili olan değişkenlere göre özyeterlilik algıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkisiz örneklem t-testi analizi ile bakılmıştır. Öğretmenlerin demografik özellikleri arasında ikiden fazla kategorisi olan değişkenlere göre özyeterlilik algıları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına ise tek yönlü varyans analizi ANOVA ile bakılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Ölçeğin Madde Ayırt Ediciliğine, Madde Toplam Korelasyonuna ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Tschannen-Moran ve Johnson (2011) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretim Özyeterlilik Algısı Ölçeği”ne ait tek faktörlü 22 maddelik yapısı araştırmacılar tarafından Türkçe uyarlaması yapıldıktan sonra 225 öğretmene uygulanarak madde ayırt ediciliğine ilişkin alt-üst grup %27’lik dilimlerine ve iç geçerlik bağlamında madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Ölçeğe ait belirlenen tek faktörlü yapıya ait maddelerin ayırt ediciliklerine ilişkin t istatistikleri, madde toplam korelasyon ve Cronbach’s Alpha güvenirlik değerleri Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Maddelere ait alt-üst grup %27'lik dilime ait t istatistiği, madde toplam korelasyon değerleri ve güvenilirlik katsayıları

	Maddeler	t değeri	Madde Toplam Korelasyon Değeri
m1	Bir öğrencinin sesli okuma hatalarını, etkili okuma stratejilerini öğretmek için bir fırsat olarak ne ölçüde kullanabilirsiniz?	10,39*	0,47*
m2	Dolaylı (örneğin, performans ödevi) ve doğrudan (örneğin, çoktan seçmeli testler) okumayı değerlendirme strateji türlerini ne ölçüde kullanabilirsiniz?	9,99*	0,43*
m3	Öğrencilerinizin devam eden dolaylı değerlendirmelerine bağlı olarak okuma stratejilerini, ne ölçüde ayarlayabilirsiniz?	11,25*	0,54*
m4	Sesli okuma sırasında öğrencilere ne ölçüde hedefe yönelik dönüt verebilirsiniz?	9,22*	0,46*
m5	Öğrencilerinizin devam eden dolaylı değerlendirmelerine bağlı olarak yazma stratejilerini, ne ölçüde ayarlayabilirsiniz?	9,91*	0,54*
m6	Okuma güçlüğü olan öğrencilerinizin ihtiyaçlarını karşılamak için ne kadar çaba harcayabilirsiniz?	12,05*	0,53*
m7	Öğrencilerinizin kendi okuma stratejileri kullanımını, izlemelerine ne ölçüde yardımcı olabilirsiniz?	16,49*	0,68*
m8	Öğrencilerinize, okuma çalışmalarında ön bilgilerini kullanmaları için ne ölçüde fırsatlar sunabilirsiniz?	13,34*	0,64*
m9	Sesli okuma sırasında öğrencilerinizin akıcı bir şekilde okumalarını ne ölçüde sağlayabilirsiniz?	12,56*	0,69*
m10	Etkili okuma stratejilerinin kullanımını göstermede, ne ölçüde örnek olabilirsiniz?	8,96*	0,54*
m11	Sınıfınızda etkili okuma stratejilerini ne ölçüde uygulayabilirsiniz?	15,16*	0,71*
m12	Öğrencilerinizin okurken anlamı bilinmeyen kelimeleri anlamalarına ne ölçüde yardımcı olabilirsiniz?	9,63*	0,50*
m13	Yazım kurallarını öğretmek için kelime çalışmalarını stratejilerini, ne ölçüde uygulayabilirsiniz?	14,31*	0,66*
m14	Öğrencilerin yazılarını, dilbilgisi ve yazım kuralları stratejilerini öğretmek için ne ölçüde kullanabilirsiniz?	12,07*	0,59*
m15	Etkili yazma stratejilerinin kullanımını göstermede, ne ölçüde örnek olabilirsiniz?	12,57*	0,63*
m16	Okuma eğitiminde öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla çeşitli gruplar oluşturmayı ne ölçüde kullanabilirsiniz?	12,54*	0,62*

m17	Dil becerilerinin bileşenlerini (örneğin, bir kelimenin yazımı ve telaffuzunu) ne ölçüde birleştirebilirsiniz?	14,24*	0,67*
m18	Çocukların okudukları kitaplar hakkında, birbirleriyle sınıfta konuşmalarını ne ölçüde sağlayabilirsiniz?	13,90*	0,59*
m19	Öğrencilerinize çeşitli ve nitelikli çocuk edebiyatı eserlerini ne ölçüde tavsiye edebilirsiniz?	10,06*	0,50*
m20	Çocuklara okudukları hakkında, ne ölçüde yazılı anlatım fırsatları sağlayabilirsiniz?	15,29*	0,62*
m21	Okuma materyallerinizi, öğrencilerin bireysel seviyesine uygun hale getirmek için ne kadar emek harcayabilirsiniz?	12,18*	0,56*
m22	Okuma ilgisi az olan öğrencileri, ne kadar motive edebilirsiniz?	11,45*	0,55*
Cronbach's Alpha		0,92	

*p<,05

Tablo 2'ye bakıldığında alt grupta yer alan bireylerin ortalama değerleri ile üst grupta yer alan bireylerin ortalama değerleri karşılaştırılarak özyeterlilik algısı düşük olan öğretmenler ile özyeterlilik algısı yüksek olan öğretmenleri her bir maddenin ayırt edip etmediğine bakmak için, madde ayırt ediciliğinin ve grupların temsil edilebilirliğinin en maksimum noktası olarak örneklemin %27'lik dilimlerinin karşılaştırılması gerekmektedir (Kelley, 1939). Bu bağlamda 225 öğretmenin %27'lik dilimini oluşturan alt grup (n=81) ortalama puanları ile üst grup (n=81) ortalama puanları arasındaki farklılığa ilişkin t istatistiklerinin p<,05'e göre 22 maddede üst grup lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğretmen okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algısı ölçeğinde yer alan 22 maddenin özyeterlilik algısı yüksek olan öğretmeni, özyeterlilik algısı düşük olan öğretmenden ayırabildiği söylenebilir.

İç geçerlik için 22 maddeye ilişkin hesaplanan madde toplam korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde ölçekte yer alan maddelerin korelasyon değerlerinin 0,43 (s2) ile 0,71 (s11) aralığında değiştiği ve 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Ölçek ile ölçülmek istenen özelliğin her bir madde ile ölçülebileceğinin bir kanıtı olarak madde toplam korelasyon değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin tek faktörlü yapısına ilişkin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı incelendiğinde 0,92 güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir. Tezbaşaran (1997, 47), Likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenilirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Kalaycı (2009), 0,80 ve üzerinde hesaplanan alfa katsayısının yüksek düzeyde güvenilir bir yapıyı ifade ettiğini belirtmektedir. Bu bağlamda tek bir faktöre ait güvenilirlik katsayısının yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

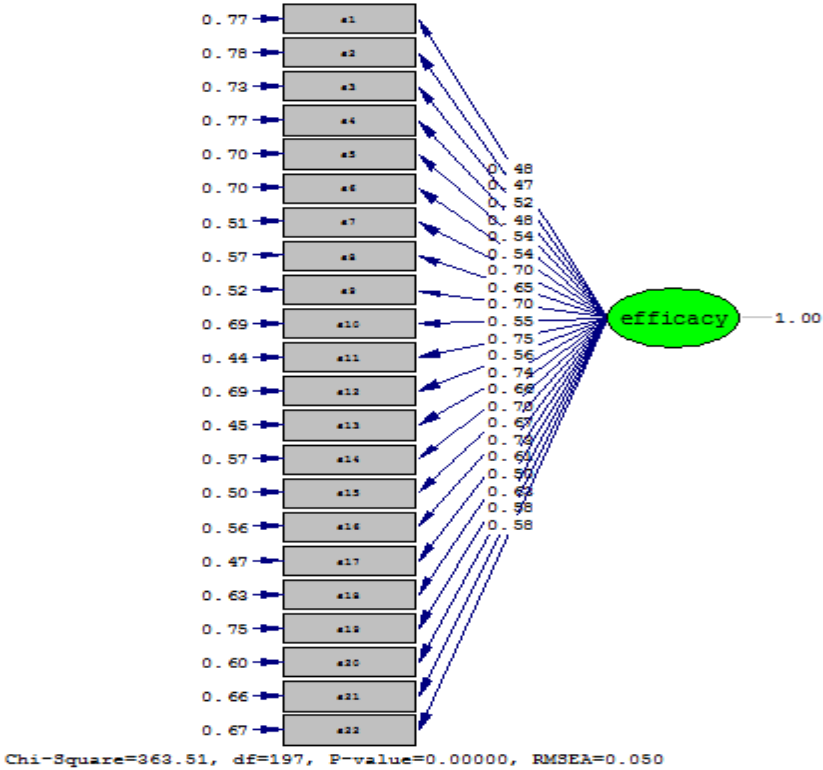
Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) İlişkin Bulgular

Farklı kurumlarda görev yapan öğretmenlerin okuryazarlık öğretim özyeterlilik algılarını ölçmeyi amaçlayan Tschannen-Moran ve Johnson (2011) tarafından geliştirilen tek faktörlü 22 maddelik yapının Türkçeye uyarlaması yapıldıktan sonra araştırmacılar tarafından aynı yapının 225 öğretmenden toplanan veriler üzerinden yapı geçerliğinin test edilmesi aşamasında tek faktör ile 22 maddenin uyum gösterip göstermediğini doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA yapılmadan önce çok değişkenli normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Çok değişkenli normallik için, Relative Multivariate Kurtosis değeri incelenmiştir. Relative Multivariate Kurtosis = 1.275 > 1.00 olduğundan, uyarlanan ölçeğin çok değişkenli normallik varsayımını sağlamadığı, bu yüzden Maksimum Likelihood (ML) parametre kestirim yöntemi yerine Robust Maksimum Likelihood (RML) parametre kestirim yöntemi kullanılmasına karar verilmiştir (Jöreskog, 2002). RML parametre kestirim yönteminde normal χ^2 değeri yerine, Satorra-Bentler (SB) χ^2 hesaplanmıştır. Kurulan DFA modeli incelendiğinde 1. düzey tek faktörlü 22 maddelik yapıda maddelerin t uyum istatistikleri incelendiğinde uyumsuz hiçbir maddenin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer uyum indeks değerlerine ilişkin dağılım Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ölçeğin DFA modeline ilişkin uyum indeks değerleri

Uyum İndeks	1. Düzey Tek Faktör Model	Mükemmel Uyum Kriterleri	Kabul Edilebilir Uyum Kriterleri	Değerlendirme
SB χ^2 / (df)	363.51 / (197)=1.85	$0 \leq \chi^2 \leq 2$	$2 < \chi^2 \leq 3$	Mükemmel uyum
RMSEA	0.050	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 < RMSEA \leq 0,08$	Mükemmel uyum
SRMR	0.048	$0 \leq SRMR \leq 0,05$	$0,05 < SRMR \leq 0,08$	Mükemmel uyum
TLI/NNFI	0.98	$0,97 \leq NNFI \leq 1,00$	$0,95 \leq NNFI < 0,97$	Mükemmel uyum
CFI	0.99	$0,97 \leq CFI \leq 1,00$	$0,95 \leq CFI < 0,97$	Mükemmel uyum
NFI	0.97	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI < 0,95$	Mükemmel uyum
AGFI	0,89	$0,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$0,85 \leq AGFI < 0,90$	Kabul edilebilir uyum
GFI	0,93	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI < 0,95$	Kabul edilebilir uyum

Tablo 3'te öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algılarını ölçmeyi amaçlayan ölçeğe ait kurulan ölçme modeline ilişkin uyum indeks değerleri incelenmiştir. Ki-Kare değeri $0 \leq \chi^2 / (df) = 1.85 \leq 2$ kritik değer aralığında olduğundan, mükemmel uyum sergilediği görülmektedir. RMSEA ve SRMR değerlerine bakıldığında, bu değerlerin 0.05 kritik değerinden küçük olmaları, ölçeğin mükemmel uyum indeksine sahip olduğunu gösterir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). NNFI, NFI ve CFI değerlerinin kritik değerler ile karşılaştırıldığında mükemmel uyum sergiledikleri, GFI ve AGFI değerlerinin de kritik değerler ile karşılaştırıldığında kabul edilebilir uyum sergiledikleri belirlenmiştir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Uyum indeks değerleri incelendiğinde daha önceden geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması yapılan tek faktörlü 22 maddelik ölçeğin yapısının doğrulandığı görülmektedir. "Öğretmenlerin Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlilik Algısı Ölçeği"ne ait 1. Düzey tek faktörlü DFA modeli Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algısı ölçeğine ait 1. düzey tek faktörlü DFA modeli

Ölçeğe Ait Yapı Güvenirliği ve Açıklanan Varyans

Yapı güvenirliği

$$\begin{aligned}
 &= \frac{(\text{Standartlaştırılmamış Yükler Toplamı})^2}{\left(\frac{\text{Standartlaştırılmamış Yükler Toplamı}}{\text{Toplamı}}\right)^2 + \left(\frac{\text{Gözlenen Değişkenlerin Ölçüm Hataları Toplamı}}{\text{Toplamı}}\right)^2} \\
 &= \frac{\left(\begin{array}{c} 0,48 + 0,47 + 0,52 + 0,48 + 0,54 + 0,54 + 0,70 + 0,65 + 0,70 + \\ 0,55 + 0,75 + 0,56 + 0,74 + 0,66 + 0,70 \\ + 0,67 + 0,73 + 0,61 + 0,50 + 0,63 + 0,58 + 0,58 \end{array}\right)^2}{\left(\begin{array}{c} 0,48 + 0,47 + 0,52 + 0,48 + 0,54 + \\ 0,54 + 0,70 + 0,65 + 0,70 + 0,55 + \\ 0,75 + 0,56 + 0,74 + 0,66 + 0,70 \\ + 0,67 + 0,73 + 0,61 + 0,50 + \\ 0,63 + 0,58 + 0,58 \end{array}\right)^2 + \left(\begin{array}{c} 0,77 + 0,78 + 0,73 + 0,77 + 0,70 + 0,70 + \\ 0,51 + 0,57 + 0,52 + 0,69 + 0,44 + 0,69 + \\ 0,45 + 0,57 + 0,50 + 0,56 + 0,47 + 0,63 + \\ + 0,75 + 0,60 + 0,66 + 0,67 \end{array}\right)^2} \\
 &= \frac{(13,34)^2}{(13,34)^2 + (13,73)^2} = \frac{177,96}{191,69} = 0,93
 \end{aligned}$$

Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algısı ölçeğine ait tek faktörlü 22 maddelik yapının doğrulanması sonucu elde edilen standartlaştırılmış madde yük değerleri ile maddelerin ölçüm hata değerleri kullanılarak hesaplanan yapı güvenirliği 0,93 olarak bulunmuştur. Bu değere göre ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucu yapı güvenirliğinin çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Açıklanan Varyans

$$\begin{aligned}
 &= \frac{(\text{Standartlaştırılmamış Yüklerin Kareleri Toplamı})}{\left(\frac{\text{Standartlaştırılmamış Yüklerin Kareleri Toplamı}}{\text{Toplamı}}\right) + \left(\frac{\text{Gözlenen Değişkenlerin Ölçüm Hataları Toplamı}}{\text{Toplamı}}\right)} \\
 &= \frac{\left(\begin{array}{c} 0,23 + 0,22 + 0,27 + 0,23 + 0,29 + 0,29 + 0,49 + 0,42 + 0,49 + \\ 0,30 + 0,56 + 0,31 + 0,55 + 0,44 + \\ + 0,45 + 0,53 + 0,37 + 0,25 + 0,40 + 0,34 + 0,34 \end{array}\right)}{\left(\begin{array}{c} 0,23 + 0,22 + 0,27 + 0,23 + \\ 0,29 + 0,29 + 0,49 + 0,42 + 0,49 + \\ 0,30 + 0,56 + 0,31 + 0,55 + 0,44 + \\ + 0,45 + 0,53 + 0,37 + 0,25 + \\ 0,40 + 0,34 + 0,34 \end{array}\right) + \left(\begin{array}{c} 0,77 + 0,78 + 0,73 + 0,77 + 0,70 + 0,70 + \\ 0,51 + 0,57 + 0,52 + 0,69 + 0,44 + 0,69 + \\ 0,45 + 0,57 + 0,50 + 0,56 + 0,47 + 0,63 + \\ + 0,75 + 0,60 + 0,66 + 0,67 \end{array}\right)} \\
 &= \frac{(8,26)}{(8,26) + (13,73)} = \frac{8,26}{21,99} = 0,38
 \end{aligned}$$

Kullanılan ölçeğin tek faktör ve 22 madde ile kurulan 1. Düzey tek faktörlü DFA modelinin açıkladığı varyansın toplam varyansın %38'ini oluşturduğu görülmektedir. Tek faktörlü desenlerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görüle-

bilir (Büyüköztürk, Çokluk ve Şekercioğlu, 2012, 197). Bu bağlamda tek faktörlü 22 maddenin, toplam varyansı yeterli düzeyde açıkladığı görülmektedir.

Ölçek uyarlama işlemlerinin tamamlanmasından sonra ölçeğe öğretmenlerin demografik özelliklerini yansıtacakları kişisel bilgi formu eklenerek 338 kişilik farklı örneklem grubunda bulunan öğretmenlere uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucu toplanan veriler ile öğretmenlerin demografik özelliklerine göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında farklılık olup olmadığına aşağıdaki gibi bakılmıştır:

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında farklılık var mıdır?

Tablo 4. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre özyeterlilik algıları arasındaki farklılığa ilişkin ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Okuryazarlık Öğretim Özyeterlilik Algısı	Erkek	147	155,70	22,219	,089	336	,929
	Kadın	191	155,49	19,844			

*p<,05

Tablo 4'e bakıldığında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında $t_{(336)} = ,089$, $p = ,929 > ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Erkek öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları puanı ($\bar{X} = 155,70$) ile kadın öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları puanı ($\bar{X} = 155,49$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin yaşlarına göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında farklılık var mıdır?

Tablo 5. Öğretmenlerin yaşlarına göre özyeterlilik algıları arasındaki farklılığa ilişkin tek yönlü varyans analizi ANOVA sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	S	F(4-333)	p	Post Hoc (Tukey)
Okuryazarlık Öğretim Özyeterlilik Algısı	21-25	71	157,23	17,33	,610	,656	
	26-30	113	157,72	19,53			
	31-35	73	153,84	20,57			
	36-40	40	153,83	18,56			
	41 ve Üstü	41	156,37	24,77			

*p<,05

Tablo 5'e bakıldığında öğretmenlerin yaşlarına göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında $F_{(4-333)} = ,61$, $p = ,656 > ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak elde edilen bulgular anlamlı farklılık olmamasına rağmen öğretmenlerin yaş seviyesi arttıkça özyeterlilik algılarında biraz da olsa düşüş meydana geldiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin branşlarına göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında farklılık var mıdır?

Tablo 6. Öğretmenlerin branşlarına göre özyeterlilik algıları arasındaki farklılığa ilişkin tek yönlü varyans analizi ANOVA sonuçları

Branş		N	\bar{X}	S	F (3-334)	p	Post Hoc (Tukey)
Okuryazarlık Öğretim Özyeterlilik Algısı	Türkçe Öğretmenliği	189	157,89	19,28	3,27	,022*	1>4
	Sınıf Öğretmenliği	52	154,83	23,52			
	İngilizce Öğretmenliği	66	156,89	20,34			
	Türk Dili ve Edebiyatı ve Diğer Alanlar	31	146,16	12,10			

* $p < ,05$ Kategoriler: Türkçe=1; Sınıf=2; İngilizce=3; Türk Dili ve Edebiyatı veya Diğer Alanlar=4

Tablo 6'ya bakıldığında öğretmenlerin branşlarına göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında $F_{(3-334)} = 3,27$, $p = ,022 < ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, branşı "Türkçe Öğretmenliği" olan öğretmenlerin özyeterlilik algılarının ($\bar{X} = 157,89$), branşı "Türk Dili ve Edebiyatı ve diğer alanlar" olan öğretmenlerin özyeterlilik algılarından ($\bar{X} = 146,16$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Alan bilgisinden gelen öğretmenlerin Eğitim fakültesinden mezun olanlara göre ya öğretmenlik bilgisi açısından ya da uygulama deneyimi açısından yeterli olmadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında farklılık var mıdır?

Tablo 7. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre özyeterlilik algıları arasındaki farklılığa ilişkin ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları

	Fakülte	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Okuryazarlık Öğretim Özyeterlilik Algısı	Eğitim	301	156,91	19,23	2,01	336	,045*
	Fen-Edebiyat	37	149,97	23,94			

*p<,05

Tablo 7'ye bakıldığında öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında $t_{(336)}=2,01$, $p=,045<,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algılarının ($\bar{X}=156,91$), Fen-Edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algılarından ($\bar{X}=149,97$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bir önceki Tablodaki branşlarla ilgili yapılmış olan analiz bu Tablodaki verileri doğrulamaktadır. Eğitim fakültesinde öğretmenlik bilgisi ile yetişen öğretmenlerin Fen-Edebiyat fakültesinden mezun olan ve sadece alan bilgisiyle yetişen öğretmenlere göre okuryazarlık öğretimi konusunda daha iyi bir özyeterlilik algısına sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında farklılık var mıdır?

Tablo 8. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre özyeterlilik algıları arasındaki farklılığa ilişkin tek yönlü varyans analizi ANOVA sonuçları

	Öğrenim Düzeyi	N	\bar{X}	S	F (2-335)	p	Post Hoc (Tukey)
Okuryazarlık Öğretim Özyeterlilik Algısı	Lisans	217	154,40	19,69	3,70	,026*	1<3
	Yüksek Lisans	96	157,82	21,11			
	Doktora	25	164,96	13,19			

*p<,05 Kategoriler: Lisans=1; Yüksek Lisans=2; Doktora=3

Tablo 8'e bakıldığında öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında $F_{(2-335)}=3,70$, $p=,026<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, lisans öğrenimine sahip olan öğretmenlerin

özyeterlilik algılarının ($\bar{X}=154,40$), doktora öğrenimine sahip olan öğretmenlerin özyeterlilik algılarından ($\bar{X}=164,96$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça okuryazar özyeterlilik algılarının da arttığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında farklılık var mıdır?

Tablo 9. Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre özyeterlilik algıları arasındaki farklılığa ilişkin tek yönlü varyans analizi ANOVA sonuçları

	Hizmet Süresi	N	\bar{X}	S	F(3-334)	p	Post Hoc (Tukey)
Okuryazarlık Öğretim Özyeterlilik Algısı	1-5 Yıl	152	156,71	18,55	,261	,853	
	6-10 Yıl	71	154,30	21,54			
	11-15 Yıl	62	156,48	19,66			
	16 ve Üstü	53	156,64	21,84			

*p<,05

Tablo 9'a bakıldığında öğretmenlerin hizmet sürelerine göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında $F_{(3-334)}=,26$, $p=,853>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen öğretmenlerin hizmet süresi 6-10 yıl arasında olduğunda özyeterlilik algılarında biraz da olsa düşüş meydana geldiği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında farklılık var mıdır?

Tablo 10. Öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre özyeterlilik algıları arasındaki farklılığa ilişkin tek yönlü varyans analizi ANOVA sonuçları

	Çalıştığı Kurum	N	\bar{X}	S	F (3-334)	p	Post Hoc (Tukey)
Okuryazarlık Öğretim Özyeterlilik Algısı	1. İlkokul	68	160,82	20,45	4,26	,006*	1>2, 1>3 4>2, 4>3
	2. Ortaokul	172	153,78	18,35			
	3. Lise	37	150,76	20,48			
	4. TÖMER ve YDÖM	61	160,90	21,42			

*p<,05 Kategoriler: İlkokul=1; Ortaokul=2; Lise=3; TÖMER ve YDÖM=4

Tablo 10'a bakıldığında öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında $F_{(3-334)}=4,26$, $p=,006<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, ilkokul kademesinde çalışan öğretmenlerin özyeterlilik algıları ile ($\bar{X}=160,82$) TÖMER ve YDÖM bünyesinde çalışan öğretmenlerin özyeterlilik algılarının ($\bar{X}=160,90$), ortaokul ($\bar{X}=153,78$) ve lise ($\bar{X}=150,76$) kademesinde çalışan öğretmenlerin özyeterlilik algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Özellikle ilkokulda ve yabancı dil öğretim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin okuryazarlık konusunda ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlere göre özyeterlilik bakımından daha iyi düzeyde olmaları, hem ana dili temel okuryazarlık hem de yabancı dil öğretiminde kullanılan strateji ve teknikleri sınıfta sürekli kullanmalarından ve öğrencilere bu konuda dönüt verme ve düzeltme yapma ihtiyaçlarından kaynaklanmış olabilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algılarını ölçen yurt dışında geliştirilmiş olan tek faktörlü, 22 maddelik ölçeğin Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Aynı zamanda ölçek uyarlaması yapılan örneklemin dışında farklı örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre uyarlanan ölçeğe ilişkin özyeterlilik algıları arasındaki farklılıklar da incelenmiştir. Yapılan istatistikler neticesinde ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

1) Ölçek uyarlama adımları izlenerek Türkçeye uyarlanan ölçeğin tek faktörlü 22 maddelik yapısına ilişkin madde ayırt ediciliğine dayalı t istatistikleri incelendiğinde, maddelerin özyeterlilik algıları yüksek olan öğretmenler ile özyeterlilik algıları düşük olan öğretmenleri rahatlıkla ayırabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin iç geçerliğini ortaya çıkarmak için madde toplam korelasyon analiz sonuçları incelendiğinde, tek faktörde ölçülmek istenen yapının her bir madde ile ölçülebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenilirlik analiz sonucu incelendiğinde çok yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2) Orijinal ölçeğe bağlı kalınarak tanımlanan yapının doğrulanması için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde, tek faktörde 22 maddeye ait t değerlerinin anlamlı olduğu yani uyumsuz hiçbir maddenin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 1. Düzey tek faktörlü DFA modelinin uyum indeks değerleri incelendiğinde kurulan modelin doğrulandığı ve birçok uyum indeks değerinin mükemmel uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu maddelere ait standartlaştırılmamış yükler ile maddelerin ölçüm hataları kullanılarak hesaplanan yapı güvenirliliği ve açıklama varyans sonuçları incelendiğinde, doğrulanan tek faktörlü 22 maddelik yapının yapı güvenirliliğinin çok yüksek düzeyde güvenilir olduğu ve açıklama varyansının tek faktörlü yapıda toplam varyansı yeterli düzeyde açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

3) Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre özyeterlilik algıları arasındaki farklılık incelendiğinde, erkek öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algılarının, kadın öğretmenlerin özyeterlilik algılarından daha yüksek olmasından dolayı anlamlı farklılık ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, okuryazarlık öğretimi konusunda kendilerini daha çok yeterli algıladıkları söylenebilir. Tschannen-Moran and Johnson'ın (2011) araştırmasında okuryazarlık özyeterlilik algısının cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği belirlenmişti. Bu çalışmada cinsiyetin okuryazarlık özyeterlilik algısı üzerinde öğretmenler arasında anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir.

4) Öğretmenlerin yaşlarına ve hizmet sürelerine göre okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yani özyeterlilik algı seviyelerinin yaş ve hizmet süresi kategorileri bağlamında birbirlerine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5) Öğretmenlerin branşlarına göre özyeterlilik algıları arasındaki farklılık incelendiğinde, Türkçe öğretmenliği branşındaki öğretmenlerin okuryazarlık özyeterlilik algılarının, Türk Dili ve Edebiyatı ile diğer alan öğretmenlerinin özyeterlilik algılarından çok daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ilave olarak, Türkçe ve İngilizce öğretmenliği branşlarındaki öğretmenlerin okuryazarlık özyeterlilik algılarının diğer branşlara göre biraz daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özetle, İngilizce ve Türkçe öğretmenleri diğer branş öğretmenlerine göre daha yüksek bir okuryazarlık özyeterlilik algısına sahiptir. Bu fark, bu öğretmenlerin dil öğretimi alanında yöntem, teknik ve stratejiler konusunda eğitim almaları, bu alanda çalışmalarını ve diğer branş öğretmenlerine göre daha fazla uygulama deneyimine sahip olmalarından kaynaklanmaktadır.

6) Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre okuryazarlık özyeterlilik algıları arasındaki farklılık incelendiğinde, Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin bu konudaki özyeterlilik algılarının, Fen-Edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlerin özyeterlilik algılarından daha yüksek olduğu, yani Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin kendilerini okuryazarlık öğretimi konusunda daha yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni Eğitim fakültelerinde hem okuryazarlık hem de öğretmenlik bilgisinin birlikte verilmesi, Fen-Edebiyat fakültelerinde ise sadece alan bilgisinin sunulmasıdır. Eğitim fakültelerinde eğitim gören öğretmen adaylarına uygulama deneyimi fırsatı sunulmuş olması da bu farkın oluşmasının bir başka kaynağı olabilir.

7) Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre özyeterlilikleri arasındaki farklılık incelendiğinde, öğrenim düzeyi arttıkça öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algılarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle doktora öğrenim düzeyine sahip olan öğretmenlerin okuryazarlık özyeterlilik algılarının, lisans öğrenim düzeyine sahip olan öğretmenlerin özyeterlilik algılarından daha yüksek olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Bir başka deyişle, öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça okuryazarlık özyeterlilik algılarının da arttığı belirlenmiştir.

8) Öğretmenlerin çalıştığı kuruma göre özyeterlilikleri arasındaki farklılık incelendiğinde, TÖMER, YDÖM ve ilkokulda çalışan öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algılarının, ortaokul ve lise kademesinde çalışan öğretmenlerin özyeterlilik algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğretmenlerin okuryazarlık özyeterlilik algıları bakımından daha iyi düzeyde olmaları, dil öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini sınıfta sürekli kullanmaları ve öğrencilere bu konuda dönüt verme, düzeltme yapma ihtiyaçlarından kaynaklanmış olabilir çünkü buldukları öğretim süreci bunları sürekli ve etkin kullanmayı gerektirmektedir.

KAYNAKLAR

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. (Vol. 6, pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt ve Co.
- Bandura, A. (2006). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. In F. Pajares ve T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (Vol. 5, pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Burke, B. (2017). *Teacher Self-Efficacy in Writing and Instructional Choices: A Correlational Study* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://commons.cu-portland.edu/edudissertations/49>
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, O. ve Şekercioğlu, G. (2012) *Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, K. Z. (2007). Psikolojik ölçme aracı uyarlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40 (1), 1-16.
- Fleming, K. G. (2013). *Preservice student teachers' knowledge and beliefs concerning boys' literacy instruction and its correlation to their teacher sense of efficacy* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://tamucc-ir.tdl.org/tamucc-ir/handle/1969.6/498>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Boston: McGraw Hill.

◆ Halit Karatay / Fatih Destebaşı / Kadir Vefa Tezel / Sami Pektaş

- Graham, S., Harris, K. R., Fink, B. ve MacArthur, C. A. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers. *Scientific Studies of Reading*, 5 (2), 177–202.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and teacher education*, 4 (1), 63-69.
- Hambleton, R. K., Merenda, P. F. ve Spielberger, C. D. (Eds.). (2005). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Haverback, H.R., (2007). *Pre-service reading teachers as tutors: An examination of efficacy and content knowledge*. (Doctoral dissertation). Retrieved from Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences.
- Hodges, T. S. (2015). *The Impact of Teacher Education Writing-Intensive Courses on Preservice Teachers' Self-Efficacy for Writing and Writing Instruction* (Doctoral dissertation). 20.12.2017 tarihinde <http://oaktrust.library.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/155427/HODGES-DISERTATION-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden erişilmiştir.
- International Test Commission. (2005). *The ITC guidelines for translating and adapting tests* Version 1.0. (2nd ed.). 20.12.2017 tarihinde https://www.intestcom.org/files/guideline_test_adaptation_2ed.pdf adresinden erişilmiştir.
- Johnson, D. (2010). Learning to Teach: The Influence of a University-School Partnership Project on Pre-Service Elementary Teachers' Efficacy for Literacy Instruction. *Reading Horizons*, 50 (1), 23-48.
- Jöreskog, K. (2002). *Structural equation modeling with ordinal variables using LISREL*. 09.10.2017 tarihinde https://www.researchgate.net/profile/Karl_Joereskog/publication/254206917_Structural_Equation_Modeling_with_Ordinal_Variables_using_LISREL/links/54d52d230cf24647580710aa/Structural-Equation-Modeling-with-Ordinal-Variables-using-LISREL.pdf adresinden erişilmiştir.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınları.
- Kelley, T. L. (1939). The selection of upper and lower groups for the validation of test items. *Journal of educational psychology*, 30 (1), 17-24.
- Keys, A. (2016). High school teachers' perceived self-efficacy in teaching literacy across the 204 curriculum in Tennessee First Core Region 1 High Schools (Doctoral dissertation). 20.12.2017 tarihinde <https://dc.etsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com.tr/&httpsredir=1&article=4515&context=etd> adresinden erişilmiştir.
- Klassen, R. M.ve Usher, E. L. (2010). Self-efficacy in educational settings: Recent research and emerging directions. In *Advances in motivation and achievement*. (Vol. 16, pp. 1-33). Emerald Group Publishing Limited Howard House, Bingley BD16 1WA, UK.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.

- Martin, C. (2012). *A study of factors that contribute to preservice teachers' sense of efficacy for literacy instruction*. (Doctoral dissertation). 20.12.2017 tarihinde <https://search.proquest.com/docview/1015169586?pq-origsite=gscholar> adresinden erişilmiştir.
- Midgley, C., Feldlaufer, H.ve Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self-and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247-258.
- OECD (2016), PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, OECD Publishing, Paris. 20.12.2017 tarihinde <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en> adresinden erişilmiştir.
- Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. (2017). Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara. 20.12.2017 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden erişilmiştir.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Phillips, D. (2009). *Quantitative study of the correlation of teacher leadership and teacher self-efficacy on student reading outcomes* (Doctoral dissertation). 20.12.2017 tarihinde <https://search.proquest.com/openview/e8a5a6234fc6939f2e6532205a4b650b/1?pq-origsite=gscholar-vecbl=18750vediss=y> adresinden erişilmiştir.
- Poggio, J. M. (2012). *Teacher Sense of Efficacy for Literacy Instruction and Students' Reading Achievement in Grades Three through Eight* (Doctoral dissertation). 20.12.2017 tarihinde <https://search.proquest.com/docview/1289079831> adresinden erişilmiştir.
- Ramey-Gassert, L., Shroyer, M. G.ve Staver, J. R. (1996). A qualitative study of factors influencing science teaching self-efficacy of elementary level teachers. *Science Education*, 80 (3), 283-315.
- Riggs, I. M.ve Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74 (6), 625-637.
- Sara R. Helfrich ve Sarah K. Clark (2016) A Comparative Examination of Pre- Service Teacher Self-Efficacy Related to Literacy Instruction. *Reading Psychology*, 37 (7), 943-961. DOI: 10.1080/02702711.2015.1133466.
- Savran, A.ve Çakiroğlu, J. (2003). Differences between elementary and secondary preservice science teachers' perceived efficacy beliefs and their classroom management beliefs. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2 (4), 15-20.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H.ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8 (2), 23-74.
- Sture, J. A. (2014). An exploration of teacher efficacy for the literacy instruction of struggling readers (Master of Arts Thesis). 20.12.2017 tarihinde <https://core.ac.uk/download/pdf/56378698.pdf> adresinden erişilmiştir.

