

Turkish Journal of Education, prepared exclusively by professionals, is a refereed journal publishing original manuscripts in the field of education.

October, 2016



Giden/Outgoing- Mehmet Tekerek, Bishkek, Kyrgyzstan, 2014

Volume 5 Issue 4 Table of Contents

Promoting effective teaching and learning in adult education: A model-based approach <i>David Addae</i>	184-192
Lise öğrencilerinde kişilik, benlik kurguları, duygu gereksinimi ve eylem kimlikleme arasındaki ilişkiler <i>Mehmet Ertuğrul Uçar</i>	193-207
Öğrencilerin hayvan deneylerine yönelik etik yaklaşımları: 9. Sınıf örneği <i>Ferhat Karakaya, Orhan Arslan</i>	208-223
Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik cinsel eğitim programının geliştirilmesi <i>Rukiye Konuk Er, Çağla Girgin Büyükbayraktar, Şahin Kesici</i>	224-234
Türkiye’de üstün yeteneklileri tanılama araştırmaları ve tanılamada kullanılan ölçme araçları <i>Sule Gucyeter</i>	235-254
The impact of demographic features on teachers’ work engagement <i>Akif Köse</i>	255-264

ISSN: 2147-2858

Year: 2016, Volume: 5 Issue: 4

URL: www.turje.org

Email: turjeonline@gmail.com

Address: Azerbaycan Avenue 16/21 46040 Kahramanmaraş/Turkey

The Turkish Journal of Education (TURJE) seeks to bridge and integrate the intellectual, methodological, and substantive diversity of educational scholarship, and to encourage a vigorous dialogue between educational scholars and practitioners. TURJE publishes research, theoretical statements, philosophical arguments, and critical syntheses of a field of education.

First published in 2012

Editors in Chief

Prof.Dr. Selahiddin Öğülmüş

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Tekerek

Executive Editor

Assist.Prof.Dr. Ümran Betül Cebesoy

Field Editors for Volume (5) Issue (4)

Psychological Counseling and Guidance Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Assist.Prof.Dr. Ramin Aliyev (Hasan Kalyoncu University)
Science Education Fen Eğitimi	Prof.Dr. Bayram Coştu (Yıldız Technical University)
Computer Education and Instructional Technology Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	Assoc.Prof.Dr. Hakan Tüzün (Hacettepe University)
Mathematics Education Matematik Eğitimi	Prof.Dr. Safure Bulut (Middle East Technical University)
Special Education Özel Eğitim	Assist.Prof.Dr. Şule Gücyeter (Uşak University)
Education Management Eğitim Yönetimi	Assist.Prof.Dr. Ramazan Yirci (Kahramanmaraş Sütçüimam University)

Field Editors

Art Education Sanat Eğitimi	Prof.Dr. Adnan Tepecik (Başkent University)
Computer Education and Instructional Technology Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	Assoc.Prof.Dr. Hakan Tüzün (Hacettepe University)
Curriculum Development in Education Eğitimde Program Geliştirme	Assist.Prof.Dr. Cem Babadoğan (Ankara University)
Education Management Eğitim Yönetimi	Assist.Prof.Dr. Ramazan Yirci (Kahramanmaraş Sütçüimam University)
Engineering Education Mühendislik Eğitimi	Prof.Dr. Kurt Becker (Utah State University) Assoc. Prof. Dr. Mehmet Tekerek (Kahramanmaraş Sütçüimam University)
Foreign Languages Education Yabancı Diller Eğitimi	Assist.Prof.Dr. Ekaterina Arshavskaya (Utah State University)
Physical Education and Sport Beden Eğitimi ve Spor	Prof.Dr. Ökkeş Alpaslan Gençay (Kahramanmaraş Sütçüimam University)
Mathematics Education Matematik Eğitimi	Prof.Dr. Safure Bulut (Middle East Technical University)
Measurement and Evaluation in Education Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Assist. Prof.Dr. Erkan Hasan Atalmış (Kahramanmaraş Sütçüimam University)
Science Education Fen Eğitimi	Prof.Dr. Bayram Coştu (Yıldız Technical University) Assoc.Prof.Dr. Pavol Prokop (Trnava University)
STEM Education FeTeMM Eğitimi	Assoc.Prof.Dr. M.Sencer Corlu (Bahçeşehir University)
Special Education Özel Eğitim	Assist.Prof.Dr. Şule Gücyeter (Uşak University)
Teacher Training Öğretmen Yetiştirme	Assoc.Prof.Dr. Kadir Bilen (Alanya Alaaddin Keykubat University)
Psychological Counseling and Guidance Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Assist.Prof.Dr. Ramin Aliyev (Hasan Kalyoncu University)
Technology Education Teknoloji Eğitimi	Prof.Dr. Edward Reeve (Utah State University) Assoc.Prof.Dr. Abdullah Togay (Gazi University)
Turkish Language Education Türkçe Eğitimi	Assoc.Prof.Dr. Kasım Yıldırım (Muğla Sıtkı Koçman University)

Proof Reading

English Language	Assist.Prof.Dr. Reyhan Ağçam (Kahramanmaraş Sütçüimam University)
------------------	---

Dr. Asuman Duatepe Paksu
Dr. Ayşe Savran Gencer
Dr. Baki Şahin
Dr. Cem Babadoğan
Dr. Hakan Tüzün
Dr. Hatice Özteke Kozan
Dr. Kader Bilican
Dr. Kadir Bilen
Dr. Marilena Leana Taşçılar
Dr. Mevlüde Doğan
Dr. Orkide Bakalım
Dr. Sanem Uça
Dr. Seçil Kartal
Dr. Selahattin Avşaroğlu
Dr. Sezen Camcı Erdoğan
Dr. Tuba Aydın
Dr. Veysel Akçakın
Dr. Volkan Şahin
Dr. Sunay Yıldırım Doğru

 **EBSCOhost** Research Databases
Education Source
(Since January 2013)

DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

Promoting effective teaching and learning in adult education: a model-based approach

David Addae

University of South Africa, South Africa, addaed@unisa.ac.za

ABSTRACT This paper presents a model for promoting effective teaching and learning in adult education. The model, a combination of both teacher-centered and learner-centered approaches to teaching, is premised on the belief that adult learners are different in many respects from young learners. As such, the approaches, methods, and techniques employed in the teaching and learning encounter should differ significantly from those that have traditionally been used for young learners. The model gives a prescription of how the various aspects of the teaching and learning encounter should be undertaken. The thesis of this paper is that effective teaching and learning in adult education is a dialogic process where both the teacher and learners are equally involved in a series of decision-making and activities geared towards helping the latter to construct meaning for themselves.

Keywords Model, teaching, learning, assessment, feedback

EXTENDED SUMMARY

Teaching adult learners is a difficult activity, especially because adult learners come to the learning situation with a myriad of characteristics, which set them apart from traditional (young) learners (Knowles, 1980). Adult learners, due to their chronological age, possess a considerable wealth of experiences, which when well harnessed can become an asset in the teaching and learning encounter. Again, adult learners are more likely to take responsibility for their own learning than young learners (Knowles, 1980). Given these assumptions, in teaching adult learners the educator is faced with many questions, paramount among them is how best to promote effective learning amongst adult learners. This is echoed by Fry, Ketteridge and Marshall (2009:24) when they state that “what is important about teaching is what it helps the learner to do, know or understand”. “From the literature on teachers of adults and their strategies, we know that it is not unusual to consider general pedagogical and didactical approaches for adult learners” (Larsen, 2012:2). As a result, many theories have been propounded to explain how best to promote learning amongst adults. For instance, Knowles’ (1980) theory of andragogy focused on the various characteristics of adult learning and based on such characteristics deduced some principles for adult learning. However, the theory fails to give details on how to practically teach adult learners.

Also, other theories such as Brockett and Hiemstra’s (1991) personal orientation model, McClusky’s (1963) theory of margin, Illeris’ (2002) three dimensions of learning model and Jarvis’ (1987) learning process model have sought to shed light on adult learning. However, these theories have largely failed to explain how educators can effectively teach adult learners. It can be argued that, adult learners require learning environments, which promote their active involvement in the entire teaching and learning the encounter. By encouraging dialogue, reflection, and learner autonomy in the classroom, the educator is able to help adult learners to construct meaning from a wide variety of events or information presented to them.

The purpose of this paper is to present a model-based approach to teaching adult learners. The model, a combination of both teacher-centered and learner-centered approaches to teaching, is premised on the belief that adult learners are different in many respects from young learners. As a result, the approaches, methods, and techniques employed in the teaching and learning encounter should differ significantly from those that are traditionally used for young learners. The proposed model, even though in its developmental stages, is seen by the author as an innovative approach to promoting effective teaching and learning amongst adult learners. It encourages the equal involvement of the educator and adult learner in the teaching and learning process. This ultimately serves as a motivation for adult learners in their learning. The model gives a prescription of how the various aspects of the teaching and learning encounter should be undertaken.

The thesis of this paper is that effective teaching and learning in adult education is a dialogic process where both the teacher and learners are equally involved in a series of decision-making and activities geared towards helping the latter to construct meaning for themselves. Several guidelines are provided to enable adult education practitioners in particular and teachers in general to understand the steps to take in the teaching and learning encounter. It is the belief of the author that this model can be used not only in adult education programmes, but can also be employed in promoting effective learning for learners at all levels of the education sector. The model is divided into many sub-sections – assumptions, graphical representation, principles of the model and the guidelines for the effective implementation of the model. Based on the constructivist view of learning, the model posits that adult learning should empower adult learners to construct meaning for themselves from a wide range of information and events. The educator should serve as a guide in this process. Assessment, which is also discussed in this paper is a process employed by the educator to judge learners’ comprehension of the subject matter and affords learners the opportunity to reflect on their learning. Therefore, assessment, as suggested in this paper, should be instructive and diagnostic in nature and must help the educator to identify aspects of the content that learners fail to understand and armed with such information revise teaching approaches, strategies, methods, and techniques to address such difficulties. The model also sheds light on feedback, which the author opines should be reflective and enable learners to engage in a dialogic encounter with the educator in order to come to terms with the assessment results and comments. Thus, learners are able to reflect meaningfully on their learning.

INTRODUCTION

Teaching adult learners is an arduous task. This is because adult learners by definition come to the learning situation with a myriad of characteristics that set them apart from traditional (young) learners (Knowles, 1980). Adult learners, due to their chronological age, possess a considerable wealth of experiences which when well harnessed can become an asset in the teaching and learning encounter. Again, adult learners are more likely to take responsibility for their own learning than young learners (Knowles, 1980). Given these assumptions, in teaching adult learners, the educator is faced with many questions paramount among them is how best to promote effective learning amongst adult learners. This is echoed by Fry, Ketteridge and Marshall (2009) when they state that what is important about teaching is what it enables the learner to do, know or understand. "From the literature on teachers of adults and their strategies, we know that it is not unusual to consider general pedagogical and didactical approaches for adult learners" (Larsen, 2012:2). As a result, many theories have been propounded to explain how best to promote learning amongst adults. For instance, Knowles' (1980) theory of andragogy focused on the various characteristics of adult learning and based on such characteristics deduced some principles for adult learning. However, the theory fails to give details on the practicalities of teaching adult learners. Even though adult learners have a rich store of experiences and also can take responsibility for their learning does not relegate the essence of the teacher element in the teaching and learning encounter. Other theories such as Brockett and Hiemstra's (1991) personal orientation model, McClusky's (1963) theory of margin, Illeris' (2002) three dimensions of learning model and Jarvis' (1987) learning process model have also sought to shed light on adult learning. In the same vein, these theories have largely failed to explain how educators can promote effective teaching for adult learners. It is in this regard that this paper sought to propose a model for promoting effective teaching and learning among adult learners. The model discusses the roles of the educator and learner in the teaching and learning encounter. It also highlights how the various aspects of teaching adult learners should be conducted.

The need to propose this model stems from the desire of the author to suggest a new approach to teaching adult learners. Having facilitated many learning programs involving adult learners, the author is of the view that the conventional methods employed in teaching, assessing, and providing feedback to adult learners is flawed on many grounds. Paramount among them is that adult learners are seen and treated as child learners and as such similar approaches, strategies, methods, and techniques are used in promoting learning amongst the former. The findings of many studies conducted on instructional approaches, strategies and methods for adult learners seem to buttress this belief. Benseman (2013:2) contends that "these studies show that there are often discrepancies between teachers' espoused philosophies and their actual practice; for example, progressive teaching principles are (mis-) matched with traditional, teacher-dominated teaching practices". For instance, in their observation study of 20 adult literacy classrooms, Beder and Medina (2000) in Benseman (2013:2) found that:

Although teachers' responses in their interviews suggested they wanted to be learner-centered, our classroom observations quite clearly showed that instruction was highly teacher-directed. If teachers controlled the classroom, and they intended to be learner-centered, how could a teacher-directed system of instruction result? Our answer harks back to the concept of socialization. We concluded that teachers are so intensely socialized into a teacher-centered form of instructing that they teach in teacher-centered ways, despite intentions to be learner-centered (p. 110)

Ceprano's (1995) in Benseman (2013:3) study of 16 adult literacy teachers can also be cited. In that study, Ceprano concluded that by and large, the teachers in the study taught how they themselves were taught as learners, "with the assumption that what worked for them will work for anyone" (p.63). These studies seem to suggest the inappropriateness of the approaches, strategies, and methods employed in facilitating learning amongst adult learners. This model, therefore, reconceptualizes adult learning and provides specific guidelines on how to promote effective adult learning.

The Proposed Model of Teaching Adult Learners

The model, which the author labels the eclectic model of teaching adult learners, is informed by the works of many theorists. Notable amongst them is the work of Malcolm Knowles and Paulo Freire. Knowles' (1980) assumptions about the adult learner and principles of adult learning and Freire's (1970) idea of dialogue gave the researcher the impetus to propose a model for teaching adult learners. The

model is comprised of four aspects – assumptions of the model, the principles of the model, the framework of the model, and the guidelines for use of the model. At this juncture, it is important to theorize about the nature of learning in order to get a basis for the proposed principles. Learning has the following characteristics:

1. Learning is a process, not a product. However, because this process takes place in the mind, we can only infer that it has occurred from students’ products and performances.
2. Learning involves a change in knowledge, beliefs, behaviors, and attitudes. This change unfolds over time; it is not fleeting but rather has a lasting impact on how students think and act.
3. Learning is not something done to students, but rather something that students themselves do. It is the direct result of how students interpret and respond to their experiences-conscious and unconscious, past and present (Ambrose et al, 2010:1).

Learning should promote change in peoples’ knowledge, skills, and attitudes. Change should be the ultimate objective of learning and for that matter the desired product of the entire learning process. Experience is also important in the learning process. It’s centrality in learning and for that matter adult learning has been to some extent the basis upon which many learning programs are developed. It is true that learners’ experiences can be crucial to the learning situation; however, in order for learners to be able to effectively make adequate meaning of their experiences depends on how best the teacher is able to help learners to connect their past experiences to new ones. The author opines that learning in adulthood comprises the acquisition of knowledge, skill(s), and attitude(s) that either challenges or affirms already existing ones and ultimately leads to a change in behavior.

Basic assumptions of the model

The eclectic model is premised on the following assumptions:

- Adult learning entails the acquisition of factual information, critical reflection on such information and then its practical use. The goal of adult education it must be emphasized is to provide knowledge, skills and attitudes to adult learners.
- Facilitating adult learning is a process of shared responsibility where the educator and learner play equal roles in the teaching and learning the encounter.
- Teaching methods employed in adult learning should promote, in the initial stages, the acquisition of facts, then a critical reflection on such facts, which should be in conjunction with learners’ related experiences, and then finally a practical application of what has been learned. As a result, both teacher-centered and learner-centered approaches are appropriate for teaching adult learners. Therefore, the educator’s role is not only to create a conducive environment for learning to occur, but also to use the appropriate combination of teaching methods in imparting knowledge, skills, and attitudes to learners.
- Learning in adulthood becomes effective if it is practical and real-life based which gives learners an opportunity to transfer their learning to real-life situations that they are confronted with.

These assumptions guided the author to establish some principles about how best to facilitate adult learning. The principles, even though designed for adult teaching and learning can be applied to other groups of learners. Such an idea is grounded in the belief that learning, whether in adulthood, youth or childhood involves some general processes as follows:

- Learning involves a transmitter (the one doing the impartation i.e. an individual or event) and a receiver (the one to whom the impartation is directed at either consciously or unconsciously)
- Learning involves the acquisition of desired knowledge, skills, and attitudes.
- Learning leads to a quantifiable change in the behavior even though the relative permanence of such change cannot be easily determined.

The model for facilitating adult learning is represented graphically as follows:

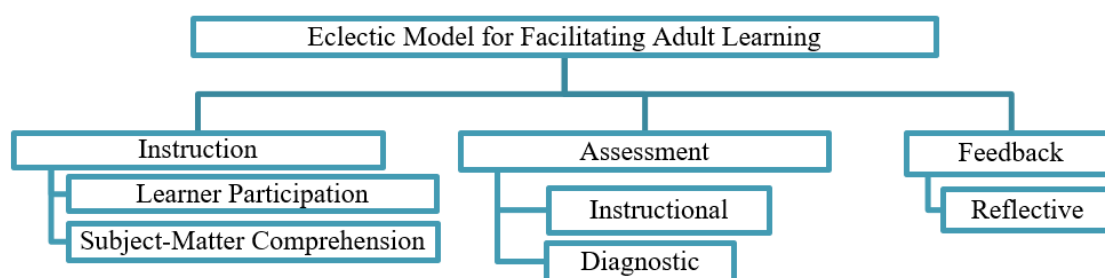


Figure 1. The eclectic model for facilitating adult learning

Explanation of the Components of the Model

The model provided gives a three-tier representation of the teaching process. The model is based on three main components (instruction, assessment, and feedback).

Instruction

Instruction constitutes one of the main components of the eclectic model of teaching. It is premised on the belief that instruction provides the opportunity for the educator to present a wide variety of information/stimuli to learners, which hitherto was largely unknown to them. Such information/stimuli then helps to evoke certain thought processes in the learners, which may ultimately lead to a change in behavior or in perspective. Teaching in the light of the model refers to a transaction between individuals whereby one party called the educator creates the conditions necessary for knowledge, skills, and attitudes to be transmitted to the other party referred to as the learner. Again, teaching is defined by the author as a transaction between two parties whereby one party known as the teacher presents a variety of stimuli with the intention of bringing about a change in the knowledge, skills, and attitudes of the other party known as the learner. Ideally, teaching should provide an opportunity for factual information (content) to be presented to the learner. However, teaching is incomplete when the presentation of such information fails to arouse thought processes that enable learners to examine such information and construct their own meaning guided by the teacher from it. Effective teaching seeks to achieve two main goals – subject-matter comprehension and learner participation. These goals, it is opined, would eventually promote effective learning.

Subject-matter comprehension

Every subject/course/discipline is guided by specific content that sets it apart from others. The content of a subject can also be referred to as the syllabus. Content or syllabus is defined by the author as a structured arrangement of activities designed to equip learners with desired knowledge, skills, and attitudes in a particular subject. In adult education, it is important to design subject content around the needs of the learners. This is because adult learners come to the learning situation with a myriad of expectations and needs which must be met. Subject-matter comprehension, therefore, refers to an in-depth understanding of the content of a subject. It represents one of the most important elements for determining whether or not teaching was effective. Therefore, in order for a learner to be considered proficient in a given subject/course/discipline, that learner should have acquired the desired knowledge, skills, and attitudes. It is important at this point to concede that adult learning is premised on the belief that adults by virtue of their lived experiences come to the learning situation with a vast reserve of knowledge, skills, and attitudes, which can be harnessed by the educator to promote effective learning. Therefore, the teaching of the subject content by the educator should take into account the lived experiences of the learners. This would help learners to relate theoretical knowledge to their real-life experiences which would, in turn, lead to a better understanding of the subject-matter. In helping adults to learn, the educator must not be seen as a transmitter of information; rather the role of the educator must be that of a facilitator. As a facilitator, the educator is tasked with the responsibility of guiding the entire adult learning process. The educator must provide a variety of information about a given topic for adult learners to construct meaning for themselves. This means that the educator is not necessarily a repository of information. In this situation, dialogue and mutual respect between the educator and learners are necessary in the adult teaching and learning encounter. The educator should constantly strive to strike a balance between what he/she knows or is contained in the syllabus and what individual learners know. As a result, the attention moves away from the educator to the learners.

Learner participation

The participation of learners in class activities is at the heart of any adult education program. The adult educator must seek to promote a participative classroom environment where all learners are actively involved in all activities geared towards promoting learning. This requires the educator to create a conducive environment for all learners in the class to contribute to the lesson. The educator can employ a variety of strategies to create such an environment. One strategy would be to employ teaching methods which promote learners' active participation in the lesson. Methods such as discussion, peer teaching, group work and questioning (from the educator to learners and vice versa) could be used to solicit the involvement of learners in the lesson. Informing these methods is the belief that democratization of the class is crucial to achieving learners' participation in lessons. By democratization, the author means that all learners must have equal rights and must be treated equally in the classroom. Freedom of speech

should be a norm in the class where learners have no fear of expression. This implies that all learners' views must be equally accepted and respected. In this regard, learners must be helped to assume much greater responsibility for their learning. The onus for learning in any adult education program should be on the learner and not the educator. The role of the educator in such an instance should be to guide the learning process. This does not relegate the role of the educator in the classroom. Assuming the role of a guide means that the role of the educator as an expert and transmitter of information changes to that of a conductor. In this sense adult learning is likened to a musical orchestra where the conductor pieces together many talents and harmonies into a musical masterpiece. In the same vein, the adult educator should piece together various experiences and views of learners into a meaningful discourse. This ultimately implies that learners should be actively involved in all class activities.

Instructional guidelines

The following guidelines are suggested on how to promote effective instruction for adult learners:

- The educator should plan the learning outcomes with the learners. The learning outcomes should be designed keeping in mind the learning needs of adult learners. Learning needs are crucial because adult learners require immediate application of the knowledge and skills acquired from education and training programs.
- The educator should create a conducive environment for learning. By conducive environment, the author opines that the classroom environment should be less formalized. In the author's view, a less formalized classroom environment promotes ease amongst learners and encourages a sense of personal responsibility for their actions in the teaching and learning encounter. As such, the seating arrangement in the classroom and the relationship between the educator and learners and amongst learners must be taken into account. Firstly, seating arrangement in the classroom should be such that the educator can freely move around and have easy access to all the learners. In this regard, the horseshoe and the informal seating arrangements are suggested. Such seating arrangements increase the attention span for all learners since they all have an equal access to the educator and the information thereof. With regards the educator – learner and learner – learner relationship, it is the belief of the author that a cordial relationship between the educator – learner and learner – learner would encourage participation of the learners in the classroom.
- The educator should introduce learners to the topic of the lesson by providing some factual information about the topic.
- The educator should then create a situation where adult learners reflect on such information provided. By reflection, the author suggests that learners must be given the opportunity to take the given information into serious thought in order to affirm or refute aspects of/entire information provided.
- After learners have reflected on the information provided by the educator, the educator should create the environment where learners engage in dialogue on the topic. In this situation, the educator acts as a guide or mediator in the entire process. Where necessary the educator can chip in to provide additional information on the topic in order to enhance the discussion amongst the learners.
- The educator should then help the learners to reach meaningful conclusions from the discussions made. Such conclusions should not be imposed on learners, but the educator should allow learners to reach their own conclusions based on the information provided, their reflection on such information, and finally the dialogic encounter with other learners. Consequently, adult learners are able to construct meaning for themselves.

Assessment

Assessment constitutes another major component of the eclectic model of teaching adult learners. The author contends that assessment of learning should form an integral part of any adult education program. This is because assessment affords the educator the opportunity to assess his/her teaching approaches, strategies, and methods in the light of learners' performance while enabling the learner to judge his/her progress towards meeting the desired learning outcomes. The author defines assessment as any activity intended to measure the extent to which the desired knowledge, skills, and attitudes has been acquired by learners. Assessment provides an avenue for both the educator and learners to determine the achievement of stated learning outcomes. Therefore, assessment should be regarded as *sine qua non* in any educational program. In adult education programs which are designed to equip adult learners with certain desired knowledge, skills, and attitudes for immediate application requires that mechanisms be put in place to determine whether or not the intended learning outcomes have been achieved. In order

to achieve this, the educator must ensure that there are standardization and regularity in assessment. Regularity means that assessment should be on-going, in that, it must take place as many times as possible to help both the learner and educator to enhance the chances of achieving the stated learning outcomes. For instance, in an adult learning class, the educator can assess learners during and after lessons which would help learners to easily make sense of what they have learned. On the other hand, by standardization, the author means that the same assessment criteria and assessment tools should be applied to all learners. Standardization and regularity would help to promote reliability of the assessment results. Reliability of assessment means the consistency of assessment results. As such, assessment in adult learning must ultimately serve two purposes – instructional and diagnostic.

The constructivist view of learning as meaning making is very pertinent to this model. Roblyer (2006) contends that knowledge is not transmitted but constructed through hands-on activities or personal experience, which generates knowledge. In support of this view, Young (1993:45) states that “to meet the test of authenticity, situations must at least have some of the important attributes of real-life problem solving, including ill-structured complex goals, an opportunity for the detection of relevant versus irrelevant information, active/generative engagement in finding and defining problems as well as in solving them, involvement in the student’s beliefs and values, and an opportunity to engage in collaborative interpersonal activities”. As such, assessment of adult learning should seek to unearth learners’ ability to properly construct meaning from a variety of given situations. The focus of assessment should not be judge learners’ performance but to enable learners to adequately reflect on their previous knowledge and beliefs in the light of the content of the subject.

Instructional assessment

As the name implies, instructional assessment takes place during instruction and helps the educator to reflect on and modify instruction to meet the learners’ needs. Caffrey (2009) provides a more detailed explanation of instructional assessment. According to Caffrey, “instructional assessments are used to modify and adapt instruction to meet students’ needs. These assessments can be informal or formal and usually take place within the context of a classroom. Informal instructional assessments can include teacher questioning strategies or review classroom work. A more formal instructional assessment could be a written pre-test in which a teacher uses the results to analyze what the students already know before determining what to teach” (p. 2). Taking the view of Caffrey into perspective, instructional assessment in adult learning must entail both informal and formal assessment where various methods are employed to make judgements about the learners’ work. Teaching in adult education contexts should be a reflective process whereby the educator assesses his teaching methodology from time to time. Instructional assessment, therefore, offers the educator an opportunity to properly examine his teaching approach in the light of learners’ performances. This is because when teaching fails to yield the desired learning objectives in a lesson, the educator can move swiftly to amend his teaching approach to meet the needs of the learners.

Diagnostic assessment

The goal of any learning program is to achieve stated learning outcomes. This implies that the desired knowledge, skills, and attitudes should be adequately acquired by the learners. However, there are instances where learners fail to make such acquisition. In order to arrest this problem, educators must put in place mechanisms to establish areas of the course/subject where learners experience difficulty. This brings diagnostic assessment in the domain of teaching and learning. The term diagnostic assessment refers to any assessment that seeks to identify areas of the subject or course that learners have difficulties. By so doing, the educator can devise ways to address such difficulties. In adult education, the immediacy of application of learning by the learners makes diagnostic assessment very crucial to the attainment of learning outcomes. This is because through diagnostic assessment, the educator is able to gather enough information about learners’ difficulties with the content of the course and as such be in a better position to address them. In order to succeed in properly diagnosing areas of the course where learners have difficulties, it is imperative for assessment to be on-going. This means that assessment should form part of teaching and learning. In the end, assessment would not be used for progression purposes, but for detecting learning difficulties with regards the curriculum.

Assessment guidelines

When conducting assessment for adult learners, the following guidelines should be followed:

- The educator is responsible for initiating the assessment process. However, adult learners should be involved in the planning of the assessment process. The process of assessment begins with the need to

judge learners' internalization of the content of the subject being taught. The educator then designs assessment tools to make such judgements.

- The assessment must essentially be conducted during teaching and learning. This is because the educator is able to identify areas of the content of the topic where learners find it difficult to comprehend.
- Questioning should be an integral part of the assessment process. Questioning is seen as an informal method of assessing learners' comprehension of the subject-matter. Questions that promote learners' ability to reflect meaningfully on what has been taught by educator should essentially be used. The author suggests that questions that begin with 'why' should dominate the questioning aspect of the assessment. This enables learners to critically reflect on the topic(s) of the lesson and/or their views on the matter.
- During the dialogue stage of the instruction process, the educator can observe and assess learners' ability to articulate their viewpoints.
- Formal assessment should take the form of projects where learners work in groups to solve a given problem. The educator is able to identify whether or not learners understood the subject-matter and as a consequence is able to revise his/her teaching approaches.

Feedback

Teaching and learning are incomplete if learners are not provided with information about their progress in achieving the stated learning outcomes. In adult education, it is imperative for learners to know how they are progressing with their learning. However, the educator must take great caution when providing adults with feedback on their learning. This is because inappropriate feedback could adversely affect the learner's motivation which may lead to his/her subsequent withdrawal from the program. According to Rogers (2001) "giving feedback and criticism, praising and commenting, these are all so important in learning that the topic deserves a whole chapter to itself. Teaching adults are enormously complicated by the difficulty of 'criticizing' an equal. Not giving the right quantity or quality of feedback is one of the main reasons why adult learning fails..." Adult learners, therefore, require feedback that motivates them in their learning. Therefore, feedback provided to adult learners should provide them with information, which helps them to address any learning difficulties they might have with regard to the content of the course. This model proposes that feedback provided to adult learners should help them to adequately reflect on their meaning-making processes.

Reflective feedback

Feedback provided to learners in adult education programs should be reflective and not corrective as is the case in other learning programs. Since the same information or event presented to different learners is likely to yield different meanings, feedback provided to students should be based on their meaning-making processes. Arguing from a constructivist point of view, Taber's (2006) contends that: Knowledge is actively constructed by the learner, not passively received from the outside. Learning is something done by the learner, not something that is imposed on the learner. Knowledge can only become true when learners reflect meaningfully on it. By reflection, it is meant that learners compare what they already know and the new knowledge presented to them. The same situation will emit different meanings to different learners.

Feedback, in essence, should enable learners to challenge their meaning-making processes. Knowles (1980) contends that adult learners come to the learning situation with a rich store of experiences as well as entrenched beliefs, values, and perspectives. Therefore, when teaching adult learners the educator should create an environment where learners reflect on new information presented to them in the light of their lived experiences. As a result, in providing feedback the educator should be more concerned about how well learners make meaning of a given situation and how such meaning-making fits into the general worldview. When providing reflective feedback, the educator should ask learners questions which help them to put their meaning-making structures into perspective. By so doing, the educator does not provide corrective information on learners' work but seek to help learners reflect on the answers they have provided and as such their thought processes.

Guidelines for providing feedback to adult learners

The following guidelines should be followed when providing feedback:

- Feedback should be provided immediately after assessment. Such celerity would help learners to easily connect the educator's comments with their work, which in turn enhances their future performance.

- Feedback should ideally be both written and oral in nature and should provide details about the learners' work. Oral feedback should be provided during question and answer sessions in the instructional process while written feedback should be given on the written work of learners. Both kinds of feedback should ideally entail a detailed diagnosis of the learners' difficulties with the content and should highlight areas for redress.
- Feedback should provide the opportunity for the learners to reflect on their work and in-turn for the educator to reflect on his teaching approach. Learners should take the educators comments into perspective and draw their own conclusions from their work and the comments provided.
- Feedback should be dialogic in nature and should encourage learners to raise question or concerns about their assessment results. The educator should be in a position to address the various concerns of the learners about the assessment results.

CONCLUSION

Adult learners require learning environments, which promote their active involvement in the entire teaching and learning the encounter. By encouraging dialogue, reflection, and learner autonomy in the classroom, the educator is able to help adult learners to construct meaning from a wide variety of events or information presented to them. The proposed model even though in its developmental stages is seen by the author as an innovative approach to promoting effective teaching and learning amongst adult learners. It encourages the equal involvement of the educator and adult learner in the teaching and learning process. This ultimately serves as a motivation for adult learners in their learning.

KAYNAKLAR

- Amborse, S. A., Bridges, M. W., Lovett, M. C., DiPietro, M. & Norman, M. K. (2010). *How learning works: 7 research-based principles for smart teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Beder, H., & Medina, P. (2001). Classroom dynamics in adult literacy education. (Reports #18). NCSALL.
- Benseman, J. (2013). Research-informed teaching of adults: A worthy alternative to old habits and hearsay? *Unitec ePress Occasional and Discussion Paper Series (2)*: Unitec ePress
- Brockett, R. G. & Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice*. New York: Routledge.
- Caffrey, E. D. (2009). *Assessment in elementary and secondary education: A primer*. Washington D.C: Congressional Research Service.
- Ceprano, M. (1995). Strategies and practices of individuals who tutor adult illiterates voluntarily. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 39(1), 56-65.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- Fry, H., Ketteridge, S. & Marshall, S. (2009). Understanding student learning. In Fry, H., Ketteridge, S. and Marshall, S. (Eds.). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice* (3rd Ed.). New York: Routledge.
- Illeris, K. (2002). *Three dimensions of learning*. Roskilde, Denmark: Roskilde University Press/Leicester, UK: NIACE.
- Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. London: Croom Helm.
- Knowles, M.S. (1980). *The Modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. New York: Cambridge.
- Larsen, L. L. (2012, May). *Pedagogical Approaches: Insights for teachers of adults*. Paper presented at the Norwegian National Graduate School for Teacher Education Network (NAFOL) Conference: "Teacher education research between national identity and global trends". Trondheim, Norway.
- McClusky, H. Y. (1963). The course of the adult life span. In W. C. Hallenbeck (Ed.), *Psychology of adults* (pp. 10-19). Washington, DC: Adult Education Association.
- Roblyer, M. D. (2006). *Integrating educational technology into teaching* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Rogers, J. (2001). *Adults learning*. Buckingham: Open University Press.
- Taber, K. S. (2006). Constructivism's new clothes: the trivial, the contingent, and a progressive research programme into the learning of science. *Foundations of Chemistry*, 8(2), pp. 189-219.
- Young, M. F. (1993). Instructional design for situated learning. *Educational Technology Research and Development*, 41(1), 43-58.

Lise öğrencilerinde kişilik, benlik kurguları, duygu gereksinimi ve eylem kimlikleme arasındaki ilişkiler

Mehmet Ertuğrul Uçar

Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aksaray, Türkiye, ertugrulucar@aksaray.edu.tr

ÖZ Kişilik, psikolojinin önemli alanlarından biridir ve örgütlenmiş duygusal, bilişsel, toplumsal özellikler bütünü olarak ele alınmaktadır Kağıtçıbaşı'nın modeli Türk kültüründe benliği, özerk, ilişkisel ve özerk ilişkisel olarak üçe ayırmaktadır. Eylem kimlikleme insanların kendi eylemlerini nasıl kimlikledikleridir. İnsanlar kendi eylemlerini düşük ya da yüksek düzeyde kimlikleyebilirler. Duygu gereksinimi insanların duygu içeren durumlara yaklaşma ya da bu durumlarda kaçınmalarına yönelik bir güdülenme düzeyi olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmanın amacı, benlik biçimleri, duygu gereksinimi ve eylem kimliklemenin kişilik boyutlarını yordayıp yordamadığını belirlemektir. Araştırma grubu 335 lise öğrencisinden oluşmaktadır (%50,9 kız %49,1 erkek). Çalışmada verilerin toplanmasında Beş faktörlü kişilik ölçeği, ilişkisel, özerk, özerk ilişkisellik ölçeği, duygu gereksinimi ölçeği ve eylem kimlikleme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları benlik biçimleri duygu gereksinimi ve eylem kimliklemenin kişilik boyutlarını anlamlı olarak yordadığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler *Kişilik, Benlik, Duygu gereksinimi, Eylem kimlikleme*

Relationship between personality, self-construal, the need for affect and action identification in high school students

ABSTRACT Personality is one of the important domains of psychology, and it is deal with organized traits which are emotional, cognitive, social. Kağıtçıbaşı's model suggests that self-divided as autonomy, relatedness, and autonomous-related self in Turkish cultural context. Action identification is how people identificate their action. The need for affect is defined as general motivation level of people for participate in or flee form situations and activities contain affect. The aim of this study is to examine whether self-types, the need for affect, and action identification are predict personality. The research group consisted of 335 (50,9% female 49,1% male) high school students. To collect data, the personality, self, the need for affect and action identification scales were used. We used regression analysis in order to determine the predictors of personality. The results of this study indicated that self-types, the need for affect, and action identification significantly predict personality.

Keywords *Personality, self, Process of action identification, need for affect*

EXTENDED SUMMARY

Personality is one of the important domains of psychology and it deals with organized traits which are emotional, cognitive, and social. Various approaches have been proposed to examine personality but the Big-Five Personality Theory which suggests personality traits can be assessed under the five-factor has begun to come to the fore. These factors are extraversion, agreeableness, emotional stability, conscientiousness and openness to experience. In cross-cultural and social psychology self is defined as dependent and interdependent which explain the effect of culture to self. In cross-cultural and social psychology point of view use dependence-interdependence self rather than individualism-collectivism. In this approach, dependence-interdependence are how individuals feel and behave regardless individuals live in which society and part of society. The contribution of social psychological and cross-cultural psychology depends on the framework of the individualism-collectivism. However, the meanings attributed to dependence-interdependence caused to confusion in explaining individual's behavior and attribute, like individualism-collectivism. Kagitcibasi model suggests that self can be defined as autonomous, relatedness, and autonomous-related self in Turkish cultural contexts. The process of action identification indicates that how people identify their action. People identify their action either low or high level. Low identification means that people evaluate as for their action not important for them, on the other hand, high action identification means that people's actions are complex and important for them. One of the sources of self is that how people evaluate their behavior. Thus, the process of action identification is effective in the formation of self and personality. The need for affect is defined as general motivation level of people for participate in or flee form situations and activities contain affect. The need for affect is a construct that describes individual differences in the tendency to approach or avoid emotion-inducing situations and activities. The need for affect is similar to the need for cognition, which taps the motivation to engage in the effortful cognitive activity. Social psychological and intercultural psychological perspective indicates that self-type and cultural context cause to formation personality. The aim of this study is to examine whether autonomy; relatedness; autonomous-related self-type, the need for affect and Process of action identification predict personality or not.

The participants of this study consisted of 335 (50,9 % females, 49,1 % males) high school students. To collect data Personal data form was used to obtain data on demographical features of the participants such as age and gender. The autonomy; relatedness; autonomous-related self-scales, the need for affect Scale and Process of action identification scale were used. To analyze the data Pearson Correlation and regression model in order to investigate relations among autonomy; relatedness; autonomous-related self the need for affect and Process of action identification predict extraversion, agreeableness, emotional stability, conscientiousness and openness to experience.

The preliminary analyses showed that autonomy; relatedness; autonomous-related self the need for affect, the process of action identification significantly predicted extraversion, agreeableness conscientiousness but not emotional stability and openness to experience. First regression analyzed showed that autonomy; relatedness; autonomous-related self the need for affect and Process of action identification significantly predict agreeableness. Relatedness; autonomy; autonomous-related self Need for affect and Process of action identification are significantly explained by 19 % variance totally in agreeableness. To be studied carefully values of β relatedness self, approach emotion and action identification significantly predicted agreeableness. Second Regression analyzed showed that autonomy; relatedness; autonomous-related self the need for affect and Process of action identification significantly predict extraversion. Relatedness; autonomy; autonomous-related self, need for affect and Process of action identification are significantly explained by 10 % total variance in extraversion. To be studied carefully values of β Relatedness and autonomy self significantly predicted extraversion. Third Regression analyzed showed that autonomy; relatedness; autonomous-related self, the need for affect and Process of action identification significantly predict conscientiousness. Relatedness; autonomy; autonomous-related self, need for affect and process of action identification is significantly explained by 9 % total variances in conscientiousness. To be studied carefully values of β only autonomous-related self significantly predicted. Fourth Regression analyzed showed that autonomy; relatedness; autonomous-related self, the need for affect and Process of action identification are significantly predicted emotional stability. Relatedness; autonomy; autonomous-related self-Need for affect and Process of action identification are significantly explained of 9 % total variance in emotional stability.

In this model to be studied carefully values of β , approach emotion explained 16% total variance, avoid emotion explained 29 % total variances but they are direction negative it means when avoiding emotion and approach emotion are decreases, emotional stability is increased. Five Regression analyzed to show that autonomy; relatedness; autonomous-related self the need for affect and Process of action identification are not significantly predicted openness to experience.

Overall, the results of this study indicated that relatedness; autonomy; autonomous-related self-type the need for affect which consists of avoiding emotion and approach emotion and the process of action identification are predict extraversion, agreeableness conscientiousness. To be studied carefully means of emotional stability is low ($\bar{x}=23,82$). The research group is containing high school students this means they are in adolescence and they are preparing university exam. These factors are caused to low emotional stability. There are no relationships between relatedness; autonomy; autonomous-related self and openness to experience in the study. Consequently, it should be examined that which factor effect on openness to experience.

GİRİŞ

Kişilik, psikolojinin önemli alanlarından biridir ve literatürde kişiye özgü olan ve kişiyi diğerlerinden ayıran örgütlenmiş duygu, düşünce ve toplumsal davranışların bütünü olarak ele alınmaktadır. Aynı zamanda kişilik, doğuştan getirilen ve çevreyle etkileşim yoluyla şekillenen ve kolay değişmeyen özellikler bütünü olarak da ele alınmaktadır. Kişiliğin bu kadar önemli olmasının nedeni kişiliğin, kişilerarası ilişkilerin niteliğini, zorlu yaşam koşullarına karşı uyumu, mesleki başarıları, sosyal katılımı, mutluluğu ve sağlığı yordayan en önemli değişkenlerden biri olmasıdır (McAdams, Olson, 2010). Kişilik konusunda çalışan ruh sağlığı uzmanları, bir bireyin diğerlerinden nasıl farklılaştığı ve benzediği üzerinde durmaktadırlar. Kişilik özellikleri, bireyleri birbirinden ayırır ve bireyin hangi ortamda nasıl davranacağı ve gelecekteki davranışlarına yönelik kestirimlerin dayanağını oluşturur. (McCrae, Costa 2003).

Kişiliği incelemek için çeşitli yaklaşımlar (psikanalitik, davranışçı, özellik yaklaşımı gibi) ortaya konulmuştur. Ancak son yirmi yıldır kişilik özelliklerinin beş faktör altında değerlendirilebileceğini ileri süren Beş Faktör Kuramı (Big-Five Personality Theory) ön plana çıkmaya başlamıştır. Pek çok araştırmacı kişiliğin odağının beş özellik altında toplanabileceği konusunda uzlaşmaktadır. Bunlar dışadönüklük (extraversion), uyumluluk (agreeableness), duygusal denge (emotional stability), sorumluluk (conscientiousness) ve deneyime açıklıktır (openness to experience). Dışadönüklük, sosyal beceri, girişimcilik ve konuşkanlık gibi özellikleri içermektedir. Dışadönükler aktif, sempatik, etkileyici ve baskın bireylerdir. Uyumluluk, sempatik, saygılı, samimi, anlayışlı gibi özellikleri içermektedir. Uyumlu bireyler başkalarıyla olumlu ve karşılıklı ilişkileri sürdürme eğilimindedirler. Duygusal denge, eleştiriye açıklık, sakinlik, rahatlık gibi özellikleri göstermektedir. Bu özelliğin baskın olduğu bireyler olumsuz duygularla ve durumlarla etkin biçimde baş ederler. Sorumluluk, öz disiplin, düzen, başarı gibi özellikleri içermektedir. Bu özelliğin baskın olduğu bireyler planlı, organize ve öz disiplinli olma eğilimindedir. Beş faktörden bir diğeri olan deneyime açıklık ise yaratıcı, merak, yeni düşüncelere açıklık gibi özellikleri içerir. Bu bireylerin hayal gücü geniş, estetik duyarlılıkları yüksektir (Morsünbül, 2014).

Dışadönük bireyler iyimser, sosyal, enerjik, neşeli, cana yakın, kendine güvenli, girişken ve diğerlerine karşı ilgili, kolay iletişim kuran ve iletişim kurmaktan memnun olan kişilerdir. İçe dönük kişiler ise kapalı, yalnız kalmayı seven, iletişim kurmakta zorlanan, kurdukları iletişimden mutlu olmayan, mesafeli bireyler olarak tanımlanmaktadır (Bono, Boles, Judge ve Lauver, 2002). Dışa dönükler diğer insanlara göre daha fazla mutlu olma eğilimindedirler ayrıca hayata karşı daha olumlu bakışa sahip olup; bağlılık, yakınlık ve sosyal ilişki sürdürmeye eğilimlidirler (Weitten, Hammer, Dunn, 2015).

