

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Ağustos
Cilt: 12, Sayı: 2

2011

İNÖNÜ UNIVERSITY
JOURNAL of the FACULTY of
EDUCATION

August
Volume: 12, Issue: 2

2011

A tri-annual refereed journal published by İnönü University, Faculty of Education

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Inonu University Journal of the Faculty of Education



Sahibi İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ (Dekan)	Owner On Behalf of İnönü University Faculty of Education Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ (Dean)
Editör Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ	Editor in-Chief Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Editör Yardımcıları Niyazi ÖZER S. Nihat ŞAD	Co-Editors Niyazi ÖZER S. Nihat ŞAD
Danışma Kurulu Prof. Dr. Nevzat BATTAL Prof. Cemal YURGA Prof. Dr. Hüsamettin COŞKUN Doç. Dr. Bilal ALTAY Doç. Dr. Sibel ŞIK KAHRAMAN Yard. Doç. Dr. Numan Durak AKSOY	Advisory Board Prof. Dr. Nevzat BATTAL Prof. Cemal YURGA Prof. Dr. Hüsamettin COŞKUN Associate Prof. Dr. Bilal ALTAY Associate Prof. Dr. Sibel ŞIK KAHRAMAN Assistant Prof. Dr. Numan Durak AKSOY
Dil Editörü S. Nihat ŞAD	Language Editor S. Nihat ŞAD
Grafik-Tasarım Fatih ÖZDEMİR	Graphics-Design Fatih ÖZDEMİR
Baskı İnönü Üniversitesi Matbaası	Printed by İnönü University Printing House
İletişim İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi 44280 – MALATYA Tel: 0422 377 41 60 Faks: 0422 341 00 42 E-posta: efdergi@gmail.com http://web.inonu.edu.tr/~efdergi	Editorial Office İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi 44280 – MALATYA Phone: 0422 377 41 60 Fax: 0422 341 00 42 E-mail: efdergi@gmail.com http://web.inonu.edu.tr/~efjournal
Dizinlenme Bilgileri ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı DOAJ (Directory of Open Access Journals) EDNA (Education Network Australia) NEWJOUR (Electronic Journals & Newsletters) The Intute Social Sciences Database Index Copernicus™ EBSCO Education Research Complete™	Abstracting-Indexing ULAKBİM Social Sciences Database DOAJ (Directory of Open Access Journals) EDNA (Education Network Australia) NEWJOUR (Electronic Journals & Newsletters) The Intute Social Sciences Database Index Copernicus™ EBSCO Education Research Complete™



HAKEM KURULU / INTERNATIONAL REVIEW BOARD

Bülent AKSOY Gazi Üniversitesi - TÜRKİYE	Hana ČTRNÁCTOVÁ Charles University – CZECH REPUBLIC
Muallâ B. AKSU Akdeniz Üniversitesi - TÜRKİYE	Jale ÇAKIROĞLU ODTÜ – TÜRKİYE
Yahya AKYÜZ Ankara Üniversitesi - TÜRKİYE	Vehbi ÇELİK Fırat Üniversitesi – TÜRKİYE
Hüseyin ALKAN Dokuz Eylül Üniversitesi - TÜRKİYE	Aytekin ÇÖKELEZ Ondokuz Mayıs Üniversitesi – TÜRKİYE
Sadegül Akbaba ALTUN Başkent Üniversitesi - TÜRKİYE	Bayram DEMİRCİ İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE
Sebahattin ARIBAŞ İnönü Üniversitesi -TÜRKİYE	Özcan DEMİREL Hacettepe Üniversitesi – TÜRKİYE
Battal ASLAN İnönü Üniversitesi -TÜRKİYE	Semire DİKLİ Georgia Gwinnett College – USA
İbrahim ATALAY Dokuz Eylül Üniversitesi - TÜRKİYE	Süleyman DOĞAN Ege Üniversitesi – TÜRKİYE
Ali BALCI Ankara Üniversitesi - TÜRKİYE	Gazanfer DOĞU Bolu A.İ.B.Ü – TÜRKİYE
Hüseyin BAŞAR Hacettepe Üniversitesi - TÜRKİYE	Burhanettin DÖNMEZ İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE
Nevzat BATTAL İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Nevhiz ERCAN Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE
Martin BILEK University of Hradec Králové – CZECH REPUBLIC	Ş. Şule ERÇETİN Hacettepe Üniversitesi – TÜRKİYE
Bülent BİROL İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	İclal ERGENÇ Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE
Gürhan CAN Anadolu Üniversitesi - TÜRKİYE	Mustafa ERGÜN Kocatepe Üniversitesi – TÜRKİYE
Cevat CELEP Kocaeli Üniversitesi – TÜRKİYE	Philip C. van der ESTHUIZEN North-West University –SOUTH AFRICA
Hikmet Yıldırım CELKAN Gaziantep Üniversitesi– TÜRKİYE	Dianne FORBES The University of Waikato –NEW ZEALAND
Tak Cheung CHAN Kennesaw State University – USA	Mehmet GÜNAY Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE
Ronald J. CHENAIL Nova Southeastern University – USA	Thienhuong HOANG California State Polytechnic University-USA
Simon CLARKE University of Western Australia, AUSTRALIA	Elif Tekin İFTAR Anadolu Üniversitesi –TÜRKİYE

HAKEM KURULU / INTERNATIONAL REVIEW BOARD

Mira KARNIELI Oranim Teachers' College – ISRAEL	Ragıp ÖZYÜREK Çukurova Üniversitesi -TÜRKİYE
Mehmet Durdu KARSLI ÇOMÜ – TÜRKİYE	Paul J. PACE University of Malta, MALTA
Cahit KAVCAR Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE	Ahmet SABAN Selçuk Üniversitesi-TÜRKİYE
Alim KAYA İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Demetrios G. SAMPSON University of Piraeus - GREECE
Mustafa KILIÇ İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE	Ed SMEETS Radboud University - NETHERLANDS
Remzi Y.KINCAL ÇOMÜ- TÜRKİYE	Veysel SÖNMEZ Hacettepe Üniversitesi - TÜRKİYE
Nizamettin KOÇ Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE	Ömer Faruk ŞİMŞEK İzmir Ekonomi Üniversitesi-TÜRKİYE
Fidan KORKUT Hacettepe Üniversitesi - TÜRKİYE	Mehmet ŞİŞMAN Eskişehir Osmangazi Üniversitesi -TÜRKİYE
Mustafa KUTLU İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Songül TAŞ İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE
Peter LITCHKA Lyola University – USA	Ömer Faruk TEMİZER İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE
Stewart MARSHALL The University of the West Indies – BARBADOS	Ceren TEKKAYA ODTÜ-TÜRKİYE
Feridun MERTER İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Ata TEZBAŞARAN Mersin Üniversitesi - TÜRKİYE
Semra MİRİCİ Akdeniz Üniversitesi - TÜRKİYE	Belma TUĞRUL Hacettepe Üniversitesi - TÜRKİYE
Ferhan ODABAŞI Anadolu Üniversitesi- TÜRKİYE	Selahattin TURAN Eskişehir Osmangazi Üniversitesi -TÜRKİYE
Zuhal OKAN Çukurova Üniversitesi - TÜRKİYE	Sibel TÜRKÜM Anadolu Üniversitesi -TÜRKİYE
Selahattin ÖGÜLMÜŞ Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE	Cemil YÜCEL Uşak Üniversitesi-TÜRKİYE
Servet ÖZDEMİR Gazi Üniversitesi– TÜRKİYE	Helen WILDY University of Western Australia - AUSTRALIA
A. Sumru ÖZSOY Boğaziçi Üniversitesi - TÜRKİYE	Hasan DEMİRTAŞ İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE
Mehmet ÜSTÜNER İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Oğuz GÜRBÜZTÜRK İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE
Eyüp İZCİ İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Hasan AYDEMİR İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE



İÇİNDEKİLER

Cilt 12 Sayı 2



Ağustos 2011

<i>Editör'den</i>	
BURHANETTİN DÖNMEZ.....	i
<i>Kişilerarası Bağımlılık Eğiliminin Beş Faktör Kişilik Özellikleri Açısından İncelenmesi</i>	
YAĞMUR ULUSOY, EMİNE DURMUŞ	01-21
<i>Akran Zorbalığı Gruplarında Empatik Eğilim</i>	
DİDEM M. SİYEZ, ALİM KAYA	23-43
<i>Anne-Baba Tutumlarının Ergenlerin Karar Verme Stratejileri Üzerindeki Etkisi</i>	
NİLGÜN ÖZTÜRK, MUSTAFA KUTLU, ABDULLAH ATLI	45-64
<i>Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi İçin Alternatif Bir Yöntem: Meslektaş Gözlemi</i>	
AHMET BOZAK, CEVAT YILDIRIM, HASAN DEMİRTAŞ	65-84
<i>Beyin Uyumlu Öğrenmeye Yönelik Hazırlanan Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Öğrenmesine ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi</i>	
ARZU YÜKSEL, SÜLEYMAN AVCI, MÜRŞİDE DUT	85-106
<i>Farklı Sınıf Düzeylerindeki Matematik Öğretmen Adaylarının Gözünden Matematiksel Düşünme</i>	
HÜSEYİN ALKAN, BERNA TATAROĞLU TAŞDAN.....	107-137
<i>Sınıf Öğretmenlerinin Uyguladığı Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Sınıf Yönetimi Uygulamalarına Etkisinin Değerlendirilmesi</i>	
MEHMET TEYFUR	139-164
<i>İşitme Engelli Öğrencilerin Benlik Saygılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi</i>	
MAHMUT AÇAK, TAMER KARADEMİR	165-179
<i>İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yönetici ve Öğretmen Desteği, Algılanan Şiddet ve Okul Memnuniyetine İlişkin Görüşleri</i>	
SERVET ÖZDEMİR, FERUDUN SEZGİN	181-199

CONTENTS

Volume 12 Issue 2



AUGUST 2011

<i>Editor's Foreword</i>	
BURHANETTİN DONMEZ.....	iii
<i>Investigation of Interpersonal Dependency Tendency in Terms of Five-Factor Personality Traits</i>	
YAĞMUR ULUSOY, EMİNE DURMUŞ	01-21
<i>Empathic Tendency in the Peer Bullying Groups</i>	
DİDEM M. SİYEZ, ALİM KAYA	23-43
<i>The Effect of Parents' Attitudes on Adolescents' Decision-Making Strategies</i>	
NİLGÜN ÖZTÜRK, MUSTAFA KUTLU, ABDULLAH ATLI	45-64
<i>An Alternative Method for Professional Development of Teachers: Peer Observation</i>	
AHMET BOZAK, CEVAT YILDIRIM, HASAN DEMİRTAŞ	65-84
<i>The Influence of Instructional Design Prepared for Brain Compatible Learning on Students' Learning and Attitudes Towards Lessons</i>	
ARZU YÜKSEL, SÜLEYMAN AVCI, MÜRŞİDE DUT	85-106
<i>Mathematical Thinking through the Eyes of Prospective Mathematics Teachers at Different Grade Levels</i>	
HÜSEYİN ALKAN, BERNA TATAROĞLU TAŞDAN.....	107-137
<i>The Evaluation of the Effect of Classroom Management Implementation in Constructive Learning Approach Applied by the Form Tutors</i>	
MEHMET TEYFUR	139-164
<i>The Analysis of Hearing Impaired Students' Self Esteem According to Some Variables</i>	
MAHMUT AÇAK, TAMER KARADEMİR	165-179
<i>Primary School Students' Perceptions of Principal and Teacher Support, Perceived Violence, and School Satisfaction</i>	
SERVET ÖZDEMİR, FERUDUN SEZGİN	181-199

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi

Inonu University Journal of the Faculty of Education



EDİTÖR'DEN...

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Değerli okurlarımız,

2011 yılı ağustos sayımızla bir kez daha siz yazarlarımız ve okurlarımıza hizmet sunmaktan oldukça mutluyuz. Bu sayımızda da eğitim bilimleri ve alan eğitimiyle ilgili çok değerli çalışmalara yer verilmiştir. Kişilerarası bağımlılık eğilimi, empatik eğilim, erişkin karar verme stratejileri, meslektaş gözlemi, beyin uyumlu öğrenme, matematiksel düşünme, yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı, işitime engelli öğrencilerin benlik saygıları, yönetici ve öğretmen desteği, algılanan şiddet ve okul memnuniyeti konulu makaleler eğitim psikolojisi, öğretim tasarımı, alan eğitimi ve eğitim yönetimi alanında yeni ve güncel bulgular sunmaktadır. Özellikle de bu sayımızda araştırma çeşitliliği oldukça fazla olmasından dolayı, okuyucularımıza daha geniş bir bakış açısı kazandıracağımızı umut ediyoruz.

2011 yılı aralık ayında yayınlanacak olan özel sayımız '**Eğitim Programları ve Öğretim**' konusuna ayrılmıştır. Eğitim araştırmacılarının ya da uygulayıcılar olarak öğretmenlerin ülkemizde uygulanmakta olan eğitim programlarına ve öğretim uygulamalarına ilişkin bilimsel araştırmalarını paylaşmak amaçlanmıştır. Aday makaleler, eğitim programları ve öğretime ilişkin Eğitim Felsefesi, Program Geliştirme Kuramları, Program Değerlendirme, Program Geliştirmede Akreditasyon, Dünyada Program Geliştirme Uygulamalarının Karşılaştırılması gibi genel konuları ele alabileceği gibi özelden farklı derslerin öğretim programları ve öğretimine yönelik çalışmalar da olabilir. Bu bağlamda, Türkiye ve diğer ülkelerden gelecek çalışmalar özel sayı kapsamında değerlendirilecektir.

Yeni bir sayıda buluşmak dileğiyle...

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Editör

EDITOR'S FOREWORD...

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
İnönü University, School of Education

Distinguished readers and authors,

We are happy to meet you again with our August 2011 issue. This issue also presents very valuable works about educational sciences and subject teaching. Those papers about interpersonal dependency tendency, empathic tendency, adolescents' decision-making strategies, colleague observation, brain compatible learning, mathematical thinking, constructive learning approach, hearing impaired students' self-esteem, principal and teacher support, perceived violence, and school satisfaction represent new and up-to-date findings in the field of educational psychology, instructional design, subject teaching and educational administration. Especially, we hope that our readers and authors will gain broader points of view in this issue since the issue covers very varied subjects of studies in educational research.

Our special issue for December 2011 has been devoted to 'Curriculum and Instruction'. It is aimed to share the researchers' and teachers' scientific works on the curricula and instructional practices applied in our country. Papers can be about general topics including Educational Philosophies, Curriculum Development Theories, Curriculum Evaluation, Accreditation in Curriculum Development, Comparative Analysis of Curriculum Development Practices, as well as about curriculum and instruction of specific subjects. Submissions from researchers in Turkey and the international research community on these topics are welcomed.

With the hope to meet you in the next issue...

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Editor

Investigation of Interpersonal Dependency Tendency in Terms of Five-Factor Personality Traits

Yağmur ULUSOY

Inönü University, Faculty of Education

Emine DURMUŞ

Inönü University, Faculty of Education

Abstract

The purpose of this study is to determine tendency of interpersonal dependency of university students and examine whether differences between personality traits in terms of levels of interpersonal dependency. The samples of the study are 283 undergraduates enrolled at Inonu University that they are 153 females and 130 males to be randomly determined ages ranging from 18 to 28. Interpersonal dependency tendencies of participants are determined by interpersonal dependency scale, and their personality traits are determined by five factor inventory. Relationship between tendency of interpersonal dependency and personality traits is examined by Pearson's correlation technique, and according to levels of interpersonal dependency, whether to diversify personality traits is examined by the one way MANOVA. The positive relationship interpersonal dependency between neuroticism and agreeableness dimensions of five factors and negative relationship interpersonal dependency between extroversion dimensions are reached as a result of statistical processes. Research findings demonstrated that individuals with low and high levels of interpersonal dependency in terms of extraversion, neuroticism, and compatibility of the five factor personality traits are differentiated. According to age and gender, five factor personality traits and interpersonal dependency tendencies of participants was not found significant difference.

Keywords: *Interpersonal dependency, university students and five factor personality traits*

SUMMARY

As the importance of individual differences in interpersonal relations is increasing the significance of dynamics directing people's relationships in explaining individual differences are also increasing. To explaining human behaviors and tendencies just observing behaviors and tendencies are not sufficient. Therefore, these behaviors and tendencies require to be evaluated in the context of interpersonal relations. One tendency that contributes to individual differences among interpersonal relations is dependency. It is commonly observed that interpersonal dependency is confused with attachment/interdependency. Ainsworth (1972) indicates two important differences between dependency and attachment. First of all, attachment behavior manifests itself by looking for intimacy, but dependent behaviors stands out when seeking help. Second, attachment behavior is directed to a specific person (special for the person) and is channeled to similar specific people, however dependent behavior can be directed to any person who raises and protects the dependent person, or who is a

potential caregiver. To understand whether a person is interdependent or dependent it is important to determine the needs lying behind emotions, thoughts, behaviors and attitudes. Furthermore, to whom tendencies are directed is another important factor. Although these two factors differentiate between dependency and attachment it doesn't answer the question what type of characteristics dependent people have.

Pincus and Wilson (2001) state that in some situations, dependent individuals try to win somebody's favor by presenting themselves as if they are weak and humble, and behave passively and congruently, and that in some other situations such as when dependent people become worry about the termination of the relationship they do what is required and they become quite ambitious and aggressive to guarantee the continuation of the relationship. The fact that dependent people present themselves as if they are passive, obedient, humble and weak points out consistent and constant features of personality. Trait theories, which emphasize how developed personalities differ from each other rather than studying how personality changes from childhood to adulthood, investigate to what extent people's characteristics such as dependency, aggressiveness, sociability differ (Morris, 2002). Among trait theories, five-factor model (FFM, Digman, 1990; McCrae & John, 1992), is widely accepted as appropriate classification of personality traits. These factors are neuroticism, openness to experience, agreeableness, extraversion and conscientiousness (McCrae & Costa, 2006). According to Bornstein and Cecero (2000), five-factor model is the most influential factorial analytical viewpoint in explaining dependency among individuals, which determines interpersonal relationships. It is thought that the present study provides important information regarding whether personality traits will not differ across different dependency levels and whether results obtained from Turkish young adults will show similarity with the literature

Purpose of the Study

In the present study, determining university students' dependency tendencies and assessing the personality traits associated with high and low dependency tendencies are aimed.

METHOD

Since this study, which aimed to assess university students' dependency tendencies and five-factor personality traits, is defining existing situation, it is a survey type research. Interpersonal Dependency Scale and Five-Factor Inventory were administered to 438 students during 2010-2011 education year period between April and May by researchers. To analyze the relationships between subscales of interpersonal dependency scale and five-factor inventory Pearson correlation analyses, and to determine whether interpersonal dependency characteristics and personality traits differed by gender and age one-way multivariate analyses of variance (MANOVA) were conducted.

FINDINGS & RESULTS

While positive significant correlations between interpersonal dependency scales, agreeableness, and neuroticism subscales, negative correlations between dependency, extraversion and openness to experience were found, there was no correlation between dependency and conscientiousness. MANOVA indicated that people with low and high dependency levels showed significant differences in five factor personality traits [$\lambda=.85$, $F_{(5, 276)}=9.85$; $p=.000$, $n^2=.15$]. Differences between the two groups were observed in extraversion [$F_{(1, 282)}=18.96$; $p=.000$, $n^2=.06$], agreeableness [$F_{(1, 282)}=4.37$; $p=.038$, $n^2=.01$] and neuroticism [$F_{(1, 282)}=24.14$; $p=.000$, $n^2=.08$]. Furthermore, there were no differences between age and gender in terms of dependency levels and five-factor personality traits. [$F_{(54, 1309)}=1.48$; $\lambda=1.34$, $p=.052$, $n^2=.04$].

CONCLUSIONS & DISCUSSIONS

The finding that interpersonal dependency, agreeableness, and neuroticism showed positive correlation, and that interpersonal dependency, extraversion, and openness to experience showed negative correlation is similar to other studies (Bornstein & Cecero, 2000; Rubinstein, 2007). In other words, as interpersonal dependency increases agreeableness and neuroticism increase but extraversion and openness to experience decrease. Whether people with low or high interpersonal dependency levels received significantly higher scores on extraversion, agreeableness, and neuroticism scales, which showed significant differences between people with low and high interpersonal dependency, was examined. It is concluded that people with high interpersonal dependency levels are less extravert, more agreeable, and more neurotic, and that people with low interpersonal dependency levels are more extravert, less agreeable, and less neurotic. Dependency levels and personality traits did not differ across age and gender. Although this finding is not similar to Rubinstein (2007)'s finding that showed a negative correlation between age and dependency, it is similar regarding the lack of the relationship between gender and dependency. However, there are some research findings (Alonso-Arbiol, Shaver & Yarnoz, 2002), which show a significant relation between dependency and gender, and which indicate that females are more likely to be dependent than males.

In general, these findings show consistent results with other findings conducted with different other cultures. It can be concluded that in Turkish culture, while young adults with high dependency levels are shy, silent, passive, agreeable, permissive, merciful, worried, introvert, and anxious, those with low dependency levels are social, talkative, critical, opponent, comfortable, self-satisfied and calm. It shouldn't be forgotten that in Turkish society, people who are agreeable, passive, and silent are more likely in the risk of being dependent if they are approved and appreciated than people with critical, opponent and talkative. It is important for the generalizability of the study that assessments on data obtained from different samples are required.

Kişilerarası Bağımlılık Eğiliminin Beş Faktör Kişilik Özellikleri Açısından İncelenmesi

Yağmur ULUSOY
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Emine DURMUŞ
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

Üniversite öğrencilerinin kişilerarası bağımlılık eğilimlerini belirlemek ve kişilerarası bağımlılık düzeyleri açısından kişilik özelliklerinin farklılaşp farklılaşmadığını incelemek bu araştırmanın amacıdır. Çalışmanın örneklemini İnönü Üniversitesi öğrencilerinden tesadüfî olarak belirlenen yaşları 18 ile 28 arasında değişen 153' ü kız, 130' u erkek olmak üzere 283 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların kişilerarası bağımlılık eğilimleri, "Kişilerarası Bağımlılık Ölçeği" ile kişilik özellikleri "Beş Faktör Envanteri" ile belirlenmiştir. Kişilerarası bağımlılık eğilimleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki Pearson korelasyon tekniği ile, kişilerarası bağımlılık düzeylerine göre kişilik özelliklerinin farklılaşp farklılaşmadığı ise tek yönlü MANOVA ile incelenmiştir. Sonuçlar kişilerarası bağımlılık ile beş faktörün yumuşak başlılık ve nevrozizm boyutları arasında pozitif yönde, dışadönüklük boyutu ile negatif yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Yine araştırma bulguları kişilerarası bağımlılık düzeyleri düşük ve yüksek olan bireylerin beş faktör kişilik özelliklerinden dışa dönüklük, uyumluluk ve nevrozizm özellikleri açısından farklılaştığını göstermektedir. Son olarak katılımcıların yaş ve cinsiyete göre kişilerarası bağımlılık eğilimleri ve beş faktör kişilik özellikleri bakımından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: kişilerarası bağımlılık, üniversite öğrencileri ve beş faktör kişilik özellikleri

Kişilerarası ilişkilerde bireysel farklılaşmanın giderek arttığı günümüzde, bu farklılaşmayı açıklamada dikkatin insanların ilişkilerine yön veren dinamiklere kaydığı görülmektedir. İnsan davranışlarını ya da eğilimlerini açıklamak için salt davranışları ya da eğilimleri gözlemleyip değerlendirmenin yeterli olmaması, kuşkusuz ki bu davranış ve eğilimlerin kişilerarası ilişkiler bağlamında değerlendirilme gereksinimini doğurmaktadır. Kişilerarası ilişkilerde bireysel farklılaşmaya katkı sağlayan eğilimlerden biri de kişilerarası bağımlılıktır.

Kişilerarası Bağımlılık

Hirschfeld ve ark. (1976)' na göre kişiler arası bağımlılık değer verilen insanlarla etkileşim, yakınlık ve güvenlik kurma ile bağlantılı ihtiyaçlar doğrultusunda ortaya çıkan karmaşık düşünce, duygu ve inançları yansıtmaktadır. Düşünceler, kişinin kendisiyle ilgili düşünceleri ve başkalarıyla olan ilişkilerini içermektedir. İnançlar,

önemli bir ortamdaki arkadaşlık, samimiyet, karşılıklı bağımlılık gibi durumlarla ilişkilidir. Duygular, hem olumlu (örneğin sıcaklık, yakınlık, yakın ilişki) hem de olumsuz (örneğin, boşluk duygusu, ayrılık, yalnızlık) duyguları barındırır. Bu karmaşık düşünce, duygu ve davranışlar normal yetişkin kişilik yapısının bir parçasıdır ve kendi içerisinde ya da tek başına patolojik değildir (Akt: Hirschfeld ve ark.,1977).

Kişiler arası bağımlılık ile ilgili yukarıdaki açıklamalar geleneksel tanımlara işaret etmekle birlikte, çağdaş tanımlara baktığımızda bağımlılık ile ilgili; motivasyonel (diğerlerinden onay ve destek almak için belirgin bir ihtiyaç hissetme), bilişsel (kendini güçsüz ve işe yaramaz algılama), duyuşsal (özerk bir şekilde görevini yerine getirme gerekliliği durumunda anksiyete yaşama) ve davranışsal (potansiyel bakıcı ile bağları güçlendirecek şekilde kendini sunma stratejilerini kullanma) olmak üzere dört boyuta vurgu yapılmaktadır (Borstein, 2005). Bornstein'e (1993) göre kişilerarası bağımlılık, dört temel boyutu ile karakterize edilmektedir. Motivasyonel boyut diğerleri tarafından desteklenmek, onaylanmak, belirgin bir şekilde yönlendirilme ihtiyacı duymayı; bilişsel boyut diğerlerinin durumların sonuçlarını kontrol edebilen ve güçlü olduğuna inanmakla beraber, kendini güçsüz ve etkisiz (başarısız) olarak algılamayı; duygusal boyut bağımsız bir şekilde bir görevi yerine getirmesi gereken kişinin çabalarının sonuçları diğerleri tarafından değerlendirildiğinde korku ve kaygı yaşama eğilimini ve davranışsal boyut diğerlerinden güvence, rehberlik, onay, destek ve yardım arama ve kişilerarası etkileşimlerde diğerlerine teslim olma eğilimini yansıtmaktadır (Akt: Gardner ve Helmes, 2006).

Kişilerarası bağımlılığa yönelik geleneksel ve çağdaş tanımların vardığı ortak nokta, kişilerarası bağımlılığın duygusal, bilişsel ve davranışsal yönleri ile kişilerarası ilişkilere yön veren bir eğilimi ya da tarzı yansıtır olmasıdır. Ancak kişiler arası bağımlılık kavramının sıklıkla bağlanma/bağlılık kavramıyla karıştırıldığı görülmektedir. Ainsworth (1972) bağımlılık ile bağlanma arasındaki iki önemli farka işaret etmektedir. Öncelikle bağlanma davranışı yakınlık arayışı ile kendini gösterirken, bağımlı davranış yardım arayışı ile kendini göstermektedir. İkinci olarak bağlanma davranışı spesifik bir kişiye (kişi için özel olan) yöneliktir ve benzer spesifik kişilere yöneltilirken, bağımlı davranış, bağımlı kişinin kendi gözünde büyüyen, koruyan ya da bakıcı potansiyeline sahip herhangi bir kişiye/kişilere yöneltilmektedir. Bir kişinin bağlı mı bağımlı mı olduğuna karar vermek için duygu, düşünce, davranış, tutumlarının altında yatan ihtiyaçları belirlemek büyük önem taşımaktadır. Ayrıca yöneltilen eğilimin hangi bireylere dönük olduğu bilgisi de önemli bir diğer faktördür. Bu iki faktör bağımlılığı, bağlanmadan ayırmasına rağmen bağımlı bireylerin hangi özelliklere sahip olduğu sorusunun cevabını vermemektedir.