◆ Halit Karatay / Fatih Destebaşı / Kadir Vefa Tezel / Sami Pektaş

- Szabo, S.ve Mokhtari, K. (2004). Developing a reading teaching efficacy instrument for teacher candidates: a validation study. *Action in Teacher Education*, 26 (3), 59-72.
- Tan, Ş. (2016). *SPSS ve excel uygulamalı temel istatistik-1*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*, Mersin: E-Kitap
- Tschannen-Moran, M. ve Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27 (4), 751-761. doi:10.1016/j.tate.2010.12.005
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A.ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248. doi:10.3102/00346543068002202
- Tschannen-Moran, M.ve Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27 (4), 751-761.
- Tschannen-Moran, M.ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher self-efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (1), 783-805.
- Vaughn, P. K. (2014). *Effects of participation in a teaching practicum on self-efficacy of preservice teachers of reading* (Doctoral dissertation). 20.12.2017 tarihinde <https://search.proquest.com/docview/1662821642/> adresinden erişilmiştir.
- West-Raymond, T. (2016). *Novice Teachers' Self-Efficacy in Literacy Instruction* (Doctoral dissertation). 20.12.2017 tarihinde <https://uh-ir.tdl.org/uh-ir/handle/10657/1728> adresinden erişilmiştir.

ÖĞRENCİLERİN GÖRSEL SANATLAR DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMLERİNE DÖNÜK TUTUMLARI*

Firdevs BAYRAK BAYAT**
Raif KALYONCU***

Öz: Araştırmanın amacı; Görsel Sanatlar dersi öğretmenlerinin sınıf yönetimine dönük öğrenci tutumlarını belirleyip, sanat dersini daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktır. Bu temel amaç çerçevesinde, Ortaokul, Anadolu liseleri, Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Lisesinde okuyan öğrencilerin öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve aralarında anlamlı fark olup olmadığının ortaya konulması hedeflenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin devam ettikleri okulun türüne, cinsiyetlerine, öğrenci ailelerinin gelir düzeylerine, öğrencilerin okudukları sınıfın mevcuduna, sanat eğitimi alınan mekânın türüne bağlı olarak sınıf yönetime dönük tutumların ne olduğuna ilişkin sorulara cevap aranmıştır. Araştırma “Öğrencilerin, görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik tutumlarının belirlemeye yönelik olarak nedensel karşılaştırma modeli ile yürütülen bir araştırmadır. Bu araştırmanın örneklemini Trabzon ilinin farklı ortaokul ve liselerinden toplamda 659 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen beşli likert tipindeki tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 16.0 programı ile analiz edilmiş, ayrıca veri analizleri için t testi ile Mann-Whitney U testinden faydalanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin Görsel Sanatlar öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik tutumları ile öğrencilerin öğrenimlerini sürdürdükleri okulun türü, öğrenci cinsiyetleri, ailelerinin gelir düzeyleri, sınıf mevcudu, öğrencilerin sanat eğitimi aldığı mekânın türü, öğrencilerin öğrenimlerini sürdürdükleri okul türü ve kademesi dikkate alınarak yapılan cinsiyet değişkeninde anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Görsel Sanatlar Eğitimi, Sanat Eğitimi, Öğretmen, Öğrenci, Öğrenci Tutumları

* Bu çalışma, Doç. Dr. Raif KALYONCU danışmanlığında tamamlanan “Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimlerine Dönük Tutumları” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Bener Cordan Ortaokulu, Ortahisar, Trabzon, latifbayat@gmail.com, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 24/01/2018 – 13/07/2018.

*** Doç. Dr., KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi Trabzon, raifkalyoncu@hotmail.com, ORCID ID: 0000 0002 8823 0315.

STUDENTS ATTITUDES AGAINST TO VISUAL ARTS TEACHERS' CLASSROOM MANAGEMENT*

Firdevs BAYRAK BAYAT**
Raif KALYONCU***

Abstract:

The purpose of the research; to identify students' attitudes against to visual arts course teachers' classroom management is to contribute to further the art classes held in an effective way. With this main objective, secondary schools, Anatolian high schools, Anatolian Fine Arts and Sports High School students' attitudes towards teachers classroom management is studied for various variables and aims to reveal whether significant difference existed in this context. The Research is a research that carried out by comparison causal model for assessing the attitude of students towards the management class of visual arts teachers. The sampling of the Research a total of 659 students from different secondary and Anatolian high schools of the province of Trabzon. Data in the study, five were created on multiple expert opinions and support was obtained with the Likert-type attitude scale. The obtained data were analyzed with SPSS 16.0 program was utilized by t test, Mann-Whitney U test for data analysis.

As a result of research, there were significant differences between Visual Arts course students' attitudes towards teacher's classroom management, with the type of school that students continue their education, student's gender, income level of the families, class size, the type of place where students receive arts education and gender differences type of school and considering their level that the students continue their education.

Keywords: Visual Arts Education, Arts Education, Teachers, Students, Student Attitudes

1. Giriş

Sanatın eğitimle birlikte anıldığı, eğitimin vazgeçilmez unsurlarından biri olduğu günümüz dünyasında; sanat, süregelenmiş olan birçok dogma, kavram ve anlayışın değişmesinde etkisi olan önemli unsurlardan biridir. Eğitimde sanatın etkisi insan fak-

* This study was produced from master thesis titled "Students Attitudes Against to Visual Arts Teachers' Classroom Management" advised by Assoc. Prof. Dr. Raif KALYONCU.

** Bener Cordan Secondary School, Ortahisar, Trabzon.

*** Prof. Dr., KTU, Fatih Education Faculty, Trabzon..

◆ Firdevs Bayrak Bayat / Raif Kalyoncu

törüne bağlıdır. Eğer sanatın önemini kavramış öğretmen varsa sanat ancak o zaman etkili bir güçtür. Diğer yandan öğrenme-öğretme süreçlerinde sanatı işlevsel hale getirecek kişi yine öğretmendir.

ABD’li düşünür ve aynı zamanda bir eğitimci olan Goodman’a göre; bireyler sanatı icra ederken aslında yepyeni bir dünya inşa etmiş olurlar. Bu durum çocuklarda daha net bir şekilde kendini belli eder. Gerek formal gerekse informal şekilde sanat eğitimi alan çocuklar, özgürce sanat yaparken tamamen kendilerine ait kocaman bir dünya kurmaktadır. Sanat eğitimi alan çocuklar; sanat işlevi sırasında ve bu işlevin sonucunda kendilerine karşı olan bakış açılarını değiştirir ve birtakım farklılıklar yaşarlar. Daha özgür, daha kendine güvenen ve öz saygıları gelişmiş birer kişi olurlar. Sanat eğitimi çocuğun genel anlamda gelişimi için en gerekli ortamdır. Kişi ancak özgür bir ortamda kendini ifade edebilir ve çok boyutlu olarak kendini tanıma fırsatını yakalar. Eğitimin her kademesinde gerçekleşen çalışmalar bu doğal eğitimin paralelinde olmalıdır (Gökaydın, 1990).

“Sanat; bireyin genel eğitimi içerisinde kendine özgü yöntem ve ilkeleri olan özel bir alan olup, bireyin duygu ve düşünce izlenimlerini anlatabilme, yetenek ve yaratıcılığını ortaya çıkarma çabasının tümüdür” (Tuna, 2004). Sanat; bireyin karşılaştığı durum ve olayları belli bir amaç ve yöntem ile bir güzellik ülküsü çerçevesinde işleyip anlatma çabasıdır. Sanat, bireyin duygulanımlarını, düşüncelerine, heyecanlarına ve ruhsal deneyimlerine biçim vererek diğer insanlarla paylaşması sonucunu doğurur. Sanatın öğrenme ve gelişim sürecinin etkin bir yardımcı olması olup, bireyde sosyal ilişkilerinde işbirliği ve yardımlaşmayı, birlikte bir şeyler yapma çabasını ve sevincini yarattığı da bir gerçektir (Uçan, 1995).

Sanatın bu denli önemli olduğu günümüzde her şey çocuk ve onun gelişimi üzerinde odaklanmıştır. Çocukların kendilerini tanımalarında, gelişimlerini sağlamalarında, sağlıklı bir ruh haliyle olayları değerlendirip yorum yapabilme becerisi kazanabilmelerinde, sosyalleşebilmelerinde sanat ve sanat eğitimi elbette ki gereklidir. Görsel Sanatlar dersi; genel eğitime olan faydasının yanında, özel eğitime muhtaç olan çocukların gelişimi açısından da son derece faydalı olan bir disiplin alanıdır (Altun, 2010).

Toplum düzeninin sağlam bir şekilde devamlılığını sürdürmek, devletin bünyesinde barındırdığı bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak, bu bireylerin mutlu, memnun ve kendilerini gerçekleştirmiş olmalarını sağlamak, devlet kurumunun görevleri arasında belki de en önemlisidir. Bütün bunlar devlet kurumu yöneticilerine önemli sorumluluklar yüklemektedir.

Devletler, bireylerin eğitim alanındaki isteklerinin cevaplandırıp, gelişen dünya konjonktürüne uygun en yeni ve en ileri eğitim sistemlerini arayıp bulup, toplumun genel yapısına uygun ilerici ve bilimle temellendirilmiş eğitim politikaları geliştirerek ihtiyaçlara cevap vermekle yükümlüdürler.

Birey doğuştan beraberinde getirdiği birçok yeteneğe sahiptir. Kişi yeteneklerini geliştirdikçe davranışları da değişir ve gelişir. Bu bağlamda eğitimi, yeteneklerin belirlenmesi ve geliştirilmesi şeklinde tanımlayabiliriz. Davranış değişikliklerinin sayısı ve özelliği, Kişinin doğuştan beraberinde getirdiği yeteneklerinin yanında içinde bulunduğu toplumun kültürel bakımdan ne derece gelişmiş olduğu ile de ilişkilidir. Bireyin yeteneklerinin ne derece geliştireceği, ona sunulan imkanlara bağlıdır. Eğer bireye yeterli imkan sağlanırsa, o da bu imkanlar çerçevesinde yeteneklerini son aşamasına kadar geliştirebilir. Bu anlamda etkili bir eğitim nitelikli insan kaynağı sağlamada önemli bir araç olmaktadır (Öncel, 2000).

Eğitim insanlığın tarih sahnesinde her zaman var olan bir olgudur. Günümüzde de uygarlık düzeyi ne olursa olsun her toplumda varlığını devam ettirmektedir. Nüfusu sınırlı olan ilkel bir kabilede, insanoğlu bir taraftan temel ihtiyaçlarını karşılamak için kullandığı araçları geliştirmeye çalışmış, bir taraftan da toplumdaki çocuk, genç ve diğer yetişkinlere örgün olmayan bir eğitim sunmuştur. Böyle bir toplumda birey, canlı cansız çevre ile etkileşim içine girerek öğrenmiştir ve öğrenmektedir. Öğrenmenin olduğu her durumda, insan davranışlarını değiştiren bir eğitim sürecinden söz edilebilir. Örnek olarak balıkçılıkla geçinen ilkel bir kabilede, babasını peşine takılarak balık avına giden çocuk, kendi yaşamı içinde eğitilmektedir (Varış, 1991'den aktaran: Artut, 2002:87).

Eğitim, bireylerin düşünce, karakter ve ruh güçlerinin geliştirilmesidir. İyi bir eğitimin sonucunda kişi karşılaştığı olaylar karşısında olayı, doğru anlama, yorumlama, muhakeme etme ve sonucunda da doğru kararlar alabilme yeteneği kazanır. Eğitim bireyin geleceği ile ilgili şifreleri bünyesinde barındırmalıdır (Ersoy, 1990).

Kişi öğrendiklerini hayata geçirebildiği kadarıyla kazanmış olur. Bu yüzden eğitim kişiye öğrendiklerini nasıl hayata aktarabileceği konusunda yardımcı olmalıdır. Okullarda gerçekleştirilen Görsel Sanatlar eğitimi, bireylerin duyuşsal özellikleri ve eğitim gereksinimleri dikkate alınarak onları geleceğe hazırlayan en önemli disiplin alanlarından biridir. İlköğretimde Görsel Sanatlar dersi; bireye toplumsal bir varlık olduğunu, kendini ifade edebilme, yaratıcılığı geliştirebilme, yaşadığı ortamı tanıma, bireye bir değer olduğunun farkındalığını kazandırarak kişilik gelişimine ve kendini gerçekleştirilmesine yardımcı olan temel derslerden biridir (Ertemin, 1977; MEB, 2006).

Eğitim insanları belli amaçlar doğrultusunda yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen bireylerde birtakım değişimler meydana gelmesi beklenir. Eğitim öğretim faaliyetleri, eğitimin en önemli bölümünü oluşturmakla birlikte, eğitim-öğretim faaliyeti sadece okullarda yapılmaz. Günlük yaşayışlar ile eğitim-öğretimin iç içe geçmişliğinden dolayı, eğitim denildiği zaman hatırlara ilkönce okul gelmektedir. Oysa okul dışında da gençleri ve yetişkinleri bir mesleğe hazırlamak ve onların hayata uyumlarını kolaylaştırmak için açılmış kısa süreli eğitim veren kurumlar vardır. Ayrıca eğitim, aile, iş yeri, asker ocağı, ibadethaneler gibi insan topluluklarının bir arada olup çok

◆ **Firdevs Bayrak Bayat / Raif Kalyoncu**

çeşitli paylaşımların yaşandığı hemen hemen her alanda meydana gelir. En gelişmiş anlamıyla eğitim, toplumdaki 'kültürleşme' sürecinin bir parçasıdır (Fidan, 1985'ten aktaran: Artut, 2002: 87).

Farklı bir tanıma göre eğitim; düzenli olarak çeşitli eğitim kurumlarında yürütülen faaliyetlerin yanında televizyon izleme, sosyal etkileşimler, diğer insanlar ile ilişkiler, aile ortamı gibi okuldaki etkinliklere nazaran daha fazla zaman alan ve kişi üzerindeki etkisi daha güçlü olan başka yaşantı ve deneyimleri de kapsayan ve okul gibi süreli olmayıp ömür boyu süren bir süreçtir (Grolier International Americana, 1993).

Bütün bunlardan yola çıkarak, eğitim; bireylerin kendilerine fayda sağlayacak bilgiler edinebilmesi için giriştiği bilinçli ve bilinçsiz faaliyetlerin tümünü kapsayan ve insan ömrü boyunca süreklilik arz eden, aynı zamanda sürekli değişim gerektiren bir süreç olarak tanımlayabiliriz. Eğitim sadece bireyleri değil bireyin etkileşim içinde bulunduğu her şeyi kapsamaktadır.

Devlet kurumunun yöneticileri, devletin barındırdığı bireylerin birçok ihtiyaçlarını karşılamak için planlama ve uygulama içerisindedirler. Eğitimin büyük bir kısmı okullarda meydana gelmektedir. Okul, çeşitli değerleri bünyesinde barındıran ve bu değerler ile birlikte işleyen bir kurumdur. Temel görevlerinden biri hem kendi içinde hem de kendi dışında çatışan sosyal, politik ve ekonomik değerleri uzlaştırmak ve dengelemektir. Okul bireyin topluma uyumunu sağlamak için kurulmuş bir kurum olduğundan toplum koşullarını ve değerlerini bireye açıklamak zorundadır (Bursalıoğlu, 1987). Bundan da anlaşılacağı gibi gençlere daha verimli olabilmek ve istenilen düzeyde eğitim-öğretim süreçlerine katabilmek için iyi eğitilmiş ve her anlamda donanımlı öğretmenlere ihtiyaç vardır. Ancak bu şekilde yetiştirilmiş öğretmenler ile etkili bir sınıf yönetimi ve etkili bir eğitim gerçekleştirilebilir.

Sınıf yönetimi, sınıfta öğrenmeye uygun bir ortamın oluşturulmasını, fiziksel düzenlemeleri, öğretim akışını ve zaman yönetimini, sınıf ortamında ilişkilerin belirli kurallar çerçevesinde düzenlenmesi ve öğrenci motivasyonunun sağlanmasını içerir (Karip, 2002). Sınıf içinde uyulacak kuralların öğretmen tarafından sene başında öğrenci ilgi ve ihtiyaçları da gözeticilerle hatta onların katılımı da alınarak kapsamlı bir şekilde belirlenmelidir. Öğrencilerin bu kurallara uyması sağlamalı ve yıl boyunca etkin bir şekilde bu kuralların devamlılığı sürmelidir. Bu şekilde sınıf yönetiminde büyük kolaylıklarda sağlanmış olunacaktır. Süreç sonunda öğrencilerde istenmeyen davranışlarda büyük oranda azalma gözlenecek ve öğrencilerde olumlu kişilik özellikleri kazanmalarına yardımcı olunacaktır (Gürsel ve Diğerleri, 2011). Bu bağlamda sınıf yönetimi; öğretimin her yönüyle gerçekleştirilebilmesi için gerekli şartların sınıf içinde tam anlamıyla sağlanması ve gerekli uygulamanın yapılabilmesi için uygun ortamın yaratılması olarak ifade edilebilir denilebilir. Ayrıca öğretmenin etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirebilmesi için yeterli alan bilgisinin yanında iyi bir gözlemci olması gerektiği de söylenilebilir. Öğretmen, öğrencinin gerek kişilik özellikleri gerek bilişsel

düzeyi ve gerek ise içinde bulunduğu sosyal çevresi (aile, bulunduğu köy, kasaba, şehir gibi) hakkında bilgi sahibi olmalıdır.

Yirminci yüzyılın başlarından bu yana sanat eğitimi kavramı, genel anlamda, sanatın tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimi tanımlamaktadır. Dar anlamda ise okullarda, sınıflarda ve ilgili bölümlerdeki bu alana ilişkin olarak verilen dersleri tanımlar (San, 1983). Yine, sanat eğitimi kişinin estetik yargıda bulunabilmesini amaçlar ve aynı zamanda yeni biçimleri algılamayı, kendini doğru biçimde ifade etmeyi öğretir (Erbay, 1997'den aktaran: Uysal, 2005). Tanımlardan da anlaşılabilir gibi sanat eğitiminin önemli bir ayağını da okullarda verilmeye çalışılan sanat eğitimi oluşturmaktadır. Öğrencilerin, algılarını, yorum yeteneklerini geliştirmek, eleştirel bakış açısı kazanmalarına ve bunlara paralel olarak estetik olanı bulup çıkararak hayata geçirmelerine katkı sağlar. Türkçe, matematik, fen ya da yabancı dil gibi dersler için gereksinim duyulan devamlı öğrenmelerin yanında, öğretmekle öğrenmek arasındaki köprüyü sağlam kuracak Görsel Sanatlar dersi (GRS) öğretmenleri de bulunmalıdır (Sündor, 2006). Eğitmek istediğimiz bireyleri tam ve doğru eğitmek, eğitim işini gerçekleştirirken olumlu benlik algısı, özgüven, uyum, eleştirel bakış açısı kazandırmak, yorum ve analiz yapabilme becerisi kazandırılarak kendinden daha emin, sağlam bir duruşa sahip, bilimsel yönü ağır basan kişiler yetiştirmek amaçlanıyorsa, sanat eğitimine önem verilmesi gerekmektedir. Böyle bir sanat eğitimi verebilmek için iyi yetiştirilmiş sanat eğitimcilerine ihtiyaç vardır. Okul bünyesi içinde sanat eğitimini verecek öğretmenlerin, iyi yetiştirilmesi, alanlarında uzman, öğrenci psikolojisini iyi tahlil edebilen, öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran, öğrencisinin genel durumunu doğru analiz edebilen ve sınıf ortamını ona göre düzenleyebilen eğitimciler olmaları gerekir. Ancak bu doğrultuda istendik sanat eğitimi gerçekleştirilebilir.

Araştırmada bu amaçlar doğrultusunda Ortaokul, Anadolu Liseleri ve Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin sanat dersindeki sınıf yönetimine karşı olan tutumlarının ne doğrultuda olduğunu incelemek araştırmacı tarafından amaç seçilmiştir.

Bu amaçtan yola çıkarak araştırmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; öğrencilerin Görsel Sanatlar dersi öğretmenlerinin sınıf yönetimine dönük tutumlarını incelemektir.

1. 2. Alt Amaçlar

1. Öğrencilerin okudukları okul türüne bağlı olarak sınıf yönetimine dönük tutumları arasında fark var mıdır?

2. Öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak sınıf yönetimine dönük tutumları arasında fark var mıdır?

◆ **Firdevs Bayrak Bayat / Raif Kalyoncu**

3. Öğrenci ailelerinin gelir düzeylerine bağlı olarak sınıf yönetimine dönük tutumları arasında fark var mıdır?

4. Sınıf mevcuduna bağlı olarak öğrencilerin sınıf yönetimlerine dönük tutumları arasında fark var mıdır?

5. Öğrencinin sanat eğitimi aldığı mekânın türüne bağlı olarak sınıf yönetimine dönük tutumları arasında fark var mıdır?

6. Okul türü, kademesi ve öğrencinin cinsiyetine bağlı olarak sınıf yönetimine dönük tutumları arasında fark var mıdır?

2. YÖNTEM

2. 1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Bu kapsamda nicel verilerin elde edilebilmesi için araştırmanın deseni nedensel karşılaştırma yöntemine uygunluk göstermektedir. Nedensel karşılaştırmalarla var olan bir durumun ya da olayın nedenleri, bu duruma sahip olanlarla olmayanlar karşılaştırılarak bulunmaya çalışılır (Karasar, 2008). Bu tür araştırmalara ilişkisel araştırmalar da denir. İlişkisel çalışmalarda değişkenler arasındaki ilişkilerin tanımlanması amaçlanır. Bu kapsamda bireysel farklılıklar üzerinde de durulur. (Barker, Pistrang, & Elliott, 2002). Araştırmacılar çalışmalarında değişkenler arasında ilişkiler ararlar. Bunu yapmak için en az iki değişkenden oluşan durumlar arasında karşılaştırmalar yaparlar (Çepni, 2009). Yapılan bu çalışmada farklı okul ve sınıflarda okuyan birden çok öğrenci guruplarının sınıf yönetimine yönelik tutumlarına etki eden faktörler araştırılmıştır. Araştırmaya en uygun yöntem olarak nedensel karşılaştırma yöntemi uygun görülmüş ve kullanılmıştır.

2. 2. Çalışma Gurubu

Bu çalışmanın çalışma gurubu Trabzon ilinin farklı ortaokul ve liselerinden seçilen ve yaşları 10 ile 18 arasında değişen (Ort=13.78, S=1.94) 659 öğrenci (Kız= 340, Erkek= 319) oluşturmaktadır. Öğrencilerle ilgili diğer tanımlayıcı bilgiler tablo 1’de özetlenmektedir.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğrencilerle İlgili Tanımlayıcı Bilgiler

	Değişken		f	%	
			Cinsiyet	Ortaokul	Kız
		Erkek	205	45.9	
	GSL ve Lise	Kız	98	46.2	
		Erkek	114	53.8	
Anne Eğitim Durumu	Ortaokul	Okuyazar Değil	12	2.7	
		İlkokul	109	24.4	
		Ortaokul	93	20.8	
		Lise	133	29.8	
		Üniversite	100	22.4	
	GSL ve Lise	Okuyazar Değil	6	2.8	
		İlkokul	78	36.8	
		Ortaokul	53	25	
		Lise	53	25	
		Üniversite	22	10.4	
Baba Eğitim Durumu	Ortaokul	Okuyazar Değil	8	1.8	
		İlkokul	60	13.4	
		Ortaokul	67	15	
		Lise	171	38.3	
		Üniversite	141	31.5	
	GSL ve Lise	Okuyazar Değil	1	0.5	
		İlkokul	34	16	
		Ortaokul	47	22.2	
		Lise	76	35.8	
		Üniversite	54	25.5	
Aile Geliri	Ortaokul	1000 TL'den az	111	24.8	
		1001-3000 TL arası	236	52.8	
		3001 TL üstü	100	22.47	
	GSL ve Lise	1000 TL'den az	45	21.2	
		1001-3000 TL arası	136	64.2	
		3001 TL üstü	31	14.6	
İkamet Edilen Yer	Ortaokul	İl Merkezi	406	90.8	
		İlçe ve Kasaba	26	5.8	
		Köy	15	3.4	
	GSL ve Lise	İl Merkezi	175	82.5	
		İlçe ve Kasaba	19	9	
		Köy	18	8.5	
Okunan Sınıfın Mevcudu	Ortaokul	15 Kişiden Az	24	5.4	
		15-35 Kişi Arası	268	60	
		35 Kişiden Fazla	155	34.7	
	GSL ve Lise	15 Kişiden Az	30	14.2	
		15-35 Kişi Arası	106	50	
		35 Kişiden Fazla	76	35.8	
GSD İşlendiği Yer	Ortaokul	Sınıf	419	93.7	
		Atölye	28	6.3	
		GSL ve Lise	Sınıf	37	17.5
	GSL ve Lise	Atölye	175	82.5	
		Ortaokul	Okuyan	359	80.3
		Okumayan	11	2.5	
Kültür Sanat Aktivitelerine Katılma Durumu	Ortaokul	Bazen Okuyan	77	17.2	
		GSL ve Lise	Okuyan	106	50
		Okumayan	28	13.2	
	GSL ve Lise	Bazen Okuyan	78	36.8	
		Ortaokul	Katılan	224	50.1
		Katılmayan	96	21.5	
Bazen katılan		127	28.4		
GSL ve Lise		Katılan	82	38.7	
		Katılmayan	60	28.3	
	Bazen katılan	70	33		

2. 3. Veri Toplama Araçları

2. 3. 1. Kişisel Veri Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan bu formda öğrencilerle ilgili bazı tanımlayıcı bilgiler toplanmıştır. Formda öğrencilerin yaşları, cinsiyetleri, anne ve babalarının eğitim düzeyleri, ailenin ikamet ettiği yer, ailenin gelir düzeyi, öğrencim görülen okul, sınıf mevcudu, Güzel Sanatlar dersinin işlendiği yer, kitap okuma ve sanatsal aktivitelere katılma durumlarına ilişkin ifadeler yer verilmiştir.

2. 3. 2. Görsel Sanatlar Dersi Sınıf Yönetimi Tutum Ölçeği

2010-2011 Eğitim-Öğretim yılında araştırmacı tarafından öğrencilerin Güzel Sanatlar dersi sınıf yönetimine ilişkin öğretmen algılarını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçeklerdir. Ölçek geliştirilirken KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Eğitim Bilimleri Bölümü ve İlköğretim Bölümünde alanında uzman toplam 7 kişiden destek alınarak içerik geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ölçek sınıf yönetimiyle ilgili dört boyuttan oluşmaktadır; Sınıf Ortamının Fiziksel Düzeni (6 Soru), Öğretim Plan ve Programı (9 Soru), Zamanlama (4 Soru), Sınıf İçi İlişkiler (6 Soru), Öğrenci Davranışlarının Düzenlenmesine İlişkin Boyut (8 Soru) Anket toplamda 33 sorudan meydana gelmiştir. Beşli likert tipinde hazırlanan ölçekte ifadeler “Kesinlikle Katılıyorum” ile “Kesinlikle Katılmıyorum” arasında değişmektedir. Yapılan psikometrik değerlendirilmede verilerin psikometrik değerlendirme için uygun olduğu saptanmıştır (Keiser-Meyer-Olkin (KMO)=.89). KMO değerinin .70’in üzerinde olması ve Barlett’s testinin anlamlılığı ($\chi^2=6923.12$, $sd= 528$, $p< .001$) bu uygunluğun göstergeleridir. Ölçeğin toplam iç tutarlık güvenirlik katsayısı Cronbach Alfa .88 olarak bulunmuştur. Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları “ Sınıf Ortamının Fiziksel Düzeni” alt ölçeği için $\alpha = .59$; “ Öğretim Plan ve Programı “ alt ölçeği için $\alpha = .73$; “ Zamanlama “ alt ölçeği için $\alpha = .70$; “ Sınıf İçi İlişkiler “ alt ölçeği için $\alpha = .84$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 56’dır.

2. 3. 3. İşlem

Araştırma planının yapılmasından sonra Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış ve uygulama okullarda gerçekleştirilmiştir. Uygulama araştırmacı gözetiminde sınıf ortamında yapılmıştır.

2. 4. Veri Analizleri

Veri analizleri SPSS 16.0 programı ile yapılmıştır. Eksik ve hatalı veriler çıkarıldıktan sonra analizler 659 veri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri analizleri için tanımlayıcı istatistik teknikleri ile anlam çıkarıcı tekniklerden bağımsız t testi ile ANOVA testleri kullanılmıştır. Parametrik olmayan veriler için Mann-Whitney U testinden yararlanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma esnasında nicel yaklaşımla elde edilen bulgular altı farklı alt problem çerçevesinde verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Dair Bulgular

İlk olarak ortaokul ve lisede okuyan öğrencilerin sınıf yönetimine ilişkin algıları arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar tablo 1’de özetlenmektedir. Buna göre SOFD puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t=-9.97$, $p<.05$). Bu fark Lise ve GSL öğrencilerin puan ortalamalarının yüksekliğinden kaynaklanmaktadır. OPP puanları arasında da anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($t=2.55$, $p<.01$). Buradaki fark ise ortaokul öğrencilerinin bu boyuttan daha yüksek puan almalarından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin OZB boyutundan aldıkları puanlar arasında da anlamlı fark vardır ($t=-2.03$, $p<.04$). Bu boyuttaki farklılık da lise ve GSL öğrencilerin puanlarının daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin SİİD ($t=3.11$, $p<.001$) ve ÖDD ($t=3.67$, $p<.001$) puanları arasında da anlamlı farklılıklar saptanmıştır. SİİD boyutunda ortaokul ÖDD boyutunda ise lise ve GSL öğrencilerinin puanları anlamlı düzeyde diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin ölçeğin toplamından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 2. Ortaokul ve Lisede Okuyan Öğrencilerin Sınıf Yönetimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

Ölçek	Okul Türü	N	Ort	S	t	p
SOFD	Ortaokul	447	2.83	0.80	-9.97	0.001
	Lise ve GSL	212	3.50	0.84		
OPP	Ortaokul	447	3.56	0.81	2.55	0.01
	Lise ve GSL	212	3.39	0.67		
OZB	Ortaokul	447	3.05	1.01	-2.03	0.04
	Lise ve GSL	212	3.23	1.09		
SİİD	Ortaokul	447	3.81	0.89	3.11	0.001
	Lise ve GSL	212	3.58	0.84		
ÖDD	Ortaokul	447	3.71	0.90	3.67	0.001
	Lise ve GSL	212	3.44	0.81		
TPLPUAN	Ortaokul	447	3.44	0.64	0.12	0.90
	Lise ve GSL	212	3.43	0.58		

◆ Firdevs Bayrak Bayat / Raif Kalyoncu

SOFD=Sınıf Ortamının Fiziksel Düzeni, OPP=Öğretim Plan ve Programı, OZ=Öğretim Zamanı, SİİD= Sınıf İçi İlişkilerin Düzenlenmesi, TPLPUAN= Ölçekten Alınan Toplam Puan ÖDD= Öğrenci Davranışlarının Düzenlenmesi

3. 2. İkinci Alt Probleme Dair Bulgular

Okul farkı gözetmeksizin cinsiyet değişkeni dikkate alınarak yapılan karşılaştırma elde edilen sonuçlar tablo 3’de verilmektedir. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin SİD ($t=3.26$, $p < .001$), ÖDD ($t=3.19$, $p < .001$) boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark vardır. Bu farklılık her iki boyutta da kızların aldıkları puanların anlamlı düzeyde yüksek çıkmasından kaynaklanmaktadır. Kız ve erkeklerin ölçeğin tamamından aldıkları puanlar arasında da anlamlı farka rastlanmıştır ($t=2.22$, $p < .05$). Buradaki fark da kızların puanlarının anlamlı düzeyde yüksek çıkmasından kaynaklanmaktadır. Diğer boyutlarda anlamlı farka rastlanmamıştır.

Tablo 3. Kız ve Erkek Öğrencilerin Sınıf Yönetimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

Ölçek	cin	N	Ort.	S	t	p
SOFD	Kız	340	3.00	0.83	-1.48	0.139
	Erkek	319	3.10	0.91		
OPP	Kız	340	3.54	0.76	1.28	0.201
	Erkek	319	3.47	0.79		
OZB	Kız	340	3.16	1.02	1.27	0.205
	Erkek	319	3.05	1.05		
SİİD	Kız	340	3.84	0.85	3.26	0.001
	Erkek	319	3.62	0.90		
ÖDD	Kız	340	3.72	0.87	3.19	0.001
	Erkek	319	3.51	0.88		
TPLPUAN	Kız	340	3.49	0.59	2.22	0.027
	Erkek	319	3.38	0.66		

3. 3. Üçüncü Alt Probleme Dair Bulgular

Okul farkı dikkate alınmadan öğrenci ailelerinin sahip oldukları ekonomik gelir düzeylerine göre sınıf yönetimi ölçeğinden aldıkları puanlarla ilgili ANOVA analizi tablo 4’de görülmektedir. Buna göre gelir düzeyine ilişkin anlamlı farklılık sadece OPP boyutunda gözlenmektedir ($F_{2,656}=3.63$, $p < .05$). Bu fark ailelerinin gelir düzeyi

1000TL'den az olan öğrencilerin puanlarının gelir düzeyi 3000 TL'den fazla olanlardan daha yüksek puan almalarından kaynaklanmaktadır.

Tablo 4. Farklı Ekonomik Gelir Düzeylerine Sahip Olan Öğrencilerin Sınıf Yönetimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

		KT	Sd	KO	F	p	Fark
SOFD	Gruplar Arası	2,804	2	1,40	1,85	0,15	
	Grup İçi	496,79	656	0,75			
	Toplam	499,59	658				
OPP	Gruplar Arası	4,32	2	2,16	3,63	0,02	100TL'den az >3000 TL üstü
	Grup İçi	389,72	656	0,59			
	Toplam	394,04	658				
OZB	Gruplar Arası	4,937	2	2,46	2,3	0,10	
	Grup İçi	704,12	656	1,07			
	Toplam	709,06	658				
SiiD	Gruplar Arası	1,739	2	0,86	1,11	0,32	
	Grup İçi	511,51	656	0,78			
	Toplam	513,25	658				
ÖDD	Gruplar Arası	3,603	2	1,80	2,34	0,09	
	Grup İçi	503,84	656	0,76			
	Toplam	507,45	658				
TPLPU-ANL	Gruplar Arası	0,277	2	0,13	0,35	0,70	
	Grup İçi	258,44	656	0,39			
	Toplam	258,72	658				

KT: Kareler Toplamı KO: Kareler Ortalaması SD: Serbestlik Derecesi

3. 4. Dördüncü Alt Probleme Dair Bulgular

Öğrencilerin sınıf mevcutları göz önünde bulundurularak yapılan ANOVA testinden elde edilen sonuçlar tablo 5'de özetlenmektedir. Buna göre SOFT boyutunda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($F_{2,656}=6.96, p<.001$). Bu farklılık sınıf mevcudu 15'in ile 15-35 arasında olan öğrencilerin puanlarının sınıf mevcudu 35'in üstünde olan öğ-

◆ Firdevs Bayrak Bayat / Raif Kalyoncu

rencilerden aldıkları puanların yüksekliğinden kaynaklanmaktadır. Bir anlamlı farklılık da OPP boyutundadır ($F_{2,656}=8.08, p<.001$). Burada da sınıf mevcudu 15-35 arasında olanların puanları 35'in üstünde olanlarından anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin toplam puanları arasında da anlamlı fark belirlenmiştir ($F_{2,656}=8.03, p<.001$). Buradaki fark da 15-35 arasında mevcuda sahip olan öğrencilerin 35'in üstünde mevcuda sahip olanlardan daha yüksek puan almalarından kaynaklanmaktadır.