Uyumluluk düzeyi yüksek kişiler, sempatik yardımsever güvenilir, yumuşak başlı, fedakâr, alçak gönüllü açık sözlü etkileşim ve iletişim sırasında çatışmadan uzak bireyler olarak tanımlanmaktadır. Bunların aksine, uyumluluk düzeyi düşük kişiler ise, düşmanca, yarışmayı seven, güvenilmez, ve bir etkileşim sırasında karşısındakine karşı şüpheli, inatçı, kaba kişilik özellikleriyle bağdaştırılmaktadır (Bono ve ark., 2002). Uyumluluk düzeyi yüksek kişilik: yardım davranışı, empati ve çatışma çözümünde yapıcı olma ile ilişkilidir. Buna karşın uyumluluk düzeyi düşük kişilik, sınırlı düşmanca ve kuşkucu olma eğilimindedir (Weitten, Hammer, Dunn, 2015).

Sorumluluk kişilik özelliği, itaatkârlık, düzenlilik, öz disiplin, başarı yönelimlilik gibi özellikleri içinde barındıran bir kişilik boyutunu ifade etmektedir. Sorumluluğu yüksek kişiler yaptıkları işler ve ilişkilerinde disiplinli, dikkatli, başarıya duygusu yüksek olurken; sorumluluk düzeyi düşük olanlar, ilişki ve iletişimlerinde dikkatsiz, dağınık olarak değerlendirilmektedir (Costa ve McCrae, 1995).

Duygusal dengesi yüksek kişiler kendine güvenen, karşısına etkileşim ve iletişim sırasında karşısındakine güven veren, sakin özellikler gösterirler. Tam tersine duygusal dengesi düşük (Nevrötik) kişiler ise, endişeli, gergin, güvensiz, içine kapanık ve sınırlı özellikler göstermektedir (Costa ve McCrae, 1995). Nevrötik kişiler saldırgan, kırılğan, strese karşı aşırı tepki veren ve dürtüsel davranan kişilerdir (Weitten, Hammer, Dunn, 2015).

Deneyime Açıklık kişilik boyutu beş faktör kişilik yapısı içinde bilişsel yönü en fazla olan özellik olarak görülmektedir. Bu açıdan yüksek seviyede açıklık özelliğine sahip olan bireyler, hayal kuran, maceracı, orijinal, yaratıcı, meraklı, kendi düşünce ve duygularına yönelen olarak; düşük düzeyde olanlar ise, değişime direnen, kapalı, tutucu olarak değerlendirilmektedir. Deneyime açıklık boyutundakiler etkileşimlerinde de bu tür özellikler aramaktadırlar. (Bono ve ark., 2002). Deneyime Açıklık kişiler sorunlarını bitirmek için daha az ihtiyaç duyarlar ve belirsizliği tolere edebilirler. Bu kişilik özelliğinin

insanların politik ve ideolojik tutumlarını belirlediği daha az önyargılı olma eğilimde oldukları iddiası vardır. (Flynn, 2005 akt. Weitten, Hammer, Dunn, 2015).

Kişilik psikolojisi her ne kadar farklı ortam ve durumlarda değişmeyen bireye özgü sabit örüntüleri incelese de kültürlerarası psikoloji bakış açısına göre kişilik, birey ile eko kültürel ve sosyokültürel çevre arasında yaşam boyu etkileşim bir sonucudur (Berry, Poortinga, Breugelmans, Chasioti, 2015). Beş faktörlü kişilik kuramına dayalı kişilik araştırmalarında öne çıkan, kişinin davranışlarını, kalıcı psikolojik özellikler ile açıklamaya çalışma girişimini devam ettirmesidir. Beş faktörlü kişilik kuramı kişiliğin beş boyutunun kalıcı değişmez özellikler olarak biyolojik temelli olduğu iddiasından hareket etmektedir (Costa ve McCrae, 1995; McCrae, Costa, 2003). Bu yaklaşımda beş kişilik boyutu, bağlama göre ve kültüre göre değişmemektedir. Kültürler arası araştırmalar da bu durumu desteklemektedir (Berry, Poortinga, Breugelmans, Chasioti, 2015).

Beş boyutlu kişilik kuramı ve diğer özellik yaklaşımlarına aykırı olarak, kişiliğin kültürel bağlamdan kopartılamayacağı şeklinde temel bir iddia vardır. Bu yaklaşıma göre kişilik benlik hakkındaki bir kavramlar kümesidir, kültürel bir yapıdır ve bu nedenle kültürler arasında değişmesi olasıdır. Benlik, ABD ve Doğu Asya'daki araştırmacıların çoğu tarafından kültürel bir yapı olarak görülmektedir (Shweder, Bourne, 1984; Heine, 2008. Atk. Berry ve ark, 2015).

Bireyin kim olduğuna dair inançlarının tümüne birden benlik kavramı adı verilir. Bireyin kim olduğuna dair inançlarının içinde hem var olan durum hem de olmak istediği olası benlikler vardır. Bireyin benlik kavramına ilişkin bilgilerinin çoğu toplumsallaşma yolu ile gelmektedir. Çocukluk sırasında, anne baba, öğretmen ve arkadaşlarımız tarafından bize karşı belirli tarzlarda davranılır; dinsel, etnik ya da kültürel etkinliklere katılırız; bütün bunlar daha sonra benliğimizin önemli yönleri haline gelir. Benliğin oluşumunda bireyin kendisini değerlendirmesi, kendisi hakkındaki yüklemeleri de önemli bir rol oynar. Kültürler arası karşılaştırmalar kişinin benlik algısının içinde yaşadığı kültür ve kültürün değerlerine göre büyük ölçüde değiştiğine işaret etmektedir (Taylor, Peplau, Sears, 2007).

Markus ve Kitiyama Benlik algıları bakımından doğu kültürleri ve batı kültürleri arasında bulunabilecek farkları ortaya çıkaran çalışmalar yapmışlar bu amaçla Amerikan kültürü ve Japon kültürünü karşılaştırmışlardır. Amerika'da bireysellik ve kişinin kendisine özgü yeteneklerini keşfederek kendisini ve başkalarını nasıl ayırt edeceğine ilişkin güçlü bir vurgu vardır (Markus, Kitiyama, 1991). Buna karşın çoğu Asyalı ve batılı olmayan kültürlerde kişinin kendisini başkaları ile ilişkisi bağlamında tanımladığı davranışlarının genellikle başkaların düşünce duygu ve eylemleri tarafından belirlendiğini düşündüğü karşılıklı bağımlılık görüşüne sahiptir. İnsanlar arası karşılıklı ve bağımlılığa değer verilirken bağımsızlık ve teklif hoş karşılanmayıp dışlanır. Dikkat edilmesi gereken temel nokta batıların tamamı bağımsız, batılı olmayanların tamamının karşılıklı bağımlı benlik algısına sahip olmadıklarıdır; aynı kültür içinde kendini farklı benlik içinde algılayıp o yönde davrananlar olabilir (Triandis, 1999). Batıda kişilik ayrı bir organizma ayrışık, özerk, atomlarına ayrıştırılmış (soyut bir özellik, beceri, değer ve güdüler kümesinden oluşmuş), başkalarından ayrı olma arayışında ve diğerlerinden bağımsız kişi modeline dayanmaktadır. Doğu toplumlarında ise kişilik diğerleri ile ilişki içinde tanımlanır (Berry ve ark, 2015).

Benlik üzerine tamamen farklı bir bakış açısı Kağıtçıbaşı tarafından geliştirilmiştir. Kağıtçıbaşı ilişkisel ve ayrılmış benlik arasında ayırım yapmıştır. Buna göre ilişkisel benlik toplulukçu yaşam tarzının hakim olduğu geleneksel tarım toplumlarında genellikle ataerkil değerlere dayalı, birey ile ailenin bütünlüğünü destekleyen toplumlarda vardır. Birey ve ailesi arasında hem duygusal hem maddi "karşılıklı bağımlılık" modeli vardır (Kağıtçıbaşı, 1998). Bu modelde bireyin aileye bağlılığı ya da aile ile birey arasında bir karşılıklı bağımlılığın olduğu söylenebilir. Birey hem duygusal olarak hem de ekonomik anlamda aileye bağlıdır. Ayrılmış ya da özerk benlik, bireyci batılı sanayileşmiş şehir çevrelerinde bulunur. Toplumlar sanayileşmenin etkisiyle değişmeye ve "çağdaşlaşmaya" başladıkları zaman, bireyin aileden koptuğu bir "bağımsızlık modeli" ortaya çıkmaktadır. Bu modele göre, çağdaş sanayi toplumlarında birey artık aileden bağımsızlaşmış, aralarındaki etkileşim en aza inmiş ve hatta kimi zaman da kopmuştur.

Kağıtçıbaşı'na (1998) göre, Japonya gibi bazı gelişmiş sanayi ülkelerinde ve gelişmekte olan bazı toplumlarda geçerli olan ve asıl toplumsal gerçeği açıklayan üçüncü bir model daha vardır. Kağıtçıbaşı'nın "karşılıklı duygusal bağlılık" modeli adını verdiği bu modele göre, birey ile aile, fiziksel ve ekonomik olarak birbirlerinden bağımsızlaşmıştır. Ancak aynı birey ile aile birbirlerine olan duygusal bağlılıklarını sürdürdükleri için ortaya "karşılıklı bir duygusal bağlılık" ilişkisi çıkmaktadır. Kağıtçıbaşı'na göre, bu alternatif modelde bağlılık ve özerklik bağdaşabilmektedir. Toplulukçu kültürlerin gelişmiş kentsel bölgelerinde birey ve aile arasındaki maddi ilişkilerin azaldığı, ancak

duygusal bağların kopmadığı aile modeli gelişmektedir. Böyle toplumlarda gelişen “özerk-ilişkisel benlik”, hem bireyci hem de toplulukçu ilişkileri içinde taşımaktadır(Kağıtçıbaşı, 1996).

Türk toplumunda sanayileşme ile beraber gelen hızlı kentleşme ve ekonomik refah, bireylerin fiziksel olarak geniş ailelerden ayrılmalarına ve çekirdek aile biçiminde yaşamalarına yol açmıştır (Kağıtçıbaşı, 2005). Bu durum fiziksel anlamda özerkliği getirmekle birlikte, bireyler duygusal olarak ailelerine bağlıdırlar. Öte yandan ekonomik refah anne babaların çocuklarını kırsal kesimde olduğu gibi maddi yatırım aracı olarak görmekten uzaklaştırmıştır. Ancak çocuğa duygusal yatırım artmış ve çocuk sayısının azalması, kadının aile içinde değer kazanması ve azalan erkek çocuğu tercihi ile beraber çocuk da psikolojik olarak değerli görülmeye başlanmış, karşılıklı duygusal bağlılık bir değer haline gelmiştir. Bu durum hem toplulukçu hem bireyci özelliklerin bir arada görüldüğü özerk-ilişkisel benlik yapısına yol açmıştır(Kağıtçıbaşı, 1996).

Maio ve Esses (2001)’e göre Duygular sıklıkla bazı özel biliş durumlarını takip etmektedir ve bilişsel görevler sıklıkla de bir miktar duygu içermektedir. İnsanlar duygu yoğunluklu aktivitelere katılma ve kaçınma yönünde farklılıklar sergilerler. Bu onların doğrudan duygu gereksinimi ile ilgili bir durumdur. Duygu gereksinimi insanların kendileri ve diğerleri için duygu içeren durumlar ya da aktivitelere yaklaşmak ya da kaçınmak için genel güdülenme düzeyi olarak tanımlanmaktadır(Maio ve Esses, 2001). Duygular insanların yargılarını ve davranışlarını şekillendirmede etkilidir. İnsanlar duyguları rahatsız edici bulurlarsa onu yaşamak ve diğerlerinin duygularını anlama girişiminde bulunmayacaktır. Ayrıca insanlar duyguları üretici olarak görmezlerse onlara yaklaşımdan kaçınabilirler. Dolayısıyla insanlar duygu yoğunluklu aktivitelere katılma ve kaçınma yönünde farklılıklar sergilerler. Duygu gereksinimindeki bireysel farklılıklar, uç düzeydeki tutumlar gibi diğer önemli psikolojik değişkenleri tahmin etmede belirleyici olabilirler. Örneğin, duygusal deneyimleri yaşamaktan hoşlanan kişiler, tartışmalı konularla ilişkili uç fikirlere sahip olmaya daha fazla eğilimlidirler; çünkü uç fikirler insanlara güçlü duyguları tecrübe etme fırsatı verir. Kring ve Gordon (1998)’un yaptığı çalışma incelendiğinde erkekler duygusal durumlardan kaçınma davranışını daha fazla gösterirken, kadınların böyle durumlara yaklaşmaya daha istekli oldukları gözlenmiştir. Bu durum bireylerin davranışlarını kimliklemelerini de etkileyebilir (Duyan, Uçar, Kalafat, 2010).

Eylem kimlikleme kişinin kendi eylemini kimliklemesidir. Vallacher ve Wegner’e göre (1985) günün herhangi bir anında bir etkinlik sırasında bir kişiye “ne yaptığı sorulduğunda kişinin yaptığı ya da yapmakta olduğu şeyi betimleyen bir yanıt verdiği görülür. Kişinin ne yapıyorsun sorusuna verdiği yanıt o andaki eylemini kimliklemektedir (Öğülmüş, 1992). Eylem Kimlikleme Kuramı’na göre belli bir davranış çeşitli şekillerde kimliklenebilir ve betimlenebilir. Yine bu kurama göre eylemler ve eylemlerin kimlikleri arasında sıkı bir bağ vardır. Bu nedenle; eylemin kendisi, bir kişinin o eylemini nasıl kimlikleyeceğini etkileyebildiği gibi, eylemin kimlikleniş biçimi de o eylemin yönünü değiştirmesinde ya da aynı yönde devam etmesinde etkili olabilmektedir (Öğülmüş, 1992). İnsanlar eylemlerini farklı şekillerde kimlikleyebilirler. Örneğin bir ölçme aracı uygulanan bir öğrenci yaptığı eylemi ” sorulara cevap verme”, “öğretmenin istediğini yerine getirme”, “ bir araştırmaya katılma” ya da “bilimin ilerlemesine katkıda bulunma” şeklinde kimlikleyebilir. Eylem kimlikleme kuramına göre bu kimlikler hiyerarşik yapı oluştururlar. Alt düzeyde yer alan kimlikler o eylemin nasıl yapıldığını ya da o eylemi yapan kişinin beden hareketlerini içerir. Üst düzeyde yer alan kimlikler ise, o eylemin sonuçlarını hangi etki ile yapıldığını, eylemi yapan kişinin amacını ya da iyi niyetini içerir. Yani Eylem kimlikleri basit ya da karmaşık olabilmektedir. Vallacher ve Wegner’e göre (1989) eylem kimlikleme düzeyleri açısından bireyler arasında gözlenen bu farklılıkların nedeni bireylerin çeşitli eylem alanlarındaki deneyimlerinin farklı olmasından kaynaklanmaktadır (akt.,Öğülmüş, 1991).

Kişilik boyutlarının, duygu yoğunluklu aktivitelere katılma ve kaçınma yönündeki etkinlikler ile ilişkisi açıktır. Daha önce de belirtildiği gibi Dışa dönük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal dengesi, deneyimlere açıklık kişilik özellikleri yüksek bireyler rahat iletişim kuran, yeni yaşantılara ve duygulara açık bireylerdir.

Benlik biçimleri ve Kişilik boyutları arasındaki ilişkiler tam olarak araştırılmamıştır. Daha önce de belirtildiği gibi Sosyal psikoloji ve kültürlerarası bakış açısından benlik, kişiliği kapsayan ve bağlam ve kültürden etkilenen bir olgudur. Kişilik psikolojisi açısından ele alındığında kişilik farklı durumlarda aynı örüntüyü gösteren özellikler bütünüdür. Kültürler arası bakış açısından ele alındığında kişilik, benlik biçimlerinden etkilenmekte ve değişmektedir. Türk kültüründe ilişkisel, özerk, özerk ilişkisel benlik biçimlerinden hangisi ile kişilik boyutlarının ilişkili olduğu ve bu ilişkilerin yönlerinin araştırılması bu bakımdan önemlidir. Kağıtçıbaşı’nın modeli duygusal yakınlığın önemini

vurgulamaktadır. Alan yazını tarandığında duygusal yakınlık, kişilik ve benlik biçimleri arasındaki ilişkiler araştırılmamıştır. Bireylerin davranışlarını nasıl kimlikledikleri de benlik algısının oluşumunu etkilemektedir. Benliğin oluşumunda bireyin kendi davranışlarını nasıl değerlendirdiği önemli bir boyuttur. Benlik biçimleri duygu gereksinimi eylem kimlikleme ve kişilik boyutları arasındaki ilişkilerin incelenmesi alanyazına katkı sağlayabileceği gibi, bu değişkenlerin ilişkisinin yönü ve gücü hakkında da bilgi verebilir.

Bu araştırmanın temel amacı Benlik kurguları, Duygu gereksinimi ve eylem kimliklemenin, Kişilik boyutları olan dışadönüklük, uyumluluk, duygusal denge, sorumluluk ve deneyime açıklığı yordayıp yordamadığını araştırmaktır. Bu bağlamda, bu araştırmada kuramsal açıklamalar dikkate alınarak bu değişkenleri içeren bir regresyon modeli kurulmuş ve test edilmiştir. Aşağıda araştırmanın hipotezleri sunulmuştur;

Benlik kurguları (ilişkisel, özerk, özerk ilişkisel) Duygu gereksinimi (Duygusal yaklaşma, duygusal kaçınma) ve eylem kimlikleme, Uyumluluk kişilik boyutunu anlamlı olarak yordamakta mıdır?

Benlik kurguları (ilişkisel, özerk, özerk ilişkisel) Duygu gereksinimi (Duygusal yaklaşma, duygusal kaçınma) ve eylem kimlikleme, Dışa dönüklük kişilik boyutunu anlamlı olarak yordamakta mıdır?

Benlik kurguları (ilişkisel, özerk, özerk ilişkisel) Duygu gereksinimi (Duygusal yaklaşma, duygusal kaçınma) ve eylem kimlikleme, Sorumluluk kişilik boyutunu anlamlı olarak yordamakta mıdır?

Benlik kurguları (ilişkisel, özerk, özerk ilişkisel) Duygu gereksinimi (Duygusal yaklaşma, duygusal kaçınma) ve eylem kimlikleme, Duygusal Denge kişilik boyutunu anlamlı olarak yordamakta mıdır?

Benlik kurguları (ilişkisel, özerk, özerk ilişkisel) Duygu gereksinimi (Duygusal yaklaşma, duygusal kaçınma) ve eylem kimlikleme, Deneyimlere Açıklık kişilik boyutunu anlamlı olarak yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma, mevcut durumu sorgulayan betimsel bir araştırmadır. Türkiye’de lise döneminde Benlik kurguları Duygu gereksinimi ve eylem kimliklemenin Kişilik boyutları olan dışadönüklük, uyumluluk, duygusal denge, sorumluluk ve deneyime açıklık arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeline dayanarak araştırma gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2004). Veriler, farklı yaşlardaki bireylerden elde edilmiş ve kesitsel araştırma düzeni kullanılmıştır.

Araştırma Grubu

Katılımcıların tamamı Gaziantep’te eğitim alan lise öğrencilerden oluşmaktadır. Ölçme araçlarının uygulanacağı bireyler, “15-19 yaş aralığında (ergenlik) olmak” durumu dikkate alınarak, amaçlı (purposive) örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme araştırmacı, evrenle ilgili daha önceki kuramsal bilgilere ve kendi bilgilerine ve araştırmanın özel amacına dayanarak bir örneklem belirlemektedir (Fraenkel ve Wallen, 1993). Bu örneklemenin temeli, araştırmanın amaçları doğrultusunda bir evrenin temsilci bir örneği yerine, amaçlı olarak bir ya da birkaç alt kesimini örnek olarak almak ve evrenin araştırma problemine en uygun bir kesimini gözlem konusu yapmaktır (Sencer, 1989). Bu örnekleme yönteminin evren değerleri hakkında önemli ipuçları vereceği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Araştırma grubundaki katılımcılar Gaziantep öğrenim görmekte lise öğrencileridir. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları 358 katılımcıya uygulanmıştır Uç değerler temizlendikten sonra Gaziantep liselerinde öğrenim görmekte olan 335 katılımcı üzerinde analizler yapılmıştır. Katılımcıların %51 kız %49 erkektir. Çalışma grubundaki katılımcıların yaşları 15-19 arasında değişmektedir (\bar{X} yaş=17.04; Sd: 1.17).

Veri Toplama Araçları

Kişilik özelliklerini ölçmek amacıyla (Verlmuts ve Geris 2005) tarafından Goldberg’ın (1992) ortaya koyduğu kişilik özellikleri ile ilgili 100 sıfattan 30’unu seçerek geliştirdikleri Morsünbül(2014) tarafından uyarlaması yapılan Hızlı Büyük Beşli Kişilik Testi kullanılmıştır. Testte her bir kişilik özelliği 6 madde ile ölçülmektedir. Maddeler “tamamen doğru”dan (7 puan), “tamamen yanlış”a (1

puan) doğru sıralanan 7 derecelmeli bir değerlendirme ölçeği üzerinde işaretlenmektedir. Hızlı Büyük Beşli Kişilik ölçeğinin cronbach alfa iç güvenilirliği katsayısı 0.72 olarak bulunmuştur.

Eylem kimlikleme düzeylerini ölçmek için Öğülmüş(1991) tarafından adaptasyonu yapılmış Davranış Kimlikleme Formu(DFK) ölçeği kullanılmıştır. DFK toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınacak toplam puan 0-25 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan bireylerin eylemlerini üst düzeyde kimliklediklerini düşük puan ise alt düzeyde kimliklediklerini göstermektedir. Bu çalışmada Davranış Kimlikleme Formunun cronbach alfa katsayısı .82 olarak bulunmuştur.

Benlik biçimlerini ölçmek için Kağıtçıbaşı (2005) tarafından geliştirilen ilişkisellik, özerklik, özerk-ilişkisellik ölçekleri kullanılmıştır. Ölçekler 9'ar maddeden oluşmaktadır. Katılımcılardan, ölçekteki her bir maddenin kendi durumlarını ne ölçüde yansıttığını 1 (hiç uygun değil) ile 5 (tamamen uygun) arasında puan vererek derecelendirmeleri istenmektedir.

İlişkisellik ölçeğinin cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.66, Özerlik ölçeğinin cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.70, Özerk-ilişkisellik ölçeğinin cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.75 olarak bulunmuştur. Her bir ölçekten alınan toplam puana göre bireylerin özerk benlik, ilişkisel benlik, özerk-ilişkisel benlik durumlarına ilişkin değerlendirme yapılmaktadır.

Duygu gereksinimlerini ölçmek için Maio ve Esses (2001) tarafından geliştirilen Duygu Gereksinimi Ölçeği Türkçe adaptasyonu kullanılmıştır(Duyan, Uçar, Kalafat, 2010). Ölçek 26 maddeden oluşmaktadır, maddeler 1 ve 7 arasında puanlanmaktadır. Bu çalışmada duygulara yaklaşma alt boyutunun cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .82, Duygulardan kaçınma alt boyutu cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .80 olarak bulunmuştur

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri SPSS 17.00 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Benlik kurguları Duygu gereksinimi ve eylem kimliklemenin Kişilik boyutları olan dışadönüklük, uyumluluk, duygusal denge, sorumluluk ve deneyime açıklık yordayıp yordamadığını belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır. Verilerin analiz edilirken güven aralığı 0.05 olarak benimsenmiştir.

Süreç

Araştırmada veriler, bireysel uygulama ve grup uygulaması şeklinde toplanmıştır. Veriler lise ders saatleri içinde dersin yürütücüsünün izni ve yardımıyla toplanmıştır. Ölçeklerin uygulanması 20-25 dakika arasında değişmiştir. Araştırma verileri Gaziantep ilinde Nisan 2015- Mayıs 2015 tarihleri arasında toplanmıştır. Veriler toplanırken gönüllülük ilkesi esas alınmış, katılımcılara öncelikle araştırmanın amacına yönelik kısa bir bilgi verilmiş ve ardından araştırmaya katılmak isteyen katılımcılara ölçekler verilmiştir. Ayrıca, gerekli durumlarda katılımcılara ek açıklamalar yapılmıştır. Katılımcılardan kimlik bilgileri istenmemiştir.

BULGULAR

Katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanlara ait aritmetik ortalamalar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Betimsel İstatistikler

	\bar{X}	SS
Uyumluluk	33.64	5.56
Dışa dönüklük	25.84	7.29
Sorumluluk	27.17	7.38
Duygusal denge	23.82	6.32
Deneyime açıklık	32.42	4.99
İlişkisellik	33.92	5.45
Özerklik	25.65	5.76
Özerk ilişkisellik	34.10	6.34
Duygulara Yakınlaşma	45.96	9.06
Duygulardan Kaçınma	35.66	9.09
Eylem Kimlikleme	16.57	4.85

Benlik kurguları Duygu gereksinimi ve eylem kimlikleme ile Kişilik boyutları olan dışadönüklük, uyumluluk, duygusal denge, sorumluluk ve deneyime açıklığı Arasındaki İlişkiler aşağıda Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Benlik kurguları Duygu gereksinimi ve eylem kimlikleme ile Kişilik boyutları olan dışadönüklük, uyumluluk, duygusal denge, sorumluluk ve deneyime açıklığı Arasındaki İlişkiler

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Uyumluluk	1	.211**	.290**	.100	.377**	.345**	-.144**	.188**	.321**	-.198**	.214**
Dışadönük		1	-.134*	.380**	.287**	.148**	.100	.013	-.062	-.193**	.062
Sorumluluk			1	.036	.019	.097	-.134*	.233**	.179**	-.114*	.156**
Duygusal denge				1	.158**	-.015	.098	.052	-.092	-.263**	.119*
Deneyime açık					1	.096	.058	.043	.124*	-.038	.043
İlişkisel						1	-.369**	.394**	.326**	-.198**	.161**
Özerk							1	-.017	-.159**	-.086	-.091
Özerk İlişsel								1	.298**	-.337**	.272**
Duygu Yaklaş									1	-.246**	.150**
Duygu kaçınma										1	-.217**
Eylem kimlik											1

1:Uyumluluk 2:Dışadönüklük 3:Sorumluluk 4:Duygusal Denge 5:Deneyime Açıklık 6:İlişkisellik 7: Özerklik 8:Özerk-ilişkisellik 9: Duygulara yaklaşma 10:Duygulardan Kaçınma 11: Eylem Kimlikleme ** p<0.01 * p<0.05

İlişkisel benlik, özerk benlik, özerk-ilişkisel benlik, duygusal yaklaşma, duygusal kaçınma gereksinimi ve eylem kimlikleme ile uyumluluk boyutu arasındaki ilişkiler:

İlişkisel benlik, Özerk benlik, Özerk ilişkisel benlik, Duygusal yaklaşma, duygusal kaçınma gereksinimi ve Eylem kimliklemenin Kişilik boyutlarından olan Uyumluluk boyutunun, yordayıp yordamadığını araştırmak için regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda VIF değeri 1.47 olarak bulunmuştur. VIF değerinin 10.00’den küçük olması, değişkenler arasında otokorelasyon olmadığını bu nedenle regresyon analizinin yapılabileceğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2008). Regresyon sonuçlarına göre İlişkisel benlik, Özerk benlik, Özerk ilişkisel benlik, Duygusal yaklaşma, duygusal kaçınma gereksinimi ve Eylem kimliklemenin Kişilik boyutlarından olan Uyumluluk boyutunu 0.05 düzeyinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur (R=0.439, R²=.193, F=13.075, P<0.05). İlişkisel benlik, Özerk benlik, Özerk ilişkisel benlik, Duygusal yaklaşma, duygusal kaçınma gereksinimi ve Eylem kimliklemenin Kişilik boyutlarından olan Uyumluluk boyutu ortalamalarına ilişkin toplam varyansın %19’sini açıkladığı görülmektedir.

Tablo 3. İlişkisel benlik, Özerk benlik, Özerk ilişkisel benlik, Duygusal yaklaşma, Duygusal kaçınma gereksinimi ve Eylem kimliklemenin, Kişilik boyutlarından olan Uyumluluk boyutunu yordayıp yordamadığını yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon analizi

Model	B	Sd. hata	β	t	p	R	R ²	F	P
Sabit	19.855	3.728	.439	5.325	.000	.439 ^a	.193	13.075	.000 ^a

a. Yordayanlar: (Sabit), eylem kimlikleme, özerk, duygu yaklaş, duygu kaçınma, özerk ilişsel, ilişkisel b. Yordanan: Uyumluluk

Tablo 4. İlişkisel benlik, Özerk benlik, Özerk-ilişkisel benlik, Duygusal yaklaşma, Duygusal kaçınma gereksinimi ve Eylem kimlikleme ile Kişilik boyutlarından olan Uyumluluğa ilişkin katsayı tablosu

Model	B	Sd. hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r	VIF
Sabit	19.855	3.728		5.325	.000			
İlişkisel	.254	.061	.249	4.143	.000	.345	.205	1.469
Özerk	-.014	.053	-.014	-.259	.796	-.144	-.013	1.229
Özerk İlişkisel	-.032	.051	-.037	-.629	.530	.188	-.031	1.387
Duygusal Yaklaşma	.128	.033	.209	3.836	.000	.321	.190	1.202
Duygusal Kaçınma	-.050	.033	-.082	-1.506	.133	-.198	-.075	1.211
Eylem Kimlikleme	.153	.060	.133	2.547	.011	.214	.126	1.114

Regresyon analizindeki β değerleri incelendiğinde İlişkisel benlik, Uyumluluk kişilik boyutunun ortalamalar arası varyansın %25 sini açıkladığı görülmektedir. Özerk benlik, Özerk-ilişkisel benlik ve Duygusal kaçınma gereksinimi Uyumluluk kişilik boyutunu anlamlı olarak yordamamaktadır. Duygusal yaklaşma varyansın %20’ini Eylem kimlikleme varyansın %13’ ünü açıklamaktadır. Bu analiz sonucundan

hareketle Uyumluluk kişilik özelliğinin ilişkisel benlik tarafından yordandığı, Duygusal yaklaşma ve Eylemleri üst düzeyde kimliklemeninde uyumluluk kişilik özelliğini yordadığı sonucuna ulaşılabilir.

İlişkisel benlik, özerk benlik, özerk ilişkisel benlik, duygusal yaklaşma, duygusal kaçınma gereksinimi ve eylem kimlikleme ile dışa dönüklük boyutu arasındaki ilişkiler:

İlişkisel benlik, Özerk benlik, Özerk ilişkisel benlik, Duygusal yaklaşma, duygusal kaçınma gereksinimi ve Eylem kimliklemenin Kişilik boyutlarından olan Dışa dönüklük boyutunun, yordayıp yordamadığını araştırmak için regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda VIF değeri 1.47 olarak bulunmuştur. VIF değerinin 10.00'dan küçük olması, değişkenler arasında otokorelasyon olmadığını bu nedenle regresyon analizinin yapılabileceğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2008). Regresyon sonuçlarına göre İlişkisel benlik, Özerk benlik, Özerk ilişkisel benlik, Duygusal yaklaşma, duygusal kaçınma gereksinimi ve Eylem kimliklemenin Kişilik boyutlarından olan Dışa dönüklük boyutunu 0.05 düzeyinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($R=0.317$, $R^2=.100$, $F=6.098$, $P<0.05$). İlişkisel benlik, Özerk benlik, Özerk ilişkisel benlik, Duygusal yaklaşma, duygusal kaçınma gereksinimi ve Eylem kimliklemenin Kişilik boyutlarından olan Dışa dönüklük boyutu ortalamalarına ilişkin toplam varyansın %10'unu açıkladığı görülmektedir.

Tablo 5. İlişkisel benlik, Özerk benlik, Özerk-ilişkisel benlik, Duygusal yaklaşma, Duygusal kaçınma gereksinimi ve Eylem kimliklemenin Kişilik boyutlarından olan Dışa dönüklük boyutunu yordayıp yordamadığını yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon analizi

Model	B	Sd. hata	β	t	p	R	R ²	F	P
Sabit	23.573	5.168	.317	4.562	.000	.317 ^a	.100	6.098	.000 ^a

a. Yordayanlar: (Sabit), eylem kimlikleme, özerk, duygu yaklaş, duygu kaçınma, özerk ilişkisel, ilişkisel

b. Yordanan: Dışa dönüklük

Tablo 6. İlişkisel benlik, Özerk benlik, Özerk-ilişkisel benlik, Duygusal yaklaşma, Duygusal kaçınma gereksinimi ve Eylem kimlikleme ile Kişilik boyutlarından olan Dışa dönüklük boyutuna ilişkin katsayı tablosu

Model	B	Sd. hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r	VIF
Sabit	23.573	5.168		4.562	.000			
İlişkisel	.337	.085	.252	3.970	.000	.148	.208	1.469
Özerk	.198	.073	.156	2.690	.008	.100	.141	1.229
Özerk ilişkisel	-.139	.071	-.121	-1.954	.051	.013	-.102	1.387
Duygusal yaklaşma	-.111	.046	-.138	-2.407	.017	-.062	-.126	1.202
Duygusal kaçınma	-.156	.046	-.194	-3.375	.001	-.193	-.177	1.211
Eylem kimlikleme	.071	.083	.047	.854	.394	.062	.045	1.114

Regresyon analizindeki β değerleri incelendiğinde İlişkisel benlik, Dışa dönüklük kişilik boyutu ortalamalar arası varyansın %25 sini açıkladığı görülmektedir. Özerk benlik varyansın %16 sini açıklamaktadır. Özerk-ilişkisel benlik ve Eylem kimlikleme Dışa dönüklük kişilik boyutunu anlamlı olarak yordamamaktadır. Duygusal yaklaşma varyansın %14'ünü Duygusal kaçınma varyansın %19 ünü açıklamaktadır ancak değerler eksi yöndedir. Bu durum duygusal yaklaşma ve duygulardan kaçınma gereksinimi arttıkça dışa dönüklük kişilik özelliğinin düştüğü şeklinde yorumlanabilir. Bu analiz sonucundan hareketle Dışa dönüklük kişilik özelliğinin ilişkisel benlik özerk ilişkisel benlik kurgularının yordadığı, Duygusal yaklaşma ve kaçınma gereksinimi, özerk benlik kurgusu ve Eylemleri üst düzeyde kimliklemenin, Dışa dönüklük kişilik özelliğini yordamadığı sonucuna ulaşılabilir.

İlişkisel benlik, özerk benlik, özerk-ilişkisel benlik, duygusal yaklaşma, duygusal kaçınma gereksinimi ve eylem kimlikleme ile sorumluluk boyutu arasındaki ilişkiler:

İlişkisel benlik, Özerk benlik, Özerk ilişkisel benlik, Duygusal yaklaşma, duygusal kaçınma gereksinimi ve Eylem kimliklemenin, Kişilik boyutlarından olan Sorumluluk boyutunun, yordayıp yordamadığını araştırmak için regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda VIF değeri 1.47 olarak bulunmuştur. VIF değerinin 10.00'dan küçük olması, değişkenler arasında otokorelasyon olmadığını bu nedenle regresyon analizinin yapılabileceğini göstermektedir (Büyüköztürk,2008). Regresyon sonuçlarına göre İlişkisel benlik, Özerk benlik, Özerk ilişkisel benlik, Duygusal yaklaşma, duygusal kaçınma gereksinimi ve Eylem kimliklemenin Kişilik boyutlarından olan Sorumluluk boyutunu 0.05 düzeyinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($R=0.304$, $R^2=.092$, $F=5.550$, $P<0.05$). İlişkisel benlik, Özerk benlik, Özerk ilişkisel benlik, Duygusal yaklaşma, duygusal kaçınma gereksinimi ve

Eylem kimliklemenin Kişilik boyutlarından olan Sorumluluk boyutu ortalamalarına ilişkin toplam varyansın %9'unu açıkladığı görülmektedir.

Tablo 7. İlişkisel benlik, Özerk benlik, Özerk-ilişkisel benlik, Duygusal yaklaşma, Duygusal kaçınma gereksinimi ve Eylem kimliklemenin Kişilik boyutlarından olan Sorumluluk boyutunu yordayıp yordamadığını yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon analizi

Model	B	Sd. hata	β	t	p	R	R ²	F	P
Sabit	22.852	5.252	.304	4.351	.000	.304 ^a	.092	5.550	.000 ^a

a. Yordayanlar: (Sabit), eylem kimlikleme, özerk, duygu yaklaş, duygu kaçınma, özerk ilişsel, ilişkisel
b. Yordanan: Sorumluluk

Tablo 8. İlişkisel benlik, Özerk benlik, Özerk-ilişkisel benlik, Duygusal yaklaşma, Duygusal kaçınma gereksinimi ve Eylem kimlikleme ile Kişilik boyutlarından olan Sorumluluk boyutuna ilişkin katsayı tablosu

Model	B	Sd. hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r	VIF
Sabit	22.852	5.252		4.351	.000			
İlişkisel	-.119	.086	-.088	-1.377	.169	.097	-.072	1.469
Özerk	-.181	.075	-.141	-2.423	.016	-.134	-.127	1.229
Özerk ilişkisel	.234	.072	.201	3.241	.001	.233	.170	1.387
Duygusal yaklaşma	.086	.047	.106	1.833	.068	.179	.096	1.202
Duygusal kaçınma	-.026	.047	-.032	-.560	.576	-.114	-.029	1.211
Eylem kimlikleme	.121	.084	.080	1.436	.152	.156	.076	1.114

Regresyon analizindeki β değerleri incelendiğinde Özerk-ilişkisel benlik Sorumluluk kişilik boyutu ortalamalar arası toplam varyansın %20 sini açıkladığı görülmektedir. Özerk benlik varyansın %14 sini açıklamaktadır ancak değerler eksi yöndedir. Bu durum Özerk benlik kurgusu arttıkça dışa sorumluluk kişilik özelliğinin düştüğü şeklinde yorumlanabilir. İlişkisel benlik, Duygusal yaklaşma, Duygusal kaçınma gereksinimi ve Eylem kimlikleme İlişkisel benlik, Sorumluluk kişilik boyutunu anlamlı olarak yordamamaktadır. Bu analiz sonucundan hareketle Sorumluluk kişilik özelliğini özerk ilişkisel benlik, kurgusunun yordadığı, sonucuna ulaşılabilir.

İlişkisel benlik, özerk benlik, özerk-ilişkisel benlik, duygusal yaklaşma, duygusal kaçınma gereksinimi ve eylem kimlikleme ile duygusal denge boyutu arasındaki ilişkiler:

İlişkisel benlik, Özerk benlik, Özerk ilişkisel benlik, Duygusal yaklaşma, duygusal kaçınma gereksinimi ve Eylem kimliklemenin Kişilik boyutlarından olan Duygusal denge boyutunun, yordayıp yordamadığını araştırmak için regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda VIF değeri 1.47 olarak bulunmuştur. VIF değerinin 10.00'dan küçük olması, değişkenler arasında otokorelasyon olmadığını bu nedenle regresyon analizinin yapılabileceğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2008). Regresyon sonuçlarına göre İlişkisel benlik, Özerk benlik, Özerk ilişkisel benlik, Duygusal yaklaşma, duygusal kaçınma gereksinimi ve Eylem kimliklemenin Kişilik boyutlarından olan Duygusal denge boyutunu 0.05 düzeyinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur (R=0.324, R²=.105, F=6.402, P<0.05). İlişkisel benlik, Özerk benlik, Özerk ilişkisel benlik, Duygusal yaklaşma, duygusal kaçınma gereksinimi ve Eylem kimliklemenin Kişilik boyutlarından olan Duygusal denge boyutu ortalamalarına ilişkin toplam varyansın %10'unu açıkladığı görülmektedir.

Tablo 9. İlişkisel benlik, Özerk benlik, Özerk-ilişkisel benlik, Duygusal yaklaşma, Duygusal kaçınma gereksinimi ve Eylem kimliklemenin, Kişilik boyutlarından olan Duygusal denge boyutunu yordayıp yordamadığını yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon analizi

Model	B	Sd. hata	β	t	p	R	R ²	F	P
Sabit	33.392	4.465	.324	7.479	.000	.324 ^a	.105	6.402	.000 ^a

a. Yordayanlar: (Sabit), eylem kimlikleme, özerk, duygu yaklaşma, duygu kaçınma, özerk ilişsel, ilişkisel b. Yordanan: Duygusal denge

Tablo 10. İlişkisel benlik, Özerk benlik, Özerk-ilişkisel benlik, Duygusal yaklaşma, Duygusal kaçınma gereksinimi ve Eylem kimlikleme ile Kişilik boyutlarından olan Duygusal denge boyutuna ilişkin katsayı tablosu

Model	B	Sd. hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r	VIF
Sabit	33.392	4.465		7.479	.000			
İlişkisel	-.008	.073	-.007	-1.107	.267	-.015	-.006	1.469

Özerk	.059	.063	.054	.931	.353	.098	.049	1.229
Özerk ilişkisel	-.018	.061	-.018	-.292	.770	.052	-.015	1.387
Duygusal yaklaşma	-.111	.040	-.159	-2.784	.006	-.092	-.145	1.202
Duygusal kaçınma	-.198	.040	-.285	-4.956	.000	-.263	-.259	1.211
Eylem kimlikleme	.119	.072	.092	1.659	.098	.119	.087	1.114

Regresyon analizindeki β değerleri incelendiğinde Duygusal yaklaşma, Duygusal denge kişilik boyutu ortalamalar arası toplam varyasyon %16 sını açıkladığı görülmektedir. Duygusal kaçınma gereksinimi varyasyon %29 sini açıklamaktadır ancak değerler eksi yöndedir. Bu durum Duygusal yaklaşma ve Duygusal kaçınma arttıkça Duygusal denge kişilik özelliğinin düştüğü şeklinde yorumlanabilir. İlişkisel benlik, Özerk benlik, Özerk-ilişkisel benlik ve Eylem kimlikleme Duygusal denge kişilik boyutunu anlamlı olarak yordamamaktadır. Bu analiz sonucundan hareketle Duygusal denge kişilik boyutunu Duygusal yaklaşma ve Duygusal kaçınmanın ters yönde yordadığı, sonucuna ulaşılabilir.

İlişkisel benlik, özerk benlik, özerk-ilişkisel benlik, duygusal yaklaşma, duygusal kaçınma gereksinimi ve eylem kimlikleme ile duygusal deneyimlere açıklık boyutu arasındaki ilişkiler:

İlişkisel benlik, Özerk benlik, Özerk ilişkisel benlik, Duygusal yaklaşma, duygusal kaçınma gereksinimi ve Eylem kimliklemenin Kişilik boyutlarından olan deneyimlere açıklık boyutunun, yordayıp yordamadığını araştırmak için regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda VIF değeri 1,064 olarak bulunmuştur. VIF değerinin 10.00'dan küçük olması, değişkenler arasında otokorelasyon olmadığını bu nedenle regresyon analizinin yapılabileceğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2008). Regresyon sonuçlarına göre İlişkisel benlik, Özerk benlik, Özerk ilişkisel benlik, Duygusal yaklaşma, duygusal kaçınma gereksinimi ve Eylem kimliklemenin Kişilik boyutlarından olan deneyimlere açıklık boyutunu 0.05 düzeyinde anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur ($R=0.178$, $R^2=.032$, $F=1.798$, $P<0.05<P.099$).