Pincus ve Wilson (2001) birçok durumda, bağımlı bireylerin gerçekte kendilerini güçsüz ve alçak gönüllü sunarak başkalarının gözüne girmeye çalıştıklarını, pasif ve uysal davrandıklarını, diğer durumlarda örneğin ilişkinin biteceğine ilişkin korku duyulduğunda terk edilmemeyi garantilemek için gerekli görülen yolu kullanarak bir hayli iddialı ve agresif olduklarını belirtmişlerdir. Bir kişinin diğerleri tarafından desteklenmeye, onların kendisine rehberlik etmesine ihtiyaç duyması ve kendisini güçsüz biri olarak algılaması, başta ve ilk olarak, diğerleri tarafından yetiştirilme,

korunma, desteklenme, yönlendirilme isteği ile motive olan bir benlik kavramı yaratır. Diğerleri tarafından desteklenme, yönlendirilme ve korunma isteği ile motive olan bir kişi, diğerlerini hoşnut edecek şekilde davranacak ve desteklenme, korunma ve yönlendirilme ihtiyacını karşılayacak yönde davranışlar sergileyecektir (Bornstein, 1992). Bağımlı bireyleri diğerlerinden ayırmak için sahip oldukları belirgin özellikler hakkında sunulan bilgiler aynı zamanda bağımlılığın ortaya çıkmasına zemin hazırlayan nedenlerin neler olabileceği sorusunu akla getirmektedir. Bu sorunun cevaplarından biri kültürdür.

Bir toplumun yaşam biçiminin, o toplumdaki çocuk yetiştirme anlayışı ve yöntemleri üzerinde etkili olduğunu belirten Yörükoğlu (2002) farklı kültürlerde yaşayan bireylerin sahip oldukları özelliklerin farklılaştığını ifade etmektedir. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşayan insanların özgürlüğüne düşkün, bağımsız, para ve başarı tutkunu, yarışmaya önem veren, insan ilişkileri yüzeysel, aile içi ilişkileri demokratik insanlar olduklarını; buna karşılık Japonya veya Türkiye'de yaşayan insanların gelenek ve göreneklerine bağlı, pasif, kendi kararlarında bağımsız olamayan ve güçlü aile bağlarına sahip insanlar olduklarını belirtmektedir. Hiç kuşkusuz bu farklılıklar çocuk yetiştirme yöntemlerine de yansımaktadır. Dolayısıyla bağımlılık çocuk yetiştirme tarzının bir işlevi olarak gelişebilir.

Anne ve babaların çocuklarıyla kurdukları ilişkinin niteliği çocuğun duygusal ve toplumsal gelişimini önemli bir biçimde etkiler. Bu etkisi nedeniyle, çocuk yetiştirme tarzı kişilerarası bağımlılığın nedenleri arasında sıkça vurgulanır. Baumrind'e (1973) göre bağımlı insanın asıl motivasyonu, çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerindeki bağımlılık düzeylerinin yordayıcısı olan otoriter ve aşırı koruyucu ailelerin tutumları ile tutarlı olarak destekleyici, koruyucu ilişkiler kurma ve sürdürmektir (Akt. Bornstein, 1992). Aşırı koruyucu ve otoriter ebeveyn tutumu aynı anda bağımsız ve özerk davranışların gelişiminde çocuğu engellemeye ve hem kız hem de erkek çocukların bağımlı davranışlarını pekiştirmeye hizmet eder. Çünkü ebeveynler çocukların egemenlik ve bağımsızlık duygularının gelişimini içeren deneme-yanılma yoluyla öğrenme gibi yaşantılarla meşgul olmalarına izin vermezler (Bornstein, 1992). Rubinstein'in (2007) yaş ile bağımlılık arasında negatif yönde ilişki olduğu yönündeki açıklaması yaşamın erken dönemlerinde bağımlılığın tohumlarının atıldığını doğrulamaktadır. Ayrıca bağımlılığın cinsiyete göre farklılaştığı (Alonso-Arbiol, Shaver ve Yarnoz, 2002) kadınların erkeklere göre daha bağımlı olduğu bulgusu; Rubinstein'in (2007) bağımlılık düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusu bağımlılığın cinsiyete göre farklılaşması açısından fikir birliğinin sağlanmadığına işaret etmektedir. Çocuklukta aşırı ve yaşına uygun olmayan bağımlılık birçok ruhsal sorunun yeşermesine uygun olan bir toprak gibidir. Ruhsal sorunlar çıkmasa da bağımlı kişilik çocuğun yaşamdaki başarısını ve uyumunu engelleyici bir etken olur (Yörükoğlu, 2002). Çocuklukta itibaren gelişmeye başlayan bağımlılık eğilimi sadece bireyin çocukluk yaşantılarını değil yetişkinlik yaşantıları üzerinde de etkili olabilmektedir. Her kültürün ya da toplumun desteklediğini söylemek mümkün olmasa da yetişkin bir bireyin kendi kendine yetebilmesi beklenir. Maslow (1970), bireylerin tüm ihtiyaçları karşılanmış olsa bile bireysel olarak ne yapabileceği yönünde bir sorunla karşılaşacağını, bunun da kendini gerçekleştirme ihtiyacına işaret ettiğini belirtmektedir.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidinin en üst basamağında yer alan kendini gerçekleştirmenin koşullarından biri olan bireyin kendi başına yetebilmesi yani yalnızlığı ile baş edebilmesinin önündeki engellerden birinin bağımlılık olduğu söylenebilir.

Bağımlılık ile ilgili kuramsal açıklamalarda da görüldüğü gibi (Pincus ve Wilson, 2001), bağımlı bireylerin boyun eğici, uysal, sessiz, pasif, izin verici oldukları; desteklenme, yönlendirilme ihtiyaçlarını karşılayamadıklarında ya da eleştirildikleri veya terk edildikleri zaman ise bir hayli kaygılı ve agresif davranışlar sergilediklerini ortaya koymaktadır. Bu özellikler bireyi diğerlerinden ayıran, duyuşsal, bilişsel ve davranışsal bir örüntü gösteren kişiliği vurgulamaktadır.

Beş Faktör Kişilik Modeli

Kişiliğin ilk çocukluk dönemlerinden yetişkinliğe nasıl geliştiği ya da değiştiğini incelemek yerine gelişimini tamamlamış yetişkin kişiliklerin nasıl birbirinden farklılaştığı üzerinde duran ayırıcı özellik kuramları insanların bağımlılık, kaygı, saldırganlık ve sosyallik gibi özelliklerin ne derece farklılaştığını öne sürmektedirler (Morris, 2002). Yirmi yıldan fazla bir süredir, kişilik psikolojisi üzerinde kayda değer değişimler görülmektedir. Özellik (trait) psikolojisi, 1970'li yıllarda popülerliğini kaybetmiş olmasına rağmen, günümüze oldukça baskın bir paradigma olarak geri dönmüştür. Ayırıcı özellik kuramlarından Beş faktör modeli (FFM, Digman, 1990; McCrae ve John, 1992), geniş ölçüde kişilik özelliklerinin uygun sınıflandırması olarak kabul edilmektedir. Bu faktörler; nevrozizm, gelişime/deneyime açıklık, yumuşak başlılık (uyumluluk), dışa dönüklük ve öz disiplindir (McCrae ve Costa, 2006). Dışadönüklük eğilimi yüksek olan bireyler, sosyal, konuşkan, iddialı ve aktifken; dışadönüklük eğilimi düşük olan bireyler ise sıkılgan, çekingen ve temkinlidirler. Yumuşak başlılık eğilimi yüksek olan bireyler, sakin, uysal/itaatkar, cömert, işbirlikçi ve alçakgönüllüken; yumuşak başlılık eğilimi düşük olan bireyler ise sinirli, acımasız, katı ve kuşkuculardır. Deneyime açıklık eğilimi yüksek olan bireyler, entelektüel, yaratıcı, duyarlı ve açık görüşlüken; deneyime açıklık eğilimi düşük olan bireyler ise gerçekçi, duyarsız ve gelenekçidirler. Öz disiplin eğilimi yüksek olan bireyler, özenli/dikkatli, kusursuz, sorumluluk sahibi ve titizken; öz disiplin eğilimi düşük olan bireyler ise sorumsuz, düzensiz ve dağınıktırlar. Nevrotizm eğilimi yüksek olan bireyler, kaygılı, depresif, öfkeli ve güvensizken; nevrozizm eğilimi düşük olan bireyler ise sakin, öz güvenli ve duygusal açıdan dengeli olarak tanımlanmaktadır (Roccas, Sagiv, Schwartz ve Knafo, 2002).

McCrae ve Costa (2006) özellikleri (traitleri) düşünce, duygu ve davranışlarda tutarlı örüntüler gösteren eğilimlerdeki bireysel farklılık alanları olarak tanımlamaktadırlar. Bireysel farklılık alanları olarak tanımlanan özellikler, bu özellikleri gösterme düzeyine göre sıralanan ya da derecelendirilen insanlar anlamına gelmektedir. İnsanların bazıları çok güvenir, bazıları güvenir, küçük bir kısmı ise şüphelidir. Bir insana şüpheli demek yerine çok, az, orta düzeyde şüpheli demek o insana dair daha ayrıntılı bir bilgi sunmaktadır. İnsanların sahip oldukları bu

özelliklerinin derecelendirilmesi ve sınıflandırılması kişiliğin özellikler açısından anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır.

Bornstein ve Cecero'ya (2000) göre beş faktör kuramı, kişilerarası ilişkilerde belirleyici olan kişilerarası bağımlılığı açıklayan en etkili faktör analitik bakış açıdır. Kişilerarası bağımlılığın motivasyonel boyutunun kişinin pasif kalmasında; bilişsel boyutunun kişinin kendisini savunmasız algılamasında; duygusal boyutunun kendisini kaygılı hissetmesinde ve davranışsal boyutunun kişinin uysal ve sessiz davranmasında belirleyici olduğu görülmektedir. Kişinin kendisini savunmasız algılaması ve endişeli hissetmesi nevrozizm boyutunun alt boyutlarından ikisi; pasif kalması ve sessiz davranması dışadönüklük boyutunun alt boyutlarından ikisi ve uysal davranması yumuşak başlılık boyutunun alt boyutlarından biridir.

Kuramsal olarak kişilerarası bağımlılık ile beş faktör modelinin nevrozizm ve yumuşak başlılık boyutları arasında pozitif yönde ilişki; dışa dönüklük, deneyime açıklık ve öz disiplin arasında ise negatif yönde ilişki olduğu varsayılmaktadır. Bornstein ve Cecero (2000); Costa ve McCrae (1988), Dunkley, Blankstein ve Flett (1997), Dyce ve O'Connor (1998), Hyer ve diğ.(1994), McCrae, Costa ve Piedmont (1993) ve Mongrain'nin (1993) araştırmaları üzerinde yapmış oldukları meta analiz çalışmalarında bu varsayımı doğrulayacak yönde bulgulara ulaşmışlardır. Rubinstein (2007) de Bornstein ve Cecero (2000) gibi kişilerarası bağımlılık ile beş faktör modelinin nevrozizm ve yumuşak başlılık boyutları arasında pozitif yönde ilişki; dışa dönüklük, deneyime açıklık ve öz disiplin arasında ise negatif yönde ilişki olduğunu gösteren bulgulara ulaşmışlardır. Pincus ve Gurtman'ın (1995) yapmış oldukları araştırmada bağımlılık ile nevrozizm arasında pozitif yönde ilişki, öz disiplini ve dışa dönüklük arasında negatif yönde ilişkinin bulunması, ancak yumuşak başlılık arasında ilişkinin bulunmaması bu varsayımı tam anlamıyla doğrulamamaktadır. Dunkley ve diğerleri (2006) bağımlılığın uyumsuz yönünü temsil eden muhtaç hissetme (terk edilme ya da ayrılma korkusu ve diğerlerine karşı bağımlılık hissetme) ve bağımlılık/dışa bağımlılık (diğerlerinin eylemlerinden etkilenmeye karşı hassas olma) bileşenleri ile beş faktör özellikleri arasında ilişkiyi inceledikleri araştırmaları, nevrozizm ve yumuşak başlılık kişilik özelliği ile hem muhtaç hissetme hem de bağımlılık arasında ve öz disiplin kişilik özelliği ile bağımlılık arasında pozitif yönde; dışa dönüklük, deneyime açıklık ve öz disiplin kişilik özelliği ile muhtaç hissetme arasında negatif yönde ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Öz disiplin ile dışa bağımlılık arasında pozitif yönde ilişkinin bulunması yukarıdaki varsayımı tam anlamıyla doğrulamamaktadır.

Araştırmanın Önemi

Kişilerarası bağımlılık ile nevrozizm ve uyumluluk özelliği arasında pozitif yönde; dışa dönüklük, deneyime açıklık ve öz disiplin özellikleri arasında negatif yönde ilişki olduğu varsayımını destekleyen araştırmalar olmasına rağmen, bu varsayımı tam anlamıyla desteklemeyen araştırmaların da olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda kişilerarası bağımlılık ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu çalışmanın Türk kültüründen elde edilecek bulguların yukarıdaki bulgularla tutarlık gösterip göstermediği konusunda olduğu gibi bağımlı bireylerin kişilik özelliklerinin

Türk kültüründe farklılık gösterip göstermediği konusunda da önemli bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin kişilerarası bağımlılık eğilimlerinin belirlenmesi ve bağımlılık eğilimi düşük ve yüksek olan bireylerin sergiledikleri kişilik özellikleri açısından incelenmesi olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Kişilerarası Bağımlılık Ölçeği ve Beş Faktör Envanteri 2010-2011 Eğitim öğretim yılında Nisan-Mayıs ayları içerisinde 438 öğrenciye araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Ölçekler katılımcılara gruplar halinde uygulanmıştır. Üniversite öğrencilerinin, kişilerarası bağımlılık eğilimleri ve beş faktör kişilik özelliklerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma var olan durumu betimlediği için tarama modelli bir araştırmadır.

Evren-Örneklem

Araştırmanın evreni üniversite öğrencileri iken İnönü Üniversitesinde öğrenim gören sekiz fakülteye kayıtlı öğrencilerden Eğitim, Fen-Edebiyat, Güzel Sanatlar, İktisadi ve İdari Bilimler ve Mühendislik olmak üzere tesadüfi olarak belirlenen beş fakülteye devam eden oransız kümeleme örneklem yöntemi ile seçilen yaşları 18 ile 28 arasında değişen ($X=21.37$) 153' ü kız, 130' u erkek olmak üzere % 33.2'si birinci, % 27.9'u ikinci, %20.1' i üçüncü ve %18.7'si dördüncü sınıfa devam eden toplam 283 kişi ise araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Veri toplama araçları

Beş Faktör Envanteri (The Big Five Inventory, BFI): Beş Faktör Envanteri John, Donahue ve Kentle (1991) tarafından geliştirilmiş beş faktörün prototipik bileşenlerini ölçen kısa bir ölçme aracıdır. On ile sekiz madde arasında değişen alt ölçekleri olmasına rağmen, hem iyi psikometrik özellikleri hem de alt ölçekleri iyi temsil eden maddelere sahiptir (John ve Srivastava, 1999). Ölçeğin "Dışadönüklük" alt ölçeğinde 8 madde, "Uyumluluk/yumuşak başlılık" alt ölçeğinde 9 madde, "Öz disiplin/sorumluluk" alt ölçeğinde 9 madde, "Nevrotizm (duygusal dengesizlik)" alt ölçeğinde 8 madde ve "Deneyime Açıklık" alt ölçeğinde 10 madde olmak üzere 44 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. 2., 6., 8., 9., 12., 18., 21., 23., 24., 27., 31., 34., 37., 41. ve 43. maddeler tersten puanlanmaktadır (John ve Srivastava, 1999). Ölçeğin Türkçe' ye uyarlaması Sümer ve Sümer (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Sümer, Lajunen ve Özkan (2005) tarafından Türkiye' deki uygulamada envanterin Cronbach alpha katsayılarının .66 ile .77 arasında değişmiştir (Akt. Çifiliz, 2009). John ve Srivastava (1999) envanterin Cronbach alpha katsayılarının .75 ile .90 arası değiştiği ayrıca üç ay

süre ile uygulanan test tekrar test ölçümlerinin ise .80 ile .90 arasında değiştiği sonucuna ulaşırken; Fossati, Borroni, Marchione ve Maffei (2011) Cronbach alpha değerlerinin .77 ile .81 arasında değiştiği; iki ay süreli test tekrar test güvenilirlik değerlerinin .75 ile .86 arasında değiştiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışma kapsamında ise Beş Faktör Envanterinin alt ölçeklerinin Cronbach alpha değerlerinin ise .62 ile .80 arasında değiştiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Kişiler Arası Bağımlılık Ölçeği (Interpersonal Dependency Inventory, IDI): Kişiler Arası Bağımlılık Ölçeği (Interpersonal Dependency Inventory) Hirsch-feld, Klerman, Gough, Barrett ve Korchin (1977) tarafından kişilerin kişilerarası bağımlılık eğilimlerini belirlemek için geliştirilmiştir. Kendini değerlendirmeye dayalı "bana çok uygun" dan "hiç uygun değil" e göre derecelendirilen dörtlü likert tipi bir ölçektir. Ölçekte 18 maddeden oluşan "Duygusal Güven" alt ölçeği, 16 maddeden oluşan "Sosyal Öz Güven Eksikliği" alt ölçeği ve 14 maddeden oluşan "Otonomi" alt ölçeği olmak üzere üç alt ölçek bulunmaktadır. Normal örneklem için Duygusal Güven, Sosyal Özgüven Eksikliği ve Otonomi alt ölçekleri split-half güvenilirlik değerleri .76 ile .86 arasında; hasta örneklem için .84 ile .91 arasında değişmektedir. Türkçe' ye uyarlaması Ulusoy (2010) tarafından gerçekleştirilen ölçeğin yapı geçerliği çalışmasında 48 maddeden 4' ünün atılarak yapılan faktör analizinde 44 maddenin ölçeğin orijinalinde olduğu gibi üç alt ölçeğe yerleştiği görülmüştür. Kişiler Arası Bağımlılık Ölçeği alt ölçekleri için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları .72 ila .79 arasında değişirken, toplam puan için ise .75 değeri elde edilmiştir. Test-tekrar test korelasyon katsayıları alt ölçekler için .69, .83 ve .89 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca toplam puan için test-tekrar test korelasyon katsayısının .82 olduğu bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında ise Kişilerarası Bağımlılık Ölçeğinin alt ölçeklerinin Cronbach alpha değerlerinin ise .78 ile .81 arasında değiştiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmaya katılan 438 kişiden 146'sının ölçekleri sağlıklı doldurmaması (bazı maddelerin boş bırakılması) ve tutarsız yanıtlamasından dolayı 146 kayıp veriler çıkarılarak 292 öğrenciden elde edilen veriler analizlere tabi tutulmuştur. 292 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda 9 kişinin puanlarının aşırı değerler almasından dolayı 9 kişiye ait veriler de çıkarılmıştır. Böylece analizler toplam 283 kişilik veriler üzerinde yapılmıştır.

Kişilerarası Bağımlılık Ölçeği ve Beş Faktör Envanterinin alt boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesi için Pearson korelasyon analizi ve kişilerarası bağımlılık düzeyleri ve kişilik özelliklerinin cinsiyet ve yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için tek yönlü çoklu varyans (MANOVA) analizi yapılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Örneklem grubunun kişilerarası bağımlılık eğilimlerini belirlemek için dikkate alınan kriter ortalamasının altında ve üstündeki değerlerdir. Bu kriter dikkate alınarak

örneklem grubunun % 51.2' sinin bağımlılık eğilimi yüksek bulunurken; %48.8' nin bağımlılık eğilimi düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca standart sapmanın altında ve üstünde kalan ortalama değere de bakılmıştır. %17.3' ünün standart sapmanın üstünde yani bağımlılık eğilimi çok yüksek ; %16.6' sının standart sapmanın altında ortalama değer aldığı yani bağımlılık eğiliminin çok düşük olduğu görülmüştür.

MANOVA'nın yapılabilmesi için bazı varsayımların karşılanmış olması beklenir. Öncelikle Büyüköztürk'ün (2007) de belirttiği gibi Mahalonobis uzaklıklarına bakılmış 9 tane aşırı/uç değerler analizler öncesi veri setinden çıkarılmıştır. Tabachnick ve Fidel (1996) Mahalonobis uzaklıkları için beş bağımlı değişken için belirlen kritik değerler 20.52 olduğunu belirtmiştir (Akt. Pallant, 2005). Bu araştırmada 9 tane uç değerler çıkartıldıktan sonra elde edilen tablo değerinin ise 19.41 yani kritik değerden küçük olduğu görülmüştür. MANOVA'nın varsayımlarından bir değerinin verilerin normal dağılım sergilemesi olduğunu belirten Tabachnick ve Fidel (2001) normallığe basıklık ve çarpıklık katsayıları ile bakılabileceğini önermektedir. Dağılımın normallığıne çarpıklık ve basıklık değerleri ile bakılmıştır.

Tablo 1
Kişilerarası Bağımlılık Ölçeği ve Beş Faktör Envanterine İlişkin Betimsel Değerler

Ölçekler	\bar{X}	Sd	N	Min.	Maks.	Çarpıklık	Basıklık
Toplam Puan(KBÖ)*	37.03	13.73	283	11	74	-.21	.17
Otonomi*	31.77	6.83	283	16	56	.57	.32
Sosyal Özgüven eksikliği*	20.76	4.82	283	12	38	.78	.53
Duygusal Güven*	48.05	8.53	283	29	68	-.05	-.43
Dışa dönüklük**	27.98	6.56	283	11	40	-.18	-.61
Uyumluluk**	33,13	5.05	283	9	45	-.56	1.17
Öz disiplin**	34.68	6.02	283	17	45	-.39	-.46
Nevrotizm**	22.93	6.24	283	8	39	.00	-.50
Deneyim Açıklık**	38,30	5.85	283	19	50	-.30	-.06

*Kişilerarası Bağımlılık Ölçeği toplam puanı ve alt ölçekleridir;

**Beş Faktör Kişilik Envanterinin alt ölçekleridir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi veri setinden elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri, ölçeklerden elde edilen puanların normale yakın bir dağılım sergilediğini göstermektedir. Tabachnick ve Fidel'e (2001) göre diğer bir varsayım olan doğrusallık ise iki değişken arasındaki ilişkinin doğrusal bir yönü olduğuna dayanmaktadır. Değişkenler için doğrusal ilişkiyi ortaya koymada Pearson'nın r katsayısının önemli bir uygulama olduğunu belirtmektedirler. Doğrusal ilişkiye Pearson korelasyon değerleri ile bakılmıştır.

Tablo 2
Kişilerarası Bağımlılık Ölçeği ve Beş Faktör Envanterinin Alt Boyutlarının Korelasyon Değerleri

	KBÖ	OO	SGE	DG	DD	YB	ÖD	NV	DA
KBÖ	1								
OO	-.65**	1							
SGE	.53 **	-.12*	1						
DG	.78**	-.19**	.17**	1					
DD	-.26**	.06	-.55**	-.05	1				
YB	.20**	-.29**	-.03	.12*	.01	1			
ÖD	-.02	-.09	-.31**	.07	.14*	.43**	1		
NV	.38**	-.16**	.31**	.31**	-.26**	-.28**	-.32**	1	
DA	-.11*	.15*	-.31**	.11*	.36**	.12*	.16*	-.19**	1

* $p < .05$ ** $p < .01$

Not: Otonomi:OO, Sosyal Güven Eksikliği:SGE, Duygusal Güven: DG, Dışa Dönüklük:DD, Yumuşak Başlılık:YB, Öz Disiplin: ÖD, Nevrotizm: NV, Deneyime Açıklık:DA

Tablo 2’ de görüldüğü gibi Kişilerarası Bağımlılık Ölçeği toplam puanı ile Otonomi alt ölçeği ($r = -.65$), Sosyal Özgüven Eksikliği alt ölçeği ($r = .53$), Duygusal Güven alt ölçeği ($r = .78$), Beş Faktör Envanterinin Dışa Dönüklük alt ölçeği ($r = -.26$), Yumuşak başlılık alt ölçeği ($r = .20$), Nevrotizm ($r = .38$) ve Deneyime açıklık alt ölçekleri ($r = -.11$) arasındaki ilişkiler anlamlı bulunurken ($p < .01$; $p < .05$); Öz disiplin alt ölçeği ($r = -.02$) arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Kişilerarası bağımlılık ölçeği ile kişilerarası bağımlılık ölçeğinin duygusal güven ve sosyal öz güven eksikliği alt ölçekleri arasında pozitif; otonomi alt ölçeği ile negatif yönde bulunan ilişki; Bornstein ve arkadaşlarının (1993) kişilerarası bağımlılığın sosyal öz güven eksikliği ve duygusal güven ile arasında pozitif; otonomi ile arasında negatif yönde ilişki olduğunu gösteren araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Kişilerarası bağımlılık ölçeği ile yumuşak başlılık ve nevrotizm alt ölçekleri arasında pozitif yönde, dışadönüklük ve deneyime açıklık alt ölçekleri arasında negatif yönde bir ilişkinin bulunması Pincus ve Gurtman’ın (1995) bağımlılık ile nevrotizm arasında pozitif yönde ilişki, öz disiplin ve dışa dönüklük arasında negatif yönde ilişki olduğunu gösteren bulgularıyla tutarlıdır. Ayarica bağımlılık ile nevrotizm ve yumuşak başlılık boyutları arasında pozitif yönde; dışa dönüklük, deneyime açıklık ve öz disiplin arasında negatif yönde ilişki olduğunu gösteren çalışmalarla da (Bornstein ve Cecero, 2000; Rubinstein, 2007) benzerlik göstermektedir.

Kişilerarası bağımlılık ile nevrotizm, yumuşak başlılık arasında pozitif yönde; dışa dönüklük ve deneyime açıklık ile negatif yönde bulunan anlamlı bulunan; öz disiplinle anlamlı bulunmayan ilişki; Saulsman ve Page’ in (2004); Costa ve McCrae (1990), Trull (1992), Soldz ve diğerleri (1993), Yeung ve diğerleri (1993), Cloninger ve Svrakic (1994), Coolidge ve diğerleri (1994), Hyer ve diğerleri (1994), Lehne (1994), Duijsens ve Diekstra (1996), Ball ve diğerleri(1997), Blais (1997) ile Dyce ve O’Connor’ın (1998) araştırmalarını inceledikleri meta analiz çalışmasında bağımlı

kişilik bozukluğu ile nevrozizm ve yumuşak başlılık arasında pozitif yönde, dışadönüklük, deneyime açıklık ve öz disiplin arasında negatif yönde ilişki buldukları bulgusu öz disiplin boyutu dışında örtüşmektedir. Kişilerarası bağımlılık ile öz disiplin arasında ilişkinin bulunmaması, düzenli, çalışkan, hırslı ve azimli olmak gibi özelliklere sahip olan öz disiplinin hem içten (kişinin kendi isteği) hem de dıştan (diğerlerinin baskısı) odaklı olması ile açıklanabilir. Bu bulgulardan yola çıkarak kişilerarası bağımlılık eğilimi artıkça, nevrozizm ve yumuşak başlılık düzeyinin arttığı; dışa dönüklük ve deneyime açıklık düzeyinin ise azaldığı söylenebilir.