Tablo 5. Sınıf Mevcutları Farklı Olan Öğrencilerin Sınıf Yönetimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

		KT	Sd	KO	F	p	Fark
SOFD	Gruplar Arası	10.38	2.00	5.19	6.96	0.001	-15>35 +
	Grup İçi	489.22	656.00	0.75			15-35>35 +
	Toplam	499.60	658.00				
OPP	Gruplar Arası	9.47	2.00	4.74	8.08	0.001	15-35>35+
	Grup İçi	384.57	656.00	0.59			
	Toplam	394.04	658.00				
OZB	Gruplar Arası	3.76	2.00	1.88	1.75	0.18	
	Grup İçi	705.30	656.00	1.08			
	Toplam	709.06	658.00				
SİİD	Gruplar Arası	3.53	2.00	1.77	2.27	0.10	
	Grup İçi	509.73	656.00	0.78			
	Toplam	513.26	658.00				
ÖDD	Gruplar Arası	4.13	2.00	2.06	2.69	0.07	
	Grup İçi	503.32	656.00	0.77			
	Toplam	507.45	658.00				
TPLPUANL	Gruplar Arası	6.18	2.00	3.09	8.03	0.001	15-35>35+
	Grup İçi	252.54	656.00	0.39			
	Toplam	258.72	658.00				

KT: Kareler Toplamı KO: Kareler Ortalaması SD: Serbestlik Derecesi

3. 5. Beşinci Alt Probleme Dair Bulgular

Dersi sınıfta ya da atölyede yapan öğrencilerin sınıf yönetimi ile ölçeklerden aldıkları puanlar arasındaki farklılıklar Tablo 6'da özetlenmektedir. Buna göre öğren-

cilerin SOFT ($t=-13,64$, $p< .001$) ve OZB ($t=-2,90$, $p< .001$) puanları arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Her iki boyutta da dersleri atölyede yapan öğrencilerin sınıf yönetimine ilişkin algı puanları daha yüksektir. Öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam puanlar arasında da anlamlı bir fark saptanmıştır ($t=-2,99$, $p< .001$) Buradaki fark da dersi atölyede yapan öğrencilerin puanlarının yüksek çıkmasından kaynaklanmıştır.

Tablo 6. Sınıf ve Atölyelerde Ders Yapan Öğrencilerin Sınıf Yönetimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

	Ders Yeri	N	Ort	S	t	p
SOFD	Sınıf	456	2.77	0.77	-13.64	0.001
	Atölye	203	3.66	0.77		
OPP	Sınıf	456	3.51	0.82	0.49	0.63
	Atölye	203	3.48	0.66		
OZB	Sınıf	456	3.03	0.97	-2.90	0.001
	Atölye	203	3.28	1.15		
SİİD	Sınıf	456	3.74	0.91	0.25	0.80
	Atölye	203	3.72	0.83		
ÖDD	Sınıf	456	3.65	0.90	1.23	0.22
	Atölye	203	3.56	0.83		
TPLPUANL	Sınıf	456	3.39	0.64	-2.99	0.001
	Atölye	203	3.55	0.58		

3. 6. Altıncı Alt Probleme Dair Bulgular

Araştırmada ortaokul ve lisede okuyan öğrenciler kendi aralarında iki kategoriye ayrılmış ve buna bağlı olarak cinsiyete dayalı farklılıklar araştırılmıştır. Kız ve erkek ortaokul öğrencilerinin puanları arasında SİİD ($t=1.74$, $p< .001$) ve toplam TPLPUAN' da ($t=2.44$, $p< .05$) anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. SİİP boyutunda bu fark kızların puanlarının (Ort=3.93, S=.87) erkeklerin puanlarından (Ort=3.66, S=.93) yüksek çıkmasından kaynaklanmaktadır. TPLPUAN' a ilişkin farklılık da kızların puanlarının (Ort=3.51, S=.59), erkeklerin puanlarından (Ort=3.36, S=.69) yüksek çıkmasından kaynaklanmaktadır. Cinsiyet değişkeni dikkate alındığında diğer boyutlarda ortaokul öğrencileri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Kız ve erkek lise öğrencilerinin hem toplam hem de dört boyutla ilgili puanları arasında anlamlı farka rastlanmamıştır.

◆ Firdevs Bayrak Bayat / Raif Kalyoncu

Tablo 7. Kız ve Erkek Öğrencilerin Sınıf Yönetimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

Okul Türü	Boyut	Cins	N	Ort	Ss	t	p
Ortaokul	SOFD	Kız	242	2.80	.77	-0.66	0.51
		Erkek	205	2.85	.83		
	OPP	Kız	242	3.62	.79	1.74	0.08
		Erkek	205	3.49	.84		
	OZB	Kız	242	3.11	.98	1.48	0.14
		Erkek	205	2.97	1.04		
	SİİD	Kız	242	3.93	.84	3.25	0.001
		Erkek	205	3.66	.93		
	ÖDD	Kız	242	3.81	.87	2.66	0.008
		Erkek	205	3.58	.92		
	TPLPUAN	Kız	242	3.51	.59	2.44	0.015
		Erkek	205	3.36	.69		
	SOFD	Kız	98	3.47	.80	-0.54	0.589
		Erkek	114	3.53	.88		
	OPP	Kız	98	3.35	.65	-0.83	0.41
		Erkek	114	3.43	.69		
Lise ve GSL	OZB	Kız	98	3.26	1.11	0.40	0.689
		Erkek	114	3.20	1.08		
	SİİD	Kız	98	3.62	.85	0.62	0.533
		Erkek	114	3.55	.84		
	ÖDD	Kız	98	3.52	.82	1.32	0.19
		Erkek	114	3.37	.79		
	TPLPUAN	Kız	98	3.45	.57	0.29	0.771
		Erkek	114	3.43	.60		

Veriler parametrik olmadığı için resim dersinin atölye ya da sınıfta yapılma durumu dikkate alınarak öğrencilerin sınıf yönetimine ilişkin algıları arasındaki farklar U testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar tablo 3’de özetlenmektedir. Buna göre dersin yapıldığı yer dikkate alındığında OZB (U=4109, Z=-2.66, p<.008) ve TPLPUAN (U=4285, Z=-2.44, p<.02) boyutlarında anlamlı fark vardır. Bu fark her iki durumda

da atölyede yapılan derslerin puanlarının (Sıra ortalaması) yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Diğer boyutlarda anlamlı fark bulunmamıştır. Buna karşı lise öğrencilerin puanları dikkate alındığında SOFD (U=1386, Z=-5.47, p<.001), OPP (U=1944, Z=-3.82, p<.001), SİİD (U=1941, Z=-3.83, p<.001), ÖDD (U=2135, Z=-3.26, p<.001) boyutlarında ve TPLPUAN'da (U=1598, Z=-4.84, p<.001) anlamlı farklılıklar vardır. Bu farklılıklarında tamamında atölyede yapılan dersin sınıf yönetimi açısından daha olumlu algılanmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 8. Derslerini Sınıfta ve Atölyede Yapan Öğrencilerin Sınıf Yönetimi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

Okul Türü	Ders Yeri	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p	
Ortaokul	SOFD	Sınıf	419	214.38	89825	1835	-6.11	.001
		Atölye	28	367.96	10303			
		Sınıf	447					
	OPP	Atölye	419	224.27	93970.5	5752	-0,17	0.86
		Sınıf	28	219.91	6157.5			
		Atölye	447					
	OZB	Sınıf	419	219.81	92098.5	4109	-2.66	0.008
		Atölye	28	286.77	8029.5			
		Sınıf	447					
	SİİD	Atölye	419	222.24	93116.5	5127	-1.12	0.26
		Sınıf	28	250.41	7011.5			
		Atölye	447					
	ÖDD	Sınıf	419	222.36	93170.5	5180	-1.03	0.3
		Atölye	28	248.48	6957.5			
		Sınıf	447					
	TPLPUAN	Atölye	419	220.14	92238.5	4285	-2.44	0.02
		Sınıf	28	281.77	7889.5			
		Atölye	447					
Lise ve GSL	SOFD	Sınıf	37	56.46	2089	1386	-5.47	0.001
		Atölye	175	117.08	20489			
		Sınıf	212					
	OPP	Atölye	37	71.54	2647	1944	-3.82	0.001

◆ Firdevs Bayrak Bayat / Raif Kalyoncu

	Sınıf	175	113,89	19931			
	Atölye	212					
OZB	Sınıf	37	99.72	3689.5	2986	-0.74	0.46
	Atölye	175	107.93	18888.5			
	Sınıf	212					
SİİD	Atölye	37	71.46	2644	1941	-3.83	0.001
	Sınıf	175	113.91	19934			
	Atölye	212					
ÖDD	Sınıf	37	76.7	2838	2135	-3.26	0.001
	Atölye	175	112.8	19740			
	Sınıf	212					
TPLPUAN	Atölye	37	62.18	2300.5	1598	-4.84	0.001
	Sınıf	175	115.87	20277.5			
	Atölye	212					

4. TARTIŞMA

Bu araştırmada ortaokul, Anadolu liseleri ve Anadolu güzel sanatlar liselerinde lisede öğrenimlerine devam eden öğrencilerin GRS öğretmenin sınıf yönetimi becerisine karşı tutumları ile okul türü, cinsiyet, ailelerin aylık gelirleri, sınıf mevcutları, dersin işlendiği yer arasındaki ilişkinin incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma problemine ilişkin bilgiler araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve GSD' ye yönelik tutum maddelerinden oluşan Görsel Sanatlar dersi tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma ile ilgili bulguların tartışılması ve yorumlanması inceleniş sırasına uygun olarak yapılmıştır.

1. Araştırmanın birinci alt probleminde “Öğrencilerin okudukları okul türüne bağlı olarak sınıf yönetimine dönük tutumları arasında fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Buna göre SOFD puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t=-9.97$, $p<.05$). Bu fark Lise ve GSL öğrencilerin puan ortalamalarının yüksekliğinden kaynaklanmaktadır. OPP puanları arasında da anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($t=2.55$, $p<.01$). Buradaki fark ise ortaokul öğrencilerinin bu boyuttan daha yüksek puan almalarından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin OZB boyutundan aldıkları puanlar arasında da anlamlı fark vardır ($t=-2.03$, $p<.04$). Bu boyuttaki farklılık da lise ve GSL öğrencilerin puanlarının daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin SİİD ($t=3.11$, $p<.001$) ve ÖDD ($t=3.67$, $p<.001$) puanları arasında da anlamlı farklılıklar saptanmıştır. SİİD boyutunda ortaokul ÖDD boyutunda ise lise ve GSL öğrencilerinin puanları anlamlı düzeyde diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin ölçeğin toplama

mından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Birebir örtüşmese de sanat dersine ayrılan zamana dair yapılan diğer bir çalışmada Öz (2003) "İlköğretim 2. kademesinde Resim-İş dersine ayrılan sürenin ders niteliğine etkisi" adlı çalışmasında da ele alınmış ve Resim-İş dersine ayrılan süre ile çalışmaların niteliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

2. Araştırmanın ikinci alt probleminde "Öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak sınıf yönetimine dönük tutumları arasında fark var mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin SİD ($t=3.26, p<.001$), ÖDD ($t=3.19, p<.001$) boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı fark vardır. Bu farklılık her iki boyutta da kızların aldıkları puanların anlamlı düzeyde yüksek çıkmasından kaynaklanmaktadır. Kız ve erkeklerin ölçeğin tamamından aldıkları puanlar arasında da anlamlı farka rastlanmıştır ($t=2.22, p<.05$). Buradaki fark da kızların puanlarının anlamlı düzeyde yüksek çıkmasından kaynaklanmaktadır. Diğer boyutlarda anlamlı farka rastlanmamıştır. Konak (2012) "İlköğretim 6. sınıf Görsel Sanatlar Eğitimi ders içi etkinliklerin öğrencilerin demokratik tutumlarına etkisi" konulu yüksek lisans tezinde elde ettiği veriler "Öğrencilerin cinsiyetleri ile sınıf yönetimine karşı olan tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuna ulaştığımız cevapları destekler niteliktedir. Aksu (1997) "Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki etkinliği" adlı çalışmasının sonuçları ile ikinci alt problemimize dair ulaştığımız sonuçlar arasında örtüşme olduğu görülmüştür. Sever (2005)' in araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Yapılan diğer bir araştırma da Yolaç' ın yaptığı çalışmadır. Yolaç (2009) " İktisadi Bakımdan Eğitimin Önemi, Teknoloji ve Tasarım Dersine Yönelik Öğrenci Tutumları" konulu yüksek lisans tezidir. Araştırmanın sonucunda da, Teknoloji Tasarım dersi öğrencilerinin cinsiyetleri boyutunda öğrenci tutumlarında anlamlı fark gözlenmemiştir. Fakat öğrenci tutumlarının öğretmenin ders içi davranışlarının etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçları, yaptığımız çalışmanın sonuçları ile örtüşmemektedir. Oyma (2010)" İlköğretim Okullarının fiziksel yapılarına ilişkin Öğrenci Tutumları ve Öğretmen Memnuniyetlerinin Değerlendirilmesi" konulu yüksek lisans tezi ile bu boyutta bir örtüşme olduğu gözlenmektedir.

3. Araştırmanın üçüncü alt probleminde "Öğrenci ailelerinin gelir düzeylerine bağlı olarak sınıf yönetimine dönük tutumları arasında fark var mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Buna göre gelir düzeyine ilişkin anlamlı farklılık sadece OPP boyutunda gözlenmektedir ($F_{2,656}=3.63, p<.05$). Bu fark ailelerinin gelir düzeyi 1000TL'den az olan öğrencilerin puanlarının gelir düzeyi 3000 TL'den fazla olanlardan daha yüksek puan almalarından kaynaklanmaktadır. Bu boyutta birebir örtüşmese de diğer bir araştırma, Konak (2012) "İlköğretim 6. sınıf Görsel Sanatlar Eğitimi ders içi etkinliklerinin öğrencilerin demokratik tutumlarına etkisi" adlı yüksek lisans tezidir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin demokratik tutumlarının anne babanın eğitim durumuna, ailenin aylık gelirine göre, cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bu bilgiler, çalışmanın üçüncü alt problemi sonucunda elde

edilen bulgular ile örtüştüğü görülmektedir. Farklı seviyelerde olsa da Turanlı (1995) "Öğrencilerin Sınıf yönetimine Yönelik Öğretmen Davranışlarına Dair Beklenti ve Algıları" adlı yüksek lisans tezinin sonuçlarıyla bulunan sonuçlar arasında paralellik görülmüştür.

4. Araştırmanın dördüncü alt probleminde "Sınıf mevcuduna bağlı olarak öğrencilerin sınıf yönetimine dönük tutumları arasında fark var mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Buna göre SOFT boyutunda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($F_{2,656}=6.96$, $p<.001$). Bu farklılık sınıf mevcudu 15'in ile 15-35 arasında olan öğrencilerin puanlarının sınıf mevcudu 35'in üstünde olan öğrencilerden aldıkları puanların yüksekliğinden kaynaklanmaktadır. Bir anlamlı farklılık da OPP boyutundadır ($F_{2,656}=8.08$, $p<.001$). Burada da sınıf mevcudu 15-35 arasında olanların puanları 35'in üstünde olanlarınkinden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin toplam puanları arasında da anlamlı fark belirlenmiştir ($F_{2,656}=8.03$, $p<.001$). Buradaki fark da 15-35 arasında mevcuda sahip olan öğrencilerin 35'in üstünde mevcuda sahip olanlardan daha yüksek puan almalarından kaynaklanmaktadır. Bu boyutta Kılınç (2013) yapmış olduğu "8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen- Öğrenci Görüşleri ile Derse Yönelik Öğrenci Tutumları" konulu doktora tezi sonuçları arasında bir paralellik görülmüştür.

5. Araştırmanın beşinci alt probleminde "Öğrencinin sanat eğitimi aldığı mekânın türüne bağlı olarak sınıf yönetime dönük tutumları arasında fark var mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Buna göre öğrencilerin SOFT ($t=-13,64$, $p<.001$) ve OZB ($t=-2,90$, $p<.001$) puanları arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Her iki boyutta da dersleri atölyede yapan öğrencilerin sınıf yönetimine ilişkin algı puanları daha yüksektir. Öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam puanlar arasında da anlamlı bir fark saptanmıştır ($t=-2,99$, $p<.001$) Buradaki fark da dersi atölyede yapan öğrencilerin puanlarının yüksek çıkmasından kaynaklanmıştır. Bu boyutta Gökaydın (2002), Polloway ve Patton (1997)' un yaptığı çalışmalar ile birebir örtüşmesine de büyük oranda benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

6. Araştırmanın altıncı alt probleminde "Okul türü, kademesi ve öğrenci cinsiyetine bağlı olarak sınıf yönetimine dönük tutumları arasında fark var mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Kız ve erkek ortaokul öğrencilerinin puanları arasında SİİD ($t=1.74$, $p<.001$) ve toplam TPLPUAN' da ($t=2.44$, $p<.05$) anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. SİİP boyutunda bu fark kızların puanlarının (Ort=3.93, S=.87) erkeklerin puanlarından (Ort=3.66, S=.93) yüksek çıkmasından kaynaklanmaktadır. TPLPUAN' a ilişkin farklılık da kızların puanlarının (Ort=3.51, S=.59), erkeklerin puanlarından (Ort=3.36, S=.69) yüksek çıkmasından kaynaklanmaktadır. Cinsiyet değişkeni dikkate alındığında diğer boyutlarda ortaokul öğrencileri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Kız ve erkek lise öğrencilerinin hem toplam hem de dört boyutla ilgili puanları arasında anlamlı farka rastlanmamıştır.

Tam olarak örtüşme de Aksu (1997) ve Sever (2005)' in çalışmalarıyla bu boyutta kısmen de olsa örtüşme olduğu saptanmıştır. Diğer bir çalışmada Oyman (2010) "İlköğretim Okullarının Fiziksel Yapılarına İlişkin Öğrenci Tutumları ve Öğretmen Memnuniyetlerinin Değerlendirilmesi" konulu yüksek lisans tezinin sonucunda okul binalarının fiziksel yapılarına ilişkin sıcaklık, akustik, aydınlatma, iç hava kalitesi, yoğunluk oyun alanı, renk ve mobilya alt boyutlarında öğrencilerin iyi düzeyde tutum sergiledikleri ve öğretmenlerin yüksek düzeyde memnuniyete sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca öğrenci cinsiyetleri ve okul değişkenleri arasında da anlamlı farklara rastlanmıştır. Bu çalışma tamamen örtüşme de yaptığımız çalışma ile elde edilen bulgular konusunda kısmen benzerlik sergilemektedir. Bir başka araştırma Gürsoy (2014) " Güncel ve Popüler Müzik Dersine İlişkin Öğrenci Tutumları " konulu yüksek lisans tezidir. Bu araştırmanın sonucunda, öğrencilerin okudukları sınıf, cinsiyetlerine, mezun oldukları ortaöğretim kurumlarına ve dinledikleri müzik türüne göre öğrenci tutumların da anlamlı fark bulunmamıştır ve tez konusu araştırmanın bu boyutunu desteklememektedir.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimlerine Dönük Tutumlarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçların yanı sıra uygulamacılar ve araştırmacılar için önemli görülen bazı öneriler yer almaktadır.

5. 1. Sonuçlar

"Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine Dönük Tutumları" adlı araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Okul kademesine göre ortaokul, lise ve GSL öğrencilerinin aldıkları puanlar incelendiğinde, SOFD, OZB boyutun da lise ve GSL öğrencilerinin ortaokul öğrencilerinden daha yüksek puan aldıkları fakat OPP, SİİD boyutunda ise ortaokul öğrencilerinin lise ve GSL öğrencilerinden daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Ortaokul, lise ve GSL de okuyan öğrencilerin sınıf yönetimine ilişkin algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre GRS öğretmeninin sınıf yönetimine karşı olan algıları incelenmiş ve kız ile erkek öğrencilerin aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. SİİD, ÖDD ve TPLPUAN boyutlarında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Gelir düzeyine ilişkin anlamlı farklılık sadece OPP boyutunda görülmüştür. Ailesinin gelir düzeyi 1000 TL'den az olan öğrencilerin aldıkları puanlar, ailesinin gelir düzeyi 3000 TL'den fazla olan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf mevcuduna göre SOFT Boyutunda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılık sınıf mevcudu 15 ile 15-35 arasında olan dersliklerde öğrenim gören öğrencilerin al-

◆ Firdevs Bayrak Bayat / Raif Kalyoncu

dıkları puanların sınıf mevcudu 35 üstünde olan dersliklerde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek puan almalarından kaynaklanmaktadır. Diğer bir anlamlı farklılık OPP boyutunda görülmüştür. Sınıf mevcudu 15- 35 olanların puanları, mevcudun 35'in üstünde olanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. TPLPUAN boyutunda da anlamlı farklılık elde edilmiştir. Mevcudun 25-35 arasında olduğu dersliklerde öğrenim gören öğrencilerin, 35'in üstünde mevcuda sahip dersliklerde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Dersin işlendiği mekânın türüne göre (Atölye, sınıf) öğrencilerin sınıf yönetimine karşı olan algıları ile ölçekten aldıkları puanlar arasında da anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın SOFT VE OZB boyutu ile TPLPUAN boyutunda olduğu görülmüştür.

Araştırmada ortaokul ve lisede okuyan öğrencilerin cinsiyetlerine göre GRS öğretmeninin sınıf yönetimine karşı olan algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı da araştırılmıştır. Ortaokula giden kız ve erkek öğrencilerin puanları arasında SİİD ve TPLPUAN boyutunda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

5. 2. Öneriler

5. 2. 1. Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Bu bölümde yapılan araştırma sonucunda elde edilen sonuçlarına dair önerilere yer verilmektedir.

Araştırma sonuçları göstermiştir ki, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri dışındaki okullarda okuyan öğrencilere yönelik sanat derslerinde öğretim zamanı daha uzun tutulmalı ve sınıfın fiziksel düzenlenmesi, fiziksel olarak daha gelişmiş ve gelişmekte olan ergen öğrencilerin daha rahat ve özgürce hareket edebilmelerine olanak sağlama-yağı düşünülmektedir.

Erkek öğrencileri de sanat eğitiminde etkin hale getirmek ve sanat eğitiminin her aşamasından en üst düzeyde faydalanmalarını sağlamak için, erkek öğrencilerin bu derse karşı olan olumsuz tutumlarının kaynakları belirlenip, bu olumsuzlukların ortadan kaldırılması sağlanmalıdır. Bunun için önce akademik düzeyde, sonrada bu akademik çalışmaların neticeleri doğrultusunda okullarda gerekli düzenlemelere gidilmelidir.

Öğrencinin maddi imkânsızlıklar dolayısıyla temin edemeyeceği malzemeler gerektiğiren çalışmalar yerine, toplumun her kesinden insanların rahatça ulaşabileceği malzemelere dayalı çalışmalara yer verilebilir.

Genel eğitimin en büyük sıkıntısı olan kalabalık sınıfların mevcutları azaltılarak Avrupa standartlarında sınıflar oluşturulabilir.

Ülkemizdeki bütün okullarda Görsel Sanatlar eğitimi atölyelerinin oluşturulması sağlanabilir.

Fiziksel olarak Kız öğrencilere nazaran daha gelişmiş ve ilgi ihtiyaçları daha farklı olan erkek öğrenciler için daha verimli olmak adına genel plan ve programdan farklı olarak alternatif bir plan-program hazırlanması önerilebilir.

6. KAYNAKLAR

- Aksu, F. (1997). Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki etkinliği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Altun, G. (2010). Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel ve güven düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul.
- Artut, K. (2002). *Sanat eğitimi, kurumları ve yönetimleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Barker, C., Pistrang, N., & Elliott, R. (2002). *Research Methods in Clinical Psychology*, Chichester: John Wiley & Sons, 2002.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*, genişletilmiş yedinci baskı. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, No:154.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon
- Ersoy, A. (1990). Türkiye’de güzel sanatlar eğitiminin resim- iş olarak anılan disiplinlerin ilk ve ortaöğretim düzeyindeki sorunlar. Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi, 24-28 Aralık. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ertemin, B. (1997). İlköğretim okulları resim-iş öğretim programının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gökaydın, N. (1990). *Eğitimde tasarım ve görsel algı (Temel tasarım eğitimi)*, Ankara: Sedir Yayın Evi.
- Gökaydın, N. (2002). *Temel sanat eğitimi (Sanat eğitimi sistemi ve bilgi kapsamı)*. Ankara: MEB Yayıncılık.
- Grolier International Americana Encyclopedia (1993). Den-Evr (C.5). Danbury, Connecticut, İstanbul.
- Gürsoy, G. (2014). Güncel ve popüler müzikler dersine ilişkin öğrenci tutumları. Yayınlanmamış yüksek lisan tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gürsel, M. (Ed). (2011). *Sınıf yönetimi*. Konya: Eğitim Kitapevi.
- Karasar, N.(2008). *Bilimsel araştırma yöntemi* (18. bs). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (Ed). (2002). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kılınç, H. H. (2013). 8. Sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi kazanımlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen öğrenci görüşleri ile derse yönelik öğrenci tutumları, Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

◆ **Firdevs Bayrak Bayat / Raif Kalyoncu**

- Konak, A. (2012). İlköğretim 6. sınıf görsel sanatlar eğitimi ders içi etkinliklerin öğrencilerin demokratik tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- MEB (2006). İlköğretim genel müdürlüğü görsel sanatlar dersi öğretim programı. Ankara.
- Oyman, N. (2010). İlköğretim okullarının fiziksel yapılarına ilişkin öğrenci tutumları öğretmen memnuniyetleri değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osman Gazi üniversitesi, Eskişehir.
- Öncel, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. Ankara: MEB Yayınları.
- Öz, F. (2003). İlköğretim 2. kademesinde resim-iş dersine ayrılan sürenin dersin niteliğine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Polloway, E. A., Patton, J. R. (1997). *Strategies for teaching whith special needs. the uniteded states of america*: New Jersey: Merrill, an Imprint of Macmillan Publishing Company.
- San, İ. (1983). *Sanat eğitimi kuramları*. Ankara: Tan Yayınları.
- Sever, B. (2005). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin resim-iş dersine ilişkin görüşlerinin tam öğrenme modeline göre incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Sundor, G. (2006). *Temel sanat eğitimi "aynanın gerçeği" temel tasarım resim eğitimi ve sanatla karşılaşma*. İstanbul: Tıglat Matbaacılık a.ş.
- Tuna, S. (2004). " Sanat eğitiminin gerekliliği ve güncelliği," *Çağdaş Eğitim Dergisi* (306), 29-34.
- Turanlı, A. S. (1995). Öğrencilerin sınıf yönetimine yönelik öğretmen davranışlarına dair beklenti ve algıları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Uçan, A. (1995). "Türkiye'de güzel sanatlar fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve eğitim programlarının yeniden düzenlenmesi". *Anadolu Sanat Dergisi*, 4, 121,142.
- Uysal, A. (2005). İlköğretimde verilen sanat eğitimi derslerinin yaratıcılığa etkileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, Cilt 6,Sayı1 Sayfa 41-47.
- Yolaç, G. (2009). İktisadi kalkınmada eğitimin önemi, teknoloji ve tasarım dersine yönelik öğrenci tutumlar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara

OKUL MÜDÜRLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE İLK VE ORTAOKULLARDA VELİ BASKISI: NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Bahriye ŞENARAS*
Şahin ÇETİN**

Öz: Bu araştırmanın amacı, ilk ve ortaokullarda öğrenci velilerinin okul müdürleri ve öğretmenler üzerinde baskı uygulayıp uygulamadıklarına, baskının hangi konularda yoğunlaştığına ve sonuçlarına ilişkin algıları belirlemektir. Nitel bir çalışma olarak desenlenen araştırma, 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılında İstanbul ili Kartal ilçesindeki 10 okul müdürü (5 ilkokul müdürü, 5 ortaokul müdürü) ve 10 öğretmen (5 ilkokul öğretmeni, 5 ortaokul öğretmeni) ile görüşülerek gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenip yorumlanmıştır. Öğretmenlerin daha çok notlar, ödevler ve sınıf içi konularda; müdürlerin ise öğretmen görevlendirme, belirli bir sınıfa kayıt yaptırma, sınıf veya öğretmen değiştirme konularında baskıyla karşı karşıya kaldıkları bulunmuştur. Özellikle öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları baskılar sonucunda duygusal ve psikolojik birtakım sorunlar yaşayabildiğini ve baskıyı kişisel yaşantılarına yansıtıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmanın son bölümünde uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Baskı, öğretmen-veli iletişimi, okul müdürü-veli iletişimi

* Müdür Yardımcısı, Şeyh Şamil Ortaokulu, Kartal, İstanbul, bahriyeizmir@hotmail.com, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 07/02/2018 – 25/09/2018.

** Dr. Öğretim Üyesi, Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, sahincetin@maltepe.edu.tr, ORCID ID: 0000 0003 2757 4584

PARENTAL PRESSURE ON PRINCIPALS AND TEACHERS: A QUALITATIVE ANALYSIS

Bahriye ŞENARAS*
Şahin ÇETİN**

Abstract:

This study aimed at exploring parental pressure on principals and teachers working at primary and secondary schools. We specifically wanted to find out the kinds and sources of parental pressure as well as its effects on personal and professional lives of principals and teachers. Using a qualitative design the study focused on personal experiences of participants and as such it can be described as a phenomenological study. Participants were 10 principals and 10 teachers from 10 schools (5 for each level of education) in Kartal, Istanbul. Data were collected through semi-structured interviews with each participant and analyzed through content analysis by researchers. Parental pressure on teachers was found to be on such topics as school marks, homework and classroom management issues whereas pressure on principals was on such issues as assignment of teachers to classes, registration in a particular classroom taught by a particular teacher and teacher re-assignment to a different class. Especially teachers admitted experiencing psychological and affective problems caused by such pressures and failing to contain and leave behind such feelings at school. In the end suggestions for practice and further research were offered.

Key Words: Parental pressure, teacher-parent interaction, principal-parent interaction

Giriş

Okullar içinde buldukları çevre ile sürekli bir karşılıklı etkileşim içinde olan açık toplumsal sistemlerdir. Çevredeki en önemli gruplardan birini aileler oluşturmaktadır. Erdoğan ve Demirkasımoğlu'na göre (2010) ailelerin okullardan talepleri özellikle ilkokulun ilk yıllarından itibaren yoğun olmaktadır. Aileler; ilk yıllarda çocukların okul fobisi, gelişimleri, öz bakımları ve arkadaşlarıyla iletişimi; ilerleyen yıllarda akademik gelişimleri ve başarıları başta olmak üzere birçok konuda okul yöneticileri ve öğretmenlerle iletişim ve etkileşim içinde olmaktadır.

* Assistant Principal, Şeyh Şamil Middle School, Istanbul.

** Assistant Professor, Maltepe University, Faculty of Education, Istanbul.

Okul ile aileler arasında kurulacak sağlıklı iletişim ve işbirliğinin, eğitim-öğretim sürecini olumlu etkileyeceği açıktır. Ailenin eğitim sürecine katılımının eğitim sürecinin farklı yönleri üzerindeki olumlu etkileri araştırmalarla ve meta analizlerle kanıtlanmıştır. Örneğin 9 ayrı meta analiz çalışmasını bir araya getiren bir meta analiz, aile katılımının tüm biçimlerinin tüm öğrenim düzeylerindeki öğrencilerin başarısı üzerinde olumlu etki yaptığını göstermiştir. Başarı nasıl ölçülürse ölçülsün sonuç değişmemekte; en güçlü etki “ailenin akademik başarı beklentilerinin olması” şeklinde tanımlanmış aile katılımı durumunda ortaya çıkarken, en zayıf etki ise “ödevlere yardım” şeklinde tanımlanmış katılım sonucunda ortaya çıkmaktadır (Wilder, 2013). Araştırmalar okul-aile iletişiminin öğrenci başarısını (Dönmez vd., 2008; Kolay, 2004), eğitim kalitesini (Kolay, 2004) olumlu etkilediğini ve istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesinde (Çayak vd., 2015) etkili olduğunu göstermektedir. Aile katılımının olumlu etkisi; çocuğun yeteneği, sosyoekonomik statüsü ve kökeni (Zellman vd., 1998) veya çocuğun zekâ düzeyi (Topor vd., 2010) gibi değişkenler kontrol edildiğinde devam etmektedir.

Araştırmalar ailelerin eğitim sürecine katılımının genel olarak yöneticiler, öğretmenler ve aileler tarafından da olumlu bulunduğunu (Sabancı, 2009); ancak bu süreçte velilerin, yöneticilerin ve öğretmenlerin etkili bir iletişim tarzı benimsemesinin de önemli olduğunu göstermektedir. Örneğin Hatipoğlu ve Kavas'ın (2016) 250 öğretmen üzerinde yaptıkları araştırmada; öğrenci velilerinin olumlu ve açıklayıcı/bilgilendirici bir iletişim tarzı benimsemesi ile öğretmen performansı arasında olumlu ilişki olduğu; negatif ve eleştirel veli iletişim tarzı ile öğretmen performansı arasında ise ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Okul-aile iletişiminin sınırlarının iyi belirlenmesi önemlidir. Sınırların aşılması durumunda aile katılımının veli baskısına dönüşmesi durumu ortaya çıkabilmektedir. Katılım, ailenin çocuğun eğitimine yatırımı (Larocque vd., 2011) veya çocuğun eğitsel gelişimini desteklemeyi amaçlayan davranışları (El Nokali vd., 2010, 989) biçiminde tanımlanabilir. Baskı ise, belirli bir konudaki tutum ve davranışlarını değiştirmeleri için bireylere veya gruplara uygulanan tazyiktir. Bu kapsamda düşünüldüğünde okullarda, velilerin kendi talep ve isteklerini okul müdürü ve öğretmenlerine kabul ettirme çabaları, bu çabaları kabul ettirmek için ilk denemelerinde sonuç alamadıklarında bir üst kademeye şikayette bulunmaları, her türlü suçlayıcı tavır ve davranışları, var olan okul ve sınıf gidişatına müdahalede bulunma ve yönlendirme isteklerinin tümü “veli baskısı” olarak değerlendirilebilir.