Tablo 11. İlişkisel benlik, Özerk benlik, Özerk-ilişkisel benlik, Duygusal yaklaşma, Duygusal kaçınma gereksinimi ve Eylem kimliklemenin Kişilik boyutlarından olan deneyimlere açıklık boyutunu yordayıp yordamadığını yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon analizi

Model	B	Sd. hata	β	t	p	R	R ²	F	P
Sabit	23.212	3.665	.178 ^a	6.333	.000	.178 ^a	.032	1.798	.099 ^{a a}

a. Yordayanlar: (Sabit), eylem kimlikleme, özerk, duygu yaklaşma, duygu kaçınma, özerk ilişsel, ilişkisel b. Yordanan: deneyimlere açıklık

TARTIŞMA ve SONUÇ

Analiz sonucundan hareketle Uyumluluk kişilik özelliğinin ilişkisel benlik tarafından yordandığı, Duygusal yaklaşma ve Eylemleri üst düzeyde kimliklemenin de uyumluluk kişilik özelliğini yordadığı sonucuna ulaşılabilir. Uyumluluk düzeyi yüksek kişiler, sempatik yardımsever, güvenilir, yumuşak başlı, fedakâr, alçak gönüllü kişilerdir. Uyumluluk boyutundaki bireyler yardım davranışı, empati ve çatışma çözümünde yapıcı olma ile ilişkilendirilmiştir (Bono ve ark., 2002; Weitten, Hammer, Dunn, 2015). Bunlar ilişkisel benliğin ya da karşılıklı bağımlı benliğin bireysel duyguları geri plana itip grubu ve grubun amaçlarını öne çıkarması ile ilişkili özellikleridir (Markus, Kitayama, 1991). Uyumluluk kişilik özelliği toplulukçuluk ya da ilişkisellik ile paralel görünmektedir. Duygusal yaklaşma gereksinimi yüksek olmanın uyumluluğu yordadığı bulunmuştur. Duygusal yaklaşma gereksinimi yüksek olan kişilerin özelliği, bu kişilerin kendi gurupları dışındaki sosyal guruplara karşı çok güçlü tutumlarının var olması ve bu tutumlarında sürekli dile getirmeleridir. Duygusal yaklaşma gereksiniminin yüksek olması, bu bireylerde neden böyle güçlü tutumlar olduğunu açıklamaktadır: çünkü bir nesne ya da kişilere karşı nefret hissi ya da başka bir bireyi her şeyi ile tamamen kabul etmek içsel olarak memnun edicidir ve son derece güçlü bir duygu yaşamaya yol açar. (Maio ve Esses 2001). Bu durum ilişkisel benlik kurgusundaki bireylerin, gurupla aşırı özdeşleşme ve kendi grubundan olmayanlardan uzak durmaları olgusu ile paraleldir. Kendini bir grubun parçası olarak görüp gurupla tanımlamak, güçlü duygular yaşamaya yol açmaktadır bu nedenle, Duygusal yaklaşma gereksiniminin yüksek olması hem ilişkisel benlik hem de uyumlulukla ilişkilidir şeklinde yorumlanabilir. Eylemleri üst düzeyde kimlikleme yani bireyin kendi davranışını karmaşık olarak değerlendirmesinin, ilişkilerini de karmaşık değerlendirmesine yol açtığı bunun da uyumluluğu artırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçlarından hareketle, Dışa dönüklük kişilik özelliğın, ilişkisel benlik ve özerk benlik biçimleri tarafından yordandığı; Duygusal yaklaşma ve kaçınma gereksinimi, özerk-ilişkisel benlik kurgusu ve Eylemleri üst düzeyde kimliklemenin, Dışa dönüklük kişilik özelliğini yordamadığı sonucuna ulaşılabilir. Dışadönük bireyler iyimser, sosyal, enerjik, neşeli, cana yakın, kendine güvenli, girişken ve diğerlerine karşı ilgili kolay iletişim kuran bağıllık yakınlık ve sosyal ilişki sürdürmeye eğilimlidirler. (Weitten, Hammer, Dunn, 2015). Bu özellikler ilişkisel benliğin diğerleri ile birlikte olma ve yakın olma isteği ile paraleldir; Bu özellikler özerk benliğin kendine ait duygularının olması, kendini diğerlerinden bağımsız gördüğü için kendi benliği geliştirecek yeni şeyler denemesinin dışa dönüklüğün kendine güvenme, girişimcilik ve enerjik olma özellikleri ile paraleldir. Duygusal yaklaşma ve duygulardan kaçınma bu kişilik boyutunu yordamıştır ama ters yönde yani Duygusal yaklaşma ve duygulardan kaçınma arttıkça dışa dönüklük azalmaktadır. Duygusal yaklaşmanın yani güçlü duygular yaşama gereksiniminin dışa dönüklük boyutu ile ters yönde olması duygu gereksinimin yükselmesini bir noktadan sonra sosyal ilişkileri bozması ile açıklanabilir. Çünkü duygu gereksinimi yüksek kişiler tartışmalara girmekte, sosyal gruplara karşı güçlü tutumlar açıklamaktadırlar bunlarda diğeri ile ilişkileri bozabilir. Dışa dönüklük ve eylem kimlikleme arasında da ilişki çıkmamıştır. Eylemleri üst düzeyde kimlikleme yani bireyin davranışını karmaşık olarak değerlendirmesi, dışa dönüklüğü olumsuz yönde etkileyebilir çünkü eylemleri karmaşık görmek rahatlıkla diğeri insanlar ile ilişki kurmayı bozabilir. Kültürel açıdan bakıldığında ilişkisellik ve özerk ilişkisel benlik biçiminde olanlar ait hissettikleri sosyal gruba üyeleri ile sürekli ilişki ve duygusal yakınlık içindedirler. Eğer tüm ilişkiler karmaşık ölçüde kimliklenirse bu durum rahat ilişki kurmayı engelliyor olabilir. Bu bulgu bu şekilde yorumlanabilir.

Analiz sonuçları incelendiğinde sorumluluk kişilik boyutunu özerk ilişkisel benlik anlamlı olarak yordamaktadır. Duygusal yaklaşma, Duygusal kaçınma gereksinimi ve Eylem kimlikleme İlişkisel benlik, Sorumluluk kişilik boyutunu anlamlı olarak yordamamaktadır. Özerk benlik, sorumluluk kişilik boyutunu anlamlı olarak yordamakta ancak eksi yönde yordamaktadır. Buradan hareketle özerk benlik biçimi azaldıkça sorumluluk kişilik özelliğinin arttığı sonucuna ulaşılabilir. Kültürel olarak bu durum beklendik bir sonuçtur. Bağımsız ya da özerk bireyler, bağımsız olmayı bir davranışta bulunurken kendi başına karar alıp uygulamayı tercih etmektedirler. Özerk bireyler, yapacakları bir davranış üzerinde diğerlerin kontrol ve yönlendirmesi olmasından hoşlanmamaktadırlar. Dolayısı ile başka bireyler ve davranış yaptıkları ortamı değil kendilerini düşünerek hareket etmektedirler (Tridianis,1995). Özerk ilişkisel benliğin sorumluluk kişilik boyutunu yordaması Kağıtçıbaşı'nın açıklamaları dikkate alındığında beklenen bir durumdur. Özerk-ilişkisel benlikte kişiler duygusal olarak yakın olmak istemekte ancak fiziksel olarak bağımsız olmayı istemektedirler. Duygusal olarak yakınlığı sürdürme isteği bu kişilerin temel özelliklerden birisidir (Kağıtçıbaşı, 2005). Kişi duygusal olarak yakın hissettiği kişileri, örneğin ailesini yakın arkadaşlarını vb, düzenli olarak aramak, onların isteklerini titizlikle yerine getirmek istemektedir. Sorumluluğu yüksek kişiler, yaptıkları işler ve ilişkilerinde disiplinli, dikkatli olmaları; sorumluluk düzeyi düşük kişiler ise ilişki ve iletişimlerinde kişiler dikkatsiz, dağınık olma özelliklerini sergilemektedirler. Özerk-ilişkisel benlikte olanlar, karşılıklı duygusal ilişkiyi sürdürme isteğini taşıdıkları için bu benlik biçimi, sorumluluk kişilik boyutunun bu özelliklerini desteklemektedir bu yüzden bu boyutu yordadığı yorumu yapılabilir. Araştırma sonucunda ilişkisel benlik sorumluluk kişilik boyutunu yordamamıştır. Sorumluluk kişilik boyutunun, özellikleri olan itaatkârlık, düzenlilik dikkate alındığında ilk başta bu boyutun ilişkisel benliğin yordaması beklenmektedir. Ancak sorumluluk kişilik boyutu öz disiplin, başarı yönelimlilik gibi özellikleri ile birlikte düşünüldüğünde bu boyutun ilişkiselliğın grubun başarıları ile kendini özdeşleştirme ve grubun hedeflerini kendi hedeflerinin önünde tutma özellikleri ile uyuşmaması ile açıklanabilir. Bu analiz sonucundan hareketle Sorumluluk kişilik boyutunu eylemlerini üst düzeyde kimlikleme ve duygulara yaklaşma arasında bir ilişki çıkmamıştır. Bu bulgu sorumluluk kişilik boyutundaki bireylerin dikkati titiz olması eylemin alt ya da üst düzeyde değil için kendisine odaklanmaları ile açıklanabilir.

Analiz sonuçlarına göre İlişkisel benlik, Özerk benlik, Özerk-ilişkisel benlik ve Eylem kimlikleme Duygusal denge kişilik boyutunu anlamlı olarak yordamamaktadır. Ortalamalar incelendiğinde duygusal denge kişilik boyutu en düşüktür ($\bar{X}=23.82$). Bu durum çalışma grubundakilerin ergenlikte olmaları ve üniversite sınavlarına hazırlanmaları ile açıklanabilir. Duygusal dengesi düşük(Nevrotik) kişiler ise, endişeli, gergin, güvensiz, içine kapanık ve sinirli özellikler göstermektedir. Bu özellikler üç benlik biçimi ile de uyuşmamaktadır. Bu bireylerin eylem kimlikle ilişkisinin çıkmaması nevroitik bireylerin eylemleri üzerinde çok fazla düşünmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Duygusal yaklaşma ve Duygusal kaçınma, duygusal denge kişilik boyutunu yordamıştır ancak ilişki ters yöndedir. Duygusal

yaklaşma ve Duygusal kaçınma arttıkça Duygusal denge kişilik özelliğinin düştüğü şeklinde yorumlanabilir. Bu analiz sonucundan hareketle Duygusal denge kişilik boyutunu Duygusal yaklaşma ve Duygusal kaçınmanın ters yönde yordadığı, sonucuna ulaşılabilir. Duygu gereksinimi insanların kendileri ve diğerleri için duygu içeren durumlar ya da aktivitelere yaklaşmak ya da kaçınmak için genel güdülenme düzeyi olarak tanımlanmaktadır. İnsanlar duyguları rahatsız edici bulurlarsa onu yaşamak ve diğerlerinin duygularını anlama girişiminde bulunmayacaktır. Ayrıca insanlar duyguları üretici olarak görmezlerse onlara yaklaşımdan kaçınabilirler. Duygu gereksinimi, bireyin kendi duygularını düzenlemesi ile ilişkilidir. Duygu düzenleme ise, kişilerin pozitif duygularını devam ettirme becerileri üzerine odaklanır. (Maio ve Esses 2001). Duygusal dengenin düşüklüğü ergenlikte olmaları ya da sınava hazırlanmaları nedeni ile, bireylerin duyguları düzenlemede sorunlar yaşadıklarına işaret etmesi şeklinde yorumlanabilir.

Regresyon sonuçlarına göre İlişkisel benlik, Özerk benlik, Özerk ilişkisel benlik, Duygusal yaklaşma, duygusal kaçınma gereksinimi ve Eylem kimliklemenin Kişilik boyutlarından olan deneyimlere açıklık boyutunu 0.05 düzeyinde anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur. Ortalamalar incelendiğinde deneyime açıklık kişilik boyutu, uyumluluk kişilik boyutundan sonra en yüksektir ($\bar{X}=32.42$). Korelasyon tablosu incelendiğinde deneyime açıklık kişilik boyutu ile duygulara yaklaşma ile 0.05 düzeyinde, 12'lik ilişki göstermektedir. Araştırma grubu 335 kişi olduğu için bu ilişki oldukça düşüktür. Daha önce de değinildiği gibi Deneyime Açıklık kişilik boyutu bilişsel yönü en fazla olan özellik olarak görülmektedir. Yüksek seviyede açıklık özelliğine sahip olan bireyler, hayal kuran, maceracı, orijinal, yaratıcı, meraklı, kendi düşünce ve duygularına yönelen olarak; düşük düzeyde olanlar ise, değişime direnen, kapalı, tutucu olarak değerlendirilmektedir. Deneyime Açıklık kişiler sorunlarını hemen çözmek, bir problemin tek ve basit bir cevabı olmasını istemek gibi davranışlar sergilemezler ve belirsizliği tolere edebilirler. Bu kişilik özelliğinin insanların politik ve ideolojik tutumlarını belirlediği daha az önyargılı olma eğilimde oldukları iddiası vardır. Araştırma grubunda ortalamanın yüksek çıkması grubun ergenlikte olması ve bu dönemin özelliği olarak meraklı hayalci ve kimlik arayışı içinde olmaları ile açıklanabilir. Daha öncede değinildiği gibi duygu gereksinimi ölçeği duygular ve biliş arasında bağlantı kurmaktadır. Her ne kadar korelasyonlar düşük olsa da bu kişilik boyutunun sosyal bilişsel süreçler ile ilişkili olduğuna işaret etmektedir. Bu kişilik boyutunu etkileyen sosyal bilişsel süreçler araştırılmalıdır.

Genel olarak bu araştırmanın Türk kültüründe yapıldığı dikkate alındığında, kültürel öğeler olan benlik biçimlerinin kişilik boyutlarını yordadığı görülmektedir. Bu kişilik boyutları evrensel özellikler gösterebilir de kültürler arası psikolojinin kültürel öğelerden etkilendiği iddiası araştırma tarafından kısmen desteklediği söylenebilir. Ancak bu araştırma kişilik özelliklerinin tam olarak yeni oturduğu lisede yapılmıştır. Kültürel çevre yaklaşımı açısından bakıldığında araştırmanın toplumun farklı sosyo-ekonomik düzey, eğitim düzeyleri ve farklı fiziksel çevrede yaşayanlar üzerinde tekrarlanması gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Breugelmans, S.M., Chasiotis, A., Sam, D.L. (2015). *Kültürlerarası psikoloji araştırma ve uygulama*. (Çev.Ed.Leman Pınar Tosun.2015). Nobey Yay. Ankara.
- Bono, J.E., Boles, T.C., Judge, T.A. ve Lauer, K. J. (2002). The role of personality in task and relationship conflict. *Journal of Personality*. 70 (3): 311-344
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 9. Baskı, Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Costa, P. T. Ve Mc Crae, R. R. (1995). Domains and facets: hierarchical personality assessment using the revised neo personality inventory. *Journal of Personality Assessment*. 64 (1). 21-50.
- Duyan, V., Uçar, E., Kalafat, T., (2010). Duygu ihtiyacı ölçeğinin türkçe'ye uyarlanması, *Eğitim ve Bilim Dergisi* vol:36 No:161.s.116-131
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1993). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mcgraw-Hill.
- Kağitçibaşı, Ç. (1996). The autonomous-relational self: A new synthesis. *European Psychologist*, 1, 180-186.
- Kağitçibaşı, Ç. (1998). *Kültürel psikoloji, kültür bağlamında insan ve aile*, YKY Yayınevi, İstanbul
- Kağitçibaşı, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context. implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36, 403-422. Sage

- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kitayama, S., & Ishii, K. (2002). Word and voice: spontaneous attention to emotional speech in two cultures. *Cognition and Emotion, 16*, 29-59
- Goldberg LR (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychol Assess 4*: 26-42.
- John O.P. (1990). The "Big Five" factor taxonomy: Dimensions of personality in the natural language and in questionnaires. Pervin LA editor. *Handbook of Pers: Theory and Res.* içinde. New York: Guilford Press; s. 66-100.
- Maio G.R. ve Esses V.M. (2001). The need for affect: Individual differences in the motivation to approach or avoid emotions. *Journal of Personality, 69* (4) 583-615.
- McAdams DP, Olson BD. (2010). Personality development: continuity and change over the life course. *Annu Rev Psycho 61*:517-542
- McCrae RR, Costa PT. (2003). *Personality in adulthood*. New York: The Guilford Press; 48-63
- Morsünbül Ü.(2014). Hızlı büyük beşli kişilik testi Türkçe versiyonu geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi, 27*(4):316-322
- Öğülmüş, S. (1991). Eylem kimlikleme düzeyine yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve okul türünün etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara.
- Öğülmüş, S. (1992). Eylem kimlikleme düzeyine; yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve okul türünün etkisi, A. *Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt:25*(2), s. 497- 520.
- Taylor,S.E., Peplau,L.A.,Sears,D.O.(2007).*Sosyal Psikoloji*.(çev.Ali Dönmez). İmge yay. İstanbul.
- Triandis, H. C. (1999). Cross-cultural psychology, *Asian Journal of Social Psychology, 2*, 127-143
- Vermulst AA., Gerris JRM. QBF (2005). Quick Big Five Personality Test Manual. Leeuwarden, The Netherlands: LDC Publications,
- Weitten, W.,Hammer, Y.E.,Dunn,D.S.(2015).*Psikoloji ve çağdaş yaşam insan uyumu*. (Çev.Ed. Ebru İlkiz,2015). Nobel yay. Ankara.

Öğrencilerin hayvan deneylerine yönelik etik yaklaşımları: 9. Sınıf örneği

Ferhat Karakaya

Kahramanmaraş Sütçüimam Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kahramanmaraş, Türkiye, ferhatk26@gmail.com

Orhan Arslan

Gazi Üniversitesi, Biyoloji Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye, orhanarslan1@gmail.com

ÖZ Bilim ve teknolojide meydana gelen hızlı gelişme bilim insanlarının araştırmalarında canlılardan yararlanma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Hayvanların deneylerde kullanılması süreci etik tartışmaları da beraberinde getirmiş ve bilim okuryazarı yetiştirme hedefi doğrultusunda fen öğretim programlarında bu konuların ele alınmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Fen eğitimi süreçlerinde konuları ele alınma yollarının belirlenmesinde öğrencilerin konuya ilişkin görüşleri oldukça önemlidir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin hayvanların deneylerde kullanımı ile ilgili etik yaklaşımlarının ve tercihlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Obezite hastalığı, hastalıkların tedavisinde ilaç kullanımı, kanser tedavisi ve mesleki etik, kozmetik sanayisi, test aşaması ve ürün geliştirme araştırmada kullanılan etik ikilemlere dayalı senaryoların alt konu başlıklarını oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini Ankara ilinde öğrenim gören 431 9. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmacılar tarafından hazırlanan senaryolara verilen cevaplar nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi ile incelenmiş; oluşturulan tematik kodlar doğrultusunda öğrenci görüş ve tercihleri yüzde ve frekans değerleri verilerek irdelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin etik karar vermede tercih ettiği yaklaşımların alt konu başlıklarına göre değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir.

*Anahtar
Kelimeler*

Etik, biyoetik, etik eğitimi, deney hayvanı

Students' ethical approaches related to animal experiment: 9th grade example

ABSTRACT Rapid changes on science and technology lead to the necessity of using living beings on science researches. Process of animal usage on experiments created also ethical controversies and through the aim of making literate learners, the necessity of dealing with these subjects on science teaching programs. During science education process, student points of view about the subject is very significant for determining the subject teaching methods. From this point, on this study, it is aimed to find out about the preferences and point of view of middle school 9th grade learners' ethical point of view about animal usage on experiments. Obesity illness, medicine usage for illness treatment, cancer treatment and occupational ethics, cosmetic industry, test process and product creating created the sub subjects of scenarios with dilemmas. Samples of the research are 431 9th grade students that are from Ankara. Answers for the provided scenarios analyzed with qualitative data analysis method, content analysis. According to created thematic codes, student point of views and preferences analyzed through their percentage and frequency values. According to the gathered findings, it is seen that approaches of students while making an ethical decision show difference in relation with sub subject headings.

Keywords

Ethics, Bioethics, Ethical Education, Experiment Animal

EXTENDED SUMMARY

Science was evolved as a result of efforts in order to find new principles and have an analysis of incidents that can possibly happen beforehand as well as finding solutions for human beings to have better living conditions. Rapid improvements on 18th and 19th century on science and the increase on social necessities created the necessity to benefit from biological systems and organisms on researches. Some data was gathered from experiments took place on non-living environments and the necessity of transferring this data to living beings and analyzing its effects became the starting point of animals' being used on experiments. On this point, the concept "experiment animal" was created. Experiment animals are the ones that are used on researches and biological tests, whose hypothesis was formed according to scientific rules (Aktug, 2009). Today, animals were benefitted on areas like food tests, guns, medicine and cosmetic industry, toxic substance tests and medical experiments, as the leading one. As a result of the usage of animals on experiments, scientific improvements accelerated. Yet, ethical arguments are created because of the negativities that animals are going through. On year 1688, Thomas Tyron mentioned on his research that animals are asking for rights from their point of view (Porter, 1989). On Middle Age Europe, the issue that animals should be treated as individuals came forward. Even, some courts with animals as legal individuals took place (Ferry, 2000). These different point of views that emerged showed the necessity of supervising animal experiments and created the necessity of evaluating animal usage on experiments through the frame of universal ethical principles. In order to supervise the animal usage on experiments, many countries, as Europeans the leading ones, introduced laws, acts and regulations. The first act for saving animals in the world was introduced on England's Massachusetts colony on 1641 (Cobanoglu, 2009). Also, Germany introduced a penal code on year 1871 and it is banned to torture and behave negatively to animals (Keles and Ertan, 2002). On following years, some similar act regulations were performed on other European countries. In order to save all animal rights, United Nations Education, on Science and Culture Association (UNESCO) Paris, Animal Rights Universal Declaration was accepted on 15th of October, 1978. According to 86/609/EEC numbered European Nation published council directive to protect the rights of animals, who were used on experiments and other scientific researches, "Regulation for Protecting Experiment Animals that are Used for Experimental and other Scientific Reasons, Production Places of Experiment Animals and Establishment, Working, Method and Principles of Supervision for the Labs for Experiments" by Ministry of Agriculture and Rural Areas (Ministry of Food, Agriculture and Livestock – MFAL) is the first regulation for this area in our country (Yasar & Izmirli, 2006). On the basis of all these organizations, published notices, and laws, there are ethical principles. Ethics, which is explained as a branch of philosophy from Aristotle to today, comes from Greek word *ethos* as the root. Ethic is a set of a number of rules, principles or behavior and moral principles that are accepted by the community (Karakütük, 2002; Aydın, 2003; Apay, 2009). Having the correct answers on processes related with ethics and putting values about the subject forward during the decision process is a significant strategy for the individual. On the other hand, it is very important for the individual to internalize the ethical decision strategies (Keskin, Keskin-Samancı and Kurt, 2013). Educators see the problems that students' encounter and their efforts to put their own values forward during the problem solving process as a preparation for ethical dilemmas that they will go through in the future (Wever and Evans, 1996). In order to provide scientific literacy on communal dimension and to have an effective structure of bioethical education, it is very significant to consider "how" and through which values they decide on communal subjects. Process of making ethical decisions about animals used on experiments and determining the factors that affect this process creates an important step. This study was aimed to determine the ethical approaches that middle school learners have about animals' being used on experiments. For this aim, scenarios with dilemmas were created and values that middle school students considered while solving these dilemmas were determined. Some scenarios with ethical dilemmas about animal usages were prepared on obesity illness, medicine usage on illness treatment, cancer treatment and occupational ethics, cosmetics industry, test process and product creation subjects. Data gathered by considering different variables are evaluated with content analysis method. As a result of the research, it is determined that learners have got different ethical approaches about animal usage on experiments. When today's science education aims are considered, the importance of creating learners that question science and become science literate rather than making them gain pure scientific information is clear. Thus, students will have various responsibilities, gain a critical point of view and have a contribution

for communities' improvement. Starting from this point, to have individuals with high communal awareness, conscious of responsibilities and have the capacity to have the responsibility is possible with raising individuals who faced, argued and questioned with real life reflections of scientific information from classes. Reflecting these processes to in-class teaching environments is connected with both educators that create education programmes and increase on teachers' experiences and information about related areas, with individuals' generating strategies through being aware of values that they consider. Because of this reason, when the subjects on Ministry of Education's Middle School Biology Education Program are considered, this study is considered to be as a good basis for generating new approaches and strategies and helping instructors that use these processes to use dynamics related with them better in class.

GİRİŞ

Bilim, insanların daha iyi yaşam koşullarına ulaşmasını sağlamak amacıyla yeni ilkeler bulmayı ve bu ilkeler yardımıyla daha sonra yaşanması muhtemel olayları önceden analiz etme ve çözüm üretme çabalarının sonucunda ortaya çıkmıştır. 18. ve 19. yüzyılda bilimde yaşanan hızlı gelişmeler ve toplumun gereksinimlerinin artması bilimsel çalışmalarda biyolojik sistemlerden ve organizmalardan yararlanma ihtiyacını da ortaya çıkarmıştır. Cansız ortamlarda gerçekleştirilen deneylerden veriler elde edilmiş. Bu verilerin canlılar üzerine aktarılması ve etkilerinin araştırılması ihtiyacı hayvanların deneylerde kullanılmasını sürecini başlatmıştır. Bu noktada “deney hayvanı” kavramı ortaya çıkmıştır. Deney hayvanı hipotezi bilimsel kurallara bağlı kalınarak kurulmuş olan araştırma ve biyolojik testlerde kullanılan hayvanlardır (Altuğ, 2009).Günümüzde hayvanlardan başta tıbbi deneyler olmak üzere, gıda maddeleri testlerinde, silahlarda, ilaç ve kozmetik sanayisinde, toksik madde testleri gibi birçok alanda yararlanılmaktadır. Tarihsel sürece bakıldığında hayvanlarının araştırmalarda kullanımı konusunda gerek toplumsal gerekse bilimsel platformlarda zamanla farklı görüşler ortaya çıktığı görülmektedir. Bu konuda Descartes’in görüşleri ön plana çıkmakta ve Descartes’e göre hayvanlar acı çekmemektedir (Çobanoğlu, 2009). Bu görüş canlı hayvan kullanımını haklı gösteren bir algı yaratmıştır (Gluck, Dipasquale and Orlans, 2000). 1688 yılında Thomas Tyron yayınlanan yazısında canlıların kendi ağzlarından hak dilediklerini belirtmiştir (Porter, 1989). Ortaçağ Avrupa’sında ise hayvanlara birey olarak değer verilmesi gerektiği ön plana çıkmıştır. Hatta hayvanların tüzel kişi konumunda olduğu davalar görülmüştür (Ferry, 2000). Ortaya çıkan bu farklı görüşler hayvan deneylerinin denetlenmesinin gerekli olduğunu ortaya koymuş ve evrensel etik prensipler çerçevesinde hayvanların deneylerde kullanımının değerlendirilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Dünyada insanlar tarafından hayvan deneylerinin kontrol mekanizması geliştirilmiş ve çeşitli örgütler kurularak bildiriler yayımlanmıştır (Sungurbey, 1992). Dünyada hayvanları koruma amacıyla ilk yasa İngiltere’nin Massachusetts kolonisinde 1641 yılında çıkartılmıştır (Çobanoğlu, 2009). Almanya da 1871 yılında Ceza yasası çıkartılmış hayvanlara işkence yapmak ve kötü davranmak yasaklanmıştır (Keleş and Ertan, 2002). Daha sonraki yıllarda diğer Avrupa ülkelerinde benzer yasal düzenlemeler yapılmıştır. Tüm hayvanların haklarını güvence altına almak için ise 15 Ekim 1978 tarihinde, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) Paris’te Hayvan Hakları Evrensel Beyannamesi kabul edilmiştir. AB’nin Deneylerde ve Bilimsel diğer araştırmalarda kullanılan hayvanları korumak amacıyla yayımladığı 86/609/EEC Sayılı Konsey Direktifine göre Tarım ve Köy İşleri Bakanlığı (Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı- GTHB) tarafından çıkartılan “Deneysel ve Diğer Bilimsel Amaçlar İçin Kullanılan Deney Hayvanlarının Korunması, Deney Hayvanlarının Üretim Yerleri ile Deney Yapacak Olan Laboratuvarların Kuruluş, Çalışma, Denetleme, Usul ve Esaslarına Dair Yönetmelik ” ülkemizde bu alanda yapılan ilk yasal düzenlemedir (Yaşar ve İzmirli, 2006). Bütün bu örgütlerin, yayınlanan bildirilerin, çıkartılan kanunların temelinde evrensel etik prensipler yer almaktadır. Aristoteles’ten günümüze kadar felsefenin bir dalı olarak tanımlanan etik köken olarak Yunanca *ethos* sözcüğünden gelmektedir. Etik bir dizi kural, ilke veya toplumca kabul edilen bir dizi davranış ve ahlaki ilkeler kümesidir (Karakütük, 2002; Aydın, 2003; Apay, 2009). Etiğe dayalı süreçlerde doğru karar verebilme ve bunu gerçekleştirirken de konuyla ilgili değerleri ortaya koyabilme karar verici olan birey için önemli bir stratejidir. Ayrıca bireyin etik karar verme stratejilerini içselleştirmesi de oldukça önemlidir (Keskin, Keskin-Samancı ve Kurt, 2013). Etik duyarlılığa ve farkındalığa sahip olan birey karar verme sürecinde kendisini aktif olarak sorgular (Pope ve Vasquez, 2011).

Biyoetik eğitiminin temel amacının; öğrenciye, ahlaksal akıl yürütme yeteneği ve haklı çıkartma becerisi kazandırmak olduğu kabul edilmektedir. Farklı eğitim düzeylerinde (lisans, yüksek lisans, doktora ya da mezuniyet sonrası etik kursları gibi) biyoetik eğitiminin amaçlarında farklılıklar olabilmesine karşın, genel anlamda biyoetik eğitiminin dört genel amacı olduğu açıklanmaktadır (Clouser, 1980:9; Veatch, 1978:5). Bu genel amaçlara göre; biyoetik eğitimi; öğrenciye, biyotıp için önemli olan etik konuları belirleme, tanımlama; çözüm yolları geliştirme yeteneği ile özel vakalarda uygun etik ilkeyi kullanma becerisi kazandırmalıdır. Biyoetik eğitimi; bireylerin biyolojik bilimlerin neden olduğu değer sorunlarını kavramalarını, etik teori ve ilkelerine dayalı karar verme becerilerinin geliştirilmesini sağlar (Macer, Asada, Tsuzuki, Akiyama ve Macer, 1996; Reich, 1995). Biyoetik eğitimi, belirli bir konuda “doğru” karar vermektten çok, öğrencilerin etik tartışmalara neden olan konular hakkında tartışabilecek bilimsel alt yapıya sahip olmalarının sağlanması ile tartışma ve karar verme becerilerinin geliştirilmesi esasına dayanır. Çünkü eğitilmiş fertlerin kendi bilimsel bilgilerini, kişisel ve toplumsal konuları

değerlendirmede kullanabilmeleri ve görüş ortaya koyabilmeleri için bilimsel alt yapının yanı sıra, akranları ile birlikte yaptıkları tartışmalara ve bu sayede geliştirdikleri tartışma becerilerine gerek vardır (Sadler ve Donnelly, 2006). Fen okuryazarlığının sağlanabilmesi ve biyoetik eğitiminin etkin bir şekilde yapılabilmesi için, öğrencilerin birçok konuda olduğu gibi toplumsal konular üzerinde “nasıl” ve hangi değerleri düşünerek kararlar aldıkları oldukça önemlidir.

Alanyazına bakıldığında ulusal ve uluslararası hayvan deneyleri ve etik üzerine çalışmaların olduğu görülmektedir. Yiğit, Çağlar-Sinmez ve Aslım (2015) Türkiye’de deney hayvanı kullanmaya yetkili kişiler üzerinde yaptığı çalışmayla hayvanların deneylerde kullanımı konusunda etik karar vermedeki farklılıkları göstermiştir. Koç, Altunçul ve Filoğlu (2014) Türkiye’de veteriner hekimlerin, veteriner fakültesi öğrencilerinin ve kanun uygulayıcıların hayvan haklarına yönelik tutumları üzerine bir araştırma yapmışlar ve farklı değişkenlerin hayvan haklarına karşı tutumları etkilediklerini tespit etmişlerdir. Paul ve Podberscek (2000) ve Allen (2005) yapmış oldukları çalışmalarla veterinerlik öğrencilerinin hayvanların refahına yönelik tutumları araştırmış benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Altan, Rahman ve Çam (2013) Celal Bayar Üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin etik konusundaki bilgi düzeyleri ve tutumlarını araştırmış ve öğrencilerin ötenazi, organ nakli konularını tıp alanında etik sorun teşkil eden konular olduğunu belirtmiştir. Ülman (2010) yapmış olduğu çalışmada biyoetik, sağlık ve hukuk kavramları arasındaki ilişkinin önemini belirtmiştir Özyer ve Azizoglu (2010) demografik değişkenlerin kişilerin etik tutumlarına etkisini araştırmış ve çeşitli değişkenlerde anlamlı farklılıklar bulmuştur. Özen ve Özen Bowd ve Boylan (1986), Gallup ve Beckstead (1988) yapmış oldukları çalışma biyomedikal çalışmalarda hayvanların kullanılmasının yararlı olacağını belirtmişlerdir.

Etik eğitimi üzerine yapılan araştırmalarda ise öğrenme-öğretme sürecinde etik eğitiminin etkin olmasının önemi ortaya koyulmuştur (Keskin-Samancı, Keskin ve Arslan, 2014; Keskin, Keskin-Samancı ve Kurt, 2013; Oğuz, 2012; Ersoy, 1996; Macer, 2008; Watson, 2005; Öztaş, Yel ve Öztaş, 2005). Keskin ve ark. (2013) öğretmen adaylarının güncel etik konular hakkındaki görüşlerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve genetik ve tarama testi konusunda görüşlerin farklılaştığını belirlemiştir. Oğuz (2012) öğretmen adaylarında değer ve değerler eğitimi hakkında görüşlerini incelemiş ve öğretmen adaylarının daha çok program, model olma, yaşantılardan yararlanma ve öğrencilere düşüncelerini ortaya koyabilecekleri ortamların sağlanması konularında görüşlerinin olduğunu belirtmiştir.

Toplumsal boyutta fen okuryazarlığının sağlanabilmesi ve biyoetik eğitiminin etkin bir şekilde yapılandırılabilmesi için, öğrencilerin toplumsal konular üzerinde “nasıl” ve hangi değerleri düşünerek kararlar aldıkları oldukça önemlidir. Hayvanların deneylerde kullanılmasına yönelik etik karar verme süreci ve bu süreci etkileyen faktörlerin belirlenmesi önemli bir basamağı oluşturmaktadır. Toplumlar için kendi ve çocuklarının geleceklerini ilgilendiren konularda karar verebilme süreçlerinin nasıl işleyeceğini, yarar ve risk dengesini nasıl kuracağı bilmelerini oldukça önemlidir (Macer, 2008: 4). Birçok alanda deney hayvanı kullanılarak yapılan araştırma sonuçlarının toplumsal yarar ve zararlar oluşturulduğu düşünülürse, deneylerde hayvanların kullanılmasına yönelik etik karar verme sürecinin önemi ortaya çıkmaktadır. Ancak hayvanların deneylerde kullanılmasıyla ilgili etik araştırmalarının daha çok veteriner hekimlere ve veteriner hekim öğrencilerine yönelik olduğu görülmüştür. Eğitimciler, öğrencilerin küçük yaşlarda karşılaşmış oldukları sorunlar ve bu sorunların çözüm sürecinde kendi değerlerini ortaya koyması ilerde yaşayacakları etik ikilemlere hazırlık olarak görmektedir (Wever ve Evans, 1996). Ersoy’a (1996) göre Türkiye’de biyoetik eğitime yeterli önemin verilmediğini, gerek öğrencilerin gerekse eğitimcilerin etik eğitimi konusunda sorumluluk almadıklarını ortaya koymuştur. Bu araştırma, öğrencilerin başarı düzeyi ve sosyoekonomik gelir düzeyi değişkenlerine göre obezite hastalığı, hastalıkların tedavisinde ilaç kullanımı, kanser tedavisi ve mesleki etik, kozmetik sanayisi, test aşaması ve ürün geliştirme konularındaki deneylerde hayvanların kullanılmasına yönelik öğrencilerin etik yaklaşım tercihlerinin neler olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda obezite hastalığı, hastalıkların tedavisinde ilaç kullanımı, kanser tedavisi ve mesleki etik, kozmetik sanayisi, test aşaması ve ürün geliştirme konularındaki deneylerde hayvanların kullanımı ile ilgili etik ikilemler içeren senaryolar geliştirilmiş ve öğrencilerinin senaryolarda yer alan etik ikilemlerle ilgili karar verirken göz önünde bulundukları etik yaklaşımlar belirlenmiştir.

Bu temel örüntü içerisinde araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Öğrencilerin başarı düzeylerine göre obezite hastalığı, hastalıkların tedavisinde ilaç kullanımı, kanser tedavisi ve mesleki etik, kozmetik sanayisi, test aşaması ve ürün geliştirme konularında yapılan deneylerde hayvanlarının kullanımına yönelik etik yaklaşım tercihleri nelerdir?

Öğrencilerin sosyoekonomik gelir düzeylerine göre obezite hastalığı, hastalıkların tedavisinde ilaç kullanımı, kanser tedavisi ve mesleki etik, kozmetik sanayisi, test aşaması ve ürün geliştirme konularında yapılan deneylerde hayvanlarının kullanımına yönelik etik yaklaşım tercihleri nelerdir?

YÖNTEM

Öğrencilerin başarı düzeyi ve sosyoekonomik gelir düzeyi değişkenlerine göre obezite hastalığı, hastalıkların tedavisinde ilaç kullanımı, kanser tedavisi ve mesleki etik, kozmetik sanayisi, test aşaması ve ürün geliştirme konularındaki deneylerde hayvanların kullanılmasına yönelik öğrencilerin etik yaklaşım tercihlerinin neler olduğunu belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada betimleyici araştırma yaklaşımlarından tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli araştırmanın evreninden seçilmiş örneklem üzerinde yapılan analizler sonucunda evrenin tutum, eğilim veya görüşlerini sayısal (nicel) olarak betimlenmesidir (Bursal, 2014). Araştırmada elde edilen veriler nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi teknikleri kullanılarak incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma hedefleri doğrultusunda geniş ölçekli bir çalışma yapılabilmesi için, Ankara genelindeki farklı sosyoekonomik parametrelere sahip okulların örnekleme eşit oranda temsil edilmesi amaçlanmıştır. Okulların belirlenmesinde sağlıklı bir seçimin yapılabilmesi için Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) tarafından 2004 yılında yayınlanan “İlçelerin Sosyoekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması” kapsamında Türkiye genelindeki ilçelerin, çeşitli parametrelere göre belirlenmiş olan gelişmişlik düzeyleri referans alınmıştır. İlçe gruplarının her birinden yansız örnekleme yöntemine göre öncelikle 2’şer ilçe seçilmiştir. Böylelikle evrenden toplam 8 ilçe belirlenmiştir. Daha sonra düz lise ve anadolu liselerini kapsamak üzere uygulama yapılacak okullar belirlenmiştir. 8 ilçede toplam 55 ortaöğretim okulu yer almaktadır. Belirlenen ilçelerdeki okulların örnekleme temsil edilme oranının belirlenmesi sürecinde oransal örnekleme metodolojisi kullanılmıştır. Böylelikle her ilçedeki toplam okul sayısı dikkate alınarak uygulamaya katılacak toplam okul sayısı oransal olarak hesaplanmış ve okul listesi oluşturulmuştur. Ankara ili için yapılmış olan çalışmada 23 lise seçilmiş böylelikle evrendeki okullar %12.56 oranında örnekleme temsil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Bu çalışmada, demografik bilgileri belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Anketi kullanılmıştır. Öğrencilerin başarı düzeylerinin belirlenmesi için Başarı Testi kullanılmıştır. Hayvanların deneylerde kullanımına yönelik görüşlerin ortaya çıkarılmasında ise etik ikilemlere dayalı senaryolar kullanılmıştır. Bireyler etik ikilemlerle karşılaştıklarında karar verirken adalet, din, hak, yarar, bilim, koşul temelli gibi etik değerlere dayalı bazı temel etik yaklaşımları ön planda tutmaktadır (Keskin & ark., 2013). Araştırmada, farklı amaçlar için hayvanların deneylerde kullanımını içeren senaryonun ilişkin karar verme sürecinde ele alınan etik yaklaşımlar aşağıda tanımlanmıştır:

Yarar Yaklaşımı: Etik karar verme sürecinde iyinin tayininde yarar ve zarar durumlarından çıkacak sonuçları değerlendirerek kişi için “azami” yararın elde edilmesi önemlidir.

Hak yaklaşımı: Kişi karar verme sürecinde “hakları” göz önünde tutar. Bireyin özgür iradesiyle seçim yapabilme hakkına önem vermektedir.

Adalet yaklaşımı: Etik karar verme sürecinde araştırmacı, tarafların “ tamamen eşit” görülmesini ön planda tutar.

Erdem(Değer) yaklaşımı: Etik karar verme sürecinde eylem ya da durumları insanlığın gelişmesine katkısı olduğunu düşünülen dürüstlük, cesaret, hoşgörü, gibi değerler yönünden incelenir.

Koşulcu (İlkeci) yaklaşımı: Bu ilkeye göre kişi karar verme sürecinde belli koşulların sağlanmasını temel alır. Bu koşullar sağlandıktan sonra durumun ya da olayın etiğe uygunluğuna karar verilir.

Din temelli (Teolojik) yaklaşım: İnsanın diğer varlıklarla ilişkilerini, eylemlerini dini ilke, kural ve değerlere göre düzenlemesi ve karar verirken bu değerleri ön planda tutmasıdır.

Doğalı tercih etme: Kişi etik karar verme sürecinde “doğal olanın” daha iyi olduğuna, insanın doğaya müdahalesinde bir sınır olması gerektiğine ve doğal dengenin bozulmaması gerektiğine inanılır.

Bilim temelli yaklaşım: İnsanın doğadaki ve toplumsal ölçekteki etik problemler hakkında karar verirken, iyinin tayininde bilimsel ilerlemeyi ön planda tutmasıdır.

İnsanı diğer varlıklardan üstün olduğunu düşünme: Antroposentrik yaklaşım olarak bilinen bu yaklaşıma göre, etik karar verme sürecinde insanın diğer varlıklardan üstün olduğunu ve diğer varlıkların insanın hizmetine sunulduğu düşüncesi temel alınır.

Kullanılan veri toplama araçlarının genel yapısı ve geliştirme süreçleri aşağıda detaylı olarak sunulmuştur.

Kişisel bilgi anketi

Kişisel Bilgi Anketinde araştırmaya katılan öğrencilerin demografik verilerini ortaya çıkarmaya yönelik sorular yer almaktadır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan anketin geliştirilmesi sürecinde alan uzmanı 2 araştırmacının görüşleri alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin ilçelere göre cinsiyet dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. İlçelere göre cinsiyet dağılımı

İlçeler	Kız		Erkek	
	N	%	N	%
Bala	19	73.1	7	26.9
Çankaya	100	49.8	101	50.2
Haymana	29	74.4	10	25.6
Kazan	16	59.3	11	40.7
Kızılcahamam	5	22.7	17	77.3
Polatlı	17	63.0	10	37.0
Sincan	49	55.1	40	44.9
Şereflikoçhisar	*	*	*	*
Toplam	235	54.5	196	45.5

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde araştırmaya %54,5 (n=235) kız, %45,5 (n=196) erkek öğrenci katılmıştır. Şereflikoçhisar ilçesi verilerin sağlıklı toplanamaması nedeniyle örneklemden çıkartılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerini sosyoekonomik gelir düzeyleri belirlenirken gelir düzeyi 0 TL-1500 TL aralığında olanlar alt gelir olarak, 1501 TL-2500 TL aralığında olanlar orta gelir düzeyi, 2501 ve üzeri olarak tanımlanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin ilçelere göre sosyoekonomik gelir dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. İlçelere göre katılımcıların sosyoekonomik gelir dağılımı

İlçeler	Gelir Dağılımı						Toplam
	Alt Gelir		Orta Gelir		Üst Gelir		
	f	%	f	%	f	%	
Bala	20	4.6	4	0.9	2	6.0	6.0
Çankaya	38	8.8	56	13.0	107	24.8	46.6
Haymana	29	6.7	8	1.9	2	0.5	9.0
Kazan	3	0.7	11	2.6	13	3.0	6.3
Kızılcahamam	7	1.6	8	1.9	7	1.6	5.1
Polatlı	15	3.5	7	1.6	5	1.2	6.3
Sincan	66	15.3	14	3.2	9	2.1	20.6
Toplam	178	41.3	108	25.1	145	33.6	100

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %33,6’sının (n=145) üst gelir düzeyinde, %25,1’inin (n=108) orta gelir düzeyinde, %41,3’ünün ise (n=178) alt gelir düzeyinde yer aldığı görülmektedir.

Başarı testi

Bireylerin kendi bilimsel bilgilerinin, kişisel ve toplumsal konuları değerlendirmede kullanabilmeleri ve görüş ortaya koyabilmeleri ancak belirli bir bilimsel alt yapıya sahip olmalarıyla gerçekleşebilir (Olsher ve Dreyfus, 1999; Sadler ve Donnelly, 2006). Eğitim bilimlerinde yapılan araştırmalar her konunun belli bir düzeyde bilişsel, devimsel ve duyuşsal gücün olması gerektiğini ortaya koymuştur (Keskin-Samancı, 2009). Başarı Testi’nin geliştirilmesi sürecinde kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2010-2011 Eğitim ve Öğretim Yılı Ortaöğretim 9. sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programı incelenmiş ve ünitelenmiş yıllık planlandaki konuların göz önünde bulundurularak toplam 15 (onbeş) soru hazırlanmıştır. Testin geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla Başarı Testinde yer alan on beş sorunun on dört tanesi gerekli izinler alınarak T.C. Ölçme,

Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından daha önceki yıllarda uygulanan ÖSYS (YGS, LYS, ÖSS) sınavlarının soruları içinden seçilmiştir. Başarı testi 2 alan uzmanı tarafından incelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak teste son şekli verilmiştir. “Başarı Testi”inde yer alan sorulara ilişkin madde analizi yapılmıştır.