Kişilerarası Bağımlılık Ölçeğinin Otonomi alt ölçeği ile Sosyal Özgüven Eksikliği alt ölçeği ($r=-.12$) ve Duygusal Güven alt ölçeği ($r=.19$) arasındaki ilişkiler anlamlı bulunmuştur ($p<.05$, $p<.01$). Ayrıca Yumuşak başlılık alt ölçeği ($r=-.29$), Nevrotizm alt ölçeği ($r=-.16$) ve Deneyime açıklık alt ölçeği ($r=.15$) ile arasındaki ilişkiler anlamlı bulunurken ($p<.01$); Dışa dönüklük ($r=.06$) ve Öz disiplin alt ölçekleri ($r=-.09$) arasındaki ilişkiler anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Kişilerarası bağımlılık ölçeğinin otonomi alt ölçeği ile yumuşak başlılık ve nevrozizm alt ölçekleri arasında negatif yönde, deneyime açıklık alt ölçeği arasında pozitif yönde bulunan ilişki, otonom düzeyi arttıkça deneyime açıklığın arttığı, nevrozizm ve yumuşak başlılık düzeyinin ise azaldığı yönünde açıklanabilir. Dışa dönüklük alt ölçeği arasında anlamlı bulunmayan ilişki özerk bireylerin dışa dönük olarak algılanamayacağını göstermektedir. Kişilerarası Bağımlılık ölçeğinin Sosyal Özgüven alt ölçeği ile Duygusal Güven alt ölçeği arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur ($p<.01$). Ayrıca Dışadönüklük alt ölçeği ($r=-.55$), Öz Disiplin alt ölçeği ve Deneyime açıklık alt ölçekleri ($r=-.31$) ve Nevrotizm alt ölçeği ($r=.31$) ile arasındaki ilişkiler anlamlı bulunurken ($p<.01$); Yumuşak başlılık alt ölçeği arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır ($r=-.03$, $p>.05$). Sosyal özgüven eksikliği alt ölçeği ile dışa dönüklük, öz disiplin ve deneyime açıklık alt ölçekleri arasında negatif yönde, nevrozizm alt ölçeği ile pozitif yönde bulunan ilişki, sosyal özgüven eksikliği hissetme düzeyi arttıkça nevrozizm düzeyinin arttığı; dışa dönüklük, öz disiplin ve deneyime açıklığın azaldığı yönünde açıklanabilir. Kişilerarası Bağımlılık ölçeğinin Duygusal Güven alt ölçeği ile Yumuşak başlılık alt ölçeği ($r=-.12$), Nevrotizm alt ölçeği ($r=.31$), Deneyime açıklık alt ölçeği ($r=.11$) ile arasındaki ilişkiler anlamlı bulunurken ($p<.05$, $p<.01$); Dışa dönüklük ($r=-.05$) ve Öz disiplin alt ölçekleri ($r=.07$) arasındaki ilişkiler anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Duygusal güven alt ölçeği ile yumuşak başlılık, deneyime açıklık ve düşük olmakla birlikte nevrozizm arasında pozitif yönde bulunan ilişki, duygusal güven ihtiyacı arttıkça, nevrozizm, yumuşak başlılık ve deneyime açıklık düzeyinin arttığı yönünde açıklanabilir. Hirschfeld ve arkadaşlarının (1977), nevrozizm ile duygusal güven ve sosyal özgüven eksikliği arasında pozitif yönde buldukları ilişki ile bu araştırmada elde edilen bulgular tutarlılık göstermekte, otonomi ile arasındaki ilişkinin anlamlı bulunmaması ise yukarıda açıklanan negatif yönde bulunan ilişki ile benzerlik göstermemektedir. Bu bulgu otonom bireylerin nevrozizm düzeylerinin daha düşük olduğu yönünde açıklanabilir. Görüldüğü gibi alt ölçekler arasındaki anlamlı düzeyde bulunan ilişkiler değişkenler arasında doğrusallık varsayımını doğrulamaktadır.

Varsayımlardan biri olan homojenlik, gruplanmış veriler için değişkenlerden biri farklı (grup değişkeni) ve bağımlı değişkenler sürekli olduğunda grup değişkeninin tüm

düzeylerinin aynı olduğu varsayımına dayanmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2001). Varyansların ve varyans-kovaryans matrislerinin homojenliğini incelemek için Box'ın M ve Levene'ın F testlerine bakılmıştır. Beş faktör kişilik özelliklerinin kişilerarası bağımlılık düzeylerine göre hesaplanan Levene testinde F değerlerinin anlamlılık düzeyleri (.31 ile .95 arasında değişmekte, $p > .05$) ve Box'ın M testi değeri (.065, $p > .05$) anlamlı bulunmamıştır. Bu değerler varyansların ve varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği sayıltılarını karşılamaktadır.

Kişilerarası bağımlılık düzeyleri farklılaşan bireylerin beş faktör kişilik özellikleri arasında fark olup olmadığı tek yönlü MANOVA ile incelenmiştir. Kişilerarası bağımlılık düzeyleri düşük ve yüksek olan bireylerin beş faktör kişilik özellikleri arasında farklılık anlamlı bulunmuştur [$\lambda = .85$, $F_{(5, 276)} = 9.85$; $p = .000$, $n^2 = .15$]. Gruplar arasındaki farklılığın dışadönüklük [$F_{(1, 282)} = 18.96$; $p = .000$, $n^2 = .06$], yumuşak başlılık [$F_{(1, 282)} = 4.37$; $p = .038$, $n^2 = .01$] ve nevrozizm [$F_{(1, 282)} = 24.14$; $p = .000$, $n^2 = .08$] boyutları arasında olduğu görülmüştür. Kişilerarası bağımlılık düzeyleri düşük ve yüksek olan bireylerin beş faktör kişilik özelliklerinden dışa dönüklük, yumuşak başlılık ve nevrozizm özellikleri açısından anlamlı bulunan farklılığın hangi grupların lehine olduğuna bakılmıştır. Grup ortalamalarına bakıldığında kişilerarası bağımlılık eğilimi düşük olanların dışadönüklük ölçeği ortalamaları ($\bar{x} = 29.75$), kişilerarası bağımlılık eğilimi yüksek olanların dışadönüklük ölçeği ortalamalarından ($\bar{x} = 26.45$); kişilerarası bağımlılık eğilimi yüksek olanların yumuşak başlılık ölçeği ortalamaları ($\bar{x} = 33.74$), kişilerarası bağımlılık eğilimi düşük olanların yumuşak başlılık ölçeği ortalamalarından ($\bar{x} = 32.49$), kişilerarası bağımlılık eğilimi yüksek olanların nevrozizm ölçeği ortalamaları ($\bar{x} = 24.64$), kişilerarası bağımlılık eğilimi düşük olanların nevrozizm ölçeği ortalamalarından ($\bar{x} = 21.12$) yüksek olduğu görülmüştür. Kişilerarası bağımlılık düzeyi düşük olanların dışadönüklük eğilimlerinin, kişilerarası bağımlılık düzeyi yüksek olanların dışadönüklük eğilimlerine göre yüksek çıkmıştır. Yani kişilerarası bağımlılık düzeyi yüksek olan bireyler daha az dışa dönük iken, kişilerarası bağımlılık düzeyi düşük olan bireyler daha fazla dışa dönüktürler. Kişilerarası bağımlılık düzeyi yüksek olanların yumuşak başlılık eğilimlerinin, kişilerarası bağımlılık düzeyi düşük olanların yumuşak başlılık eğilimlerinden yüksek bulunmuştur. Yani kişilerarası bağımlılık düzeyi yüksek olan bireyler daha fazla yumuşak başlı iken, kişilerarası bağımlılık düzeyi düşük olan bireyler daha az yumuşak başlıdır. Kişilerarası bağımlılık düzeyi yüksek olanların nevrozizm eğilimlerinin, kişilerarası bağımlılık düzeyi düşük olanların nevrozizm eğilimlerinden yüksek bulunmuştur. Yani kişilerarası bağımlılık düzeyi yüksek olan bireyler daha fazla nevrozik iken, kişilerarası bağımlılık düzeyi düşük olan bireyler daha az nevroziktir.

Yaş ve cinsiyete göre farklılaşan bireyler arasında kişilerarası bağımlılık düzeyleri ve beş faktör kişilik özellikleri bakımından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır [$F_{(54, 1309)} = 1.48$; $\lambda = 1.34$, $p = .052$, $n^2 = .04$]. Yaş ve cinsiyete göre farklılaşan bireylerin kişilerarası bağımlılık düzeyleri ve beş faktör kişilik özellikleri bakımından anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmaması, yaş ve cinsiyetin kişilerarası bağımlılık düzeyleri ve

beş faktör özellikleri açısından anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymaktadır. Ancak Rubinstein (2007), yaş ile bağımlılık ve nevrozizm arasında negatif yönde ilişkinin olduğu, bağımlılık düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Deneyime açıklılık, yumuşak başlılık ve nevrozizm cinsiyete göre farklılaşırken, öz disiplin ve dışa dönüklük ise cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Ayrıca kadınlar erkeklere göre daha öz disiplinli ve dışa dönük bulunmuştur. Tatar'ın (2009) çalışması dışa dönüklük, nevrozizm ve deneyime açıklık boyutlarının cinsiyete göre farklılaştığını, kızların erkeklere oranda daha dışa dönük ve deneyime açık oldukları aynı zamanda nevrozizm düzeylerinin daha yüksek çıktığını göstermektedir. Bu araştırmada yaş ve cinsiyete göre farklılaşan bireylerin kişilerarası bağımlılık ve beş faktör özellikleri bakımından anlamlı bir farklılığın olmaması; örneklemin yaş aralığının geniş olmaması ile açıklanabilir. Aynı zamanda üniversite ortamının cinsiyet açısından kişilerarası bağımlılık düzeyleri arasındaki farklılıkları azaltıcı etkisinin olabileceği de düşünülebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin kişilerarası bağımlılık eğilimlerini belirlemek ve kişilerarası bağımlılık düzeyleri açısından kişilik özelliklerinin farklılaşp farklılaşmadığını incelemektir. John ve Srivastava (1999) kişiliğin binlerce özelliğini ayrı ayrı incelemektense kişiliğin daha spesifik özelliklerini incelemeleri için araştırmacılara kolaylık sağladığını belirttikleri modellerden biri olan beş faktör modeli ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiye bakılan araştırmaların (Soldz ve diğ., 1995; Paunonen ve Ashton, 2001; Eryılmaz ve Öğülmüş, 2010; Aliyev, 2008; Sevi, 2009) yanı sıra kişilik ile kişilerarası ilişkilere yön veren bir boyut olan kişilerarası bağımlılık ile ilgili araştırmaların da (Dunkley ve diğ.,2006; Bornstein, ve Cecero, 2000; Pincus ve Gurtman, 1995) olduğu görülmektedir. Pincus ve Wilson (2001), bağımlı bireylerin kendilerini güçsüz, başarısız algıladıklarını ve alçak gönüllü, uysal, pasif davranarak diğerlerinden gelen destek ve ilgiyi garantilediklerini, bunu sağlayamadıklarında oldukça agresif olduklarını açıklamaktadırlar. Bornstein (1992), bağımlı insanların asıl amaçlarının, destekleyici bir ilişki ve yardım elde etmek ve bu ilişki ve yardımı sürdürmek olduğunu ve basit bir şekilde ilişki kurma ve sürdürmedeki şanslarını artıracaklarına inandıkları davranışları seçtiklerini belirtmektedir. Aktif davranmak bağımlı bireylerin ilişki kurma ya da yardım sağlama gibi amaçlara ulaşmalarını sağladığında aktif davrandıkları, pasif ve uysal davranmak bu amaçlara ulaşmalarını sağladığında ise pasif davrandıkları ifade etmektedir. Bu bulgular bağımlı bireyleri bağımlı olmayan bireylerden ayıran farklı kişilik özelliklerin olduğu sonucunu doğurmaktadır.

Sonuç olarak kişilerarası bağımlılık eğilimi arttıkça yumuşak başlılık ve nevrozizm artmakta; dışa dönüklük ve deneyime açıklık azalmaktadır. Ayrıca kişilerarası bağımlılık düzeyi yüksek olan bireylerin daha az dışa dönük, daha fazla yumuşak başlı ve nevrozik, kişilerarası bağımlılık düzeyi düşük olan bireylerin ise daha fazla dışa dönük, daha az yumuşak başlı ve nevrozik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaş ve cinsiyete göre farklılaşan bireyler arasında kişilerarası bağımlılık düzeyleri ve beş faktör

kişilik özellikleri bakımından anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Genel olarak çalışmanın bulguları diğer kültürlerdeki çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Türk kültüründe genç yetişkinlerden bağımlılık düzeyi yüksek olan bireylerin, sıkılgan, sessiz, pasif, uysal, hoşgörülü, merhametli, kaygılı, içine kapanık, heyecanlı iken bağımlılık düzeyi düşük olan bireylerin sosyal, konuşkan, aktif, eleştirel, karşı çıkan (muhalif), şüpheli, rahat, kendinden memnun ve sakin oldukları sonucu çıkmaktadır. Ayrıca kişilerarası bağımlılıkta uysallık, hoşgörülük, merhametlilik, kaygılı ve heyecanlı olma, içe kapanıklık, gelenekçilik, tutuculuk kişilik özelliklerin ön plana çıktığı görülmektedir. Toplumumuzda uysal, pasif ve sessiz kişilerin; eleştirel, muhalif, konuşkan kişilerden daha çok onay ve takdir görmelerinin diğerlerine bağımlı kalma riski ile karşı karşıya kalmalarına neden olabileceği unutulmamalıdır. Eğer bağımlılık pekiştiriliyorsa kendi başına karar vermeyen, diğerlerine sırtını dayayan, sorumluluk almayan ve kendine güvenmeyen, bağımsız hareket edemeyen, pasif, içine kapanık, uysal, kaygılı bir birey yetiştiriliyor demektir.

Türkiye’de anne baba otoritesi, doğal görülen ve bundan dolayı çocuk tarafından kabul edilen bir durumdur. Öztürk (1961) Türkiye’de anne ve babaların çocuğun bağımlılık ve boyun eğme eğilimlerini ödüllendirerek güçlendirdiğini gözlemlemiştir (Akt: Kağıtçıbaşı, 1973). Bu araştırmada bağımlılık eğiliminin düzeyleri dikkate alındığı her iki kişiden birinin bağımlılık eğiliminin yüksek (%51.2) olduğu ayrıca neredeyse her on kişiden ikisinin (%17.3) bağımlılık eğiliminin çok yüksek çıktığı; her on kişiden ikisinin (16.6) bağımlılık eğiliminin çok düşük çıktığı göz önüne alındığı, kültürümüzde bağımlılık eğiliminin küçümsenmeyecek bir düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca kişiliğin tamamlandığı ve az değişkenlik gösteren genç yetişkinlik dönemindeki üniversite öğrencilerinin dikkate alınmış olması bu popülasyonda bulgulardaki değişkenliğin daha az olacağını düşündürmektedir. Bu bulgular her ne kadar bağımlılığın nedenlerine ilişkin açıklamalar sunmasa da otoriter ve aşırı koruyucu çocuk yetiştirme tarzını benimseyen gerek anne babaların gerek öğretmenlerin gerekse çocukların yetiştirilmesine katkıda bulunan önemli diğerlerinin payı olduğu düşünülmelidir.

Çalışmada elde edilen sonuçların kültürümüzde bağımlılık eğiliminin yüksek olduğunu (%17.3) göstermesi, okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında yürütülen aile eğitimleri ve grup rehberliği çalışmalarına yer verilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Yüksek bağımlılık eğilimleri anne-baba ve öğretmenlerin çocuklarda görmeyi istediği bir özellik olarak görülse de, çağdaş eğitim kendi başına karar verebilen ve sorumluluk alan bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bağımlı bireylerin özellikleri olarak sıralanan sessiz, pasif, kaygılı, heyecanlı ve içe kapanık olma özellikleri okullarda psikolojik danışma uzmanlarının üzerinde çalıştığı öğrenci gruplarını oluşturmaktadır. Bağımlılık eğilimi düşük bireyler yetiştirmeyi hedefleyen anne-baba eğitimleri ya da bağımlılık eğilimini azaltan grup çalışmaları bağımlı bireylerin daha rahat, aktif, sosyal, konuşkan, eleştirel ve kendinden memnun olma gibi yüksek öz güvene sahip bireyler yetiştirmelerini sağladığından grup çalışmaları ve aile eğitim programlarının yapılması önerilebilir.

Üniversiteye gelen yetişkinlerin bilindiği gibi dile getirdikleri özgür olma istekleri ile kişilerarası ilişkilerde bağımlılığı sürdürme eğilimlerinin birbiri ile çelişen sonuçlar doğurduğu da dikkati çekmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular yaşları 18 ile 28 arasında değişen üniversite öğrencileri ile sınırlıdır. Kültürel bir açıklama yapmak için farklı örneklem gruplarından elde edilebilecek veriler üzerinde değerlendirmelerin yapılması genellenebilirliği açısından önemlidir.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Ainsworth, M.D.S. (1972). Attachment and Dependency: A comparison. (Ed.: J.L.Gewirtz). *Attachment and dependency*,97-137, New York: Wiley
- Alonso-Arbiol,I., Shaver, P.R. ve Yarnoz, S. (2002). Insecure attachment, gender roles, and interpersonal dependency in the Basque Country. *Personal Relationships*, 9, 479– 490.
- Aliyev, P.(2008). Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri ve Cinsiyet Rollerinin Üniversite Alan Seçimi ile İlişkisinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bornstein, R.F. (1992). The dependent personality: Developmental, social and clinical perspectives. *Psychological Bulletin*, 112, 3-23.
- Bornstein, R.F., Krukoni, A.B., Manning, K.A., Mastrosimone, C.C. ve Rossner, S.C. (1993). Interpersonal dependency and health service utilization in a college student sample. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 12, 262-279.
- Bornstein, R.F. ve Cecero, J.J.(2000). Deconstructing Dependency in a Five-Factor World: A Meta-Analytic Review. *Journal of Personality Assessment*, 74 (2), 324-343.
- Bornstein, R.F. (2005). The dependent patient: Diagnosis, assessment and treatment. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36 (1), 82-89
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Yedinci baskı, Ankara: Pegem yayıncılık.
- Çiffiliz, G.(2009). Yetişkin Bağlanma Stilleri, Keşfetme Yönelimi ve Deneyime Açıklık Kişilik Özelliği ile Eşcinselliğe İlişkin Tutumlar Arasındaki İlişkiler. *Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dunkley, D.M, Blankstein, K.R., Zuroff, D.C., Lecce, S. ve Hui, D. (2006). Neediness and Connectedness and the Five Factor Model of Personality. *European Journal of Personality*, 20, 123-136.
- Eryılmaz,A. ve Öğülmüş, S.(2010). Ergenlikte Öznel İyi Oluş ve Beş Faktörlü Kişilik Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,11(3), 189-203.
- Fossati, A., Borroni,S., Marchione, D. Ve Maffei, C.(2011). The Big Five Inventory(BFI) Reliability and Validity of its Italian Translation in Three Independent Nonclinical Samples. *European Journal of Psychological Assessment*, 27 (1), 50-58.
- Gardner, D.K. ve Helmes, E. (2006). Interpersonal Depedency In Older Adults and The Risk Of Developing Mood and Mobility Problems When Receiving Care At Home. *Ageing & Mental Health*, January, 10 (1), 63-68.
- Hirschfeld, R., Klerman, G., Gough, H., Bareett, J. ve Korchin, S.(1977). A Measure of Interpersonal Dependency. *Journal of Personality Assessment*, 41 (6), 610- 618.
- İnanç,Y. B. ve Yerlikaya, E.E. (2008). *Kişilik Kuramları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- John, O.P., & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement and theoretical perspectives. In L.A. Pervin & O.P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*, 102–138. New York: Guilford.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1973). *Gençlerin Tutumları Kültürler Arası Bir Karşılaştırma*. Ankara: ODTÜ.
- Maslow, A.(1970). *Motivation and Personality*. Third Edition, New York: Harper & Row Puplichers.
- McCrae, R.R. ve Costa, P.T.(2006). *Personality In Adulthood, A Five-Factor Theory Perspective*. Second Edition, Guilford Press, New York.

- Morris, C.G.(2002). *Psikolojiyi Anlamak (Psikolojiye Giriş)*. (Ed.H.Belgin Ayvaşık ve Melike Sayıl). Ankara:Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 12)*. Australia: Allen and Unwin, Publisher, Inc.
- Paunonen, S.V. ve Ashton, M.C. (2001). Big Five Predictors of Academic Achievement. *Journal of Research in Personality* 35, 78–90
- Pincus, A.L. ve Gurtman, M.B. (1995). The Three Faces of Interpersonal Dependency: Structural Analyses of Self-Report Dependency Measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 744-758.
- Pincus, A.L. ve Wilson, K.R. (2001). Interpersonal variability in dependent personality. *Journal of Personality*, 69 (2),224-251.
- Roccas, S., Sagiv, L., Schwartz, S.H. ve Knafo, A.(2002). The Big Five Personality Factors and Personal Values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 789-801.
- Rubinstein, G. (2007). Two Behavioural Indicators of Dependency and the Five-Factor Model of Personality. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 80, 333-342.
- Saulsman, L. M., & Page, A. C. (2004). The Five-Factor Model and Personality Disorder Empirical Literature: A meta-Analytic Review. *Clinical Psychology Review*, 23, 1055-1085.
- Sevi, E.S.(2009). Psikobiyolojik Kişilik Modeli ve Beş Faktör Kişilik Kuramı: Mizaç ve Karakter Envanteri (TCI) ile Beş Faktör Kişilik Envanterinin (5FKE) Karşılaştırılması. *Yüksek Lisans Tezi*, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Soldz, S., Budman,S., Demby, A. ve Merry, J. (1995). The Relation of Defensive Style to Personality Pathology and The Big Five Personality Factors. *Journal of Personality Disorders*, 9(4). 356-370,
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics. Fourth Edition*. Boston: Allyn ve Bacon.
- Tatar, A.(2009). Beş Faktör Kişilik Modeline Dayalı Olarak Sporcu Kadın ve Erkeklerin Kişilik Profillerinin Karşılaştırılması. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 20(2), 70-79.
- Ulusoy, Y.(2010). Kişiler Arası Bağımlılık Ölçeğinin (Interpersonal Dependency Inventory) Uyarlama Çalışması. *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yörükoğlu, A. (2002). *Çocuk Ruh Sağlığı, Çocuğun Kişilik Gelişimi Eğitimi ve Ruhsal Sorunları*. Yirmi beşinci basım, Ankara: Özgür Yayınları.

İletifim/Correspondence

Yağmur ULUSOY
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi
B Blok, Malatya/Türkiye
Tel: +90 422 377 44 89
yagmur.ulusoy@inonu.edu.tr

Emine DURMUŞ
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi
B Blok, Malatya/Türkiye
Tel: +90 422 377 44 16
emine.durmus@inonu.edu.tr

Empathic Tendency in the Peer Bullying Groups¹

Diğdem M. SİYEZ

Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education

Alim KAYA

İnönü University, Faculty of Education

Abstract

The main purpose of this study is to investigate the frequency of occurrence of being a victim, bully, bully-victim and non among secondary school students and examine the possibility of reliably discriminating between bullies, victims, bully/victims and non-bully/non-victims, based on emotional and cognitive empathy. A total of 340 Turkish middle school students participated in this study. They were attending 6th, 7th and 8th grades in İzmir and Malatya. The KA-SI Empathic Tendency Scale and the Peer Bullying Scale were used data regarding sample. In the analysis of data, descriptive statistics and discriminant function analysis were used. The results showed that a substantial number of children were identified as "victim" (%26.9), as "bully-victims" (%60.8), as "bullies" (3.7%) and as "non bully/non victim" (8.6%). The most common form of bullying was verbal bullying (33.6%), followed by physical bullying (29.3%). Sexual bullying was the least common form of bullying (14.8%). Results of a discriminant function analysis demonstrated that cognitive empathy and emotional empathy formed a linear separation between the comparison group, the victim group, the bully group, and the bully/victim group and non bully/non victim group.

Keywords: *Bullying, empathic tendency, secondary school students, discriminant analysis*

SUMMARY

Bullying in school is remarkably common. Studies indicate that over half of school children have been victimized at one time or another and over half have taken part in bullying (Farrington, 93, as cited in Farrington & Joliffe, 2006). Bullying causes physical, social and emotional damage to the victim and bullies.

Empathy is currently defined from a multidimensional perspective, emphasizing the person's capacity for responding to others, taking into account both cognitive and affective aspects, and highlighting the importance of the capacity to discriminate between one's own self and that of others. It is accepted that presence of empathy facilitates prosocial behavior and inhibits anti-social behavior (Joliffe & Farrington, 2006). Alternatively, low empathy may fail to respond alleviate the distress and discomfort in others, because the actions of those with low empathy are not tempered by

¹ This research was presented as an oral paper in XI. National Consulting and Guidance Congress held by Ege University School of Education on 3-5 October 2011 .

the vicarious experience and/or comprehension of emotional states of others. Some of the researchers proposed that relationship between low empathy and bullying and this propose based on relationship between low empathy and anti-social behavior. On the other hand Sutton et al. (1999) found that significant positive correlation between the different types of bullying behavior and emotional empathy scores. It is clear that the relationship between empathy and bullying requires further empirical investigation.

Purpose of the Study

The main purpose of this study is to investigate the frequency of occurrence of being a victim, bully, bully-victim and non among secondary school students and examine the possibility of reliably discriminating between bullies, victims, bully/victims and non-bully/non-victims, based on emotional and cognitive empathy.

METHOD

A total of 340 Turkish middle school students participated in this study. They were attending 6th, 7th and 8th grades in İzmir and Malatya. The schools serve a middle class population. Empathy was measured using the KA-SI Empathic Tendency Scale (Kaya & Siyez, 2010) and bullying was measured using the Peer Bullying Scale (Pişkin & Ayas, 2007). The descriptive data analysis and discriminate analysis were conducted. As it is known, for the implementation of discriminate analysis and to obtain reliable results make necessary the realization of some hypothesis. Within this framework, first of all the correlation matrix between emotional and cognitive empathy has been examined and it is seen that the correlation coefficients were smaller than 0.70, depending on this, it is possible to reach the hypothesis that there is no multi-linear relationship among the independent variables. After this, hypothesis was obtained, it was attempted to designate whether the group co variations were equal or not. It was seen in the analysis groups co variation matrix was equal and being applied to linear discriminate.

FINDINGS & RESULTS

The findings of the study were examined in two sections. In the first section, prevalence of peer bullying were presented and in the second section, the results of the discriminant function analysis were presented. The results showed that a substantial number of children were identified as “victim” (%26.9), as “bully-victims” (%60.8), as “bullies” (3.7%) and as “non bully/non victim” (8.6%). The most common form of bullying was verbal bullying (33.6%), followed by physical bullying (29.3%). Sexual bullying was the least common form of bullying (14.8%).

Results of a discriminant function analysis demonstrated that cognitive empathy and emotional empathy formed a linear separation between the comparison group, the victim group, the bully group, and the bully/victim group and non bully/non victim group. The eigenvalue 41% part of the variation in the dependent variables could be explained by function 1. And when the canonic correlation coefficient is examined it is

possible to say that function could explain only the 28% of the difference between groups. And also in the analysis which was made with Wilks Lambda (0.71) that the chi-square value in the 6 degree of freedom was meaningful as statistical can be seen (chi-square=110.68, $p<.01$). With the analysis made the correct classification rate was found as 42%.