Bu tür baskılar hem okullar hem öğretmenler açısından istenmeyen sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir (Erdoğan vd., 2010). Son yıllarda değişen toplumsal koşullar ve çevreye duyulan güvensizlik gibi nedenlerle özellikle ilkokullarda velilerin bir kısmının, sınıflara kadar çocuklarına refakât etmeye başladıkları gözlemlenmektedir. Velilerin okulların bu kadar içinde olması öğretmenler ve okul yönetimi üzerinde çeşitli baskılar oluşturabilmektedir. Veliler zamanla öğretmenleri birbiriyle kıyaslamaya

ve kendi kıstaslarına göre eleştirmeye başlayabilmekte ve öğretmenleri kendi istekleri doğrultusunda etkilemeye çalışabilmektedir (Erdoğan, 2000).

Öğrencilerin notlarına ilişkin beklentilerle başlayan baskılar, velilerin memnun olmadıkları öğretmenleri okul müdürüne şikayet ederek sınıf veya öğretmen değişikliği talep etmesine kadar uzanabilmektedir.

Araştırmalar, doğrudan yüz yüze görüşme yoluyla ya da okul koruma derneği ve okul aile birliği gibi örgütler üzerinden gerçekleştirilen (Açıkalın, 1989) bu tür baskıların belirli konu başlıklarında yoğunlaştığını göstermektedir. Ürün ve Gökçe (2015) tarafından Kocaeli ilinde gerçekleştirilen çalışmada; ailelerin, siyasi grupların, sendikaların ve dini grupların okul yönetiminden ve öğretmenlerden çeşitli taleplerde bulunduğu belirlenmiştir. Ailelerin müdürlerden en çok, velisi buldukları öğrenci işleriyle ilgili taleplerde bulunduğu; sonrasında sırasıyla eğitim-öğretim süreci işleri, okul işletmesi işleri ve personel özlük işleriyle ilgili isteklerin geldiği tespit edilmiştir. Somut talepler arasında “öğrencinin okula kayıt hakkı olmadığı halde kayıt yaptırmaya çalışma”nın en başta gelen baskı nedeni olduğu göze çarpmaktadır. Somut taleplerin yoğunlaştığı konular bakımından eğitim öğretim süreçleriyle ilgili en önemli baskı konusunun ilkokulda sınıf öğretmeni seçme; okul idaresi ile ilgili en önemli baskı konusunun okulun temizliği; personel ile ilgili en önemli baskı konusunun ise kadrolu öğretmen verilmesi olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin ailelerin bu istekleri karşısında reddetme, isteği kabul etme, veli ile toplantı, veliyi oyalama, görüşme ve seminer yapma gibi yollara başvurduğu belirlenmiştir.

Okulun çevresinde yer alan baskı gruplarının (dernek, işletme, vakıf, işçi ve işveren kuruluşları ile bürokrat ve siyasiler) okula etkisini inceleyen Özcan (2014), vakıf ve derneklerin okullarda tanıtım yapma, afiş asma, broşür dağıtma gibi taleplerde bulunduğunu ortaya koymuştur. Bürokrat ve siyasilerin doğrudan ya da millî eğitim müdürlüğü bürokratları aracılığıyla baskı yaptıkları, velilerin de yöneticilerden, çocuklarının iyi sınıf algısı olan sınıflara alınması, öğrenci notlarının yükseltilmesi, oturduğu sıranın veya yanındaki sıra arkadaşlarının değiştirilmesi, yurttan kalıyorsa istediği odaya yerleştirilmesi, çocuğunun istedikleri öğretmenin sınıfına verilmesi, devamsızlık konusunda idare edilmesi ve mesleki okullarda daha iyi bölüme geçme gibi isteklerinin olduğu belirlenmiştir.

Bu türde çeşitli baskılara maruz kalan öğretmenler ve müdürlerin, bunların sonuçlarını farklı biçimlerde dışavurabilmekte ve günlük yaşamlarına, okuldaki tutum ve davranışlarına, aile hayatlarına bu durumu yansıtılabilmektedir. Tüm bunlar düşünüldüğünde, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görevlerini gerçekleştirirken veliler tarafından gördükleri baskıların neler olduğunun, veli baskılarının öğretmen ve müdürlerinin tutum ve davranışlarını nasıl etkilediğinin ve bu baskıların yarattığı sonuçların neler olabileceğinin bilinmesi önem kazanmaktadır.

Bu araştırma ile devlet okullarında velilerin müdür ve öğretmenler üzerindeki baskılarının ve bunların çeşitli sonuçlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul müdürlerine ve öğretmenlere veliler ne tür baskılar uygularlar? Bu baskıların olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?

2. Veliler tarafından oluşturulan bu baskılar okul müdürleri ve öğretmenlerde davranış değişikliğine (not değişikliği, öğrenciye veya öğretmene karşı tutum değişikliği vb.) yol açar mı?

3. Veliler tarafından gelen baskılar nedeniyle öğretmenlerin okul yöneticileri ile karşı karşıya geldiği durumlar oluşmakta mıdır?

4. Velilerin yönetici performans değerlendirmelerine katılması, bir baskı unsuru olarak algılanabilir mi?

5. Milli Eğitim Bakanlığı Alo 147 İletişim hattının uygulamada olması okul müdürleri ve öğretmenler için bir baskı unsuru olarak algılanabilir mi?

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretmenlerin ve müdürlerin deneyimlerine ilişkin daha derinlemesine bilgi edinebilmek için bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseninde tasarlanmıştır. Fenomenoloji çevremizdeki olgular hakkında insanların deneyimlerini, algılarındaki farklılıkları açığa çıkarmaya odaklanır (Melanlioğlu, 2013). Fenomonoloji, nitel araştırmanın doğasına uygun olarak kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymayabilir. Ancak bir olguyu daha iyi tanımaya ve anlamaya yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak örnekler, açıklamalar ve deneyimler ortaya koyabilir. Bu yönüyle hem bilimsel literatüre hem de uygulamaya yönelik katkılar sunabilir (Yıldırım vd., 2008).

Katılımcılar

Fenomonoloji araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenle, incelenen olguyu yansıtabilecek bir çeşitliliği sağlamak amacıyla, bu araştırmanın katılımcılarının 10'u okul müdürü (5 ilkokul müdürü, 5 ortaokul müdürü) ve 10'u öğretmen olmak üzere (5 ilkokul öğretmeni, 5 ortaokul öğretmeni) 20 kişiden oluşması planlanmıştır. Katılımcılar 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı itibarıyla İstanbul ili Kartal ilçesinde görev yapmaktadır. Kartal ilçesinin seçilmesinde ilçenin sosyoekonomik bakımdan yeterli çeşitliliği yansıttığının düşünülmesi ve bunun yanında ulaşım, zaman kısıtlılıkları, erişim vb. gibi faktörler etkili olmuştur. Katılımcılar belirlenirken, Kartal ilçesinde bulunan ilk ve ortaokullar liste olarak sıralanmış ve kurumu yansız olarak çekme yöntemine gidilmiştir. Bu şekil-

de toplam 47 okul arasından 5 ilkokul ve 5 ortaokul olmak üzere toplam 10 okul yansız olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında, nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemi olan görüşme (Yıldırım vd., 2008) kullanılmıştır. Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin hissettikleri veli baskısına ilişkin görüşleri alınmıştır. Öncelikli olarak konuyla ilişkili literatür taranarak görüşmede kullanılacak sorular hazırlanmış ve alan uzmanları olarak 3 öğretim üyesi 2 okul müdürü tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Öneriler doğrultusunda, hazırlanan 8 sorudan 1'i çıkartılmış ve 7 sorudan oluşan bir görüşme formu geliştirilmiştir. Öğretmenler ve müdürler için ayrı görüşme formları kullanılmıştır. Görüşmeler gerçekleştirilirken ilkokul müdürleri (İM1, İM2, İM3, İM4, İM5), ortaokul müdürleri (OM1, OM2, OM3, OM4, OM5), ilkokul öğretmenleri (İÖ1, İÖ2, İÖ3, İÖ4, İÖ5), ortaokul öğretmenleri (OÖ1, OÖ2, OÖ3, OÖ4, OÖ5) şeklinde kodlanmıştır.

Görüşmeler katılımcıların çalıştıkları okullarda yapılmış olup, görüşmeler sırasında ses kayıt cihazından faydalanılmıştır. Görüşmelerin büyük kısmı 2015-2016 Eğitim Öğretim yılı sonundaki yaz seminerleri süresince gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeye gidilmeden önce telefonla randevu alınmış ve görüşmeyi kabul eden okul müdürleri ile öncelikli olarak görüşülmüştür. Okul müdürü ile görüşme gerçekleştirildikten sonra öğretmenler odasına geçilmiş, araştırmacı kendisi ve yaptığı araştırma ile ilgili kısa bir bilgi verdikten sonra, konuyla ilgili paylaşımlarda bulunabilecek ve gönüllü olan bir öğretmenle de uygun bir ortama geçip görüşmeyi gerçekleştirmiştir. Görüşmeler, görüşme yapılan müdür ve öğretmenlerin paylaşımlarına bağlı olarak 8 ila 15 dakika arasında sürmüştür.

Görüşmeye Hazırlık ve Görüşme

Görüşmelerde araştırmacılar tarafından hazırlanan bir görüşme kılavuzu kullanılmıştır. Görüşme kılavuzunda araştırmaya ve araştırmacılara ilişkin bilgiler kısaca verilmiş, amaç ve beklentiler açıklanmış, kayıt işleminin nasıl yürüyeceği ifade edilmiş ve araştırmanın nasıl sonlandırılacağı anlatılmıştır.

Daha sonra katılımcılara araştırmacılar tarafından hazırlanan sözleşme verilmiş ve okumaları istenmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul ederlerse imzaları istenmiştir.

Görüşmelerin tamamı araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Görüşme sırasında akıcılığın bozulmaması, sonuçların ayrıntılı değerlendirilebilmesi ve eksiksiz kaydedilebilmesi için ses kayıt cihazının kullanılacağı belirtilmiş, bu kayıtların araştırmacılar dışında hiç kimse tarafından dinlenmeyeceği ifade edilmiştir.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenip yorumlanmıştır. Betimsel analiz ile özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir (Yıldırım vd., 2008).

Analiz gerçekleştirilirken, yapılan görüşmelerin deşifreleri okunmuş; tema ve kodlar belirlenmiştir. Bu kapsamda beş tema ve beş kod belirlenmiştir. Oluşturulan bu tema ve kodlar çerçevesinde araştırma bulgularının analizi yapılmıştır.

Bulgular

Katılımcılara ilk olarak “velilerin ne tür baskılar uyguladıkları” sorulmuştur. Alınan yanıtlar, frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Veli baskısının türlerine ilişkin görüşler

Grup	Yanıtlar	f	%
Müdürler	Öğretmen ve sınıf seçimi ile ilgili baskı uygularlar	7	70
	Okul müdürlerine veliler baskı uygulayamazlar	2	20
	Öğrencilerin akademik başarısı ile ilgili baskı uygularlar	1	10
	Toplam	10	100
Öğretmenler	Notlar konusunda baskı kurarlar.	4	40
	Çocuklarına ilgi gösterme konusunda baskı kurarlar.	2	20
	Ödevler konusunda baskı kurarlar.	2	20
	Alo 147 Hattı aracılığıyla baskı kurarlar.	1	10
	Sınıfta disiplin kurma konusunda baskı kurarlar.	1	10
	Toplam	10	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, görüşme yapılan müdürlerden 7’si (İM2, İM3, İM5, OM1, OM2, OM3, OM4) velilerin öğretmen ve sınıf seçimi ile ilgili baskı uyguladığını; 2’si (İM1, İM4) velilerin herhangi bir konuda baskı uygulayamayacaklarını; 1’i (OM5) ise öğrencilerin akademik başarısı ile ilgili baskı uyguladığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden 1’i (İÖ1) velilerin Alo 147 hattı aracılığı ile baskı kurduklarını; 2’si (İÖ2, İÖ3) çocuklarına ilgi gösterme konusunda baskı kurduklarını; 2’si (İÖ4, İÖ5) ödevler konusunda baskı kurduklarını; 4’ü (OÖ1, OÖ2, OÖ3, OÖ4) notlar konusunda baskı kurduklarını; 1’i ise (OÖ5) sınıfta disiplin kurma konusunda baskı kurduklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılara ikinci olarak “Veliler tarafından oluşturulan bu baskılar sizde davranış değişikliğine (not değişikliği, öğrenciye veya dersin öğretmenine karşı tutum değişikliği, vb.) yol açıyor mu?” sorusu sorulmuştur. Alınan yanıtlar, frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Veli baskısının davranış değişikliğine yol açması hakkındaki düşünceler

Grup	Yanıtlar	f	%
Müdürler	Hayır kesinlikle yol açmaz	6	60
	Evet yol açabilir	4	40
	Toplam	10	100
Öğretmenler	Hayır, değişikliğe yol açmaz.	5	50
	Geriye dönüp notları gözden geçirdiğim oluyor.	2	20
	Öğrenciye karşı tutum değişikliği olabiliyor.	2	20
	Anlık durum değişikliğine neden olabilir.	1	10
	Toplam	10	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi, görüşülen müdürlerden 6’sı (İM1, İM3, İM5, OM1, OM2, OM3) veli baskısının davranış değişikliğine kesinlikle yol açmayacağını; 4’ü ise (İM2, İM4, OM4, OM5) velilerden gelen baskıların kendilerinde davranış değişikliğine yol açabileceğini ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden 5’i (İÖ1, İÖ2, İÖ3, İÖ5, OÖ2) veliler tarafından gelen baskıların kendilerinde davranış değişikliğine yol açmadığını; 1’i (İÖ4) anlık durum değişikliğine neden olabileceğini; 2’si (OÖ1, OÖ3) geriye dönüp notları gözden geçirip tekrar değerlendirdiğini; 2’si ise (OÖ4, OÖ5) öğrenciye karşı tutum değişikliğine yol açabildiğini ifade etmişlerdir.

Katılımcılara üçüncü olarak “Veliler tarafından gelen baskılar nedeniyle öğretmenlerle/okul yönetimi ile karşı karşıya geldiğiniz durumlar oldu mu? Olduysa kısaca paylaşır mısınız?” sorusu sorulmuştur. Alınan yanıtlar, frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 3’de görülmektedir.

Tablo 3. Veli baskısı nedeniyle öğretmenlerle/yönetimle karşı karşıya gelme

Gruplar	Yanıtlar	f	%
Müdürler	Evet, böyle durumlarla karşılaştım	5	50
	Hayır, öğretmenlerle hiç karşı karşıya gelmedim	5	50
	Toplam	10	100
Öğretmenler	Okul yönetimiyle karşı karşıya gelmedim.	6	60
	Ben değil ama bu durumu yaşayan arkadaşlarım oldu.	3	30
	Evet okul yönetimiyle karşı karşıya geldim.	1	10
	Toplam	10	100

Tablo 3’te görüldüğü gibi, görüşme yapılan müdürlerden 5’i (İM5, OM1, OM2, OM3, OM5) velilerden gelen baskılar nedeniyle öğretmenlerle karşı karşıya geldiği durumlar olduğunu; diğer 5’i ise (İM1, İM2, İM3, İM4, OM4) bu baskılar nedeniyle öğretmenlerle hiç karşı karşıya gelmediklerini ifade etmişlerdir.

◆ Bahriye Şenaras / Şahin Çetin

Öğretmenlerden 6'sı (İÖ1, İÖ2, İÖ4, İÖ5, OÖ3, OÖ5) veliler tarafından gelen baskılar nedeniyle okul yönetimiyle karşı karşıya geldiği bir durum yaşamadığını; 3'ü (İÖ3, OÖ1, OÖ4) kendisinin değil ama arkadaşlarının böyle bir durumda kaldığını; 1'i ise (OÖ2) yönetikle karşı karşıya kaldığını ifade etmişlerdir.

Katılımcılara dördüncü olarak "Velilerin yönetici performans değerlendirmesine katılmasını üstünüzde bir baskı unsuru olarak görüyor musunuz?" sorusu sorulmuştur. Alınan yanıtlar, frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. Velilerin yönetici performans değerlendirmeye katılımının baskı unsuru olup olmamasına ilişkin görüşler

Gruplar	Yanıtlar	f	%
Müdürler	Hayır, kesinlikle görmüyorum	8	80
	Performans değerlendirmelerinde siyasi görüşün etkili olduğunu düşünüyorum	1	10
	Tek başına veliler değerlendirirse baskı olur; öğretmen ve öğrenci de değerlendirmeye katılmalı	1	10
	Toplam	10	100
Öğretmenler	Evet, bu bir baskı unsurudur.	6	60
	Hayır, baskı unsuru değildir.	4	40
	Toplam	10	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi, görüşme yapılan müdürlerden 8'i (İM1, İM2, İM3, İM4, İM5, OM2, M3, OM4, OM5) velilerin yönetici performans değerlendirmelerine katılmalarını kesinlikle baskı unsuru olarak görmediklerini; 1'i (OM1) bu değerlendirmelerde velilerin siyasi görüşlerinin etkili; 1 tanesi ise (OM3) tek başına veliler katılırsa baskı oluşturacağını ancak öğretmen ve öğrencilerinde katılımının gerekli olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden ise 6'sı (İÖ2, İÖ3, İÖ4, OÖ1, OÖ2, OÖ4) velilerin yönetici performans değerlendirmelerine katılmasını yöneticileri üstünde bir baskı unsuru olarak gördüklerini; 4'ü ise (İÖ1, İÖ5, OÖ3, OÖ5) bunu bir baskı unsuru olarak görmediklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcılara beşinci olarak "Milli Eğitim Bakanlığı Alo 147 İletişim hattının uygulamada olması sizler için bir baskı unsuru mudur? Gelen şikayetler doğrultusunda bir soruşturma veya teftiş geçirdiniz mi?" sorusu sorulmuştur. Alınan yanıtlar, frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 5'de görülmektedir.

Tablo 5. Alo 147 Hattının Baskı Unsuru Olarak Algılanmasına İlişkin Görüşler

Gruplar	Yanıtlar	f	%
Müdürler	Gereksiz şikayetler oluyor, eleme yapılmalı.	5	50
	Bilinçsiz velilerin istediklerini yaptırmak için daha sık kullandığını düşünüyorum	2	20
	Evet, baskı unsuru olarak görüyorum	2	20
	Hayır, görmüyorum. Velinin kendini ifade etmesi açısından bu hat olmalı	1	10
	Toplam	10	100
Öğretmenler	Evet, bir baskı unsurudur.	6	60
	Hayır, bir baskı unsuru değildir.	4	40
	Toplam	10	100

Tablo 5'te görüldüğü gibi, görüşme yapılan müdürlerden 1'i (İM2) Alo 147 Hattı'nı bir baskı unsuru olarak görmediğini ve velilerin kendilerini ifade edebilmeleri açısından olması gerektiğini belirtmiş; 5'i (İM1, İM3, İM4, OM2, OM4) gereksiz şikayetlerin olduğunu ve bunların bir kısmının elenmesi gerektiğini belirtmişler; 2'si (İM5, OM5) bilinçsiz velilerin daha çok kullandığını belirtmişler; 2'si (OM1, OM2) ise bu hattı baskı unsuru olarak hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Görüşülen öğretmenlerden 6'sı (İÖ1, İÖ2, İÖ3, OÖ1, OÖ3, OÖ4) Alo 147 İletişim Hattı'nın uygulamada olmasını bir baskı unsuru olduğunu; 4'ü ise (İÖ4, İÖ5, OÖ2, OÖ5) baskı unsuru olmadığını ifade etmişlerdir.

Katılımcılara altıncı olarak "Veliler tarafından gelen baskılar sizce özel okul-devlet okulu, ilkokul-ortaokul, öğretmen-yönetici olma durumuna göre değişmekte midir?" sorusu sorulmuştur. Alınan yanıtlar, frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6. Baskının okul türüne ve statüye göre farklılaşmasına ilişkin görüşler

Gruplar	Yanıtlar	f	%
Müdürler	Özel okullarda daha çok baskı olduğunu düşünüyorum.	6	60
	Özel okullarda velilerin yönetime baskı yapacağını düşünmüyorum.	2	20
	Kesin bir fikrim yok.	1	10
	Evet, her aşamada değişir.	1	10
	Toplam	10	100
Öğretmenler	Evet, her kademedede değişmektedir.	10	100
Toplam		10	100

Tablo 6'da görüldüğü gibi, görüşme yapılan müdürlerden 6'sı (İM2, İM3, İM4, İM5, OM1, OM2) özel okullarda daha çok baskı yapıldığını; 2'si (İM1, OM3) özel okul-

◆ Bahriye Şenaras / Şahin Çetin

larda velilerin yöneticilere baskı yapabileceğini düşünmediklerini; 1'i (OM4) kesin bir fikri olmadığını; 1'i (OM5) belirtilen her aşamada değiştiği şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin ise tamamı veliler tarafından gelen baskıların özel okul-devlet okulu, öğretmen-yönetici olma durumu, ilkokul-ortaokul olma durumlarına göre değişiklik gösterdiğini ifade etmişlerdir.

Katılımcılara yedinci olarak "Baskı altında kaldığınız durumların meslek hayatınıza, ailenize ve sosyal yaşamınıza yansımaları olmakta mıdır?" sorusu sorulmuştur. Alınan yanıtlar, frekans ve yüzde dağılımları Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7. Baskının meslek, aile ve sosyal yaşama yansımaları hakkındaki görüşler

Gruplar	Yanıtlar	f	%
Müdürler	Hayır yansıtımadım. Okulda olanı eve taşımadım.	6	60
	Evet, yansımaları olur.	4	40
	Toplam	10	100
Öğretmenler	Yansımaları olmaktadır.	8	80
	Baskı görmedim, görseydim de aileme hissettirmezdim.	2	20
	Toplam	10	100

Tablo 7'de görüldüğü gibi, görüşme yapılan müdürlerden 6'sı (İM1, İM3, İM4, OM2, OM3, OM4) baskı altında kaldıkları durumları meslek, aile ve sosyal yaşamlarına yansıtmadıklarını; 4'ü ise (İM2, İM5, OM1, OM5) okulda yaşanan baskıları ister istemez özel hayatlarına taşıdıklarını ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden 8'i (İÖ1, İÖ2, İÖ3, İÖ4, OÖ1, OÖ3, OÖ4, OÖ5) baskı altında kalınan durumların meslek, aile ve sosyal yaşamlarına yansımalarının olduğunu; 2'si ise (İÖ5, OÖ2) baskı görmediklerini, ancak baskı görseler bile ailelerine hissettirmemeye çalışacaklarını ifade etmişlerdir.

Yorum ve Tartışma

Araştırma bulguları araştırma soruları kapsamında beş ana başlıkta ele alınmıştır. Bu ana başlıklar ve alt temalara ilişkin bulgular devam eden kısımda irdelenmiştir.

Velilerden Gelen Baskıların Türleri

Katılımcılardan elde edilen görüşler doğrultusunda velilerden gelen baskı türlerinin iki konuda (alt tema) yoğunlaştığı görülmektedir: öğretmen ve sınıf seçimi ve öğretmen davranışlarını yönlendirme isteği alt temaları ortaya çıkmıştır. Bu alt temalara ilişkin bulgular ilerleyen kısımlarda irdelenmiştir.

Öğretmen ve Sınıf Seçimi

Katılımcılar, velilerden öğretmen ve sınıf seçimi konusunda baskı gördüklerini ifade etmişlerdir. Veriler, bu konudaki baskıların bazen bir öğretmen ismi vererek öğrencinin onun sınıfına kaydedilmesini isteme gibi çok somut şekiller alabildiğini göstermektedir.

“Öğrenci velileri 1.sınıf kayıtlarında öğretmen ismi vererek öğrenci kaydının yapılmasını istiyor ve bazen çok ısrarcı olabiliyor.” (İM2)

Katılımcıların görüşleri bu baskıların özellikle sene başında kayıt zamanında yoğunlaştığını ve ilkokullarla sınırlı olmadığını göstermektedir.

Veliler daha çok bize sene başında baskı uygular. Sınıfların oluşturulması sırasında velilerin öğrencilerini istedikleri sınıflara yazdırması konusunda baskısı oluyor... (OM3)

Velilerimizin okul yöneticilerine olan baskıları tamamen kayıt zamanında öğretmen tercihleri... En büyük baskı bu...(İM5)

Öğrencisi için özel sınıf talebi veya belli öğrencilerle bir arada olmasını istemek gibi özellikle kayıt sırasında bu tür baskılar oluyor. Öğretmen seçimi [konusunda] velinin adını duyduğu belli öğretmenler vardır. Derse onların girmesini ister. (OM2)

Öğretmen Davranışlarını Yönlendirme İsteği

Katılımcıların velilerden gördüğü bir diğer baskı türü de öğretmen davranışlarını yönlendirme amaçlıdır. Bu baskı ve taleplerin daha çok notlar ve sınıf içi düzeni konusunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu tür baskıların hem ilkokullarda hem ortaokullarda olabildiği anlaşılmaktadır. Not konusundaki baskıların bazen öğrencinin Takdir veya Teşekkür Belgesi alması adına yapıldığı ifade edilmektedir. Veliler öğrencilere ne kadar ödev verildiğine, sınıf atmosferine ve oturma planlarına müdahale etmek isteyebilmekte, bazı durumlarda baskı sınıftaki başka bir öğrenciyi şikâyete kadar varabilmektedir.

Öğretmenlere veliler genelde öğrencinin notları konusunda ve zaman zaman öğrencilere öğretmenin davranışları konusunda baskı uygularlar. (OÖ1) Öğretmenlere veliler not konusunda baskı uyguluyorlar. Özellikle okulun son dönemlerinde bu tür baskılar geliyor ya da istekler çok fazla oluyor. (OÖ2)

Öğretmenlere veliler az ödev verdiniz çok ödev verdiniz gibi ve sınıf ortamını kontrol etmeye çalışıyorlar genelde. Çocukların birbiri ile olan ilişkisini kontrol altında tutmaya çalışan çok fazla veli var ... Sınıftaki atmosferi kontrol altına almak isteyenler oluyor. (İÖ4).

Katılımcılardan biri bu tür baskıların suçlama boyutuna varabildiğini ve Teknoloji Tasarım, Müzik, Beden Eğitimi gibi derslere giren öğretmenlerin bu tür baskılarla karşılaştığını ifade etmiştir.

◆ Bahriye Şenaras / Şahin Çetin

Benim en son gördüğüm bir baskı teknoloji tasarım öğretmenine velinin bir söylemiydi. Öğrencisinin notunu düşük buluyordu sebebi de aslında öğretmeni biraz suçlar şeklindeydi. Bu şekilde genellikle teknoloji tasarım, müzik, beden öğretmenlerine notlarla ilgili baskılar daha çok oluyor. (ÖÖ3)

Baskıların Müdür-Öğretmen İlişkilerine Etkisi

Katılımcılardan gelen cevaplar, veli baskılarının müdür-öğretmen ilişkilerini etkilediğini ve baskılar sonucunda zaman zaman davranış değişikliğine gidilebildiğini göstermektedir. Veliler gibi okul müdürlerinin de öğretmenlere not değiştirme baskısı uygulayabildiği anlaşılmaktadır. Bir müdürün özellikle Müzik, Teknoloji Tasarım gibi derslere giren öğretmenlerden not değiştirme talebinde bulunabileceğini ifade etmiş olması dikkat çekicidir.

Not değişikliği dersiniz... Notunu değiştirmek olarak değil, onlara yönlendirme yaparım. Nedir, proje alsın, performans alsın, notunu yükseltsin deyip yolunu gösteririm. Öbür türlü, bir öğretmene baskı yapıp da notunu değiştir demem. Bir başkası gelirse söylemem. Ama ben kendim gördüğümde, bakıyorum çocuğun başarısı çok yüksek. Tek saat derslerimiz var bizim. Çocuğu tanıyamamış olabilir arkadaş çok fazla sınıfa girdiği için. Örneğin Teknoloji ve Tasarım, Müzik gibi. 16 şubeye giriyor öğretmen, 460 öğrenciyi tanıyabilmesi mümkün değil. Gözden kaçırmış olabilir.(OM1)

Bazen öğretmenin gözünden kaçan veya öğretmenin görmemiş olduğu tutum ve davranışları görmesi açısından biz yöneticiler olarak ne yapıyoruz bu öğretmenlerimizi uyarmak zorunda kalıyoruz. Ve yapmış olduğumuz bu uyarılarla en azından eğitim öğretime katkı sağladığımı tahmin ediyorum. Not değişikliği de tabii olabiliyor. Öğretmede hata yapabilir. O yapmış olduğu hatayı görmediğinden dolayı okul idaresi olarak bizde yapmış olduğumuz denetimler sonucunda bu durumu öğretmenle yüz yüze gelerek düzelttiğimiz zamanlarda olmuştur.(OM4)

Müdürler, öğretmenlerle ilgili şikâyetler veya müdür üzerinden öğretmeni baskılama gibi durumlar karşısında öğretmenleri uyarma, daha çok izleme ve takip ihtiyacı duyabildiklerini ifade etmektedirler.

Baskılar gerçekçi ve haklı ise baskıya sebep olan öğretmeni daha çok izleme gereği oluşturuyor. (İM2)

Zaman zaman öğretmenin çalışmasından kaynaklı olarak problemler, şikâyetler olabilir. Çalışmayan, çalışmadığı düşünülen gerçek anlamda öğretmenliğe sarılmayan öğretmenlerle ilgili gelen şikâyetlerde öğretmen genel anlamda uyarılır. Öğretmenlere gerekli uyarılar yapılır. Ona göre kendilerine çeki düzen vermeleri sağlanır. (İM4)

Bir olay olduğunda eğer bana geliniyorsa veliye başta çocuğunun yanlışlarını söylerim. Daha sonra öğretmene yanlışlarını söylerim. Bazen öyle olur ki öğretmen veliyi tuttuğumu veli de öğretmeni tuttuğumu düşünür. Ben ise bu arada çıkabilecek sorunları düşünürüm. Ne öğrenciye yanlış olsun ne de öğretmenime yanlış olsun diye. Benim iki tarafı da konuşturmam-

daki neden kimin hangi konularda yanlış yaptığını ortaya çıkarmaktır ki ondan sonra gerekli önlemleri alabileyim. Bu konular sık sık olmaktadır. (OM1)

Velinin beklediği düzeyde ders işleyemeyen veya sınıfta otorite kuramamış olan biraz da öğrencileri iyi olan, beklentisi, hedefleri iyi olan öğrencilerin velileriyle karşı karşıya geldik. Ya öğretmeni değiştir ya da öğrencinin sınıfını değiştir şeklinde. ... Zaman zaman notla ilgili olarak da oluyor. Mümkün olduğu kadar idareci olarak da o öğretmenle sizin aranızda diyoruz ama öğretmeniyle bir şekilde iletişimi kopan, kesilen velinin ısrarla bizim üzerimize baskı yapması söz konusu oluyor.(OM2)

Bir defa oldu. Bir öğretmenimizin ısrarla yetersiz olduğunu iddia eden velilerimiz oldu. Ama bunun yanında yeterli olduğunu söyleyen memnun olduğunu söyleyen veliler de vardı. Biz öğretmenimizle konuştuk, velilerle, öğrencilerle konuştuk ve problemi bu şekilde hallettik. (OM3)

Böyle bir durumla karşı karşıya kalıp öğretmenin dersini izlediğim bir durum oldu. Bizzat öğretmen dersinde nasıl gidiyor diye habersizken çat kapı izledim. Tabi ki dersini izlediğimde ondaki olumlu ve olumsuz yansımalar da var. Teftiş gibi oldu biraz ama daha sonrası oturup hep birlikte neleri doğru neleri yanlış yaptığımıza hep birlikte karar verdik.(OM5)

Öğretmenler ise veli baskıları sonucunda idare tarafından öğrenci notunu yükseltme talebi, savunma hazırlamak zorunda bırakılma gibi durumlarla karşılaşmış olduklarını belirtmişlerdir.

Birinci sınıfta bir şikayet edildim. Müdür bey benim direkt savunmamı aldı. Herhangi bir olumsuz sonuç oluşturmadı bu da çünkü benim elimde sınavların vardı o çocukla ilgili. Sınavları gösterdim, sundum müdür beye.(İÖ1)

Benim hiç olmadı ama arkadaşlarım için bu tür baskıların olduğunu gördüm. (ÖÖ1)

Bir iki kez oldu. Veliler benden beklediğini alamayınca tabi ki idareye başvuruyorlar. Okul idaresi çağırıp görüşme yaptığında ben kendimi açıkladığımda onlar da tabi kararı bana bıraktılar. (ÖÖ2)

Hayır olmadı ama karşı karşıya gelen arkadaşlarım oldu. Velilerin gelip okul idaresiyle görüşüp not istemesi sonucu idarecinin de öğretmene baskı yaptığı durumlar oldu. (ÖÖ4)

Baskıların Meslek, Aile ve Sosyal Yaşama Etkileri

Katılımcılar genel olarak velilerden gelen baskıların meslek, aile ve sosyal yaşamlarını az ya da çok etkileyebildiğini ifade etmişlerdir. Bu etkiler gerginlik, bunalma, okula gelmede isteksizlik olarak ortaya çıkabilmektedir. Ancak, özellikle okul müdürleri, okulda yaşadıklarını eve yansıtmamaya çalıştıklarını ifade etmektedir.

Meslek hayatıma olabilir. Bazen sıkılırız, bunalırız, daralırız hatta istifayı düşünürüz. Ama ben okulu evime taşımayan bir insanım. Sosyal hayatıma taşımam. Okulda olan yaşanan her şey okulda kalır. Kapıdan çıktığım zaman eve okulla alakalı herhangi bir ne iyi ne de kötü bir şey götürmem. (OM3)

◆ Bahriye Şenaras / Şahin Çetin

Genel olarak öğretmenlerin, özellikle kadın öğretmenlerin, baskılardan daha fazla etkilendiği ve okulda yaşadıklarını eve yansıtma konusunda müdürler kadar başarılı olamadıkları görülmektedir.