Yapılan madde analizi ile Başarı Testi’nde bulunan soruların tamamına ait madde güçlük endeksi (P_{ji}) ve madde ayırt edicilik endeksi (r_{ik}) hesaplanmıştır. Madde güçlük ve ayırt edicilik endekslerine göre $p < 0.60$ ve $r < 0.20$ sorular (zor ve ayırt edici olamayan maddeler) başarı testinden çıkartılmış test 13 sorudan oluşacak şekilde öğrencilerin başarı testinden alabilecekleri puanlar hesaplanmıştır. Testin puanlanması sürecinde doğru sorulara 1 puan, yanlış ve boş bırakılan sorular için 0 puan verilmiştir. Testten alınabilecek maksimum puan 13, minimum puan 0 olarak hesaplanmıştır. Başarı testinin son şekli Ek 1’ de sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ilçelere göre başarı testinden aldıkları minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma puanları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. İlçelere göre katılımcıların başarı düzey dağılımı

İlçeler	Min	Max	Ortalama	Std.
Bala	2	10	6.07	2.26
Çankaya	1	13	6.03	2.76
Haymana	1	8	3.97	1.75
Kazan	2	10	5.40	2.04
Kızılcahamam	3	8	5.27	1.20
Polatlı	4	11	7.51	1.78
Sincan	1	11	6.04	2.09
Genel	1	13	6.074	2.48

Tablo 3’teki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin başarı ortalaması 6.074 ve standart sapması ise 2.48 olarak bulunmuştur. Bu verilere göre araştırmaya katılan öğrencilerin genel başarısının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Etik İkilere Dayalı Senaryolar

Hayvanların deneylerde kullanımı ile ilgili öğrenci görüşlerinin ortaya çıkartılabilmesi amacıyla *etik ikilemlere dayalı senaryolar araştırmacı tarafından* hazırlanmıştır.

Senaryoların hazırlanması sürecinde gerek toplumsal alanda gerekse bilim çevrelerinde öne çıkan etik tartışmalara odaklanılmıştır. Hazırlanan taslak senaryolar bilimsel içerik bakımından biyoloji ve fen bilgisi alan eğitimcisi olan uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Ayrıca senaryolar bir Türkçe dil uzmanı tarafından dil ve anlatım yönünden yeterliliği konusunda incelenmiştir. Öğrencilerin senaryolara ilişkin vermiş oldukları cevapların analizinde ise nitel veri analizi tekniklerinden olan içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi “*Belirli kuralara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği, yinelenen bir teknik olarak tanımlanır*” (Büyüköztürk, 2015, :246). İçerik analiz tekniğinde en önemli amaç; araştırmalar kapsamında elde edilen verileri açıklayabilecek kavramalara ve kavramlara ulaşabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırma tekniklerinde kullanılan terimlerden biride kodlamadır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analiz edilebilmesi için, bölümlere isimler verilmesi gerekir. Bu bir “sözcük”, “cümle” yada “paragraf” olabilir. Araştırma genelinde yapılan kodlamalarda tek bir sözcüğe dayalı kodlardan çok senaryo ile ilgili soruya verilebilecek muhtemel yanıtları içeren “cümleler” kod olarak kabul edilmiştir. Kodların belirlenmesi sürecinde araştırmacının teorik altyapısı ve araştırma soruları doğrultusunda farklı yaklaşım izlenebilir (Strauss ve Corbin, 1990). Kodların belirlenmesinde öğrencilerin, sorular doğrultusunda vermiş oldukları cevaplarda ortaya koydukları tutumların altında yatan değerlere odaklanılmıştır. Cevaplara ilişkin kodlar belirlendikten sonra alan yazında yer alan ilkeler temel alınarak üst temalar belirlenmiştir.

Bu temaların belirlenmesinde Beauchamp ve Childress (1994) tarafından tanımlanan biyomedikal etiğin ilkeleri ile etik karar verme sürecinde temel alınan “*Temel Etik Prensipler*” esas alınmıştır. Örneğin öğrencilerin senaryo 1 için vermiş oldukları “Hayvanlar üzerinde deney yapmaya hakkımız yok” ifadesi hak yaklaşımı olarak, “Bilim ve teknolojinin ilerlemesi için hayvanlar üzerinde yapılan deneylere ihtiyacımız var” ifadesi bilim temelli yaklaşım olarak kodlanmıştır. Öğrenci cevaplarının incelenerek kodlanması sürecinde araştırmacının iç geçerliği gereğince 3 farklı araştırmacı bağımsız

olarak çalışmışlardır. Kodlamalar tamamlandığında, bu 3 araştırmacı dışında farklı bir araştırmacı verilerin %10'unu rastgele seçerek içerik analizine ilişkin kodlama tablolarını tutarlılıkları yönünde incelemiş ve sonuçta içerik analizi sonuçlarının %90 oranında tutarlı olduğu tespit edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin senaryolara vermiş oldukları cevaplar ve cevapların etik yaklaşımlarına göre dağılımı her senaryo için ayrı ayrı incelenmiştir. Obezite hastalığı konulu 1.senaryo aşağıda sunulmuş, bu senaryo ile ilgili öğrencilerin vermiş oldukları cevapların başarı düzeyine göre değişimi Tablo 4'te ve sosyoekonomik düzeye göre değişimi ise Tablo 5'de verilmiştir.

Senaryo 1:

“Günümüzde obezite çok yaygın hale gelmiş bir hastalıktır. Son yıllarda bu rahatsızlığın çözümüyle ilgili deneysel çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların fareler üzerinde yapıldığı görülmektedir. Eğer siz böyle bir çalışmada lider görevini üstlenen bir bilim insanı olsaydınız fareleri kullanır mıydınız? Neden?”

Tablo 4. Etik yaklaşımların başarı düzeylerine göre dağılımı

Etik Yaklaşımlar	Başarı Düzeyi				Toplam%
	Ortalama Altı		Ortalama Üstü		
	f	%	f	%	
Yarar Yaklaşımı	21	8.6	19	10.1	10.1
Hak Yaklaşımı	6	2.5	5	2.7	2.7
Adalet Yaklaşımı	14	5.8	18	9.6	9.6
Erdem Yaklaşımı	37	15.2	5	2.7	2.7
Koşulcu Yaklaşım	76	31.3	75	39.9	39.9
Ekosentrik Yaklaşım	6	2.5	5	2.7	2.7
Bilim Temelli Yaklaşım	20	8.2	15	8.0	8.0
Antroposentrik Yaklaşım	41	16.9	24	12.8	12.8

Tablo 4'deki veriler incelendiğinde, en fazla tercih edilen yaklaşımın koşul yaklaşımı olduğu görülmektedir. Ortalama altında yer alan öğrencilerin %31,3'ü (n=76), ortalama üstünde yer alan öğrencilerin %39,9'u (n=75) koşulcu yaklaşımı tercih ettiği görülmektedir.

Tablo 5. Etik yaklaşımların gelir düzeylerine göre dağılımı

Etik Yaklaşımlar	Gelir Düzeyi						Toplam %
	Alt		Orta		Üst		
	f	%	f	%	f	%	
Yarar Yaklaşımı	14	7.9	5	4.6	21	14.5	9.3
Hak Yaklaşımı	5	2.8	1	0.9	5	3.4	2.6
Adalet Yaklaşımı	15	8.4	5	4.6	12	8.3	7.4
Erdem Yaklaşımı	23	12.9	10	9.3	9	6.2	9.7
Koşulcu Yaklaşım	64	36	41	38.0	46	31.7	35.0
Din temelli Yaklaşım	0	0	0	0	0	0	0.0
Ekosentrik Yaklaşım	2	1.1	4	3.7	5	3.4	2.6
Bilim Temelli Yaklaşım	13	7.3	10	9.3	12	8.3	8.1
Antroposentrik Yaklaşım	21	11.8	19	17.6	25	17.2	15.1

Tablo 5'deki verilerin incelendiğinde en fazla tercih edilen yaklaşımın koşulcu yaklaşım (%35,0) olduğu görülmektedir. Gelir düzeyine göre incelendiğinde Alt gelir düzeyinde yer alan öğrencilerin %36'sının (n=64) orta gelir düzeyinde yer alan öğrencilerin %38'inin (n=41) ve üst gelir düzeyinde yer alan öğrencilerin %31,7'inin (n=46) koşulcu yaklaşımı tercih ettikleri görülmektedir.

Hastalıkların tedavisinde ilaçların kullanılması ve hayvan sevgisi konulu 2. Senaryo aşağıda sunulmuş, bu senaryo ile ilgili öğrencilerin vermiş oldukları cevapların başarı düzeyine göre değişimi Tablo 6'da ve sosyoekonomik düzeye göre değişimi ise Tablo 7'de verilmiştir.

Senaryo 2:

“Azı dişi ağrıyan Emir diş hekimine gider ve dişinin çekilmesi gerektiğini öğrenir. Dişi çekildikten sonra oluşan yaranın iyileşmesi amacıyla doktoru Emir'e bir ilaç verir. Emir ilacı kullanırken bu ilacın yarayı nasıl iyileştirdiğini merak eder ve internetten ilacı araştırmaya başlar. Bulduğu bilgileri okurken ilacın yapım aşamasında hayvanların kullanıldığını fark eder. Hayvanları çocukluğundan beri çok seven

Emir, bu durum karşısında çok üzülür. Eğer Emir'in yerinde siz olsaydınız nasıl bir tepki verirdiniz? Neden?"

Tablo 6. Etik yaklaşımların başarı düzeylerine göre dağılımı

Etik Yaklaşımlar	Başarı Düzeyi				Toplam %
	Ortalama Altı		Ortalama Üstü		
	f	%	f	%	
Yarar Yaklaşımı	68	28.0	57	30.3	29.0
Hak Yaklaşımı	7	2.9	6	3.2	3.0
Adalet Yaklaşımı	14	5.8	10	5.3	5.6
Erdem Yaklaşımı	40	16.5	23	12.2	14.6
Koşulcu Yaklaşım	18	7.4	16	8.5	7.9
Din temelli Yaklaşım	1	0.4	0	0	0.2
Ekosentrik Yaklaşım	7	2.9	9	4.8	3.7
Bilim Temelli Yaklaşım	22	9.1	11	5.9	7.7
Antroposentrik Yaklaşım	34	14.0	37	19.7	16.5

Tablo 6'daki verilerin incelendiğinde en fazla tercih edilen yaklaşımın yarar yaklaşım (%29,0) olduğu görülmektedir. Ortalama altında yer alan öğrencilerin %28'inin (n=68) ve ortalama üstünde yer alan öğrencilerin %30,3'ünün (n=57) yarar yaklaşımını tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 7. Etik yaklaşımların gelir düzeylerine göre dağılımı

Etik Yaklaşımlar	Gelir Düzeyi						Toplam %
	Alt		Orta		Üst		
	f	%	f	%	f	%	
Yarar Yaklaşımı	55	30.9	27	25.0	43	29.7	29.0
Hak Yaklaşımı	7	3.9	3	2.8	3	2.1	3.0
Adalet Yaklaşımı	9	5.1	6	5.6	9	6.2	5.6
Erdem Yaklaşımı	35	19.7	16	14.8	12	8.3	14.6
Koşulcu Yaklaşım	10	5.6	8	7.4	16	11.0	7.9
Din temelli Yaklaşım	1	0.1	0	0	0	0	0.2
Ekosentrik Yaklaşım	5	3.9	5	4.6	6	4.1	3.7
Bilim Temelli Yaklaşım	10	5.6	10	9.3	13	9.0	7.7
Antroposentrik Yaklaşım	22	12.4	22	20.4	27	18.6	16.5

Tablo 7'deki verilerin incelendiğinde en fazla tercih edilen yaklaşımın yarar yaklaşım (%29,0) olduğu görülmektedir. Alt gelir düzeyinde yer alan öğrencilerin %30,9'unun (n=55), orta gelir düzeyinde yer alan öğrencilerin %25'inin (n=27) ve üst gelir düzeyinde yer alan öğrencilerin %29,7'unun (n=43) yarar yaklaşımını tercih etmiş olmaları dikkat çekmektedir.

Kanser tedavisi ve mesleki etik konulu 3. Senaryo aşağıda sunulmuş, bu senaryo ile ilgili öğrencilerin vermiş oldukları cevapların başarı düzeyine göre değişimi Tablo 8'de ve sosyoekonomik düzeye göre değişimi ise Tablo 9'da verilmiştir.

Senaryo 3:

"Veteriner hekim Sadık Bey, emekli olduktan sonra yaşadığı şehirdeki bir hastaneden kanser tedavisi ile ilgili projede iyi bir maaşla çalışmak üzere iş teklifi almıştır. Sadık Bey bu tür çalışmalar esnasında birçok hayvanın kullanıldığını ve bazı durumlarda bu hayvanların hayatlarını kayb ettiklerini bilmektedir. Yıllarca hayvanları tedavi etmek için çalışan Sadık Bey bu teklif karşısında karar vermekte zorlanmıştır. Siz olsaydınız böyle bir teklif nasıl cevap verirdiniz? Neden?"

Tablo 8. Etik yaklaşımların başarı düzeylerine göre dağılımı

Etik Yaklaşımlar	Başarı Düzeyi				Toplam %
	Ortalama Altı		Ortalama Üstü		
	f	%	f	%	
Yarar Yaklaşımı	61	25.1	51	27.1	26.0
Hak Yaklaşımı	7	2.9	10	5.3	3.9
Adalet Yaklaşımı	19	7.8	12	6.4	7.2
Erdem Yaklaşımı	43	17.7	29	15.4	16.7
Koşulcu Yaklaşım	28	11.5	19	10.1	10.9
Din temelli Yaklaşım	0	0	1	0.5	0.2
Ekosentrik Yaklaşım	7	2.9	3	1.6	2.3
Bilim Temelli Yaklaşım	18	7.4	14	7.4	7.4
Antroposentrik Yaklaşım	19	7.8	18	9.6	8.6

Tablo 8'deki verilerin incelendiğinde en fazla tercih edilen yaklaşımın yarar yaklaşım (%26,0) olduğu görülmektedir. Ortalama altında yer alan öğrencilerin %25,1'i (n=61), ortalama üstünde yer alan öğrencilerin ise %27,1'i (n=51) yarar yaklaşımını tercih etmiştir.

Tablo 9. Etik yaklaşımların gelir düzeylerine göre dağılımı

Etik Yaklaşımlar	Gelir Düzeyi						Toplam %
	Alt		Orta		Üst		
	f	%	f	%	f	%	
Yarar Yaklaşımı	45	25.3	23	21.3	44	30.3	26.0
Hak Yaklaşımı	7	3.9	6	5.6	4	2.8	3.9
Adalet Yaklaşımı	19	10.7	5	4.6	7	4.8	7.2
Erdem Yaklaşımı	32	18.0	15	13.9	25	17.2	16.7
Koşulcu Yaklaşım	14	7.9	21	19.4	12	8.3	10.9
Din temelli Yaklaşım	0	0	1	0.9	0	0	0.2
Ekosentrik Yaklaşım	6	3.4	1	0.9	3	2.1	2.3
Bilim Temelli Yaklaşım	10	5.6	13	12.0	9	6.2	7.4
Antroposentrik Yaklaşım	17	9.6	11	10.2	9	6.2	8.6

Tablo 9'daki verilerin incelendiğinde en fazla tercih edilen yaklaşımın yarar yaklaşım (%26,0) olduğu görülmektedir. Alt gelir düzeyinde yer alan öğrencilerin %25,3'ünün (n=45), orta gelir düzeyinde yer alan öğrencilerin %21,3'ünün (n=23) ve üst gelir düzeyinde yer alan öğrencilerin %30,3'ünün (n=44) yarar yaklaşımını tercih ettikleri görülmektedir.

Hayvanların kozmetik sanayi için deneylerde kullanımı konulu 4. Senaryo aşağıda sunulmuş, bu senaryo ile ilgili öğrencilerin vermiş oldukları cevapların başarı düzeyine göre değişimi Tablo 10'da ve sosyoekonomik düzeye göre değişimi ise Tablo 11'de vermiştir.

Senaryo 4:

“ Bir kozmetik şirketinin sahibi olan Ali Bey akşam eve geldiğinde uzun süre kalıcı olan bir parfüm ürettiklerini söyler. Bu durum karşısında heyecanlanan eşi, bu parfümün nasıl bulunduğunu ve yan etkilerinin olup olmadığını sorar. Ali bey ise hayvanlar üzerinde yapılan birçok deney yardımıyla geliştirildiği ve yan etkilerinin olmadığını ispat edildiğini söyler.

Siz böyle bir şirketin sahibi olsaydınız çalışmalarınızda hayvanları kullanır mıydınız? Neden?”

Tablo 10. Etik yaklaşımların başarı düzeylerine göre dağılımı

Etik Yaklaşımlar	Başarı Düzeyi				Toplam %
	Ortalama Altı		Ortalama Üstü		
	f	%	f	%	
Yarar Yaklaşımı	40	16.5	32	17.0	16.7
Hak Yaklaşımı	7	2.9	7	3.7	3.2
Adalet Yaklaşımı	21	8.6	20	10.6	9.5
Erdem Yaklaşımı	19	7.8	9	4.8	6.5
Koşulcu Yaklaşım	75	30.9	76	40.4	35.0
Din temelli Yaklaşım	1	0.4	0	0	0.2
Ekosentrik Yaklaşım	9	3.7	6	3.2	3.5
Bilim Temelli Yaklaşım	16	6.6	7	3.7	5.3

Tablo 10'daki verilerin incelendiğinde en fazla tercih edilen yaklaşımın koşul yaklaşım (%35,0) olduğu görülmektedir. Ortalama altında yer alan öğrencilerin %30,9'unun (n=75), ortalama üstünde yer alan öğrencilerin ise %40,6'sının (n=76) koşulcu yaklaşımını tercih ettikleri dikkat çekmektedir.

Tablo 11. Etik yaklaşımların gelir düzeylerine göre dağılımı

Etik Yaklaşımlar	Gelir Düzeyi						Toplam %
	Alt		Orta		Üst		
	f	%	f	%	f	%	
Yarar Yaklaşımı	33	18.5	17	15.7	22	15.2	16.7
Hak Yaklaşımı	3	1.7	7	6.5	4	2.8	3.2
Adalet Yaklaşımı	15	8.4	9	8.3	17	11.7	9.5
Erdem Yaklaşımı	13	7.3	8	7.4	7	4.8	6.5
Koşulcu Yaklaşım	58	32.6	41	38.0	52	35.9	35.0
Din temelli Yaklaşım	1	0.6	0	0	0	0	0.2
Ekosentrik Yaklaşım	9	5.1	2	1.9	4	2.8	3.5
Bilim Temelli Yaklaşım	8	4.5	9	8.3	6	4.1	5.3
Antroposentrik Yaklaşım	12	6.7	10	9.3	16	11.0	8.8

Tablo 11'deki verilerin incelendiğinde en fazla tercih edilen yaklaşımın koşul yaklaşım (%35,0) olduğu görülmektedir. Alt gelir düzeyinde yer alan öğrencilerin %32,6'sının (n=58), orta gelir düzeyinde yer alan öğrencilerin %38'inin (n=41), üst gelir düzeyinde yer alan öğrencilerin %35,9'unun (n=52) koşulcu yaklaşımı tercih ettikleri görülmektedir.

Test aşamasında ve ürünlerin üretilmesinde hayvanların kullanılması konulu 5. Senaryo aşağıda sunulmuş, bu senaryo ile ilgili öğrencilerin vermiş oldukları cevapların başarı düzeyine göre değişimi Tablo 12'de ve sosyoekonomik düzeye göre değişimi ise Tablo 13' de vermiştir.

Senaryo 5:

“Lise son sınıf öğrencisi olan Ayşe, okul arkadaşlarıyla katılmış olduğu bir konferansta insanların hizmetine sunulan birçok ürünün yapım ve test aşamasında hayvanların kullanıldığını ve daha sonrada bu hayvanların birçoğunun öldürüldüğünü öğrenmiştir. Bu durumda çok etkilenen Ayşe, kendisinin de çok sık kullandığı bazı ürünleri kullanmama kararı almıştır. Ayşe'nin yerinde siz olsaydınız nasıl bir tepki verirdiniz? Neden?”.

Tablo 12. Etik yaklaşımların başarı düzeylerine göre dağılımı

Etik Yaklaşımlar	Başarı Düzeyi				Toplam %
	Ortalama Altı		Ortalama Üstü		
	f	%	f	%	
Yarar Yaklaşımı	37	15.2	39	20.7	17.6
Hak Yaklaşımı	23	9.5	17	9.0	9.3
Adalet Yaklaşımı	26	10.7	16	8.5	9.7
Erdem Yaklaşımı	52	21.4	28	14.9	18.6
Koşulcu Yaklaşım	38	15.6	44	23.4	19.0
Din temelli Yaklaşım	0	0.0	1	0.5	0.2
Ekosentrik Yaklaşım	9	3.7	15	8.0	5.6
Bilim Temelli Yaklaşım	3	1.2	3	1.6	1.4
Antroposentrik Yaklaşım	8	3.3	4	2.1	2.8

Tablo 12'deki verilerin incelendiğinde en fazla tercih edilen yaklaşımın koşul yaklaşım(%19,0) olduğu görülmektedir. Ortalama altında yer alan öğrencilerin %21,4'ünün (n=52) erdem yaklaşımını, ortalama üstünde yer alan öğrencilerin ise %23,4'ünün(n=44) koşul yaklaşımı tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 13. Etik yaklaşımların gelir düzeylerine göre dağılımı

Etik Yaklaşımlar	Gelir Düzeyi						Toplam %
	Alt		Orta		Üst		
	f	%	f	%	f	%	
Yarar Yaklaşımı	33	18.5	20	18.5	23	15.9	17.6
Hak Yaklaşımı	25	14.0	7	6.5	8	5.5	9.3
Adalet Yaklaşımı	18	10.1	10	9.3	14	9.7	9.7
Erdem Yaklaşımı	32	18.0	22	20.4	26	17.9	18.6
Koşulcu Yaklaşım	28	15.7	20	18.5	34	23.4	19.0
Din temelli Yaklaşım	0	0.0	1	0.9	0	0.0	0.2
Ekosentrik Yaklaşım	11	6.2	6	5.6	7	5.2	5.6
Bilim Temelli Yaklaşım	0	0.0	5	4.6	1	7.0	1.4
Antroposentrik Yaklaşım	4	2.2	3	2.8	5	3.4	2.8

Tablo 13'deki verilerin incelendiğinde en fazla tercih edilen yaklaşımın koşul yaklaşımı (%19,0) olduğu görülmektedir. Sosyoekonomik düzeye göre alt gelir düzeyinde yer alan öğrencilerin %18,5'i (n=33) yarar yaklaşımını, orta gelir düzeyinde yer alan öğrencilerin %23,4 (n=22) erdem yaklaşımını ve üst gelir düzeyinde yer alan öğrencilerin ise %23,4'ü (n=34) koşul yaklaşımı tercih ettikleri görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Tarama modeli kullanılan araştırmaya 431 ortaöğretim 9. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma bulguları, araştırmaya katılan 9. sınıf öğrencilerinin hayvanların deneylerde kullanımına yönelik etik yaklaşım tercihlerinde konuların değişmesi sonucunda farklılıkların olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin başarı düzeylerine ve sosyoekonomik düzeylerine göre obezite hastalığı, hastalıkların tedavisinde ilaç kullanımı, kanser tedavisi ve mesleki etik, kozmetik sanayisi, test aşaması ve ürün geliştirme

konularında yapılan deneylerde hayvanlarının kullanımına yönelik etik yaklaşım tercihleri nelerdir? sorularına cevap aranmıştır.

Araştırmada sonucunda öğrencilerin başarı düzeyleri ve sosyoekonomik düzeylerinin farklılaşması hayvanların obezite hastalığı, hastalıkların tedavisinde ilaç kullanımı, kanser tedavisi ve mesleki etik, kozmetik sanayisi konularındaki deneylerde kullanımına yönelik etik yaklaşım tercihlerinde değişime neden olmadığı belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin başarı düzeyleri ve sosyoekonomik düzeylerinin, test aşaması ve ürün üretimi konusundaki deneylerde hayvanların kullanımına yönelik öğrencilerin etik yaklaşım tercihlerinin farklılaşmasına neden olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı düzeyi ve sosyoekonomik düzeylerine göre obezite hastalığı (%35) ve kozmetik sanayi (%35) gibi alanlarda hayvanların deneylerde kullanılması söz konusu olduğunda koşulcu yaklaşımı tercih etmişlerdir. Öğrenciler söz konusu alanlarda “*hayvanların deneylerde kullanılması yerine alternatif yöntemlere öncelik verilmesi*” gerektiğini düşünmektedirler. Elde edilen bu sonuç, Yerlikaya ve ark. (2004), Özen ve ark. (2010) çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı düzeyi ve sosyoekonomik düzeylerine göre kanser tedavisi ve meslek etiği (%26), hastalıkların tedavisi (%29) gibi konularında hayvanların deneylerde kullanılması söz konusu olduğunda ise yarar yaklaşımını tercih etmişlerdir. Öğrenciler “*Bu tür çalışmaların insanların sağlığı açısından fayda sağlayacağını*” şeklinde belirtmişlerdir. Özyer ve ark. (2010) sosyoekonomik düzeyin etik karar vermede anlamlılık olmadığını belirtmiştir. Özen ve ark. (2010) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmış öğrenciler biyomedikal araştırmalarda hayvan kullanılmasının insan yararına olacağı belirtilmişlerdir. Benzer şekilde Bowd ve Boylan (1986), Gallup ve Beckstead (1988) de yapmış oldukları çalışmalarda biyomedikal amaçlı çalışmalarda hayvanların kullanılmasının yararlı olacağını görüşünü ortaya çıkarmıştır. Bu sonuçlar, araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Test aşamasında ve ürünlerin üretilmesinde hayvanların kullanılması konusunda ise araştırmaya katılan öğrenciler başarı düzeyi ve sosyoekonomik düzeye göre farklı etik yaklaşımları tercih etmişlerdir. Başarı düzeyine göre ortalama altında yer alan öğrencilerin %21,4’ü (n=52) erdem yaklaşımını, ortalama üstünde yer alan öğrencilerin ise %23,4’ü (n=44) koşulcu yaklaşımı tercih etmiştir. Koç ve ark. (2014) veteriner hekimler, veterinerlik fakültesi öğrencileri ve kanun uygulayıcılarının hayvan hakları üzerine tutumlarını incelediği çalışmasında eğitim düzeyinin yükselmesinin hayvanlara karşı daha pozitif bir tutum sergilenmesine yol açtığı sonucuna ulaşmıştır. Miller (2001) çalışmasında hayvan haklarını destekleyenlerin çoğunun üniversite mezunu olduğunu belirtmiştir. Sosyoekonomik düzeye göre ise alt gelir düzeyinde yer alan öğrencilerin %18,5’inin (n=33) yarar yaklaşımını, orta gelir düzeyinde yer alan öğrencilerin %23,4’ünün (n=22) erdem yaklaşımını ve üst gelir düzeyinde yer alan öğrencilerin %23,4’ünün (n=34) koşulcu yaklaşımını tercih etmeleri dikkat çekicidir. Bu durum sosyoekonomik gelir düzeyi arttıkça hayvanlara atfedilen değerin arttığı şeklinde yorumlanabilir. Yerlikaya ve ark. (2004), Pifer ve ark. (1994), Hagelin ve ark. (2000) tarafından yapılan çalışma sonuçlarında hayvanların deneylerde kullanımı ile ilgili karar verme durumunun şehirleşmeyle doğrudan ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Ayrıca Allen (2005) yapmış olduğu çalışmada hayvan haklarına karşı tutumların büyükşehirde daha pozitif yönde olduğunu tespit etmiştir. İngiltere yapılan bir araştırma ise bölgeler arası kültürel farkların hayvan haklarına tutumları değiştirdiği belirtilmiştir (Paul ve Podberscek, 2000).

Etik sadece insanların toplumda birbiriyle olan ilişkilerini değil, insanların çevresiyle olan ilişkilerini de ele alan kapsamlı alandır. Günümüz fen eğitiminin amaçları göz önüne alındığında öğrencilere salt bilimsel bilgiyi kazandırmaktan ziyade bilimi sorgulayan ve fen okuryazarı olacak bireylerin yetiştirilmesinin önemi açıktır. Bu sayede öğrenciler toplum içerisinde çeşitli sorumluluklar üstlenecek, eleştirel bakış açısı kazanacak ve toplumların gelişmesine katkı sağlayabileceklerdir. Bu noktadan hareketle toplumsal farkındalığı yüksek, sorumluluklarının bilincinde ve sorumluluk alma kapasitesine sahip bireylerin yetiştirilebilmesi derslerde bilimsel bilgilerin ve uygulamaların günlük hayattaki yansımaları ile yüz yüze gelmiş, tartışmış ve sorgulamış bireylerin yetiştirilmesi ile mümkündür. Bu süreçlerin sınıf içi öğrenme ortamlarına yansıtılabilmesi ise gerek öğretim programlarını hazırlayan eğitimcilerin gerekse öğretmenlerin bu alana yönelik bilgi ve deneyimlerinin artmasına, bununla birlikte bireylerin karar verme sürecinde ele aldıkları değerleri bilerek stratejiler geliştirmelerine balıdır. Bu nedenle bu araştırmadan elde edilen verilerin MEB’nin Ortaöğretim Biyoloji Eğitimi Programında yer alan konular düşünüldüğünde etkili bir etik ve etik yaklaşımlar eğitimi verilmesi için yeni yöntemlerin

ve stratejilerin geliştirilmesine, bu süreçleri sınıf içinde kullanan öğretmenlerin sürece ilişkin dinamikleri daha iyi yönetebilmeleri için iyi bir temel oluşturacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Allen, M. D. (2005). Teasing out the link age between public opinion on environmentalism and animal rights, Annual meeting of the midwest political science association, Chicago, IL., 6-7 April, 2005.
- Altan, S., Rahman, S., Çam, S., (2013). Tıp fakültesi klinik öncesi eğitim almakta olan öğrencilerin tıp etiği konusundaki bilgi düzeyleri. *Fırat Tıp Derg*; 18(2): 109-116
- Altuğ, T. (2009). Hayvan deneyleri etiği. *Sağlık Bilimleri Süreli Yayıncılık*, 54-68
- Aypay, A. (2009). Bilimsel etik. In A. Tanrıoğen (Ed), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s: 277-292), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve Öğretimde Etik*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (1994). *Principles of Biomedical Ethics*. Newyork: Oxford University Press.
- Bowd AD, Boylan CR: High school biology and attitudes towards the treatment of animals. *PsycholRep*, 5, 890, 1986.
- Bursal, M. (2014). Nicel Yöntemler. Selçuk Beşir Demir (Ed.) *Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (s:155-182). Ankara: Eğiten Kitap
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F., (2015) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* Geliştirilmiş 19. Baskı., Pegem Akademi Yayınevi.
- Clouser K.D. (1980). Teaching Bioethics: strategies, problems, and resources. Institute of Society, Ethics and the Life Sciences. New York, 13-9.
- Çobanoğlu, N. (2009). *Kurumsal ve uygulamalı tıp etiği*. (1.baskı). Ankara: Eflatun Yayınevi
- Ersoy, N. (1996). Biyoetik Eğitimi: Gereği, Amaçları. *Tıbbi Etik Dergisi*, 4(3), 94-96.
- Ferry L. (2000). Ekolojik yeni düzen, YKY. (çev. T. Ilgaz). İstanbul.
- Gallup GG, Beckstead JW. (1988). Attitudes toward animal research. *Am Psychol*, 43, 474- 476.
- Gluck J.P., Dipasquale T., Orlans B.F. (2000). Applied ethics in animal research, philosophy, regulation and laboratory applications, Indiana.
- Hacıömeroğlu, G., Ercan, H., Bilican, Işıl F., Bütün, M., Bursal, M., Şahin Mandacı S., & Demir Beşir S.; 2013 yılında 4. Baskıdan çevrilmiştir. Ankara Eğiten Kitap.
- Hagelin, J., Carlsson, H. E., Suleman, M. A., & Hau, J. (2000). Swedish and Kenyan medical and veterinary students accept nonhuman primate use in medical research. *Journal of medical primatology*, 29(6), 431-432.
- Haynes, F. (2002). *Eğitimde Etik* (Çev. Kunt Akbaş, S.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- İzmirlili S, Yiğit A., & Phillips CJC: Attitudes of Australian and Turkish students of veterinary medicine toward nonhuman animals and their careers. *Society Anim*, 22, 580-601, 2014. DOI: 10.1163/15685306-12341352
- Karakaya, F. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin hayvanların deneylerde kullanımı ile ilgili sahip oldukları etik değerlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakütük, K. (2002). *Öğretim Üyesi ve Bilim İnsanı Yetiştirme (Lisansüstü Öğretimin Planlanması)*, (Geliştirilmiş 2. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Keleş, R., & Ertan, B., (2002). *Çevre Hukuğuna Giriş*. Ankara: İmge Kitapevi.
- Keskin Samancı, N., Özer-Keskin, M., & Arslan, O. (2014). Development of 'Bioethical Values Inventory' for Pupils in Secondary Education within the Scope of Bioethical Education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 10(2), 69-76.
- Keskin, Ö. M., Samancı, K. N., & Kurt, İ. (2013). Öğretmen adaylarının güncel etik konular hakkındaki görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Higher Education and Science*, 3(2), 142-152.
- Keskin Samancı, N. (2009). *Biyoetik Eğitimi Kapsamında Ortaöğretim Öğrencilerine Yönelik 'Biyoetik Değer Envanteri' Geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koç, B., Altunçul, H., & Filoğlu, G., (2014). Türkiye'de veteriner hekimlerin, veteriner fakültesi öğrencilerinin ve kanun uygulayıcıların hayvan haklarına yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *İstanbul Üniv. Vet. Fak. Derg.* 40(2), 147-154
- Macer, D. R. J. (2008). *Moral Games for Teaching Bioethics*. UNESCO.
- Macer, D., Asada, Y., Tsuzuki, M., Akiyama, S., & Macer, N. (1996). *Bioethics in high schools in australia, japan and newzealand*. Christchurch, NZ: Eubioethics Ethics Institute.
- Miller, C. (2001). Child hood animal cruelty and inter personal violence. *Clinical Psychology Review* 21, 735-749.
- Oğuz, E. (2012). Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1309-1325.

- Olsher, G., & Dreyfus, A. (1999). The “ostension-teaching” approach as means to develop junior high school students attitudes towards biotechnologies, *Journal of Biological Education*, 34 (1), 25-31.
- Özen, R., & Özen, A. (2010). Attitudes of Erciyes University students to the use of animals in research. *Kafkas Univ Vet Fak Derg*, 16(3), 477-481.
- Özyer, K., & Azizoğlu, Ö. (2010). Demografik değişkenlerin kişinin etik tutumları üzerindeki etkileri. *Ekonomik ve Sosyal Arastirmalar Dergisi*, 6(2), 59-84.
- Öztaş, F., Yel, M., Öztaş, H. (2005). Biyoloji eğitiminin diğer canlılar ve çevreye karşı insan etik değerlerinin oluşumu üzerine etkileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 295-306.
- Paul, E.S., Podberscek, A.L., 2000. Veterinary education and students' attitudes towards animal welfare. *Veterinary Record* ;146:269-272 doi:10.1136/vr.146.10.269
- Pifer L, Shimizu K, Pifer R. (1994). Public attitudes toward animal research: Some international comparisons. *Society&Anim*, 2(2), 95-113.
- Pope, K. S., & Vasquez, M. J. T. (2011). *Steps in Ethical Decision-Making. Ethics in Psychotherapy and Counseling: A Practical Guide* (4th edition). John Wiley.
- Porter, A., 1989. The client/patient relationship. In: Paterson, D., Palmer, M. (Eds.), *The Status of Animals: Ethics, Education and Welfare*. C.A.B. International, Wallingford, Oxon, pp. 174-181.
- Reich, W. T. (1995). *Encyclopedia of Bioethics*, 1-5, New York, NY: Simon and Schuster MacMillan
- Sadler, T.D., & Donnelly, L.A. (2006). Socioscientific argumentation: the effects of content knowledge and morality, *International Journal of Science Education*, 28 (12), 1463-1488.
- Strauss, A. L. & Corbin J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Sungurbey, İ. (1992). Hayvan hakları. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Basımevii
- Ülman, Y.I. (2010). Etik, biyoetik, hukuk: temel kavramlar ve yaklaşımlar. *Acıbadem Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-4.
- Veatch RB. (1978). Medical Ethics Education. In; *Encyclopedia of Bioethics*. In: Warren TR, ed. New York: Free Press, 870-5.
- Wever, A. S., & Evans, R. (1996). *Exploration of Student Knowledge of Ethical Issues*. In *Genetics*. Wake Forest University's 1996 Annual Research Forum. Winston-Salem, North Carolina.
- Yaşar A, İzmirli S. (2006). Türkiye'de hayvan gönenci ile ilgili yasal düzenlemeler. *Vet Bil Dergisi*, 22(3-4):51-56.
- Yerlikaya H, Özen A, Yasar A, Armutak A, Öztürk, R., Bayrak, S., Gezman, A., & Şeker, I. (2004). A survey of attitudes of Turkish veterinary students and educator about animal use in research. *Veterinárni Medicína*, 49(11):413-420.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yiğit, A., Çağlar Sinmez, Ç., Aşım, G., (2015). Türkiye'de deney hayvanı kullanmaya yetkili kişilerin hayvan kullanımına yönelik tutumları. *Kafkas Üniversitesi Veterinerlik Fakültesi Dergisi*, 21(6):885-892.

EKLER

Ek 1. Başarı Testi

- 1 Bir hücrede oksijenli solunum, protein sentezi ve fotosentez olaylarının tümünün gerçekleşebilmesi için bu hücrede, I- Ribozom II- Kloroplast III- Mitokondri IV- Sentrozom organellerinden hangilerinin bulunması zorunludur?
A) I ve II B) II ve III C) I,II ve III D) I,III ve IV E) II, III ve IV
- 2 İnsan embriyosunun normal gelişiminde, I- Mitoz II- Mayoz I ve mayoz II III- Farklılaşma olaylarından hangileri görülür?
A) Yalnız I B) Yalnız II C) Yalnız III D) I ve II E) II ve III
- 3 Sinir sisteminin işlevlerini incelemek için düzenlenen bir deney sırasında, beyni tahrip edilmiş bir kurbağada aşağıdakilerden hangisi gerçekleşmez?
A) Kalbinin çalışması B) Solunum yapması C) Parmak arası perdesindeki kılcal damarlardan kanın akması D) Asit damlatılan bacağına çekmesi E) Besini yakalamak için dilini uzatması
- 4 Aşağıdakilerden hangisi anabolizma reaksiyonudur?
A) Glukoz--maltoz B) Protein--aminoasit C) ATP--ADP D) Hidrojen peroksit--su E) Nişasta--glukoz
- 5 Aşağıdakilerden hangisi, insanda hücre zarında yer alan protein moleküllerinin işlevlerinden biri değildir?
A) Hücre için özgül olan hormonlara cevap verme B) ATP sentezleme C) Hücre içine alınacak maddeleri seçme D) Diğer hücrelerle ilişki kurma E) Komşu hücreleri tanıma
- 6 I- adaptasyon II- mutasyon III- kalıtsal varyasyon, Bir popülasyonda ki bireyler yukarıdakilerden hangilerini “ doğal seçilimle” kazanır?
A) Yalnız I B) Yalnız II C) Yalnız III D) I ve II E) II ve III
- 7 Omurgalılarda aşağıdaki sistemlerinden hangisi dış ortama açılmaz?
A) Üreme B) Boşaltım C) Sindirim D) Solunum E) Dolaşım
- 8 Aralarında ortak özellik en fazla olan canlılar, filogenetik sınıflandırma basamaklarından hangisinde bulunur?
A) Tür B) Cins C) Familya D) Takım E) Sınıf
- 9 Küresel ısınmada aşağıdakilerden hangisinin en son gözlenmesi beklenir?
A) Buzullarda erime B) Kıyı ekosistemlerinde değişme C) Deniz suyu seviyesinde yükselme D) Hava sıcaklığı ortalamalarında artma E) Atmosferdeki karbondioksit miktarlarında artma
- 10 Canlıların sudan karaya geçiş döneminde farklı sorunlar ortaya çıkmıştır. Bu sorunlara her canlı farklı uyumsal özellikler geliştirerek çözüm bulmaya çalışmıştır. Aşağıdakilerden hangisi, bitkilerin karasal yaşama uyum sağlaması sonucunda ortaya çıkmamıştır?
A) Gerçek köklerin ortaya çıkması B) Fotosentez yapılması C) İletim demetlerinin gerçekleşmesi D) Sıvı kaybını azaltan özelliklerin geliştirilmesi E) Gövdede destek sağlayan yapıların gelişmesi
- 11 Bir insana, I- Kızamık aşısı yapıldıktan sonra bir süre kızamık etkeni verilmesi II- Suçiçeği hastalığı geçirilmeden suçiçeği etkeni verilmesi III- Kabakulak hastalığı geçirdikten sonra kabakulak etkeni verilmesi uygulamalarından hangileri sonucunda insanın hasta olması beklenir?
A) Yalnız I B) Yalnız II C) Yalnız III D) I ve II E) II ve III
- 12 İki canlının aynı tür olduğunu söyleyebilmek için aşağıdaki koşullardan hangisi tek başına yeterlidir?
A) Çiftleşmeleri B) Aralarında verimli döller verebilme C) Aynı sayıda kromozom sayısına sahip olma D) Benzer anatomik yapıya sahip olma E) Aynı ekosistemde yaşamaları
- 13 Bütün canlı ve olgun hücreler tarafından gerçekleştirilebilen hayatsal faaliyet aşağıdakilerden hangisidir?
A) Aktif yer değiştirme B) DNA eşlesi yapabileme C) Amonyagi üreye çevirme D) Hücre zarından koful üretme E) Yüksek enerjili bağları koparma
- 14 Enzimlerle ilgili aşağıda verilen açıklamalardan hangisi doğrudur?
A) Sıcaklık arttıkça enzim etkinliği sürekli artar B) İnorganik yapı katalizörlerdir C) Aktivasyon enerjisini düşürürler D) Sadece hücre içinde aktiftirler E) Aktifleştirici kısmı protein yapılıdır
- 15 Hayvanlardaki davranış olaylarında etkili olanlar şunlardır: I. Hormon II. Sinir III. Kas IV. İskelet; bunlardan hangileri davranışın oluşumunu içten düzenler, hangileri dıştan görünüşünü sağlar?
İçten düzenleyen Dıştan görünüşünü
A) I ve II III ve IV
B) I II, III ve IV
C) I, II ve III IV
D) I ve IV II ve III
E) IV I, II ve III

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik cinsel eğitim programının geliştirilmesi

Rukiye Konuk Er

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Konya, Türkiye,
rukiyekonuk@gmail.com

Çağla Girgin Büyükbayraktar

Selçuk Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi Beyşehir Ali Akkanat Uygulamalı Bilimler Yüksek Okulu, Sosyal Hizmet Bölümü, Konya, Türkiye, cagla.girgin@hotmail.com

Şahin Kesici

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bölümü, Konya, Türkiye, sahinkesici@konya.edu.tr

ÖZ Bu araştırmanın amacı, zihinsel engelliler öğretmenlerinin görüşlerine göre zihinsel engelli öğrencilerin cinsel problemlerini tespit ederek, bu problemlerin giderilmesine yönelik cinsel eğitim programının ön çalışmasını ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubu Konya ilinde çalışan 38 zihinsel engelliler öğretmenidir. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları ise; bir cinsel eğitim programı geliştirilmesi durumunda cinsel tatmin, özel bölge temizliği, ergenlik dönemi değişiklikleri gibi kazanımlar olabilir. Programın içeriğinde, cinsiyet farkları, cinsel istismar, vücudunu tanıma, cinsel tatmin gibi konular yer alabilir. Programın konuları; videodan öğretim, model olma, drama gibi yöntemlerle öğretilbilir.

Anahtar Kelimeler Zihinsel Engelliler Öğretmenleri, Cinsel eğitim, Program

Developing a sexual education program for students with special education needs

ABSTRACT The purpose of this research is to determine sexual problems of mentally handicapped students depending on the opinions of teachers of mentally handicapped individuals and to present a preliminary study for the sexual education program in order to solve these problems. The study population of the research consisted of 38 teachers of mentally handicapped individuals working in Konya province. The semi-structured interview technique was used as the data collection tool in the research. The results of the research can be the attainments such as sexual satisfaction, private parts sanitation, changes in adolescence period. The content of the program may include issues such as gender differences, sexual abuse, knowing his/her body, sexual satisfaction. The issues of the sexual education program for individuals with special education needs can be taught using methods such as teaching through videos, being a model, drama.