CONCLUSIONS & DISCUSSIONS

The findings of this study show that bullying among secondary school students is an important problem. Moreover, this study confirms the significance of emotional and cognitive empathy variables in contributing students' bullying status at school. The results of this study carry important implications for school counselors especially prevention studies related to bullying. As with all research, this study has limitations. As it was based on only four schools in Malatya and İzmir it is hard to know how far its results can be generalized. So it is recommended that this study should be replicated in a larger number of schools. This might allow for a more detailed investigation of the relationship between empathy and peer bullying.

Akran Zorbalığı Gruplarında Empatik Eğilim

Diğdem M. SİYEZ

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi

Alim KAYA

İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

Bu araştırmanın amacı ilköğretim ikinci kademe öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi ve empatik eğilimin dört farklı akran zorbalığı grubunda (zorba, kurban, zorba/kurban ve karışmayan) yer alan öğrencileri zorbalık gruplarına göre hangi doğruluk düzeyinde sınıflandırdığını belirlemektir. Araştırma, 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminde İzmir ve Malatya’da orta sosyo-ekonomik düzeyi temsil ettiği düşünülen dört ayrı ilköğretim okulunda 6.,7. ve 8. sınıfa devam eden 340 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak KA-SI Empatik Eğilim Ölçeği (Ergen Formu) ile Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği (Ergen Formu) kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans dağılımları hesaplanmış ve diskriminant analiz yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin %3.4’ü zorba, %26.9’u kurban, %60.8’i zorba/kurban ve %8.6’sı karışmayan olarak sınıflandırılmıştır. Diskriminant analiz sonucunda da duygusal empati ve bilişsel empatinin akran zorbalığı gruplarını (zorba, kurban, zorba/kurban, karışmayan) ayırmada kullanılabilecek değişkenler olduğu belirlenmiştir..

Anahtar Kelimeler: akran zorbalığı, empatik eğilim, ilköğretim ikinci kademe öğrencileri, diskriminant analiz

Akran zorbalığı “bir öğrencinin bir veya daha fazla öğrenci tarafından tekrar eden biçimde olumsuz davranışlara (fiziksel, sözel ve/veya psikolojik) maruz kalması” olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 1993). Akran zorbalığının okullarda yaygınlığı ve beraberinde getirdiği olumsuz sonuçlar, akran zorbalığına hedef olma, akran zorbalığı gösterme ve bu tür davranışların nedenlerini ve sonuçlarını anlamaya dönük araştırmaların sayısında önemli bir artışa neden olmuştur (Pekel-Uludağlı & Uçançok, 2005). Akran zorbalığı ile ilgili İsveç’te en kapsamlı çalışmaları başlatan Olweus’a (1999) göre bir davranışın akran zorbalığı olarak tanımlanabilmesi için üç temel ölçüt gerekmektedir. Bu ölçütler; (1) yapılan davranışın kasıtlı olarak zarar verme amacı olan saldırgan davranışlar içermesi; niyeti taşıması, (2) süreklilik özelliği taşıması ve (3) zorba ve kurban arasında güç dengesizliğinin olmasıdır (Pişkin & Ayas, 2011).

Akran zorbalığı içerisinde pek çok davranış yer almaktadır. Olweus’a (1993) göre akran zorbalığı kapsamında değerlendirilen davranışlar, itme, tekme atma ve dürtme şeklinde fiziksel ya da tehdit etme, alay etme, sataşma ve lakap takma gibi sözel olarak ortaya çıkabileceği gibi toplumsal dışlama ve kasıtlı olarak grubun dışına itme şeklinde

de yaşanabilmektedir. Zorbalıkla ilgili çok sayıda sınıflama yapılmış olmakla birlikte alan yazında en yaygın olarak kullanılan sınıflamalardan biri akran zorbalığının doğrudan (fiziksel ve sözel) ve dolaylı (ilişkisel) olarak ikiye ayrılmasıdır. Fiziksel akran zorbalığı, itme, yumru atma ve tekme atma gibi davranışları içermektedir. Sözel akran zorbalığının içerisinde ise lakap takma, alay etme ve korkutma davranışlarına yer verilmektedir. İlişkisel ya da dolaylı akran zorbalığı ise sosyal dışlama, dedikodu yayma, arkadaşlık yapmama gibi davranışları kapsamaktadır (Wolke, Woods, Bloomfield & Karstadt, 2000).

Araştırmacılar başlangıçta zorbalık yapan kişi ya da kişileri “zorba”, zorbalığa maruz kalan kişileri de “kurban” olarak tanımlamışlardır. Ancak daha sonradan yapılan çalışmalar bu sınıflamanın durumu basitleştirdiğini ve çocukların büyük kısmının hem diğer çocuklara zorbaca davranışlarda bulunduğunu hem de kendilerinin zorbaca davranışlara maruz kaldığını göstermektedir. Dolayısıyla da bu çocuklar zorba/kurban olarak tanımlanmışlardır (Wolke, Woods, Stanford & Schulz, 2001). Yine yapılan araştırmalar, zorba, kurban ve zorba/kurbanların davranışsal özelliklerinin farklılaştığını göstermektedir. Kurban grubunda yer alan çocukların, pro-sosyal becerilerinin zayıf olduğu, adaptif başa çıkma becerilerini kullanamadıkları, içedönük oldukları, anksiyete ve depresyon gibi içselleştirilmiş problemleri daha sık yaşadıkları ile ilgili yaygın görüşler bulunmaktadır (Byrne, 94; Bond, Carlin, Thomas, Kerry & Patton, 2001).

Zorba/kurbanların karakteristik özellikleri ile ilgili az sayıda araştırma yapılmış olmakla birlikte zorba/kurban grupta yer alan çocuklar daha çabuk sinirlenmekte, sözel ve fiziksel agresyon içeren davranışlarında daha fazla bulunmakta ve bu grupta yer alan çocuklarda hiperaktivite, impulsivite ve iletişim bozuklukları zorbaca davranışlarda bulunmayanlara göre daha sık görülmektedir (Wolke ve diğ., 2000; Kumpulainen ve diğ., 1998; Haynie ve diğ., 2001). Bazı uzmanlar, zorba/kurbanların öfke ve nefretinin kendi kurbanlık deneyimlerinden kaynaklandığını ileri sürmektedirler. Ayrıca zorba/kurban grubunda yer alan ergenlerin sosyal kabullerinin daha az olduğu, benlik değerlerinin düşük olduğu, daha fazla yalnızlık duygusu yaşadıklarını ve akademik başarılarının düşük olduğu yönünde araştırma bulguları yer almaktadır (Austin & Joseph, 96; Pekel, 2004)

Ancak sadece zorba grubunda yer alanlarla ilgili karakteristik özellikler belirlemek daha güç olmaktadır. Zorbalarla ilgili geleneksel düşünceler zorbaların, erkek, fiziksel açıdan güçlü, akademik yönden pek de başarılı olmayan ve çatışmalarını şiddet kullanarak çözemeye çalışan çocuklar olduğu yönündedir (Sutton, Smith & Swettenham, 1999; Sutton, 2001). Örneğin Randall (1997) zorbaların, diğerlerinin duygularını anlamaktan yoksun olduğunu ve diğer çocukların kendileri hakkında ne düşündüğü ile ilgili olarak çok az bir farkındalığa sahip olduğunu belirtmektedir. Diğer çalışmalarda zorbaların kaygılı, depresif ve güvensiz bireyler olduğu yönündedir (Salmon, James & Smith, 1998). Genel olarak zorba olanların empatik eğilimlerinin diğerlerinden daha düşük olduğu varsayılmaktadır (Gini, Albiero, Benelli, Altoe, 2007). Bu nedenle de zorbaların çok az vicdan azabı yaşadıkları ile ilgili bilgiler alan yazında yer almaktadır. Ancak ileri sürülen bu varsayımı doğrulamak için yapılan araştırmaların, sonuçlarının tutarlı olmadığı görülmektedir (Joliffe & Farrington, 2006).

Sutton ve diğ. (1999) zorbalının, sosyal yeterliklerinin son derece fazla olduğunu ve zorbalının, diğerlerinin düşüncelerini manipüle edebilme ve anlama becerisine sahip olduğunu belirtmektedir. Nitekim yapılan bazı çalışmalarda kurbanın yaşadığı sıkıntıyı göstermesinin zorbanın davranışlarının daha çabuk pekişmesine neden olduğu yönündedir (Davis, 1994). Dolayısıyla da zorbalının, zorbaca davranışlarını devam ettirmesinin empati becerilerinden yoksun olması ile ilgili açıklamaları doğrulanmamaktadır. Sutton ve diğ. (1999) zorbalının karşısındaki kişilerin duygularını anladığı ama bunu karşıdakilere ifade etmediği yönündedir. Kaukiainen ve diğ. (1999) de, bu görüşü destekleyici kanıtlar ileri sürerek, zorbalının genellikle kurbanlarından daha yüksek sosyal zekâyâ sahip olduklarını ifade etmektedirler. Araştırmalarda da doğrudan ve dolaylı akran zorbalığı birbirinden ayrıldığında ve zorba, kurban ve zorba/kurban kategorileri dikkate alındığında zorbalının davranış problemlerinin az olduğu, okula gitmekten hoşlandıkları, okula devamsızlıklarının az olduğu, psikolojik ve psikosomatik problemlerinin olmadığı ve akademik açıdan parlak durumda oldukları belirlenmiştir (Wolke ve diğ., 2000, 2001).

İnsan ilişkilerinde bireyin karşısındaki anlama potansiyeli olarak tanımlanabilecek olan empati, insan ilişkileri ve iletişimin temel kavramlarından birisidir (Kaya & Siyez, 2010). Alan yazında empati ile ilgili çok sayıda tanım yer almakla birlikte en yaygın kabul gören görüşlerden birisi empatinin hem bilişsel hem de duygusal öğelerden oluştuğu ve bu öğelerin birbirleri ile etkileşim içerisinde olduğu görüşüdür. Duygusal empati, diğer kişinin yaşadığı duyguyu hissedebilme ve diğerinin duygusal durumuna en uygun tepkiyi verebilme anlamına gelmektedir (de Wied ve diğ., 2005; deKemp ve diğ., 2007: Akt: Kaya, Siyez, 2010). Bilişsel empati ise diğer kişinin düşüncesini anlama, durumu onun bakış açısından değerlendirme olarak tanımlanmaktadır. Alan yazın incelendiğinde hem bilişsel hem de duygusal empatinin şiddet ve agresif davranışları azaltmada etkili faktörler arasında yer aldığı görülmektedir (Albiero & Lo Coco, 2001; Mehrabian, 1997; Lovett & Sheffield, 2007; van Heerebek, 2010). Araştırmacılar, empatinin agresif davranışları iki şekilde azaltabileceği belirtilmektedir. İlk mekanizma bilişsel empati ile ilgilidir. Buna göre; perspektif alma becerisi sayesinde bireyler diğerlerinin davranışlarını onların bakış açısından değerlendirerek diğerlerinin davranışlarını tolere edebilir, buna bağlı olarak da bireylerin agresif davranışlarda bulunma sıklığı azalır (Feshbach, 1978). Diğer mekanizma ise duygusal empati ile ilgilidir. Kişinin, kurbanın yaşadığı acıyı hissetmesinin diğerlerine zarar verecek davranışlardan kaçınmasına neden olabileceği belirtilmektedir (Eisenberg & Fabes, 1998; akt: Özkan & Gökçearsan Çiftçi, 2009). Empatik eğilimin düşük olması ile akran zorbalığı arasında ilişki bulunacağına dair hipotezlerin temeli empati düzeyinin düşük olması ile çeşitli anti-sosyal davranışlar arasında ilişki bulunmasına dayanmaktadır (Garaigordobil, 2005; Akt: Garaigordobil, 2009).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilköğretim ikinci kademe öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi ve empatik eğilimin dört farklı akran zorbalığı grubunda (zorba, kurban, zorba/kurban ve karışmayan) yer alan öğrencileri zorbalık gruplarına

göre hangi doğruluk düzeyinde sınıflandırdığını belirlemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1) Araştırmaya katılan öğrencilerin akran zorbalığı gruplarına katılım oranları nedir?

2) Araştırmaya katılan öğrenciler, akran zorbalığı türlerine göre değerlendirildiğinde zorbalar hangi zorbaca davranışlarda bulunmakta, kurbanlar hangi zorbaca maruz davranışlara maruz kalmaktadır?

3) Zorba, kurban ve karışmayan grubunda yer alan öğrencilerin bilişsel empati ve duygusal empati alt ölçeğinden elde ettiği puanlar, bu öğrencileri akran zorbalığı gruplarına göre hangi doğruluk düzeyinde sınıflandırmaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Grubu

Araştırma, 2010-2011 öğretim yılı bahar döneminde İzmir ve Malatya’da orta sosyo-ekonomik düzeyi temsil ettiği düşünülen dört ayrı ilköğretim okulunda 6.,7. ve 8. sınıfa devam eden 340 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %46’sı kız (n=158), %54’ü erkektir (n= 182). Araştırmaya katılan öğrencilerin %33.5’i 6. sınıfa (n=114), %33.5’i 7. sınıfa (n=114), %33.’ü 8. sınıfa (n=112) devam etmektedir.

Veri toplama araçları

KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği (Ergen Formu): 17 maddeden oluşan ölçek ergenlerin empatik eğilimlerini belirlemek amacıyla Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek bilişsel empati ve duygusal empati olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. Aynı zamanda bu iki alt boyutun toplanmasıyla bireylerin genel empati düzeyini gösteren bir toplam empati puanı elde edilmektedir. (1) “Bana hiç uygun değil”, (5) “Bana tamamen uygun” şeklinde 5’li likert tipi derecelendirilen ölçekte puanların artması empatik eğilimin artması olarak yorumlanmaktadır.

Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda bulunan iki faktörleri yapı, doğrulayıcı faktör analizi ile değerlendirilmiştir. DFA sonucunda da elde edilen iki faktörlü yapının iyi bir model olduğu belirlenmiştir (Kaya ve Siyez, 2010). Kaya ve Siyez (2010), yaptıkları güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach alfa katsayısını .87 olarak bildirmişlerdir. Faktörlerin iç tutarlık katsayısının bilişsel empati için .82, duygusal empati için .82 olduğu belirtilmiştir.

Bu araştırma grubu için ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayıları tekrar hesaplanmış ve ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .84 olarak bulunurken; Cronbach alfa güvenirlik katsayısı bilişsel empati boyutu için .81, duygusal empati boyutu için .80 olarak bulunmuştur.

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği (Ergen Formu): Ergenlerin zorbalığa uğrama ve zorbalık yapma düzeylerini belirlemek amacıyla Pişkin ve Ayas (2007) tarafından geliştirilen ölçek 53 madde ve altı alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları sırasıyla fiziksel zorba ve kurban, sözel zorba ve kurban, izolasyon zorba ve kurban, söylenti yayma zorba ve kurban, eşyalara zarar verme zorba ve kurban, cinsel zorba ve kurbandır. Ölçeğin zorba ve kurban boyutlarından alınabilecek en düşük puan 53 en yüksek puan 265'dir. Pişkin ve Ayas (2007) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Zorba, Kurban, Zorba/kurban ve Karışmayanların Sınıflandırılması: Araştırmaya katılan öğrencilerin akran zorbalığı gruplarına (kurban, zorba, zorba/kurban ve karışmayan) katılım oranlarını belirleyebilmek için Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği'nin değerlendirilmesindeki kriterler dikkate alınarak frekans dağılımları hesaplanmıştır. Buna göre "Haftada en az bir kere" herhangi bir zorbaca davranışa maruz kalan ve diğerlerine zorbaca davranışlarda bulunmayanlar "kurban", "Haftada en az bir kere" diğerlerine karşı zorbaca davranışlarda bulunan ve diğerleri tarafından zorbalığa maruz kalmayanlar "zorba", "Haftada en az bir kere" hem zorbaca davranışlarda bulunanlar hem de zorbalığa maruz kalanlar "zorba/kurban", "Haftada en az bir kere" hem zorbaca davranışlarda bulunmayanlar hem de zorbalığa maruz kalmayanlar ise "karışmayan" olarak gruplandırılmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda frekans dağılımları hesaplanmış ve diskriminant analiz yapılmıştır. Diskriminant analiz, birimlerin çok sayıdaki özelliğini dikkate alarak, bu özelliklere göre birimlerin doğal ortamdaki gerçek sınıflarına optimal düzeyde atanmaları amacıyla kullanılmaktadır. Diskriminant analizin kullanılabilmesi için bazı varsayımların karşılanması gerekmektedir. Bu varsayımlardan ilki örneklem büyüklüğüdür. Örneklem büyüklüğünde, en küçük grupta yer alan birey ya da birim sayısının, bağımsız değişken sayısının 4-5 katı olması gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Yukarıda açıklanan bu varsayım açısından değerlendirildiğinde zorba, kurban, zorba/kurban ve karışmayan grubunda yer alan birey sayılarının bu varsayımı karşıladığı görülmektedir.

Diskriminant analiz yapılabilmesi için karşılanması gereken bir diğer varsayım bağımsız değişkenlerin çok değişkenli normal dağılım göstermesi gerekliliğidir (Çokluk, ve diğ., 2010). Bu varsayımı karşılamak için de akran zorbalığını türlerine göre bilişsel ve duygusal empatinin saçılma diyagramı matrisleri incelenmiş ve saçılma diyagramlarının elips şeklinde olduğu görülmüştür.

Diskriminant analizin varyans-kovaryans matrislerinin heterojen olmasına çok duyarlı olması nedeniyle grup içi varyansların homojenliği ve korelasyon matrisleri Box-M kovaryans matrislerinin eşitliği testi ile incelenmiştir. Box-M kovaryans matrislerinin eşitliği testinin sonuçları incelendiğinde p değerinin anlamlı olmadığı

görülmektedir [$F(9, 10850.37)=1.38, p>.05$]. Bu sonuç kovaryans matrislerinin eşit olmadığını göstermektedir.

Diskriminant analizinin uç değerlere duyarlılık göstermesi nedeniyle her grupta Mahalanobis uzaklığı test edilmiş ve analiz sonucunda belirlenen uç değerler çıkartılmıştır. Son olarak diskriminant analiz için bağımsız değişkenler arasında yüksek korelasyon olmaması gerekmektedir. Bu nedenle de bilişsel empati ve duygusal empati arasındaki korelasyonel ilişki incelenmiştir ve bu iki değişken arasında $r=.61$ ilişki olduğu belirlenmiştir. Bilişsel ve duygusal empati değişkenleri arasındaki korelasyon katsayısının 0.70 'den küçük olması nedeniyle değişkenler arasında çoklu korelasyon olmadığı sonucuna varılmıştır

BULGULAR ve YORUM

Araştırmaya katılan öğrencilerin akran zorbalığı türlerine ve gruplarına göre dağılımı Tablo 1'de yer almaktadır

Tablo 1.
Akran zorbalığı gruplarına katılım oranları

	Zorba		Kurban		Zorba/Kurban		Karışmayan	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Fiziksel	10	3.1	95	29.3	182	56.2	37	11.4
Sözel	11	3.4	109	33.6	79	24.4	125	38.6
İzole Eden	9	2.8	73	22.5	28	8.6	214	66.0
Söylenti Yayan	3	.9	73	22.5	12	3.7	236	72.8
Eşyalara Zarar Verme	7	2.2	74	22.8	20	6.2	223	68.8
Cinsel	7	2.2	48	14.8	16	4.9	253	78.1
Toplam	12	3.7	87	26.9	197	60.8	28	8.6

Tablo 1’de de görüldüğü araştırmaya katılan öğrencilerin %3.7’si zorba (n=12), %26.9’u (n=87) kurban, %60.8’i (n=197) zorba/kurban ve %28’i (n= 28) karışmayan olarak gruplandırılmıştır. Akran zorbalığı grupları, akran zorbalığı türleri açısından değerlendirildiğinde de zorba gruplarında yer alan öğrencilerin oranı %09 ve %3.4 arasında değişirken; kurban grubunda yer alan öğrencilerin oranı % 14.8 ve %33.6 arasında; zorba/kurban grubunda yer alan öğrencilerin oranı %3.7 ve %56.2 arasında; karışmayan grubunda yer alan öğrencilerin oranı %11.4 ve %78.1 arasında değişmektedir.

Akran zorbalığı türlerine göre değerlendirildiğinde de öğrencilerin en çok sözel zorbalığa (%33.6) ardından da fiziksel zorbalığa maruz kaldığı (%29.3) görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler, en az maruz kaldıkları zorbalık türü olarak ise cinsel zorbalığı (%14.8) belirtmişlerdir.

Akran zorbalığı gruplarının bilişsel empati ve duygusal empati alt ölçeklerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.
Betimsel İstatistikler

Akran Zorbalığı Grubu	n	Bilişsel Empati		Duygusal Empati	
		X	ss	X	ss
Zorba	12	17.25	3.19	25.66	3.89
Kurban	87	21.69	3.40	32.54	2.93
Zorba/Kurban	197	20.51	3.06	29.28	3.50
Karışmayan	28	21.82	3.61	34.50	3.93

Tablo 2’de de görüldüğü gibi zorba grubunda yer alan öğrencilerin bilişsel empati ve duygusal empati alt ölçeğine ilişkin puan ortalamaları sırasıyla $X= 17.25$ ($ss=3.19$) ve $X=25.66$ ($ss=3.89$); kurban grubunda yer alan öğrencilerin bilişsel empati ve duygusal empati alt ölçeğine ilişkin puan ortalamaları sırasıyla $X= 21.69$ ($ss=3.40$) ve $X=32.54$ ($ss=2.93$); zorba/kurban grubunda yer alan öğrencilerin bilişsel empati ve duygusal empati alt ölçeğine ilişkin puan ortalamaları sırasıyla $X= 20.51$ ($ss=3.06$) ve $X=29.28$ ($ss=3.50$); karışmayan grubunda yer alan öğrencilerin bilişsel empati ve duygusal empati alt ölçeğine ilişkin puan ortalamaları sırasıyla $X= 21.82$ ($ss=3.61$) ve $X=34.50$ ($ss=3.93$) olarak bulunmuştur.

Akran zorbalığı grupları için hesaplanan fonksiyona ilişkin elde edilen özdeğerler ve kanonik korelasyon Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3.
Fonksiyona ilişkin Özdeğerler ve Kanonik Korelasyon Katsayıları

Fonksiyon 1	Özdeğer	Varyans	Kanonik Korelasyon
	.41	95.1	.53

Özdeğer, ayırma analizinin ne kadar değerli olduğunu değerlendirmede kullanılan bir istatistiktir. Öz değerlerin bir üst sınırı olmamasına rağmen .40'dan büyük olması mükemmel olarak kabul edilmektedir (Çokluk ve diğ., 2010). Buna göre değerlendirildiğinde akran zorbalığı için oluşturulan fonksiyonun .41 ile iyi bir ayrımcılık sağladığı belirtilebilir. Ayırma fonksiyonunun kanonik korelasyon değeri ise 0.53 olup, bu değerın karesi (0.28) bağımlı değişkendeki varyansın yüzde kaçının diskriminant fonksiyonu tarafından açıklanabildiğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle elde edilen diskriminant fonksiyonu grupların ayrılmasında %28'lik bir güçtedir.

Akran zorbalığı için üretilen fonksiyonun anlamlı olup olmadığını belirlemek için Wilks' Lambda değerleri incelenmektedir. Wilks' Lambda değerlerine ilişkin bulgular Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4
Wilks' Lambda İstatistiği

Fonksiyon	Wilks' Lambda	Ki Kare	sd	p
1	.71	110.68	6	.000

Üretilen fonksiyonun Wilks' Lambda istatistiğine ilişkin ki-kare değeri, [$X^2(6)=110.68$; $p<.01$] anlamlıdır. Bir başka deyişle bu fonksiyonun ayırma gücü anlamlı derecede yüksektir ve gruplar bir ayırma fonksiyonu ile ayrılabilir. Wilks' Lambda istatistiğinin sonuçları, ayırma skorlarındaki toplam varyansın gruplar arasındaki farklar tarafından açıklanamayan kısmını göstermektedir. Wilks' Lambda değeri ne kadar küçükse modelin ayırt edicilik gücüde o oranda artmaktadır. Bu uygulama da Wilks' Lambda değeri .71 olarak bulunmuş olduğundan fonksiyonun ayırma skorlarındaki varyansın %71'ini açıklayamamaktadır..

Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan duygusal empati ve bilişsel empati değişkenlerinin anlamlılık düzeyleri incelendiğinde de Duygusal empati alt ölçeği [$F(3,320)=40.56$, $p<.01$], bilişsel empati alt ölçeği [$F(3,320)=8.57$, $p<.01$] puanlarında gruplar arasındaki farkların tümünün anlamlı olduğu görülmektedir. Duygusal empatiye ilişkin Wilks' Lambda değeri .725 ve bilişsel empatiye ilişkin Wilks' Lambda değeri .926'dır. Daha önce de belirtildiği gibi Wilks' Lambda istatistiklerinin almış oldukları değerin 1'e yakın olması, alt testlerin grupları ayırmadaki etkisinin çok yüksek olmadığını göstermektedir.

Diskriminant analizinde bağımsız değişkenlerin önemini değerlendirilmesi için diskriminant fonksiyonu katsayıları ve yapı matrisindeki her bir değişkenin yüküne bakılır.

Tablo 5.
Standartlaştırılmış Kanonik Korelasyon Katsayıları ve Yapı Matrisi Katsayıları

Değişkenler	Standartlaştırılmış Kanonik Korelasyon Katsayıları		Yapı Matrisi Katsayıları
	Fonksiyon 1		Fonksiyon 1
Duygusal Empati	1.067		.99*
Bilişsel Empati	-.14		.41

Tablo 5'te de görüldüğü gibi gruplara ayırmada hem bilişsel empati hem de duygusal empati ayırt edici bağımsız değişkenler olmakla birlikte fonksiyona en fazla katkı sağlayan değişkenin duygusal empati olduğu görülmektedir. Burada standartlaştırılmış katsayıların kullanılmasının nedeni, bağımsız değişkenlerdeki farklı ortalamalar ve standart sapmaların etkisini ortadan kaldırmaktır. Standartlaştırılmış Kanonik korelasyon katsayılarında büyük rakamlar büyük katkıyı küçük rakamlar ise düşük katkıyı göstermektedir (Cangül 2006). Yapı matrisi de bağımsız değişkenlerin önemini değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. Bu matris, her bir değişkenin diskriminant fonksiyonu ile korelasyonunu gösterir. Bu matrise göre de diskriminant fonksiyonu ile en yüksek korelasyona sahip bağımsız değişken duygusal empatidir.

Diskriminant analizinin başarısının değerlendirilmesi için sınıflandırma yüzdesinin incelenmesi gerekmektedir (Tablo 6).

Tablo 6.
Sınıflandırma Sonuçları

Grup Üyeliği	Tahmin edilen grup üyeliği				Toplam
	Zorba	Kurban	Zorba/kurban	Karışmayan	
Zorba	10	2	-	-	12
Kurban	7	34	17	29	87
Zorba/kurban	57	47	74	19	197
Karışmayan	1	4	4	19	28
%					
Zorba	83.3	16.7	.0	.0	100.0
Kurban	8.0	39.1	19.5	33.3	100.0
Zorba/kurban	28.9	23.9	37.6	9.6	100.0
Karışmayan	3.6	14.3	14.3	67.9	100.0

Tablo 6'ya göre zorba grubunda yer alan 12 öğrenciden 10'u (%83.3) zorba; kurban grubunda yer alan 87 öğrenciden 34'ü (%39.1) kurban; zorba/kurban grubunda yer alan 197 öğrenciden 74'ü (%37.6) zorba/kurban; karışmayan grubunda yer alan 28 öğrenciden 19'u (%67.9) karışmayan grubunda sınıflandırılmıştır. Diskriminant fonksiyonun toplam doğru sınıflandırma yüzdesi %42.3 olarak bulunmuştur.