Bende öğrenciye karşı bir davranış değişikliğine yol açmıyor ama ben kendi kendime çok bunalıyorum. Benim özel hayatımı etkiliyor. Okul sonrasında da devamlı bu sorunu çözme moduna giriyorum. Dolayısıyla özel hayatımda da okul dışında çok bunalmış ve sıkılmış oluyorum. (İÖ2)

Meslek hayatıma tabii ki yansıyor. O dönemde okula gelmek istemiyordum, çok moralim bozuldu hastalandım hatta. Evde çocuklarımı huzursuz ettim. Sürekli aynı şeyleri konuşmaktan, aynı şeyleri dile getirmekten. Bende paylaşmak istiyorum tabii ki sorunlarımı... Gerçekten o bir ay çocuklarıma, eşime, herkese işkence yaptım resmen psikolojik olarak. Benim de zaten psikolojimi yerlerdeydi. Astım hastasıyım ben nefesim daralıyordu. Birkaç kere astım krizine girdim. Gerçekten çok olumsuz etkiledi bu beni. Hem özel hem de mesleki hayatımı. (İÖ1)

Tabii ki. Ben okulu okulda bırakamıyorum, okul sonrasında da evde de aynı sorunlar burada yaşadığım sorunlar aynen devam ediyor. Sorunu çözmeden duramıyorum illa o sorunu çözmem lazım. (İÖ2)

Tabii ki aslında burada en çok çilemizi çeken de bizim ailemiz oluyor. Burada dediğim gibi çocuğa ne kadar yansıtabilirsin bu durumu? İnsanlarla olan gerginliğin bütün gün üstünde kalınca doğal olarak aileme ve sosyal yaşantıma yansıyor. Mesela kötü bir gün geçirdiğimde eve gittiğimde kimseye cevap bile vermek istemediğim zamanlar oluyor. Onun da herhalde en çok çilesini ailemiz çekiyor diye düşünüyorum. Burada geçirdiğimiz olumsuz yaşantıda tabii ki etkiliyor sosyal yaşantımızı. (İÖ4)

Gözlemlerimden yararlanarak cevap verebilirim belki. Meslek hayatını oldukça etkiler çünkü arkadaşlar gördükleri baskılar sonrasında daha temkinli davranış belki daha çekingen davranış belki onların ilkeleriyle uyuşmayan bir tavırda sergilemeye başlayabilirler. Örneğin; çok bol keseden not verme insanları memnun etme gibi. Bu da maalesef objektif bir değerlendirmeyi beraberinde getirmiyor. Aileye etkisi olduğunu görüyorum. Baskı dolayısıyla değil ama her yaşanmışlığımız ailemizi etkiliyor. Çünkü bizi duygusal olarak etkiliyor. Dolayısıyla sosyal yaşamımızı da etkiliyor. (ÖÖ1)

Tabii ki olur. Daha gergin olurum. Meslek hayatımda da diğer öğrencileri etkileyecek sonuçlar doğurabilir. (ÖÖ4)

Kesinlikle çok fazla... Eğer okulda günüm kötü geçtiyse, veliyle bir sıkıntı yaşadysam ya da öğrenciye çok sinirlendiysem özel hayatıma ve ev hayatıma çok fazla yansıtıyorum. Eve gittiğimde eşim direkt bugün ne oldu, günün nasıl geçti, kötü bir şey olmuş, neden bu kadar streslisin diyor. Bizim meslekte böyle maalesef. (ÖÖ5)

Velilerin Yönetici Performans Değerlendirmelerine Katılmaları

Araştırmaya katılan müdür ve öğretmenler velilerin yönetici performans değerlendirmelerine katılmalarının baskı unsuru olup olmaması ile ilgili birbirlerinden farklı görüşler ifade etmişlerdir.

Okul müdürlerinin çoğu velilerin yönetici performans değerlendirmelerine katılmalarını olumlu, hatta gerekli bulduklarını ve üstlerinde baskı unsuru olarak görmediklerini ifade etmişlerdir. Bazı müdürler bu tür bir değerlendirmenin kendi performanslarına ilişkin yararlı geri bildirim sağlayacağına inandıklarını belirtmişlerdir. Ancak bazı müdürler bu durumda siyasi görüşlerin performans değerlendirmesinde önem kazanabileceği endişelerini ifade etmişlerdir.

Gerçek bir performans değerlendirmesi yapılacak ise benim siyasi görüşüme bakılmayacak en başta şu anda ülkemizde performansın değerlendirildiğini düşünmüyorum. Sadece siyasi görüşlerin değerlendirildiğini düşünüyorum. Velinin siyasi görüşü benimle örtüşüyorsa zaten benim performansına bakmayacak şu dönemde o yüzden. (OM1)

Müdürlerin aksine öğretmenler ise, velilerin yönetici performans değerlendirmelerine katılmalarını, müdürleri üstünde bir baskı unsuru olarak görmekte ve bunun olumsuz etkilerinin olabileceğini değerlendirmektedirler.

Kesinlikle görüyorum. Özellikle dış etkiyi önemseyen idarecilerin bu anlamda çok etkilediklerini hatta bu etki dolayısıyla öğretmenler üzerinde türlü baskılar oluşturduklarını görüyorum.(OÖ1)

Evet görüyorum. Çünkü veliler bir okulun reklamını yapan en önemli unsurlardan biri. Dolayısıyla müdürler de bu unsuru en iyi şekilde yönlendirmek için öğretmen ve öğrenci menfaatlerine aykırı davranabilirler. (OÖ4)

Alo147 Hattı

Araştırmaya katılan müdür ve öğretmenler MEB Alo 147 İletişim Hattı'nın baskı unsuru olabildiğini belirtmişlerdir. Alo 147 hattı ile ilgili ortak değerlendirme; böyle bir kanalın bir hak olduğu; ancak hattın kişisel duyguları ifade etmek amacıyla küçük ve gereksiz konular için kullanılabilirdiği, bunun moral bozucu olabildiği ve evrak kalabalıklığına neden olduğudur. Katılımcıların ortak önerisi şikâyetlerin bir süzgeçten geçirilerek işleme konulması olmuştur.

Olur olmaz her şeyi Alo 147 den söyleyip evrak kalabalığı yapmak da iyi değil. Veli geçen bahçe kapısı kilitliydi diye Alo 147'yi aramış. ... Biz de hemen yazdık güvenlik gereği böyle bir şeye ihtiyaç duyulmuştur. Okulun çevresi kalabalık falan diye. Bu bizim için evrak kalabalığı. (İM1)

İş yoğunluğunun olduğu bir gün ve saatte mütalaa yazmak sıkıntılı olabiliyor. (İM3)

◆ Bahriye Şenaras / Şahin Çetin

... şikayet etme hattı olması gerekir ama tamamen başı boş olmaması gerekir. Ancak her türlü şikayetle de zaman zaman karşılaşırız. Bunlar tabii çalışma şevkini kırıcı oluyor. En azından bu şikayetlerin seçilerek, okul gerçekleri göz önüne alınarak değerlendirilmesi lazım. (İM4)

Bu öğretmenlerimizin motivasyonunu çok düşürüyor. Bazen isim vermeden o kadar kayda değmez şeyler için 147 araniyor ki... Tabii ne oluyor bizim de bir günümüz gidiyor. ... Öğretmenler için bir baskı oluyor. Bir de kayda değmeyecek şeyler için olduğunda gerçek dışı olduğu zamanda onların çalışma isteğini aşağıya çekiyor. (OM1)

Ölçüsüz kullanılıyor. Çok gereksiz şeylerden dolayı, dayanaksız şikayetler oluyor. Ve bu şikayetlerden dolayı bir şekilde motivasyonu düşüyor. (OM2)

Ala 147'ye iki açıdan bakılması gerektiğini düşünüyorum. Olumlu olabilir. Çünkü Türkiye'nin dört bir yanında herkesin ulaşamadığı yerlerde her istediğini yapabileceğinin düşünülen maalesef mesleğini kötüye kullanan arkadaşlarımız vardır. Bunların duyulması ve tavırların objektif olması anlamında önemlidir. Ancak bu hattın olumsuz bir şekilde kullanıldığını da görüyorum. Velinin olmaması gereken her aşamada 147 arayıp hatta bazen kinci duygular ve kişisel öfkelerle bu hattı devreye sokuyor olmaları ve her şikayetin incelemeden, soruşturulmadan devreye sokularak öğretmene direkt soruşturma açılması şeklinde uygulama yapılmasını da çok hoş karşılamıyorum. (OÖ1)

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma ile devlet okullarında velilerin müdür ve öğretmenler üzerindeki baskıları ve bu baskıların çeşitli sonuçları incelenmiştir. Sorular okul müdürleri ve öğretmenler için ayrı ayrı hazırlanmış ve cevaplar her bir soru için ayrı ayrı incelenmiştir.

Okul müdürleri velilerin daha çok öğretmen ve sınıf seçimi konusunda baskı kurmaya çalıştıklarını düşünmektedir. Özellikle sene başında bu baskılar daha yoğun olarak hissedilmektedir. İlkokullarda veliler birinci sınıfa başlayan çocukları için ismini en çok duydukları, popüleritesi en yüksek olan öğretmene kayıtlarını yaptırmaya çalışmaktadırlar. Bu tür baskılar orta okullarda da olmakta, veliler merkezî sınavlarda daha başarılı olduğunu düşündükleri öğretmenin kendi çocuklarının sınıflarına girmesi için müdürlere baskı uygulayabilmektedir.

Öğretmenler ise velilerden daha çok notlar konusunda baskı gördüklerini düşünmektedir. İlkokul 4. sınıfa kadar yazılı sınav olmadığı için bu dönemde baskıların sınav yerine ödev konusunda yoğunlaştığı görülmektedir. Veliler kendi çocuklarının ödevlerini diğer sınıflardaki çocukların ödevleriyle kıyaslamakta ve öğretmeni yönlendirmeye çalışmaktadır. Diğer taraftan özellikle ilkokullarda öğretmenin sınıf içi kontrolüne ve disiplinine dahi müdahale etmeye çalıştıkları gözlemlenmektedir. Bu tür baskıların bazen öğretmeni suçlama boyutuna varabildiği ve Teknoloji Tasarım, Müzik, Beden Eğitimi gibi derslere giren öğretmenlerin bu tür baskılarla karşılaşma olasılığının daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Konu ile ilişkili literatür çok sınırlıdır. Ancak bu bulguların mevcut araştırmayla kısmi benzerlikler taşıyan Ürün ve Gökçe (2015) tarafından Kocaeli’nde gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları ile uyumlu olduğu ifade edilebilir. Velilerin baskı uyguladığı konular hemen hemen aynıdır.

Katılımcıların büyük kısmı, velilerden gelen baskıların kendilerinde tutum ve davranış değişikliğine yol açmayacağını ifade etmişlerdir. Ancak veriler incelendiğinde baskıların müdür-öğretmen ilişkilerini etkilediği ve zaman zaman davranış değişikliğine yol açabildiği görülmektedir. Müdürler, baskılar ve şikâyetler karşısında öğretmenleri uyarmaya ve izlemeye yönelebilmektedir. Öğretmenler ise baskılar karşısında idarenin kendilerinden “öğrenci notunun yükseltilmesi” talebinde bulunabildiğini belirtmişlerdir. Veliler gibi okul müdürlerinin de öğretmenlere not değiştirme baskısı uygulayabildiği bulgusu bu çalışmanın dikkat çekici bulgularındandır. Dikkat çekici diğer bir sonuç, özellikle Müzik, Teknoloji Tasarım gibi derslere giren öğretmenlerin hem velilerden hem müdürlerden bu tür baskılara daha sık maruz kalabilmesidir. Bazı öğretmenler baskıcı veli ile uğraşmak yerine sessiz kalmayı tercih etmektedir. Bu tür bir durumda çocuğa karşı ilgi ve çabasının azaldığını ifade eden öğretmenler olmuştur.

Velilerden gelen baskılar nedeniyle müdür ve öğretmenlerin zaman zaman karşı karşıya kaldığı durumlar olabilmektedir. Velilerin şikâyetleri sonucunda öğretmeni değiştirilen sınıflar, sınıfı değiştirilen öğrenciler veya düşük performans notu alan öğretmenler bulunmaktadır. Bu durum öğretmenlerde motivasyon düşüklüğüne ve kurum ve idareye karşı olumsuz duygusal tepkilere neden olabilmektedir.

Mevcut araştırmanın önemli diğer bir bulgusu, baskıların öğretmenlerin yaşantıları üzerindeki etkilerine ilişkindir. Baskıların hem müdürlerin hem öğretmenlerin meslek, aile ve sosyal yaşamlarını az ya da çok etkileyebildiği açıktır. Özellikle öğretmenlerin ve daha çok kadın öğretmenlerin; baskılar karşısında gerginlik, bunalma, okula gelmede isteksizlik yaşayabildiği ve bu sorunları evdeki yaşantılarına yansıtılabildiği görülmektedir.

Mevcut araştırmanın literatüre en önemli katkısı; veli baskısının hem müdürler hem öğretmenlerde tutum ve davranış değişikliklerine neden olabildiği ve özellikle kadın öğretmenler üzerinde önemli psikolojik ve duygusal etkiler yapabildiği bulgularıdır. Bu sonuçlar; velilerle ilişkilerin yönetiminde sınırları, hak ve sorumlulukları belirleyen uygun bir çerçevenin tarafların da katılımıyla çizilmesi ve veli-yönetim-öğretmen iletişiminin iyi yapılandırılması gerekliliğini kanıtlamaktadır. Bu özellikle merkezî düzeyde ele alınması gereken bir mesele olarak düşünülebilir. Aksi takdirde eğitim öğretim süreci ve okul toplumu açısından olumsuz sonuçların ortaya çıkması kaçınılmazdır. Öğretmen profesyonelliği tartışmaları ile birlikte düşünüldüğünde, bu tür baskıların öğretmenlik mesleğinin saygınlığına ve profesyonelleşmesine zarar verebileceği değerlendirilebilir.

◆ Bahriye Şenaras / Şahin Çetin

Uygulayıcılar seviyesinde ele alındığında, ilkokul ve ortaokula yeni başlayan öğrencilerin velilerine ilk haftalarda okulun genel işleyişi ve ortak kuralları hakkında bilgi verilmesi etkili bir uygulama olarak önerilebilir. İkinci olarak özellikle ilkokul velilerinin çocuklarını okula teslim süreci bahçe kapısında tamamlanıp okul içinde var olan kalabalık azaltılabilir.

Son olarak, Milli Eğitim Bakanlığı Alo 147 İletişim Hattına gelen şikâyetlerin yeterince incelenip elendikten sonra değerlendirmeye alınması, hattı öğretmenler ve müdürler üzerinde bir baskı unsuru olmaktan çıkarılabilir.

Mevcut çalışmanın sınırlı sayıda okul türünü ve katılımcıyı kapsaması, sonuçların genellenebilirliği konusunda birtakım kaygılar ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle farklı okul çevrelerini, okul türlerini ve daha geniş katılımcı gruplarını kapsayacak yeni çalışmaların gerçekleştirilmesi daha genellenebilir sonuçların elde edilmesini sağlayabilir.

Kaynaklar

- Açıkalın, Aytaç (1989). "Özel ve Devlet Liselerinde Veli Beklentilerinin Örgütsel ve Yönetmelik Boyutları", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 4, S.84, 84-91.
- Çayak, Semih; Ergi, Demirali Yaşar (2015). "Öğretmen-Veli İşbirliği İle İlkokul Öğrencilerinin Sınıf İçindeki İstenmeyen Davranışları Arasındaki İlişki", **Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi**, 6(11), S.59, 59-77.
- El Nokali, Nermeen E.; Bachman, Heather J.; Votruba-Drzal, Elizabeth (2010). "Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School", **Child Development**, 81 (3), 988-1005.
- Erdoğan, Çetin; Demirkasimoğlu, Nilhan (2010). "Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 16 (3), 399-431.
- Erdoğan, İrfan (2000). **Okul Yönetimi Öğretim Liderliği**, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Hatipoğlu, Abdullah; Kavas, Ersan (2016). "Veli Yaklaşımlarının Öğretmen Performansına Etkisi", **İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi**, 5 (4), 1012-1034.
- Kolay, Yakup (2004). "Okul-Aile-Çevre İşbirliğinin Eğitim Sistemindeki Yeri ve Önemi", **Milli Eğitim Dergisi**, Güz 2004, 164, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/kolay.htm
- Larocque, Michelle; Kleiman, Ira; Darling, Sharon M (2011). "Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement", **Preventing School Failure**, 55 (3): 115-122.
- Melanlıoğlu, Deniz (2013). "Ortaokul Öğrencilerinin Sözlük Kullanma Alışkanlıkları: Nitel Bir Araştırma", **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, 2 (2), 266-284

- Özcan, Kenan (2014). “Çevresel Baskı Gruplarının Okul Yönetimine Etkileri (Adıyaman İli Örneği)”, *e-International Journal of Educational Research*, 5(1), 88-113.
- Topor, David R.; Keaner, Susan P.; Shelton, Terri L.; Calkins, Susan D. (2010). “Parent Involvement and Student Academic Performance: A Multiple Mediation Analysis”, *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 38 (3): 183-197.
- Ürün, Zekeriya; Gökçe, Asiye Toker (2015). “Okul Müdürlerinin Baskı Gruplarının İstekleri ile Başa Çıkma Taktikleri”, *Journal of Teacher Education and Educators*, 4 (1), 105-125
- Wiler, Sandra (2013). “Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis”, *Educational Review*, 66(3), 377-397.
- Yıldırım, Ali; Şimşek, Hasan (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, M. Cevat; Dönmez, Burhanettin (2008). “Okul-Aile İşbirliğine İlişkin Bir Araştırma (İstiklâl İlköğretim Okulu Örneği)”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.
- Zellman, Gail L.; Waterman, Jill M. (1998). “Understanding the Impact of Parent School Involvement on Children’s Educational Outcomes”, *Journal of Education Research*, 91(6), 370-380.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ GİRİŞİMCİLİK DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Ersin KARADEMİR*
Mustafa Zafer BALBAĞ**
Fatih ÇEMREK***

Öz: Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerinin bazı değişkenlere göre (cinsiyet, bölüm, aile yanında okuyup okumama durumları, aile geliri, baba ve anne eğitim durumu ve iş deneyimi) incelenmesidir. Araştırmada, genel tarama modeli kullanılmıştır. Model uyarınca, veri toplamak amacıyla, 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde dört farklı devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören Fen Bilgisi, İlköğretim Matematik, Sınıf, Zihin Engelliler, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (PDR), Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından Deveci ve Çepni (2015) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adaylarına Yönelik Girişimcilik (ÖAYGÖ)" ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adayları lisans üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisi olup sayıları 488'dir. Ölçeğin orijinalinde en düşük Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .77'dir. Bu araştırma sonucunda elde edilen Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .92'dir. Veri toplama aracı ile elde edilen veriler istatistik paket programı yardımıyla çözümlenmiş, yorumlanmış ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir. Yapılan bu çalışma eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme eğitimine katkı sağlayacak ve öğretmen adaylarının girişimciliklerine yönelik veri sağlama ve yorum getirme açısından önemli olacaktır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının, aile yanında okuyup okumama durumları, anne ve baba eğitim durumları, aile gelir durumu girişimcilik düzeylerini etkilememektedir. Cinsiyet, bölüm ve iş deneyimine ise bağlı olduğu görülmektedir.

Anahtar sözcükler: öğretmen adayları, girişimcilik, eğitim fakültesi

* Dr. Öğretim Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, eekarademir@gmail.com, ORCID ID: 0000 0002 8519 622X, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 09/01/2018 – 24/09/2018.

** Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, zafbag@gmail.com, ORCID ID: 0000 0002 2328 0848.

*** Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, fcemrek@ogu.edu.tr, ORCID ID: 0000 0002 6528 7159.

INVESTIGATION OF THE ENTREPRENEURSHIP LEVELS OF PRE SERVICE TEACHERS ACCORDING TO SOME VARIABLES

Ersin KARADEMİR*
Mustafa Zafer BALBAĞ**
Fatih ÇEMREK***

Abstract:

The aim of this study was to examine teacher candidates' entrepreneurship levels based on certain variables (i.e. gender, major, status of living with family or not, family income, educational status of parents, and work experience). Survey model was adopted in the study, and accordingly, the "Entrepreneurship Scale for Teacher Candidates (ESTC)" developed by Çepni and Deveci (2015) was administered to participants studying science teaching, elementary mathematics, elementary education, teaching the mentally handicapped, and guidance and psychological counselling at the education faculties of four state universities (Eskisehir Osmangazi University, Anadolu University, Usak University and Inonu University) in the spring semester of the 2016-2017 academic year. The participants were 488 teacher candidates who were third and fourth year undergraduate students. The lowest Cronbach's Alpha reliability coefficient calculated for the whole scale is .77, and the coefficient obtained in this study was .92. The data were analysed by using SPSS, and suggestions were offered based on the interpretations and results. The study is thought to contribute to teacher education at education faculties, and have significance in terms of providing data on, and interpreting, teacher candidates' entrepreneurial characteristics. The results revealed that the teacher candidates' status of living with family or not, parents' educational status and family income did not affect their entrepreneurship levels. However, their levels were found to be related to gender, major and work experience.

Keywords: teacher candidates, entrepreneurship, faculty of education

* Dr., Instructor, Eskisehir Osmangazi University, Faculty of Education.

** Doç. Dr., Eskisehir Osmangazi University, Faculty of Education.

*** Doç. Dr., Eskisehir Osmangazi University, Faculty of Science and Literature.

1. GİRİŞ

Günümüzde değişimlere her alanda ihtiyaç duyulmakta ve toplumlardaki bireylerin her açıdan kendilerini geliştirerek yeterli donanuma sahip olmaları gerekmektedir. Bu değişim ve gelişimde görevleri insan yetiştirmek ve kişileri topluma kazandırmak olan öğretmenlerin günümüz şartlarına uygun eğitim-öğretim faaliyetlerinde bulunmaları kaçınılmaz derecede önemlidir. Öğretmenlik mesleği, öğrenmeyi ve öğretmeyi sevenler için ideal bir meslektir. Dolayısıyla öğretmen, sürekli olarak çevresindeki insanlarla etkileşimde bulunur ve onlarla hayatı paylaşmaya çalışır. Öğretmenlerin sahip olması gereken vasıflarda problem çözen, eleştirel düşünen, etkili iletişim kurma becerilerine sahip, güven sahibi, işinde yüksek başarı hedefleyen, yenilikçi, çağdaş, sosyal, demokratik, özellikleri barındırması önemlidir. Bu anlamda öğretmenlerin sahip olması gereken bu özelliklerin birçoğunun öğretmenlerin girişimci kişilikleri ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Girişimci kişilik özelliklerine bakıldığında başarıya ihtiyacı duyma, kendine güven, yenilikçi olma, kontrol odağı, risk alma, belirsizlik toleransı gibi faktörlerden oluştuğu görülmektedir. Girişimci kişilik özellikleri, bireyin bir girişimde bulunması ve bunda başarılı olmasında etkili olan değişkenlerden biri olarak kabul edilmektedir (Baum ve Locke, 2004; Collins, Hanges ve Locke, 2004). Öğretmen aynı zamanda sahip olduğu görev ve sorumluluklarının yanında toplum içerisinde bir birey ve ebeveynidir. Bu anlamda öğretmen gerek toplumdaki gerekse ebeveyn olarak sorumluluklarında çocuklarının kişisel gelişiminde etkin bir rol oynamak zorundadırlar. Sequeira, (2004)'e göre kişilerin gelişim çağında iken, girişimci ebeveynlerinin olması, onların örnek alınması yoluyla, bireylerdeki girişimcilik algılarını değiştirmekte ve kişisel girişimcilik eğilimlerini etkilemektedir. Tüm bunlardan yola çıkarak, öğretmenlerin girişimcilik düzeylerinin belirlenmesi yetiştirecekleri öğrencileri ve öğretmenlerin girişimci kişilik özelliklerinin etkisinin tespiti açısından önemlidir.

Yenilenen öğretim programları, öğrencileri merkeze alan bir yaklaşımla öğrencilerin; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2005). 2013 yılı fen bilimleri programında hem yaşam becerileri hem de 21. yüzyıl becerileri bağlamında "girişimcilik" kavramına yer verildiği görülmektedir (MEB, 2013). Bu bağlamda öğrencilere girişimcilik özelliklerinin kazandırılması, öğretmenlerin bu konuda sahip oldukları girişimcilik düzeyleri ile ilgilidir. Eğitim fakültelerinin çeşitli bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının hangi bölümde okurlarsa okusunlar girişimcilik özelliklerinin artırılması gereklidir. Avşar'ın (2007), girişimci özelliklerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin girişimci özelliklerinin diğer birçok fakültede öğrenim gören öğrencilere göre oldukça düşük olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda eğitim girişimcilikte de sihirli bir anahtardır (Ankan, 2002). Kişiler alacakları eğitimlerle bilgi ve becerilerini arttıracak ve o ana kadar fark edeme-

miş oldukları konular hakkında iyi bir girişimci olma konusunda kazanımlara sahip olacaklardır. Üniversitelerde verilen eğitim, gençlerin girişimciliğe olan bakış açısını etkileyecektir. ABD'deki 1920'lerin öncesindeki eğitim anlayışı ile sonrasında girişimciliğe vurgu yapılmış ve eğitim anlayışındaki bu değişikliğin, ABD'de girişimciliğin gelişmesine büyük katkısı olduğu saptanmıştır (Eyüboğlu, 2007). Tüm bunların ışığında, üniversitelerde girişimcilik eğitiminin önemli bir yerinin olması gerektiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin belirlenerek gerekli önlem ve düzenlemelerin alınması sağlanmalı ve bu sayede girişimcilik özelliklerini artırıcı yeni adımların atılması gerekmektedir.

Günümüzde girişimcilik eğitimine Amerika'da ve Avrupa'da ilk ve orta dereceli okullarda da yer verildiği görülürken; Türkiye'de ise girişimcilik eğitiminin çoğunlukla üniversite düzeyinde verildiği görülmektedir (Karadeniz, 2010). Türkiye'de öğretim programları açısından durum değerlendirildiğinde iktisadi ve idari bilimler fakültelerinin işletme bölümleriyle meslek yüksekokullarında yer alan işletmecilik programları içerik olarak kısmen girişimcilik eğitime yer veren bölümlerdir. Türkiye'deki üniversitelerin web sitelerinden edinilen bilgilere göre girişimcilik eğitimlerine ilişkin ders içeriklerinin dünya üniversitelerine kıyasla daha az kapsamlı ve birbirinin benzeri şekilde tasarlandığı tespit edilmiştir (Çetinkaya Bozkurt, 2011). Girişimcilik dersleri on yıl öncesine kadar ağırlıklı olarak mühendislik, işletme, iktisat, ekonomi vb. bölümlerde okutulmakta ise de; günümüzde girişimciliğin branş gözetilmeksizin tüm eğitim kademelerinde ve tüm branşlarda verilmesi gereken bir ders veya konu olduğu bilinmektedir (Deveci ve Çepni, 2015). Bu anlamda Yelkikalan vd. (2010) girişimcilik dersinin işletme okullarının programlarında olduğu gibi, diğer bilim dallarının programlarında da zorunlu olarak okutulması gerektiğini vurgulamaktadır.

Girişimciliğin doğuştan mı, yoksa sonradan mı oluştuğu tartışmalarının yapıldığı platformlarda farklı düşünceler bulunmakla birlikte kimine göre insanın girişimci olarak doğmadığı (Çetinkaya Bozkurt, 2011); kimine göre ise girişimcilik ruhunun doğuştan genetik olarak var olabileceği (Arslan, 2002; Yılmaz ve Günel, 2011) düşüncelerine rastlanılmaktadır. Ancak girişimcilik potansiyelinin kültürel, sosyolojik, psikolojik, sosyo-psikolojik, politik ve ekonomik çevre faktörleri ile bireylere kazandırıldığı inancının hâkim olduğu söylenmektedir (Çetinkaya Bozkurt, 2011).

Girişimcilik eğitimi dar anlamda öğrencileri iş dünyasına hazırlama olarak tanımlanırken, geniş anlamda ise insanların hayatlarının her alanında uygulayabilecekleri, daha çok bireysel, sosyal ve ekonomik getiri sağlayacak bir dizi yeteneğin kazandırıldığı süreç olarak tanımlanmaktadır. Genel olarak girişimcilik Demircan'a (2000) göre, çevresel etkilerin oluşturduğu fırsatlardan yararlanmak veya yeni fırsatlar yaratmak amacıyla, ekonomik ürün ve hizmet üretmek için üretim faktörlerine sahip olma, bunları örgütleme ve risk alma yeteneği ile ilişkilidir. Atasoy'a (2012) göre ise girişimcilik; gerekli olan zaman ve parayı harcayarak, bir takım riskleri üstlenerek ekonomik değeri olan yeni bir şey oluşturma süreci olarak ifade edilmektedir. Girişimcilik, temel

olarak fırsatları keşfetmek, seçmek, yorumlamak ve daha sonra belirsiz bir ortamda yenilik yapma yeteneğidir. Bu yeteneği etkileyen faktörler ise; başarıma ihtiyacı duyma, kontrol odağı, risk alma eğilimi, belirsizliğe tolerans, kendine güven ve yenilikçilik (Ferrante, 2005; Koh,1996). Girişimcilik beraberinde girişimci birey, girişimci kişilik, girişimcilik becerileri gibi kavramları da karşımıza çıkarmaktadır. Girişimci birey, Çankıcı ve Koyuncu'ya (2010) göre fizyolojik, güvenlik, ait olma ve sevgi gibi gereksinimlerini gerçekleştirdikten sonra toplumsal ihtiyaçları gidermek suretiyle saygınlık gereksinimini de gidermeyi amaçlayan kişi olarak tanımlamaktadırlar. Girişimci kişilik, içerisinde yenilikçilik, belirsizliğe karşı tolerans, kendine güven, başarıma ihtiyacı duyma, kontrol odağı ve risk alma gibi özelliklerin bulunduğu bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Girişimcilik becerisi ise kişisel, yönetsel ve teknik beceriler olarak sınıflandırılmakla birlikte girişimci bireyin başarılı olmasındaki en önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir (İnce vd. 2015). Girişimciliği geliştiren bireyler, geleceğe ilişkin plan yapan ve planlarını amaçlarına uygun olarak etkili biçimde uygulayabilen ve günümüz dünyasında nitelikli bireyler yetişmesine katkı sağlayanlardır (Gömleksiz ve Kan, 2009).

Tüm bunların ışığında, toplumdaki en önemli unsurlardan biri olan öğretmenlerin "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri de dikkate alındığında her bir yeterlik alanında girişimcilik özelliklerine ihtiyaç duyacağı görülmektedir (MEB, 2013). Mesleğin genel yeterlikleri göz önüne alındığında Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerine sahip olması konusunda özellikle bir vurgu yapmakta ve bu süreci destekleyecek kararlar almaktadır. Ayrıca, eğitimde girişimcilik; yeni düşüncelerin yaratılması, yayılması, uygulaması ve hızlanması bakımından da oldukça önemlidir (Özkul ve Dulupçu, 2007).

Öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerinin belirlenmesi ile ilgili birçok çalışma olup (Yılmaz ve Sünbül, 2009; Pan ve Akay, 2015; Avşar, 2007; Köstekçi, 2016) bu çalışmada, diğer çalışmalardan farklı olarak fen bilgisi, ilköğretim matematik, sınıf öğretmenliği bölümlerinin yanı sıra zihin engelliler, PDR ve sosyal bilgiler öğretmenliğini de içine alan bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Benzer değişkenlerin yanı sıra benzer olmayan farklı değişkenlerin araştırılması da bu çalışmada gerçekleştirilmiştir. Bunun sebebi öğretmen adaylarının girişimcilik düzeyleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak ve literatür ile karşılaştırmalarını daha iyi yaparak milli eğitim ve öğretimimiz açısından daha gerçekçi ve başarılı planlama ve düzenlemelerin oluşturulmasını sağlamaktır. Yapılan bu çalışma dört devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinin, sınıf, fen bilgisi, ilköğretim matematik, zihin engelliler, PDR ve sosyal bilgiler öğretmenliklerinin üçüncü ve dördüncü sınıfında okuyan öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan değişkenler literatür incelemeleri sonucu tespit edilmiştir. Araştırmacılara göre girişimciliği etkileyen kültür, aile, eğitim, kişisel özellikler, yaş, iş tecrübesi ve rol modeller gibi çok sayıda faktör mevcuttur (Hisrich ve Peters, 1995; İnce vd. 2015). Buna göre bu araştırmanın değişkenleri de burada belirtilen faktörlere

göre belirlenmiştir. Cinsiyet, bölüm, aile yanında okuyup okumama durumları, aile geliri, baba ve anne eğitim durumu ve iş deneyimi bu çalışmada girişimcilik düzeylerinin etkilenebileceği faktörler olarak seçilmiş ve analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu anlamda öğretmen adaylarının girişimci özellikleri belirlemek oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin belirlenerek gerekli önlem ve düzenlemele- rin alınması sağlanmalı ve bu sayede girişimcilik özelliklerini artırıcı yeni adımların atılması gerekmektedir. Buna göre çalışmanın temel amacı, çalışma grubunda bulunan öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerini belirlemek ve öğretmen adaylarının gi- rişimcilik düzeylerini çeşitli değişkenlere (cinsiyet, bölüm, aile yanında okuyup oku- mama durumları, aile geliri, baba ve anne eğitim durumu ve iş deneyimi) göre ince- lemektir. Bu amaca dayalı olarak araştırmanın alt problemleri aşağıda yer almaktadır:

- Öğretmen adaylarının girişimcilik düzeyleri ne seviyededir?
- Öğretmen adaylarının girişimcilik düzeyleri çeşitli değişkenlere (cinsiyet, bö- lüm, aile yanında okuyup okumama durumları, aile geliri, baba ve anne eğitim duru- mu ve iş deneyimi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Araştırmada, genel tarama modeli kullanılmıştır. Bilindiği üzere tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır ve araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi ko- şulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1999).

2.1. Evren-Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini, dört farklı devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi; Sınıf, Sosyal Bilgiler, İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi, Zihin Engelliler öğretmenlik- leri programlarından ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programından seçkisiz olarak belirlenmiş 2016–2017 öğretim yılında öğrenim gören 488 üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun genel özellikleri ile ilgili bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma grubunun genel özellikleri

	Katılımcılar	n	%
Cinsiyet	Kadın	336	68.9
	Erkek	152	31.1
Bölüm	Sınıf Öğr.	49	10.0
	İlk. Matematik Öğr.	56	11.5
	Fen Bilgisi Öğr.	116	23.8
	Zihin Engelliler Öğr.	69	14.1
	Reh. ve Psi. Dan. Öğr.	47	9.6
	Sosyal Bilgiler Öğr.	151	30.9

Aile Gelir Durumu	0 – 1000 TL	35	7.2
	1001 – 2000 TL	201	41.2
	2001 – 3000 TL	118	24.2
	3001 – 4000 TL	50	10.2
	4001 – 5000 TL	32	6.6
	5001 ve Yukarısı	52	10.7
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	183	37.5
	Ortaokul	99	20.3
	Lise	116	23.8
	Üniversite	84	17.2
	Okuryazar	-	0
	Hiçbiri	6	1.2
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	267	54.7
	Ortaokul	63	12.9
	Lise	70	14.3
	Üniversite	32	6.6
	Okuryazar	9	1.8
	Hiçbiri	47	9.6
İş Deneyimi	Var	254	52.0
	Yok	234	48.0
Aile Yanında Olma Durumu	Aile Yanında okuyorum	112	23.0
	Aile Yanında okumuyorum	376	77.0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarından çoğunluğunun cinsiyetinin kadın olduğu, aile gelir durumları açısından bakıldığında çoğunluğunun 1000-3000 TL arasında gelirleri olduğu, baba ve anne eğitim durumları açısından çoğunun baba ve annesinin ilkökul mezunu olduğu, katılımcıların yarısından fazlasının iş deneyimi bulunduğu ve çoğunluğunun ailelerinin yanında okumadıkları görülmektedir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, Deveci ve Çepni (2015) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarına Yönelik Girişimcilik (ÖAYGÖ)’ ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Ölçek öncül bilgi ve değişkenlerin (cinsiyet, bölüm, aile gelir durumu, anne – baba eğitim durumları, iş deneyimi, aile yanında olma durumu) yer aldığı ilk kısım ve öğrencilerin girişimcilik düzeylerini belirlemeyi amaçlayan ikinci kısımdan oluşmaktadır. Veri toplama aracı, 5 alt boyutta [Faktör 1:Risk Alma(-RAAÖ), Faktör 2:Fırsatları Görme(FGAÖ), Faktör 3:Kendine Güven(KGAÖ), Faktör 4:Duygusal Zekâ(DZAÖ) ve Faktör 5:Yenilikçi Olma(YOAÖ)] 38 maddeden oluşan 5’li likert tipi (Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum) bir ölçektir. Ölçeğin nihai formunda puanlama yapılırken olumsuz

maddeler olan 3, 11, 20, 27 ve 37. maddeler ters kodlanmıştır. Ölçeğin tümü için en düşük Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .77 dir. Alt faktörler için Cronbach Alfa değerleri faktör 1 için .77, faktör 2 için .82, faktör 3 için .83, faktör 4 için .81 ve faktör 5 için .82 dir. Bu çalışmada ölçeğin tümü için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .92, alt faktörler için faktör 1 için .75, faktör 2 için .76, faktör 3 için .78, faktör 4 için .82 ve faktör 5 için .70 olarak bulunmuştur.