Keywords Teachers of Mentally Handicapped Individuals, Sexual Education, Program

EXTENDED SUMMARY

Fulfilling sexual development needs which are important for individuals with special education needs is identifying which skills related to sexuality individuals with special education needs would acquire and teachers teaching these individuals, parents and caregivers taking care of them would bring for mentally handicapped individuals in order to solve possible sexual problems, and determining the related attainments. It is only possible through a program which is conducted on the qualities that are supposed to be acquired.

The purpose of this research is to determine sexual problems of mentally handicapped students depending on the opinions of teachers of mentally handicapped individuals and to present a preliminary study for the sexual education program in order to solve these problems. If it is provided, both mentally handicapped individuals and parents and caregivers of individuals with special education needs will acquire knowledge and attainments which would help them react concordantly to the sexual problems that individuals with special education needs encounter.

The qualitative research technique was used in the research. In this research, the purposed sampling method was used. The teacher selection criterion for the study population was to include only the teachers who worked and were willing to work in special education institutions, wanted to participate. The research was conducted on teachers of mentally handicapped individuals who were working in special education institutions and rehabilitation centers belonging to National Education in the central districts of Konya Province. The study population included 38 teachers. 25 of the teachers were female, 13 of them were male. When age range of the teachers was considered, there were 13 people in the age range of 25 to 30, 9 people in the age range of 31 to 35, 7 people in the age range of 36 to 40, 9 people in the age range of 41 to 45. When working year experience of the teachers was considered, there were 3 people who worked for 1 year, 2 people who worked for 2 years, 9 people who worked for 3 years, 3 people who worked for 4 years, 3 people who worked for 5 years, 2 people who worked for 6 years, 1 person who worked for 7 years, 7 people who worked for 8 years, 1 person who worked for 9 years and 7 people who worked for 10 years.

The collected data was analyzed using the content analysis technique.

As the data collection tool in the research, the semi structured interview technique was used and the related literature was reviewed. The opinions of the interviewees were collected in writing in 20-25 minutes through the semi-structured forms. Each interview was numbered beginning with 1. While reading the data, sentences and paragraphs were coded by conceptualizing with the purpose of identifying the main idea. While coding, "computer assisted qualitative data analysis program Nvivo 7" was used.

How to develop a sexual education program showing how individuals with special education needs should behave when they encounter sexual problems was analyzed according to the opinions of teachers of mentally handicapped individuals and 4 themes (attainments of the sexual education program, issues in the content of the sexual education program, methods which would be applied in the program, feedbacks and corrections which would be used in the sexual education program) were determined. These 4 themes were categorized afterwards. Sample teacher opinions related to each category were also included.

The theme of attainments of the sexual education program consists of 7 categories. Among 38 teachers participating in the research, 6 of them expressed opinions about "gender differences", 7 teachers expressed opinions about "attainment of knowing his/her body", 8 of them expressed opinions about "attainment of sexual satisfaction", 4 of them opined about "private parts sanitation", 3 of them expressed opinions on "physical changes in the adolescence period", 4 of them opined about "acquisition of sexual knowledge", 6 of them expressed opinions on acquisition of knowledge on sexual abuse" categories.

The theme of issues in the content of sexual education program consists of 8 categories. Among 38 teachers participating in the research, 4 of them expressed opinions about "gender differences", 5 of them opined about "sexual abuse", 6 of them opined about "knowing his/her body", 7 of them expressed opinions on "sexual satisfaction", 4 of them opined about "family training", 5 of them opined about "sexuality", 4 of them expressed opinions about "private parts sanitation" and 3 of them opined about "physical changes in the adolescence period" categories.

The theme of methods which would be applied in the program consists of 6 categories. Among 38 teachers participating in the research, 13 of them opined about teaching through videos, 5 of them opined

about being a model, 5 of them expressed opinions about dramatization, 9 of them opined about lectures, 4 teachers expressed opinions about demonstration-performance and 2 of them opined about computer assisted teaching.

The theme of feedbacks and corrections that would be used in the sexual education consists of 4 categories. 12 of 38 teachers participating in the research opined about receiving help from families, 16 of them expressed opinions about observation, 6 of them opined about question-answer and 4 of them expressed opinions about the case study.

Discussions were made in the light of the related literature.

GİRİŞ

Bireylerde gerek özel eğitime ihtiyacı olan, gerekse normal gelişim gösteren olsun, bireysel farklılıklar görülür. Bireysel farklılıkların başında da şüphesiz cinsiyet (rol, cinsiyet ve kalıp yargılar) gelir. Özellikle de özel eğitime ihtiyacı olan bireyler açısından önemli olan; cinsel gelişim ihtiyaçlarını tamamlamak, muhtemel ortaya çıkabilecek cinsel sorunları çözebilmek için hem özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin hem de bu bireylere eğitim veren öğretmenlerin, onların öz bakımlarını yapan ebeveynler ve bakıcıların, zihinsel engellilere cinsellikle ilgili hangi becerileri kazandıracakları ve zihinsel engellilere kazandırılacak becerilerin tespiti ve kazanımların belirlenmesidir. Bu ancak kazandırılması düşünülen niteliklerde bir programla elde edilebilir. Bu programın geliştirilebilmesi için aşamalı olarak; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin hangi cinsel bilgilere ihtiyaç duyduğu ve hangi cinsel sorunları çözmek için hangi becerilerin kazandırılması gerektiği ile ilgili ihtiyaç analizi program geliştiren uzmanların işlerini kolaylaştırabilir. Bu yolla da program geliştirme uzmanları tarafından ihtiyaç analizlerinin öğrenci kazanımları haline dönüştürülmesi, kazanımları davranışa dönüştürmek için öğretim içeriğinin tespit edilmesi, içeriğin denenmesi ve gerekli olan düzeltmelerin yapılması gerekebilir. Ama kuşkusuz ilk yapılması gereken ihtiyaç analizidir (Büyükkaragöz, Kesici ve Yılmaz, 1995; Büyükkaragöz, 1997; Doğan, 1997).

İhtiyaç analizi yapılırken doğrudan ve dolaylı olarak bilgiler toplanılır (Kesici, 2007a; Kesici, 2007b; Kesici, 2008a). Ancak zihinsel engellilere yönelik yapılacak olan cinsel eğitimle ilgili ihtiyaç analizinde özellikle ileri düzeydeki zihinsel engellilerden doğrudan bilgi toplamak hem zordur hem de toplanan bilgiler yetersiz olabilir. Bu nedenle hafif düzeyde zihinsel engelli bireylerden daha sağlıklı bilgiler toplanabilir. Bu sınırlılığı ortadan kaldırmak için hafif düzeydeki zihinsel engellilerin yanında hem öğretmenlerden hem de ebeveynlerden bilgi toplanabilir (Anderson, 2015; Dallos ve Draper, 2012; Finlay vd., 2015; Kök, 2010; Schaafsma vd., 2015; Wilkinson, Theodore ve Raczka, 2015).

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin cinsel problemleri ve cinsellikten beklentileri arasında; aşırı mastürbasyon, evlenme isteği, karşı cinse cinsel dokunma eğilimi, ergenlikteki fiziksel değişime uyum sorunu, cinsel dürtüleri kontrol edememe ve cinsel istismar sıralanabilir (Girgin-Büyükbayraktar, Konuk-Er ve Kesici, 2016a; Konuk-Er, Girgin-Büyükbayraktar ve Kesici, 2016b). Bu sorunların giderilmesi için özel eğitim öğretmenleri, hem bireylerin kendilerine hem de ailelerine; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin cinsel ihtiyacının uygun ortamda giderilebilmesi, karşı cinse eğilim, ergenlikteki fiziksel değişim ve cinsel organların temizliği konularında eğitim verilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmektedirler (Blanchett ve Wolfe, 2002; Girgin-Büyükbayraktar vd., 2016a; Konuk-Er, Girgin-Büyükbayraktar ve Kesici, 2016a; Konuk-Er vd., 2016b; Lockhart vd., 2009). Bu problemleri kademeli olarak artıran diğer bir tutum ise zihinsel engelli bireylerin yanlış algılama ve suistimale (hatta cinsel istismar) açık olan anlayışlarıdır. Çünkü zihinsel engelli bireyler kendilerine gösterilen ilgiye aşırı sevgiyle tepki vermektedirler. Cinsel ilişki için yapılacak bir teklifi cinsel olarak sömürüleceklerini bilmeden kabul edeceklerdir. Gerçeği ve gerçek olmayanı ayırt etme zorlukları olduğundan kolayca kandırılabilirler (Yurdakul, 1999). Bu nedenle de zihinsel engellilerin cinsel gelişim ile ilgili eğitim ihtiyaçları tespit edilirken algı ve beklentiler konusunda da hassas olunmalı ve yapılacak cinsel eğitim ihtiyacı ile ilgili analizlerde yanlış algılama ve aşırı beklentiler tespit edilmelidir.

Zihinsel engelli bireylerin cinsel problemleri ve bu problemlerin nasıl çözüleceği ile ilgili ihtiyaç analizi yapıldıktan sonra, program geliştirme uzmanları ve özel eğitim uzmanları ile birlikte ihtiyaç analizlerinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu ekip çalışması ile özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin hangi cinsel bilgi ve becerilere ihtiyacı olduğu tespit edilebilir. Cinsellikle ilgili eğitim ihtiyacını tespit etmek sadece programcılara değil, aynı zamanda özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin kendilerine de katkı sağlayabilir. Zira cinsel eğitim programları, bireyin fiziksel, duygusal ve cinsel gelişimini anlaması, olumlu bir kişilik kavramı geliştirmesi, insan cinselliğine, başkalarının haklarına, görüş ve davranışlarına saygılı bir bakış açısı edinmesi, olumlu davranış biçimi ve değer yargıları geliştirmesi için oluşturulan eğitim programlarıdır (Bayhan ve Artan, 2004; Blanchett ve Wolfe, 2002; Özgüven, 1997). Bu nedenle cinsel eğitim programları sadece fiziksel ihtiyaçları karşılamak değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal ihtiyaçları karşılayacak içeriği muhteva etmelidir. Çünkü cinsiyet rollerini sergileyen özel eğitime ihtiyacı olan bir birey hem daha kolay topluma uyum sağlayabilir, hem de kendini daha rahat ifade eder. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin bu kazanımları ise bu bireylerin ebeveynlerini, bakıcılarını ve öğretmenlerini rahatlatır.

Zihinsel engelli bireyler için cinsel eğitim programı geliştirme sürecindeki ihtiyaç analizinden sonraki

aşamada hem zihinsel engelliler uzmanı hem de program geliştirme uzmanları ve eğitim psikologları ihtiyaç analizinden toplanan cinsel problemler ve cinsel beklentilerin içerik analizi yöntemi ile analiz ederek ihtiyaçları kazanım haline dönüştürme sürecini başlatabilirler. Bu uzmanlar tarafından belirlenen kazanımların daha sonra nasıl gerçekleşebileceği ile ilgili özel eğitim uzmanları ve eğitim psikologları tarafından programın içeriği tasarlanır. İçerik tespit edildikten sonra özel eğitim uzmanları zihinsel engelli bireylere içeriği anlatacakları öğretim ilkeleri, öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve tekniklerinden uygun olanları seçer ve uygular. Uygulama sonucu yani ilk denemeden sonra gerekli görülen düzeltmeler yapılarak cinsel eğitim programı oluşturulur (Büyükkaragöz, 1997; Doğan, 1997). Bu araştırmanın amacı, zihinsel engelliler öğretmenlerinin görüşlerine göre; özel eğitime ihtiyacı olan zihinsel engelli bireylerin cinsel problemlerini önlemek için cinsel eğitim programı geliştirmeye yön verecek bir ön çalışma ortaya koymaktır. Bu sağlandığı zaman hem zihinsel engelli bireyler hem de özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin ebeveynleri ve bakıcıları, özel eğitime ihtiyacı olan birey cinsel problemlerle karşılaştığında nasıl sağlıklı bir tepki vereceği ile ilgili bilgi ve beceri kazanacaktır. Hem bu amaca hem de bu beklentilere cevap bulmak için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Bir uzman olarak özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için bir cinsel eğitim programı geliştirecek olsanız hangi kazanımları yazardınız?
2. Bir uzman olarak sizce özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik cinsel eğitim programının içeriğinde hangi konular yer almalı?
3. Bir uzman olarak sizce özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik cinsel eğitim programının konuları hangi strateji, yöntem ve tekniklerle anlatılmalıdır?
4. Bir uzman olarak sizce özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik cinsel eğitim programına katılan bireylerin bu becerileri kazandığını anlamak için kullanılacak olan geri bildirim ve düzeltmeler neler olabilir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma tekniklerinin doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip olması önemli özellikleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2005) Özellikle nitel araştırma anlamları, tecrübeleri ve tanımlamaları vurgular. Kapsamlı ve ayrıntılı veriler, tamamen insanların tanımladığı ve gözlemlediği sözlerden ibarettir (Coolican, 1992).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminin tercih edilmesinin nedeni, zihinsel engelliler öğretmenlerinin görüşlerine göre özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin cinsel sorunlarının neler olduğunu ve bu bireylere nasıl cinsel eğitim verilmesi gerektiği konusunda daha derin ve detaylı bilgi elde etmek içindir. Amaçlı örnekleme yöntemi öğretmen seçmek için belirli bir kriter tespit edilmiştir (Kesici, 2008b; Kesici, 2008c; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çalışma grubuna öğretmen seçim kriteri ise özel eğitim kurumlarında çalışan ve bu araştırmaya gönüllü katılmak isteyen öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Araştırma Konya ili merkez ilçelerinde Milli Eğitime bağlı özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan zihinsel engelliler öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Çalışma grubu 38 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 25'i kadın, 13'ü erkektir. Yaşlarına göre öğretmenlerin dağılımları; 25-30 yaş arasında 13 kişi, 31-35 yaş arasında 9 kişi, 36-40 yaş arasında 7 kişi, 41-45 yaş arasında 9 kişi bulunmaktadır. Çalışma yıllarına göre öğretmenler; 1 yıldır çalışanlar 3 kişi, 2 yıldır çalışanlar 2 kişi, 3 yıldır çalışanlar 9 kişi, 4 yıldır çalışanlar 3 kişi, 5 yıldır çalışanlar 3 kişi, 6 yıldır çalışanlar 2 kişi, 7 yıldır çalışanlar 1 kişi, 8 yıldır çalışanlar 7 kişi, 9 yıldır çalışanlar 1 kişi, 10 yıldır çalışanlar 7 kişi'dir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği

Araştırmada verilerin toplanmasında veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve ilgili literatür taranmıştır. Özellikle literatür olarak özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin cinsel sorunları ve onlara nasıl bir cinsel eğitim verilebileceği üzerinde durulmuştur. Cinsel eğitim konuları toplumdan topluma, toplumun sosyokültürel ve ekonomik yapısına ve ihtiyaçlarına göre

farklılaşmaktadır. Cinsel eğitimin içeriğini belirleyen en önemli etkenler, eğitimin verileceği grubun gelişim özellikleri, düzeyi, eğitimi yönlendirecek felsefi ve etik değerlerdir (Çağlayaner, 2003). Bundan yola çıkarak engellilere yönelik cinsel eğitim programı kazanımlarına, kullanılan yöntemlere ve içeriği belirlemeye yönelik görüşleri tespit etmek için sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunun geçerliğini sağlamak için görüşme formu Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde beş öğretim üyesine verilmiş ve öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Daha sonra pilot uygulamalar yapılmış ve alınan tüm bu sonuçlara göre düzeltmelerle görüşme formları uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Uygulamalar görüşme tekniğine uygun olarak, görüşme ile elde edilen verilerin kayıt edilmesinde izlenen iki temel yöntemden bir olan not alma ile yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Öğretmenlerle görüşme esnasında ses kaydı yapılmamıştır. Bunun nedeni; öğretmenlerin yeterli zamanlarının olmaması ve konunun engellilerde cinsel eğitim programı olması sebebi ile daha samimi cevapların alınmak istenmesidir. Öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılara yer vermek ve bunlardan yola çıkarak sonuçları açıklamak geçerlik için önemli olmaktadır. Bunun için araştırmadan elde edilen verilerden bazıları olduğu gibi verilerle inandırıcılık sağlanmaya çalışılmıştır (Wolcott, 1990).

Verilerin Toplanması

Görüşmelere katılmada gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Görüşmeler için bir açıklama hazırlanmış, açıklamada araştırmanın amacı ve çalışmanın nasıl gerçekleştirileceği açık bir şekilde belirtilmiştir. Ayrıca görüşmelerde katılımcıların kimliklerinin de saklı kalacağı vurgulanmıştır. Görüşmeler sırasında yazılı görüşme formları kullanılmıştır. Görüşmeler 20-25 dakika arasında gerçekleşmiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Toplanan veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirlerine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek anlaşılır biçimde organize etmek ve yorumlamaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması yapılmıştır (Tavşancıl ve Aslan, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Görüşmecilerin görüşleri yarı yapılandırılmış formlara yazılı olarak alınmıştır. Her görüşme birden başlayarak numaralandırılmıştır. Veriler okunurken anlatılmak istenen düşüncenin tespit edilmesi amacıyla kelime, cümle ve paragraflar kavramlaştırılarak kodlanmıştır (Brott ve Myers, 2002). Kodlama araştırmanın amacı ve görüşme soruları çerçevesinde yapılmıştır. Kodlama yapılırken “bilgisayar destekli nitel veri analiz programı olan Nvivo7’den” yararlanılmıştır. Kategoriler en alt düzeyde oluşturulan bir kategorideki çeşitli anlamları analiz etmek ve kıyaslamak için kullanılır. Bu kategori maddelerinin eşsiz zenginliği, nitel analizleri olduğu gibi ortaya koyar (Coolican, 1992). Bu araştırma için ilgili literatür de dikkate alınarak elde edilen görüşler sonucunda özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik cinsel eğitim programı kazanımları, özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik cinsel eğitim programının içeriğindeki konular, özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik cinsel eğitim programı konuları hangi yöntemlerle anlatılmalı, özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik cinsel becerilerin kazanıldığını anlamak için kullanılacak geri bildirim ve düzeltmeler temaları belirlenmiştir. Bu temalar alt kategorilere ayrılmıştır. Her bir kategori ile ilgili olarak örnek öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

BULGULAR

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin cinsel sorunlarla karşılaştığında nasıl davranması gerektiği ile ilgili cinsel eğitim programının nasıl geliştirileceği zihinsel engelliler öğretmenlerinin görüşlerine göre analiz edilmiş ve görüşler doğrultusunda 4 tema (cinsel eğitim programının kazanımları, cinsel eğitim programının içeriğindeki konular, cinsel eğitim programında kullanılacak yöntemler, cinsel eğitimde kullanılacak geri bildirim ve düzeltmeler) belirlenmiştir. Bu 4 tema daha sonra kategorileştirilmiştir. Her bir kategori ile ilgili görüşlere yer verilmiştir. Temalar, temalarla ilgili kategoriler, kategorilere ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin sayısı ve örnek öğretmen görüşleri Tablo 1’de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Cinsel eğitim programının kazanımları teması

Cinsel eğitim programının kazanımları teması 7 kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler; cinsiyet

farkları, vücudunu tanıma becerisi, cinsel tatmin becerisi, özel bölge temizliği, ergenlik dönemindeki fiziksel değişiklikler, cinsellik bilgisi kazanma, cinsel istismar bilgisi kazanma olarak sıralanmaktadır. Araştırmaya katılan 38 öğretmenden 6'sı "cinsiyet farkları", 7'si "vücudunu tanıma becerisi", 8'i "cinsel tatmin becerisi", 4'ü "özel bölge temizliği", 3'ü "ergenlik dönemindeki fiziksel değişiklikler", 4'ü "cinsellik bilgisi kazanma", 6'sı "cinsel istismar bilgisi kazanma" kategorilerinde görüş belirtmişlerdir. Bu kategoriler ile ilgili örnek öğretmen görüşleri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Cinsel eğitim programının içeriğindeki konular teması

Cinsel eğitim programının içeriğindeki konular teması 8 kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler; cinsiyet farkları, cinsel istismar, vücudunu tanıma, cinsel tatmin, aile eğitimi, cinsellik, özel bölge temizliği, ergenlik dönemindeki fiziksel değişiklikler olarak sıralanmaktadır. Araştırmaya katılan 38 öğretmenden 4'ü "cinsiyet farkları", 5'i "cinsel istismar", 6'sı "vücudunu tanıma", 7'si "cinsel tatmin", 4'ü "aile eğitimi", 5'i "cinsellik", 4'ü "özel bölge temizliği", 3'ü "ergenlik dönemindeki fiziksel değişiklikler" kategorilerinde görüş belirtmişlerdir. Bu kategoriler ile ilgili örnek öğretmen görüşleri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Cinsel eğitim programında kullanılacak yöntemler teması

Cinsel eğitim programında kullanılacak yöntemler teması 6 kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler; videodan öğretim, model olma, dramatizasyon, düz anlatım, gösterip yaptırma, bilgisayar destekli öğretim olarak sıralanmaktadır. Araştırmaya katılan 38 öğretmenden 13'ü "videodan öğretim", 5'i "model olma", 5'i "dramatizasyon", 9'u "düz anlatım", 4'ü "gösterip yaptırma", 2'si "bilgisayar destekli öğretim" kategorilerinde görüş belirtmişlerdir. Bu kategoriler ile ilgili örnek öğretmen görüşleri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Cinsel eğitimde kullanılacak geri bildirim ve düzeltmeler teması

Cinsel eğitimde kullanılacak geri bildirim ve düzeltmeler teması 4 kategoriden oluşmaktadır. Bu kategoriler; aileden yardım alarak, gözlem yoluyla, soru-cevap yoluyla, örnek olay yoluyla olarak sıralanmaktadır. Araştırmaya katılan 38 öğretmenden 12'si "aileden yardım alarak", 16'sı "gözlem yoluyla", 6'sı "soru-cevap yoluyla", 4'ü "örnek olay yoluyla" kategorilerinde görüş belirtmişlerdir. Bu kategoriler ile ilgili örnek öğretmen görüşleri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Öğrencilerin Cinsel Sorunlarla Karşılaştığında Nasıl Davranması Gerektiği İle İlgili Cinsel Eğitim Programının Nasıl Geliştirileceğine İlişkin, Zihinsel Engelliler Öğretmenlerinin Görüşleri

Temalar	Kategoriler	Öğretmen sayısı	Zihinsel Engelliler Öğretmenlerinin Örnek Görüşleri
Cinsel eğitim programının kazanımları	Cinsiyet farkları	6 kişi	"Cinsiyetler ve özellikleri (kız giyim, erkek giyim)."(Ö1) "Cinsiyet farklılıklarını ve buna ilişkin yaşanan fiziki koşulların normal olduğu ve ayıp kavramı öğretilmelidir."(Ö7)
	Vücudunu tanıma becerisi (özel bölgeler)	7 kişi	"Vücudunu tanıma vücuduna sahip çıkma."(Ö18) "Öncelikle çocuklara yaş ve ihtiyacına uygun kendi bedeni ile ilgili bilgilendirme yapılmalı, kaynak resimli kitaplar kendi bedeninin ona ait olduğu ve korunması gerektiği söylenmeli."(Ö20)
	Cinsel tatmin becerisi (mastürbasyon)	8 kişi	"Mastürbasyon eğitimi"(Ö3) "Mastürbasyonun sadece banyoda yapılacağını ve gizli yapılması gerektiğini bilir."(Ö37)
	Özel bölge temizliği (menstürasyon döneminde)	4 kişi	"Menstürasyon döneminde pedi kirlendiğinde kendi pedini değiştirir."(Ö6) "Genital bölgelerin temizliği."(Ö8)
	Ergenlik dönemindeki fiziksel değişiklikler	3 kişi	"Ergenlik döneminde oluşan değişimler nelerdir."(Ö13) "Ergenlik süreci ve sonrası hakkında vücudunda oluşacak değişimler hakkında bilgi sahibi olur."(Ö26)
	Cinsellik bilgisi kazanma	4 kişi	"Cinselliği tanıma"(Ö19) "Çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun cinsellik kazanımları olmasını tercih ederim."(Ö36)
	Cinsel istismar bilgisi kazanma	6 kişi	"Gözlemediğim kadarıyla birey cinsel istismar nedir, hangi hallerde cinsel istismar olur algısına sahip değil. Bu nedenle önce bu noktada kazanımlar yazdım."(Ö17) "Cinsel istismar hakkında bilgi sahibi olur."(Ö22)

Cinsel eğitim programının içeriğindeki konular	Cinsiyet farkları	4 kişi	“Cinsiyet özellikleri”(Ö11) “Kendini tanıma, karşı cinsi tanıma.”(Ö38)
	Cinsel istismar	5 kişi	“Bireylerin cinsel istismara karşı kendini koruyabilmesi konusu.”(Ö3) “Cinsel istismarın farkında olma ve engel olma.”(Ö22)
	Vücudunu tanıma (özel bölgeleri)	6 kişi	“Çocuğun vücudunu tanıması ile ilgili kazanımlar, cinsel organ nedir konusu, mahrem ve ayıp kavramları yer alabilir.”(Ö5) “Mahremiyet bölgelerinin tanıtılması”(Ö26)
	Cinsel tatmin (mastürbasyon)	7 kişi	“Mastürbasyon yöntemleri.”(Ö4) “Mastürbasyon nasıl yapılır özellikle erkek öğrenciler için”(Ö10)
	Aile eğitimi	4 kişi	“Anne-baba tutumu, anne-baba ihtiyacı ebeveynin güdülenmesi ve yetişkin eğitiminin ilk plana alınması.”(Ö11) “Aile cinsel eğitimi, aile ile çocuğun cinsel eğitimini pekiştirme yöntemleri.”(Ö21)
	Cinsellik	5 kişi	“Cinsellik nedir, hayatımızın neresinde, bedenine sahip çıkma, özel alan oluşturma gibi.”(Ö17) “Cinselliğin tanımı, cinsel ihtiyaçların neler olduğu, ihtiyaçların nasıl giderilmesi gerektiği.”(Ö24)
	Özel bölge temizliği Ergenlik dönemindeki fiziksel değişiklikler	4 kişi 3 kişi	“Çocuğun vücut bakımı ve hijyeni öğrenmesi.”(Ö15) “Cinsel organların temizliği.”(Ö34) “Ergenlik dönemi, bu dönem dâhilinde cinsel ihtiyaçların giderilme yolları.”(Ö13) “Gelişim çağında vücudunda meydana gelen değişimler.”(Ö30)
Cinsel eğitim programında kullanılacak yöntemler	Videodan öğretim	13 kişi	“Öğrencilere cinsel eğitim içerikli videolar izlettirebilir.”(Ö5) “Televizyonda video gösterileri seyrettirerek.”(Ö31)
	Model olma	5 kişi	“Anne, baba ya da çocuğun cinsiyetine göre kardeş model olacak.”(Ö28) “Model olma”(Ö37)
	Dramatizasyon	5 kişi	“Çocuğa drama yöntemi ile anlatılabilir.”(Ö29) “Kesinlikle seviye grupları oluşturmalı, drama yaptırılabilir.”(Ö38)
	Düz anlatım (yalın bir dille)	9 kişi	“Algısı iyi olan çocuklara yalın bir dille anlatmak.”(Ö7) “Açık anlatım, örneklerle anlatım (ergenlik dönemi aşamaları)”(Ö13)
	Gösterip yaptırma Bilgisayar destekli öğretim	4 kişi 2 kişi	“Gösterip yaptırma kullanılabilir.”(Ö11) “Bilgisayar destekli öğretim etkili olacaktır.”(Ö14)
Cinsel eğitimde kullanılacak geri bildirim ve düzeltmeler	Aileden yardım olarak	12 kişi	“Aileden geri bildirim.”(Ö1). “Aileler ile tekrar konuşma yapılır.”(Ö29). “Gözlem yolu ile bu becerilerin kazanılıp kazanılmadığı ve sürekliliği denetlenebilir. Alınan sonuçlara göre seçilen yöntem geliştirilebilir ya da yöntemden vazgeçilebilir. Eğitim verilen aynı engel grubuna sahip diğer bireyler için yol gösterici olabilir.”(Ö9). “Zamana bakıp gözlemlenebilir. Beceriyi kazanıp kazanmadığı birey benzer durumlarla karşılaşınca görülür.”(Ö17).
	Gözlem yoluyla	16 kişi	
	Soru-cevap yoluyla	6 kişi	“Soruların soruların cevapları dinlenebilir ve bu soruların basit ve cevaplanması kolay olanları cevaplandırmaları beklenir. Ona göre uygun bir yol izlenir.”(Ö15).
	Örnek olay yoluyla	4 kişi	“Örnek olay ile becerinin kazanılıp kazanılmadığı öğrenilebilir. Bildirim ve düzeltmeler yapılabilir.”(Ö3). “Örnek bir olay üzerinden uygulamalı olarak yaptırılarak gözlenir. Geri bildirim verilir.”(Ö33).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Eğer bireylere bir davranış kazandırılacaksa, bu davranışın sistemli ve belirli bir plan ve program dahilinde kazandırılması gerekmektedir. Özellikle bu davranış cinsellikle ilgili olduğu zaman, gerek toplumdaki kalıp yargılar gerekse bireysel ve ebeveyn dirençleri cinsel eğitimi daha zor hale getirmekte ve hatta eğer cinsel eğitimin verileceği hedef kitlenin özel eğitime ihtiyacı olan bireyler olduğu düşünülürse cinsel eğitim programının geliştirilmesi hem daha zor hem de yoğun işbirliği gerektirmektedir. Özellikle bilinmelidir ki zihinsel engelliler için geliştirilecek veya daha önce geliştirilmiş ve denenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmış ve zihinsel engelliler için uygulanacak bir

cinsel eğitim programından söz etmek zor olabilir. Zihinsel engellilerin öğrenme yeterlikleri farklılıklar gösterdiği ve onlara daha çok engel düzeylerine uygun olarak bireyselleştirilmiş öğretim programları uygulandığı için zihinsel engellilerle ilgili geliştirilecek programların tam anlamıyla onlara model olması zor olabilir (Tutar-Güven ve İşler, 2015). Bu nedenle de geliştirilen program taslağı ve belirlenen kazanımlar, içerik ve öğretim yöntemlerinden uygun olanları seçilebilir, içerik daha kolay ve anlaşılır hale getirilebilir, öğrenciye uygun olan öğretim yöntemi tercih edilebilir. Bu nedenlerden dolayı zihinsel engelliler için geliştirilen cinsel eğitim programı daha esnek ve engel düzeyine göre bireyselleştirilebilen veya küçük gruplara uygulanabilecek şekilde tasarlanmalıdır (Büyükkaragöz, 1997; Doğan, 1997). Bu bilgiler kriter olarak alındıktan sonra, bu çalışmanın tartışması, hem çalışmanın temalarına uygun bir şekilde hem de cinsel eğitim programının geliştirme sürecine uygun olarak yapılacaktır.

Zihinsel engellilerle ilgili program geliştirme sürecinde hem zihinsel engelli bireylerin hem de aile ve öğretmenlerin karşılaştıkları problemler vardır. Özellikle bu çalışmada ortaya çıkan problemleri (cinsiyet farkları, vücudunu tanıma becerisi, cinsel tatmin becerisi, özel bölge temizliği, ergenlik dönemindeki fiziksel değişiklikler, cinsellik bilgisi kazanma, cinsel istismar bilgisi kazanma) öğretmenlerin cinsel eğitim programının kazanımları olarak belirtmeleri (Konuk-Er vd., 2016a; Konuk-Er vd., 2016b; Girgin-Büyükbayraktar, Konuk-Er ve Kesici, 2016b; Kök, 2010; Lockhart vd., 2009) araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu kazanımların gerçekleştirilmesi için özel eğitime ihtiyacı olan bireylere uygun cinsel eğitim programının hazırlanması gerekmektedir ve özellikle programın içeriği bu kazanımlarla ilişkili olmalıdır (Doğan, 1997). Zira öğretmenlerin özellikle mastürbasyonun her yerde yapılamayacağı ile ilgili bir eğitim vermesi ve özellikle engelli bireylerin vücudunu tanıma becerisi ve cinsel istismarı önleme becerileri ile ilgili kazanımların oluşturulması istenmektedir. Bu bulgular gösteriyor ki cinsellik fizyolojik bir ihtiyaçtır ve özel eğitime ihtiyacı olan bireyler bu ihtiyacı hissetmektedirler. Onlar bu ihtiyacı mastürbasyon yolu ile karşılamaya çalışmaktadırlar. Bu konuda kazanımlar oluşturulurken özel eğitime ihtiyacı olan bireylerdeki mastürbasyon alışkanlığının özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin sağlığını bozmayacak bir şekilde ve uygun yerlerde (banyo) yapılması gerektiği ile ilgili hem farkındalık geliştirilebilir hem de bu kazanımı gerçekleştirecek cinsel eğitim programının içeriği oluşturulabilir (Konuk-Er vd., 2016b).

Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için geliştirilecek olan cinsel eğitim programının kazanımlarını ve programın içeriğini oluşturmak bu bireylerle çalışan uzman ve öğretmenler açısından son derece önemlidir. Zira bu alanda çalışan uzmanlar ve öğretmenlerin hem kazanımlar hem de içerik ve içeriğin nasıl öğretileceği ile ilgili öğretim ilkeleri, stratejileri ve yöntemleri ile ilgili bilgileri yok denecek kadar azdır (Güleç-Aslan vd., 2014; Gümüş ve Altınsoy, 2015). Zihinsel engelli bireylerin hem cinsellikleri ile ilgili problemleri fark edebilmeleri hem de cinsiyet rolleri ve cinsel gelişim ihtiyaçlarını karşılayabilecek yeterlikleri kazanabilmeleri için öğretim yöntemlerinin öğrencinin engel düzeyine göre uygulanması gerekmektedir. Bu araştırmanın bulgularına göre cinsel farkındalık bilgi ve eğitim verilirken kullanılan yöntemler; videodan öğretim, model olma, dramatizasyon, düz anlatım, gösterip yaptırma, bilgisayar destekli öğretim yöntemleri olarak sıralanmaktadır. Öğretmenler gerek bireyselleştirilmiş öğretim programlarında gerekse hafif düzeydeki özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için bu yöntemlerden uygun olanları seçebilirler. Ancak öğretmenler yöntem seçerken kazandırılacak kazanıma, kazanımın içeriğine, engellinin bireysel özelliklerine, öğretmenin yeterliğine ve öğretim yöntemi için gerekli olan araç-gereç ve imkânlarla da dikkat etmelidir (Vural, 2013).

Özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri için cinsel eğitim programı geliştirirken en önemli aşamalardan birisi de geri bildirim ve düzeltmedir. Bu araştırmanın bulgularında geri bildirim ve düzeltme olarak öğretmenlerin belirttikleri kategoriler; aileden yardım alarak, gözlem, soru-cevap ve örnek olay şeklinde sıralanmaktadır. Bu bulgu, hem özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin kendisinden hem de özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin ebeveynlerinden ve öğretmenlerden geri bildirim alınması gerektiğini göstermektedir. Bu bulgu aynı zamanda özel eğitime ihtiyacı olan bireylerle ilgili cinsel eğitim verilirken önce özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin kendisi, sonra bu bireylerin ebeveynleri ve öz bakımı ile ilgilenen bakıcılar ve öğretmenlerle işbirliğini gerektirmektedir. Bu işbirliği hem programı gerçekleştirilebilir hale getirir hem de özel eğitime ihtiyacı olan bireylerle ilgili bütün paydaşların inisiyatif almasını sağlayabilir.

Öneriler

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin cinsel problemlerini tespitiye yönelik ihtiyaç analizi çalışması hem özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin kendilerine hem de ebeveynleri ve bakıcılara yapılmalı ve özel eğitime ihtiyacı olan bireylerle ilgili daha fazla bilgi toplanmalıdır. Yani cinsel sorunların tespitine

yönelik doğrudan kişiler ve onlarla ilgilenen uzmanlar ve öz bakım becerileri ile ilgilenen uzmanlardan bilgi toplanmalıdır. İhtiyaç analizinden elde edilen problemlere dair çözüm yolları özel eğitim öğretmenleri ve bu bireylerin ebeveynleri ve öz bakımı ile ilgilenen personelle paylaşılmalı ve alanın uzmanları bu sorunların nasıl çözüleceği veya özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin bu sorunlarla karşılaştıklarında nasıl davranacakları ve ne şekilde tepkide bulunacakları hem öğretmenlere hem de özel eğitime ihtiyacı olan bireylere öz bakım veren bakıcılara öğretilmelidir. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimi ve öz bakımı ile ilgilenen kişilere nasıl cinsel eğitim verilmesi gerektiği ile ilgili görseller oluşturulmalı ve bu görseller hem öğretmenlerle hem de ailelerle paylaşılmalıdır. Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için geliştirilen cinsel eğitim programı daha geniş bir kitle de denenmeli ve gerekli olan düzeltmeler yapılmalıdır. Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için cinsel eğitim programı geliştirilirken bu bireylerin hafif ve ağır olma düzeyleri dikkate alınmalıdır ve program geliştirme uzmanları ve eğitim psikologları kazanımları gerçekleştirecek içerik ve öğretim ilke ve stratejilerini engel düzeyine göre geliştirmelidir. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, bu bireylerle çalışan uzman ve öğretmenlerin, aile ve diğer personelin geri bildirimleri önemsenmeli ve cinsel eğitim programındaki değişiklikler yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Anderson, S. (2015). Sex education programs focused on “Protection” and “Prevention” with little attention given to supporting people to develop healthy, positive sexual relationships. *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities*, 2(1), 98-100.
- Bayhan, P., & Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Blanchett, W. J., & Wolfe, P. S. (2002). A review of sexuality education curricula: Meeting the sexuality education needs of individuals with moderate and severe intellectual disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27(1), 43-57.
- Brott, P. E., & Myers, J. E. (2002). Development of professional school counselor identity a grounded theory. In S. B., Merriam et al. (Ed). *Qualitative research in practice examples for discussion and analysis* (pp. 145-160), San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Company.
- Büyükkaragöz, S. S., Kesici, Ş., & Yılmaz, A. (1995). *Yükseköğretim programları ve demokratik tutumlar*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Büyükkaragöz, S. S. (1997). *Program geliştirme: Kaynak Metinler*. Konya: Öz Eğitim Yayınları.
- Coolican, H. (1992). *Research methods and statistics in psychology*. London: Hodder & Stoughton.
- Çağlayaner, H. (2003). *Ergenlerin sağlık bilincinin yükseltilmesi. III. Uluslar arası aile planlaması ve üreme sağlığı kongresi kitabı*. Ankara: Bilimsel Araştırmalar Yayın ve Ltd.Şti.
- Dallos, R., & Draper, R. (2012). *Aile terapisine giriş: Sistemik teori ve uygulama*. (Ş. Kesici ve C. Kiper, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Finlay, W. M. L., Rohleder, P., Taylor, N., & Culfear, H. (2015). Understanding as a practical issue in sexual health education for people with intellectual disabilities: A study using two qualitative methods. *Health Psychology*, 34(4), 328.
- Girgin-Büyükbayraktar, Ç., Konuk-Er, R., Kesici, Ş. (2016a, Mayıs). *According to the opinions of teachers of mentally handicapped individuals: what are the sexual problems that families of students with special education needs perceive? How should sexual education be provided for them?* ELMIS, Ereğli.
- Girgin-Büyükbayraktar, Ç., Konuk-Er, R., Kesici, Ş. (2016b, Mayıs). *According to the opinions of teachers of mentally handicapped individuals: how should sexual education program for students with special education needs be developed?* ELMIS, Ereğli.
- Güleç-Aslan, Y., Özbey, F., Sola-Özgüç, C., & Cihan, H. (2014). Vaka araştırması: Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları. *Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 639-654.
- Gümüş, S. S., & Altınsoy, M. (2015). Hatay okullarında engellilerin cinsel eğitimi durum değerlendirmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 63-72.
- Kesici, S. (2007a). Middle school students' guidance and counseling needs. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(3), 1325-1349.
- Kesici, Ş. (2007b). Şube rehber öğretmenlerinin görüşlerine göre 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin rehberlik ve danışma ihtiyaçları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 365-385.
- Kesici, Ş. (2008a). Sixth-, seventh, and eighth-grade students' guidance and counseling needs according to parents' views. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 101-116.
- Kesici, S. (2008b). A sample for guidance application of distance education technologies: A case study on graduate students' opinions about web-assisted career guidance systems. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(1), 139-156.

- Kesici, S. (2008c). Teachers' opinions about building a democratic classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 35(2), 192-204.
- Konuk-Er, R., Girgin-Büyükbayraktar, Ç., Kesici, Ş. (2016a, Mayıs). *According to the opinions of teachers of mentally handicapped individuals: what are the sexual problems of students with special education needs? How should sexual education be provided for them?* ELMIS, Ereğli.
- Konuk-Er, R., Girgin-Büyükbayraktar, Ç., Kesici, Ş. (2016b, Mayıs). *According to the opinions of teachers of mentally handicapped individuals: what should students and families do in order to stop sexual abuse in students with special education needs?* ELMIS, Ereğli.
- Kök, G. (2010). *Zihinsel engelli çocuğun cinsel sağlığına yönelik ebeveynlere verilen sağlık eğitiminin etkinliğinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Genelkurmay Başkanlığı Gülhane Askeri Tıp Akademisi Komutanlığı, Ankara.
- Lockhart, K., Guerin, S., Shanahan, S., & Coyle, K., (2009). Defining “sexualized challenging behavior” in adults with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. 6(4), 293-301.
- Özgülven, İ. E. (1997). *Cinsellik ve cinsel yaşam*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Schaafsma, D., Kok, G., Stoffelen, J. M., & Curfs, L. M. (2015). Identifying effective methods for teaching sex education to individuals with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of sex research*, 52(4), 412-432.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *Sözel yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Tutar-Güven, Ş., & İşler, A. (2015). Zihinsel yetersizliği olan çocuklarda cinsel eğitim ve önemi. *Akdeniz Üniversitesi Pediatri Hemşireliği Dergisi*, 6(3), 143-148.
- Vural, S. (2013). *Sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için sosyal yeterliklerin geliştirilmesi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Wilkinson, V. J., Theodore, K., & Raczka, R. (2015). ‘As normal as possible’: sexual identity development in people with intellectual disabilities transitioning to adulthood. *Sexuality and Disability*, 33(1), 93-105.
- Wolcott, H. F. (1990). On seeking-and rejecting-validity in qualitative research. *Qualitative inquiry in education: The continuing debate*, 121-152.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, A. (1999). Engelli ergenler ve cinsel eğitim. *İlkışık Dergisi*, 1, 1-4.

Türkiye’de üstün yeteneklileri tanılama araştırmaları ve tanılamada kullanılan ölçme araçları

Şule Gücyeter

Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Uşak, Türkiye, sule.gucyeter@usak.edu.tr

ÖZ Bu araştırmanın amacı Türkiye’de 1990-2015 yılları arasında üstün yetenekli bireylerin tanılanmasına yönelik yapılan çalışmaların incelenmesidir. Üstün yetenekli bireylerin tanılanmasına ilişkin çalışmaların incelenmesi mevcut durumun ortaya konması ve ileride yapılacak çalışmalara ip uçları sunması yönüyle alana katkı sağlayabilir. Araştırmada alanyazın taraması yapılmıştır. Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tez veri tabanı, Google, Google Akademik, kongre özet kitapları, ulaşılan basılı kaynaklar üzerinden elde edilen araştırma özetleri, erişilen tam metinler ve açıklamalardan tanılamaya doğrudan ilişkili olan araştırmalar detaylı incelenmiştir. Bu çalışmaların çoğunluğunun zekâ/ yetenek ölçme araçlarının uyarlanması üzerine olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte genel alanda ve özel yetenek alanlarında kullanılabilecek yerli tanılama araçlarının geliştirilme çalışmalarının da olduğu görülmüştür. Yabancı ölçeklerin Türkiye’deki tanılama çalışmalarında kullanılması kültürel uygunluk problemleri doğurabilir. Bu nedenle, yerli tanılama araçlarının ardıl çalışmalarla farklı yaş grupları için geliştirilmesi, norm çalışmalarının yapılması; ihtiyaç duyulan sanat, spor, müzik, sosyal bilimler vb. alanlardaki yetenekleri tanılamada kullanılabilecek yeni ölçme araçlarının geliştirilmesine yönelik çalışmaların artması önerilmiştir.