Diskriminant fonksiyonun doğru sınıflandırma oranlarının kabul edilebilir seviyede olup olmadığı konusunda karar vermek için, bu oranlarını tesadüfi sınıflandırma kriterleri ile karşılaştırmaktır. Tesadüfi sınıflandırma kriteri 1/grup sayısı

olarak hesaplanmaktadır. Bu çalışma için tesadüfi sınıflama kriteri %25 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sınıflandırma oranı %25'den büyük olduğu için diskriminant fonksiyonu kullanarak başarılı profiller oluşturulabileceği söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı ilköğretim ikinci kademe öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi ve empatik eğilimin dört farklı akran zorbalığı grubunda (zorba, kurban, zorba/kurban ve karışmayan) yer alan öğrencileri zorbalık gruplarına göre hangi doğruluk düzeyinde sınıflandırdığının belirlenmesidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin akran zorbalığı gruplarına katılım oranları incelendiğinde %3.7'si zorba, %26.9'u kurban, %60.8'i zorba/kurban, %8.6'sı ise karışmayan grubunda yer almıştır. Türkiye'de benzer yaş gruplarında akran zorbalığına katılım oranlarını değerlendiren çalışmalar incelendiğinde farklı oranlarla karşılaşmaktadır. Pekel-Uludağlı & Uçanok (2005) tarafından 5. ve 6. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin %9'u kurban, %7.6'sı zorba, %6.4'ü zorba/kurban ve %76.7'si karışmayan kategorisinde yer almıştır. Gökler (2007) tarafından ilköğretim öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrencilerin %10.10'u zorba, %23.7'si kurban ve %29.9'unun zorba/kurban olarak belirlenmiştir. İstanbul'da bir ilköğretim okulunda 6-8 . sınıf öğrencileri ile yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin %39.7'sinin kurban; %4'ünün zorba; %16.2'sinin zorba/kurban olarak sınıflandırılmıştır (Bulgurcu, 2011).

Zorbalıkla ilgili çalışmaların çoğunluğunun yapıldığı Avrupa'da da farklı ülkelerde yapılan araştırmalar incelendiğinde akran zorbalığına maruz kalan ve zorbalıkta bulunanların oranlarının değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Okullarda zorbalıkla ilgili problemlerin görülme sıklığı Norveç'te %15 (Olweus, 1997), İngiltere'de %18-20 (Boulton & Underwood, 1992), Almanya'da %27 (Morita, 2001; akt: Greimel & Kodama, 2011), Avusturya'da %25 (Slee 1994) olarak tespit edilmiştir. Dünya Sağlık Örgütü tarafından uluslararası düzeyde yapılan bir araştırma sonucunda zorbaca davranışlarda bulunma ilgili en düşük oranların kızlarda %13 ve erkeklerde %28 ile Galler'de; en yüksek oranların ise kızlarda %67 ve erkeklerde %78 ile Grönland'da olduğu belirlenmiştir (King, Wold, Tudor-Smith & Harel, 1996; Akt: Haynie ve diğ., 2001). Aynı çalışmada zorbalığa maruz kalma açısından değerlendirildiğinde de en düşük oranların kızlarda %13 ve erkeklerde %15 ile İsveç'te; kızlarda %72 ve erkeklerde %77 ile Grönland'da olduğu belirlenmiştir. Fekkes, Pijpers, and Verloove-Vanhorick (2005) farklı ülkelerde akran zorbalığına maruz kalanların oranının %8-46 arasında değiştiği, zorbalıkta bulunanların oranında da %5-30 arasında değiştiğini belirtmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan çalışmalara bakıldığında da zorbalığa maruz kalanların oranlarının %15-%20 arasında değiştiği görülmektedir (Batsche & Knoff, 1994; Kaufman ve diğ., 1998). Araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmış olmasının nedenleri arasında bazı araştırmalarda sadece zorba, kurban ve karışmayanlar şeklinde oranlar hesaplanırken, diğer bir grup çalışmada zorba, kurban, zorba/kurban ve karışmayan grupları şeklinde değerlendirme yapılması yer almaktadır. Bu farklılığın

nedenlerinden bir diğeri de araştırmalarda kullanılan ölçeklerin farklı olması nedeniyle zorba, kurban, zorba/kurban ve karışmayan gruplarını tanımlanma kriterlerinin farklılık göstermesi olabilir. Ayrıca araştırmalarda zorbalık kapsamında hangi davranışların değerlendirildiği de oranlar da etkili olmaktadır. Özkan & Gökçearsan-Çiftçi'de (2009) sadece fiziksel ve sözel zorbalığı değerlendiren araştırmalarda bu oranların daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Akran zorbalığına katılım oranları ülkeden ülkeye hatta aynı ülkedeki araştırma sonuçlarında farklılık göstermekle birlikte tüm bu araştırmalarda ortak olan nokta araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlasının akran zorbalığı yaşantısının bir parçası olduğudur. Yapılan araştırmalardaki en düşük oranlar dikkate alındığında bile akran zorbalığının okullarda göz ardı edilmemesi gereken problemlerden biri olduğu düşünölmektedir.

Akran zorbalığı türlerinin yaygınlığı açısından literatürde yer alan bilgiler değerlendirildiğinde kültürler arasında farklılıklar görölmektedir. Amerika'da ve Avrupa ülkelerinde yapılan araştırmalara göre sözel zorbalık ve fiziksel zorbalık en yaygın zorbalık türleri arasında yer almaktadır. Ancak Japonya'da yapılan bir çalışmada görmezden gelme ve gruptan dışlamanın Japon öğrenciler arasında zorba ve kurban yaygınlığı daha yüksektir (Ando, Asakura and Simons-Morton, 2005). Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ise batı ülkelerine benzer şekilde en yaygın zorbalık türünün sözel zorbalık olduğu bunu fiziksel zorbalığın takip ettiği, en az görölen zorbalık türünün ise söylenti yayma olduğu görölmektedir. Araştırmanın sonuçları kurbanlar açısından değerlendirildiğinde ise en çok sözel zorbalığa maruz kalındığı ardından fiziksel zorbalığın geldiği görölmektedir. Gökler (2007) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin en fazla uğradıkları zorbalık türü sözel ve fiziksel zorbalık olarak saptanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğeri önemli bulgu hem duygusal empatinin hem de bilişsel empatinin akran zorbalığı gruplarını ayırmada belirleyici bir değişken olduğudur. Alan yazında yer alan empati ve akran zorbalığı ile ilişkiler araştırma sonuçları da akran zorbalığı ile empatik eğilim arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Empati ve zorbalık arasındaki ilk araştırmalardan biri Endresen ve Olweus (2001) tarafından yapılmış ve araştırma sonucunda empati ile zorbalığa yönelik pozitif tutumlar ve zorbalık davranışı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Gini ve diğ. (2007) tarafından yapılan çalışmada da 7. ve 8. sınıfa devam eden erkek öğrenciler için zorbalık davranışı empati düzeyinin düşük olması ile ilişkili bulunmuştur. Benzer şekilde Warden ve Mackinnon (2003) tarafından yapılan çalışmada akranları tarafından zorba, kurban ve pro-sosyal olarak sınıflandırılan çocukların empatik tepkilerini değerlendirdiğinde prososyal çocukların zorbalara göre daha empatik olduklarını belirlenmiştir.

Bu araştırmada oluşturulan fonksiyona katkı oranı en yüksek olan değişken ise duygusal empatidir. Duygusal empatinin katkısının fazla olması duygusal empatinin şiddetin bastırılmasında anahtar bir mekanizma olduğu yönündeki görüşe (Cohen, 1992; de Wied, ve diğ., 2005; deKemp ve diğ., 2007; Akt: Kaya & Siyez, 2010) paralellik göstermektedir.

Literatürde, zorbaların gelişmiş bir sosyal zekaya sahip oldukları ve zihin okumada başarılı oldukları belirtilmektedir (Sutton ve diğ., 1999). Bu sayede de kendi davranışlarının sonuçlarını kolayca anlayabildikleri, bu becerinin de onları kontrol altında tuttukları çocukların lideri haline getirdiği ileri sürülmektedir (Dauthehahn & Woods, 2003). Ancak bu araştırmanın sonuçları bu görüşle paralel göstermemekte ve akran zorbalığı ile empatik eğilim arasında negatif ilişki olduğu yönündeki görüşe paralellik göstermektedir. Diğer yandan Evans, Heriot & Friedman (2002) zorbalarda empati eksikliği yerine bastırılmış empati olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle bu konuyla ilgili daha kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda akran zorbalığı gruplarının sınıflandırılmalarındaki doğruluk yüzdesi diskriminant analiz ile belirlenmiş ve genel olarak doğru sınıflandırma yüzdesi %42.3 olarak bulunmuştur. Buna göre, hatalı sınıflandırmanın en sık görüldüğü akran zorbalığı grubu kurban ve zorba/kurban grupları olmuştur. Kurban grubunda yer alan öğrencilerin kendi gruplarında sınıflandırılma yüzdesi %39.1, karışmayan grubunda sınıflandırılma yüzdesi ise %33.3'dür. Kurban grubunda yer alan çocukların zorba/kurban grubunda yer alan çocuklara karışması bu gruplarda yer alan bazı çocukların özelliklerinin benzer olması ile açıklanabilir. Bu çalışmada değerlendirilmemekle birlikte kurbanlar da özelliklerine göre kendi içerisinde pasif kurbanlar, dolaylı kurbanlar, sahte kurbanlar ve provokatif kurbanlar olarak sınıflandırılmaktadır. Alan yazında da provokatif kurbanlarla zorba/kurban çocukların bazı özelliklerinin (akranları arasında popüler olmaması, kendilerinden daha zayıf gözükükleri provoke etmesi vb) benzer olduğu belirtilmektedir. (Kansas Safe School Resource Center, 2012).

Yine zorba/kurban grubunda yer alan öğrencilerin %37.6'sı kendi grubunda sınıflandırılırken, %28.9'u zorba, %23.9'u da kurban grubunda sınıflandırılmıştır. Zorba/kurban grubunda yer alan çocukların zorba ve kurban grubunda yer alanlarla karışması da zorba/kurban çocukların hem zorba hem de kurbanların özelliklerini taşıması ile açıklanabilir (Craig, 1998; Austin & Joseph, 1996).

Sonuç olarak duygusal empati ve bilişsel empati değişkenleri akran zorbalığını açıklamada tek başına yeterli olmamakla birlikte akran zorbalığı ile ilişkilidir. Bu nedenle de okullarda akran zorbalığını önlemeye yönelik olarak yapılan psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarında empati eğilimlerin geliştirilmesine yönelik çalışmalara yer verilmesi önemli olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda ebeveynlerin empatik becerilerinin çocuklarının empatik becerilerinin gelişiminde oldukça önemli olduğu bilindiğinden okullarda yapılacak çalışmaların bir parçasını da ailelerle yapılacak çalışmaların oluşturması gerektiğine inanılmaktadır. Diğer yandan bu çalışmada değerlendirilmemekle birlikte cinsiyetin akran zorbalığı ile ilişkili olduğu (Pekel, 2004; Takış, 2007; Yurtal & Cenkseven, 2007; Pişkin, 2010) dikkate alındığında yapılacak çalışmalarda akran zorbalığı gruplarında empatik eğilim ile birlikte cinsiyetin etkisinin de araştırılması önerilmektedir.

Bu araştırmanın sınırlılıklarından birisi akran zorbalığı gruplarının belirlenmesinde sadece katılımcılara kendini ifade etme türünde ölçek uygulaması yapılmıştır. Bu ölçek

uygulamasının yanı sıra akran ve öğretmen değerlendirmelerinin de kullanılarak daha kapsamlı değerlendirme yapılabilir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise araştırma bulgularının genellenebilirliği ile ilgidir. Ancak bu çalışmada akran zorbalığı gruplarında empatik eğilim diskriminant analizle değerlendirilmesi araştırmanın güçlü yanlarından birisidir.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Albiero, P. & Lo Coco, A. (2001). Designing a method to assess empathy in Italian children. In A. Bohart & D. Stipek (Eds.), *Constructive and Destructive behavior. Implications for family, school & society* (pp. 205–223). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ando, M., Asakura, T. & Simons-Morton, B. (2005). Psychosocial influences on physical, verbal, and indirect bullying among Japanese early adolescents, *Journal of Early Adolescence*, 25, 268-297.
- Austin, S. & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds, *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools, *School Psychology Review*, 23, 165-174.
- Bulgurcu, S. (2011). İstanbul ilinde bir ilköğretim okulunda 6–8. sınıflarda akran zorbalığı sıklığının araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aile Sağlığı ABD, İstanbul.
- Boulton, M.J. & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children, *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Kerryn, R. & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers, *British Medical Journal*, 323, 480-484.
- Byrne, B. J. (1994). Bullies and victims in school settings with reference to some Dublin schools, *Irish Journal of Psychology*, 15, 574-586.
- Cangül, O. (2006). Diskriminant analiz ve bir uygulama deseni. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Uludağ üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children, *Personality and Individual Differences*, 24, 123-30.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dautenhahn, K., Woods, S. (2003). "Possible connections between bullying behaviour, empathy and imitation." *Paper presented at the Proceedings of Second International Symposium on Imitation in Animals and Artifacts, Wales*. Retrieved on 13 february 2012, at URL: <http://homepages.feis.herts.ac.uk/~comqkd/dautenhahnwoods.pdf>
- Davis, M.H. (1994). *Empathy: A Social Psychological Approach*. USA: C. Brown Communications, Inc.
- Endresen, I.M. & Olweus, D. (2001). Self-reported empathy in Norwegian adolescents: Sex differences, age trends, and relationship to bullying. In A. Bohart & D. Stipek (Eds.), *Constructive & destructive behavior: Implications for family, school, & society* (pp. 147–165.), Washington, DC: American Psychological Association,
- Evans, I. M., Heriot, S. A. & Friedman, A. G. (2002). A behavioural pattern of irritability, hostility and inhibited empathy in children, *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7, 211-224.
- Fekkes, M., Pijpers, F.I. & Verloove-Vanhorick, S.P. (2005). Bullying: Who does what, when, and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior, *Health Education Research*, 20, 81-91.

- Feshbach, N. (1978). Studies in empathic behavior in children. In B. Maher (Ed). *Progress in experimental personality research* (pp 1–47), Vol 8. New York: Academic Press.
- Garaigordobil, M. (2009). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: gender differences and associated socio-emotional variables, *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 217-235.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. & Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33, 464-476.
- Gökler, R. (2007). İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Greimel, E. & Kodama, M. (2011). Bullying from a cross-cultural perspective: A comparison between Austria and Japan. Retrieved on 10 January 2012, at URL: http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/metadb/up/kiyo/AA1244667X/JEducSci_4_29.pdf
- Joliffe, D. & Farrington, D.V. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying, *Aggressive Behavior*, 32, 540-550.
- Haynie, D.L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A.D., Saylor, K., Yu, K. & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth, *The Journal of Early Adolescence*, 21, 29-49.
- Kansas Safe School Resource Center (2012). Exploring the Nature and Prevention of Bullying. Retrieved on 10 January 2012, at URL: <http://www.ksde.org/Default.aspx?tabid=3913>
- Kaya, A. & Siyez, D.M. (2010). KA-Sİ çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: Geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Eğitim ve Bilim*, 35, 110-125.
- Kaufman, P., Chen, X., Chandler, S. P., Chapman, K. A., Rand, C. D. & Ringel, M. R. (1998). *Indicators of school crime and safety* (NCES 98-251/NCJ-172215). Washington, DC: Government Printing Office, U.S. Departments of Education of Education and Justice.
- Kaukiainen, A., Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Forsblom, S. & Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behaviour*, 25, 81–89.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S-L., Moilanen, I., Piha, J., Puura, K. & Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children, *Child Abuse Neglect*, 22, 705–717.
- Lovett, B. J. & Sheffield, R. A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review*, 27, 1-13.
- Mehrabian, A. (1997). Relations among personality scales of aggression, violence, and empathy: Validation evidence bearing on the Risk of Eruptive Violence Scale, *Aggressive Behavior*, 23, 433–445.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: Understanding children's worlds*. Oxford, MA: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems at school: Knowledge base and an effective intervention program, *The Irish Journal of Psychology*, 18, 170-190.
- Özkan, Y., & Gökçearslan-Çiftçi, E. (2009). The effect of empathy level on peer bullying in schools, *Humanity & Social Sciences Journal*, 4, 31-38.
- Pekel-Uludağlı, N. & Uçançok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri, *Türk Psikoloji Dergisi*, 20, 77-92.

- Pekel, N. (2004). *Akran zorbalığı grupları arasında sosyometrik statü, yalnızlık ve akademik başarı durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pişkin, M. & Ayas, T. (2007). "Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ergen formunun geliştirilmesi." *IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İzmir*.
- Pişkin, M. (2010). Examination of peer bullying among primary and middle school children in Ankara, *Education & Science*, 35, 175-189.
- Pişkin, M. & Ayas, T. (2011). Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk formu, *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1-12.
- Randall, P. (1997). Pre-school routes to bullying. In D.Tattum & G.Herbert (Eds.), *Bullying: Home, school and community* (pp. 5–16). London: David Fulton.
- Salmon, G., James, A., & Smith, D. M. (1998). Bullying in schools: Self reported anxiety, depression, and self esteem in secondary school children, *British Medical Journal*, 317, 924-925.
- Slee, P.T. (1994). Situational and interpersonal correlates of anxiety associated with peer victimization, *Child Psychiatry and Human Development*, 25, 97-107.
- Sutton, J., Smith, P.K. & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation, *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435–450.
- Sutton, J. (2001). Bullies: Thugs of thinkers? *The Psychologist*, 14, 530-534.
- Şirvanlı-Özen, D. (2006). Ergenlerde Akran zorbalığına maruz kalmanın yaş, çocuk yetiştirme stilleri ve benlik imgesi ile ilişkisi, *Türk Psikoloji Dergisi*, 21, 77-94.
- Takış, Ö. (2007). Ortaöğretim kurumları için geliştirilen zorbaca davranışlarla baş edebilme programının etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Warden, D. & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies, *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367-385.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. & Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 989-1002.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K. & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors, *British Journal of Psychology*, 92, 673-696.
- Yurtal, F. & Cenkseven, F. (2007). İlköğretim Okullarında Zorbalığın Yaygınlığı ve Doğası. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 3–13.
- Van Heebereek, E.C.M. (2010). The Relationship between Cognitive and Affective Empathy and Indirect and Direct Aggression in Dutch Adolescents. University of Utrecht. Faculty of Social and Behavioural master thesis.

İletişim/Correspondence

Doç.Dr.Diğdem M. SİYEZ
Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık AD
35150 Buca-İzmir
Tel. 0 232 3112237
didem.siyez@deu.edu.tr

Doç.Dr.Alim KAYA
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık AD
44280 Kampus-Malatya
Tel. 0 422 377 4567
alim.kaya@inonu.edu.tr

The Effect of Parents' Attitudes on Adolescents' Decision-Making Strategies

Nilgün ÖZTÜRK

20 Mayıs Vakfı Turgut Özal High School

Mustafa KUTLU

Abdullah ATLI

İnönü University, Faculty of Education

Abstract

In this study, the relationship between secondary education students' perceptions of their parents as democratic, authoritative and protective and their strategies when making decisions has been investigated. The study group of the research consists of a total of 560 students attending 9, 10, 11 and 12th grades, 326(58,2%) of whom are female and 234 (41,8 %) of whom are male. The data have been collected through "Decision-making Strategies Scale (DSS)", "Parent Attitude Inventory (PAI)" and "Personal Information Form", which was developed by the researchers. The data has also been analyzed by using LSD test- to compare the averages of which groups had differences after t-test, one-way ANOVA and ANOVA tests - and Chi-square techniques - to determine whether there is a meaningful relationship among the variables in which cross-correlation was set. It has been found out that there is a statistically meaningful difference in the decision-making strategies of the students according to their parents' attitudes, however there isn't any meaningful difference in decision making strategies regarding gender and the educational level of father and mother.

Keywords: *Decision-making strategy, parent attitude, adolescence, secondary education*

Decision-making behavior is an activity that starts after realizing that there is a situation requiring a decision and ends with the person's determining when and how s/he will make decision against that situation (Alver, 2004). Decision-making strategies have been one of the most rapidly developing subjects in the last twenty years (Currie, 1999). Economists, psychologists, neurologist and psychiatrists are all interested in this subject (Ernst and Paulus, 2005).

Decision-making is defined as choosing one among various alternatives (Eldeleklioğlu, 1996; Evans, Brownd and Killian, 2002; Jacobs and Klaczynski, 2005; Saaty, 2008; Karakoç, 2009). Also giving a decision -making generally seems as a problem for people (Avşaroğlu and Üre, 2007). Therefore it can be seen as a problem-solving process occurring as a result of expectations, conflict and belief among family members (Xia and et all. 2004). Accordingly, decision-making is an unavoidable process going on through the whole life of the individual (Güçray, 2003).

When individuals are faced with a decision-making situation, they use different strategies (Payne, Bettman and Johnson, 1988). While individuals sometimes use a compensatory decision-making strategy by utilizing all the information about the subject and positive and negative results of every alternative, the same person may use a non-compensatory decision-making strategy by not using the information available. According to Jung, the fact that every individual has different aspect of life causes differences in their behaviors as well, and decision-making strategies is just one of these differences (Currie, 1999).

As well as the strategies used in decision-making process may be applied by planning beforehand, they can be decided when faced with making a decision. Decision-making strategies differ in terms of the effort they require and their efficiency (Bettman, Johnson and Payne, 1993). As a result of the research conducted to determine which of these strategies are suitable, it is stated that a reasonable decision-making strategy is an effective (Rubinton, 1980).

There are a lot of factors that affect decision-making strategies of adolescents. Effective decision-making strategy is a critically vital ability because in adolescence period, adolescents make important decisions that can affect their later life. An adolescent has to collect and assess information in order to make an effective decision, however to do this, s/he needs an effective cognitive ability (Currie, 1999). According to Piaget's cognitive development stages, cognitive development in all people shows some basic differences in adolescence period. The increase of the possessed knowledge and having judging ability in adolescence influence the decisions of adolescents (Akt., Gordon, 1996).

Decision-making is a skill and it is obtained through education. Parents play a very important role in this education process. One of the most significant factors in development of decision-making ability is family atmosphere (Brown and Mann, 1990). In the decision-making strategies of adolescents, their peers, families and school play an important role (Currie, 1999). Klayman (1985), in his study, revealed that decision-making was a learned behavior and this capacity increased with age. Adolescents usually take their parents' decision-making strategies as example. Although there is generally a belief that independent decision-making strategies develop in adolescence, it is stated that decision-making exists or gets shaped in pre-adolescence according to individual differences in family. Decision-making strategies of adolescents are influenced by age, gender, cognitive ability, social class, race, family structure and dynamics, social and cultural environment, and personal factors (Schvaneveldt and Adams, 1983; Flanagan, 1986; Mann, Harmoni and Power, 1989; Evans, Brown and Killian, 2002; Smetana, Campione-Barr and Daddis, 2004; Xia and et al., 2004).

To conclude, decision-making strategies seem to have very important part in adolescents' lives. Decision-making is one of the most basic life abilities in the daily activities of an adolescent. Some decisions that adolescents take in this period may affect their future lives positively or negatively. It is very important to determine the

impact of parents' attitudes on adolescents' decision-making strategies regarding what kind of a method parents and educators will follow. The aim of this study is to investigate the relationship between secondary education students' perceptions of their parents as democratic, authoritative and protective and their strategies when making decisions.

Purpose of the Study

This study aims to look into the relationship between secondary education students' perceptions of their parents as democratic, authoritative and protective and their strategies when making decisions according to such variables as gender, education level of mother and father.

METHOD

A total of 560 students attending 9, 10, 11 and 12th grades, 326(58,2%) of whom are female and 234 (41,8 %) of whom are male, participated in this study. Through the study, "Personal Information Form" developed by the researchers themselves was used to determine the socio-demographic attributes of the students; "Decision Strategies Scale" was used to determine decision-making strategies, and "Parent Attitude Inventory" was used to determine parents' attitudes.

FINDINGS & RESULTS

According to the data obtained as a result of the research, it has been found out that there is no a meaningful difference in adolescents' decision-making strategies regarding gender. In terms of gender, it has been seen that both females and males use dependent decision-making strategies the most. Also, the findings show that there isn't a meaningful difference in decision-making strategies regarding parents' educational levels. However, it has been revealed that there exists a meaningful difference in the strategies that adolescents use according to parents' attitudes which they perceive. Those adolescents that have the perception of democratic, authoritative and protective parent attitudes seem to use dependent decision-making strategies the most.

CONCLUSIONS & DISCUSSIONS

Based on these findings, the recommendations are:

The necessary planning must be done in the framework of psychological counselling and guidance to be able to improve effective decision-making abilities of secondary education students. Psychological counselors at these schools through coordination with class guidance teachers can determine the students who have failed to develop problem-solving skills, who are ashamed of self-assertion, who have difficulty

expressing himself/herself and making decision, and they can use group guidance processes to provide such students with necessary abilities.

Parents' attitudes affect the decision-making strategies of adolescents. Whether by accident or design, parents usually teach their children, from birth on, how they should behave, think, feel and perceive by means of their child raising attitudes. Psychological counselors at schools can help increase parents' knowledge and skills through educational seminars and programs by giving them information about parent attitudes and the consequences of these attitudes.

Despite the fact that the subject of decision-making strategies is included in the area of investigation of many disciplines, there is not enough domestic research on decision-making strategies in our country. The literature of this subject will go further with the increase in number of research about the subject and carrying out the studies about the variables such as age, anxiety, stres, drug use, social class, school etc. which affect the decision-making strategies of adolescents.

Anne-Baba Tutumlarının Ergenlerin Karar Verme Stratejileri Üzerindeki Etkisi

Nilgün ÖZTÜRK
20 Mayıs Vakfı Turgut Özal Lisesi

Mustafa KUTLU
Abdullah ATLI
Inönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

Bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin anne-babalarını demokratik, otoriter ve koruyucu olarak algulamaları ile karar verirken benimsedikleri stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 9.,10.,11. ve 12. sınıflarına devam eden 326'sı (%58,2) kız; 234'ü (%41,8) erkek olmak üzere toplam 560 öğrenciden oluşmuştur. Veriler "Karar Verme Stratejileri Ölçeği" (KSÖ), "Anne-Baba Tutum Envanteri" (ABTÖ) ile araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Veriler t-testi, tek yönlü varyans analizi ve varyans analizi sonrası farkların hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin ortalamaların karşılaştırılmasına yönelik olarak da LSD testi ve çapraz ilişkinin kurulduğu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Ki-kare teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin karar verme stratejilerinde anne-baba tutumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farkın olduğu demokratik, koruyucu ve otoriter anne-baba tutumuna sahip olan ergenlerin en çok bağımlı karar verme stratejisini kullandıkları ancak; öğrencilerin cinsiyet, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre karar verme stratejilerinde anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Karar verme stratejisi, anne-baba tutumu, ergenlik, ortaöğretim.