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin ham hali düzenlenerek veri seti oluşturulmuştur. Ölçeklerin her biri için güvenilirlik çalışmaları yapılarak analize uygun oldukları belirlenmiştir. Hangi analizlerin yapılacağına karar verilmeden önce normallik testi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz sonrasında kolmogrov-smirnov değerinin ($p>0,05$) uygun olması sebebiyle verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Verilerin oran ölçek olması ve normal dağılıma uymaları sebebiyle parametrik analizlerin yapılmasına karar verilmiştir. Öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerinin belirlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Verilerin analizinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir. Parametrik veya parametrik olmayan testleri kullanmak için değişkenlerin normal dağılım gösterme durumları dikkate alınmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için uygun olan parametrik testler kullanılmıştır. Girişimcilik düzeylerinin cinsiyete, bölüme, iş deneyimi, aile yanında olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklemeler için t testi; ailenin aylık gelir düzeyi, anne ve baba eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

3. BULGULAR

Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Düzeylerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Düzeylerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Girişimcilik Ölçeği Maddeleri	n	\bar{X}	s
1. İş hayatına atıldığında farklı mesleklere yönelmekten korkmam.	488	3.80	1.071
2. Bir konu hakkında farklı fikirler öne sürmek hoşuma gider.	488	4.25	.782
3. Zor durumlarda farklı seçenekler oluşturmakta zorlanırım.	488	3.43	1.043
4. Çözümü ulaşmak için farklı hipotezler öne sürmekten çekinmem.	488	4.03	.782

◆ Ersin Karademir / Mustafa Zafer Balbağ / Fatih Çemrek

5. Bir konuda risk almanın bana ne kaybettireceğinin bilincinde olurum.	488	3.99	.806
6. İş hayatına atıldığımda, karşıma çıkan engellerle baş edebileceğimi düşünüyorum.	488	4.11	.763
7. Risk almam gereken konularda cesaretli davranırım.	488	3.81	.909
8. Farklı iş duyuruları hakkında çevremdekileri bilgilendiririm.	488	3.79	.951
9. Meslek hayatımda ileriye dönük hazırlıklar yapabilirim.	488	4.10	.726
10. Kendi mesleğimdeki yenilikleri takip ederim.	488	4.10	.798
11. Önüme çıkan fırsatları değerlendirmekte zorlanırım.	488	3.55	1.027
12. Çevremde olup bitenleri gözlemlerim.	488	4.19	.781
13. Çevremde olup biten olaylardan ders çıkarırım.	488	4.24	.771
14. İlgi duyduğum alanlarda ortaya çıkabilecek yeniliklerin farkına varabilirim.	488	4.13	.772
15. Farklı fikirlerden hangisinin azami (maksimum) fayda getireceğini tespit edebilirim.	488	4.01	.763
16. Kendi mesleğime yakın mesleklerdeki imkânları değerlendirmeye çalışırım.	488	3.97	.812
17. Yaptığım olumlu işler sunucunda kendimle gurur duyarım.	488	4.31	.860
18. Yaptığım davranışların sorumluluğunu tereddüt etmeden alabilirim.	488	4.17	.778
19. Başkalarına verdiğim taahhütleri yerine getiririm.	488	4.18	.813
20. Bazı durumlar kendimi anlamakta zorlanırım.	488	2.54	1.161
21. Bir görev verildiğinde, o görevi başaracağıma dair inancım tamdır.	488	4.01	.828
22. Bir işi yaparken içimdeki başarıma isteği en üst seviyede olur.	488	3.97	.880
23. Hedefe ulaşmak için yapmam gerekenden fazlasını yapmak için çaba harcarım.	488	4.05	.855
24. Duygularımı ifade edebilirim.	488	4.02	.873
25. Duygularımı idare edebilirim.	488	3.85	.923
26. Başkalarının hislerine karşı duyarlıyım.	488	4.19	.871
27. Başkalarının bakış açılarını anlamakta zorlanırım.	488	3.51	1.148
28. İnsanların görüşleri arasında farklılıklara saygı duyarım.	488	4.23	.898
29. Çevremdeki insanlar heyecanlandıklarında ben de onlar kadar heyecanlanabilirim.	488	3.59	1.069
30. Yakın çevremle ahenkli (uyumlu) bir hayat yaşadığımı düşünüyorum.	488	3.91	.936
31. Özdenetim sahibi bir insanımdır.	488	4.02	.838

32. Bulduğum ortamda arkadaşlarım tarafından yaratıcı biri olarak tanırım.	488	3.61	.966
33. Bir konuda öne sürdüğüm yeni fikirler çevremdekiler tarafından kabul görür.	488	3.83	.792
34. Proje ve tasarım, materyal geliştirme vb. derslerinde yeni bir şey (etkinlik, deney, proje, materyal) üretebilirim.	488	3.81	.953
35. Konusu yenilik olan projelere gönüllü olarak katılırım.	488	3.51	1.039
36. Problemleri çözmeye yönelik öne sürdüğüm fikirler yanlış olsa bile, çevremdekiler tarafından yaratıcı olarak nitelendirilir.	488	3.25	.961
37. Bir konu hakkında yeni fikirler öne sürmekte zorlanırım.	488	3.57	1.103
38. Literatürden yeni fikirleri ülkemize taşımayı görev bilirim.	488	3.57	.979
ORTALAMA		3.87	

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerini bazı değişkenlere göre belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada 38 maddenin 1 tanesine ortalama olarak üç puan altında, 18 tanesine dört ve üzeri, kalan 19 maddeye de üç ile dört arasında puan verilmiştir. Bu maddelerden en yüksek puan verilen maddeler 2. ve 17. maddeler iken, en düşük puanlama yapılan maddeler 20. ve 36. maddelerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin söz konusu girişimcilik düzeylerinin, genel olarak olumlu ve ortalamanın çok üstünde yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Düzeylerinin Cinsiyete Göre t - Testi Sonuçları

Cinsiyet		n	\bar{X}	s	sd	t	p	Farklılaşma
Faktör 1:RAAÖ	Erkek	152	28.05	4.339	486	2.297	.022	Erkekler lehine
	Kadın	336	27.19	3.735				
Faktör 2:FGAÖ	Erkek	152	35.59	5.477	486	-1.644	.101	Fark yok
	Kadın	336	36.36	4.456				
Faktör 3:KGAÖ	Erkek	152	27.09	4.573	486	-.754	.451	Fark yok
	Kadın	336	27.35	3.717				
Faktör 4:DZAÖ	Erkek	152	30.22	4.955	486	-3.969	.000	Kadınlar lehine
	Kadın	336	31.86	3.948				
Faktör 5:YOAÖ	Erkek	152	25.18	4.628	486	.020	.984	Fark yok
	Kadın	336	25.17	4.460				
Toplam	Erkek	152	146.11	20.578	486	-1.049	.295	Fark yok
	Kadın	336	147.94	16.574				

Tablo 3 incelendiğinde, cinsiyete göre yapılan t testi sonucuna göre toplamda ve 2,3 ve 5. faktörde anlamlı bir farklılık ($p > .05$) çıkmamıştır. Anlamlı fark faktör 1 ve faktör 4 için çıkmıştır. Bu fark faktör 1 için erkek, faktör 4 için kadın öğretmen adaylarının lehinedir.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Düzeylerinin Bölüme Göre Anova - Testi Sonuçları

Bölüm		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Farklılaşma
Faktör 1:RAAÖ	Gruplar arası	307.927	5	61,585	4.070	.001	Fen-İlk. Mat Zih-İlk. Mat Sın-PDR Fen-PDR Sos-PDR
	Gruplar içi	7292.579	482	15.130			
	Toplam	7600.506	487				
Faktör 2:FGAÖ	Gruplar arası	456.697	5	91.339	4.080	.001	Sın-PDR Sın-İlk.Mat Fen-İlk.Mat Fen-PDR Zih-PDR Zih-Sos
	Gruplar içi	10789.925	482	22.386			
	Toplam	11246.623	487				
Faktör 3:KGAÖ	Gruplar arası	158.549	5	31.710	2.001	.077	Fen-İlk. Mat Zihin-İlk. Mat
	Gruplar içi	7637.877	482	15.846			
	Toplam	7796.426	487				
Faktör 4:DZAÖ	Gruplar arası	361.541	5	72.308	3.934	.002	Sın-Sos Fen-Sos
	Gruplar içi	8860.066	482	18.382			
	Toplam	9221.607	487				
Faktör 5:YOAÖ	Gruplar arası	451.202	5	90.240	4.604	.000	Sın-ilk. Mat Sın-PDR Sın-Sos Fen-ilk. Mat Zih-ilk.Mat Fen-PDR Zih-PDR
	Gruplar içi	9448.288	482	19.602			
	Toplam	9899.490	487				
TOPLAM	Gruplar arası	6444.774	5	1288.955	4.145	.001	Sın-ilk. Mat Sın-PDR Sın-Sos Fen-ilk. Mat Zih-ilk.Mat Fen-PDR Fen-Sos Zih-Sos Zih-PDR
	Gruplar içi	149875.849	482	310.946			
	Toplam	156320.623	487				

Öğretmen Adaylarının girişimcilik düzeylerinin bölüme Göre Anova-testi sonuçları tablo 4’de görülmektedir. Bölüme göre yapılan Anova testi sonucuna göre toplamda ve tüm alt faktörlerde anlamlı farklar ortaya çıkmıştır ($p < .05$). Anlamlı farka toplamda bakıldığında sınıf öğretmenliği ile ilköğretim matematik, PDR, Sosyal Bilgiler öğretmenlikleri arasında sınıf öğretmenliği lehine; fen bilgisi öğretmenliği ile ilköğretim matematik, PDR, Sosyal Bilgiler öğretmenlikleri arasında fen bilgisi öğretmenliği lehine; zihin engelliler öğretmenliği ile ilköğretim matematik, PDR, Sosyal Bilgiler öğretmenlikleri arasında zihin engelliler öğretmenliği lehine çıktığı görülmektedir. Sonuç olarak toplamda sınıf, fen bilgisi ve zihin engelliler öğretmenlikleri girişimcilik düzeylerinin, ilköğretim matematik, PDR, Sosyal Bilgiler öğretmenliklerine göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Girişimcilik düzeyleri, birinci faktör yani risk alma alt boyutu (RAAÖ) açısından incelendiğinde fen bilgisi öğretmenliği ile ilköğretim matematik, PDR öğretmenlikleri arasında fen bilgisi öğretmenliği lehine; zihin engelliler öğretmenliği ile ilköğretim matematik arasında zihin engelliler öğretmenliği lehine; sınıf öğretmenliği ile PDR arasında sınıf öğretmenliği lehine; Sosyal bilgiler öğretmenliği ile PDR arasında sosyal bilgiler öğretmenliği lehine anlamlı fark çıktığı görülmektedir. İkinci faktör yani fırsatları görme (FGAÖ) açısından incelendiğinde sınıf öğretmenliği ile ilköğretim matematik, PDR öğretmenlikleri arasında sınıf öğretmenliği lehine; fen bilgisi öğretmenliği ile ilköğretim matematik, PDR öğretmenlikleri arasında fen bilgisi öğretmenliği lehine; zihin engelliler öğretmenliği ile PDR, sosyal bilgiler öğretmenlikleri arasında zihin engelliler öğretmenliği lehine anlamlı fark çıktığı görülmektedir. Üçüncü faktör yani kendine güven alt boyutunda (KGAÖ) fen bilgisi öğretmenliği ile ilköğretim matematik öğretmenliği arasında fen bilgisi öğretmenliği lehine; zihin engelliler öğretmenliği ile ilköğretim matematik öğretmenliği arasında zihin engelliler öğretmenliği lehine anlamlı fark çıktığı görülmektedir. Dördüncü faktör yani duygusal zekâ alt boyutunda (DZAÖ) sınıf öğretmenliği ile sosyal bilgiler öğretmenliği arasında sınıf öğretmenliği lehine; fen bilgisi öğretmenliği ile sosyal bilgiler öğretmenliği arasında fen bilgisi öğretmenliği lehine anlamlı fark çıktığı görülmektedir. Beşinci faktör yani yenilikçi olma alt boyutunda (YOAÖ) sınıf öğretmenliği ile ilköğretim matematik, PDR, Sosyal Bilgiler öğretmenlikleri arasında sınıf öğretmenliği lehine; fen bilgisi öğretmenliği ile ilköğretim matematik, PDR öğretmenlikleri arasında fen bilgisi öğretmenliği lehine; zihin engelliler öğretmenliği ile ilköğretim matematik, PDR öğretmenlikleri arasında zihin engelliler öğretmenliği lehine anlamlı fark çıktığı görülmektedir.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Düzeylerinin İş Deneyimine Göre t-Testi Sonuçları

Deneyim		n	\bar{X}	s	sd	t	p	Farklılaşma																																																												
Faktör 1:RAAÖ	Var	254	28.14	3.972	486	4.127	.000	Deneyim var lehine																																																												
	Yok	234	26.69	3.793					Faktör 2:FGAÖ	Var	254	36.54	5.092	486	1.981	.048	Deneyim var lehine	Yok	234	35.68	4.441	Faktör 3:KGAÖ	Var	254	27.42	4.232	486	0.914	.361	Fark yok	Yok	234	27.09	3.735	Faktör 4:DZAÖ	Var	254	31.38	4.686	486	0.069	.945	Fark yok	Yok	234	31.35	3.966	Faktör 5:YOAÖ	Var	254	25.55	4.510	486	1.888	.060	Fark yok	Yok	234	24.78	4.482	Toplam	Var	254	149.03	18.960	486	2.128	.034
Faktör 2:FGAÖ	Var	254	36.54	5.092	486	1.981	.048	Deneyim var lehine																																																												
	Yok	234	35.68	4.441					Faktör 3:KGAÖ	Var	254	27.42	4.232	486	0.914	.361	Fark yok	Yok	234	27.09	3.735	Faktör 4:DZAÖ	Var	254	31.38	4.686	486	0.069	.945	Fark yok	Yok	234	31.35	3.966	Faktör 5:YOAÖ	Var	254	25.55	4.510	486	1.888	.060	Fark yok	Yok	234	24.78	4.482	Toplam	Var	254	149.03	18.960	486	2.128	.034	Deneyim var lehine	Yok	234	145.59	16.564								
Faktör 3:KGAÖ	Var	254	27.42	4.232	486	0.914	.361	Fark yok																																																												
	Yok	234	27.09	3.735					Faktör 4:DZAÖ	Var	254	31.38	4.686	486	0.069	.945	Fark yok	Yok	234	31.35	3.966	Faktör 5:YOAÖ	Var	254	25.55	4.510	486	1.888	.060	Fark yok	Yok	234	24.78	4.482	Toplam	Var	254	149.03	18.960	486	2.128	.034	Deneyim var lehine	Yok	234	145.59	16.564																					
Faktör 4:DZAÖ	Var	254	31.38	4.686	486	0.069	.945	Fark yok																																																												
	Yok	234	31.35	3.966					Faktör 5:YOAÖ	Var	254	25.55	4.510	486	1.888	.060	Fark yok	Yok	234	24.78	4.482	Toplam	Var	254	149.03	18.960	486	2.128	.034	Deneyim var lehine	Yok	234	145.59	16.564																																		
Faktör 5:YOAÖ	Var	254	25.55	4.510	486	1.888	.060	Fark yok																																																												
	Yok	234	24.78	4.482					Toplam	Var	254	149.03	18.960	486	2.128	.034	Deneyim var lehine	Yok	234	145.59	16.564																																															
Toplam	Var	254	149.03	18.960	486	2.128	.034	Deneyim var lehine																																																												
	Yok	234	145.59	16.564																																																																

Tablo 5’de görüldüğü gibi iş deneyime göre yapılan t - testi sonucuna göre toplamda, birinci ve ikinci faktörlerde anlamlı bir fark çıktığı (p<.05) ve farkın iş deneyimi var olanlar lehine olduğu görülmektedir. Üç, dört ve beşinci alt boyutlarda anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Düzeylerinin Aile Yanında Olma Durumuna Göre t - Testi Sonuçları

Aile yanında olma durumu		n	\bar{X}	s	sd	t	p	Farklılık
Faktör 1:RAAÖ	Aile Yanı	112	27.17	4.020	486	-0.839	0.402	Fark yok
	İl Dışı	376	27.53	3.931				
Faktör 2:FGAÖ	Aile Yanı	112	36.32	4.999	486	0.498	0.619	Fark yok
	İl Dışı	376	36.06	4.752				
Faktör 3:KGAÖ	Aile Yanı	112	26.97	4.529	486	-0.871	0.384	Fark yok
	İl Dışı	376	27.35	3.832				
Faktör 4:DZAÖ	Aile Yanı	112	31.45	4.707	486	0.215	0.830	Fark yok
	İl Dışı	376	31.35	4.246				
Faktör 5:YOAÖ	Aile Yanı	112	24.88	4.959	486	-0.787	0.432	Fark yok
	İl Dışı	376	25.27	4.369				
Toplam	Aile Yanı	112	146.79	19.475	486	-0.392	0.696	Fark yok
	İl Dışı	376	147.55	17.449				

Tablo 6'da görüldüğü gibi aile yanında olup olmama durumuna göre yapılan t - testi sonucuna göre toplamda ve alt faktörlerin hiçbirisinde anlamlı bir fark çıkmamıştır ($p > .05$). Aile yanında olup olmama durumunun öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

Tablo 7: Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Düzeylerinin Aile Gelir Durumuna Göre ANOVA - Testi Sonuçları

Aile Gelir		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Farklılaşma
Faktör 1:RAAÖ	Gruplar arası	42.267	5	8.453	.539	.747	Fark yok
	Gruplar içi	7558.240	482	15.681			
	Toplam	7600.506	487				
Faktör 2:FGAÖ	Gruplar arası	76.402	5	15.280	.659	.654	Fark yok
	Gruplar içi	11170.221	482	23.175			
	Toplam	11246.623	487				
Faktör 3:KGAÖ	Gruplar arası	52.117	5	10.423	.649	.663	Fark yok
	Gruplar içi	7744.310	482	16.067			
	Toplam	7796.426	487				
Faktör 4:DZAÖ	Gruplar arası	45.808	5	9.162	.481	.790	Fark yok
	Gruplar içi	9175.798	482	19.037			
	Toplam	9221.607	487				
Faktör 5:YOAÖ	Gruplar arası	45.885	5	9.177	.449	.814	Fark yok
	Gruplar içi	9853.605	482	20.443			
	Toplam	9899.490	487				
Toplam	Gruplar arası	840.280	5	168.056	.521	.760	Fark yok
	Gruplar içi	155480.343	482	322.573			
	Toplam	156320.623	487				

Tablo 7’de görüldüğü gibi aile gelir durumuna göre yapılan t - testi sonucuna göre toplamda ve alt faktörlerin hiçbirisinde anlamlı bir fark çıkmamıştır($p>.05$). Aile gelir durumunun öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

Tablo 8: Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA - Testi Sonuçları

	Baba eğitim	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Farklılık
Faktör 1:RAAÖ	Gruplar arası	79.515	4	19.879			
	Gruplar içi	7520.992	483	15.571	1.277	.278	Fark yok
	Toplam	7600.506	487				
Faktör 2:FGAÖ	Gruplar arası	23.859	4	5.965			
	Gruplar içi	11222.764	483	23.236	.257	.906	Fark yok
	Toplam	11246.623	487				
Faktör 3:KGAÖ	Gruplar arası	76.119	4	19.030			
	Gruplar içi	7720.307	483	15.984	1.191	.314	Fark yok
	Toplam	7796.426	487				
Faktör 4:DZAÖ	Gruplar arası	45.784	4	11.446			
	Gruplar içi	9175.822	483	18.998	.602	.661	Fark yok
	Toplam	9221.607	487				
Faktör 5:YOAÖ	Gruplar arası	23.851	4	5.963			
	Gruplar içi	9875.639	483	20.446	.292	.883	Fark yok
	Toplam	9899.490	487				
Toplam	Gruplar arası	737.017	4	184.254			
	Gruplar içi	155583.606	483	322.119	.572	.683	Fark yok
	Toplam	156320.623	487				

Tablo 8’de görüldüğü gibi baba eğitim durumuna göre yapılan ANOVA - testi sonucuna göre toplamda ve alt faktörlerin hiçbirisinde anlamlı bir fark çıkmamıştır ($p > .05$). Baba eğitim durumunun öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

Tablo 9: Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA - Testi Sonuçları

Anne eğitim		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Farklılık
Faktör 1:RAAÖ	Gruplar arası	73.316	5	14.663	.939	.455	Fark yok
	Gruplar içi	7527.190	482	15.617			
	Toplam	7600.506	487				
Faktör 2:FGAÖ	Gruplar arası	216.664	5	43.333	1.894	.094	Fark yok
	Gruplar içi	11029.959	482	22.884			
	Toplam	11246.623	487				
Faktör 3:KGAÖ	Gruplar arası	133.612	5	26.722	1.681	.138	Fark yok
	Gruplar içi	7662.815	482	15.898			
	Toplam	7796.426	487				
Faktör 4:DZAÖ	Gruplar arası	144.787	5	28.957	1.538	.177	Fark yok
	Gruplar içi	9076.820	482	18.832			
	Toplam	9221.607	487				
Faktör 5:YOAÖ	Gruplar arası	130.219	5	26.044	1.285	.269	Fark yok
	Gruplar içi	9769.271	482	20.268			
	Toplam	9899.490	487				
Toplam	Gruplar arası	2718.795	5	543.759	1.706	.132	Fark yok
	Gruplar içi	153601.828	482	318.676			
	Toplam	156320.623	487				

Tablo 9'da görüldüğü gibi anne eğitim durumuna göre yapılan ANOVA - testi sonucuna göre toplamda ve alt faktörlerin hiçbirisinde anlamlı bir fark çıkmamıştır ($p > .05$). Anne eğitim durumunun öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Üçüncü ve dördüncü sınıflara uygulanmasının sebebi literatür araştırmasına dayanmaktadır. Köstekçi (2016) tarafından yapılan çalışmada girişimcilik düzey eğiliminin üst sınıflara çıkıldıkça arttığı yönündedir. Eğitim fakülteleri lisans programları incelendiğinde girişimcilik ile alakalı doğrudan bir ders bulunmadığı görülmektedir. Gerçekte, öğretmen yetiştirme eğitiminde fazlasıyla olmasını düşündüğümüz girişimciliğin ortaöğretim programlarında da yer aldığı görülmektedir. Bu ise öğretmen yetiştirmede öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerinin ortaya konulmasının önemini dile getirmektedir. Bu anlamda çalışmanın amacını, öğretmen adaylarının girişimcilik

düzeylerinin bazı değişkenlere göre (cinsiyet, bölüm, aile yanında okuyup okumama durumları, aile geliri, baba ve anne eğitim durumu ve iş deneyimi) incelenmesi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının söz konusu girişimcilik düzeylerinin, genel olarak olumlu ve ortalamanın üstünde yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Pan ve Akay (2015) ve Köstekçi (2016) tarafından yapılan çalışmalar bu sonucu doğrular niteliktedir. Ancak yapılan bu çalışmada sadece öğretmen adayları yer almakta ve farklı branşlardaki öğretmenlerle girişimcilik düzeyleri arasındaki karşılaştırmaya da yer verilmektedir. Bu çalışmada her ne kadar öğretmenlerin girişimcilik düzeyleri yüksek çıkmış olsa da, Avşar'ın (2007), girişimci özelliklerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin girişimci özelliklerinin diğer birçok fakültede öğrenim gören öğrencilere göre oldukça düşük olduğunu belirtilmiştir. Bu sonuçlara göre eğitim fakültelerinde girişimcilik düzeylerini daha da arttırıcı çalışmaların yapılması gerekmektedir. Öğretim programlarına bakıldığında büyük bir önemin ve yerin verildiği girişimcilik vasfını öğrencilere kazandıracak olan öğretmen adaylarının da bu özelliklerinin daha da arttırılması önem teşkil etmektedir.

Araştırmanın değişkenlerinden birisi cinsiyettir. Cinsiyet dağılımı açısından bakıldığında dünyada olduğu gibi Türkiye'de de girişimcilerin çoğunluğunun erkek olduğu görülmektedir. Ancak Türkiye'de kadın girişimci oranı dünyadaki diğer ülkelerle kıyaslandığında oldukça düşük kalmaktadır. Kadın ve erkek girişimciler arasındaki benzer ve farklı noktalar pek çok araştırmanın konusu olmuştur. Kadın ve erkek girişimciler arasındaki ortak yönler en çok işe başlamada etkili olan motiflerde ortaya çıkmaktadır (Kutunis, 2006). Bu etki değişik boyutlarda düşünülebilir. Örneğin, cinsiyet farklılığı, bireylerin taşıdığı özellikler açısından farklılık oluşturarak, kişisel algıyı değiştirir ve girişimcilik eğilimini bilişsel açıdan etkiler (Erdem, 2001). Bu çalışmada, cinsiyete göre yapılan t testi sonucuna göre toplamda ve 2, 3 ve 5. faktörde anlamlı bir fark ($p > .05$) çıkmamıştır. Anlamlı fark, faktör 1 ve faktör 4 için ($p < .05$) çıkmıştır. Bu fark faktör 1 için erkek, faktör 4 için kadın öğretmen adaylarının lehinedir. Buna göre öğretmen adayları içinde cinsiyet değişkenine göre risk alma alt boyutunda (faktör 1) erkek öğretmen adayları lehine, duygusal zekâ boyutunda (faktör 4) kadın öğretmen adayları lehine anlamlı fark çıkmıştır. Her ne kadar Türkiye'de genel anlamda bakıldığında erkek girişimci sayısı daha fazla ise de eğitim fakültelerinin tipik özelliklerinden birisi daha çok kadın öğretmen adaylarından oluşmasıdır. Dolayısıyla araştırmamızda kadın öğrenci sayısı erkek öğrenci sayısından fazladır. Böyle bir durum olmasına karşın araştırma sonuçlarına göre cinsiyet açısından toplamda anlamlı bir fark çıkmamıştır. Yine kendine güven (faktör 2), fırsatları görme (faktör 3) ve yenilikçi olma (faktör 5) alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre girişimcilik düzeyleri açısından anlamlı fark görülmemektedir. Yani bu boyutların cinsiyet değişkenine göre değişkenlik göstermediği söylenebilir. Pan ve Akay (2015) tarafından yapılan çalışma bu çalışmayı desteklemektedir. Pan ve Akay (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının girişimcilik puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma-

nun meydana gelmediği saptanmıştır. Buna gerekçe olarak kadın ve erkek öğretmen adaylarının benzer yaşantılara sahip oldukları ve sosyal çevrelerinden aynı oranda olumlu ya da olumsuz etkilendikleri varsayımında bulunmuşlardır. Yine, Yılmaz ve Sünbül (2009) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin girişimcilik düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Avşar (2007) tarafından Çukurova üniversitesinin 4 farklı fakültesini içine alan bir çalışmada ise girişimciliğe dair atfedilen özellikler bakımından erkek öğrencilerin girişimcilik eğiliminin yüksek olduğu görülmüştür, ancak bu durum her girişimcilik özelliği açısından söylenememektedir. Örneğin, belirsizliğe tolerans ve bağımsızlık ihtiyacı açısından kız öğrencilerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Köstekçi (2016) tarafından “Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özellikleri İle Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde cinsiyet değişkeni açısından girişimcilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Yine, Uygun ve Er (2016) tarafından Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Girişimcilik Özelliklerinin İncelenmesi isimli çalışmada da öğretmen adaylarının cinsiyetleri açısından girişimcilik düzeyleri arasında anlamlı bir farkın çıkmadığı görülmektedir.

Aile etkisinin çocukların girişimcilik niyetlerini değiştirebileceği bunun nedenlerinin ise rol modeli olma ve aile desteği açısından değerlendirilebileceği görülmektedir (Wang ve Wong, 2004). Sözelimi ailesi girişimci olan bireylerin kendi işletmelerini kurması ya da kişilerin doğumundan itibaren en çok babasından ve diğer aile bireylerinden etkilenmesi gibi daha birçok sebepten ötürü aile rol modelleri ve destekler girişimcilik ilgilerine etki edebilmektedir. Bu sebeple ailede girişimci bir ruha sahip birinin bulunması o ailede yetişen bireyin de girişimci olması yönünde etkili olacaktır (Çelik ve Akgeçici, 1998). Ayrıca yapılan bir çalışmaya göre üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinde ailesel faktörlerin etkisini incelemeye yönelik araştırmada üniversite gençlerinin kararlarını alırken başkalarının görüşlerinden etkilendikleri ve takdir beklentisi içinde oldukları tespit edilmiştir (Örücü ve diğerleri, 2007). Arslan’a (2002) göre ise girişimcilik, çevre, eğitim, gelir vs. gibi çeşitli unsurların da girişimcilik ruhunun gelişmesinde çok önemli etkenler olduğu kabul edilmektedir. Bu nedenlerden dolayı, bu araştırmanın aile ile ilgili olarak literatür taraması yapıldıktan sonra düşünülüp araştırılan değişkenleri ise öğretmen adaylarının aile yanında okuyup okumama durumları, aile gelirleri, baba ve anne eğitim durumlarıdır. Yukarıda da bahsedildiği gibi rol model olmanın anne ve baba eğitim durumları ile ilgili olduğu, rol model olmanın girişimciliğe etkisi, girişimciliğin alınan eğitimle artırılması nedenleriyle girişimci ruha sahip bir ailede yetişen bireyin üzerindeki pozitif etki düşünüldüğünde bu araştırmada aile ile ilgili seçilmiş olan değişkenlerin neden tercih edildiği açık bir şekilde görülmektedir. Ancak tüm bunların ışığında bu araştırmanın sonuçları incelendiğinde aile yanında okuyup okumama durumları, aile gelirleri, baba ve anne eğitim durumları değişkenleri açısından ilginç bir sonuçla karşılaşıldığını söylemek mümkün olabilir. Araştırmanın sonuçlarına göre aile yanında (olma) okuyup okumama durumları, aile gelirleri, baba ve anne eğitim durumları değişkenleri açısın-

dan toplamda ve beş alt boyutun hiç birisinde anlamlı bir fark çıkmamıştır. Literatür ile kuvvetli bir şekilde desteklenen ve bu nedenle incelenen bu değişkenler arasında anlamlı bir farkın oluşmaması derinlemesine nitel bir çalışmanın yapılmasını gerektirmektedir. Ancak, Pan ve Akay (2015) tarafından yapılan çalışmada girişimcilik düzeylerinin aile geliri değişkeni etkisi bu çalışmadan farklılık göstermektedir. Pan ve Akay (2015) tarafından yapılan çalışmaya göre aile geliri fazla öğretmen adaylarının aile gelirleri düşük olanlara göre girişimcilik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna gerekçe olarak, gelir düzeyi iyi olan ailelerin çocuklarının eğitim, öğretim ve sosyal etkinliklerine daha fazla harcama yapabilecekleri buradan hareketle de çocukların hem akademik hem de sosyal anlamda aktif yaşantıları daha çok edineceği sonucuna varmışlardır. Avşar (2007) tarafından yapılan çalışmada ise gelir farklılığının girişimcilğe etki etmediği bulunmuştur. Bu sonuç bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Çalışma grubunun genel özelliklerinin verildiği tabloya bakıldığında, bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunun (319 kişi) aile gelir durumlarının 1000-3000 TL arasında değiştiği, öğretmen adaylarının çoğunun aile gelirlerinin benzer ve çok yüksek olmaması sebebiyle girişimcilik düzeyleri arasında farklılığa sebep olmadığı söylenebilir. Bu anlamda toplumların ekonomik olarak refah seviyelerinin iyileştirilmesi toplumların girişimcilik düzeylerinin olumlu yönde arttırılabileceğine yönelik işaretler göstermektedir.