*Anahtar
Kelimeler*

Üstün yetenekli, tanılama, ölçme aracı, zeka testi, yetenek testi

Talent identification studies and instruments in Turkey

ABSTRACT The purpose of this study is to examine the studies on identification of talented individuals, which were carried out between 1990-2015 years in Turkey. Examining studies about identification of talented individuals might be beneficial to uncover the current situation about the identification issues and to give clues for further researches. Literature is reviewed in present study. Related data as research abstracts, full texts, and explanations about the identification of talented obtained from the Dissertation databases of the Council of Higher Education (CHE), Google, Google Scholar, conference books, and printed sources are examined in detail. This study shows that most of the identification studies are conducted on the adaptation of the intelligence/ talent scales. In addition, there are studies on the development of national intelligence scales and talent identification instruments in general and specific domains. Because of using adapted instruments in identification could be culturally inappropriate, researcher suggests that the promotion of developing national identification instruments for various ages, carrying out standardization studies of the national instruments, and developing new instruments for identification of talented students in art, sport, music, or social sciences .

Keywords

Talented, identification, identification instruments, intelligence test, talent test

EXTENDED SUMMARY

There have been an increase in research interests towards talented students and their education in Turkey. Not only researchers are interested in talented students, but also the Ministry of National Education (MEB), The Grand National Assembly of Turkey (TBMM), and the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TUBİTAK) expressed their interest in gifted/talented students by supporting studies and research projects especially on developing psychometric assessment scales (MEB, 2014; TBMM, 2012; TÜBİTAK, 2015). A commission which included some of the parliamentarians examined the problems about talented students' identification and education for the aim of providing effective employment to the talented individuals for increasing national welfare (TBMM, 2012).

Examining recent studies on the identification of talented individuals might be helpful for deciding most effective identification methods in finding appropriate matches for talented students to the appropriate educational environments. In addition, investigating study trends on identification issues might be useful for revealing the current situation, and also might serve as a guide for further studies. There are a few studies in the literature about evaluating identification studies in Turkey. For instance, Bildiren and Uzun (2007) examined the usefulness of the identification method of a special high school for talented students. In another study, Tarhan and Kılıç (2014) investigated the models used in the identification of talented and they grouped models as medical and educational models. Gücin (2014) explored the published academic studies (thesis, papers, article, book, internet sources) about gifted individuals, which were carried out between 1933-2014 years. The researcher found 1449 studies in the literature and then categorized them according to the study subjects. Findings showed that there were five master theses, five doctoral dissertations, 10 articles, and 30 conference papers on identification subject. There were also 17 theses and 21 conference papers about adaptation of intelligence scale subject. In another similar study, Sak et. al. (2015) investigated thesis, articles, and conference papers about talented individuals between 1990 and 2014. They found that 52 studies were about identification of talented individuals. While previous studies explored general studies on talented individual or general evaluation of identification models or specific evaluation of a school's gifted identification model, there is a need to examine studies specifically on identification of talented individuals in Turkey. Thus, the purpose of this study is to examine the studies, which were carried out specifically on identification of the talented individuals between 1990-2015.

For this aim, literature was reviewed in present study. Related data as study abstracts, full texts of articles, theses, reports, and explanations about the identification of talented individuals obtained from the Dissertation databases of the Council of Higher Education (CHE), Google, Google Scholar, conference books, printed sources were examined in detail. Keywords as gifted, talented, and identification were used in Google, Google Scholar, and dissertation database by one and by combination. Researcher also used some other keywords for instance Wechsler, Stanford Binet, Woodcock-Johnson to find more research about identification of gifted/talented.

57 studies were reached in the study. Researcher categorized the studies as follows (a) studies which used one identification instrument and investigated its psychometric properties, (b) studies which used more than one instrument in identification process. Researcher also divided each of these categories to new subcategories for examining the studies in more detail. The findings of this study showed that most of the identification studies were conducted on the adaptation of the intelligence scales that are commonly used in talent identification around the world. For instance, the researchers examined the psychometric properties of the Kaufman Brief Intelligence Scale for children aged 7 to 16 (e.g. Hürsever, 2007; Yonus, 2007); of the Cognitive Assessment System for 5 years and 8 years to 14 years (e.g. Ergin, 2003; Uzunhasanoğlu, 2008); of the Raven Standard Progressive Matrices Plus for 5.5 to 15 years (e.g. Kurt, 2008; Tuna, 2010; Tunalı, 2007) and of the Wechsler Intelligence Scale for Children IV for 6 to 16 years (Öktem et al., 2009; Öktem et al., 2012). As because most studies were carried out as preliminary studies for standardization process, the need for follow up studies were emerged in order to effective usage of the adapted instruments in the Turkish students sample.

This study also revealed that some other researchers developed original national intelligence or talent identification scales. For instance, Sak (2015) developed a national intelligence scale for Turkish gifted students. In addition, there were a few original national identification instrument development studies in a specific talent area. For instance, researchers developed instruments to identify math ability at the

preschool level (Güven, 2001) and at the middle school level (Gücyeter, 2015; Sak et.al., 2009). Researchers also developed tests for assessing creative math ability (Akgül, 2014; Türkan, 2010), and for assessing creative scientific ability (Ayas & Sak, 2009; Kanlı, 2014) at middle school level. These national identification instrument development studies also need follow up studies for increasing their psychometric qualities. Further, there is a need for standardization studies before using these tests in nation-wide assessment. Many of these talent identification tools are appropriate for middle school students, but there is a need to develop new versions of these national talent tests to apply them at the elementary and high school level. National talent identification tools mostly focused on mathematical talent and scientific talent. Thus the researchers might consider developing national identification tools for such areas as social science, music, art, sports, or leadership etc.

Moreover, findings of this study also showed that some of the other studies used systematic way for identification. They used more than one tool in identification process of talented individuals in a domain or in general (e.g. Budak, 2007; Dağlıoğlu, 1995; 2001; Ercan, 2013). Some of these studies firstly used nomination forms and then used individualized tests such as old version of Wechsler Intelligence Scale for Children to identify talented students. Some of them not only used tests and nomination forms, but also they benefited from observation, or interview methods in identification process. Therefore, many of these identification approaches take more time than using one instrument in identification. To conclude, researchers should start by clarifying their identification aims, gifted or talented concepts, or theories and then they might determine whether using one or more than one appropriate identification tool for the effective identification. Further, the researchers should consider the competency of the identification instruments' psychometric properties.

GİRİŞ

Türkiye’de son yıllarda üstün yetenekli çocuklar ve eğitimine yönelik ilginin hızla arttığı görülmektedir. Bu ilginin eğitimcilerle sınırlı kalmayıp Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM), Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) düzeyinde de olduğu gözlenmektedir. TBMM, 5 Nisan 2012’de üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla bir meclis araştırma komisyonunun kurulmasına karar vermiştir. MEB, 2011 yılında başlattığı Özel Eğitimi Güçlendirme Projesi (ÖZEGEP) kapsamında yeni psikolojik ölçme araçlarının uyarlanmasına vurgu yaparak üstün yetenekli bireylerin tanılanmasında kullanılacak ölçme araçlarına yönelik çalışmalar başlatmıştır (MEB, 2014). TÜBİTAK, 27/07/2015 tarihinde Kamu Kurumları Araştırma ve Geliştirme Projelerini Destekleme Programı kapsamında MEB’nin müşteri kurum olarak yer aldığı Psikolojik Ölçme Aracı Geliştirilmesi başlıklı çağrı için Kamu Araştırmaları Destek Grubu (KAMAG) proje çağrısını yayınlamış ve bu kapsamda bir proje destek çağrısında bulunmuştur (TÜBİTAK, 2015). Eğitimciler ve eğitimi destekleyen kuruluşların yoğun araştırma ilgisine mazhar olan üstün yetenekli çocukların eğitiminde Türkiye’de uygulanan modeller özel okullar (fen liseleri, sosyal bilimler lisesi, güzel sanatlar lisesi vb.), özel sınıflar (özel okulların kendi bünyesinde açtığı homojen sınıflar), okul sonrası programlar (Üstün Yetenekliler Eğitim Programları-ÜYEP, Bilim ve Sanat Merkezleri-BİLSEM vb.) olarak gruplanabilir (Sak, Ayas, Bal Sezerel, Öpengin, Özdemir, ve Demirel Gürbüz, 2015). Mayıs 2015’te yayınlanan MEB bünyesindeki okullarda üstün yetenekli çocuklar için destek odası açılmasını öngören yönerge de en son güncel uygulama örneği olarak gösterilebilir (MEB, 2015). Ülkemizde üstün yetenekli çocukların eğitimiyle ilgili söz konusu uygulamalardan hareketle izleyen sorular ve cevapları üzerine düşünmek gerektiği söylenebilir. Mevcut uygulamalarda üstün yetenekli öğrenciler nasıl tanılanmaktadır? Üstün yetenekli öğrencilerin tanılanmasında kullanılan ölçme araçlarının psikometrik özellikleri nasıldır? Mevcut ölçme araçlarıyla doğru ve etkili tanılama yapılmakta mıdır? Yeni eğitimsel düzenlemeler ve programlar için tanılamada nasıl bir yol izlenecektir? Etkili, güvenilir ve geçerli bir tanılama yapmak için ne gibi önlemler alınmalıdır? Tanılama ve program eşleştirmesi nasıl sağlanmalıdır?

Yukarıdaki soruların cevaplanması, üstün yetenekli çocukların mevcut ve yeni eğitim-öğretim uygulamalarında yeteneklerine uygun programlara yerleştirilmesinde, dolaylı olarak da potansiyellerini başarıya dönüştürmesinde oldukça önemli görülmektedir. Üstün yetenekli öğrencileri *tanılama* “zekâ, yaratıcılık ve başarı gibi bireysel özelliklere ilişkin bilgilerin toplandığı ve bu bilgiler doğrultusunda öğrencilerin zihinsel kapasiteleri veya potansiyelleri hakkında kararların alındığı bir süreci” ifade etmektedir (Sak, 2014, s. 93). Bu süreç tarama, aday gösterme, ölçme ve karar aşaması gibi çeşitli süreçleri barındırmaktadır. Tarama, aday gösterme ve ölçme aşamasında kullanılan ölçme araçlarının niteliğinin, gerçek üstün yeteneklilerin tanılanmamasında kritik bir öneme sahip olduğu; bu nedenle kullanılan ölçme araçlarının psikometrik özelliklerinin iyi incelenmesi ve araç seçiminde objektif karar verilmesi vurgulanmaktadır (Sak, 2014).

Türkiye’de üstün yetenekli çocukların uygun eğitim-öğretim ortamlarıyla nasıl buluşturulacağına karar vermede kullanılacak doğru, etkin tanılama yöntemleri ve yaklaşımlarına karar verme, uygun ölçme araçlarını seçme ve süreçle ilgili yeni hedefler geliştirebilmek için tanılama üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi yol gösterici olabilir. Meclis araştırma komisyonunun hazırladığı raporda, farklı yetenek alanlarının gerektirdiği erkenlik ilkesi gereği çocuğun potansiyelinin erken dönemde belirlenerek desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca raporda “farklı yetenek alanlarına ilişkin ulusal normlara göre geliştirilen farklı ölçme araçları, gözlem formları, zekâ testleri, yetenek testleri, yaratıcılık, motivasyon, liderlik vb.” kullanılması gerektiği de belirtilmiştir (TBMM, 2012, s. 332). Bunun yanında MEB’in yayınladığı, 2013-2017 Strateji ve Uygulama Planı’nda özel yetenek kavramı kullanılarak özel (üstün) yetenekli bireylerin ülke genelinde yaygınlaştırılabilecek çeşitli tanılama modelleri yardımıyla tanılanması ve eğitimlerinin sağlanmasının sürdürülebilir devlet politikaları içine alınmasının hedeflendiği belirtilmiştir (MEB, 2013). Bu ifadelerden yola çıkıldığında ülkemizde tanılama ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesinin mevcut durumun ortaya konması ve ileride yapılacak çalışmalara yol göstermesi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Alan yazında tanılamada kullanılan ölçme araçlarının incelenmesi ve değerlendirilmesi kapsamında Bildiren ve Uzun’un (2007) Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Lisesi’ne (TEVİTÖL) öğrenci seçiminde uygulanan tanılama yönteminin üstün yeteneğin belirlenmesinde kullanılabilirliğini inceledikleri bir

çalışma tespit edilmiştir. Bu çalışma dışında Tarhan ve Kılıç (2014), üstün yetenekli bireylerin tanılanmasında kullanılan modelleri amaca ve üstünlük ölçütlerine bağlı olarak tıbbi ve eğitimsel modeller başlıkları altında incelemişlerdir. Gücin (2014), ülkemizde 1933-2014 yılları arasında üstün yetenekli bireylere yönelik yapılan akademik yayınları (tez, bildiri, makale, kitap, internet kaynağı) çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Bu çalışmada ilgili yıllar arasında yapılan 1449 çalışma tespit edilmiş; çalışmalar konularına göre sınıflandırıldığında tanılamaya ilgili 5 yüksek lisan tezi, 5 doktora tezi, 10 makale, 30 bildiri olduğu, tanılama kapsamında değerlendirilebilecek bir diğer başlık olan zekâ testleri (değerlendirme) konusunda ise 17 tez, 21 bildiri olduğu belirtilmiştir. Benzer bir diğer güncel çalışmada Sak vd. (2015), 1990-2014 yılları arasındaki üstün yeteneklilere yönelik lisansüstü tezler, makaleler ve kongre bildirimlerini incelemiş olup tanılamaya ilgili 52 bilimsel çalışma tespit etmişlerdir. Söz konusu tanılama çalışmalarının çoğunluğunun uyarılma ve norm çalışması, az bir kısmının orijinal test geliştirme ile ilgili olduğu saptanmıştır (Sak vd., 2015). Gücin (2014) ve Sak vd. (2015), elde edilen bulguları genel hatlarıyla paylaşmışlardır. Her iki çalışmada da tanılamada kullanılan ölçme araçlarının özellikleri, güçlü-zayıf yönleri vb. tartışmalara yer verilmemiştir.

Bu araştırmanın amacı ülkemizde 1990-2015 yılları arasında üstün yetenekli bireylerin tanılanmasına yönelik yapılan çalışmaların incelenmesidir. Ülkemizde özel eğitime ve üstün yeteneklilere yönelik ilginin özellikle 1997’de yayınlanan Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmündeki Kararname (MEB, 1997) ile ivme kazandığı; 2000’li yıllarda İstanbul Üniversitesi’nde lisans ve lisans üstü programların açılmasıyla daha da arttığı söylenebilir (Davaslıgil ve Zeana, 2004). Bu durumdan hareketle çalışmada, son 25 yıllık elverişli süreçte üstün yeteneklileri tanılamaya yönelik yapılan çalışmaların incelenerek mevcut durumun ortaya konması hedeflenmiştir. Alanyazından elde edilen tanılama çalışmaları kategorize edildikten sonra detaylı olarak tartışılmıştır. Araştırmacıya izleyen sorular rehberlik etmiştir. Türkiye’de üstün yeteneklilerin tanılanmasına yönelik ne tür çalışmalar yapılmıştır?

Tanılama çalışmaları nasıl sınıflandırılabilir?

Mevcut çalışmalarda kullanılan ölçme araçları nelerdir?

Mevcut tanılama çalışmaları ne tür sorunlara işaret etmektedir?

Tanılama konusuyla ilgili ileriye yönelik araştırmalar için ne tür öneriler geliştirilebilir?

YÖNTEM

Araştırmada alanyazın incelemesi gerçekleştirilmiştir. İncelemede kullanılan veri niteliğindeki çalışmalar Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tez veri tabanı, Google, Google Akademik, üstün yeteneklilere yönelik kongre özet kitapçıkları ve ulaşılan basılı kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmada YÖK tez veri tabanı arama motorunda öncelikle üstün zekâ, üstün yetenek, tanılama anahtar kavramları tekli veya farklı kombinasyonlar halinde kullanılmıştır. Bu kelimeler dışında dünyada yaygın olarak kullanılan zekâ testlerinin (Wechsler, Stanford Binet, Woodcock-Johnson) adları kullanılarak da arama yapılmıştır. YÖK tez veri tabanı dışında Google ve Google Akademik’te de üstün zekâ ve tanılama ile üstün yetenek ve tanılama kavramları ile tarama yapılarak üstün yeteneklilerin tanılanmasına yönelik araştırma duyurusu, raporu ya da makale çalışmalarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Ayrıca TÜBİTAK projelerinde de yukarıdaki kelimeler kullanılarak zekâ veya yetenek ölçüğü geliştirme ya da uyarılma projelerinin olup olmadığı incelenmiştir. Anahtar kelimelerle elde edilen verilerin özetleri, ulaşılabilir olanların tam metinleri ya da erişilen açıklamalar incelenerek tanılamaya doğrudan ilişkili olan çalışmalar araştırma kapsamına alınmıştır.

Araştırmada ayrıca ülkemizde düzenlenen üstün yeteneklilere yönelik dört ulusal kongre ve iki uluslararası kongrenin özet kitapçıkları da incelenmiş tanılamaya doğrudan ilgili olanlar çalışmaya dahil edilmiştir. Kongre özet kitapçıklarında tanılamaya ilgili alanyazın taraması niteliğinde olan araştırmalar, tez olarak çalışılmış olup daha önceden YÖK tez veri tabanından elde edilmiş olanlar çalışmaya dahil edilmemiştir. Özet kitapçıklarından toplamda 3 çalışma araştırmaya dahil edilmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Elde edilen araştırmaların ayrıntılı incelenmesi için öncelikle; (a) tanılamada kullanılan bir ölçme aracının psikometrik özelliklerini inceleyen çalışmalar ve (b) tanılamada birden çok ölçme aracı kullanan çalışmalar olarak iki genel kategori oluşturulmuştur. Ardından her iki kategori kendi içinde alt başlıklara ayrılarak elde edilen araştırmalar genel özellikleri, güçlü ve zayıf yönleri açısından

karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır. Araştırmada toplam 57 tanılama çalışmasına ulaşılmıştır.

Tanılamada Kullanılan Bir Ölçme Aracının Psikometrik Özelliklerini İnceleyen Çalışmalar

Bu grupta yer alan çalışmalar öncelikle ölçme aracı uyarlama çalışmaları ve yerli ölçme aracı geliştirme çalışmaları olarak iki ana başlık altında, ardından her iki başlık da kendi içinde yeniden kategorize edilerek tartışılmıştır.

Ölçme aracı uyarlama çalışmaları

Tablo 1’de ölçme aracı uyarlamaya ilgili çalışmalar gösterilmiştir. Bu grupta yer alan araştırmaların çoğunluğu lisansüstü tezlerde çalışılmıştır. Söz konusu araştırmalarda aralarında Bilişsel Değerlendirme Sistemi, Kaufman Kısa Zekâ Testi, Wechsler Zekâ Ölçekleri, Woodcock-Johnson Bilişsel Batarya gibi çağdaş zekâ testlerinin (Flanagan ve Harrison, 2005) de yer aldığı birçok ölçme aracının dilimize çevrilmesi ve/ veya uyarlanmasıyla ilgili güvenilirlik, geçerlik ve/ veya ön norm çalışmalarının yapıldığı belirlenmiştir. Tablo 1’de görüldüğü üzere söz konusu ölçme araçları okul öncesi dönemden yetişkinlik düzeyine kadar çeşitli yaş aralıklarında çalışılmıştır. Ülkemize kazandırılan söz konusu ölçme araçlarıyla ilgili açıklama ve tartışmalar izleyen paragraflarda sunulmuştur.

Tablo 1. Ölçme aracı uyarlama çalışmaları

Genel zekâ/ genel yetenek ve bilişsel işlemleri ölçen testleri uyarlama	
Kullanılan ölçme aracı	Örneklem grubu ve araştırmacılar
Bilişsel Değerlendirme Sistemi	5 yaş (Ergin, 2003); 8 yaş (Gürpınar, 2006); 9 yaş (Şenel, 2006); 10 yaş (Dondurucu, 2006); 11 yaş (Akın, 2006); 12 yaş (Oğurlu 2007); 13 yaş (Yılmaz, 2008); 14 yaş (Uzunhasanoğlu, 2008)
Kaufman Kısa Zekâ Testi	7-8 yaş (Hürsever, 2007); 9-10 yaş (Savaşan, 2006); 11-12 yaş (Demirkol, 2007); 13-14 yaş (Atalay, 2007); 15-16 yaş (Yonus, 2007)
Kaufman Kısa Zekâ Testi II	4-45 yaş- (MEB, 2014)
Raven Renkli İlerleyen Matrisler Testi	48-72 ay (Bildiren ve Korkmaz, 2014)
Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi	9, 10 , 11 yaş (Poyraz, 1993)
Raven İlerleyen Matrisler Testi Artı sürümü	5.5.- 6.5 yaş (Kurt, 2008); 6.5-8 yaş (Çetinkaya, 2007); 8-9 yaş (Tunalı, 2007)); 10-11 yaş (Acar, 2007); 12-13 yaş (Kaplan, 2008); 14-15 yaş (Tuna ,2010);
Raven İleri Düzeyde İlerleyen Matrisler Testi	10. sınıf (Yakmacı Güzel, 2002)
Temel Yetenek Testi *	6-9. sınıf (Cansız, 2001)
Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (Revize)	6-15 yaş (Savaşır, ve Şahin 1996);
Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-IV	6-16 (Öktem, Gençöz, Erden, Sezgin, ve Uluç, 2009); 6, 0 ay-16-11 ay (Öktem, Gençöz, Erden, ve Sezgin, 2012)
Wechsler Yetişkinler İçin Zekâ Ölçeği (Revize)	16-70 yaş (Yargıcı, 2000)- Performans alt ölçekleri; 16-70 yaş (Yılmaz, 2000)- Sözcük Dağarcığı; 16-70 yaş (Baştuğ, 2000)- Genel Bilgi, Sayı Dizisi, Aritmetik, Yargılama, Benzerlikler
Wechsler Sözel Olmayan Yetenekler Testi	4-21 yaş (MEB,2014)
Woodcock Johnson Bilişsel Yetenekler Testi (Revize)	6-11 yaş (Toraman, 1997)- Resimli Sözcük Dağarcığı; 12-15 yaş (Kurt, 2000)- Görsel eşleme, Çizip çıkarma, Görsel tamamlama, Resim tanıma; 6-11 yaş (Kurtaran 1998)- Sözcük Dağarcığı
Woodcock Johnson Bilişsel Yetenekler Testi ve Başarı Testi III	2-23 yaş, (MEB, 2014)
Alana özgü yetenekleri ölçen testleri uyarlama	
Kullanılan ölçme aracı	Örneklem grubu ve araştırmacılar
DISCOVER, Uzamsal-Analitik Yetenek Testi	2, 3. sınıf (Özyaprak, 2006)
Erken Matematik Yeteneği Testi-2	3-8 yaş (Güven, 1997)
Erken Matematik Yeteneği Testi-3	60-72 ay (Erdoğan, 2006)
Tarama aşamasında kullanılacak ölçme araçlarını uyarlama	
Kullanılan ölçme aracı	Örneklem grubu ve araştırmacılar
Aşırı Duyarlık Anketi I	10. sınıf (Yakmacı Güzel, 2002)
Üstün Yetenekli Puanlama Ölçekleri Okul Öncesi Formu	4-6 yaş (Alma, 2015; Karadağ, 2015)

Genel zekâ/ genel yetenek ve bilişsel işlemleri ölçen testleri uyarlama

Raven Standard İlerleyen Matrisler Testi –RSİMT (Raven Standard Progressive Matrices). Üzerinde sık çalışılan ölçme araçlarından biridir. Sözel olmayan, şekilsel bir test olup genel zekâ kuramını temel almıştır (Raven, 2000; Raven, Raven, ve Court, 2000). Testin orijinali ilk olarak RSİMT şeklinde yayınlanmış olup daha sonra Raven Renkli Matrisler Testi-RRMT (Raven Colored Matrices) ve İleri Düzeyde İlerleyen Matrisler Testi-İDİMT(Advanced Progressive Matrices) şeklinde iki formu daha yayınlanmıştır (Mills, Ablard, ve Brody, 1993). RSİMT genel popülasyona, geniş bir yetenek aralığına uygulanabilmekte iken; RRMT, küçük çocuklara ve zihinsel engelli bireylere; İDİMT de daha çok üstün zekâlı bireylere ve RSİMT’inden 90. persentil ve üstünde yer alanlara uygulanabilmektedir (Mills, vd., 1993; Raven, 2000). RSİMT’nin de özellikle 7-16 yaş grubunda tavan etkisini önlemek için zorlaştırıldığı ve *Artı (Plus)* olarak adlandırıldığı ifade edilmiştir (Raven, vd., 2000). Ayrıca ölçme aracının grupla uygulamaya izin vermesi ve puanlamasının kolay olup uygulama ve puanlanma için eğitim gerektirmemesi yönüyle ekonomik ve avantajlı olduğu söylenebilir.

Tablo 1’den RSİMT’nin ülkemizde 4 yaş - 15 yaş aralığı için geçerlik, güvenilirlik ve ön norm çalışmalarının çeşitli araştırmacılar tarafından yapıldığı görülmektedir (Acar, 2007; Bildiren ve Korkmaz, 2014; Çetinkaya, 2007; Kaplan, 2008; Kurt, 2008; Poyraz, 1993; Tuna, 2010; Tunalı, 2007; Yakmacı Güzel, 2002). Söz konusu çalışmalarda Poyraz (1993) testin normal sürümünü (RSİMT); Yakmacı Güzel (2002) İDİMT sürümünü; Bildiren ve Korkmaz (2014), RRMT sürümünü diğer araştırmacılar ise RSİMT’nin artı sürümünü çalışmışlardır.

RSİMT ile ilgili yapılan uyarlama çalışmaları genellikle İstanbul ilinde gerçekleştirilmiştir. Testin ülke genelinde aktif kullanılabilmesi için norm gruplarının belirlenmesi, tavan etkisinin olup olmadığının araştırılması gerektiği söylenebilir. Bunun yanında testin özellikle üstün yetenekli bireyleri tanılamada daha etkili kullanımı için İDİMT’nin de farklı yaş grupları için uyarlama, standardizasyon çalışmaları yapılabilir.

Bilişsel Değerlendirme Sistemi –BDS (Cognitive Assessment System). Lisansüstü çalışmalarda sıklıkla çalışılan bir diğer ölçme aracıdır. Bu araç genel zekâ kuramından uzaklaşarak dikkatleri bilgiyi işleme yaklaşımına çekmiştir (Naglieri, 2005). Aracın geliştirilmesinde Planlama, Dikkat, Eş Zamanlı ve Ardıl bilişsel işlemler- PDEA (Planning, Attention, Stimulus, Sequencing-PASS) teorisi temel alınmış olup akademik içerik kullanmadan akademik başarıyı iyi tahmin edebildiği öne sürülmektedir (Naglieri, 2005). Bireysel uygulanmaktadır. Aracı uygulama, puanlanma ve yorumlama için eğitim sertifikası almayı gerektirmektedir. Testin uygulama yaş aralıkları 5-17 yaş olarak ifade edilmiştir.

Tablo 1’den görüldüğü üzere testin güvenilirlik, geçerlik çalışmaları ülkemizde 5 yaş, 8 yaş-14 yaş aralığında çalışılmıştır (Akın, 2006; Dondurucu, 2006; Ergin, 2003; Gürpınar, 2006; Oğurlu, 2007; Yılmaz, 2008; Uzunhasanoğlu, 2008). Testin genel zekâ kuramı dışında farklı bir teori üzerinden bilişsel yetenekleri değerlendirmesi, kişinin yaşamda birçok faaliyeti gerçekleştirirken ihtiyaç duyduğu temel becerileri incelemesi yönüyle faydalı olduğu söylenebilir. Testin ülkemizde çalışılan yaş aralıkları yukarıdaki çalışmalara benzer olarak sınırlı örneklem üzerindedir.

Kaufman Kısa Zekâ Testi –KKZT. İlk olarak Kaufman ve Kaufman tarafından 1990’da geliştirilmiş olup, testin 2004 yılında ikinci sürümü yayınlanmıştır (Bain ve Jaspers, 2010). Testin son sürümü Cattell-Horn-Carroll (CHC) zekâ kuramına göre geliştirilmiştir. Test 4-90 yaş aralığındaki bireylere uygulanabilmekte, olup iki tane sözel, bir tane sözel olmayan alt testten oluşmaktadır. Uygulama kitapçığında 15-30 dakika uygulanabildiği belirtilmiştir. Tanılama çalışmalarında ön değerlendirmelerde tarama amaçlı kullanımı önerilmektedir (Bain ve Jaspers, 2010). KKZT bireysel zekâ testi olmasına rağmen uygulama süresi diğer bireysel zekâ testlerine oranla oldukça kısa olduğu, fazla sözel yönerge gerektirmediği belirtilmiştir. Testi eğitimciler ve eğitimini alan kişiler uygulayabilmektedir, ancak test puanlarının yorumlanması için formal eğitim gerekmektedir (Bain ve Jaspers, 2010).

KKZT’nin, ülkemizde 7-16 yaş aralığında güvenilirlik, geçerlik, ön norm çalışmalarının yine çoğunlukla lisansüstü tezlerde çalışıldığı tespit edilmiştir (Atalay, 2007; Demirkol, 2007; Hürsever, 2007; MEB, 2014; Savaşan, 2006; Yonus, 2007). KKZT’nin lisansüstü düzeyde çalışılan formlarının eski sürüm olduğu görülmüştür. Bu durum testin ülkemizde efektif kullanılması için yeni sürümünün uyarlama çalışmalarının yapılması gerekliliğini doğurmuştur. Ayrıca lisansüstü düzeyde çalışılan farklı yaş aralıkları için ülke genelinde norm çalışmaları da yapılmamıştır. MEB, ÖZEGEP kapsamında bu testin güncel versiyonunu satın alarak 4-45 yaş aralığı için uyarlama ve standardizasyon çalışmalarını başlatmıştır (MEB, 2014). Çalışmanın henüz sonuç raporu yayınlanmamıştır. Ülkemizdeki tanılama

çalışmalarında da KKZT ön tarama aracı olarak kullanıldığında öğrencinin genel yeteneği hakkında önemli ipuçları sağlayabilir.

Woodcock-Johnson Bilişsel Yetenekler Bataryası- WJBYB. Alan yazında popüler olan bir diğer ölçme aracıdır. Woodcock-Johnson test bataryası fikri Woodcock’un nöropsikoloji üzerine doktora sonrası çalışmalarının bir parçası olarak Tufts Üniversitesi’nde 1974-1975’te ortaya çıkmıştır (Abu-Hamour, Hmouz, Mattar, ve Muhaidat, 2012). Testin ilk sürümü 1977, revize formu, 1989, üçüncü sürümü 2000, norm güncellemesi 2007 yılında yapılmıştır. Bugünlerde ise 2014 yılında öne sürülen dördüncü sürümünün tanıtımı yapılmaktadır (DeFrancesco, 2016). Test Bilişsel Yetenekler Bataryası ve Akademik Başarı Testleri şeklinde iki batarya içermektedir. Bu testlerin çeşitli kombinasyonlarının genel zihinsel yetenek, kapsamlı ve dar bilişsel yetenekler ve yürütücü fonksiyonun yüzlerini ölçmeyi sağladığı belirtilmiştir (Schrank, 2005). Testin üçüncü sürümü modern kuramlardan CHC zekâ kuramına dayalı olup 31 bilişsel testten oluşmaktadır. Schrank (2005), bataryanın bazı testlerinin iki yaş düzeyinde bile uygulanabildiği ama genel bataryanın 5-95 yaş aralığında uygulanabildiğini ifade etmiştir. Yine testin uygulanması ve puanlanması tüm uygulama, puanlama bilgilerine ve standardize edilmiş prosedürlere bağlı kalmayı gerektirdiği belirtilmiştir. Dolayısıyla testin uygulama ve puanlanmasında bir eğitim gerektirdiği söylenebilir.

Ülkemizde söz konusu ölçme aracının revize formu üzerine yapılan birkaç çalışma tespit edilmiştir (Kurt, 2000; Kurtaran, 1998; Toraman, 1997). Ancak bu çalışmalarda ölçme aracının tümünü uyarlama yerine bazı alt testlerinin adaptasyonu üzerine çalışılmıştır. MEB, ÖZEGEP kapsamında bu ölçme aracının üçüncü sürümü için de uyarlama çalışması yapmaktadır (MEB, 2014). Testin üçüncü sürümünün uyarlanmasıyla ilgili MEB tarafından henüz bir sonuç raporu yayınlanmamıştır.

Wechsler Zekâ Ölçekleri. Zhui ve Weiss (2005), ilk Wechsler- Bellevue Zekâ Ölçeği olarak 1939’da yayınlanan Wechsler zekâ ölçeklerinin psikolojik değerlendirme alanında büyük etkiler yarattığını ifade etmişlerdir. Wechsler ölçekleri günümüze kadar birkaç revizyon sürecinden geçmiştir. Wechsler bir teorisyenden çok bir test geliştiricisi olmasına rağmen kendi zamanında etkili olan C. Spearman ve E. L. Thorndike’tan etkilenmiştir (Zhui ve Weiss, 2005). Test toplam zekâ bölümü (intelligence quotient-IQ) puanıyla birlikte sözel ve performans IQ puanı da vermektedir. Araştırmacılar testin günümüzdeki sürümlerinin de tek bir zekâ kuramına göre geliştirilmediğini belirtmişlerdir. Testin farklı zekâ kuramları arasında köprü kurduğu ifade edilmiştir. Testin çocuklar için olan sürümünün 2003’te dördüncü sürümü yayınlanmıştır. Ölçek bireysel zekâ testi olup, uygulama ve yorumlanmasında eğitim gerektirmektedir. Testin grup testlerine oranla uygulamasının pahalı olduğu söylenebilir.

Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği ilk formu R. Uğurel-Şemin (1978)’de dilimize çevrilmiş olup; Wechsler Yetişkin Zekâ Ölçeği’yle ilgili ilk çalışmalar da S. Epir ve Ü. İskit tarafından 1972’de Türkçe çevirisinin ön analiz çalışması şeklinde yapılmıştır (akt. Öner, 2012). Bu çalışmalardan sonra Tablo 1’den görüldüğü gibi Savaşır ve Şahin (1982) Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-Revize (WISC-R) formunun standardizasyonunu TÜBİTAK projesi kapsamında gerçekleştirmiştir. Proje raporu incelendiğinde örneklemin çoğunluğunun Ankara ilinden seçildiği kalan kısmının ise diğer bölgeleri temsil edecek il merkezlerinden seçildiği, Karadeniz bölgesini temsil eden bir ilde uygulama gerçekleştirilmediği ve raporun sonuç kısmında testin köy çocukları için de standardizasyonunun yapılması gerektiği belirtilmiştir. Bu ifadelerden örneklemin tüm ülkeyi iyi düzeyde temsil etmediği söylenebilir.

TÜBİTAK projeleri kapsamında Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği’nin dördüncü sürümü Öktem vd., (2009)’da uyarlama ve standardizasyon çalışmalarının yapıldığı; Öktem vd. (2012) ise Türkiye geneli norm çalışmalarının yapıldığı saptanmıştır. İlk çalışmada ölçeğin Türkçeye çevrilmesi ve kültüre uyarlama çalışmaları yürütülmüş, sonrasında pilot ve asıl uygulama ile uyarlanan testin psikometrik özellikleri araştırılmıştır. Öktem vd. (2012)’de büyük bir örnekleme ulaşılmaya çalışıldığı görülse de, raporda norm çalışmaları için gerekli örneklem büyüklüğü, temsil gücü, örneklemin sosyo ekonomik statüye duyarlılığı için belirlenen seçim kriterlerinin yeterliliği noktasında ayrıntılı açıklamaların olmadığı görülmüştür.

Ülkemizde Wechsler ölçeklerinden Wechsler Yetişkin Zekâ Ölçeği’yle ilgili de çalışmalar yapıldığı görülmüştür (Baştuğ, 2000; Yargıcı, 2000; Yılmaz, 2000). Testin yetişkinler için alt ölçekler düzeyinde ön norm çalışmaları yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda testin tamamının çalışılmamış olması sınırlılığının yanında testin uyarlama çalışmalarında küçük örnekleme, belli bir şehirde çalışılmış olması da söz konusudur. Ayrıca ülkemizde çalışılan form testin ilk gözden geçirilen sürümüdür. Testin şu an yetişkinler için üçüncü sürümü mevcuttur (Zhu ve Weiss, 2005).

Tablo 1’den görüldüğü üzere Wechsler Sözel Olmayan Yetenekler Testi’nin (Wechsler Nonverbal Scale of Ability-WNV) de MEB tarafından satın alınarak 4-21 yaş aralığında uyarlama ve norm çalışmalarının gerçekleştirildiği belirtilmiştir (MEB, 2014). MEB tarafından, uyarlanan testin psikometrik özelliklerine ilişkin bir rapor, açıklama henüz yayınlamamıştır. WNV genel yeteneği sözel içerik kullanmadan ölçmeyi amaçlamaktadır (Naglieri ve Brunnert, 2009). Test kısa versiyon ve tüm-batarya olarak iki ayrı şekilde uygulanabilmektedir. Ayrıca bireyin yaşına göre farklı alt test kümelerinin uygulanabildiği, her bir alt testin genel yeteneği farklı yolla ölçtüğü de belirtilmektedir. Testin sözel içerikle değil de resimlerle yönergeler vermesinin anadilden kaynaklı problemleri azaltabileceği düşüncesiyle MEB tarafından tercih edildiği düşünülmektedir.

Temel Kabiliyetler Testi. Ülkemizde MEB’in daha çok Rehberlik ve Araştırma Merkezleri’nde (RAM) sıklıkla kullandığı bir testtir. Temel Kabiliyetler Testi (TKT), Thurstone tarafından geliştirilen Birincil Yetenekler Testi’nin (Primary Abilities Test) Türkçe’ye uyarlanmış halidir (MEB, 2001). TKT yaşlara göre 5-7, 7-11 ve 11-17 olarak üç batarya halindedir. Türkiye’de bu test bataryasının adapte edilerek kullanılması MEB, Test ve Araştırma Bürosunun kurulduğu 1953’te başlamıştır. Ancak testin psikometrik özelliklerine yönelik yeterli çalışma olmadığı gerekçesiyle MEB, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından 1998’de TKT 7-11 uyarlama çalışmaları yapılarak 2001’de tamamlanmıştır (MEB, 2001). Atılgan (2005), testle ilgili MEB’in araştırmasında testin yordama geçerliğinin incelendiği, faktör geçerliğinin incelenmediğini belirtmiştir. Atılgan (2005) kendi yaptığı araştırma sonuçlarına göre, testin yapı geçerliğinde sorunlar olduğunu ifade etmiştir. Araştırmacı, yapı geçerliği sağlanmış maddelerden yeni test formunun oluşturularak psikometrik özelliklerinin yeniden incelenmesinden sonra testin kullanılmasını önermektedir. Cansız (2001) Temel Yetenekler Testi’nin 6-9. sınıflar için geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmıştır. Araştırmanın ulaşılan özetinde örnekleme ile ilgili ayrıntılı bilgilere ulaşamamıştır.

Alana Özgü Yetenekleri Ölçen Testleri Uyarlama

Alan yazını incelemesinde genel zekâ ve/ veya bilişsel yetenekleri, fonksiyonları ölçen testlerin uyarlanması dışında alana özgü yetenek testlerinin uyarlamasına yönelik çalışmalar da tespit edilmiştir. Alana özgü yeteneğin belirlenmesinde matematik ve uzamsal yetenek testlerinin uyarlama çalışmaları olduğu görülmüştür (Erdoğan, 2006; Güven, 1997; Özyaprak, 2006).

Erken Matematik Yeteneği Testi (Test of Early Math Abilities-TEMA). Test ilk 1983’te Ginsburg ve Baroody tarafından dört yaş ile sekiz yaş on bir ay arasındaki çocukların matematik yeteneklerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş, 1990’da yayımlanan gözden geçirilmiş versiyonuna (TEMA-2) üç yaş grubu dahil edilmiş; 2003’te ise testin üçüncü sürümü (TEMA-3) yayınlanmıştır (Hoffman, ve Grialou, 2005). Test, matematikte yetenekli çocukları belirleme, çocukların matematiksel düşünmedeki güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyma amaçlarıyla kullanılmaktadır (Güven, 1997).

Ülkemizde öncelikle TEMA-2’nin güvenilirlik, geçerlik çalışmalarının lisansüstü tez çalışması kapsamında Güven (1997) tarafından yapıldığı tespit edilmiştir. Testin son sürümünün güvenilirlik, geçerlik çalışması 60-72 aylık çocuklar için Erdoğan (2006) tarafından yapılmıştır. Testin son sürümünün güvenilirlik, geçerlik çalışmalarının diğer yaş grupları için henüz yapılmadığı görülmektedir.

DISCOVER, Uzamsal-Analitik Yetenek Testi. Alan yazında C. J. Maker tarafından geliştirilen çoklu zekâ kuramını (Gardner, 1993) temel alan DISCOVER Değerlendirme (Discovering Intellectual Strengths and Capabilities through Observation while allowing for Varied Ethnic Responses-Zihinsel Güçleri ve Yeterlilikleri Gözlem Yoluyla Keşfetme) dilsel-sözel zekâ, matematiksel-mantıksal zekâ, uzamsal zekâ alanlarında değerlendirmeler yapmaktadır (Maker ve Schiever, 2005). Bu değerlendirme yönteminde öğrencilerin problem çözme becerileri temel alınmaktadır. Öğrenciler küçük gruplar halinde teste alınarak kendilerine verilen problem durumlarını çözerken gözlemlenmektedir. Gözlemcilerin bu esnada aldıkları notlarla öğrencilerin performansları puanlanmaktadır.

DISCOVER Değerlendirme Sisteminin uzamsal-analitik zekâ kısmıyla ilgili değerlendirme sağlayan formunun ülkemizde ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileriyle güvenilirlik, geçerlik çalışmaları yapılmıştır (Özyaprak, 2006). Test çocukların performansını gözlem yoluyla tespit etmekte, IQ puanı vermeden farklı zekâ alanındaki üstün yetenekli öğrencileri tanılamaya çalışmaktadır. Ancak testin uygulaması ve puanlanması dikkatli bir gözlemi ve tartışmayı gerektirmektedir. Testin farklı yaş gruplarına yönelik güvenilirlik, geçerlik çalışmaları henüz yapılmamıştır.

Tarama Aşamasında Kullanılabilecek Ölçme Araçlarını Uyarlama

Alan yazında bir zekâ ölçeğinin çevirisi yanında tanılamada özellikle tarama aşamasında kullanılabilecek yardımcı ölçme araçlarının uyarlaması çalışmalarına da rastlanmıştır. Bu çalışmaların da genellikle lisansüstü tez çalışmalarında gerçekleştirildiği saptanmıştır. Çalışmalardan ilki okul öncesinde tanılamaya yardımcı bir araç iken, ikincisi lise yıllarında üstün yeteneklileri tanılamaya yardımcı bir araç olarak kullanılabilecek niteliktedir.

Üstün Yetenekli Puanlama Ölçekleri Okul Öncesi/ Anasınıfı Formu. Pfeiffer ve Jarosewich (2003)’te Üstün Yetenekli Puanlama Ölçekleri Okul Öncesi/ Anasınıfı Formu’nu (Gifted Rating Scale-Preschool/ Kindergarten) geliştirmiştir (Akt. Karadağ, 2015). Söz konusu ölçme aracının entelektüel beceri, akademik beceri, yaratıcılık, sanatsal yetenek ve motivasyon alanlarına yönelik yetenekleri değerlendirdiği; üstün yetenek potansiyelini belirlemede ilk kademe tarama testi olarak umut vaat ettiği belirtilmiştir (Karadağ, 2015). Ölçme aracı öğretmen tarafından puanlanan 60 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracı ülkemizde hem Karadağ (2015) hem de Alma (2015) tarafından çalışılarak güvenilirlik, geçerlik çalışmaları belirli bir örneklem için yapılmıştır.