Karar verme davranışı, karar verilmesi gereken bir durumun farkına varılması ile başlayan ve bireyin bu durum karşısında ne zaman ve nasıl karar vereceğini belirlenmesi ile sonlanan bir etkinliktir (Alver,2004). Son yirmi yıl içerisinde araştırma alanı en hızlı olarak gelişen konulardan biri karar verme stratejileridir (Currie,1999). Bu konu ekonomistlerin, psikologların, nörologların ve psikiyatristlerin dikkatlerini çeken konulardan biridir (Ernst ve Paulus,2005).

Karar verme; çeşitli alternatifler arasından birinin seçilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Eldeleklioğlu,1996; Evans, Brown ve Killian, 2002; Jacobs ve Klaczynski,2005; Saaty,2008; Karakoç,2009). Ayrıca karar verme genellikle bireyin karşısına bir problem olarak çıkmaktadır (Avşaroğlu ve Üre, 2007) Dolayısıyla karar verme aile üyeleri arasındaki inanç, çatışma ve beklentiler sonucunda oluşan bir problem çözme süreci olarak da değerlendirilmektedir (Xia ve diğ. 2004). Bu yüzden karar verme bireyin hayatı boyunca devam eden kaçınılmaz bir süreçtir (Güçray, 2003).

Tarihsel süreç içerisinde etkili karar vermenin önemli bir yetenek olduğu ve etkili karar vermenin normatif bir temeli olduğu belirtilmektedir. Etkili karar verme süreci düzenli bir sırayı izleyen aşamalardan oluşmaktadır. İnsanların çoğunda bu aşamalar eşzamanlı bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bireyin daha önceden sahip olduğu bilgiler, bireyin içinde yetiştiği ortam, zihnini kullanma yeteneği, sahip olduğu bilgiyi sentezleme gibi unsurlardan karar verme stratejisi etkilenmektedir (Currie, 1999).

Kişinin birçok seçenek arasından birine yönelmesi bilişsel bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu süreç seçenekler hakkında ayrıntılı bilgi edinilmesi, edinilen bilgileri sınıflama, önem sırasına koyma, her birinin istekleri karşılama olasılığı yönünden irdelenmesi gibi işlemleri gerektirmektedir (Payne, Bettman ve Johnson,1988;Currie,1999; Avşaroğlu ve Üre, 2007).

Bireyler karar verme durumuyla karşı karşıya kaldıklarında farklı stratejiler kullanmaktadırlar (Payne, Bettman ve Johnson,1988). Bazen bireyler her alternatifin olumlu ve olumsuz sonuçlarını ve konuyla ilgili tüm bilgileri kullanarak telafi edici olabilecek bir karar verme stratejisini kullanırken bazen de aynı kişi var olan bilgiyi kullanmayarak telafi edici olmayan bir karar verme stratejisini kullanabilmektedir. Jung'a göre bireylerin yaşama yönelik bakış açılarının farklı olması, bireylerin davranışlarında da farklılık yaratmaktadır ki karar verme stratejileri de bu farklılıklardan biridir (Currie, 1999).

Karar verme durumunda dört temel stratejinin kullanıldığı belirtilmektedir. Bunlar:

- 1- Bağımlı karar verme stratejisi: Karar verirken başkalarının önerilerine önem verme, başkalarının doğruyu bileceğine inanmadır.
- 2- Mantıklı karar verme stratejisi: Karar verirken seçenekleri dikkatlice inceleme ve her birinin olumlu ve olumsuz yanlarını değerlendirmedir. Bu strateji gerçeklik ve ayrıntılar üzerine yoğunlaşmayı da beraberinde getirmektedir.
- 3- İçtepisel karar verme stratejisi: İçtepisel karar verenler duygularını ve hislerini kullanırlar. Değerlendirme yapmak ve bir araya getirilen bilgilerin avantajlarını ve dezavantajlarını tartışmak önemsizdir. Hissedilenler doğrudur temelli bir karar verme stratejisidir.
- 4- Kararsızlık karar verme stratejisi: Verdiği kararı hemen değiştirmek isteme, hiçbir karardan hoşnut olmamadır (Eldeleklioğlu, 1996; Currie,1999;Kuzgun ve Bacanlı, 2005).

Karar verme durumunda kullanılan stratejiler daha önceden planlanarak uygulanabildiği gibi, karar verme durumuyla karşı karşıya kalındığında da belirlenebilmektedir. Karar verme stratejileri, kullanımlarında harcanan çaba ve etkililikleri açısından da farklılıklar göstermektedir (Bettman, Johnson ve Payne, 1993). Bu stratejilerden hangisinin uygun olduğunu saptamak amacıyla yapılan çalışmalar sonucunda mantıklı karar verme stratejisinin etkili bir strateji olduğu belirtilmektedir (Rubinton, 1980).

Ergenlerde karar verme stratejilerini etkileyen birçok faktör vardır. Etkili karar verme stratejisi kritik olarak nitelendirilebilecek yaşamsal bir yetenektir. Çünkü ergenlik döneminde, ergenler yaşamlarını etkileyecek kararlar vermektedirler. Ergenin etkili karar verebilme için bilginin toplanması ve değerlendirilmesi gerekirken bunu yapabilmek için de bireyin etkili bilişsel bir yeteneğe gereksinimi vardır (Currie,1999). Piaget'in bilişsel gelişim aşamalarına göre bütün insanlardaki bilişsel gelişim ergenlik döneminde temel değişiklikler göstermektedir. Ergenlik döneminde sahip olunan bilginin artması ve değerlendirme yeteneğinin olması ergenlerin kararlarını etkilemektedir (Akt., Gordon, 1996).

Karar verme yeteneğinin gelişmesindeki en önemli faktörlerden birisi aile ortamı (Brown ve Mann,1990) diğer faktörler ise akranlar ve okuldur (Currie,1999). Klayman (1985) çalışmasında karar vermenin öğrenilmiş bir davranış olduğunu ve bu kapasitenin yaş ile birlikte arttığını ortaya koymuştur. Ergenler, genellikle ailelerinin karar verme stratejilerini örnek almaktadırlar. Genel olarak ergenlik döneminde bağımsız karar verme stratejilerinin geliştiğine yönelik bir eğilim olmasına rağmen karar vermenin ön ergenlik sırasında ailedeki bireysel farklılıklara göre var olduğu ya da şekillendiği belirtilmektedir. Ergenlerin karar verme stratejileri yaş, cinsiyet, bilişsel yetenek, sosyal sınıf, ırk, aile yapısı ve dinamikleri, sosyal ve kültürel çevre ve kişilik faktörlerinden etkilenmektedir (Schvaneveldt ve Adams,1983; Flanagan, 1986; Mann, Harmoni ve Power,1989; Evans, Brown ve Killian 2002; Smetana, Campione-Barr ve Daddis, 2004; Xia ve diğ. 2004).

Anne-baba tutumlarının ergenlerin karar verme stratejilerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Anne baba tutumları ile ilgili literatür incelendiğinde yapılmış olan pek çok sınıflama olduğu görülmektedir. Yavuzer (1996) en yaygın anne baba tutumlarını aşırı koruma, hoşgörü sahibi olma, aşırı hoşgörü ve düşkünlük, reddetme, kabul etme, baskı altında bulundurma, çocuklara boyun eğme ve çocuk ayırma şeklinde ele almıştır. Bu çalışma ise yalnızca otoriter, demokratik ve koruyucu anne-baba tutumlarını kapsamaktadır. Demokratik tutumu benimseyen aileler, çocuklarının hem denetlenmesini hem de ilgi ve gereksinimlerine karşı duyarlı olmayı amaçlamaktadırlar. Çocuğun kabul edebileceği mantıklı ve yeterli düzeyde bir denetime başvururlar. Ailede ilişkiler karşılıklı sevgi, saygı ve hoşgörü temeline dayanır. Sorunlar iletişim ve diyalog kullanarak çözümlenir. Çocuklara söz hakkı tanınır ve düşüncelerini açıklamalarına izin verilir (Dönmezer, 1999). Demokratik aile ortamında, çocuk aile içindeki bir birey olarak kabul edilmekte, koşulsuz sevgi ve saygı görmekte, karar vermesi ve deneme yanılma yoluyla öğrenmesi desteklenmektedir. Böyle bir ortamda büyüyen çocuğun içten denetimli bir birey olması beklenmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2004). İçten denetimli bireyler kendi düşüncelerine önem vermekte ve başkalarına yenik düşmeden kendi kararlarını uygulayabilmektedirler. Karar vermeden önce çok yönlü düşünmekte sonuçları göz önüne alarak karar vermektedirler (Alisinanoğlu,2003).

Otoriter tutum ise denetimin yüksek, tepkiselliğin ya da duyarlılığın düşük olduğu anne-baba tutumudur. Otoriter anne-babalar, çocuklarının kişilik özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almazlar. Çocuktan beklentileri oldukça yüksektir. Çocuğun istekleri dikkate alınmadığı gibi bastırılmaya çalışılır. Katı bir disiplin anlayışı

hakimdir. Çocuğa nedenleri açıklanmayan kurallar konur ve bu kurallara uyması istenir. Çocuğun özerk bir kişilik geliştirmesi, bireyselleştirilmesi desteklenmez (Dönmezer, 1999). Böyle bir ortamda büyüyen çocuk, yetişkin yaşamında girişimde bulunmak istediğinde suçluluk duyguları yaşayabilir; seçim yapma güçlüğü, kararsızlık, kendini ortaya koymaktan utanma ve düşüncelerini dile getirmede güçlük çekme durumları ortaya çıkar (Hamarta, 2007). Böyle bir ortamda dıştan denetimli olan çocuklar kendi gereksinimlerini görmezden gelmekte, kendi düşüncelerini savunmamakta ve aldığı kararların arkasında durmakta zorluk yaşamaktadırlar (Alisinanoğlu,2003).

Koruyu tutuma sahip anne-babalar çocuklarını gereğinden fazla kontrol etmekte ve özen göstermektedirler. Bunun sonucu olarak da çocuk, diğer kimselere aşırı bağımlı, kendine güveni olmayan ve duygusal kırıklıkları olan bir kişilik geliştirebilmektedir. Çocuğun yaşamı boyunca sürebilen bu bağımlılık, psiko-sosyal olgunluğu olumsuz açidan etkiler ve çocuğun kendi kendisine yetmesine izin vermez (Yavuzer,1992). Gereğinden fazla kontrol altında büyütülen aşırı derecede korunan çocukların çevresini araştırması ve keşfetmesi, yaşayarak öğrenmeleri engellenmektedir (Alisinanoğlu,2003). Böylece kendi başına karar vermekten aciz, sormadan bir şey yapamayan ve girişim yeteneğinden yoksun bireyler yetişmektedir (Özyürek, 2004).

Karar verme stratejileri konusu batı literatüründe farklı alanlarda uzun yıllardır çalışılmaktadır. Ülkemizde ise karar verme stratejileri ile ilgili çalışmalar oldukça sınırlıdır ve genellikle yükseköğretim öğrencilerini kapsadığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda karar verme biçimlerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Problem çözme becerileri, sınav kaygısı, empatik beceri, anne-baba tutumu, kendine saygı, akran baskı düzeyi, duygusal zeka, liderlik ve farklı meslek gruplarının karar verme stratejileri gibi değişkenlerin karar verme davranışı üzerinde etkisi olduğu vurgulanmaktadır.

Korkut (2004) daha etkili bir yaşam için karar verme becerilerinin yeterli bir düzeyde olması gerektiğini vurgulamaktadır. Ergenlik çocukluktan yetişkinliği geçiş dönemidir ve ergenlerden beklenenlerden birisi önemli yaşam kararlarını vermeleridir. Sağlıklı seçim yaparak doğru karar verebilme ergenin hayatındaki en önemli unsurlardan biridir. Çünkü karar verme bireylerin günlük hayatında kullandığı en temel yaşam becerileri arasında yer almaktadır. Ergenlerin günlük yaşamlarında vermiş olduğu bazı kararlar önemli olmamasına rağmen bazı kararlar ise ergenin hayatını ve geleceğini şekillendirmektedir. Öyle ki çoğu kültürde ergenlerden eğitim, meslek, eş, yerleşeceği yer, yaşam felsefesi gibi konularda seçim yapması beklenmektedir. Ailede anne ve babanın çocuklarına karşı tutumu ise ilk günden itibaren çocuk üzerinde etkili olmaktadır. Dolayısıyla aile çocuğun psiko-sosyal gelişimini etkileyen en önemli unsurlardan biridir. Aile ortamı çocuğun ilk kararlarının desteklendiği veya kararlarının dikkate alınmadığı bir ortamdır. Çocuğun aile kararlarına katılması ve kendi kararlarını vermesi ya da onun adına sürekli büyüklerinin karar vermesi, kısacası anne-baba-çocuk ilişkisinin ergenlerin karar verme tarzlarında etkili olduğu düşünülmektedir. Sonuç olarak, karar verme stratejileri ergenlerin yaşamlarında önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Ergenlerin bu dönemde vermiş oldukları bazı kararlar gelecekteki hayatlarını olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir. Bu

çalışmayla ergenlerin karar verme stratejilerinde ebeveyn tutumlarının etkili olup olmadığının incelenmesi sonucunda elde edilen bulguların anne-babaların ve eğitimcilerin nasıl bir yol izleyeceklerini belirlemesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ortaöğretim okullarındaki öğrencilerin anne-babalarını demokratik, otoriter ve koruyucu olarak algılamaları ile karar verirken benimsedikleri stratejiler arasındaki ilişkiyi cinsiyet, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre incelemek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2009-2010 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Malatya 20 Mayıs Vakfı Turgut Özal Lisesi, Malatya Lisesi, Cumhuriyet Lisesi, Hacı Ahmet Akıncı Lisesi, Kız Lisesi'nin 9.,10.,11. ve 12. sınıflarına devam eden 326'sı (%58,2) kız; 234'ü (%41,8) erkek toplam 560 öğrenciden oluşmuştur.

Veri toplama araçları

Araştırmada öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu"; karar verme stratejilerini belirlemek için "Karar Stratejileri Ölçeği" ile anne-baba tutumlarını belirlemek için "Ana-Baba Tutumu Envanteri" kullanılmıştır.

Karar Stratejileri Ölçeği (KSÖ): KSÖ, Kuzgun (1992) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte her biri 10 maddeden oluşan dört alt ölçek olmak üzere toplam 40 madde bulunmaktadır. Ölçek 4'lü likert tipi bir ölçek olup bireyden her bir maddenin kendisine uygunluğuna göre "Hiçbir zaman" , "Ara Sıra" , "Sıklıkla" ve "Her zaman" seçeneklerine göre cevap verilmesi istenmektedir. Karar verme stratejileri ölçeğinde en düşük 40 puan, en yüksek 160 puan alınmaktadır. 40 ile 80 arasında puan alanların düşük karar verme stratejisine, 81 ile 120 puan arasında puan alanların orta düzeyde karar verme stratejisine ve 121 ile 160 arasında puan alanların yüksek karar verme stratejisine sahip oldukları kabul edilmektedir. Alt ölçeklerin her birinden alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan 40'dır. Alt ölçekten alınan puanın artması bireyin o alt ölçeğe ilişkin karar verme stratejisini benimsediğine işaret etmektedir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında test tekrar test yönteminde içtepisel alt ölçeği için .81, mantıklı alt ölçeği için .80, bağımsızlık alt ölçeği için .52 ve kararsızlık alt ölçeği için .86 bulunmuştur. Ölçeğin geçerlilik çalışmaları kapsamında ise yapı geçerliği ve ayırt ediciliğine bakılmış; ayırt edicilik için alpha katsayıları içtepisel alt ölçeği için .74,

mantıklı alt ölçeği için .71, bağımsızlık alt ölçeği için .55 ve kararsızlık alt ölçeği için .70 olarak bulunmuştur (Kuzgun ve Bacanlı, 2005).

Anne Baba Tutum Envanteri (ABTE): Araştırmada Kuzgun (1972) tarafından geliştirilen ve Eldeleklioğlu (2005) tarafından revize edilmiş olan Anne-Baba Tutumu Envanteri kullanılmıştır. Envanter'in demokratik, otoriter ve koruyucu olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Envanter 40 maddeden oluşmaktadır. Maddeler 1-5 arasında, 5'li Likert tipi puanlama esasına göre değerlendirilmektedir. Dereceleme; "Hiç uygun değil", "Çok az uygun", "Kısmen uygun", "Oldukça uygun" ve "Tamamen uygun" şeklindedir. Öğrencilerden her maddeyi okuyup, anne-babaları için en uygun ifadenin yanına işaret koymaları istenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla yapılan iç tutarlılık katsayısı demokratik tutum için .89, koruyucu tutum için .82 ve otoriter tutum için .78 olarak bulunmuştur (Kuzgun ve Bacanlı, 2005).

Verilerin analizi

Verilerin çözümlenmesi amacıyla bağımsız örneklem grupları için t-testi, tek yönlü varyans analizi ve varyans analizi sonrası farkların hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin ortalamaların karşılaştırılmasına yönelik olarak da LSD Testi yapılmıştır. Her bir öğrencinin en fazla kullandığı karar verme stratejisi (bağımlı, içtepisel, kararsız ve mantıklı) sınıflandırılarak bu farklı karar verme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek içinde Ki-kare tekniği kullanılmıştır. Ortalamalar arası farkların önem dereceleri test edilirken tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ alınmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi ve anne-babalarını demokratik, otoriter ve koruyucu olarak algılamaları ile karar verirken benimsedikleri stratejilerin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular sunulmuş ve tartışılmıştır.

Ergenlerin Cinsiyete Göre Karar Verme Stratejilerinin Analizi

Öğrencilerin karar verme stratejileri ölçeğinden almış oldukları puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1
Ergenlerin cinsiyetlerine göre karar verme stratejilerinin ortalama, standart sapma ve t değerleri

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	P
Kız	326	95,79	8,58	1,051	>.05
Erkek	234	96,58	9,07		

Tablo 1’de görüldüğü gibi kızların karar verme stratejileri ölçeği puanlarının ortalaması $\bar{x} = 95.79, Ss=8,58$ iken erkeklerin karar verme stratejileri ölçeği puanlarının ortalaması $\bar{x} = 96.58, Ss=9,07$ ’ dir. Ortalamalar arasında gözlenen bu farkın manidarlığı t-testi ile sınanmış ve farkın $p>.05$ anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre öğrencilerin kullandıkları karar verme stratejileri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

Ergenlerin Cinsiyetine Göre Karar Verme Stratejileri

Öğrencilerin kullanmış oldukları karar verme stratejisine dair almış oldukları puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2
Ergenlerin cinsiyetlerine göre kullandıkları karar verme stratejilerine ilişkin ki kare analiz sonuçları

Değişken	Mantıklı		İçtepesel		Bağımlı		Kararsız		Toplam		X^2	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Kız	85	26,1	57	17,5	138	42,3	46	14,1	326	100	3,809	.283
Erkek	46	19,7	40	17,5	115	49,1	33	14,1	234	100		
Toplam	131	23,4	97	17,3	253	45,2	79	14,1	560	100		

Tablo 2’de görüldüğü gibi kız öğrencilerin bağımlı karar verme stratejisi % 42,3 olduğu, bunu sırasıyla mantıklı, kararsız ve içtepesel karar verme stratejilerinin izlediği görülmektedir. Erkek öğrencilerin de % 49,1 ile bağımlı karar verme stratejisini en çok kullandığı, bunu sırasıyla mantıklı, içtepesel ve kararsız karar verme stratejilerinin izlediği görülmektedir. Öğrencilerin karar verme stratejilerindeki cinsiyet değişkenine ilişkin gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($X^2_{(3)} = 3,809, p>.283$).

Ergenlerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Karar Verme Stratejileri

Anne eğitim düzeyi değişkeni açısından öğrencilerin karar verme stratejilerinin karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları Tablo -3'te sunulmuştur.

Tablo 3
Ergenlerin anne eğitim düzeylerine göre karar verme stratejilerinin ortalama, standart sapma ve F değerleri

Anne Eğitimi	n	\bar{X}	Ss	F	p
Eğitim Almamış	75	95,08	9,20		
İlkokul	193	95,96	8,69	.556	.644
Ortaokul	146	96,44	8,20		
Lise ve üstü	146	96,56	9,30		

Tablo 3'te görüldüğü gibi annesi eğitim almamış olan öğrencilerin karar verme strateji puanlarının ortalaması $\bar{x}=95.08$, $Ss=9,20$, annesi ilkokul mezunu öğrencilerin karar verme strateji puanlarının ortalaması $\bar{x}=95,96$, $Ss=8.69$, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin karar verme strateji puanlarının ortalaması $\bar{x}=96,44$, $Ss=8,20$, annesi lise ve üstü mezunu olan öğrencilerin karar verme strateji puanlarının ortalaması $\bar{x}=96,56$, $Ss=9,30$ 'dur. Ortalamalar arasındaki farkı test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür [$F_{(3-556)}=.556$, $p>.644$].

Ergenlerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Karar Verme Stratejileri

Babanın eğitim düzeyi değişkeni açısından öğrencilerin karar verme stratejilerinin karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları Tablo -4'te sunulmuştur.

Tablo 4
Ergenlerin baba eğitim düzeylerine göre karar verme stratejilerinin ortalama, standart sapma ve F değerleri

Baba eğitim düzeyi	n	\bar{X}	Ss	F	p
İlkokul	151	95,03	8,60		
Ortaokul	140	96,62	8,64	1,083	.356
Lise	172	96,43	9,06		
Üniversite ve üstü	97	96,58	8,80		

Tablo-4'te görüldüğü gibi; babası ilkokul mezunu öğrencilerin karar verme strateji puanlarının ortalaması $\bar{x}=95,03$, $Ss=8,60$, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin karar verme strateji puanlarının ortalaması $\bar{x}=96,62$, $Ss=8,64$, babası lise mezunu olan öğrencilerin karar verme strateji puanlarının ortalaması $\bar{x}=96,43$, $Ss=9,06$ ve babası üniversite ve üstü mezunu olan öğrencilerin karar verme stratejileri puanlarının ortalaması $\bar{x}=96,58$, $Ss=8,80$ 'dir. Ortalamalar arasındaki farkı test etmek amacıyla tek

yönlü varyans analizi yapılmış ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür [$F_{(3-556)}=1,083$, $p>.356$].

Ergenlerin Anne-Baba Tutumuna Göre Karar Verme Stratejileri

Anne-baba tutumu değişkeni açısından öğrencilerin karar verme stratejilerinin karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları Tablo -5'te sunulmuştur.

Tablo 5
Ergenlerin anne-baba tutumuna göre karar verme stratejilerinin ortalama, standart sapma ve F değerleri

Anne Baba Tutumu	n	\bar{X}	Ss	F	p
Demokratik	130	97,40	8,22		
Koruyucu	347	95,41	8,61	3,067	.047
Otoriter	83	97,12	10,11		
Toplam	560	96,12	.371		

Tablo 5'te görüldüğü gibi demokratik tutuma sahip anne babanın çocuklarının karar verme stratejileri puanlarının ortalaması $\bar{x} = 97.40$, $Ss=8,22$, koruyucu tutuma sahip anne babanın çocuklarının karar stratejileri puanlarının ortalaması $\bar{x}=95.41$, $Ss=8,61$ ve otoriter tutuma sahip anne babanın çocuklarının karar verme stratejileri puanlarının ortalaması $\bar{x}=97.12$, $Ss=10,11$ 'dir. Ortalamalar arasındaki farkı test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür [$F_{(2-557)}=3.067$, $p<.05$]. Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD testi sonucunda, farkın demokratik ebeveyn tutumu ile koruyucu ebeveyn tutumu, demokratik ebeveyn tutumu ile otoriter ebeveyn tutumu ve koruyucu ebeveyn tutumu ile otoriter ebeveyn tutumu arasında anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür.

Tablo 6
Ergenlerin karar verme stratejileri alt boyutlarının anne-baba tutumu değişkenine göre incelenmesine ilişkin “ki-kare” analiz sonuçları

Değişken	Mantıklı		İçtepişel		Bağımlı		Kararsız		Toplam		χ^2	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Demokratik	30	23,1	29	22,3	46	35,4	25	19,2	130	23,21	17,391	.008
Koruyucu	80	23,1	57	16,4	174	50,1	36	10,4	347	61,96		
Otoriter	21	25,3	11	13,3	33	39,8	18	21,7	83	14,82		
Toplam	131	23,4	97	17,3	253	45,2	79	14,1	560	100		

Tablo 6’da görüldüğü gibi demokratik ebeveyn tutumuna sahip olan ergenlerin bağımlı karar verme stratejisi % 35,4 olduğu, bunu sırasıyla mantıklı, içtepişel ve kararsız karar verme stratejilerinin izlediği görülmektedir. Koruyucu ebeveyn tutumuna sahip olan ergenlerin bağımlı karar verme stratejisi % 50,1 olduğu bunu sırasıyla mantıklı, içtepişel ve kararsız karar verme stratejilerinin izlediği görülmektedir. Otoriter ebeveyn tutumuna sahip olan ergenlerin bağımlı karar verme stratejisi % 39,8 olduğu, bunu sırasıyla mantıklı, kararsız ve içtepişel karar verme stratejileri izlemektedir. Öğrencilerin karar verme stratejilerindeki anne- baba tutumu değişkenine ilişkin gözlenen bu farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($X^2_{(6)}= 17,391, p<. 008$).

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Erkek öğrencilerin karar verme strateji puan ortalamaları kız öğrencilerin karar verme stratejisi puan ortalamalarından daha yüksektir. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin yaş ortalamaları 15-18 yaş grubunu kapsamaktadır. Söz konusu yaş grubu içerisinde elde edilen verilerin kültürümüzü yansıttığı düşünülmektedir. Özellikle kültürümüzde kızların yetiştirilmesinde, ebeveynlerin daha baskı uygulayıcı olduğu, kendilerini ifade etme ve karar vermeleri konusunda daha az özendirildikleri düşünülmektedir. Bunun yanı sıra erkeklerin, erkek egemen bir toplumda daha özgürlükçü bir şekilde yetişmeleri nedeniyle kendilerini daha rahat ifade ettikleri ve karar verme sürecinde de daha rahat olmaları karar verme puan ortalama puanlarının daha yüksek olmasına neden olmuş olabilir. Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgu Köse’nin (2002) çalışmalarında elde ettiği sonuçlarla paraleldir.

Cinsiyete göre hem kızların hem de erkeklerin en çok kullandıkları karar verme stratejisinin bağımlı karar verme stratejisi olduğu görülmüştür. Özellikle kız çocuklarının yetiştirilmesi sürecince ülkemizde koruyucu ebeveyn tutumuna sahip anne-babalar tarafından yetiştirildikleri düşünüldüğünde kız çocukların bağımlı karar verme strateji puan ortalamalarının erkeklerinkinden yüksek çıkmasına neden olmuş olabilir. Erkek çocuklar içinde durumun aynı olduğunu belirtebiliriz. Kızların mantıklı karar

verme stratejileri yüzdeliği erkeklerin mantıklı karar verme strateji yüzdeliğinden yüksek bulunmuştur. Bu durum kızların daha ayrıntılı düşüncülerinden ve herhangi bir konuda daha dikkatli karar verme gereği duymalarından kaynaklanıyor olabilir. Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgu Kesici (2002) ve Köksal'ın (2003) çalışmalarında elde ettikleri sonuçlarla paraleldir. Torun (2007) ise çalışmasında cinsiyete göre kız öğrencilerin içtepesel, mantıklı ve kararsızlık karar stratejilerini erkek öğrencilerden daha fazla kullandıkları bulgusuna ulaşmıştır. Schvaneveldt ve Adams'a göre (1983) ergenler içtepesel karar verme stratejisini kullanmaktadırlar. Araştırmada erkeklerin bağımlı karar verme strateji yüzdeliği kızlarınkinden yüksek bulunmuştur. Bu durum erkeklerin karar verirken daha çok sosyal desteğe ihtiyaç duymuş olmaları nedeniyle bağımlı karar verme stratejisi puan ortalaması kızlarınkinden yüksek çıkmasına neden olmuş olabilir. Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgu Torun'un (2007) çalışmasında elde ettiği sonuçlarla uyumludur.