Araştırmanın değişkenlerinden biriside öğretmen adaylarının okudukları bölümdür. Bölüme göre yapılan Anova testi sonucuna göre toplamda ve tüm alt faktörlerde anlamlı farklar ortaya çıkmıştır ($p < .05$). Anlamlı farkta toplamda bakıldığında sınıf öğretmenliği ile ilköğretim matematik, PDR, Sosyal Bilgiler öğretmenlikleri arasında sınıf öğretmenliği lehine; fen bilgisi öğretmenliği ile ilköğretim matematik, PDR, Sosyal Bilgiler öğretmenlikleri arasında fen bilgisi öğretmenliği lehine; zihin engelliler öğretmenliği ile ilköğretim matematik, PDR, Sosyal Bilgiler öğretmenlikleri arasında zihin engelliler öğretmenliği lehine çıktığı görülmektedir. Sonuç olarak toplamda sınıf, fen bilgisi ve zihin engelliler öğretmenlikleri girişimcilik düzeylerinin, ilköğretim matematik, PDR, Sosyal Bilgiler öğretmenliklerine göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Girişimcilik düzeyleri, birinci faktör yani risk alma alt boyutu (RAAÖ) açısından incelendiğinde fen bilgisi öğretmenliği ile ilköğretim matematik, PDR öğretmenlikleri arasında fen bilgisi öğretmenliği lehine; zihin engelliler öğretmenliği ile ilköğretim matematik arasında zihin engelliler öğretmenliği lehine; sınıf öğretmenliği ile PDR arasında sınıf öğretmenliği lehine; Sosyal bilgiler öğretmenliği ile PDR arasında sosyal bilgiler öğretmenliği lehine anlamlı fark çıktığı görülmektedir. İkinci faktör yani fırsatları görme (FGAÖ) açısından incelendiğinde sınıf öğretmenliği ile ilköğretim matematik, PDR öğretmenlikleri arasında sınıf öğretmenliği lehine; fen bilgisi öğretmenliği ile ilköğretim matematik, PDR öğretmenlikleri arasında fen bilgisi öğretmenliği lehine; zihin engelliler öğretmenliği ile PDR, sosyal bilgiler öğretmenlikleri arasında zihin engelliler öğretmenliği lehine anlamlı fark çıktığı görülmektedir. Üçüncü faktör yani kendine güven alt boyutunda (KGAÖ) fen bilgisi öğretmenliği

ile ilköğretim matematik öğretmenliği arasında fen bilgisi öğretmenliği lehine; zihin engelliler öğretmenliği ile ilköğretim matematik öğretmenliği arasında zihin engelliler öğretmenliği lehine anlamlı fark çıktığı görülmektedir. Dördüncü faktör yani duygusal zekâ alt boyutunda (DZAÖ) sınıf öğretmenliği ile sosyal bilgiler öğretmenliği arasında sınıf öğretmenliği lehine; fen bilgisi öğretmenliği ile sosyal bilgiler öğretmenliği arasında fen bilgisi öğretmenliği lehine anlamlı fark çıktığı görülmektedir. Beşinci faktör yani yenilikçi olma alt boyutunda (YOAÖ) sınıf öğretmenliği ile ilköğretim matematik, PDR, Sosyal Bilgiler öğretmenlikleri arasında sınıf öğretmenliği lehine; fen bilgisi öğretmenliği ile ilköğretim matematik, PDR öğretmenlikleri arasında fen bilgisi öğretmenliği lehine; zihin engelliler öğretmenliği ile ilköğretim matematik, PDR öğretmenlikleri arasında zihin engelliler öğretmenliği lehine anlamlı fark çıktığı görülmektedir. Tüm bu sonuçlara göre genel anlamda sınıf, fen bilgisi ve zihin engelliler öğretmen adaylarının girişimciliklerinin sosyal bilgiler, PDR ve ilköğretim matematik öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Pan ve Akay (2015) tarafından öğretmen adaylarının girişimcilikleri üzerine yapılan çalışmada bölüm değişkenine göre girişimcilik puanlarına ilişkin en yüksek ortalamanın Fen ve Teknoloji Öğretmenliği bölümü öğrencilerine, en düşük girişimcilik puanı ortalamasının ise İlköğretim Matematik bölümü öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Bu anlamda bu sonuç bu araştırmanın sonucunu kısmen de olsa desteklemektedir. Ancak, Köstekçi (2016) tarafından yapılan çalışmada fen bilgisi öğretmenliği ile ilköğretim matematik öğretmenliği arasında matematik öğretmenliği lehinde bir anlamlılık görülmektedir. Buradan matematik bölümü öğrencilerinin daha yüksek girişimcilik özellikleri taşıdığını söylemek mümkündür. Bu çalışmanın sonuçları Köstekçi (2016) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile çelişmektedir.

Araştırmanın değişkenlerinden biriside öğretmen adaylarının iş deneyimine sahip olma durumudur. Girişimcilerin kariyerlerine etki eden unsurlardan biri olan rol modelleri; aile, kardeş veya diğer başarılı akrabalar hatta ulusal alanda çalışan diğer girişimciler olabilir. Rol modelleri, hem işe başlama sürecinde hem de işe başladıktan sonra bir destek sistemi oluşturur (Bozkurt, 2007). Bu anlamda bakıldığında bireylerin iş deneyimine yönelmesi aile rol modellerinden birisidir. Aile rol modellerinin ise girişimcilik ile yakın ilişkili olduğu aşikârdır (Wang ve Wong, 2004). İş deneyime göre yapılan t - testi sonucuna göre toplamda, birinci ve ikinci faktörlerde anlamlı bir fark çıktığı ($p < .05$) ve farkın iş deneyimi var olanlar lehine olduğu görülmektedir. Üç, dört ve beşinci alt boyutlarda anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bu çalışmanın sonucuna göre, iş deneyimine sahip olmanın öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerini arttırdığı görülmektedir. Ayrıca alt boyutlar açısından bakıldığında bu anlamlı fark, risk alma (faktör 1) ve fırsatları görme (faktör 2) alt boyutlarında kendisini olumlu yönde göstermektedir. Ancak, kendine güven (faktör 3), duygusal zekâ (faktör 4) ve yenilikçi olma (faktör 5) alt boyutları için girişimcilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının lisans yıllarında üniversitelerin çeşitli birimlerinde yarı zamanlı ya da toplum-üniversite işbirliğine dayanan ve

koordineli bir şekilde yürütülen uygulamalarla iş deneyimi kazandıracak iştiraklerin yapılması girişimcilik düzeylerini artıracaktır.

Bu araştırmanın bulguları ve sonuçları bağlamında öneriler şu şekildedir:

- Öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerinin artırılması anlamında lisans programlarına mutlaka uygulamasının da olacağı girişimcilik ve benzeri dersler konulabilir. Sözgelimi eğitim fakültelerindeki topluma hizmet uygulamaları derslerinin içeriklerinde düzenlemeler yapılarak öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerini arttırıcı etkinlikler konulabilir.

- Öğretmen adaylarına, girişimcilik konusunda uzman kişilerce seminerler verilebilir.

- Üniversitelerde yarı zamanlı öğrenci çalışması uygulamaları arttırılarak iş deneyimine sahip olmaları sağlanabilir ve böylelikle girişimcilik düzeyleri arttırılabilir.

- Sivil toplum örgütleri ve üniversiteler işbirliğiyle gerçekleştirilecek sosyal projelerle öğrencilerin girişimcilik düzeyleri arttırılabilir.

- Ayrıca bu çalışmanın elde edilen sonuçlarının nedenleri nitel bir araştırma ile daha ayrıntılı olarak incelenebilir.

5. KAYNAKLAR

- Arslan, K. (2002). Üniversiteli gençlerde mesleki tercihler ve girişimcilik eğilimleri, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6, 1–11.
- Ankan, S. (2002). *Girişimcilik temel kavramlar ve bazı güncel konular*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Atasoy, T. (2012). *Kendinizin patronu olmak: Girişimcilik*. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Avşar, M. (2007). *Yüksek öğretimde öğrencilerin girişimcilik eğilimlerinin araştırılması*. Ankara: Çukurova Yayınları.
- Baum, J. R. & Locke, E. A. (2004). The relationship of entrepreneurial traits, skill, and motivation to subsequent venture growth. *Journal of applied psychology*, 89 (4), 587-598.
- Bozkurt, Ö. (2007). Girişimcilik eğiliminde kişilik özelliklerinin önemi. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 1 (2), 93-111.
- Collins, C. J., Hanges, P. J. & Locke, E. A. (2004). The relationship of achievement motivation to entrepreneurial behavior: A meta-analysis. *Human performance*, 17 (1), 95-117.
- Çarıkcı, İ. H. & Koyuncu, O. (2010). Bireyci-toplumcu kültür ve girişimcilik eğilimi arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (3), 1-18.
- Çelik, A. & Akgemci, T. (1998). *Girişimcilik kültürü ve KOBİler*. Ankara: Nobel Yayıncılık,.

◆ Ersin Karademir / Mustafa Zafer Balbağ / Fatih Çemrek

- Çetinkaya-Bozkurt, Ö. (2011). *Dünyada ve Türkiye’de girişimcilik eğitimi: Başarılı girişimciler ve öğretim üyelerinden öneriler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Demircan, N. (2000). *Girişimcilik ve girişimcilerin kişilik özellikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Gebze.
- Deveci, İ., & Çepni, S. (2015). Development of entrepreneurship scale towards student teachers: a validity and reliability study. *Journal of Human Sciences*, 12 (2), 92-112.
- Erdem, F. (2001). Girişimcilikte risk alma eğilimi ve belirsizliğe tolerans ilişkisine kültürel bakış. *Akdeniz Üniversitesi yayınları. Sosyal Bilimler dergisi*, 2, 43-61.
- Eyüboğlu, D. (2007), Girişimcilik Eğitimi, MPM yayınları, No: 697, Ankara.
- Ferrante, F. (2005). Revealing entrepreneurial talent. *Small Business Economics*, 25 (2), 159-174.
- Gömeleksiz, M.N. & Kan, A. Ü. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerini kazandırmadaki etkililiğinin belirlenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Doğu Anadolu Araştırmaları Dergisi*, 8 (1), 39-49.
- Hisriih, R. D. & Peters M. P. (2002). *Entrepreneurship*, Fifth Edition, USA: McGraw-Hill Irwin.
- Karadeniz, Y. (2010), Türkiye’de Girişimcilik Eğitimi”, <http://vizyon21yy.com/documan/EgitimOgretim/OnemliGunlerKuruslar/GirisimcilikHaftasi/TurkiyedeGirisimcilikEgitimi.pdf>, s.42-44, 18 Mayıs 2017 tarihinde alınmıştır.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Koh, C. H. (1996). Testing hypotheses of entrepreneurial characteristics A study of Hong Kong MBA students. *Journal of Managerial Psychology*, 11 (3), 12-25.
- Köstekçi, E. (2016). Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Kutanis, Ö. R. (2006). *Girişimci kadınlar*. Sakarya: Değişim Yayınları.
- MEB (2005). İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı, Milli Eğitim Bakanlığı, TTKB, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB, (2013). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.
- İnce, A.R., Erdem, H., Deniz, M. & Bağlar, N. (2015). Girişimci kişilik özellikleri ile girişimcilik becerileri arasındaki ilişkinin potansiyel girişimci adayları üzerinden incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 41, 399-416.
- Sequeria, M. J. (2004). The effect of network ties and entrepreneurial self-efficacy on immigrant new venture intentions. Unpublished Doctorate Dissertation, The University of Texas.
- Örücü, E., Kılıç, R. ve Yılmaz, Ö. (2007). “Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Eğilimlerinde Ailesel Faktörlerin Etkisi Üzerine Bir Uygulama”, *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 2 (2), 27-47. <http://girisim.comu.edu.tr/dergi/2007/2in2.htm>

Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelen... ◆

- Özkul, G. & Dulupçu, M.A., (2007). Kişisel gelişimin girişimci tipleri üzerine etkisi: antalya-isparta illerinde bir inceleme. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 2, 67-92.
- Pan, V. L. & Akay, C. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin girişimcilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *NWSA-Education Sciences*, 1C0637, 10 (2), 125-138.
- Uygun, K. & Er, A.R. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin girişimcilik özelliklerinin incelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (11), 136-157.
- Wang, C. K. & Wong, P. (2004). Entrepreneurial interest of university students in singapore. *Technovation*. 24, 163-172.
- Yelkikalan, N., Akatay, A. Yıldırım, H.M. Karadeniz, Y. Köse, C. Koncağül, Ö. & Özer, E. (2010). Dünya ve Türkiye üniversitelerinde girişimcilik eğitimi: Karşılaştırmalı bir analiz. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*. 12 (19), 51-59.
- Yılmaz, E. & Sünbül, A., (2009). Üniversite öğrencilerine yönelik girişimcilik ölçeğinin geliştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 195-203.
- Yılmaz, B., S. & Günel, Ö. D. (2011). Üniversite eğitimi ve girişimcilik: bireyleri girişimciliğe yönlendiren etkenler üzerine bir araştırma. *İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası Kırgız-Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü. Akademik Bakış Dergisi*, 26.

ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE VELİLERİN ORTAOKUL DÜZEYİNDE VERİLEN GÜNLÜK ÖDEVLER HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Veda YAR YILDIRIM*

Öz: Bu araştırmanın amacı ortaokul düzeyinde verilen günlük ödevler hakkındaki öğrenci, veli ve öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Tokat ilinde Karşıyaka Ortaokuluna devam eden öğrenciler, öğrenci velileri ve bu okulda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada veli, öğretmen ve öğrencilerin ortaokul düzeyinde verilen günlük ödevler hakkındaki görüşlerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Veli, öğretmen ve öğrencilerin ortaokul düzeyinde verilen günlük ödevler hakkındaki görüşleri analiz edilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu araştırmada “içerik analizi” yapılmıştır ve nitel araştırma analizi programı MAXQDA-11 kullanılmıştır. Araştırmaya göre öğrenci, öğretmen ve veliler ödevin pekiştirme ve tekrar amaçlı ve rildiği konusunda hemfikirdir. Araştırmada katılımcılar ödevin başarıyı artırdığını ve birçok yönde olumlu etkisinin olduğunu da düşünmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Ödev, ortaokul düzeyi, veli

* Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi, vedayaryildirim@gmail.com, ORCID ID: 0000 0002 2129 4189, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 10/11/2017 – 29/03/2018.

THE OPINIONS OF THE STUDENTS, TEACHERS AND PARENTS ABOUT THE DAILY ASSIGNMENTS GIVEN AT SECONDARY SCHOOL LEVEL

Veda YAR YILDIRIM*

Abstract:

The purpose of the this research is to determine the opinions of the students, parents and teachers about the daily assignments given at the secondary school level. The study group of the research consists of students, students'parents and teachers who work in Karşıyaka Secondary School in Tokat province. A semi-structured interview form prepared by the researcher was used to determine the opinions of the parents, teachers and students about the daily assignments given at secondary school level. The opinions of parents, teachers and students about the daily assignments at secondary school level were analyzed. "Content analysis" was realized in this research designed in line with the qualitative research approach and the qualitative research analysis program MAXQDA-11 was used. According to the research, the students, the teachers and the parents agree that the homework is given for reinforcement and repetition purposes. Participants in the research also think that the assignments improve success and have positive effect in many ways.

Key Word: Assignment

Giriş

Eğitim ve öğretim sadece okulda devam eden bir süreç olmayıp, okul dışında da devam edebilmektedir. Ödevler de okul dışında, eğitim ve öğretimin bir parçası olarak devam eden etkinlikler arasındadır (MEB, 1989). Ödevler sadece öğretmenlerin vermekle ve öğrencilerin de yapmakla sorumlu oldukları etkinlikler değildir. Ödevlerin verilmesi, yapılması ve değerlendirilmesi hem öğrenciyi hem öğretmeni hem de veliyi etkileyen çok boyutlu süreçlerdir. Ödev konusu veli, öğretmen ve öğrenci arasında anlaşmazlık konusu olabilmekte, her birinin ödev süreciyle ilgili farklı olumlu ya da olumsuz düşünceleri olabilmektedir (Cooper, 2004). Bu sebeple bu araştırmada öğretmen, öğrenci ve velilerin ortaokul düzeyinde verilen günlük ödevler hakkındaki görüşleri araştırılacaktır.

* Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Faculty of Education.

◆ Veda Yar Yıldırım

Ödev öğretmenler tarafından ders dışı saatlerde yapılması için öğrencilere verilen görevlerdir (Cooper, 1989). MEB (1989), ödevle ilgili yönetmelikte ödev, “ders dışı eğitim ve öğretim faaliyeti” olarak tanımlanmaktadır ve ödev yapmanın amaçları ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Buna göre ödevin amacı öğrenciye sorumluluk, planlama yeteneği, materyal temin etme ve kullanabilme davranışı, özgüven, kaynak gösterme alışkanlığı, yaratıcılık, ilişki kurabilme davranışı, eleştirel düşünme, iş birliği yapabilme, düşünme, araştırma yapma alışkanlığı, öğrenmekten ve uygulamaktan zevk alma ile başarıyı tatma duygusu kazandırabilmektir. Ödev yapmanın belirtilen amaçlarına bakıldığında, öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecinde ödevin çok önemli bir ders dışı faaliyet olduğu görülmektedir. Ancak uygulamada görülmektedir ki, bazen ödev veliler ve öğretmenler tarafından yanlış anlaşılmakta ve bu durum da öğrencide stres yaratmaktadır. Aksine, eğitim öğretim sürecinde öğretmenler ödev verirken bireyin öz yeterlik algısının gelişimine de katkı sağlamalıdır (Senemoğlu, 2013). Tuckman (1992) ödevler yoluyla öğrencilerin öz yeterlik algısının gelişimine yardım etmek gerektiği görüşünü savunmaktadır. Bu sebeple ödevler öğrenci düzeyine uygun ve başarabileceği düzeyde olmalı, değerlendirme ölçütleri önceden belirlenmeli, sık sık dönüt verilmeli, daha çok ödevin iyi yönlerinden bahsedilmeli ve gerektiğinde ek puanlar verilmelidir.

Öğretmenlerin öğrencilere ödev vermesinin sebeplerinden birisi olan “başarıyı tatma duygusu” öğrencilerin öz yeterlik algısını etkilemektedir. Bu sebeple öğrencilere yapabilecekleri ödevler verilmeli ve başarabildikleri gösterilmelidir (MEB, 1989). Buna dayandırılarak yapılan çalışmalarda, ödevle başarı arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür (Grodner ve Rupp, 2013; Núñez vd., 2013; Murillo ve Martinez-Garrido, 2014; Rønning, 2011; Trautwein, 2007). Öğrencilere ödev verilmesinin özellikle derste düşük performans gösteren öğrencilerin başarısı üzerinde daha olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür (Grodner ve Rupp, 2013). Ancak ödev ve başarı arasındaki ilişkiye ödevle ayrılan zaman açısından bakıldığında, ödev yapma süresi ile başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Maltese, Tai ve Fan, 2012). Ödevle başarı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki varken, ödevin öğrenciler üzerinde akademik olmayan olumsuz etkileri de olmaktadır. Günlük ödev yapma süresi ortalama üç saat olan başarılı okulların öğrencilerinin akademik stres, sağlık sorunları ve yaşamsal denge yoksunluğu gibi sorunlar yaşadığı görülmektedir (Galloway, Conner ve Pope, 2013). Bu sebeple öğrencilere verilen ödevlerin süresi, öğrencilerin yapabileceği ve sıkılmayacağı kadar olmalıdır. Ayrıca ödevlerin sevilerek yapılması ve ilgi çekici olması ödev yönetimi stratejilerinin kullanımında pozitif etkiye sahiptir (Xu, 2007).

Artan okullaşma ve çok ödev verilmesiyle yapılan ödevin ve ödev zaman yönetiminin algılanan kalitesinin düştüğü görülmüştür (Núñez vd., 2013). Öğretmenlerin ödevleri daha çok beceri gelişimi, bilgi edinimi, velileri çocuklarının gelişiminden haberdar etmek (Tas, Vural ve Öztekin, 2014) ve pekiştirme amaçlı verdikleri görülmüştür, ancak ödevlerde yaratıcılığa yer vermedikleri görülmüştür (Ersoy ve Anagün,

2009). Bunların yanı sıra ödevler öğrencilerin daha yaratıcı olmalarına yardımcı olabilir. Bu sebeple öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesi için verilen ödevlerin de sınırlayıcı olmaması gerekmektedir (Suskind, 2012).

Ödevle ilgili veli tutumlarının araştırıldığı çalışmalarda, daha yüksek gelirli ve üniversite mezunu velilerin ödevlerle ilgili olumsuz düşünceleri olduğu, ödevlerin kalitesiz olduğu ve işlevsel olmadığını düşündükleri görülmüştür. Öte yandan sosyo-ekonomik düzeyi düşük velilerin ödevlerle ilgili olumlu düşünceleri olduğu görülmüştür (Deveci, Çepni ve Önder, 2013). Veliler akşam eve geldiklerinde ödevle ilgilenmek yerine aileleriyle vakit geçirmek istemektedirler (Suskind, 2012). Sosyoekonomik düzeyi yüksek velilerin ödevle ilgili olumsuz düşünceye sahip olmasına rağmen, bu velilerin öğrencilerine ödev verildiğinde performanslarının arttığı (Rønning, 2011) ve ödev yönetiminde ailenin etkisine bakıldığında, ödev yaparken aileden yardım alan öğrencilerin ödev yönetiminde daha başarılı oldukları görülmüştür (Xu, 2007). Ancak sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin performanslarının ödevle değişmediği ve ailelerinden ödev konusunda yardım alamadıkları görülmüştür (Rønning, 2011). Ödev yapma konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilerin ödev davranışları konusunda öğrencilerden daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür (Hong, Wan ve Peng, 2011). Öğrencilerin ödev yaparken stres yaşadıkları, bu öğrencilerin özellikle aileden ve okuldan destek alamayan öğrenciler olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmenler ve veliler de ödevleri çok zaman alıcı ve niteliksiz bulmaktadırlar (Metropolitan Life Insurance Co., 2007)

Özetle, ödev konusu sadece öğrenciyi değil, veliyi ve öğretmeni de etkilemektedir. Dolayısıyla ödev konusu hem öğrencinin hem velinin hem de öğretmenin ilgilendiği bir alandır. Araştırmacının gözlemlerine göre uygulama sürecinde ödevin verilmiş şekli ve yapılaş biçimi velilerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin şikâyet konusu olduğu görülmektedir. Bu şikâyetin sebebi ödev konusunun ilgili taraflarca tam anlaşılmadığına bağlanabilir. Ödev konusu ülkemizde son yıllarda medyanın da ilgi odağı haline gelmiştir. Medyanın ilgisiyle oluşan kamuoyu algısı ödev konusunda Millî Eğitim Bakanlığını da harekete geçirmiştir. MEB'in de yayınladığı mevzuatla ödev konusunda sık sık değişiklikler yapıldığı görülmektedir (MEB, 1989; 2003; 2013). Mevcut araştırmanın da konusu olan ödev öğrenci, veli ve öğretmen çerçevesinde ele alınarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Ödev konusunda öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
2. Ödev konusunda öğrencilerin görüşleri nelerdir?
3. Ödev konusunda velilerin görüşleri nelerdir?

◆ Veda Yar Yıldırım

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada öğrencilerin ödev durumları veli, öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılarak incelenmiştir. “Durum çalışması “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir” (Yıldırım ve Şimşek, 2008; s.277). Durum çalışması desenlerinden içi içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. “İç içe geçmiş durum deseninde, tek bir durum içinde çoğu kez birden fazla alt tabaka veya birim olabilir” (Patton, 1987, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008; s. 291).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu Tokat ilinde Karşıyaka Ortaokuluna devam eden öğrenciler, öğrenci velileri ve bu okulda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin belirlenmesinde nitel araştırma geleneğine uygun amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemine uygun örneklem seçilmiştir. Tipik durum örnekleme yönteminde amaç “ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmak veya bu alan, konu, uygulama ve yenilik konusunda yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirmektir” (Yıldırım ve Şimşek, 2008; s.113).

Araştırma örneklemini 5 öğrenci, 5 öğretmen ve 5 veliden oluşmaktadır. Bu örneklemden veli, öğretmen ve öğrenciler birbirleriyle ilişkili değişimlerdir. Çalışma grubuna ilişkin diğer ayrıntılar Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrenci, Veli, Öğretmenler

										Toplam
Öğrenci	Sınıfı				Cinsiyet		Başarı Durumu			5
	5	6	7	8	Kız	Erkek	İyi	Orta	Düşük	
	-	2	2	1	3	2	3	2	-	
5				5		5				
Öğretmen	Kıdem		Cinsiyet		Eğitim			5		
	1-4	5+	Kadın	Erkek	Lisans	Y. Lisans				
	2	3	3	2	4	1				
5		5		5						
Veli	Eğitim Durumu			Ekonomik Durum			5			
	İlköğretim	Ortaokul	Y.Öğretim	İyi	Orta	Düşük				
	2	1	2	4	1	-				
5		5								
Katılımcılar										15

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veli, öğretmen ve öğrencilerin ortaokul düzeyinde verilen günlük ödevler hakkındaki görüşlerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. “Görüşme formu yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır” (Patton, 1987, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın taraması yapılmış, konuyla ilgili nitel ve nicel desenli çalışmalardan yararlanılmıştır. Hazırlanan sorular için iki öğretim üyesinden (Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı 1, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı 1) uzman görüşü alınmıştır. Öğretmenlere 12, öğrencilere 12 ve velilere 9 soru sorulmuştur. Görüşme sorularının ön uygulaması bir öğretmen, bir öğrenci ve bir veli ile yapılmıştır. Bu aşamalardan sonra elde edilen bilgilerden yararlanılarak forma son hali verilip, oluşturulan görüşme soruları araştırma kapsamındaki katılımcılara yöneltilmiştir.

Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik çalışması için öğrencilerin ödev durumlarına ilişkin yeterli sayıda bireyle görüşülmüştür. İkinci olarak veri çeşitlenmesine gidilmiştir. Bu amaçla görüşmenin yanı sıra gözlem de sürece dâhil edilerek, öğrencilerin ödevle ilgili durumları gözlenmiştir. Araştırmacı aynı zamanda görüşüne başvurulmuş öğrencilerin okulunda öğretmen olarak görev yaptığı için, öğrencilerin ödevle ilişkin görüşleri ile davranışları arasındaki tutarlılığı gözlemlemiştir. Üçüncü olarak araştırmanın sonuçları, araştırmaya katılan bireylerle paylaşarak onların görüşleri alınmıştır. Böy-

◆ Veda Yar Yıldırım

lece sonuçlar doğrulanmıştır. Son olarak aynı alanda yapılan diğer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Verilerin Analizi

Araştırmada veli, öğretmen ve öğrencilerin ortaokul düzeyinde verilen günlük ödevler hakkındaki görüşleri analiz edilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu araştırmada “içerik analizi” yapılmıştır ve nitel araştırma analizi programı MAXQDA-11 kullanılmıştır. Öncelikle, görüşme kayıtları deşifre edilip çözümlenmeler yapılmıştır. Daha sonra, veriler kendi içinde betimlenmiştir. Bu çalışmada katılımcıların görüşleri içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Bunun için, verilerin analizinde, ifadeler benzerliğine göre gruplanarak tasnif edilmiştir. Çözümlenmelerde görüşüne başvuru alan veliler, öğretmenler ve öğrencilerin ifadeleri kodlanarak (*Ö; Öğrenci, *V; Veli, *Ör; Öğretmen) temalar oluşturulmuştur. Görüşme formu ile elde edilen veriler ayrıca sayısallaştırılarak frekans değerleri bulunmuştur.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine dair öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmen Görüşleri

Ödev konusunda öğretmenlerin görüşleri ekler bölümünde Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Görüşleri

Temalar	Kodlar	Alt Kodlar	f
1. Ödev verme sıklığı	Konu bitiminde		4
	Haftada 1-2 kez		2
	Ünite sonlarında		1
	Her dersin sonunda		1
2. Ödev amacı/türü	Ödevin amacı	Araştırma	4
		Genel tekrar	4
		Konu tekrarı	3
		Pekiştirme	3
		Uygulama	2
		Bilgi edinme	1
		Sorumluluk kazandırma	1
		Ölçme-değerlendirme	1
		Ünite tekrarı	1
		Ödevin türü	Ders kitabı
	Çalışma kitabı		2
	Test		2
	Deneysel		1
			Etkinlik içerikli
		İlgi çekici	1
		Çoklu zekaya göre	1
		Özet	1
3. Ödevin ortalama sayfa sayısı	1 sayfa		4
	2 sayfa		3
	Yarım sayfa		1
	Sınıfı göre		1
4. Ödevin ortalama yapım süresi	1 saat		4
	Yarım saat		1
5. Ödevin yapılma oranı	%90		2
	%80		2
	%70		1

◆ Veda Yar Yıldırım

6. Öğrencilerin ödevleri yapma biçimleri	Yapmış olmak için	5
	Sorumluluğu yerine getirmek için	4
	Öğrenmek için	3
	İdeal (Sorumluluk+ Öğrenme)	4
	Basit şekilde	2
	Aile bireyelerine yaptırma	1
7. Ödev yapılmadığında yaptırım	Eksi	5
	Düşük not verme	3
	Öğrenciye göre farklılık	1
8. Dönüt	Artı	4
	Sınıf içi performans	3
	Birebir düzeltme	3
	Ödül	2
	Yazılı düzeltme	1
9. Ödev verirken temel alınan kriterler	Seviyeye uygun	3
	Programaya dayalı	3
	Kapsamlı	2
	Seçici	2
	Araştırmaya teşvik	2
	Önceden kontrol edilmeli	1
	Çoklu zeka temelli	1
	Ölçme	1
Pekiştirici	1	

Öğretmen, Öğrenci ve Velilerin Ortaokul Düzeyinde Verilen Günlük Ödevler Hak... ◆

10. Ödevin etkisi	Olumlu	Özgüven	5
		Sorumluluk	4
		Başarı	4
		Motivasyon	4
		Eksikleri görme	3
		Başarma duygusu	2
		Pekiştirme	2
		Tekrar	2
		Dersi sevme	1
		Araştırma	1
	Veliyi öğrenci hakkında bilgilendirme	1	
	Bilgi edinimi	1	
	Olumsuz	Bıkkınlık	3
		Başaramama duygusu	3
		Eziyet	2
Stres		2	
Özgüven eksikliği		1	
Vakit kaybı	1		
Motivasyonda düşme	1		
11. Ödev vermeyi etkileyen etmenler	Kendi düşüncem	5	
	Öğrenci etkisi	2	
	Veli etkisi	2	
12. Velilerle ödevle ilgili paylaşım	Ne sıklıkta	Veli geldikçe	3
		Eksiler biriktiğinde	3
		Haftalık	1
	Nasıl	Ödev çizelgesi gösterme	3
		Arama	2
		SMS gönderme	1
	Nerede	Okulda	5

◆ Veda Yar Yıldırım

13. Ödevle ilgili öneriler	Öğretmenlere öneriler	Abartılı olmamalı	4
		Az olmalı	4
		Seviyeye uygun olmalı	2
		Sürekli veril-meli	1
		Keyif vermeli	1
		Önemsenmeli	1
	Velilere öneriler	Haberdar olmalı	5
		Birlikte yapmamalı	4
		Ortam sağlamalı	4
		İhtiyaç duyduğunda yardım etmeli	2
	Birlikte yapmalı	1	

Buna göre aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin ödevlerini en çok konu bitiminde, bunun yanı sıra haftada 1-2 defa, her dersin ve ünitenin sonunda verdikleri görülmektedir. Öğretmenler 8 farklı türde ödev verdiklerini belirtmektedir. Bu ödev türleri içinde en sık ders kitabı, çalışma kitabı ve test ödevleri verilmektedir. Bunların yanı sıra deneysel, etkinlik içerikli ve özet yazma gibi ödevler de verilmektedir. Öğretmenler bu ödevleri sıklıkla araştırma, genel tekrar, konu tekrarı, pekiştirme ve uygulama yapma amaçlı vermektedirler. Bunların yanı sıra ödevlerin bilgi edinme, sorumluluk kazandırma, ölçme-değerlendirme ve ünite tekrarı amaçlı da verildiği görülmektedir. Bu ödevler sıklıkla 1 ya da 2 sayfa kadar olmakta, yapım süreleri ise 1 saat ile yarım saat arasında değiştiği düşünülmektedir. Öğretmenlere göre öğrencilerin en az %70'i ödevlerini yapmaktadır. Bu oran farklı branşlarda %90'a kadar çıkmaktadır. Ancak öğretmenlere göre öğrencilerin ödevleri yapma biçimleri değişmektedir. Öğrencilerin ödevlerini yapmış olmak için, sorumluluklarını yerine getirmek için, öğrenmek için ya da ideal (sorumluluk+öğrenme) biçimde yaptıkları düşünülmektedir. Bunların yanı sıra basit şekilde yapan ya da aileye yaptıran öğrenciler de bulunmaktadır. Öğrenciler ödevlerini yaptıklarında öğretmen dönüt olarak sıklıkla artı, sınıf içi performans notu vermekte ve bu ödevleri birebir ya da yazılı olarak düzeltmektedirler. Öğrenciler ödev yapmadıklarında eksi verilmekte ya da düşük not verilmektedir.

“Konu tekrarına dayalı, işlediğim konuyla ilgili soru çözümleri, test gibi. Ne konu işlediysem onunla alakalı pekiştirici soru çözümü (Ör1).”

“Araştırma ödevleri. Bilim adamlarını araştırmalarını istiyorum. Bazen yaptıkları icadın geçmişini araştırmalarını istiyorum (Ör2).”

“Araştırma ödevleri, etkinlik yaptırıyorum. Pekiştirme amaçlı, ders kitaplarının sonlarında bulunan değerlendirme soruları, artı soru çözmeleri amacıyla test soruları ödev veriyorum soru bankalarından (Ör3).”

“Konu tekrarı amaçlı, geçmiş konuları tekrar, hem ünite tekrarı amaçlı hem de genel tekrar amaçlı ödevler veriyorum (Ör4).”

Öğretmenler ödev verirken 9 farklı kriteri temel almaktadırlar. Öğretmenlerin en sık ifade ettikleri kriterlerin ödevlerin programa dayalı ve seviyeye uygun olması olduğu görülmektedir. Öğretmenlere göre ödevlerin olumlu etkileri ifade sıklıklarına göre şöyledir: Özgüveni artırma, sorumluluk kazandırma, başarıyı artırma, motivasyon, eksiklerini görmelerini sağlama, başarıya duygusunu tatma, pekiştirme, tekrar, dersi sevmeye, araştırma yapma, bilgi edinimi ve veliyi öğrenci hakkında bilgilendirme. En sık ifade edilen olumsuz etkileri ise öğrencide bıkkınlık, başaramama duygusu yaratması, eziyete dönüşmesi ve stres kaynağı olmasıdır. Bunların yanı sıra ödevler öğrencilerde özgüven eksikliğine ve motivasyon düşüklüğüne de sebep olmaktadır.

“Verdiğimiz ödev işlediğimiz konuyu kapsıyor mu? Önemli noktaları ölçebiliyor mu? Ona dikkat ediyorum sadece. Ödevler kazanımları kapsamalı. Ödev olsun diye verilmez (Ör4).”

“Soruların yapılabilirliği ve uygunluğu önceden kontrol öğretmen tarafından kontrol edilmiş olmalı (Ör5).”

Öğretmenler ödevleri verirken etkilendikleri etmenlere bakıldığında, en çok kendi düşünceleri olduğu için ödev verdikleri görülmektedir. Ancak bunun yanı sıra veli ve öğrencilerden de etkilenmektedirler. Öğretmenler öğrencilerin ödev yapıp yapmaması konusunda velilerle görüşmektedirler. Bütün öğretmenler en sık okulda, veli geldiğinde ve ödev çizelgelerini velilere göstererek velileri bilgilendirmektedirler. Bunun dışında eksiler biriktiğinde ya da haftalık olarak, arayarak ya da cep telefonlarına kısa mesaj göndererek de bilgilendirme yapılmaktadır.

“Kendi felsefem. Konunun gidişatına göre, dersimin işlenişine göre kendim karar vermem lazım. Ben zaten veriyorum. Verme dese vermeyecek değilim. Günlük benim her gün ödevim var ve her gün ilk beş dakika ödev kontrolü ile geçiyor. Veli ya da idare beni çok ilgilendirmiyor. Öğrenciler etkiliyor. Konuyu anlamamışlarsa, unuttuysalarsa hatırlatmak için verebiliyorum (Ör1).”