Aşırı Duyarlılık Anketi. Yakmacı-Güzel (2004), alan yazında üstün yetenekli çocukların kişilik özelliklerinin Aşırı Duyarlılık Anketi ile incelenerek üstün yetenekli çocukların belirli aşırı duyarlılık alanlarında normal akranlarından farklılık gösterip göstermediğine yönelik çalışmalar bulunduğunu belirtmiştir. Aşırı Duyarlılık Anketi, Dabrowski’nin Pozitif Çözülme Teorisi (Positive Disintegration Theory) temel alınarak geliştirilmiştir. Söz konusu teori gelişimsel bir kişilik kuramı olup üstün yetenekliliğin anlaşılmasında bireyin gelişiminde özellikle duyguların oynadığı role değinmektedir. Bunun yanında teori daha çok üstün yetenekli ve yaratıcı kişiler üzerinde çalışılarak oluşturulmuştur (Akt. Yakmacı Güzel, 2004). Alan yazında Aşırı Duyarlılık Anketi’nden alınan puanlara göre üstün zekâlı çocukların zihinsel, hayal gücü, duygusal, duygusal ve devinimsel aşırı duyarlılık gibi beş farklı alandan özellikle zihinsel, hayal gücü ve duygusal alanlarda daha yüksek puanlar aldığı saptanmıştır (Yakmacı Güzel, 2002). Bu noktadan hareketle, Yakmacı Güzel (2002) öncelikle anketin çevirisini yaparak 10. sınıf düzeyinde güvenilirlik ve geçerliğini incelemiştir. Ayrıca Yakmacı Güzel’in (2002) çalışmasında alan yazına benzer olarak özellikle zihinsel ve hayal gücü alanlarında üstün yeteneklilerle olmayanlar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiş, araştırmacı buradan yola çıkarak anketin tanılamada yardımcı bir araç olarak kullanılabileceği yorumunu yapmıştır. Ancak çalışmanın daha büyük örnekleme, farklı yaş grubundaki üstün yetenekli bireylerle çalışılarak ardıl araştırma bulgularıyla desteklenerek sonuçların güçlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Yerli Ölçme Aracı Geliştirme Çalışmaları

Ülkemiz alan yazınında uyarlama çalışmaları dışında bazı girişimci araştırmacılar tarafından özgün zekâ veya yetenek ölçme araçlarını geliştirme çalışmalarının yapıldığı da görülmüştür. Tablo 2’de yerli araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçme araçları gösterilmiştir. Bu çalışmalarda genel zekâ/ genel yetenek tanılama için ölçme aracı geliştirme ve belirli bir yetenek alanında tanılama için ölçme aracı geliştirme şeklinde iki alt başlıkta ele alınmıştır.

Tablo 2. Yerli Ölçme Aracı Geliştirme Çalışmaları

Genel zekâ/ genel yetenek tanılama için ölçme aracı geliştirme	
Kullanılan ölçme aracı	Örneklem grubu ve araştırmacılar
Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği	4-11 yaş (Sak, 2015)
8. Sınıf Akademik Yetenek Testi	8. sınıf (Richards Sanlı, 2004)
Belirli bir yetenek alanında tanılama için ölçme aracı geliştirme	
Kullanılan ölçme aracı	Örneklem grubu ve araştırmacılar
Bilimsel Üretkenlik Testi	6-8. sınıf (Ayas ve Sak, 2010)
Matematik Yaratıcılık Ölçeği	4-8 sınıf (Akgül, 2014)
Matematiksel Yetenek Testi	6-8. sınıf (Sak, Türkan, Şengil, Akar, Demirel ve Güçyeter, 2009)
Matematiksel Üretkenlik Testi	6-8. sınıf (Türkan, 2009)
Matematikte Benzerlik ve İlişki Temelli Düşünme Testi	5. sınıf (Güçyeter, 2015)
Sezgisel Düşünme Testi	Okul öncesi (Güven, 2001)
Yaratıcı Bilimsel Çağrışımlar Testi	4-8. sınıf (Kanlı, 2014)

Genel zekâ/ genel yetenek tanılama için ölçme aracı geliştirme

Alan yazında genel yetenek veya genel zekâyı ölçmeye yönelik iki çalışma dikkat çekmektedir. Çalışmalardan ilkinde sekizinci sınıf öğrencilerine eğitsel rehberlik çalışmalarında faydalı olabileceği düşünülen Akademik Yetenek Testi geliştirilmiştir (Sanlı Richards, 2004). Ölçme aracının geliştirilmesinde Crocker ve Algina (1986)’da önerilen yaklaşıma göre önce yetenek testinde ölçülecek özelliklerin belirlendiği, ardından uygun maddeler geliştirildiği belirtilmiştir. Testin Ankara ili için norm çalışması yapılmıştır.

Diğer çalışmada Sak (2015), Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği olarak adlandırılan ilk yerli zekâ ölçeği geliştirilmesi ve ülke normlarının belirlenmesi çalışması yürütülmektedir. Ölçek genel zekâyı ve genel zekâyı oluşturan ana bileşenleri objektif olarak ölçen bireysel bir zekâ ölçeği olup yedi alt testten oluşmaktadır (Sak, 2015). Testin 4-12 yaş aralığındaki çocuklara 35-45 dakikada uygulanabileceği belirtilmiştir. Test Cattell-Horn-Carroll (CHC) ve PASS teorilerine dayalı olarak geliştirilmiştir. Testin güvenilirlik ve geçerlikle ilgili pilot uygulamaları tamamlanmış olup, asıl form hazırlanarak uygulayıcı eğitimleri de verilmiştir (Proje IQ, 2016). Testin ülke genelinde norm çalışması yapılmaktadır. Testin norm çalışmaları tamamlandıktan sonra RAM’larda aktif kullanımıyla ilgili olarak da MEB ve Anadolu Üniversitesi arasında işbirliği anlaşması yapılmıştır (Proje IQ, 2016).

Belirli bir yetenek alanında tanılama için ölçme aracı geliştirme

Ülkemizde alana özgü yetenek tanılamaya ilgili daha çok matematiksel yetenek ve bilimsel yaratıcılık yeteneklerinin ölçümünde kullanılacak ölçme araçlarının geliştirilmesi çalışmalarının ön planda olduğu görülmüştür. Çalışmalarda okul öncesi ve ortaokul dönemlerinde belirli bir alandaki yeteneğin tanılanmasına olanak sağlayan ölçme araçlarının geliştirildiği tespit edilmiştir.

Güven (2001), erken çocuklukta matematiksel yeteneği tanılamada sezgisel düşünmeden yararlanarak Sezgisel Düşünme Testi’ni (SDT) geliştirip güvenilirlik, geçerlik çalışmasını yapmıştır. Testte miktar (çokluk), büyüklük (hacim), uzunluk, ağırlık ve sayısal büyüklük gibi matematiksel alanlara yönelik becerileri ölçen sorular bulunmaktadır. Test 4-6 yaş çocuklarının sezgisel olarak matematik yeteneğini ölçmek amacıyla geliştirilmiş, bireysel uygulanan, yaklaşık 15 dakika süren bir testtir. Testin güvenilir ve geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Matematik yeteneğini tanılamada ortaokul döneminde kullanılacak testler de geliştirilmiştir. Sak, Türkan, Şengil, Akar, Demirel, ve Güçyeter (2009) matematik yeteneğini Üçlü Matematiksel Zihin Modeli’ni (Sak, 2005) temel alarak geliştirmişlerdir. Test ilk geliştirildiğinde altıncı sınıfta tanılamaya imkan verirken, son çalışmalarla beşinci sınıftan itibaren matematik alanında üstün yetenekli öğrencileri belirlemede ÜYEP’te aktif kullanılmaktadır (Avcı ve Bosbey-Esmeroglu, 2014). Testin beşinci sınıflar için uygulanabilir hale getirilen formatının geçerlik, güvenilirlik çalışmalarıyla ilgili bir rapor yayınlanmamıştır.

Matematiksel yeteneği tanılamaya ilgili bir diğer çalışmada Güçyeter (2015), matematiksel yeteneğin çekirdek bilişsel becerilerden hareketle tanılanmasını vurgulayan Matematikte Benzerlik ve İlişki Temelli Düşünme Modeli’ni (MBİTD-M) geliştirerek modeli temel alan Matematikte Benzerlik ve İlişki Temelli Düşünme Testi’ni (MBİTD-T) geliştirmiştir. Çalışmada testin kuramsal modelinin doğrulandığı ve testin güvenilirlik ve geçerliğini destekleyen bulgulara ulaşılmıştır. Testin psikometrik özelliklerinin güçlendirilmesi için test revize edilerek pilot uygulamalarla ardıl psikometrik özelliklerinin incelenmesinin sürdüğü belirtilmiştir (Güçyeter, 2016a, 2016b, 2016c).

Alan yazında matematik yeteneğinin matematiksel yaratıcılık yüzünün değerlendirilmesiyle ilgili ölçek geliştirme çalışmaları da mevcuttur. Örneğin, Matematiksel Üretkenlik Testi (MÜT) beş öğrenme alanında akıcılık, esneklik ve yaratıcılık puanı hesaplayarak ortaokul öğrencilerinin matematiksel yeteneği hakkında fikir vermektedir (Türkan, 2010). MÜT, matematiksel bilgiyi yeni durumlarda kullanma, problem çözümü için yeni stratejiler geliştirme, problemi farklı açıdan ele alma, matematiksel bilgi ile başka alanlardaki bilgiyi birleştirerek yeni problemler üretmeyi gerektirmektedir. Testte ilköğretim matematik programında yer alan sayılar, geometri, ölçme, cebir ve olasılık-istatistik öğrenme alanlarını içeren sorular bulunmaktadır. Benzer bir diğer yaratıcılık yeteneğini değerlendirme çalışmasında Matematik Yaratıcılık Ölçeği geliştirmiştir (Akgül, 2014). Araştırmacı matematiksel yaratıcılık üzerine yapılan çalışmalardan yola çıkarak iraksak düşünmeyi temel alan; öğrencilerin mantıksal düşünme, geometrik kavramlarla ilgili düşünme ve problem kurma boyutlarında akıcı, esnek ve orijinal düşünmesini belirleyici bir ölçek geliştirdiğini ifade etmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği beş, altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir (Akgül, ve Kahveci, 2014).

Bir diğer spesifik yetenek alanı olan fen bilimlerindeki yetenek birkaç araştırmacı tarafından yaratıcılık yüzüyle incelenmiştir (Ayas ve Sak, 2009; Kanlı, 2014). Ayas ve Sak (2009) tarafından geliştirilen Bilimsel Üretkenlik Testi (BÜT), 6. sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılıklarını ölçme amacıyla geliştirilmiş alana özgü yetenek tanılamalarında kullanılabilir bir ölçme aracıdır. Ölçme aracının psikometrik özellikleri ardıl çalışmalarla incelenmiştir (Ayas, 2010; Sak ve Ayas, 2013; Ayas ve Sak, 2014). Testin çoğul düşünme çalışmalarını ve İkili Arama Olarak Bilimsel Buluş (Scientific Discovery as Dual Search) modelini temel alarak geliştirildiği belirtilmiştir (Sak ve Ayas, 2013). Bir diğer çalışmada çağrışımsal düşünme ve analogilerden hareketle fen bilimlerindeki yaratıcı yeteneği ölçmeye yönelik Bilimsel Çağrışımlar Testi (BÇT) geliştirilmiş olup testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır (Kanlı, 2014). Söz konusu testler ortaokul düzeyine hitap etmektedir. Belirli örneklem üzerinde çalışılmış olup ülke geneli norm çalışmaları henüz yapılmamıştır.

Tanılamada Birden Çok Ölçme Aracı Kullanan Çalışmalar

Alan yazında üstün yeteneği tanılamada ülkemizde mevcut olan zekâ veya yetenek ölçme araçları; araştırmacıların geliştirdikleri aday gösterme formları; güvenilirlik, geçerlik çalışmaları yapılan yabancı testler; alana yönelik geliştirilen etkinlikler, testler; gözlem ve görüşme formları gibi çeşitli araç ve yöntemlerden birkaçını uygulamayı içeren çalışmalar tespit edilmiştir (Aksoy, 2014; Alemdar, 2009; Budak, 2007; Dağlıoğlu, 1995; 2002; Ercan, 2013; Suveren, 2006). Bu çalışmalar kapsamında da bazı uyarılma ve yeni test geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Bu gruptaki çalışmalar tanılama sürecinde tek bir araca yoğunlaşmadan birkaç aracın sırayla uygulamasını içeren çalışmaları kapsadığı için ayrı bir başlıkta incelenmiştir. Ayrıca bu çalışmalarda, süreçte kullanılan ölçme araçlarından birinin tanılamaya etkisi ya da sürecin tamamına göre tanılamamanın etkililiği incelenmiştir. Tablo 3’te birden çok ölçme aracı kullanarak yapılan tanılama çalışmaları sunulmuştur.

Tablo 3. Tanılamada birden çok ölçme aracı kullanan çalışmalar

Kullanılan ölçme aracı	Örneklem grubu ve araştırmacılar
Öğretmen Gözlem Formu, Genel Yetenek Testi, Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-Revize	2-5. sınıf (Dağlıoğlu, 1995)
Aile Gözlem Formu, Öğretmen Gözlem Formu, Çoklu Zekâ Formu	Okul öncesi (3-6 yaş)Alemdar, 2009
Aile Gözlem Formu, Öğretmen Gözlem Formu, Temel Kabiliyetler Testi 5-7, Goodenough-Harris Bir Adam Çiz Testi	Ana sınıfı (Suveren, 2006)
Aileler için Çocuk Değerlendirme Formu, Öğretmen için Çocuk Değerlendirme Formu, Temel Kabiliyetler Testi 5-7, Yetenek Belirleme Etkinlikleri, 5-8 yaş düzeyi matematik aktiviteleri	5-6 yaş (Dağlıoğlu, 2002)
Fen Alanındaki Yetenekleri Belirleme Testi, Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlem çizelgesi	6. sınıf (Ercan, 2013)
Kolb Öğrenme Stili Envanteri, Çoklu Zekâ Belirleme Testi, Enneagram Kişilik Belirleme Ölçeği	5-8.sınıf (Aksoy, 2014)
Öğretmen, veli, akran, aday gösterme formları, Problem Çözme Turum Envanteri, Seviye Tespit Sınavı, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Şekilsel), Sınıf Düzey Üstü Testi, Problem Çözme Etkinlikleri	6-8.sınıf (Budak, 2007)

*Temel Kabiliyetler Testi olarak biliniyor

Dağlıoğlu (1995)’te Öğretmen Gözlem Formu, Genel Yetenek Testi, WISC-R testi olmak üzere üçlü belirleme sistemi ile 7-11 yaş grubunda yer alan ilkökul çağındaki üstün yetenekli öğrencileri tanılamayı hedeflemiştir. Ayrıca araştırmada kullanılan Öğretmen Gözlem Formunun tanılamada ne derece başarılı olduğunu incelemiştir. Araştırmacı Genel Yetenek Testi’nin sözel, sayısal, uzaysal, fen bilgisi ve sosyal bilgiler konularında düşünmeyi içeren 120 dakikalık bir test olduğunu; D. A. Özçelik ve R. Eski tarafından 1992’de geliştirildiğini belirtmiştir. Testin güvenilirlik, geçerliği hakkında bilgi verilmemiştir. Araştırmada öğretmenleri tarafından aday gösterme formları ile aday gösterilen öğrencilere sonrasında Genel Yetenek Testi uygulanmış, bu testte her sınıf seviyesinde grubunun %70’inin üzerinde başarı gösterenlere WISC-R uygulanarak bu testte 120 ve üzerinde zekâ bölümüne sahip olanlar üstün yetenekli tanısı almıştır. Çalışmada aday gösterme ve genel yetenek testinin WISC-R uygulamasına katılacaklar için süzgeç görevi gördüğü böylece bireysel uygulamaya daha az öğrenci katılımını sağlayan bir yol izlendiği söylenebilir. Bu sistemde genel yetenek testinde başarılı olmayan öğrencilerin bireysel zekâ testi uygulamasına dahil edilmeyeceğinden akademik olarak başarılı olmayan

(beklenmedik başarısızlık gösteren) öğrencilerin üstün yetenekli tanılanma şansı olmamaktadır. Ayrıca araştırmada kullanılan WISC-R testinin yeni sürümleri bulunmaktadır.

Dağlıoğlu (2002), 5-6 yaş grubundaki çocuklar arasından matematik alanında üstün yeteneklileri belirlemek için ilk aşamada Öğretmen için Çocuk Değerlendirme Formu (ÇDF 1), Aileler için Çocuk Değerlendirme Formu (ÇDF 2) ile aday gösterme sürecini yürütmüştür. İkinci aşamada çocukların zihinsel performanslarını Temel Kabiliyetler Testi 5-7 (TKT 5-7) ile değerlendirmiştir. Üçüncü aşamada matematik, zihinsel ve yaratıcılık bölümlerinden oluşan Yetenek Belirleme Etkinliklerini uygulamıştır. Dördüncü aşamada 5-8 yaş düzeyi matematik aktiviteleri uygulamasını gerçekleştirmiştir. Araştırma sonunda ÇDF 1 ve 2 kullanılarak aday gösterilen çocuklardan TKT 5-7 testinde 130 ve üzeri puan alanlar matematik etkinlikleri uygulanarak takvim yaşının iki yaş üzerinde matematik aktivitelerinde başarılı olanlar matematik alanında üstün yetenekli olarak tespit edildiğini belirtmiştir. Araştırmacının genel zihinsel alanda üstün olmayı matematikte üstün yetenekli olmada ön koşul olarak aldığı görülmektedir. Çalışmada Yetenek Belirleme Etkinliklerinin son tanıyı koymadaki işlevi açık olarak belirtilmemiştir. Daha önceki kısımlarda da TKT’nin güvenilirlik ve geçerliğiyle ilgili sıkıntılar olduğu tartışılmıştı. Bu durumda bu testin sonucunun ön koşul olarak ele alınmasının sıkıntılı olduğu düşünülmektedir. Araştırma içeriğinde kuramsal olarak başta Renzulli’nin zekâ kuramından bahsedilmektedir. Kuramın uygulama sürecine nasıl yansıtıldığı açık değildir. Bu nedenle kuram ve uygulama arasında çelişki gözlenmiştir.

Suveren (2006) dört aşamalı belirleme sisteminde ilk aşamada ailelerin, ikinci aşamada öğretmenlerin zihinsel yönden üstün yetenekli olduğunu düşündüğü çocukları aday göstermesi için Aile Gözlem Formu (AGF) ve Öğretmen Gözlem Formu (ÖGF) uygulamıştır. Üçüncü aşamada aile ve öğretmenleri tarafından aday gösterilen çocukların genel zihinsel performanslarını ölçmek için TKT 5-7, dördüncü aşamada Goodenough-Harris Bir Adam Çiz Testi’nin uygulandığını ifade etmiştir. Araştırmacının çalışmasında veri toplama aşaması kısmında “ZB 130 ve üzerinde olan çocukların üstün yetenekli” olarak tanılandığı belirtilmiştir (Suveren, 2006, s. 53). Goodenough-Harris Bir Adam Çiz Testi çalışmanın özetinde tanılamının dördüncü aşamasında yer aldığı belirtilmiştir. Araştırmanın içeriğinde ise testin üstün yeteneği tanılamada TKT 5-7’yi destekleyen yardımcı bir test olarak düşüldüğünü belirtilerek, bu iki test arasındaki ilişki incelemiştir. Araştırmada üstün yetenekli çocukların çoğunluğunun ebeveynlerce aday gösterilenlerden olmasına rağmen, öğretmenlerin çocukların performanslarına daha yakın değerlendirmeler yaptığı bulunmuştur. Dağlıoğlu (2002) ve Suveren (2006) aday gösterme sürecinden sonra Temel Kabiliyetler Testi’nin 5-7 formlarını uygulayarak bu test üzerinden 130 üzerinde puan almayı üstün yetenekli olarak kabul etmiştir. Daha önceden de belirtildiği gibi TKT 5-7 testinin de ülke geneli norm çalışmaları sıkıntılı olduğu için tanılamadaki etki değeri sorgulanmaktadır.

Budak (2007) aşamalı bir sistemle matematikte üstün yeteneklileri tanılamayı öneren bir model geliştirmiştir. Modele göre ilk aşama aday gösterme safhası olarak adlandırılan öğretmen, veli, akran ve kendini aday gösterme sürecini içermektedir. Bu safhada belirtilenlerden herhangi birindeki eşik değeri geçerek aday gösterilen öğrenciler ikinci aşamaya geçmektedir. İkinci aşamada Problem Çözme Etkinlikleri (PÇE) ve Sınıf Düzeyi Üstü Bilişsel Yetenekler Testi (SDÜT) uygulanmaktadır. Bu uygulamalardan da eşik değerleri geçen öğrenciler için buldukları sınıflarda doğal matematik ders ortamında da gözlemlendiği, gözlem verilerinin de gelişim dosyasına eklendiği belirtilmiştir. Dosyadaki verilerin değerlendirilmesiyle öğrenciye uygun öğretim programları önerildiği belirtilmiştir. PÇE öğrencilerin verilen zor matematik problemlerini çözmesi ve bu esnada gözlemcinin süreçte çocukların çözüm süreçlerini izlemesi, gözlem notları almasını içermektedir. Klinik mülakat ile süreç çözümlenmektedir. PÇE uygulama ve değerlendirilmesinin zaman aldığı ve dikkat gerektirdiği, klinik mülakat verilerinin kayda geçirilmesinde dikkatli olunması gerektiği belirtilmiştir. PÇE’nin zor ama bilgidен çok muhakeme ve soyutlama yeteneği gerektiren sorulardan seçilebileceğini belirtmiştir. PÇE için 3 ve üstü puan almak (en yüksek 4 puan), SDÜT için %50 ve üstü dilimde olmak koşulunu sağlayanlar matematikte üstün yetenekli olarak tanılanmışlardır. Araştırmada matematikte zor problemleri çözme (Niederer, Irwin, Irwin, ve Reilly, 2003) üstün yeteneklilik göstergesi sayılmaktadır. Araştırmada aday gösterme sonrasında özellikle PÇE etkinlikleri için seçilecek problemlerin belirlenmesi, sonrasında uygulama ve klinik mülakatla değerlendirme özel uzmanlık gerektirdiği için süreç uzun ve zahmetlidir.

Alemdar (2009), 3-6 yaş aralığında özel bir anaokuluna devam eden çocuklardan üstün yetenekli olanların belirlenmesi ve kullanılan yöntemlerin üstün yetenekli olanları seçmede ne derece başarılı

olduğunu saptamayı hedeflemiştir. Tanılama için Aile Gözlem Formu, Öğretmen Gözlem Formu ve araştırmacının uyguladığı Çoklu Zekâ Gözlem Formu uygulanmıştır. Aile ve öğretmen formlarından çocukların aldığı puanlarla Çoklu Zekâ Gözlem Formundan alınan puanlar karşılaştırılarak ebeveyn, öğretmen ve uzman görüşleri arasında farklılık olup olmadığının incelendiği belirtilmiştir. Araştırmada kullanılan gözlem formlarının nasıl geliştirildiği, içeriklerine yönelik detaylı açıklamalara yer verilmediği görülmüştür. Ayrıca araştırmada kullanılan Çoklu Zekâ Gözlem Formu’nun nasıl değerlendirildiğine yönelik detaylı bir açıklama yoktur, sadece ekler kısmında her bir zekâ alanına göre bir gelişmişlik derecesi sunulmuştur. Çalışmaya katılan 123 çocuktan 44 tanesinin genel anlamda mı üstün yetenekli yoksa çoklu zekâ alanlarının bir ya da birkaçında mı üstün yetenekli olup olmadığı da açık değildir.

Ercan (2013) araştırmasında fen alanındaki yetenekleri ortaya koymayı amaçlayan modelinde, birinci aşamada üstün yetenekli tanısı konmuş öğrencilere Fen Alanındaki Yetenekleri Belirleme Testi ve Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği uygulamıştır. İkinci aşamada araştırmacı veli, öğretmen ve öğrencinin kendisi ile öğrenciyi tanımaya yönelik mülakat yapmıştır. Üçüncü aşamada ise elde edilen veriler sentezlemiştir. Nitel verilerin kendi içinde ve daha sonra nicel yöntemler ile elde edilen verilerle sentezlendiği belirtilmiştir. Oluşturulan ölçütler çerçevesinde tanılama süreci sonucunda çocuğun fen alanındaki yetenek haritasının oluşturularak kendisine uygun eğitim modeli hazırlanması amaçlanmamıştır. Modele göre öğrencinin fen alanında üstün yetenekli olabilmesi için mevcut veri toplama kaynaklarından en az üçünde ve yapılan testlerin en az %70’inde başarı göstermesi gerekmektedir. Veri toplama araçlarından Bilimsel Yaratıcılık Ölçeğinin bir haftada, Bilimsel Yetenek Testinin uygulaması açık uçlu sorulardan oluştuğu için beş hafta da uygulandığı belirtilmiştir. Bu çalışmada üstün yetenekli olma, fen alanında yetenekli olmanın ön koşulu olarak görülmüştür. Yapılan değerlendirmenin kapsamlı, ancak çok uzun bir sürede tamamlanıyor olmasından dolayı pahalı bir yöntem olduğu söylenebilir.

Aksoy (2014), matematik alanında üstün yetenekli öğrencilerin bazı değişkenler açısından veri madenciliğiyle belirlenmesi konulu tez çalışmasında Kolb Öğrenme Stili Envanteri, Çoklu Zekâ Belirleme Testi ve Ennegram Kişilik Belirleme Ölçeği adlı ölçme araçlarını kullanmıştır. Çalışma ortaokul düzeyindeki matematik alanında üstün yetenekli öğrencilerle yapılmıştır. Belirtilen ölçme araçlarının bu çocuklara uygulanmasıyla elde edilen puanlar, veri madenciliği yöntemlerinden karar ağaçları ve kümeleme analizlerinde kullanılmıştır. Ağ grafiği oluşturularak kişilik tipi, çoklu zekâ alanı ve öğrenme stili değişkenleri ile matematik alanında üstün yeteneklilik arasındaki ilişkinin görselleştirilmeye çalışıldığı belirtilmiştir. Bu çalışmada matematikte üstün yetenekli bireylerin öğrenme stili, kişilik özellikleri ve çoklu zekâ alanlarına göre bir nevi profillerinin çıkartıldığı dolayısıyla bu profillere sahip kişilerin matematik alanında üstün yetenekli olabileceğine yönelik fikir verebileceği düşünülebilir. Ancak bu üç araçla elde edilen verilerin alana özgü yeteneği tanılamada yeterli olup olmadığının kuramsal gerekçesinin çok iyi temellendirilmiş olması gerektiği düşünülmektedir. Bu yöntemin alana özgü yeteneğin düzeyini belirlemede çok etkili olduğu düşünülmektedir. Bireylerin kişilik özellikleri o alandaki alana yönelik yetenek düzeyi hakkında bilgi sağlamayacaktır. Çoklu zekâ alanına göre matematik alanında üstün yeteneklilerin matematiksel mantıksal zekâ alanında üstün yetenekli çıkması gerektiği düşünülmektedir ancak araştırma içeriğinde bu durumun net olmadığı görülmüştür.

TARTIŞMA ve SONUÇLAR

Bulgular kısmında çeşitli başlıklar altında incelenen çalışmalarla ilgili açıklamalardan yola çıkılarak bu kısımda ulaşılan sonuçlar, tespit edilen sorunlar ve çözüm önerileri tartışılmıştır. Ülkemizde tanılamaya yönelik yapılan araştırmaların çoğunun lisansüstü tezlerden oluştuğu görülmektedir. Araştırmaların çoğunluğunun ölçek uyarlaması olduğu da söylenebilir. Bunun yanında genel alanda üstün yeteneklilerin tanılanmasına yönelik çalışmalarla birlikte belirli yetenek alanlarında üstün yeteneklilerin belirlenmesine yönelik çalışmaların da olduğu görülmüştür. Genel ve özel yeteneklerin ölçülmesine yönelik dünyada yaygın kullanılan ölçeklerin uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Uyarlanan ölçeklerin okul öncesinden yetişkinliğe kadar geniş aralıklarda olduğu görülmüştür. Ülkemizdeki araştırmacılar tarafından geliştirilen testlerin yaş aralığı okul öncesinden ortaokul yıllarını kapsayan aralıktadır. Tanılama çalışmalarının bir ölçek geliştirme üzerinden yoğunlaşan çalışmalarla birlikte tanılamada

birden çok ölçme aracını kullanarak bunların etkililiğini inceleyen çalışmalar şeklinde farklılaştığı görülmüştür.

Ülkemizde tanılamada kullanılacak bir ölçme aracıyla ilgili yapılan çalışmalar ölçek uyarlaması ve ölçek geliştirme çalışmaları şeklinde iki başlıkta incelenmiştir. Çeviri veya uyarlaması yapılan ölçme araçlarının birçoğunun güvenilirlik, geçerlik veya ön norm çalışmaları niteliğinde kalmasından dolayı bu araçların ülke genelinde efektif bir kullanım alanının yaratılamadığı söylenebilir. Bu durum genel zekâ veya genel yetenek dışında alana özgü yetenek testlerinin uyarlama çalışmalarında da görülmektedir. Ayrıca şekilsel olmayan yabancı ölçeklerin çeviri veya uyarlama çalışmalarında kültürel uyum problemleriyle de karşılaşılabilir. Bu nedenle araştırmacıların bu tür çalışmalarda daha dikkatli ve kapsamlı çalışmaları gerekliliği doğmaktadır.

Norm çalışması yapılan testlerin (bknz. Öktem vd., 2012; Savaşır ve Şahin, 1982) norm çalışmalarında ülke genelini temsil edecek şekilde örneklemin seçilmesi ve örneklem büyüklüğünün yeterliği noktasında daha iyi planlamalar yapılması gerektiği düşünülmektedir. Söz konusu çalışmalarda örneklem seçiminde random örnekleme yapılmadığı görülmüştür. Bu nedenle testlerin belli bir il ya da bölge için güvenilirlik, geçerlik ve norm çalışmaları yapılıyorsa bu durumda söz konusu testin sadece o bölgedeki örneklem temelli tanılamalarda kullanımının etkili sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

Tanılamada çeviri veya uyarlama testlerin kullanımının kültürel uyum problemleri yanında dışa bağımlılık doğurduğu için kullanımının dezavantajlı olduğu söylenebilir. Çünkü bu testlerin yeni güncel sürümlerinin yayınlanması ile söz konusu testlerin kullanım haklarının yeniden satın alınarak uyarlama, standardizasyon çalışmalarının tekrarlanması gerekliliği doğmaktadır. Örneğin ülkemizde yapılan çalışmalarda Kaufman Kısa Zekâ Testi, Woodcock Johnson Bilişsel Yetenekler Bataryası (örn. Atalay, 2007; MEB, 2014) gibi testlerin uyarlama çalışmalarının tamamlanmasından önce veya hemen sonrasında yeni sürümlerinin yayınlandığı tespit edilmiştir. Bu durumun da ülke ekonomisi için bir külfet oluşturduğu söylenebilir. Güncellenen ölçme araçlarının yeniden satın alınmadığında dünyayı geriden takip etme, yeni gelişmeleri dikkate almada ölçüm yapma vb. durumlar ortaya çıkmaktadır.

Batarya şeklinde birden çok alt test içeren Wechsler Yetişkin Zekâ Ölçeği, Woodcock Johnson Bilişsel Batarya gibi testlerin alt test düzeyinde çalışıldığı durumlarda (örn. Baştuğ, 2000; Kurt, 2000; Kurtaran,1998; Toraman, 2007; Yargıcı, 2000; Yılmaz, 2000) testin bütününden tam faydalanılamaması durumu ortaya çıkmaktadır. Yine testlerin farklı yaş aralıkları için ardıl çalışılmaması durumlarının da (örn. Erdoğan, 2006; Özyaprak, 2006) testlerin etkili kullanımını sınırladığı söylenebilir.

Ülkemizde tanılamada özellikle tarama, aday gösterme aşamalarında kullanılacak aday gösterme formları (örn. Alma-2015; Budak, 2007; Dağlıoğlu, 1995; 2002; Karadağ, 2015) veya anketlerin (Yakmacı Güzel, 2002) geliştirilmesi, uyarlanması çalışmalarının olduğu da görülmüştür. Feldhusen (1984), McBee, Peters ve Miller (2016), üstün yetenekli öğrencilerin tanılanmasında kullanılacak bu tür ölçme araçlarının kullanımında dikkatli olunması gerektiğini vurgulamaktadır. Örneğin, alan yazında aday göstermede kullanılan aday gösterme formları ile gerçekte üstün yetenekli olmadığı halde üstün yetenekli olarak aday gösterilme durumunun veya tam tersi olarak gerçekte üstün yetenekli olduğu halde aday gösterme ile üstün yetenekli tanısı alma şansını kaybetme de söz konusu olabilir (McBee, vd., 2016). Araştırmacılar, tanılamada kullanılacak aday gösterme formlarında belirleyici eşik değerin düşük tutulması, ayrıca söz konusu aday gösterme ölçme aracının alan yazında psikometrik özellikleri araştırılmış ve iyi nitelikte olanların tercih edilmesi; aday gösterecek kişilerin ölçme aracı hakkında bilgilendirilmesini önermektedir (Feldhusen, 1984; Feldhusen ve Jarwan,2000; McBee, vd., 2016).

Uyarlama çalışmaları dışında ülkemizde hem genel zekâ (Sak, 2015) hem de alana özgü yetenek tanılamaya ilişkin çeşitli testlerin geliştirilmesi (örn. Akgül, 2014; Güçyeter, 2015; Kanlı, 2014) de sevindirici gelişmeler arasında değerlendirilebilir. Alana özgü testlerin çoğunluğunun ortaokul düzeyinde ve özellikle matematik ve fen alanındaki yetenek ve yaratıcılığı değerlendirme üzerine olduğu görülmektedir. Ülkemizde test veya ölçme aracı geliştirmeden çok uyarlama çalışmasının olmasını Sak vd. (2015) tanılama ve test geliştirme konularında yeteri kadar tecrübe, bilgi birikimi ile girişimci bilim insanı olmaması ile ilişkilendirmişlerdir. Şimdiki çalışmada da bu durum desteklenirse de yavaş yavaş üstün yetenek alanında yetişmiş alan uzmanı sayısının dolayısıyla kuramsal hakimiyetin artmasıyla girişimci bilim insanlarının yeni test geliştirme çalışmalarının başladığı söylenebilir.

Alana özgü yetenek tanılama çalışmalarında daha çok sayısal alanlardaki yeteneklerin okul öncesi ve ortaokul dönemlerinde tanılanmasına ilişkin çalışmalar (örn. Güven, 2001; Kanlı, 2014; Sak vd., 2009) olduğu ve bu ölçme araçlarının henüz norm ve standardizasyon çalışmalarının yapılmadığı görülmüştür. Ayrıca bu alanlarda ilkökul düzeyinde ve lise düzeyinde yetenek tanılamaya yönelik çalışmaların

olmadığı da belirlenmiştir. Bu durum Sak vd. (2015)’te de “ilköğretim düzeyinde eğitim veren BİLSEM’ler, lise düzeyinde özel yetenekleri geliştirmeyi hedefleyen fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, konservatuarlar ve güzel sanatlar ve spor liselerinin tanılama yöntemleri üzerine hiçbir araştırmanın yapılmadığı saptanmıştır” (s.125) şeklinde vurgulanmıştır. Bununla birlikte, diğer yetenek alanlarına (sosyal bilimler, dil yeteneği, sanat, müzik, spor, liderlik vb.) yönelik de alana özgü yetenek testi geliştirme ve uyarılama çalışmaları da bulunmamaktadır. Son olarak ülkemizde yapılan tanılama çalışmalarında dezavantajlı gruplara yönelik örneğin sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrenciler, üstün yetenekli kız öğrenciler, iki kere ayrıcalıklı çocuklar vb.’ne yönelik de bir tanılama çalışmasının olmadığı görülmüştür.

Feldhusen ve Jarwan (2000), birden çok ölçme aracı kullanarak çoklu kriter üzerinden tanılama yapmanın da güvenilir ve geçerli tanılamayı garantilemediğini belirtmişlerdir. Araştırmacılar ölçme araçlarının kalitesinin, tanılama amaç veya yetenek alanıyla ilgili olmasının, verilerin sentezlenmesinde kullanılacak olan yöntemin de önemini vurgulamışlardır. Buradan hareketle birden çok araç kullanarak tanılama yapmayı planlayan çalışmaların, öncelikle tanılama amaçlarını açık ve net olarak belirlemesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca tanılamada birden çok araç kullanan çalışmalarda bir önceki aracın bir sonraki aracı alabilmenin koşulu olduğu durumlarda, özellikle eşik değerler yüksek tutulduğunda beklenmedik başarısızlık gösteren üstün yetenekli öğrencilerin gözden kaçması söz konusu olabilmektedir (McBee, vd., 2016). Birden çok ölçme aracı kullanan çalışmalarda tanılamamanın amacına yönelik belirlenen kuramsal temellerle kullanılacak ölçme araçlarının uyumunun göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmektedir (Feldhusen ve Jarwan, 2000). Ayrıca, birden çok ölçme aracı kullanılan durumlarda ölçme araçlarının psikometrik özelliklerinin iyi nitelikte olması ve güncel araçların kullanılması önemli görülmektedir.

Bu çalışmanın mevcut sınırlılıkları aşağıda açıklanmıştır:

Çalışmada incelenen tanılama çalışmaları 1990-2015 yılları arası ile sınırlandırılmıştır.

Çalışmada bazı araştırmaların tam metinlerine ulaşamadığı için söz konusu çalışmalarda geliştirilen testler ve araştırma içeriğiyle ilgili (örn. Cansız, 2001; Sanlı Richards, 2004 vb.) paylaşılan bilgiler elde edilen özet ya da açıklama ile sınırlı kalmıştır.

Daha önceki yıllarda yapılan zekâ veya yetenek testi çevirileri örneğin Stanford Binet Zekâ Testi’nin çevirisi, Wechsler Zekâ Ölçeğinin ilk çevirileri, vb. çalışmalar bu çalışmaya dahil edilmemiştir.

Ülkemizde Çoklu Zekâ Kuramına yönelik zekâ alanlarını belirlemede kullanılan araçlar bu çalışmaya dahil edilmemiştir. Chen ve Gardner (2005) söz konusu kuramı temel alarak yapılacak değerlendirmelerin formal zekâ testlerine alternatif yöntemler olması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmacılar çocukların zekâ profillerinin belirlenmesinde yaş, sosyal-kültürel vb. özgeçmişine uygun; ilgili zekâ alanına yönelik potansiyelini ortaya koyabileceği türden aktiviteler sunulmasını önermiş; ayrıca çocuğun aktiviteyi gerçekleştirirken gözlemlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ülkemizde çoklu zekâ alanını belirlemeye yönelik çalışmalarda kullanılan araçların genelde çizelge, form, anket niteliğinde olduğu görülmüştür. Bu ölçme araçlarının Chen ve Gardner (2005)’te vurgulanan çoklu zekâ alanı değerlendirme ölçütlerini tam karşılamadığı düşünüldüğünden bu tür çalışmalara şimdiki araştırmada yer verilmemiştir.

Öneriler

Tanılamayla ilgili ülkemizdeki çalışmaların bulgular ile tartışma ve sonuçlar kısımlarında incelenmesi neticesinde aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Yerli araştırmacıların ülkemize özgü zekâ ve yetenek testi geliştirme çalışmalarının farklı yaş grupları için de için de desteklenmesi,

Yerli araştırmacılar tarafından geliştirilen zekâ veya yetenek ölçme araçlarının norm, standardizasyon çalışmalarının yapılması,

Matematik ve fen bilimlerindeki yetenek tanılama çalışmaları yanında sanat, müzik, spor, sosyal bilimler alanlarındaki üstün yetenekli öğrencilerin özellikle erken yaşta tanılanmasında kullanılabilecek ölçme araçlarının geliştirilmesi,

Tanılamada dezavantajlı grupların (düşük sosyo-ekonomik statüye sahip çocukların, üstün yetenekli kızların, beklenmedik başarısızlık gösteren çocukların, iki kere ayrıcalıklı çocukların) tanılanmasında kullanılabilecek tanılama araçlarının geliştirilmesi,

Tanılamada göz önünde bulundurulmuş üstün zekâ veya üstün yetenek kavramıyla ya da kuramı ile tanılama araçları arasında uyum sağlanması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Abu-Hamour, B., Al Hmouz, H., Mattar, J., & Muhaidat, M. (2012). The use of Woodcock-Johnson tests for identifying students with special needs-a comprehensive literature review. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 665-673.
- Acar, S. (2007). *Raven SPM Plus Testi ve Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeğinin 10-11 yaş geçerlik, güvenilirlik, ön norm çalışmalarına göre üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin liderlik özelliklerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Akın, G. (2006). *Bilişsel değerlendirme sistemi (Cognitive Assessment System-CAS) testinin on bir yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenilirlik ve norm ön çalışmasının uygulanması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akgül, S. (2014). *Üstün yetenekli öğrencilerin matematik yaratıcılıklarını açıklamaya yönelik bir model geliştirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Akgül, S., & Kahveci, N. (2014). *The development of the mathematical creativity scale*. Paper presented at 1st Eurasian Educational Research Congress. Istanbul, Turkey.
- Aksoy, E. (2014). *Matematik alanında üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin bazı değişkenler açısından veri madenciliği ile belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Alemdar, M. (2009). *Erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde ebeveyn, öğretmen ve uzman görüşlerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Alma, S. (2015). *Üstün yetenekliliği derecelendirme ölçekleri-okulöncesi/ anaokul formu (GRS-P)’nun Türkçeye uyarlanması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Atılğan, H. (2005). Türkçeye uyarlanmış Temel Kabiliyetler Testi (TKT) 7-11’in yapı geçerliği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(24), 57-72.
- Avci, G., & Bosbey-Esmeroglu, S. (2014, August). *Grade differences in mathematical ability and general intelligence*. Paper presented at The 21st World Conference Educating Gifted and Talented Children-Turning Research into Practice. Odense, Denmark.
- Ayas, B. (2010). *Bilimsel Üretkenlik Testi’nin ilköğretim 6. sınıf düzeyinde psikometrik özelliklerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ayas, B., & Sak, U. (2014). Objective measure of scientific creativity: Psychometric validity of the Creative Scientific Ability Test. *Thinking Skills and Creativity*, 13, 195-205.
- Ayas, B., & Sak, U. (2009, Mart). *Bilimsel Üretkenlik Testi: Teorik alt yapısı, geliştirilme süreci ve psikometrik özellikleri*. Bildiri, Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi, Eskişehir.
- Bain, S. K., & Jaspers, K. E. (2010). Review of Kaufman brief intelligence test, second edition. *Journal of Psychoeducational assessment*, 28(2), 167-174. DOI: 10.1177/0734282909348217
- Baştuğ, G. (2000). *Wechsler Yetişkinler için Zekâ Ölçeği-gözden geçirilmiş formu (WAIS-R)’nun genel bilgi, sayı dizisi, aritmetik yargılama ve benzerlikler alt ölçeklerinin standardizasyonu ön çalışma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bildiren, A., & Korkmaz, M. (2014, Eylül). *Okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukların tanılanmasında kullanılacak Raven Colored Progressive Matrices Testi’nin geçerlik, güvenilirlik ve ön norm çalışmaları*. Bildiri, IV. Ulusal Üstün Zekâlı ve Yeteneklilerin Eğitimi Kongresi, İstanbul.
- Bildiren, A., & Uzun, M. (2007). Üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesine yönelik bir tanılama yönteminin kullanılabilirliğinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 31-39.
- Budak, İ. (2007). *Matematikte üstün yeteneklileri belirlemede bir model*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Cansız, A. (2001). *Temel yetenek testi 6-9. sınıflar formunun geçerliliği ve güvenilirliğine ilişkin bir çalışma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Chen, J-Q., & Gargner, H. (2005). Assessment based on multiple-intelligence theory. In: D. P. Flanagan & P. L. Harrison, (Eds.). *Contemporary intellectual assessment theories, tests, and issues*. (2nd ed.). NY: The Guilford Press, pp. 77-102.
- Çetinkaya, Ç. (2007). *Raven Standart İlerleyen Matrisler PLUS Testi’nin 10-11 yaş çocukları üzerinde geçerlik güvenilirlik ön norm çalışmalarına göre üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin motivasyon stillerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Dağlıoğlu, H. E. (2002). *Anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklar arasından matematik alanında üstün yetenekli olanların belirlenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dağlıoğlu, H. E. (1995). *İlkokul 2. -5. sınıflara devam eden çocuklar arasından üstün yetenekli olanların belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Davashgil, Ü., ve Zeana, M. (2004). Üstün zekâlıların eğitimi projesi. 1. *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı*, (s. 85-119). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- DeFrancesco, L. (2016). *Introducing the fourth generation of the Woodcock-Johnson*. Retrieved September, 01, 2016 from cp.iqnection.com/cms/downloadfile.php?file_id=159252.