Ergenlerin karar verme stratejilerinde anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde genel olarak öğrencilerin annelerinin eğitim seviyeleri arttıkça öğrencilerin etkili karar verme stratejilerinin arttığı gözlenmektedir. Özellikle annenin eğitim seviyesinin artmasına paralel olarak çocuklarının kendilerini ifade etmelerine uygun fırsatlar yaratmaları, hem kendileri hem de aile ile ilgili konularda çocuklarını karar verme sürecine katmaları, sorunlarla başa çıkma ya da bir başka ifadeyle problemlere yaklaşım biçimi ve karar verme stratejilerini kullanma açısından çocuklarına olumlu model olmalarının bunu etkilediği düşünülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgu Tiryaki'nin (1997) ve Acıbozlar (2006) yaptığı araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Ergenlerin karar verme stratejilerinde babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Eğitimi olmayan babaların çocuklarının karar verme strateji ortalamalarının yüksek çıkmasında, babaların eğitimlerinin olmaması ve çocuklarının kendilerine göre eğitimi olmaları nedeniyle birçok konuda onların daha doğru karar verecekleri duygusuna kapılmış olabilirler. Dolayısıyla çocuklarını karar vermeleri gereken konularda daha özgür bırakmayı tercih ettikleri düşünülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgu Tiryaki'nin (1997) yaptığı araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Anne-baba tutumlarının ergenlerin karar verme stratejilerini anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür. Ayrıca üç ebeveyn tutumunda da (demokratik, otoriteri koruyucu) ergenlerin ilk sırada bağımlı karar verme stratejisini kullanıyor olmaları dikkati çeken bir durumdur. Koruyucu ve otoriter tutumda ergenlerin bağımlı karar verme stratejisini kullanmaları beklenen yönde bir bulgu olmasına rağmen demokratik tutumda ergenlerin bağımlı karar vermesi stratejisini ilk sırada kullanıyor olmaları dikkat çekicidir. Bu durum ailede demokratik tutum benimsenmiş olsa bile aileye duygusal bağımlılığın devam ettiğinin dolayısıyla ergenin kararlarını verirken ebeveynlerine bağımlı olarak karar vermelerine neden olmuş olabilir. Aslan (2008) geleneksel Türk aile yapısında özdeşleşme sürecinde anne-babaya saygı ve boyun eğmenin bir kural olduğunu ve psiko-dinamik açıdan bu saygı ve boyun eğişin girişkenliği ve bağımsız karar alıp bunu uygulamaya koyma yeteneğini kısıtlayan bir

unsur olduğunu belirtmektedir. Kağıtçıbaşı'na göre (Akt., Aslan, 2008) işlevi yönüyle gelenekselliği devam ettiren ailede yetişen çocuğun bağımsız ve bireyci eğilimleri pekiştirilmediği için ergenin bağımlı yapısı oluşarak devam etmektedir. Lesser ve Kandel (1969) çalışmalarında, düşünüldüğü gibi ailede karar verme konusunda serbest tutumun benimsenmesinin bağımsızlığa yol açmadığını ifade etmektedirler. Aile kural ve kararları için açıklama yapar, karar verme sürecinde gencin katılımını sağlarsa gerçek bağımsızlığın ancak o zaman kazanılabileceğini belirtmişlerdir (Lesser ve Kandel, 1969). Eldeleklioğlu (1996) çalışmasında, anne babalarını demokratik olarak algılayan ergenlerin mantıklı karar vermeleri ile bağımsız karar vermeleri arasında olumlu ilişki, kararsız olmaları ile olumsuz ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Anne babalarını otoriter olarak algılayan ergenlerin kararsız olmaları ve içtépisel karar vermeleri arasında olumlu ilişki bulunurken, otoriter tutum ile mantıklı karar verme arasında olumsuz ilişki bulunmuştur.

Otoriter ebeveyn tutumuna sahip öğrencilerin anne-baba eğitim durumlarının genelde ilköğretim ve orta öğretim mezunu oldukları düşünüldüğünde, bu ebeveynlerin liseye devam etmekte olan çocuklarının kararlarını daha fazla dikkate aldıkları düşünülebilir. Her ne kadar söz konusu öğrencilerin ebeveynlerinin tutumlarını otoriter olarak değerlendirirler de herhangi bir sorun karşısında çocuklarının kendilerinden daha iyi eğitim aldıklarını düşündüklerinden önerilerini daha fazla dikkate almaları olası gibi görünmektedir. Bu nedenle otoriter ebeveyn tutumlarına sahip öğrencilerin karar vermede mantıklı stratejiyi kullanımı ilk sırada yer aldığı düşünülmektedir.

Ailesel faktörler çocukların karar verme stratejilerini etkilemektedir. Problem çözme becerileri, etkili iletişim ve ailedeki seçimlerin ergenlerin karar verme stratejilerinin gelişmesinde önemli derecede etkilidir (Currie, 1999). Wilks (1986) ergenlerde karar verme davranışında anne-baba ve akranların önemini araştırmıştır. Anne-baba tüm arkadaşlardan daha önemli olarak değerlendirilirken, problemler daha çok yakın arkadaşlarla paylaşılmaktadır. Anne-babaların fikri gelecekle ilgili kararlarda önemli bulunurken güncel konularda alınan kararlarda arkadaşların fikirlerine daha fazla önem verilmektedir (Wilks, 1986).

Çalışmanın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Ortaöğretim öğrencilerinde hem kızların hem de erkeklerin ilk sırada bağımlı karar verme stratejisini kullandıkları görülmüştür. Dolayısıyla ortaöğretim öğrencilerinin etkili karar verebilme becerilerini geliştirebilmek için psikolojik danışma ve rehberlik çalışmaları kapsamında gerekli planlamalar yapılmalıdır. Bu okullarda çalışan psikolojik danışmalar, problem çözme becerisi gelişmemiş, kendini ortaya koymaktan utanan ve düşüncelerini dile getirmede güçlük çeken, karar vermede sıkıntı yaşayan öğrencileri sınıf rehber öğretmenleri ile işbirliği yaparak tespit edebilir ve onların gerekli becerileri kazanmaları için özellikle grup rehberliği süreçlerinden yararlanabilirler. Öğretmenlerin bu sıkıntıları yaşayan öğrencileri erken tespit edebilmeleri için hizmet içi eğitim programlarına katılmaları ve çocukların gelişimsel özellikleri, bireysel farklılıkları, çocuk ve ergenle iletişim gibi konularda detaylı bir şekilde aydınlatılmaları için çalışmalar düzenlenebilir.

Ayrıca anne-baba tutumlarının da ergenlerin karar verme stratejilerini etkilediği görülmüştür. Anne-babalar bilerek ya da bilmeyerek doğumlarından başlayarak çocuklarına nasıl davranmaları, düşünmeleri, hissetmeleri ve algılamaları gerektiğini çocuk yetiştirme tutumlarıyla öğretmektedirler. Ebeveynler sürekli olarak “yapmamalısın”, “gitmemelisin”, “dokunma” gibi direktiflerle çocuklarına karar verme olanağı tanımayarak çocuklarını yetiştirmektedirler. Dolayısıyla bu durum çocukların özgüvenlerinin gelişmesini engellemekte, sorumluluk almaktan çekinmelerine neden olmakta ayrıca problem çözme becerilerinin gelişimini engelleyebilmektedir. Bu yüzden okul psikolojik danışmanları düzenleyecekleri eğitim programları ve seminerler yoluyla ebeveynlere anne-baba tutumları ve bunların sonuçları konusunda bilgi vererek ebeveynlerin bilgi ve becerileri artırılabilir. Anne-babaların bu konulardaki eğitimlerinde sadece okullarda çalışan psikolojik danışmanlar değil yazılı basın, radyo ve televizyon gibi kitle iletişim araçları aracılığıyla çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanları, psikologlar gibi bazı meslek gruplarından da yararlanılabilir.

Karar verme stratejileri konusu birçok bilim dalının inceleme alanına giriyor olmasına rağmen ülkemizde karar verme stratejilerine ilişkin yurt içi araştırmalar yeterli düzeyde değildir. Konuya ilişkin araştırma sayısının artması, ergenlerin karar verme stratejilerini etkileyen yaş, kaygı, stres, madde kullanımı, sosyal sınıf, okul vb. değişkenlere yönelik araştırmaların yapılması bu konudaki literatürü destekleyecektir.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Acıbozlar, Ö. (2006). *Yönetici hemşirelerin karar verme stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alisinanoğlu, F. (2003). Çocukların denetim Odağı ile algıladıkları anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Çocukların denetim odağı ile anne tutumları). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1 (1) Kış.
- Alver, B. (2004). Güzel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin empatik beceri ve karar verme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*. 4 (2): 93-108.
- Aslan, S. (2008). *Farklı sosyometrik statüdeki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Avşaroğlu, S. ve Üre, Ö. (2007). Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. www.sosyalbil.selcuk.edu.tr adresinden 20 Mayıs 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Bettman, J., Johnson, E., ve Payne, J. (1993). *Consumer Decision Making*. 50-78 <http://www.haas.berkeley.edu/Courses/Spring2000/BA269D/BettmanJohnsonPayne91.pdf> adresinden 31 Ocak 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Brown, J. ve Mann. L. (1990). The relation ship between family structure and process variables and adolescent decision making. *Journal of Adolescence*. 13 (1): 25-37.
- Currie, F. (1999). Non-offender and young offender self-perception of coping and decision making. *Thesis*. Mount Saint Vincent University. Canada.
- Çağdaş, A ve Seçer, Z. (2004). *Anne-Baba Eğitimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Dönmezer, İ. (1999). *Ailede İletişim ve Etkileşim*. İstanbul: SistemYayıncılık.
- Eldeleklioğlu, J. (1996). *Karar stratejileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ernst, M. ve Paulus, M. (2005). Neurobiology of decision making: A selective review from a neurocognitive and clinical perspective. *Society of Biological Psychiatry*. 1-8.
- Evans, P. W., Brown, R. ve Killian, E. (2002). Decision making and perceived postdetention success among incarcerated youth. *Crime Delinquency*. 548-553.
- Flanagan, C. (1986). Decision making fit at early adolescence: *A developmental perspective symposium conducted at the annual meeting of the american educational reseach association*. San Francisco
- Gordon, C. P. (1996). Adolescent decision making: A broad based theory and application to the prevention of early pregnancy. *Adolescence*. 31: 561-584.
- Güçray, S. (2003). The analysis of decision making behaviors and perceived problem solving skills in adolescents. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. Vol: 2 (2): 29-37.
- Hamarta, S. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin algılanan anne-baba tutumları açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Jacobs, J.E. ve Klaczynski P.A. (2005). *The development of judgement and decision making in children and adolescents*. USA: Lawrence Erlbaum Associated Inc Publisher.

- Karakoç, R. (2009). *İlköğretim okullarında çalışan eğitim yöneticilerinin yaratıcılık becerileri ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Klayman, J. (1985). Children's decision strategies and their adaptation to task characteristics. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 35(2):179-201.
- Kesici, Ş. (2002). *Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejilerinin psikolojik ihtiyaç örüntüleri ile özlük niteliklerine göre karşılaştırılması olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Korkut, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Köksal, A. (2003). *Ergenlerde duygusal zeka ve karar verme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Köse, A. (2002). *Psikolojik danışma ve rehberlik birinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet ve algılanan sosyo-ekonomik düzey açısından psikolojik ihtiyaçları ve karar verme stratejilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuzgun, Y. ve Bacanlı, F. (2005). Rehberlik ve psikolojik danışmada kullanılan ölçme araçları ve programlar dizisi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lesser, G.S. ve Kandel, D. (1969). Cross-cultural research: Advantages and problems. *The Human Context*. 1: 347-376.
- Mann, L. Harmoni, R. ve Power, C. (1989). Adolescent decision making the development of competence. *Journal of Adolescence*. 12 (3): 265-278.
- Özyürek, A. (2004). *Kırsal bölge ve şehir merkezinde yaşayan 5-6 yaş grubu çocuğa sahip anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Payne, J. W., Bettman, J. R., Johnson, E. (1988) Adaptive strategy selection in decision making. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*, 14 (3): 534-552.
- Rubinton, N. (1980). Instruction in career decision making and decision making styles. *Journal of Counseling psychology*. 27 (6): 581-588.
- Saaty, T. L. (2008). Decision making with the analytic hierarchy process. *Int J. Services Sciences* Vol:1 (1): 84.
- Schvaneveldt, J.D., Adams, G.R. (1983) . Adolescents and the decision-making process. *Theory Into Practice*, (22):98- 104.
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N. Ve Daddis, C. (2004). Longitudinal development of family decision making: Defining healthy behavioral autonomy for middle-class african american adolescents. *Child Development*. 75 (5): 1418-1434.
- Tiryaki, M. G. (1997). *Üniversite öğrencilerinin karar verme davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara.
- Torun, S. (2007). *Akran baskı düzeyi farklı olan lise öğrencilerinin karar stratejilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuzer, H. (1992). *Yaygın Anne-Baba Tutumları, Anne Baba Okulu*. 3. Basım. Ankara: Remzi Kitabevi

- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk Psikolojisi*. 13. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Wilks, J. (1986). The relative importance of parents and friends in adolescent decision making. *Journal of Youth and Adolescence*. 15 (4): 323-334.
- Xia, Y., Xie, X., Zhou, Z., Defrain, J., Meredith, W.H. ve Combs, R. (2004). Chinese adolescent' decision-making, parent-adolescent communication and relationships.
[http:// digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/52](http://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/52) adresinden 25 Mayıs 2010 tarihinde edinilmiştir.

İletişim/Correspondence

Nilgün ÖZTÜRK
İletişim Adresi: 20 Mayıs Vakfı Turgut Özal Lisesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Servisi
Tel:0-422-3233121
E-Posta: nozturk78@mynet.com

Doç. Dr. Mustafa KUTLU
İletişim Adresi: İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
Tel:0-422-377-4503
E-Posta: mustafa.kutlu@inonu.edu.tr

Abdullah ATLI
İletişim Adresi: İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
Tel:0-422-377-4561
E-Posta: abdullah.atli@inonu.edu.tr

An Alternative Method for Professional Development of Teachers: Peer Observation

Ahmet BOZAK

Şanlıurfa Provincial Directorate of National Education

M. Cevat YILDIRIM

Mardin Artuklu University, Faculty of Letters

Hasan DEMİRTAŞ

İnönü University, Faculty of Education

Abstract

The aim of this study is to describe peer observation and also to evaluate process of peer observation. In this study, it is tried to clarify the definition of peer observation, relationship with concepts such as peer coaching, peer consultation, peer supervision, and mentoring of peer observation, implementation processes, benefits, and restrictions of peer observation. According the results of this study, peer observation is a voluntary process which can be graded as pre-observation interview, observation, and post observation interview. It is argued that the peer observation makes contribution to teachers' professional development, self esteem, self awareness, and cooperation between teachers. Peer observation has also some restrictions such as not having enough and constructive discussion, people's being sensitive for criticism, peer's not having enough qualification for peer observation. Although it's having some restrictions, peer observation should be implemented in the Education System of Turkey as a new teacher development model. And teachers should also be educated for observation, communication, and constructive criticism before the application of peer observation.

Keywords: *Peer supervision, peer coaching, peer observation, mentorship, professional development.*

SUMMARY

A number of studies related to teacher development have been carried out by researchers since 1970s in the world (Showers & Joyce, 1996). Peer observation is one of these methods related to teacher development. When we look into the studies, we come across many studies which are related to peer observation as well as teacher development (Bell, 2005; Bell & Mladenovic, 2008; Bowers, 1999; Hanna, 1998; Lomas & Nicholls, 2005; Marshall, 2004; Peel, 2005; Siddiqui, Jonas-Dwyer & Carr, 2007; Straughter, 2001). On the other hand, the number of the studies towards peer observation in Turkey is quite limited (Kasapoğlu, 2002; Şen, 2008) and the number of the studies relevant to teacher development is also very limited (Çoban, 2005; Saban, 2000; Taşdan, 2008). Peer observation draws attention as a new method which has

gradually become widespread in Holland, Australia, USA and England (Adshead, White, & Stephenson, 2006; Bennett & Barp, 2008; Cosh, 1999; Rhodes & Beneicke, 2002; Shortland, 2004).

The aim of this study is to describe peer observation as a teacher development method and also to evaluate process of peer observation. This study clarifies the definition of peer observation as a teacher development method, similar concepts of peer observation, application processes and benefits of peer observation.

The main aim of peer observation is to enable the teachers to share their knowledge and experiences continuously (Joyce & Showers, 2002). Today this concept is regarded to be a means of professional development as well as development of instruction and classroom activities (Selamat & Ayavoo, no date). Peer observation is a process in which two or more teachers observe each other in their lessons to share experiences. By the end of observation process, the teachers share their views on their peer's strong and weak points in terms of teaching activities. In educational literature, there are many terms which have similar meaning of peer observation such as "peer coaching, peer consultation, peer supervision, and mentoring".

The terms such as "peer coaching, peer consultation and peer supervision" can be used each other and have quite similar meaning (Aydın, 2005; Bowers, 1999). All these terms and methods include colleagues' helping each others, and in these methods there is no formal evaluation and the colleagues are equal to each other (Aydın, 2005). Peer coaching, peer consultation, and peer supervision do not refer exactly the same concepts even though most of the time they are used interchangeable (Bowers, 1999).

Peer coaching can be defined as the art of helping individuals learning and facilitating individuals fulfill their achievements (Aydın, 2007; Rhodes & Beneicke, 2002). Peer coaching is generally the name of the term which includes a large number of facilities related to teachers helping other teachers (Aydın, 2005, 225). *Peer consultation* has a very similar meaning of peer coaching but it has a larger target area. Peer consultation is applied in order to transfer the knowledge for developing learning and teaching processes rather than exchanging new learning and teaching skills and experiences (Bowers, 1999). *Peer supervision* can be defined as the support of colleagues each other, and their exchanging knowledge, techniques and skills related to their profession (Çoban, 2005, 166). This term is also defined as an alternative supervision model, called "Clinical Peer Supervision" (Mcfaul & Cooper, 1984). The focus of peer supervision is the analysis of teaching. Peer supervision is formed via the processes of observation of the teaching, feedback and the analysis (Glathorn, 1987). *The mentorship* is the process of an experienced and superior colleague's sharing his knowledge and experiences voluntarily with a colleague who has less experiences (Rhodes & Beneicke, 2002; Sullivan & Glanz, 2000). In the education system of Turkey, mentorship was put in to practice by means of mobile head teachers who used to supervise the elementary school teachers in the villages by traveling all along the year (Aydın, 2005). Another mentorship application is the guide master teachers

towards teacher trainees (Taşdan, 2008). In the similar way the school principals and education supervisors can be regarded as mentors for teacher trainees.

The common point of peer observation, peer coaching, peer consultant, peer supervision and mentorship is that all of these terms' are useful in teachers' professional development and not having big meaning differences. Turkey National Ministry of Education (2007) let teachers apply coaching and permitted peer observation in order to improve teachers' professional capabilities. But it is difficult to say that all these methods are systematically organized as in a planned peer observation process. Although this method is not implemented officially in the education system of Turkey, it is unofficially applied by some teachers within school activities. For example peer teachers meet regularly each other and sometimes they also observe their classroom application.

In peer observation process it is vital to participate voluntarily; to trust each other (Hanna, 1988; Sullivan & Glanz, 2000; Willerman, McNeely, & Koffman, 1991) and to educate all the staff to be good observers (Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2005). Interviews before the application of peer observation are likely to improve voluntarily participation and success of peer observation.

Three stages of peer observation are pre-observation interview; observation and post observation interview (Bell, 2002; Bowers, 1999; British Council, 2010; Martin & Double, 1998). The stage of pre-observation interview is the time when peers decide and plan what to do and how to do, and the observation is made according to these plan, and the last stage is post observation interview in which the feedback is given.

Peer observation is likely to improve the effectiveness of teaching application and develop co-operation and support between teachers (Bowers, 1999; Hanna, 1988); improve teachers' self-awareness and self-esteem (Hanna, 1988) and gain professional experience (Bell & Mladenovic, 2008; Bowers, 1999). According to the results of research about peer observation, the peer observation contributes to teachers' professional development, self esteem, self respect and self awareness; to the effectiveness of teaching activities; to mutual trust, respect and cooperation between teachers; to success of students and schools.

Although its having so many benefits, the peer observation has also some restrictions such as not having enough and constructive discussion (Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2005), people's being sensitive for criticism (Straughter, 2001), and peer's not having enough qualification for peer observation (Bowers, 1991). Although it's having some restrictions, peer observation should be applied in Turkey's education system as a new teacher development model. This model can easily be added to teachers' cooperation meetings which have to be held at list twice a year in schools. And teachers should also be educated for observation, communication, and constructive criticism before the application of peer observation.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi İçin Alternatif Bir Yöntem: Meslektaş Gözlemi

Ahmet BOZAK
Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü

M. Cevat YILDIRIM
Mardin Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi

Hasan DEMİRTAŞ
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, meslektaş gözlemine ilişkin bir betimleme ve değerlendirme yapmaktır. Bu kapsamda meslektaş gözleminin tanımı, meslektaş koçluğu, meslektaş danışmanlığı, meslektaş denetimi, mentorlük gibi kavramlarla ilişkisi, aşamaları, faydaları ve sınırlılıkları tartışılmış ve değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, meslektaş gözlemi, ön görüşme, gözlem ve gözlem sonrası görüşme aşamalarından oluşan gönüllülüğe dayalı bir süreçtir. Bu süreç, öğretmenler arasındaki işbirliğinin artmasına, öğretmenlerin mesleki gelişimine, özgüvenlerinin ve öz farkındalıklarının artmasına katkı sağlamaktadır. Meslektaş gözleminin, açık ve yapıcı bir ortam içerisinde yeterince tartışma yapılamaması, kişilerin eleştiriye karşı hassas ve kırılabilir olması, çok az sayıda kişinin bu süreç için gerekli yeterliklere sahip olması gibi sınırlılıkları vardır. Bu sınırlılıklara rağmen meslektaş gözlemi Türkiye’de öğretmen yetiştirmeye yönelik yeni bir yaklaşım olarak uygulanmalıdır. Ayrıca bu yöntemin etkili olması için öğretmenlere gözlem, iletişim, yapıcı eleştiri gibi konularda nitelikli eğitimler verilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Meslektaş denetimi, meslektaş koçluğu, meslektaş gözlemi, mentorlük, mesleki gelişim.

Öğretmenler, okulların varlığında önemli bir role sahiptir. Onların bu rollerini etkili olarak gerçekleştirebilmesi, kendilerini mesleki yönden geliştirmeleriyle doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin, okulun diğer paydaşlarından bağımsız olarak tek başlarına mesleki yönden kendilerini iyi bir şekilde yetiştirmeleri ya da geliştirmeleri, günümüzde yeterli görülmemektedir. Öğretmenlerin mesleki yönden geliştirilmesinde, meslektaşlarının deneyimlerinden yararlanma, meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunma gibi otantik sayılabilecek yöntemlerin işe koşulmasının yararlı olduğu/olacağı söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik uygulanan yöntemlerden biri, meslektaş gözlemidir (*peer observation*).

Alanyazına bakıldığında, 1970’li yıllardan itibaren öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Showers & Joyce, 1996). Gerek

öğretmenlerin mesleki gelişimi gerekse meslektaş gözlemi konusunda yurt dışında birçok çalışma yapılmıştır (Bell & Mladenovic, 2008; Bowers, 1999; Hanna, 1998; Lomas & Nicholls, 2005; Marshall, 2004; Peel, 2005; Siddiqui, Jonas-Dwyer & Carr, 2007; Straughter, 2001). Türkiye’de ise meslektaş gözlemine yönelik yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu (Kasapoğlu, 2002; Şen, 2008), öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yapılan çalışmaların da çok fazla olduğu söylenemez (Çoban, 2005; Saban, 2000; Taşdan, 2008). Bu nedenle, meslektaş gözlemi yönteminin, araştırılması, açıklanması ve buna bağlı değerlendirme yapılması önemli görülmüştür.

Bu araştırmanın amacı, meslektaş gözlemi ile ilgili bir betimleme ve değerlendirme yapmaktır. Bu amaca yönelik olarak, meslektaş gözlemi kavramı; meslektaş gözlemi kavramının, diğer benzer kavramlarla ilişkisi; meslektaş gözleminin aşamaları, faydaları, sınırlılıkları betimlenmiş ve tartışılmıştır.

Meslektaş Gözlemi Kavramı

Alanyazın incelendiğinde, meslektaş gözlemi ABD, Avustralya, Hollanda, İngiltere gibi ülkelerde geniş uygulama alanı bulan ve giderek yaygınlaşan bir yöntem olarak dikkat çekmektedir (Adshead, White, & Stephenson, 2006; Bennett & Barp, 2008; Cosh, 1999; Rhodes & Beneicke, 2002; Shortland, 2004). Meslektaş gözlemi kavramı, genellikle aynı alanda uzman kişilerin birbirlerinin eğitim-öğretim uygulamalarını karşılıklı olarak gözlemeleri, gözlenen hususları birbirlerine açıklayarak tartışmaları, eğitim-öğretim hakkındaki düşüncelerini paylaşmaları, eğitim-öğretim uygulamalarının etkililiğine ilişkin karşılıklı geri bildirimde bulunmaları gibi işbirliğine dayalı etkinliklerden oluşan bir süreci ifade etmektedir (Bell, 2005). Bir başka deyişle meslektaş gözlemi, meslektaşların birbirlerinin yöntem ve uygulamalarına daha fazla saygı duyarak mesleki işbirliğinin geliştirilmesi, eğitim-öğretim uygulamalarının özel uygulamalar olmaktan kurtarılarak beraberce paylaşılması sürecidir (Bell & Mladenovic, 2008).

Meslektaş gözleminin amacı, gözlem ve öğrenme süreçleri yoluyla personelin hizmet içi eğitim ihtiyacını karşılayarak, onların mesleki gelişimine katkıda bulunmaktır (Shortland, 2004). Bir diğer ifadeyle, öğretmenlerin sürekli olarak bilgi ve becerilerini paylaşmalarına olanak sağlanmasıdır (Joyce & Showers, 2002). Meslektaş gözleminin temel amaçları şunlardır (Martin & Double, 1998): (i) Eğitim programının uygulamasına yönelik, eğitim personelinde belirli bir anlayış geliştirmek. (ii) Meslektaş işbirliğiyle, ortak bir eğitim programı planlaması geliştirmek. (iii) Öğretim yöntem ve tekniklerini yaygınlaştırmak ve bunların uygulanmasında birlikteliği sağlamak. (iv) Özel öğretim becerilerinin gözlenmesi yoluyla kişiler arası beceri paylaşımı sağlamak. (v) Başarılı olunan veya geliştirilebilecek öğretim konularını ve alanlarını belirlemek. (vi) Öğretmenlerde öz değerlendirme ve özsaygı gibi becerileri geliştirmek.