Öğretmenlerin diğer öğretmenlere ödev konusunda en sık ifade ettikleri önerileri ödevlerin abartılı olmaması, az olması ve öğrencilerin yapabileceği kadar olması şeklindedir. Ayrıca öğretmenler ödevlerin sürekli verilmesi, keyif verici olması ve verilen ödevlerin önemsenmesi gerektiğini de belirtmişlerdir. Öğretmenlerin velilere ödev konusunda en sık ifade ettikleri önerileri ise velilerin ödevlerden haberdar olması ve

◆ Veda Yar Yıldırım

öğrenciye ödev yapacak ortamı sağlaması gerektiğidir. Öğretmenler velilerin öğrenciyle birlikte ödev yapmaması gerektiğini, sadece ihtiyaç duyduğunda yardım etmesi gerektiğini en sık olarak ifade etmişlerdir.

“Veli görüşmeye geliyorsa, öğrenci çok eksi alıyorsa bunu muhakkak idareye bildiriyorum. Velisine telefon açıyorum. Zaten telefon numaralarını alıyorum. Veli görüşme defterim var. Arıyorum, veliye gelmesini söylüyorum. Belirli bir saat veriyorum. Öğrencisiyle ilgili bilgi veriyorum. Çünkü notu gördüğünde daha kötü oluyor. Neden önlem alınmadığını soruyorlar. Tedbir almak için veliyle görüşüyorum (Ör2).”

“Telefonla kısa mesaj yoluyla. Benim kendi sistemim. Kendi telefonumdan değil, ayrıca sistemim var benim. Sürekli bilgilendiriyorum (Ör4).”

Öğrenci Görüşleri

Ödev konusunda öğrencilerin görüşleri ekler bölümünde Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrenci görüşleri

Temalar	Kodlar	Alt Kodlar	f
1. Ödev yapma	Düzenli yapıyorum		4
		Çoğu zaman	1
2. Günlük ödev için ayrılan süre	1,5 saat		2
	2-2,5 saat		2
	1-3 saat		1
3. Ödev yapabildiği ortam	Sessiz ortam		4
	Kendi odası		3
	Düzenli ortam		2
	Mutfak		1
	Temiz ortam		1
4. Ödev yapmayı sevdiği dersler	İngilizce	İlgi	2
		Eğlenceli	1
	Matematik	İlgi	1
		Eğlenceli	3
		Problem çözme	2
	Fen Teknoloji	İlgi	1
		Kolay	1
	Görsel sanatlar	Eğlenceli	1

Öğretmen, Öğrenci ve Velilerin Ortaokul Düzeyinde Verilen Günlük Ödevler Hak... ◆

5. Ödev hakkında olumlu düşünceler	Pekiştirme		5
	Araştırma		5
	Kalıcılık		4
	Bilgi edinimi		4
	Başarma duygusu		4
	Etkinlik		1
	Okuma		1
	Not için gerekli		1
	Plan yapma		1
	Sorumluluk		1
	Sınavlara hazırlık		1
6. Ödev hakkında olumsuz düşünceler	Stres		4
	Başaramama duygusu		3
	Zaman yetersizliği		2
	Sıkılma		1
7. Ödev için başvurduğu kaynaklar	İnsan kaynakları	Kardeş	4
		Anne	3
		Baba	3
		Babaanne	1
		Kuzen	1
	Madde kaynakları	İnternet	5
		Ders kitapları	4
		Konu anlatımlı kitap	4
		Defter	4
		Test kitapları	3
	Sözlük	1	
	Dergi	1	
8. Ödev kontrolü	Kontrol edilme	Kontrol ediliyor	5
		Kontrol edilmiyor	0
	Kimlerin kontrol ettiği	Öğretmenler	5
		Öğrenciler	5

◆ Veda Yar Yıldırım

9. Dönüt hakkında düşünceler	Yeterlilik durumu	Yeterli	2
		Yeterli değil	3
	Dönüt verme şekli	Puan	5
		Eksi artı	5
		İkinci şans	5
		Ceza	4
		Ders içi performans	4
		Davranış notu	2
		Yazılı notu	2
	Ceza türleri	Eksi	3
		Aileyle görüşme	1
		İdareyle görüşme	1
		Ters elle yazma	1
	10. Ödeve ilişkin öneriler	Sıklık	Zorluk derecesine göre verilmeli
Her dersin sonunda verilmeli			2
Haftada 2-3 saat verilmeli			2
Her gün yarım saat verilmeli			2
Tür		Eğlenceli	3
		Zorlamazdım	3
		Derse göre	2
		Ceza amaçlı	1
		Zor	1
Kontrol		Kolaysa öğrenci	3
		Öğretmen	4
		Ayrıntılı	5
		Derste	4
		Ders dışı	1
	Öğrenci bakmasın	3	

Buna göre aşağıdaki bulgulara varılmıştır.

Öğrencilerin ödeve ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan görüşmeler sonucu, öğrenci cevapları ışığında yukarıdaki tablo temalar, kodlar ve alt kodlar şeklinde oluşturulmuştur. Buna göre bu araştırmaya katılan öğrencilerin ödev yapma durumuna bakıldığında öğrencilerin genel olarak düzenli ödev yaptığı gö-

rılmaktadır. Öğrencilerin günlük ödev yapmaya ayırdıkları sürenin ise 1 saat ile 3 saat arasında değiştiği görülmektedir. Öğrenciler en az ödev verildiğinde 1 saat, en çok ise 3 saat zamanlarını ödevde ayırmaktadırlar. Öğrenciler ödevlerini yapmak için sessiz ortamları ve kendi odalarını seçmekte, bunun yanı sıra sessiz olması koşuluyla mutfakta da ödev yapmaktadırlar. Ayrıca ortamın temiz ve düzenli olması da ödev yapılan ortam için birer kriter olarak belirtilmiştir.

Öğrencilerin ödev yaparken başvurdukları kaynaklar insan kaynakları ve madde kaynakları olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. Öğrencilerin en çok başvurduğu insan kaynağının kardeşleri (abla- ağabey) olduğu en az başvurdukları ise kuzen ve babaanne olduğu görülmüştür. Bunların dışında öğrenciler anne ve babalarına da sıklıkla başvurduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler bu insan kaynaklarına gerektiğinde başvurduklarını, yardım aldıklarını; ödevleri baştan sona beraber yapmadıklarını da belirtmişlerdir. Öğrenciler günlük ödevleri yaparken başvurdukları madde kaynakları olarak internet, ders kitapları, konu anlatımlı kitap, defter, test kitapları, sözlük ve dergileri söylemişlerdir. Öğrencilerin en çok başvurdukları madde kaynağının internet olduğu bunu ders kitapları, konu anlatımlı kitaplar ve defterin takip ettiği görülmüştür. En az ise sözlük ve dergilere başvurumaktadırlar.

Öğrencilerin tamamı verilen günlük ödevlerin kontrol edildiğini söylemişlerdir. Ödevleri kimlerin kontrol ettiğine bakıldığında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ödev kontrolü yaptıkları görülmektedir. Ancak öğrenciler arkadaşlarının yaptığı kontrollerin sadece ödev yapıp yapmama durumlarına göre artı-eksi şeklinde olduğunu; öğretmenlerinse daha ayrıntılı kontroller yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler bu kontrollere göre ödevlerin genel notlarını etkilediğini, onlara ödev yapmanın puan, ders içi performans notu, davranış notu, yazılı notuna ek puan ya da eksi-artı olarak döndüğünü belirtmişlerdir. Ödev yapmadıkları zaman ceza aldıklarını; bu cezaların ise eksi alma, aileyle görüşme, idareyle görüşme ve ters elle yazma cezaları olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin ödev yapmayı en çok sevdikleri dersler ise İngilizce, Matematik, Fen Bilimleri ve Görsel Sanatlar dersleridir. Bu derslerin ödevlerinin sevilme nedenleri olarak öğrenciler bu derslerin ödevlerinin eğlenceli olduğunu ve ilgi alanlarına girdiği için sevdiklerini sıklıkla söylemişlerdir. Öğrenciler İngilizce ödevlerini eğlenceli olduğu ve o derse ilgi duydukları için; matematik ödevlerini eğlenceli olduğu, problem çözmeyi sevdikleri ve o derse ilgi duydukları için; fen bilimleri dersi ödevlerini kolay olduğu ve o derse ilgi duydukları için; görsel sanatlar ödevlerini ise eğlenceli olduğu için sevdiklerini söylemişlerdir. Öğrenciler ödev yapmayı sevdikleri derslerle ilgili görüşlerini şöyle belirtmişlerdir:

“Matematik ödevleri eğlenceli. Öğretmen eğlenceli hale getiriyor. Sayıları seviyorum (Ö5)”

“İngilizceyi ben doğuştan seviyorum. İlgim var (Ö5).”

◆ Veda Yar Yıldırım

“Matematikte problemleri çözmek hoşuma gidiyor (Ö2).”

“Tabi ki Fen ödevleri gibi kolay ödevleri daha çok seviyorum (Ö1).”

Öğrencilere ödevle ilgili düşünceleri sorulduğunda ödevin olumlu ve olumsuz etkilerinden bahsetmişlerdir. Öğrenciler ortaokulda verilen günlük ödevlerin öğrendiklerini pekiştirmeyi sağladığını, araştırma yapmaya teşvik ederek bu sayede araştırma yapmayı öğrendiklerini, ödevle öğrendiklerinin daha kalıcı hale geldiğini, yeni bilgiler edindiklerini ve başarıma duygusunu yaşadıklarını söylemişlerdir. Ayrıca ödev yaparak daha çok etkinlik yapabildiklerini, okuyabildiklerini, plan yapmayı öğrendiklerini, sorumluluk kazandıklarını, sınavlara daha iyi hazırlandıklarını ve daha yüksek not almak için ödevlerin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler ödev yapmanın olumlu etkilerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Gerekli. O günkü konuları pekiştirmemi sağlıyor. O günkü işlediğimiz konuyu unutmuyorum. Tekrar etmiş oluyorum. Sınavlarda hızlanmamı sağlıyor. Sınavlara hazırlık oluyor. Ödevleri yaptığımda başarabileceğime inanıyorum. Sosyal dersinde ödev yaparak araştırma yapmayı öğrendim. (Ö5).”

“Kitaplardan, internetten falan daha fazla araştırma yaparak daha fazla bilgi ediniyorum (Ö4).”

“İngilizce de daha çok mesela ödevle birlikte yeni kelimeler çıkıyor karşıma bu sayede kelime haznemi geliştiriyorum (Ö3).”

“Bence öğretmenler ödev vermeli. Çünkü okulda öğrendiklerimizi daha çok pekiştiriyoruz (Ö1).”

Öğrenciler ödev yapmanın olumlu yönlerinin yanı sıra, ortaokulda verilen günlük ödevler ile ilgili olarak stres, başaramama duygusu, zaman yetersizliği ve sıkılmayı da sıralamışlardır. Ödevleri yaparken strese girdiklerini, başaramayacaklarını düşündüklerini, verilen ödevler için yeterli zamanlarının olmadıklarını ve sıkıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğrenciler zor ödevlerin onlara strese soktuğunu, zaman yetersizliği konusunda da özellikle ödevlerin çok olmasından daha çok ikili eğitimden kaynaklı zaman sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin ödev konusunda önerileri incelendiğinde öğrenciler ödevlerin dersin zorluk derecesine göre, her dersin sonunda, haftada 2-3 saat ve her gün yarım saat şeklinde verilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Ancak en sıklıkla söylenen dersin zorluk derecesine göre ödev verilmesi gerektiği düşüncesidir. Tür olarak da en sık eğlenceli ve zorlamayan ödevler verilmesi gerektiğini, bunların yanı sıra ödevleri derse göre, ceza amaçlı ve zor verilebileceğidir. Ödev kontrolü konusunda öğrenciler en sıklıkla ödevleri öğretmenlerin kontrol etmesi gerektiğini, eğer ödev kolaysa öğrencilerin kontrol edebileceğini; ayrıca öğrencilerin tamamı ödevlerin ayrıntılı kontrol edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler genel olarak ödevlerin derste kontrol edilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Öğrenciler ödev konusundaki önerilerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Eğlenceli ödevler verirdim. Sayıları konuştururdum (Ö5).”

“Eğlenceli bir de zor verirdim (Ö4).”

“Her dersin sonunda verirdim işlediğimiz konuya göre (Ö2).”

“Kolay olduğunda ayrıntılı olmadığında öğrencilere kontrol ettirirdim ama zor olduğunda kendim kontrol ederdim (Ö2).”

“Zaten şimdiki öğretmenlerimiz bizi zorlamıyor ben de aynı o şekilde yapardım, zorlamazdım. Çocukların hem öğrenebileceği hem eğlenebileceği ödevler verirdim (Ö1).”

Veli görüşleri

Ödev konusunda velilerin görüşleri Tablo 4’te eklerde verilmiştir.

Tablo 4. Veli görüşleri

Temalar	Kodlar	Alt Kodlar	f
1. Öğrencilerin eve gelir gelmez yaptıkları	Dinlenme		4
	Bir şeyler yemek		4
	Odasında vakit geçirme		3
	Müzik dinleme		1
	Bilgisayarda vakit geçirme		1
	Ders çalışma		1
2. Ödev yapma	Düzenli ödev yapma		5
3. Ödev süresi	1 saat		3
	2 saat		1
	5 saat		1

◆ Veda Yar Yıldırım

4. Ödevlerin öğrenciye etkisi	Olumlu etkileri	Araştırma yapma	4
		Başarma dürtüsü	4
		Pekiştirme	4
		Sorumluluk	4
		Bilgi edinme	3
		Özgüven	3
		Grup çalışması	2
		Planlama yapma	2
		Zevk alma	1
		Teşvik	1
		5. Ödev esnasında velinin vaktini geçirme şekilleri	Olumsuz etkiler
Baş ağrısı (sağlık sorunu)	2		
Bıkma, usanma	1		
6. Ödevle ilgili velinin rolü	Televizyon izleme	Televizyon izleme	4
		Kitap okuma	3
		Ev işleri	2
		Çocukla ilgilenme	2
		Bilgisayarla ilgilenme	1
		Yanında durma	1
6. Ödevle ilgili velinin rolü	Haberdar olmalı	Haberdar olmalı	4
		İlgilenmeli	4
		Sorduğu zaman yardım etmeli	4
		Destekleyici olmalı	3
		Beraber yapmalı	2
		Beraber yapmamalı	1
		Düzen sağlamalı	1
		Tekrar ederken yardım	1

7. Ödevler nasıl olmalı	Az ve öz olmalı	3
	Eğlenceli olmalı	3
	Sık sık olmalı	3
	Pekiştirici olmalı	2
	Kapsamlı olmalı	2
	Yazma tarzında olmamalı	2
	Karşılığı olmalı	1
	Başarıyı artırmalı	1
	Boş olmamalı	1
	Etkinlik tarzı olmalı	1
	Kısa olmalı	1
	Zekasına uygun olmalı	1
	Zor olmalı	1
	Çok Olmalı	1

Buna göre aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Öğrenciler eve gelir gelmez daha çok yemek yedikleri, dinlendikleri, müzik dinledikleri görülmektedir. Velilere göre öğrenciler ödevlerini düzenli olarak yapmaktadırlar. Ödev süreleri genellikle 1 saat olduğu söylenebilir. Bunun yanında 2 saat ve daha fazla ödev yapan öğrenciler de bulunmaktadır.

Velilere göre ödev yapmanın öğrenciye 10 farklı olumlu etkisinin olduğu görülmektedir. Bu etkilerden en fazla ifade edilenleri; araştırma yapma, başarıya dürtüsü, pekiştirme, bilgi edinme, sorumluluk ve özgüvendir. Bunu yanı sıra ödevlerin stres, baş ağrısı, usanma gibi olumsuz etkisinden de söz edilmekte ancak ifade edilme sıklığı daha az görülmektedir.

“Çocuğu ders çalışmaya teşvik ediyor. Belirli bir düzene oturuyor. Ödev olmadığı zaman bir boşluk oluyor. Nasılsa ödev yok gibi şeyler yaşıyordu. Ama ödev tadında iyi oluyor. Sorumluluk, araştırma, internete giriyor, kütüphaneden araştırdığı oluyor veya o konuyla ilgili yeğenlerime soruyor. XX [çocuğun adı] olumlu etkileniyor. Bilgi edinimi, pekiştirme, planlama yeteneği kazandırıyor. Ödevi yaptığı zaman seviniyor, mutlu oluyor (V1).”

“Bazen baş ağrısı da oluyor. Stresten, hırs yapıyor oluyor. Bazen alnını falan ovuyorum. Başaramama duygusunu bir tek matematikte yaşıyor. Onu da yavaş yavaş aşılıyor gibime geliyor (V1).”

“Stres çok yapıyor. Baş ağrısı da oluyor. Ödevimi bitiremeyip, öğretmenime mahcup düşerim korkusu var (V2).”

◆ Veda Yar Yıldırım

Ödev esnasında velilerin meşgul olduğu işlerin televizyon izleme, kitap okuma, küçük çocukla ilgilenme, ev işleri gibi rutin faaliyetler olduğu görülmektedir.

Velilere göre ödevlerden haberdar olma, ilgilenme, sorduklarında yardımcı olma, destekleyici olma, beraber yapma gibi rolleri sıklıkla ifade ederlerken, beraber yapmama, tekrar ederken yardıma bulunma gibi uyarıları da buldukları görülmektedir.

Velilere göre ödevler az, öz, eğlenceli, sık sık, pekiştirici, kapsamlı olmalı. Velilerin ödevin şekline ilişkin önerileri ise; yazma türünde olmamalı, etkinlik tarzında olmalı, çok ve zor olmalı, boş olmamalı, başarıyı sağlamalıdır.

“Ödevin yararlı olduğuna inanıyorum. Ama çok verip, sıkmamak gerekiyor. Az ve öz, nokta atışı olursa iyi oluyor (V1).”

“Çok zaman alıcı ödevler öğretmekten çok yoruyor. Vakit kaybı oluyor. Daha az, daha öz, kısa verilebilir. Yazmayla geçiyor, yoruyor (V3).”

Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya göre öğrenci, öğretmen ve veliler ödevin pekiştirme ve tekrar amaçlı verildiği konusunda hemfikirdir. Araştırmanın bu sonucu Xu ve Yuan (2003) tarafından yapılan çalışmanın bulgularınca desteklenmektedir. Araştırmada katılımcılar ödevin başarıyı artırdığı ve olumlu etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuç Murillo ve Martinez-Garrido (2014)'nin ödevlerin akademik başarıyı artırdığı; Maltese, Tai ve Fan (2012)'in standart sınav başarısıyla ödev arasında anlamlı bir ilişki olduğu; Rønning (2011)'in test puanı aralığının herkesin ödev aldığı sınıflarda daha yüksek olduğu ve Trautwein (2007) 'in başarı ile ödev arasında olumlu yönde ilişki olduğu araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir. Veliler ödevlerin öğrencileri geliştirdiği, daha çok ödev verilmesi gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Ödevlerin verilmemesinden velilerin söz etmedikleri görülmektedir. Bu ifadelerden velilerin ödev verilmesi gerekliliğini savundukları çıkarılabilir. Ayrıca bu durum gözlemlerle de görülmektedir. Örneğin, okullarda ödev vermeyen veya az ödev veren öğretmenlerin zaman zaman veliler tarafından uyarıldığı gözlemlenmiştir.

Ödev yapma konusunda öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin düzenli olarak ödev yaptıkları görülmektedir. Öğrenciler ödev yapmayı en çok Matematik, İngilizce, Görsel Sanatlar ve Fen Teknoloji derslerinde, özellikle bu derslere ilgi duydukları ve bu derslerin ödevleri eğlenceli olduğu için sevmektedirler. Ödevlerin öğrencilere olumlu etkilerinin yanı sıra, veliler ve öğrenciler tarafından streste de sebep olduğu belirtilmiştir. Ancak öğretmenler ödevlerin streste sebep olduğunu düşünmemektedir. Ödevin akademik olmayan etkilerinin incelendiği çalışmada da uzun süren ödevlerin başarılı öğrencilerde streste ve sağlık sorunlarına sebep olduğu görülmüştür (Galloway, Conner ve Pope, 2013). Öğrenciler ödev yaparken aile bireylerinden yardım almakta, ancak bu yardımlar gerektiğinde istenmekte, beraber ödev yapmayı tercih etmedikleri görülmektedir. Veliler ve öğretmenler de öğrencilerin ge-

rektiğinde yardım alması gerektiğini desteklemektedirler. Ayrıca öğretmenlerin ödevi öğrenci seviyesini ölçmek için de verdiği, bu sebeple ödevlerin diğer aile bireylerince yapılmaması gerektiği, bu durumda ödevin öğrenci üzerinde istenen etkisinin görülmeyeceği sonucu çıkmıştır. Öğrencilere ve velilere göre ödevler eğlenceli olmalı; ayrıca öğrencilere göre ödevler öğretmenler tarafından ayrıntılı olarak derste kontrol edilmelidir. Xu (2007) tarafından ortaokulda ödev yönetimini araştırmak amacıyla yapılan çalışmada, ödevin ilgi çekici olması ve sevilerek yapılmasının olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Bu sonuç bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Öğretmenler öğrencilere düzenli olarak ve programın kazanımları doğrultusunda araştırma, tekrar ve pekiştirme amaçlı sık sık ödevler vermektedirler. Bu sonuç Taş, Vural ve Öztekin, (2014) tarafından yapılan araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği; buna göre öğretmenlerin sıklıkla ödev verdiği, %93'ünün her dersten sonra ya da her hafta ödev verdiği görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin ödevi beceri gelişimi, bilgi edinişi ve velileri çocuklarının gelişiminden haberdar etmek için verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin ödev verme amaçları, MEB (1989)'de de belirtilen ödev verme amaçlarıyla uyumaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin Fen Bilimleri dersi ödev sürecine ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmada da öğretmenlerin en çok pekiştirme amaçlı ödevler verdikleri görülmüştür (Ersoy ve Anagün, 2009). Öğretmenler genel olarak ödevlerin öğrencileri olumlu etkilediğini düşünmektedirler, ancak ödevi yapmış olmak için yapan öğrenciler içinde ödev yapmanın zaman kaybı olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler ödevleri kendi alan ve uzmanlık bilgisi ışığında vermekte, diğer faktörlerin etkisi az olmaktadır.

Öneriler

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Öğrencilere verilen günlük ödevlerin verilmiş amacı, süresi ve öğrenciye ne kazandırılmak istendiği konusunda öğrencilerde ve velilerde farkındalık oluşturulabilir.
2. Öğrencilere verilen günlük ödevler öğrencilerde istek ve zevk oluşturacak şekilde verilebilir.
3. Öğrencilere verilen günlük ödevler öğretmenler tarafından kontrol edilip, olumlu dönütler verilebilir.
4. Öğrencilere çok zaman almayan ve etkinlik temelli günlük ödevler verilebilir.
5. Öğrencilere verilen günlük ödevlerin türleri artırılabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Ödevlerin öğrenciler üzerindeki iş yükleri araştırılabilir.
2. Ödevlerin aile bütçesine etkisi araştırılabilir.

Kaynakça

- Cooper, H. (1989). Synthesis of Research on Homework. *Educational Leadership*, 47(3), 85-91.
- Cooper, H., ed. (2004). Homework / . *Symposium*, 43(3), 174-245.
- Deveci, İ, Çepni, S., ve Önder, I. (2013). Parents' views regarding homeworks given in science courses. *Journal of Baltic Science Education*, 12(4), 497-508.
- Ersoy, A. ve Anagün, Ş. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersi Ödev Sürecine İlişkin Görüşleri. (Turkish). *Elementary Teachers' Views About Homework Process In Science and Technology Course. (English)*, 3(1), 58-79.
- Galloway, M., Conner, J. ve Pope, D. (2013). Nonacademic effects of homework in privileged, high-performing high schools. *Journal of Experimental Education*, 81(4), 490-510.
- Grodner, A. ve Rupp, N. (2013). The role of homework in student learning outcomes: Evidence from a field experiment. *Journal of Economic Education*, 44(2), 93-109.
- Hong, E., Wan, M. ve Peng, Y. (2011). Discrepancies between Students' and Teachers' Perceptions of Homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 280-308.
- Maltese, A. V., Tai, R. H. ve Fan, X. (2012). When is Homework Worth the Time?: Evaluating the Association Between Homework and Achievement in High School Science and Math. *The High School Journal*, (1), 52.
- MEB. (1989). *Ortaokul Ve Orta Öğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Ders Dışı Eğitim Ve Öğretim Faaliyetleri Hakkında Yönetmelik*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/>
- MEB. (2003). *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*.
- MEB. (2013). *Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/>
- Metropolitan Life Insurance Co. (2007). *MetLife Survey of the American Teacher: The Homework Experience. A Survey of Students, Teachers and Parents*. MetLife, Inc.
- Murillo, F. J. ve Martinez-Garrido, C. (2014). Homework and primary-school students' academic achievement in Latin America. *International Review of Education*. doi:10.1007/s11159-014-9440-2.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Cerezo, R., González-Pienda, J., Rosário, P., Mourão, R. ve Valle, A. (2013). Homework and academic achievement across Spanish Compulsory Education. *Educational Psychology*, 0(0), 1-21.
- Rønning, M. (2011). Who benefits from homework assignments? *Economics of Education Review*, 30(1), 55-64.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Suskind, D. (2012). What students would do if they did not do their Homework. *Phi Delta Kappan*, 94(1), 52-55.
- Tas, Y., Vural, S. S., ve Oztekin, C. (2014). A study of science teachers' homework practices. *Research in Education*, 45.

Öğretmen, Öğrenci ve Velilerin Ortaokul Düzeyinde Verilen Günlük Ödevler Hak... ◆

- Trautwein, U. (2007). The Homework-Achievement Relation Reconsidered: Differentiating Homework Time, Homework Frequency, and Homework Effort. *Learning and Instruction, 17*(3), 372–388.
- Tuckman, B. W. (1992). Does the length of assignment or the nature of grading practices influence the amount of homework students are motivated to produce? *The Journal of General Education, 41*, 190–199.
- Xu, J. (2007). Middle-School Homework Management: More than just gender and family involvement. *Educational Psychology, 27*(2), 173–189.
- Xu, J. ve Yuan, R. (2003). Doing homework: Listening to students,' parents,' and teachers' voices in one urban middle school community. *School Community Journal, 13*(2), 25–44.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan; eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi **şubat, mayıs, ağustos** ve **kasım** aylarında Kış, Bahar, Yaz, Güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi, yönetimce belirlenecek kütüphanelere, uluslararası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içinde gönderilir.

Amaç

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamaktır.

Konu ve İçerik

Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki makalelere yer verilir. Makalelerde araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınır.

Araştırma, inceleme ve derleme makalelerin Millî Eğitim dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmaması veya yayımlanmak üzere kabul edilmemesi gerekir. Sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı; projenin ismi, (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

Makalelerin Değerlendirilmesi

Millî Eğitim dergisinin bir **Yayın Kurulu** ve **Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları, bilime katkı ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulunca** incelenir. İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kuruluna** sunulur. **Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal denetiminden geçirilir.** Bu amaçla makale sahipleri, uluslararası kabul gören benzerlik tarama programlarından birini (örneğin iThenticate) kullanarak oluşturulan **benzerlik sonuç raporunu makale ekinde göndermek zorundadırlar.** Benzerlik oranıyla ilgili karar, Ön İnceleme Kuruluna ait olup kurul, doğrudan ret veya düzetme isteğinde bulunabilir. Ön İnceleme veya Yayın Kurulunca uygun bulunan makaleler, alanında eser

ve çalışmalarıyla tanınmış en az iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda yazı üçüncü bir hakeme gönderilir. Hakem raporları makale sahiplerine gönderilmez. Hakem süreci azami üç ayda tamamlanır ve makalenin yayımlanıp yayımlanmayacağı konusunda yazara bilgi verilir.

Yazarlar; hakem(ler)in ve Yayın Kurulunun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, gerekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları, istendiğinde yazarlarına iade edilir. **Yayın Kurulunca**, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir. Yayımlanan yazılardaki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünün <http://dhgm.meb.gov.tr> web sayfasında, ULAKBİM ODİS'te yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

Yazım dili Türkçedir ancak her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir. Özetler ve anahtar kelimeler -**Türkçe ve İngilizce olarak- uluslararası standartlara uygun olmalıdır** (Örneğin TR dizin anahtar terimler listesi, CAB Theasarus, JISCT, ERIC vb. kaynaklar kullanılabilir.).

Yazılarda Türk Dil Kurumunun Yazım Kılavuzu'na uyulması zorunludur.

Makalenin Yazım Kuralları ve Yapısı

Gönderilen makaleler ulusal ve uluslararası etik kurallara, araştırma ve yayın etiğine uygun olmalıdır.

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

1. Yazılara bir başlık konulmalı,
2. Yazar ad(lar)ı, unvan(lar)ı, kurumları, adres(ler)i (unvan ve iletişim adreslerinin İngilizceleri) belirtilmeli,
3. Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,
4. Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,
5. Katkı (varsa) belirtilmeli,
6. Yazının sonuna kaynaklar dizini eklenmelidir.

1. Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu yazılmalıdır.

2. Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazar adları, soyadları büyük harflerle olmak üzere koyu renkte, adresler normal eğik karakterde yazılmalıdır.

3. Özet

Yüz elli kelimeyi geçmemeli. Özet, yazının tümünü en kısa ve öz (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özeti başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özeti altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4. Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıklı ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar **yedi bin** kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar; sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu yazılmalıdır.

Ara Başlıklar: Tamamı koyu renk ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılmalı ancak her kelimenin ilk harfi büyük olmalı, başlık sonunda satırbaşı yapılmamalıdır.

Alt Başlıklar: Tamamı koyu renk yazılmalı ancak başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olmalı. Başlık sonuna iki nokta işareti konularak yazıya aynı satırdan devam edilmelidir.

Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydın veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller "1" den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığı yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, "1" den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar, şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır.

Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilir. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklere uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi eserin araştırmacının soyadı, yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası parantez içinde verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekteki gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için "vd." ifadesi kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinilirken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmelidir. Ayrıca bu görüşmeler kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5. Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilmelidir.

6. Kaynaklar Dizini

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir. **Kaynakça uluslararası kaynak yazım biçimlerine uygun olmalıdır** (APA, MLA, AIP, NLM, AMA, ACS vd.)

a) Süreli Yayınlar

Yazar ad(lar)ı, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

b) Bildiriler

Yazar ad(lar)ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(-ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi ile İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Kitaplar

Yazar ad(lar)ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine "Okur Merkezli" Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

e) İnternette alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssı, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için APA standartlarına uyulmalıdır.

Makalelerin Gönderilmesi ve Telif Ücretleri

Millî Eğitim dergisinde yayımlanması istenen makaleler, Millî Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğüne hitaben yazılan ve yazarın **iletişim adresleri**, çalıştığı kurum, **benzerlik raporu**, **ORCID bilgisinin yer aldığı bir dilekçe ile** dergi adresine veya doğrudan e-posta ile (med@meb.gov.tr, dergi editörünün e-postasına) gönderilmelidir. Yayımlanan makalelerin yazarlarına telif, hakemlerine inceleme ücreti yayım tarihinden itibaren üç ay içinde mevcut telif hakları yönetmeliği hükümleri çerçevesinde ödenir.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The journal aims to follow developments about education, art and culture. In order to constitute a common feeling of consciousness and responsibility it intends to put forwards issues and to investigate them. It also performs the communication function by presenting field study results to qualified persons.

The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues. At the end of each year an annual index is issued. The Journal is sent to certain libraries, international publication indexing institutions and subscribers within a month after publication.

Objective

To put forward and discuss issues on instruction, education and social sciences such as knowledge, applications, problems and suggestions with a scientific, academic and theoretical sense.

Subject and Content

The articles about education and social sciences will be published in the journal. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the sponsor, date, issue and number of the project must be added.

Review

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-evaluation Committee of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-evaluation Committee whether the articles meet aim, subject, presentation style, writing rules and publication principles. Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation after they are sent to at least two qualified referees. Referee reports are kept secret and saved for five years. If one of the reports is positive and the other is negative, then the article is sent to a third referee. The review reports are not sent to the author. Reviewing process is completed in three months and author is informed about if the paper will be published or not at the end of this process.

Authors should take into consideration the corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. Only one copy of the unaccepted articles is sent back to the author if desired.

The Editorial Board has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning.

Authors accept the responsibility of the content of articles.

Printed issue is published on the Internet at <http://dhgm.meb.gov.tr> and ULAK-BIM ODIS. Copy right is allowed if referenced.

Language

Articles must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published if they do not exceed one-third of the whole articles of the journal. Both Turkish and English abstracts of the article are required. Abstract and keywords (both Turkish and English) must comply with international standards (for example; keywords list in TR Index, CAB Theasarus, JISCT, ERIC etc. sources can be used)

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

Writing Rules and Article Structure

It is necessary that the papers submitted to the journal should be arranged according to the national and international ethic standards, research and publication ethics.

The following rules must be taken into consideration:

1. There should be an article title,
2. Author names, Turkish and English title and addresses should be indicated,
3. Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,
4. The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in subsections; it must end with results and suggestions.
5. Contributions, if there are, must be acknowledged,
6. References must be added at the end.

1. Title

The article title must be relevant not exceeding twelve words in bold characters.

2. Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

3. Abstract

Abstracts should not exceed one hundred and fifty words projecting the aim and the result of the work as relevant and short as possible. The abstract title and the text should be written in different characters. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added

4. Article

Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3 cm space from each side. Texts should not exceed six thousand words or thirty pages.

Main titles: abstract, main text sections, acknowledgement, reference and appendices. They should be written in lower cases letters as bold.

Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraphs after the title must be tabbed.

Subtitles: should be written bold; first letters should be in capital case; titles must be followed by columns and the text should follow it immediately.

Figures: In order to avoid printing difficulties figures should be drawn/printed out in black on drawing or white papers. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

Tables: Should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant beginning with capital case letters. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

Images: Should be printed on bright, high contrast photographic paper. The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Those who have technical capacities may put their figures, tables and images on the main text provided that they meet the above requirements. Otherwise, enough space should be left within the text for figures, tables and images indicating their numbers.

Citing: Should only be in the following forms. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column should be used between author names: (Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(İpekten et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakçı, 2004)

5. Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

6. References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format in alphabetical order. References should be prepared in accordance with the international writing styles (like APA, MLA, AIP, NLM, AMA, ACS etc.)

a) Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, Winter, 2004, Vol.161, pp.95-111.

b) Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place of publisher:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlar'nda şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Reports and Theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

e) Internet References

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet. <http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı" Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

f) Personal Conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssı, Ankara.

g) The Remaining Citing Should Meet the APA Criteria

Article Submission and Copyright Fees

The papers which are sent to the Journal must be addressed to Ministry of National Education General Directorate of Support Services with the letter of application includes the name and surname, e-mail address, telephone number, the institution of author(s), originality and plagiarism report, ORCID and it will be sent to the e-mail address (med@meb.gov.tr) or mail address of editor or the journal. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within three months after the publishing of the paper in accordance with the current copyright rules.