- Demirkol, D., G. (2007). *Kaufman Kısa Zekâ Testi (Kaufman Brief Intelligence Test) 11-12 yaş geçerlik, güvenilirlik ve ön norm çalışmaları.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Dondurucu, I. (2006). *Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System, CAS) on yaş çocukları üzerinde geçerlilik, güvenilirlik ve norm çalışmasının uygulanması.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ercan, F. (2013). *Fen alanında üstün yetenekli öğrencilerin tanılanmasına yönelik bir model geliştirme önerisi.* (Yayınlanmamış doktora tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Erdoğan, S., & Baran, G. (2006). Erken Matematik Yeteneği Testi-3 (Tema-3)’ün 60-72 aylar arasında olan çocuklar için uyarılma çalışması. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31(332), 32-38.
- Ergin, T. (2003). *Bilişsel Değerlendirme Testi (Cognitive Assessment System - CAS) beş yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenilirlik ve norm çalışması.* (Yayınlanmamış doktora tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Feldhusen, J. F., Asher, J. W., & Hoover, S. M. (1984). Problems in the identification of giftedness, talent, or ability. *Gifted Child Quarterly*, 28 (4), 149-151.
- Feldhusen, J.F. & Jarwan, F.A. (2000). Identification of gifted and talented youth for educational programs. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik, (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed.), Oxford: Pergamon, pp. 271-282.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence* (2nd ed.), NY: Basic Books.
- Güçyeter, Ş. (2015). *Matematiksel yeteneği tanılama modeli.* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Güçyeter, Ş. (2016a, March). *Assessment of mathematical giftedness: A new research on psychometric properties of the Similarity and Relation Based Test of Thinking in Math.* Paper presented at The 15th International ECHA Conference Talents in Motion, Vienna, Austria.
- Güçyeter, Ş. (2016b, May). *Revising problem solving subtests of similarity and relation based test of thinking in math.* Paper presented at The 12th International Conference for Excellence, Innovation and Creativity, Rijeka, Croatia.
- Güçyeter, Ş. (2016c, July). *Revising Problem Posing Subtests of Similarity and Relation Based Test of Thinking in Math.* Paper presented at The 14th Asia Pacific Conference on Giftedness, Macau, China.
- Gürpınar, N. (2006). *Bilişsel Değerlendirme Sistemi'nin (CAS) 8 yaş grubu için ön norm çalışması ve üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilişsel değerlendirilmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Güven, Y. (1997). *Erken Matematik Yeteneği Testi-2'nin geçerlik, güvenilirlik, norm çalışması ve sosyo-kültürel faktörlerin matematik yeteneğine etkisinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güven, Y. (2001). Sezgisel yetenek testinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(15), 23-28.
- Hürsever, A. M. (2007). *Kaufman Kısa Zekâ Testi 7-8 yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenilirlik ve ön norm çalışmaları.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kanlı, E. (2014). Yaratıcı bilimsel çağrışımlar testinin geliştirilmesi ve testin psikometrik özelliklerinin araştırılması. (Yayınlanmamış doktora lisans tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kaplan, A. (2008) *Raven Standart İlerleyen Matrisler PLUS Testi'nin 10-11 yaş çocukları üzerinde geçerlik güvenilirlik ön norm çalışmalarına göre üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin mantıksal düşünme yeteneklerinin karşılaştırılması.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Karadağ, F. (2015). *Okul öncesi dönemde üstün zekâlı çocukların belirlenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Kurt, E. (2008). *Raven SPM Plus testi 5.5-6.5 yaş geçerlik, güvenilirlik, ön norm çalışmalarına göre üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin erken matematik yeteneklerinin karşılaştırılması.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kurt, G. (2000). *Validity, reliability and partial norm study of the four subtests of the Woodcock-Johnson Psycho Education Battery Revised Test of Cognitive Ability (WJ-R), Namely, Visual Matching (VM), Cross Out (CO), Visual Closure (VC) and Picture Recognition (PR).* (Unpublished master's thesis), Bogazici University, İstanbul.
- Kurtaran, Ş. (1998). *Woodcock-Johnson bilişsel yetenek testleri-R sözcük dağarcığı (oral vocabulary) testinin okul öncesi ve ilkökul çocuklarına uyarlanması.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Maker, C. J., Schiever, S. W., Maker, J., & Schiever, S. (2005). The DISCOVER curriculum model. In C. J. Maker & S. W. Schiever. *Teaching models in education of the gifted.* (3rd ed). Austin, Texas: PRO-ED, pp. 165-194.
- McBee, M. T., Peters, S. J., & Miller, E. M. (2016). The impact of the nomination stage on gifted program identification: A comprehensive psychometric analysis. *Gifted Child Quarterly*, 60(4), 258-278.

- MEB. (1997). 573 sayılı özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararnam_e.pdf adresinden 01.10. 2016 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2013). *Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı (2013-2017)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2014). *Özel eğitimin güçlendirilmesi kapsamında standardizasyonu yapılan psikolojik ölçme araçları*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys.../2014.../15020526_yenigelitirilenmearalar.pptx adresinden 09.10.2016 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2001). *Temel Kabiliyetler Testi 7-11 TKT (7-11) yönergesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2015). *Destek eğitim odası açılması*. Genelge 2015/15. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Mills, C. J., Ablard, K. E., & Brody, L. E. (1993). The Raven's Progressive Matrices: Its usefulness for identifying gifted/talented students. *Roepers Review*, 15(3), 183-186.
- Naglieri, J. A. (2005). The Cognitive assessment system. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison, (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*. New York: Guilford Press, pp. 441-460.
- Naglieri, J. A., & Brunnert, K. (2009). Wechsler Nonverbal Scale of Ability (WNV). *Practitioner's guide to assessing intelligence and achievement*, New York, NY: John Wiley, pp. 315-338.
- Naglieri, J. A. & Das, J. P. (2005). Planning, attention, simultaneous, successive (PASS) theory: A revision of the concept of intelligence. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison, (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*, New York: Guilford Press, pp. 120-135.
- Niederer, K., Irwin, R. J., Irwin, K. C., & Reilly, I. L. (2003). Identification of mathematically gifted children in New Zealand. *High Ability Studies*, 14(1), 71-84.
- Oğurlu, Ü. (2007). *Bilişsel Değerlendirme Sistemi'nin (CAS) 12 yaş grubu için geçerlik, güvenilirlik ve ön norm çalışması ile üstün zekâlı ve yetenekli çocukların normal yaşlılarıyla karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Öktem, F., Gençöz, T., Erden, G., ve Sezgin N. (2012). *Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-IV (WÇZÖ-IV) Türkiye norm çalışması*. Ankara. Proje no: 109K533
- Öktem, F., Gençöz, T., Erden, G., ve Sezgin N. Ve Uluç, S. (2009). *Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-IV (WÇZÖ IV) uyarlama ve standardizasyon çalışması*. Proje no: 107K493.
- Öner, N. (2012). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testlerden örnekler*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları: İstanbul.
- Özyaprak, M. (2006). *Zihinsel güçleri ve yeterlilikleri gözlem yoluyla keşfetme testinin uzamsal-analitik boyutunun A-2 ve A-3 formlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Proje IQ (2016). *Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği*. <http://www.projeiq.com>. adresinden 10.09.2016 tarihinde alınmıştır.
- Raven, J. (2000). The Raven's Progressive Matrices: Change and stability over culture and time. *Cognitive Psychology*, 41, 1-48. DOI:10.1006/cogp.1999.0735
- Raven, J., Raven, J. C., & Court, J. H. (2000, updated 2004). *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales. Section 3: The Standard Progressive Matrices*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.
- Sak, U. (2015). *Development of a new intelligence test*. Paper presented at The Cutting-edge Research on Talent Development Conference, Nuremberg, Germany.
- Sak, U. (2005). *M3: The three-mathematical minds model for the identification of mathematically gifted students* (Order No. 3162062). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305022984). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305022984?accountid=11637>
- Sak, U. (2009). Test of the three-mathematical minds (M3) for the identification of mathematically gifted students. *Roepers Review*, 31, 53-67.
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi.
- Sak, U., & Ayas, B. (2013). Creative Scientific Ability Test (C-SAT): A new measure of scientific creativity. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 55, 315-328.
- Sak, U., Ayas, B., Bal-Sezerel, B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., & Demirel-Gürbüz, Ş. (2015). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 110-132.
- Sak, U., Türkan, Y., Şengil, Ş., Akar, İ., Demirel, Ş., & Güçyeter, Ş. (2009, Mart). *Matematik Yetenek Testi: Gelişimi ve psikometrik özellikleri*. Bildiri, Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi, Eskişehir.
- Sanlı Richards, N. (2004). *İlköğretim sekizinci sınıf düzeyi için akademik yetenek testi geliştirmeye ilişkin bir çalışma*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi: Ankara
- Savaşan, G. (2006). *Kaufman Kısa Zekâ Testi (Kaufman Brief Intelligence Test-KBIT) 9-10 yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenilirlik ve ön norm çalışmaları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Savaşır, I., ve Şahin, N. (1982). *Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması ve standardizasyonu*. Proje no: TAG-385.

- Schrank, F. A. (2005). Woodcock-Johnson III tests of cognitive abilities. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison, (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*. New York: Guilford Press, pp. 371-401.
- Suveren, S. (2006). *Anasınıfına devam eden çocuklar arasından üstün yetenekli olanların belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Şenel, F. (2006). *Bilişsel Değerlendirme Sistemi'nin (CAS) 9 yaş grubu için ön norm çalışması ve üstün zekâli ve yeteneklilerin bilişsel değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Tarhan, S., ve Kılıç, Ş. (2014). Üstün yetenekli bireylerin tanılanması ve Türkiye’deki eğitim modelleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2),27-43.
- TBMM. (2012). *Türkiye Büyük Millet Meclisi üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan Meclis araştırması komisyonu raporu*. Yasama Donemi: 24, Yasama Yılı: 3. Ankara.
- Toraman, Ş. (1997). *Woodcock-Johnson bilişsel yetenek testi resimli-sözcük dağarcığı (Picture vocabulary) alt testinin okul öncesi ve ilkokul çocuklarına uyarlanması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tuna, C. (2010). *Raven'in İlerleyen Matrisler Plus Testinin 14-15 yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenilirlik ve ön norm çalışmalarına göre üstün olan ve üstün olmayan öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Tunalı, S. (2007). *Somut işlemsel dönemdeki üstün ve normal zekâli çocukların somut düşünme yeteneklerinin incelenmesi ve Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi'nin 8-9 yaş çocukları üzerinde geçerlilik, güvenilirlik, ön norm çalışması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- TÜBİTAK (2015). *KAMAG 1007 Programı kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı Adına Psikolojik ölçme aracı geliştirilmesi başlıklı yeni çağrı açıldı*. <https://www.tubitak.gov.tr/tr/duyuru/kamag-1007-programi-kapsaminda-milli-egitim-bakanligi-adina-psikolojik-olcme-araci-gelistirilmesi> adresinden 13.09.2016 tarihinde alınmıştır.
- Türkan, Y. (2010). *Matematiksel Üretkenlik Testi (MÜT) 'nin ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıflar düzeyinde psikometrik özelliklerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Uzunhasanoğlu, A . (2008). *Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) 'nin 14 yaş grubu için ön norm çalışması ve akademik başarının bilişsel işlemlerle ilişkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yakmacı Güzel, B. (2002). *Üstün yeteneklilerin belirlenmesinde yardımcı yeni bir yaklaşım: Dabrowski 'nin aşırı duyarlılık alanları*. (Yayınlanmamış doktora tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yakmacı Güzel, B. (2004). *Üstün yeteneklilerin belirlenmesinde yardımcı yeni bir yaklaşım: Dabrowski 'nin aşırı duyarlılık alanları. 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı*, (s. 349-363). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Yargıcı, S. (2009). *Wechsler yetişkinler için zekâ ölçeği gözden geçirilmiş formu (WAIS-R) performans bölümü Türk standardizasyonu: Ön çalışma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi: Ankara.
- Yılmaz, B. (2000). *Wechsler yetişkinler için zekâ ölçeği gözden geçirilmiş formu (WAIS-R) sözcük dağarcığı alt ölçeği Türkiye standardizasyonu-ön çalışma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi: Ankara.
- Yılmaz, N. (2008). *Bilişsel Değerlendirme Sistemi 'nin (CAS) 13 yaş grubu için ön norm çalışması ve akademik başarılarının değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yonus, A. (2007). *Kaufman Kısa Zekâ Testi (Kaufman Brief Intelligence Test- KBIT) 15-16 yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenilirlik ve ön norm çalışmaları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Zhu, J. & Weiss, L. (2005). The Wechsler scales. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison, (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*. New York: Guilford Press, pp. 297-324.

The impact of demographic features on teachers' work engagement

Akif Köse

Kahramanmaraş Sütçüimam University, Educational Sciences Department, Kahramanmaraş, Turkey,
akifkose@ksu.edu.tr

ABSTRACT The aim of this study is to reveal the impact of demographic features on teachers' work engagement. The sample of the study consists a total of 433 primary school and branch teachers working at primary and secondary schools located within the province of Kahramanmaraş during the academic year of 2014-2015. Path analysis was conducted using structural equation modeling in the study. The findings showed that the model was found to be statistically significant (CFI=0.94; TLI=0.92; RMSEA=0.06; SRMR=0.04). The findings also revealed that gender, marital status, age, branch and the educational status were not statistically significant factors on teachers' work engagement, but the effect of seniority variable is statistically positive and significant. Based on the findings that teachers' work engagement increase the seniority, it is suggested that it might be benefited from the teachers who have high seniority in areas such as counseling, mentoring, academic studies and management at schools.

Keywords Work Engagement, Organization, School, Teacher.

Öğretmenlerin işe angaje olmalarında demografik özelliklerinin rolü

ÖZ Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin demografik özelliklerinin işe angaje olmaları üzerine olan etkisini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın örneklemini 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında Kahramanmaraş İli Merkezindeki ilkokullar ve ortaokullarda görev yapan 433 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada yapısal eşitlik modeli kullanılarak yol analizi (path analysis) yapılmıştır. Araştırmada oluşturulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür (CFI=0.94; TLI=0.92; RMSEA=0.06; SRMR=0.04). Yapılan analiz sonucunda cinsiyet, medeni durum, yaş, branş ve eğitim durumlarının öğretmenlerin işe angaje olmalarına etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmazken, kıdem değişkeninin etkisi istatistiksel olarak pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur. Öğretmenlerin kıdemlerinin artmasıyla işe angaje olma düzeylerinin de arttığı bulgusuna dayalı olarak okullarda danışmanlık, rehberlik, akademik çalışmalar ve yönetim gibi alanlarda kıdemi yüksek öğretmenlerden faydalanılabileceği önerisi getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler İşe Angaje Olma, Örgüt, Okul, Öğretmen.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Okullar, eğitim sistemlerinde üretimin yapıldığı yerlerdir ve hammaddeleri insandır. Toplumdan aldıkları bu hammaddeyi işledikten sonra tekrar topluma sunuyor olmaları okulların üstlendiği görevin önemini daha da arttırmaktadır. Okullar bu görevleri çoğunlukla öğretmenler aracılığıyla yerine getirmektedirler. Eğitim örgütlerinin etkililiği ve verimliliği ile eğitim hizmetlerinin niteliği bu yönüyle öğretmenlerin etkililik, verimlilik ve niteliklerine bağlıdır.

Örgütsel verimlilik ve etkililik elde etmek, çalışma hayatının kalitesini yükseltmek ve çalışan refahını arttırmak için çalışanların işleri ile bütünleşmeleri (Ardıç ve Polatçı, 2009) yani işlerine angaje olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin işlerine angaje olmaları; işlerini tutku ve coşku ile yapmaları, zihinlerini, yüreklerini ve tüm varlıklarını işi için ortaya koymaları, işlerine gönüllerini katmaları anlamına gelmektedir.

İlk olarak iş dünyasında ortaya çıkan “çalışanın işe angaje olması” kavramının kökeni hakkında bilgi kesin olmasa da kavram ilk olarak 1990 yılında Gallup Organizasyonu tarafından kullanılmış ve etnografik araştırmacı olan Khan (1990) tarafından kavramsallaştırılmıştır (Schaufeli, 2012). İşe angaje olma kavramının alan yazında farklı kullanımların olduğu görülmekte, işle bütünleşme, işe gönülden adanma, işe tutkunluk, işe kapılma, işe ilgi duyma, işe bağlılık gibi farklı kavramlarla nitelendirilmektedir (Ardıç ve Polatçı, 2009; Esen, 2011; Kanten ve Yeşiltaş, 2013).

Üretilen hizmetin, ürünün ve işin niteliği daha çok çalışanın performansına bağlıdır. Araştırmalar çalışanın performansı ile işine angaje olması arasında ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Yüksek seviyede işine angaje olmuş çalışanlar daha enerjik, işlerine adanmış ve kendilerini işlerine kaptırmışlardır. İşlerine angaje olmuş çalışanlar enerji dolu, sağlıklarını ciddi bir şekilde olumsuz olarak etkileyecek işle ilgili daha az stres rahatsızlıklarından şikayetçidirler (Roozeboom and Schelvis, 2015). Yapılan deneysel araştırmalar sonucunda işe angaje olma düzeyinin yüksek olması durumunda örgütsel sorumluluk ve artmış iş memnuniyetinin yüksek, devamsızlığın daha az olacağı ortaya çıkmıştır. İşe angaje olma beraberinde iyileştirilmiş sağlık ve iyi olma halini, iş görenlerin daha fazla rol davranışlar sergilemelerini, yüksek performans göstermelerini, önleyici tedbirler alan iş gören davranışlarını ve öğrenmede motivasyonu beraberinde getirmektedir (Schaufeli ve Salanova, 2007).

Çalışma ortamında iş gören davranışlarına etki eden birçok unsur bulunmaktadır. Bu unsurlar aynı zamanda iş görenlerin işe angaje olmalarını da etkilemektedir. İş görenlerin işlerine angaje olmalarına etki eden bu unsurları örgütsel, kişisel, çevresel ve iş kaynaklı unsurlar diye sınıflandırmak mümkündür. Farklı yazarlar işe angaje olma davranışının birçok unsurdan etkilendiğini belirtmektedirler. Berg (2013) algılanan desteğin; Mustosmäki, Anttila ve Oinas (2013) iş zorluklarının düşürülmesi ve görevle ilgili takdir yetkisinin artırılmasının; Arifin, Afnan, Rahayu ve Djumahir (2014) örgütsel kültür ve dönüşümcü liderliğin; Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001) ise birey ve iş arasındaki uyumun işe angaje olmaya etki ettiğini belirtmektedirler.

Geçmiş çalışmalara bakıldığında yaş, cinsiyet, meslek grupları gibi demografik özelliklerin işe angaje olmaya etkilerinin incelendiği görülmektedir. Bu araştırmaların sonuçlarına bakıldığında ise işe angaje olma ile sadece cinsiyet değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı ilişkisine rastlanılmıştır (Ugwu, 2013; Kular, Gatenby, Rees, Soane ve Truss, 2008). Ardıç ve Polatçı (2009) yaptıkları araştırmada işle bütünleşme, işle bütünleşmenin boyutları ve işle bütünleşmeyi sağlayacak stratejileri incelemişler, örgüt içinde çalışanların işle bütünleşebilmelerinin enerji, aidiyet ve yeterlilik duygusuyla örgütün verimlilik ve etkinliğinin artırılabilirliğini ortaya koymuşlardır. Esen (2011) tarafından yapılan araştırmada çalışanların örgüte cezbolması kavramına ilişkin operasyonel tanımın yapılması ve kavramla ilgili kapsamlı bilginin verilmesi amaçlanmıştır. Kanten ve Yeşiltaş (2013) ise yaptıkları çalışmada pozitif örgütsel davranışları kavramsal olarak incelemiş, işe adanma kavramının yerine işe ilgi duyma, işe kapılma, işle bütünleşme, işe bağlılık, işe tutkunluk, işe cezbolma, işe angaje olma gibi kavramların da kullanıldığı belirlemişlerdir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında hem çalışmaların niceliksel olarak hem de işe angaje olmaya etkisi araştırılan demografik özelliklerin sayı olarak sınırlı olduğu görülmüştür. Bu çalışmada geçmiş çalışmalardan farklı olarak cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerinin aynı anda işe angaje olmaya etkisi incelenmiş, bu demografik değişkenlerin istatistiksel olarak işe angaje olmanın ne kadarını açıkladığına bakılmıştır. Bu yönüyle çalışmanın, Türkiye’de, demografik özelliklerin işe angaje olma üzerine etkisinin incelendiği ilk çalışma niteliğinde olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, eğitim durumu ve kıdemden oluşan altı demografik özelliğin aynı anda işe angaje olmaya olan etkileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılında Kahramanmaraş İli Merkezindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinden 433 öğretmen araştırma örneğine dahil edilmiştir. Araştırmada Schaufeli, Salanova, Gonzalez ve Bakker (2001) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe uyarlaması yapılan işe angaje olma ölçeği bu araştırma kapsamında tek boyut analizine tabi tutulmuş, faktör yüklerinin belirlenmesi için varimax dikköndürme tekniği ile açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuş ve ölçeğin tek boyutlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin tek boyutlu yapısını doğrulamak için MPLUS 7.0 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçeğin tek boyutlu yapısı doğrulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda modelin istatistiksel olarak uyumlu olduğu görülmüştür. Model uyum indekslerine bakıldığında CFI, TLI değerlerinin 0,90'ın üzerinde olduğu ve RMSEA ve SRMR değerlerinin 0.08'den küçük olduğu görülmektedir. Kline (2010)' e göre modelin kabul edilebilir olduğu anlaşılmaktadır ($\chi^2(109,602)=333.38$; CFI=0.95; TLI=0.96; RMSEA=0.07; SRMR=0.03).

Yapısal eşitlik modeli kullanılarak yapılan yol analizi sonucundan elde edilen bulgulara göre demografik özelliklerin işe angaje olmanın %10' unu açıkladığı ortaya çıkmıştır ($R^2=0.10$; $p<0.01$). Demografik değişkenler arasında sadece kıdem değişkeninin anlamlı olduğu görülürken ($\beta_{kıdem}=0.22$, $p<0.05$), diğer demografik değişkenlerle işe angaje olma arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($\beta_{cinsiyet}=0.14$, $p=0.14$; $\beta_{medeni}=0.00$, $p=0.97$; $\beta_{yaş}=0.17$, $p=0.12$; $\beta_{branş}=0.21$, $p=0.08$; $\beta_{eğitim}=0.07$, $p=0.60$). Model uyum indekslerine bakıldığında CFI, TLI, değerleri 0,90'ın üzerinde olduğu ve RMSEA ve SRMR değerlerinin 0.08'den küçük olduğu bulunmuş ve modelin kabul edilebilir olduğu görülmüştür ($\chi^2(205,602)=546.40$; CFI=0.94; TLI=0.92; RMSEA=0.06; SRMR=0.04).

Öğretmenlerin kıdemlerinin artmasıyla işe angaje olma düzeylerinin de arttığı bulgusuna dayalı olarak araştırma sonucunda okullarda danışmanlık, rehberlik, akademik çalışmalar ve yönetim gibi alanlarda kıdemi yüksek öğretmenlerden faydalanılabileceği önerisi getirilmiştir. Öğretmenlerin aile eğitim durumları, gelir durumları, çalıştıkları sosyoekonomik çevre gibi farklı demografik özelliklerin öğretmenlerin işe angaje olmalarına etkisinin incelenebileceği önerisi araştırmacılar için öneri olarak sunulmuştur.

INTRODUCTION

Schools are open societal systems founded so as to achieve educational and instructional goals. They have various important tasks such as the realization of the goals of the educational system. The significance of schools in the system is because of the fact that they are the primary means of education as schools are social organizations that have the best relationship as well as being the most transparent to the community (Turk, 1999). Schools are places that provide a common learning culture for students who are from a variety of social environments (Schlechty, 2014).

Schools are places where the manufacturing takes place in systems of education, and raw materials are human beings. After processing these raw materials, schools present these materials back to the society, which further increases the importance of tasks that schools take on. Schools generally accomplish these duties through teachers. One of the vital components of the social systems called school is teachers (Bursahoglu, 2012). Today, in almost every country, teachers are considered as one of the most important elements of education and instruction. Thanks to their various strengths, teachers' job is to improve "not-yet-fully-developed" individuals and to help a crude, raw, and insufficient structure change into a state where it is developed and ready to mature. As the raw materials are individuals, the task of "molding" of the individual is quite difficult (Tozlu, 1992). Teachers, as the manpower to fulfill this task, are the determiners of the quality of educational and instructional activities. The quality of education is directly related to teachers' bonding with their jobs with passion and absorption.

Teachers have a key role in the realization of school goals. Work engagement of teachers, their passion and absorption, their willingness to set their hearts, minds, and everything they possess on their jobs mean that they are putting their hearts and souls into their jobs. Therefore, work engagement of teachers has an important part in accomplishing goals of schools. In order to have organizational effectiveness and productivity, to increase the quality of work life, and improve the welfare of workers, workers need to be unique in their jobs (Ardic & Polatci, 2009).

Literature Review

Schaufeli (2012) states that the concept of workers being engaged in their jobs firstly emerged in the business world, and it was first used by the Gallup Organization although the root of the concept is not certain. The first academician to conceptualize *engagement* was Khan (1990), who was an ethnographic researcher. Khan (1990) defines engagement as workers' having themselves being made use of their roles in their jobs, and after they get themselves hired for the position, workers' display of physical, cognitive, emotional, and mental performances for the sake of their roles in their jobs.

There is no consensus on the Turkish equivalent of the concept of work engagement. The concept of work engagement is also characterized with different concepts such as integration with the job, commitment to the job, passion for the job, getting carried away by the job, being interested in the job, and job commitment (Ardic & Polatci, 2009; Esen, 2011; Kanten & Yesiltas, 2013). In some studies regarding work engagement, although it seems that the concept of work engagement is intertwined with concepts such as workaholism, absorption, job satisfaction, job involvement, organizational commitment, and organizational citizenship behaviors, international literature indicates that these concepts differ from the concept of work engagement, and it is also suggested that work engagement is actually antecedent of the concepts of organizational citizenship behaviors, job satisfaction, organizational commitment, dedication, absorption, job involvement (Saks, 2006; Halbesleben & Wheeler, 2008; Xanthopoulou et al., 2009; Bakker & Bal, 2010; Alarcon, 2009: as cited in Kanten & Yesiltas, 2013).

Schaufeli (2012) states that work engagement means involvement in daily life, commitment, passion, absorption, commitment, focused effort, and energy; Schaufeli, Salanova, Gonzalez & Bakker (2001) defines work engagement as a work-related, positive, and fulfilling state of mind that is characterized by vigor, dedication, and absorption. Wildermuth (2008) mentions that work engagement is a persistent state that may turn into enthusiasm, passion, high levels of concentration and energy. Kanten & Yesiltas (2013) state that work engagement is workers' having a positive attitude towards their jobs, in which they are energetic, are committed to their jobs and absorb themselves in their jobs with passion. Roozeboom and Schelvis (2015) defines work engagement as a positive behavior or a state of mind that leads to positive results, effective and positive cognitive state, vigor, commitment, and absorption. Work engagement has various definitions. Kular, Gatenby, Rees, Soane & Truss (2008), assert that work

engagement of workers are conceptualized in different ways and there is no certain definition regarding the concept of work engagement. Macey and Schneider (2008) state that there is an ambiguity in the meaning of work engagement that has not yet been clarified by academicians and pragmatists. Work engagement affects employees' work performance. When the relationship between workers' performance and work engagement is taken into consideration, it is essential to stress the significant relationship between work engagement and the quality and quantity of the service produced. Workers with a high level of engagement are more energetic, committed and absorbed into their jobs. Work engagement behavior is directly related to psychology and work performance; workers who have work engagement are full of energy, and they complain about few stress-related ailments that may seriously influence their health (Roozeboom & Schelvis, 2015).

Empirical studies found out that organizational responsibility improves, job satisfaction increases, and absenteeism is reduced in the cases where there is a high level of work engagement. Work engagement leads to improved health and well-being, a display of more responsible behaviors of workers, high performances, practical behaviors that take preventive actions, and motivation in learning (Schaufeli & Salanova, 2007).

Work engagement behaviors are effective on meaningful work outcomes (Harter, Schmidt & Hayes, 2002: as cited in Roozeboom & Schelvis, 2015). As engaged workers have a tendency to respond appropriate to sources provided to them by their organizations, they build stronger loyalty to their organizations (Agyemang & Ofei, 2013). Therefore, it can be said that the most dominant factor affecting teacher performance is work engagement (Arifin, Afnan, Djumahir & Rahayu, 2014).

Another study indicates that careers and physical health of engaged workers are affected at least three times more positively when compared to those who are not effectively engaged in their jobs (Kular et al., 2008). Work engagement (with energy and sense of belonging and competence) will improve the productivity and effectiveness of organizations (Ardic & Polatci, 2009). Workers with high levels of work engagement are more responsive to organizational activities; besides they are expected to be more amiable and helpful to their colleagues; they mostly feel positive emotions such as happiness, optimism, helpfulness in their jobs, and these positive emotions play an important role in improving organizational productivity and workers' being eager to obtain new information and skills (Bakker & Demerouti, 2008). In this regard, engagement of workers is of vital importance for organizations. In conclusion, work engagement results in positive outcomes for individuals and organizations.

There are several factors that affect behaviors of workers in a working environment. These factors also influence the level of engagement of workers. They can be classified as organizational, personal, environmental, and work-related factors.

As for the studies in which factors that affect work engagement have been analyzed; Lockword (2007) noted that work engagement is affected by many factors such as organizational culture, institutional communication, management upon trust and respect, leadership, and prestige of the organization affect work engagement. Berg (2013) emphasized that another factor that affects work engagement is perceived by support. Mustosmäki, Anttila & Oinas (2013) stated that decrease in difficulties of jobs and increase in discretionary power is another factor of work engagement. While Arifin et al (2014) implied that organizational culture and transformational leadership are other predictors that determine work engagement Maslach, Schaufeli & Leiter (2001) indicated that harmony between individuals and jobs also influences work engagement. As stated above, work engagement behavior is remarkable for organizations and workers is affected by many organizational and non-organizational factors. Employment of workers with high levels of work engagement results in positive outcomes for organizations. Managers, therefore, should work on hiring workers with work engagement.

Revaling which demographic variables affect work engagement behavior that is highly significant for the organization and its employees is the main purpose of the present study. Hence, two specific research questions were posed:

1. Which demographic variable(s) significantly influence work engagement behaviours of teachers in this study?
2. How much of the variance of work engagement behaviours of teachers are explained by demographic variables?

METHOD

This section presents population and sample, data collection tools and data analysis.

Population and Sample

Primary and secondary schools in central districts of Onikişubat and Dulkadiroğlu in Kahramanmaraş were identified as the population of the study. Two-stage sampling was used, and the stratification sampling method from probability-based sampling methods and also cluster sampling method was employed in the study. Stratification method is employed in cases when there are sub-strata in a population whose boundaries are determined or when there are groups of sub-units (Yıldırım & Simsek, 2011). This method indicates that primary and secondary schools were considered to be separate strata. Cluster sampling is used in situations where each cluster in the population individually (together with all their components) has the equal chance to be selected (Karasar, 2000). The schools in the population were considered to have similar properties and each school was regarded as a cluster. 23 institutions were determined as the sample of the study through cluster sampling method.

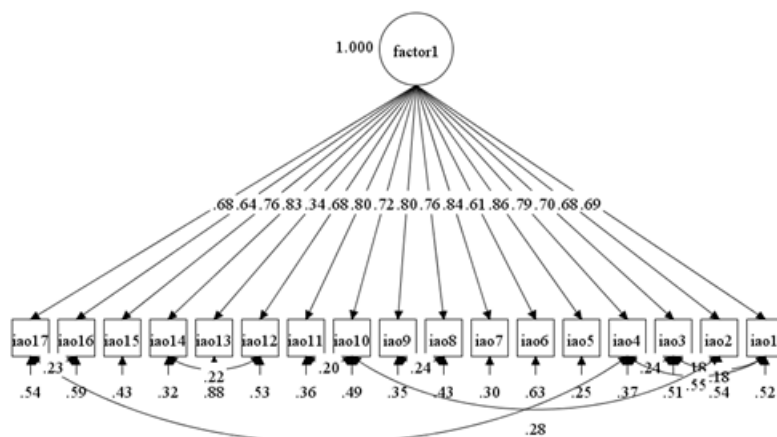
According to data obtained from Kahramanmaraş Provincial Directorate for National Education in 2014 academic year, there are 79 primary schools and 42 secondary schools in the central district of Dulkadiroğlu, and 147 primary schools and 80 secondary schools in the central district of Onikişubat in Kahramanmaraş. Of 2274 teachers working at primary and secondary schools in the central district of Dulkadiroğlu, 869 are primary school teachers and 1405 are branch teachers. Of 2201 teachers working in primary and secondary schools in the central district of Onikişubat, 1346 are primary school teachers while 855 are branch teachers. There are 4475 primary school and branch teachers in the primary and secondary schools in the central districts of Dulkadiroğlu and Onikişubat in Kahramanmaraş, 2274 from Dulkadiroğlu and 2201 from Onikişubat. Regarding the minimum sample from the population, when it is taken into consideration that, for a population of 5000 with %5 confidence interval, a sample of 356 is sufficient (Balci, 2011), and it has been determined that a sample consisting 433 participants is quite sufficient.

Data Collection Tools

The study deployed one data collection tool. "The work engagement scale" developed by Schaufeli, Salanova, Gonzalez & Bakker (2001) consists of 3 dimensions and 17 items. There are 6 items under the dimension of Vigor (Cronbach's Alpha value: 0.79), 5 items under the dimension of Dedication (Cronbach's Alpha value: 0.89), and 6 items under the dimension of Absorption (Cronbach's Alpha value: 0.72).

The work engagement scale developed by Schaufeli et al. (2001) (UWES: Utrecht Work Engagement Scale) was adapted to Turkish by the researcher. After the adaptation, in the first value obtained from the scale, the reliability was found to be 0.94 (Cronbach Alpha). It was observed that each item's total-item correlation was higher than 0.30. As a result of the exploratory factor analysis, the scale was improved into a two-factor structure, and the two-factor structure of the scale was confirmed by means of the structural equation modeling.

The Work Engagement Scale adapted into Turkish and confirmed to have two-dimensions as part of the doctorate study by researcher was subjected to one-dimensional analysis different from the doctorate study, and MPLUS 7.0 was used to confirm the one-dimensional structure of the scale to perform confirmatory factor analysis. The model formed in the analysis is presented in Figure 1. In this model, the measurement errors of two pairs of items are correlated (at1-at4; at-at10; at4-at17).



Chi-Square=333.38, df=109, CFI=0.95, TLI=0.96, RMSEA=0.07, SRMR=0.03

Figure 1: The structure of confirmatory factor analysis of the work engagement scale.

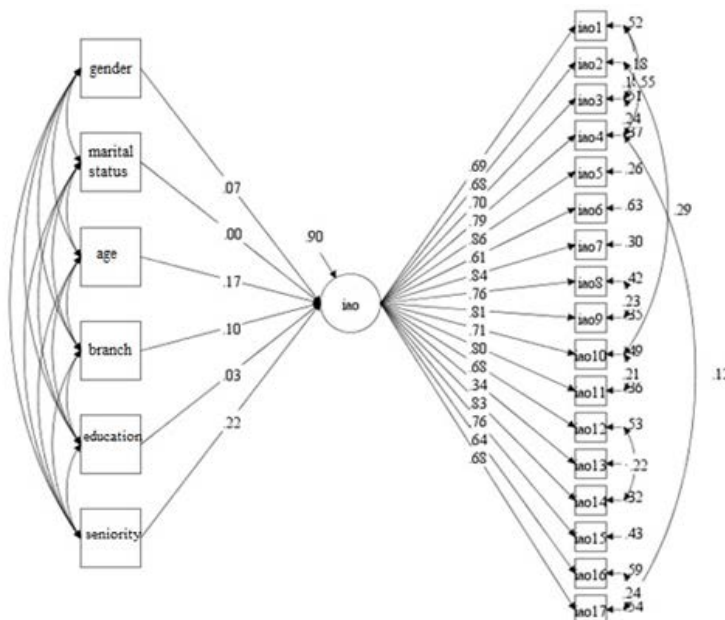
Upon examining the model fit indexes, it has been recorded that CFI and TLI values are over 0.90, and RMSEA and SRMR values are below 0.08. According to Kline (2010), it appears that the model is acceptable.

Data Analysis

The study has examined to what extent demographic variables explain work engagement. Thus, path analysis was performed by means of the structural equation modeling in MPLUS 7.0. The reason why this model was used is that work engagement is a latentvariable (Schumacker & Lomax, 2004). In this model, work engagement has been considered as the dependent variable and seniority, educational background, marital status, age, gender, and branch as the independent variables.

FINDINGS

Figure 2 displays the model indicating the effect of demographic properties on work engagement.



Chi-Square=546.40, df=205, CFI=0.94, TLI=0.92, RMSEA=0.06, SRMR=0.04

Figure 2: The model indicating the effect of demographic properties on work engagement.

Examining the model fit indexes, it has been observed that CFI and TLI values are over 0.90, and RMSEA and SRMR values are below 0.08; therefore, it has been noted that the model is acceptable depending on Kline (2010).

Based upon the findings, 10% of work engagement can be explained by the demographic variables ($R^2=0.10$; $p<0.01$). While only the variable of seniority seems to be significant among the demographic variables ($\beta_{seniority}=0.22$, $p<0.05$), work engagement and other demographic variables is free from a significant difference ($\beta_{gender}=0.14$, $p=0.14$; $\beta_{maritalstatus}=0.00$, $p=0.97$; $\beta_{age}=0.17$, $p=0.12$; $\beta_{branch}=0.21$, $p=0.08$; $\beta_{education}=0.07$, $p=0.60$). In this context, it may be wise to emphasize that demographic characteristics that are included in the study as well the different demographic characteristics and /or different variables have an impact upon the teachers' work engagement.

DISCUSSION and CONCLUSION

In the current study, efforts were made to find out whether work engagement behaviors of teachers vary across some demographic variables. On this point, 433 classroom and branch teachers working at the primary and secondary schools in the central districts of Onikişubat and Dulkadiroğlu within the province of Kahramanmaraş during the academic year of 2014-2015 were included in the sample of the study.

This research carried out the confirmatory factor analysis of "Work Engagement Scale" developed by Schaufeli (2001) and adapted into Turkish by researcher in order to confirm the one-dimensional structure of the scale.

The study also aims to explore whether work engagement of teachers significantly differs depending on some demographic variables. As a result of the study, it has been revealed that there is no significant relationship between work engagement behaviors of teachers and the variables of educational background, marital status, age, gender, and branch; however, a significant relationship has been observed between work engagement and the variable of seniority. There has been positive and poor relationship between work engagement seniority, thus seniority and work engagement increase, collaterally.

In the study carried out by Ugwu (2013), it has been found that there is a slight difference in work engagement in favor of male participants, that this difference creates a significant relationship, and there is no significant relationship between work engagement and age.

The study conducted by Kular et al. (2008) indicates that females are more engaged in their works compared to men and females who have more job satisfaction. Kular et al. (2008) shows that novice workers have the highest levels of work engagement contrary to the findings in this study. This may arise from the optimism and excitement resulting from starting a new job as emphasized by the researchers. Contrary to the findings of this study, Agyemang and Ofei (2013) found out that there is no significant relationship between seniority and dedication of workers. Likewise, the findings in the study conducted by Malekiha & Abedi (2014) also suggested that there is no significant relationship between work engagement and demographic variables.

In their study, Ozer, Saygili & Ugurluoglu (2015) concluded that there are statistically significant differences in the levels of engagement of workers in terms of educational background and gender; however, seniority, gender, and marital status are free from a significant difference.

Kuruuzum, Irmak & Cetin (2010) noted that gender and education have an effect on merely service sector workers' work commitment while it is not affected by marital status, age and working hours. In the study carried out by Bostanci and Ekiyor (2015), it has been found that gender, age, education level and professional experience do not significantly differ in terms of work dedication scores.

This study is considered to provide contributions for the field in terms of the relationship between work engagement behavior and demographic variables. In this study, the confirmatory factor analysis of the work engagement scale adapted by researcher was performed to translate it into an appropriate form that can be employed in Turkey. Furthermore, the relationship between work engagement behaviors and the variables of seniority, educational background, marital status, age, gender, and branch was observed. There is also no relationship between work engagement behaviors and the variables of marital status, educational background, age, gender, and branch; however, a significant difference has been determined between work engagement and seniority variables.

The findings of this study showed that the seniority level increases as work engagement increases among teachers. In this regard, senior teachers are suggested to be in charge of specific areas of schools, such as counseling, guidance, academic studies, and administration. The results of this study are limited to the sample of the study and the demographic properties of the participants. Within the scope of this study, 6 different demographic variables of teachers – seniority, educational background, marital status, age, gender, and branch – were examined. In future studies, different demographic variables may be discussed and studies may be employed to different samples.

Acknowledgement

This study is produced from the author's doctoral dissertation named " The Relationship Between Job Engagement, Perceived Organizational Support and Organizational Climate (Sample of Kahramanmaraş)".

REFERENCES

- Agyemang, C.B. & Ofei, S.B. (2013). Employee work engagement and organizational commitment: a comparative study of private and public sector organizations in Ghana. *European Journal of Business And Innovation Research*, 1(4), 20-33.
- Ardıç, K. & Polatci, S. (2009). Tukenmislik sendromu ve madalyonun obur yuzu: isle butunlesme. *ErciyesUniversitesi I.I.B.F. Dergisi*, 82, 21-46.
- Arifin, F., Afnan, A., Djumahir, T. & Rahayu, M. (2014). Organizational culture, transformational leadership, work engagement and teacher's performance: test of a model. *International Journal of Education and Research* 2 (1), 1-14.
- Balci, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma "yontem, teknik ve ilkeler"* (8. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Berg, A. (2013). *Team level engagement as a mediator for the relation between perceived supervisor support and organizational performance*. (Published master thesis). Tilburg University, Netherlands.
- Bostancı, H. & Ekiyor, A. (2015). Calisanlarin ise adanmasinin orgut ici girisimcilige etkisinin incelenmesi: saglik sektorunde bir uygulama. *International Journal of Healt Management and Strategies Research*, 1 (1), 37-51.
- Bursalioglu, Z. (2012). *Okul yonetiminde yeni yapı ve davranış* (17. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Esen, E. (2011). Calisanlarin orgute cezbolmasi. *Marmara Universitesi I.I.B.F. Dergisi*, 30 (1), 377- 390.
- Kanten, P. & Yesiltas, M. (2013). Pozitif orgutsel davranislar uzerine kavramsal bir inceleme *Suleyman Demirel Universitesi Vizyoner Dergisi*, 4 (8), 83-106.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel arastirma yontemi* (10. bs.). Ankara: Nobel.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Kular, S., Gatenby, M., Rees, C., Soane, E. & Truss, K. (2008). Employee engagement: a literature review. *Kingston University Working Paper Series No:19*.
- Kuruuzum, A., Irmak, S. & Cetin, E. İ. (2010). İe baglılıgı etkileyen faktorler: imalat ve hizmet sektorlerinde karsilastırmalı bir analiz. *Bilig, Bahar 2010* (53), 183-198.
- Lockwood, N.R. (2007). Leveraging employee engagement for competitive advantage: HR's Strategic Role. *Society for Human Resource Management, SHRM Research*, 2007.
- Macey, W. H. & Schneider, B. (2008). The meaning of employee engagement. *Industrial and Organizational Psychology*, 1 (2008), 3–30.
- Malekiha, M. & Abedi, M. R. (2014). The relationship between work engagement and happiness among nurses in İran. *Reef Resources Assessment and Management Technical Paper*, 40 (1), 809-816.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review Psychology*, 52, 397-422.
- Mustosmäki, A., Anttila, T. & Oinas, T. (2013). Engaged or not? A comparative study on factors inducing work engagement in call center and service sector work. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 3(1), 49-67.
- Ozer, O., Saygili, M. & Ugurluoglu, O. (2015). Saglik calisanlarinin ise cezbolma duzeylerinin belirlenmesine iliskin bir arastirma. *Business & Management Studies: An International Journal*, 3(3), 261-272.
- Roozeboom, M. B. & Schelvis, R. (2015). *Work engagement: drivers and effects*, http://oshwiki.eu/wiki/Work_engagement:_drivers_and_effects
- Schaufeli, W. B. (2012). Work Engagement what do we know and where do we go?. *Romanian Journal of Applied Psychology*, 14(1), 3-10.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez, V. & Bakker, A.B. (2001). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-79.
- Schaufeli, W.B. & Salanova, M. (2007). Research in social issues in Management.S. W. Gilliland, D. D. Steiner, and D. P. Skarlicki, (Eds.). *Work Engagement: An Emerging Psychological Concept and Its Implications for Organizations*. Greenwich, CT: Information Age Publishers, (pp. 135-177).
- Schlechty, P.C. (2014). *Okulu yeniden kurmak*. Yuksel Ozden (Cev) Ankara: Nobel.

- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York: Taylor and Francis Group.
- Tozlu, N. (1992). *Egitim problemlerimiz uzerine dusunceler*. Van: YYU Fen Edebiyat Fakultesi.
- Turk, E. (1999). *Turk egitim sistemi*. Ankara: Nobel.
- Ugwu, F. O. (2013). Work engagement in Nigeria: Adaptation of the utrecht work engagement scale for Nigerian samples. *International Journal of Multidisciplinary Academic Research*, 1(3),16-26.
- Wildermuth, M. (2008). 10 MS of employee engagement. *Training and Development*, 2008, 50-53.
- Yıldırım, A. & Simsek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel arastirma yontemleri*. Ankara: Seckin.