Yukarıda sıralanan maddelere göre meslektaş gözleminin temel amacı, eğitim ve öğretim konusunda öğretmenlerarası ortak bir anlayışın geliştirilmesini sağlamak, öğretmenlerin işbirliği yapmasına ve öz değerlendirme becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktır.

Günümüzde gözlem ya da meslektaş gözlemi, mesleki gelişim, öğrenme ve sınıftaki öğretimin geliştirilmesinin bir aracı olarak görülmektedir (Selamat & Ayavoo, no date). Meslektaş gözlemi, öğretmenlerin kendilerinin ve meslektaşlarının sınıf uygulamalarını keşfederek değişmelerine ve gelişmelerine aracılık eden bir yöntemdir. Bu süreç kesinlikle, gözlem yapan kişinin kendi meslektaşının eğitim-öğretim uygulamalarını eleştirdiği ve yargıladığı bir süreç değildir ve bu şekilde değerlendirilmemelidir (British Council, 2010).

Yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı gibi meslektaş gözlemi, iki ya da daha fazla öğretmenin, sadece karşılıklı bir şekilde deneyim paylaşma amacıyla birbirlerinin derslerine gözlemci olarak girmeleri ve bu gözlem sonucunda derse ilişkin güçlü ve zayıf yönleri ortaya koydukları bir süreçtir. Meslektaş gözleminin amacı ise hem gözlemcinin hem de gözlenen öğretmenin, gözlem süreci sonundaki geri bildirimler vasıtasıyla kendi öğretim uygulamaları hakkında gerçekçi değerlendirmelere ulaşarak mesleki yönden kendilerini geliştirmeleridir.

Meslektaş Gözlemi Kavramının Diğer Benzer Kavramlarla İlişkisi

Öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili meslektaş gözlemi kavramı dışında alanyazında birçok kavram kullanılmaktadır. Benzer ya da farklı anlamlara sahip olan bu kavramlardan bazıları şunlardır: Meslektaş koçluğu (peer coaching), meslektaş danışmanlığı (peer consultation), meslektaş denetimi (peer supervision), mentorlük (mentoring).

Meslektaş koçluğu, meslektaş danışmanlığı, meslektaş denetimi gibi kavramların birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir (Aydın, 2005; Bowers, 1999). Bu yöntemlerin hemen hepsi, meslektaşların birbirlerine yardım etmelerini içeren, eşit ve değerlendirme yapılmayan yaklaşımlardır (Aydın, 2005). Bu kavramlar, sıklıkla birbirinin yerine kullanılsa da bazı ayırt edici özelliklere sahiptir (Bowers, 1999).

Meslektaş koçluğu: Meslektaş koçluğu çeşitli çalışmalara konu olan ve 1980'li yıllardan beri kullanılan bir kavramdır (Aydın, 2005; Showers & Joyce, 1996). Bu kavram, mesleki gelişim için bireylerin öğrenmesine yardımcı olma ve kendini gerçekleştirmesini kolaylaştırma sanatı olarak tanımlanabilir (Aydın, 2007; Rhodes & Beneicke, 2002). Meslektaş koçluğu, genellikle personel gelişiminde bir yetiştirme yöntemi olarak değerlendirilmektedir. Davranışları veya eğitim sürecinde öğrenilmiş olan işlemleri güçlendiren davranışçı bir yaklaşım olarak görülmektedir. Koçluk yapan kişi, öğretmene öğrenme becerilerini öğrenme hususunda açık bir şekilde detaylı dönütler verir. Bunun temel amacı, öğretmenin modelleme yoluyla bilgi ve beceri kazanmasıdır (Bowers, 1999). Robins, meslektaş koçluğu kavramını, iki veya daha fazla meslektaşın birlikte çalışarak ellerinde bulunan uygulamaları paylaştıkları; yeni beceriler kazanarak öz değerlendirme ve etkili araştırma yaptıkları; birbirlerine bir şeyler öğrettikleri ve problemi yerinde çözdükleri güvenilir bir süreç olarak tanımlamıştır (Robins, 1995, akt. Rhodes & Beneicke, 2002). Bu kavram; öğretmenlerin, öğretmenlere yardım etmelerini içeren birçok farklı uygulamanın genel adı olarak nitelendirilmektedir (Aydın, 2005, 225). Bununla birlikte bu kavramda, özel

becerilerin geliştirilmesine (Bowers, 1999; Glathorn, 1987) ve bireyin öğrenmesine yardım etmeye yönelik paylaşım konusuna odaklanıldığı görülmektedir (Rhodes & Beneicke, 2002). Bu durum, meslektaş koçluğu kavramını anlam açısından diğer kavramlardan bir ölçüde farklılaştırmaktadır. Glathorn'un (1987) çalışmasında meslektaş koçluğu ve meslektaş denetimi kavramlarını iki ayrı başlık altında açıklanmıştır.

Meslektaş danışmanlığı: Meslektaş danışmanlığı genellikle meslektaş gözlemi ile ilintili olarak kullanılan bir kavramdır. Bu kavram, meslektaş koçluğuna çok yakın olmakla birlikte daha geniş bir alanı hedeflemektedir. Meslektaş danışmanlığı, öğrenme ve yeni becerilerin aktarılmasından çok, eğitim-öğretimin geliştirilmesinde bilgi aktarma amaçlı yapılan bir çalışmadır. Buradaki temel düşünce, uygulamalara yönelik eleştirel bir mesleki bakış açısının ve diyalogun, eğitim ve öğretime ilişkin bilgiyi artıracaktır. Bu sürece öğretmenler gönüllü olarak katılırlar ve çalışmak istedikleri alanları kendileri seçerler (Bowers, 1999).

Meslektaş denetimi: Meslektaş denetimi, meslektaşların birbirlerine olan desteği ve mesleki anlamda, bilgi, teknik ve beceri paylaşımı olarak tanımlanmaktadır (Çoban, 2005, 166). Bu kavram Simon, Thompson, Withall ve Wall, Goldsberry gibi araştırmacılar tarafından alternatif bir denetim şekli olarak "Klinik Meslektaş Denetimi" adı altında ortaya konulmuştur. Buna göre, öğretmenler klinik denetim sürecinde müdür ve denetmenlerin kendilerine yardımcı olduklarını düşünmekle birlikte, bu süreçte kendi meslektaşlarının yardımlarını daha fazla tercih etmektedirler (Mcfaul & Cooper, 1984). Meslektaş denetiminin odak noktası, öğretimin analizidir. Meslektaş denetimi, öğretimin gözlemi, dönüt ve analiz sürecinden oluşur. Bu süreçte, gönüllü iki öğretmen dönüşümlü olarak birbirlerinin öğretimine yönelik gözlem ve değerlendirme yaparlar (Glathorn, 1987).

Mentorlük: Müşavirlik, danışmanlık, ustalık, akıl hocalığı gibi kavramlarla Türkçeye çevrilebilecek olan mentorlük kavramı, karşılıklı güven içerisinde deneyimli birinin istekli olarak bilgi ve görgüsünü kendisinden daha az deneyimli biriyle paylaşması süreci olarak tanımlanmaktadır (Rhodes & Beneicke, 2002; Sullivan & Glanz, 2000). Öğretmenler açısından bakıldığında bu kavram, deneyimli bir öğretmenin destekleme, yardım etme, önerilerde bulunma gibi yollarla daha az deneyimli başka bir öğretmenin öğretimsel gelişimini kolaylaştırması süreci olarak tanımlanabilir (Sullivan & Glanz, 2000). Landsberg'e göre, mentorlük kavramı, koçluk kavramını içermektedir. Bunun yanı sıra, geniş tabanlı bir danışmanlığı ve kişisel desteği de içeren bir kavramdır (Landsberg, 1996: akt. Rhodes & Beneicke, 2002). Clutterbuck ise mentorlüğün, rehberlik, kolaylaştırma, danışmanlık, iletişim kurma gibi kavramları bünyesinde barındırdığını belirtmektedir. Clutterbuck'e göre mentorlük, sosyal algılayış içerisinde ebeveyn ile meslektaş arası bir konumu temsil etmektedir. Mentorün asıl görevi, kişinin yetişme sürecinde kalıcı değil geçici yani yetiştirici bir rol üstlenmektir (Clutterbuck, 1991: akt. Rhodes & Beneicke, 2002). Türkiye Eğitim Sisteminde mentorlük, "Köy Enstitüleri" döneminde ve daha sonraları "Gezici Başöğretmenler" yoluyla bir ölçüde uygulanmıştır. Bu kişiler deneyimli öğretmenlerden seçilmiş ve özellikle yeni öğretmenlere önemli eğitimsel katkılar sağlamışlardır (Aydın, 2005). Bir başka

mentorlük örneği ise aday öğretmenlerin mesleki gelişimine yardımcı olmak üzere daha kıdemli öğretmenlerden oluşan rehber öğretmenlik uygulamasıdır (Taşdan, 2008). Okul müdürleri ve müfettişler tarafından öğretmenlere yapılan eğitimsel rehberlik ve uygulama öğretmenlerinin stajyer öğretmenlere mesleki yardımı da mentorlük uygulaması olarak nitelendirilebilir.

Türkiye’de mentorlük uygulamasına yönelik bazı uygulamalar olmasına rağmen meslektaş gözlemine yönelik resmi bir düzenleme yapılmamıştır. Öğretmenlerin mesleki yönden kendilerini geliştirmelerinde; ekip öğretimi, koçluk, öğretmenlerin onayına bağlı olarak gerçekleştirilebilecek olan akran (meslektaş) gözlemi gibi yöntemlerin kullanılabilmesi Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2007) tarafından vurgulanmıştır. Fakat bu yöntemlerin uygulanmasını teşvik edecek çalışmaların yapıldığını söylemek zordur. Meslektaş gözlemi okullarda resmi olarak doğrudan uygulanmamasına rağmen, meslektaş gözlemi olarak nitelendirilebilecek çeşitli uygulamaların olduğu da açıktır. Örneğin; öğretmenler, zümre öğretmenler kurulu toplantılarında birbirlerinin çalışmalarına ilişkin bilgi edinebilmekte ve bazen birbirlerinin sınıflarına uğrayarak birbirlerinin uygulamalarından haberdar olabilmektedirler. Fakat bu gözlemlerin sistematik ve planlı olarak yapıldığı söylenemez.

Yukarıdaki açıklamalara bakıldığında; meslektaş gözlemi, meslektaş koçluğu, meslektaş danışmanlığı, meslektaş denetimi ve mentorlük gibi kavramların ortak noktası, öğretmenlerin mesleki gelişiminde yararlanılabilecek yöntemler olmasıdır. Mentorlük kavramı dışındaki kavramlar farklılıkları olmakla birlikte bazen birbirinin yerine kullanılmaktadır. Bu kavramların ortak noktası mesleki gelişime yönelik yapılan etkinliklerde okul müdürü ya da eğitim denetçisi yerine, kişinin meslektaşının yer almasıdır. Mentorlük ise daha kıdemli bir öğretmenin daha az kıdemli öğretmenin mesleki gelişimine yönelik yardım etmesini gerektirmektedir. Mentorlüğü diğer kavramlardan ayıran noktanın da bu olduğu söylenebilir. Diğer yöntemlerde genellikle, benzer düzeylere sahip öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili yardımlaşması söz konusudur.

Meslektaş gözlemi kavramı ile benzer anlamda kullanılan kavramlar karşılaştırıldığında: Meslektaş gözlemi, öğretmenlerin birbirlerinin eğitim-öğretim uygulamalarını gözlemesi, uygulamalara yönelik paylaşımda bulunması ve bunlara yönelik değerlendirme yapması sürecidir. Meslektaş koçluğunda, bireyin öğrenmesine ve öğretim becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olma hususu ön plandadır. Meslektaş koçluğunu kapsayan bir kavram olan meslektaş danışmanlığı, bilgi aktarma amacıyla yapılan bir çalışmadır. Meslektaş denetimi ise bilgi ve beceri paylaşımı, öğretime ilişkin gözlem ve analiz yapılması sürecidir. Meslektaş denetiminde gözlem hususuna önemli ölçüde yer verildiği görülmektedir. Bu nedenle meslektaş denetiminin, meslektaş gözlemiyle benzer ya da yakın anlamlı olduğu ifade edilebilir. Meslektaş koçluğu ve meslektaş danışmanlığı yöntemlerinde ise gözlem hususuna yeterince yer verilmediği söylenebilir. Bu durum söz konusu iki kavram ile meslektaş gözlemi arasında süreç açısından bazı farklılıkların olduğunu göstermektedir.

Meslektaş Gözleminin Aşamaları

Meslektaş gözlemi, öğretmenlerin kendilerinin ve meslektaşlarının sınıf içi uygulamalarının farkına vararak bunları düzeltme ve geliştirme sürecidir. Meslektaş gözlemi, öğretim yöntemleri, öğrenci davranışları, sınıf yönetimi, sınıf içi araştırma çalışmaları gibi alanlarda öğretmen her istediğinde ve yardım talep ettiğinde uygulanabilecek bir yöntemdir. Bu süreçte hem gözlemci hem de gözlenen karşılıklı olarak bir şeyler öğrenebilmektedir.

Meslektaş gözleminin etkili olmasında rol oynayan çeşitli hususlar vardır. Bunlardan *birincisi*; gönüllülük ve bireyler arası güvendir. Bu hususlar meslektaş gözleminin amaca ulaşmasında hayati bir öneme sahiptir (Hanna, 1988; Sullivan & Glanz, 2000; Willerman, McNeely, & Koffman, 1991). *İkincisi* ise tüm personelin iyi bir gözlemci olarak eğitilmesidir. Bunun gerçekleşmesi durumunda, meslektaş gözlemi ile ilgili daha etkili sonuçlar alınabilmektedir (Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2005). Gözlem öncesinde öğretmenlerin bu konularda bilgilendirilmesinin gönüllü katılımı ve başarıyı artıracakı söylenebilir. Siddiqui ve diğerleri (2007), meslektaş gözleminde dikkat edilmesi gereken 12 durumdan söz etmektedir: (i) Gözlemcilerin iyi seçilmesi: Gözlemcilerin benzer deneyimden gelmeleri ve aralarında açık bir iletişim bağının bulunmasına dikkat edilmelidir. (ii) Gözlem için yeterli zamanın ayrılması: Gözlem süreci; ön görüşme, gözlem ve gözlem sonrası görüşme aşamalarından oluşmaktadır. Bu süreç için yaklaşık 45-60 dakikalık zamana ihtiyaç duyulmaktadır. (iii) Beklentilerin açıkça belirtilmesi: Gözlemciye, gözlenene ve öğrencilere süreç açık ve net bir biçimde anlatılmalıdır. Bireylerin, gözlemcilikten ve gözlenmekten rahatsız olmaları durumunda birbirlerine katkı sağlamalarını beklemek güçtür. Acemi olan bir kişinin çekingenliğini gidermek için öncelikle onun, deneyimli olan meslektaşının dersini gözlemesi sağlanmalıdır. (iv) Gözlemden önce dersle ilgili kaynaklar taranmalı ve öğrenci sayısı gibi sınıfla ilgili bilgiler edinilmelidir. (v) Gözlemden önce, gözlem yapılacak derse uygun bir format ve form geliştirilmelidir. (vi) Gözlemden önce öğrencilere, derse bir gözlemcinin geleceği, bu gözlemcinin öğrencileri değerlendirmeyeceği, sadece öğretmenle tecrübe paylaşımı için orada bulunacağı açıklanmalıdır. (vii) Objektif olma: Belirlenmiş çerçevede gözlemler yapılmalı, öğrencilerin tepkileri ölçülmeli ve gözlem sırasında notlar alınmalıdır. (viii) Gözlemcinin öğretim stiline, tek geçer ölçüt olarak görülmemesi: İki kişinin birbirinin dersini gözlemesi, tamamen aynı öğretim biçimlerini benimsemesi anlamına gelmez. Gözlemde, sadece kişinin öğretim şekli değerlendirilmelidir. (ix) Derse kesinlikle müdahale edilmemesi: Gözlemci sadece gözlem yapmalı ve bu süreci derse müdahale etmeden tamamlamalıdır. Çünkü gözlem yapan kişi, öğretmenin dersi nasıl planladığını bilemez. Bazı durumlarda öğretmen bilerek öğrencilerinin yanlış yapmasına izin verir. Böyle bir durumda müdahale olursa öğretmen, öğrencilerinin önünde rencide olabilir. (x) Geri bildirimde genel ilkelerden faydalanılması: Gözlemci, ders sonunda yapılan görüşmede gözlenenin kendini ifade etmesine yardımcı olmalı, kişinin güçlü yanlarını öncelikle ortaya koymalı ve daha sonra düzeltilebilecek noktaları açıklamalıdır. Geri bildirimde bulunulurken kişinin o anki durumu değerlendirilmeli, gelecekte neler yapması veya yapmaması gerektiği kişiye doğrudan söylenmemelidir. Bu süreçte soru ve cevap yönteminden faydalanılmalı, öğretmenin ders sırasında hangi davranışı ne amaçla yaptığı ortaya

çıkarılmalı ve bu davranışların etkili olup olmadıkları üzerinde durulmalıdır. (xi) Gizliliğe riayet edilmelidir: Her iki taraf etik değerler çerçevesinde gizliliğe riayet etmelidir ve karşılıklı saygıyı korumalıdır. Gözlem yapan, doğal olarak gözlenen öğretmenin dersiyile ilgili eksik bulduğu yönleri gözlenen öğretmene makul ölçüler içinde aktarmalıdır. Ancak bunları kesinlikle diğer meslektaşlarıyla paylaşmamalıdır. (xii) Meslektaş gözlemi, eğitim ve öğretime dair bir deneyim olarak değerlendirilmelidir: Karşıdaki kişiye destekleyici ve yapıcı dönüt vermek oldukça etkileyici bir deneyimdir. Ayrıca gözlem yapan kişi, bu süreçte yeni deneyimler kazanabilmekte veya mevcut deneyimlerini yeni deneyimlerle değiştirebilmektedir. Gözlem süreci, gözlenen öğretmene teşekkür edilerek sonlandırılmalıdır.

Meslektaş gözlemi dairesel bir döngüye sahiptir. Bu döngünün aşamaları çoğunlukla, ön görüşme, gözlem ve gözlem sonrası görüşme şeklinde sıralanmaktadır (Bell, 2002; Bowers, 1999; British Council, 2010; Martin & Double, 1998). Fakat yapılan bütün bu döngüsel işlemler, değerlendirme olarak kabul edilmez ve değerlendirmeden farklıdır. Bununla birlikte bu süreç, şekli bir klinik denetim olarak da değerlendirilebilmektedir (Acheson & Gall, 1997; akt. Bowers, 1999). Bu sürecin uygulaması; sıkı, gevşek ve yarı yapılandırılmış olarak yapılabilmektedir (Straughter, 2001). Meslektaş gözleminin aşamaları aşağıda açıklanmıştır (British Council, 2010):

Ön görüşme süreci: Ders öncesi süreç olarak nitelendirilen bu aşamada, şu hususlara dikkat edilmelidir: (i) Derste tam olarak neyin gözleneceği belirlenmelidir. (ii) Dersin ne kadarının gözleneceği açıklığa kavuşturulmalıdır. (iii) Gözlemcinin derse ne zaman gireceği belirlenmelidir. (iv) Gözlemcinin nereye oturacağı ve öğrencilerle konuşup konuşmayacağına ilişkin karar alınmalıdır. (v) Gözlenecek öğretmen, öğrencilerine, gözlemci hakkında neler söyleyeceğini kararlaştırmalıdır. (vi) Gözlemcinin gözlem esnasında not tutup tutmayacağı, form doldurup doldurmayacağı gibi hususlar açıklığa kavuşturulmalıdır. (vii) Gözlemcinin tuttuğu notlar ya da doldurduğu formu gözlenene verip vermeyeceği ve bu konuda rapor hazırlayıp hazırlamayacağına ilişkin durumlar açıkça belirtilmelidir. (viii) Gözlemci, sözü edilen konularda ne zaman geri bildirimde bulunacağını kararlaştırılmalıdır. Fazla zaman geçmeden geri bildirimde bulunulması önemlidir. (ix) Derse ait bir plan, gözlemciye verilmelidir. (x) Gözlemcinin, öğrenciler hakkında ön bilgiye ihtiyacının olup olmadığı belirlenmelidir.

Ön görüşme, gözlem esnasında nelerin yapılacağıyla ilgili kararların alındığı ve buna ilişkin planlamanın yapıldığı bir süreçtir. Bu süreç, gözlem esnasında yapılacak etkinliklerin kapsamlı ve ayrıntılı bir şekilde önceden belirlenmesine olanak sağlar. Bu sürecin etkili olması, gözlemci ile gözlenenin işbirliğine açık olmalarına bağlıdır.

Gözlem süreci: Ders süreci olarak nitelendirilen bu aşamada dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır: (i) Gözlemin bir gelişim fırsatı olduğu unutulmamalı, gözlenen kişi derste bir gözlemci olduğu için heyecana kapılmamalıdır. (ii) Gözlemci, sınıftaki öğrencilere tanıtılmalıdır. (iii) Gözlemcinin oturacağı yer uygun olmalıdır. (iv) Planlanan zamana sıkı bir şekilde uyulmalıdır. (v) Gözlem yapan kişinin not almasından

rahatsızlık duyulmamalıdır. Öğretmen, doğal düzeni içerisinde dersini işlemeli ve farklı davranışlar sergilememelidir.

Gözlem, gözlenenin mesleki gelişimine katkı sağlayacak şekilde sürdürülmesi gereken bir süreçtir. Gözlemci, gözlenenin heyecana kapılmasına fırsat vermeyecek şekilde gözlemini yapmalıdır. Bir diğer ifadeyle gözlemci, sınıfın bir üyesi gibi davranarak sürecin doğal bir şekilde devam etmesini sağlamalıdır.

Gözlem sonrası görüşme: Ders sonrası süreç olarak nitelendirilen bu aşamada gözlenen, gözlemci ve her ikisi açısından dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır:

- a) *Gözlenen açısından:* (i) Derse ilişkin görüşlerin neler olduğu gözlemciyle konuşulmalıdır. (ii) Öğrencilerin nasıl olduğu tartışılmalıdır. (iii) Tahmin edilmeyen bir durum olduysa açıklanmalıdır. (iv) Ders sonunda gözlemciye neler sorulacağı belirlenmelidir. (v) Gözlenenin bu dersten neler öğrendiği ortaya konulmalıdır. (vi) Gözlenenin ders hakkında genel olarak neler düşündüğü belirlenmelidir. (vii) Gözlemcinin notları üzerinde tartışılmalıdır. (viii) Gözlenenin bundan sonra, eksik olan konularda neler yapabileceği belirlenmelidir. (ix) Gözlenenin bir bütün olarak bu süreçten neler öğrendiği açıklanmalıdır. (x) Süreçle ilgili geribildirim esnasında, gözlenen kişinin, hemen savunmaya geçmemesi; eleştirilere açık olması; yapılan övgülere karşı çok fazla mütevazı olmaması; eleştiriler karşısında kendi fikirlerini ortaya koymadan önce iyi bir dinleyici olması; aynı fikirde olmadığı hususları belirtmesi; kendisinde geliştirilebilecek yönlerin farkına vardığında bunu ifade etmesi; dönütleri önemseyerek bu konuda değişime gitmesi de meslektaş gözleminde önemli bir konudur.
- b) *Gözlemci açısından:* (i) Ders gözlemiyle ilgili görüşme mümkünse dersten hemen sonra yapılmalıdır. Çünkü dönütler ne kadar sıcak olursa o kadar etkili olmaktadır. (ii) Samimi bir şekilde, ne gözlenmiş ise aynen gözlenen kişiye aktarılmalıdır. (iii) Kişi değil, ortaya koyduğu etkinlikler, teknikler ve yaklaşımlar gözlenmelidir. (iv) Gözlenen öğretmenin kendi fikir ve sorularını ortaya koymasına olanak sağlanmalıdır. (v) Yapıcı olunmalı, gözlenen kişinin özgüveni zedelenmemelidir. (vi) Gözlemci, kendisine ait bazı bilgileri dayatmak yerine, bilgilendirici olma yoluna gitmelidir. (vii) Olumsuz eleştiri yapılmamalıdır. (viii) Sadece problemler üzerine odaklanılmamalıdır. Olumlu ve olumsuz yönler birlikte vurgulanmalıdır. (ix) Kişi sormadıkça veya istemedikçe, “ben olsam böyle yapardım” şeklinde tavsiyelerde bulunulmamalıdır.
- c) *Hem gözlenen hem gözlemci açısından:* (i) Bu sürecin hem gözlemciye hem de gözlenene ne gibi bir katkısı olduğu belirlenmelidir. (ii) Bu süreçten her iki tarafın da neler öğrendiği belirlenmelidir. (iii) Her iki taraf, bu sürece bir kez daha katılıp katılmayacaklarını ve katılacaklarsa yapılacak yeni gözlem sürecinde neyi farklı yapmayı düşündüklerini açıklamalıdır. (iv) Her iki taraf, bu sürecin gerçekleştirilmesini diğer meslektaşlarına önerip önermeyeceklerini belirlemelidir.

Gözlem öncesindeki ön görüşme, planlama ve nelerin yapılacağına ilişkin karar alma aşaması olarak nitelendirilebilir. Gözlem, belirlenen ilkeler ve planlamalar doğrultusunda yapılır. Gözlem sonrası görüşmede ise geri bildirimlerde bulunulur ve mevcut durumun geliştirilmesine ilişkin değerlendirmeler yapılır.

Meslektaş Gözleminin Faydaları

Meslektaş gözlemi, öğretmen yetiştirmede giderek önem kazanan bir yöntemdir. Bu yöntem, tek başına bir hizmetiçi eğitim programı olabileceği gibi diğer bazı hizmetiçi eğitim programlarıyla da bir bütünlük içerisinde kullanılabilir. Mesleğine yüksek düzeyde güdülenmiş kişiler bile bu süreçten olumlu bir takım faydalar elde ederek kendini geliştirme fırsatı bulmaktadır. Bütün kademelerdeki deneyimli ya da daha az deneyimli öğretmenler, bu süreçten olumlu yönde etkilenmektedir. Bu süreç, öğretmenlerin kendi öğretim yöntemlerini doğrulamak ya da yanlış yanlarını görerek değiştirmek amacıyla kullanabilmelerine ve iyi öğretim yöntemlerinin de geliştirilebileceğinin farkına varmalarına yönelik bir mesleki eğitim veya gelişim yöntemi olarak görülmektedir (Bowers, 1999).

Meslektaş gözlemi, öğretmenlerin yabancılaşmasına engel olmakta (Bowers, 1999), eğitim-öğretim uygulamalarının etkililiğini arttırmakta, öğretmenler arasındaki işbirliğinin artmasına ve mesleki deneyim kazanmalarına katkı sağlamaktadır (Bell & Mladenovic, 2008; Bowers, 1999; Hanna, 1988). Bu yöntem, öğretmenlere yeni bakış açıları kazandırmakta, öğretmenin özgüveninin gelişmesine yol açmakta (Bell & Mladenovic, 2008), eğitim-öğretim faaliyetlerinin güçlendirilmesine ve yeni becerilerin kazanılmasına yönelik ortak bir dil geliştirilmesini sağlamaktadır (Bowers, 1999).

Fullerton'a göre, meslektaş gözleminin kesin olarak işe yarayıp yaramayacağını önceden kestirmek güç olmakla birlikte, meslektaş gözleminin başlıca faydaları şunlardır (Fullerton, 2000: akt. Marshall, 2004, 188): (i) Öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olan etkenlerin ve etkili bir öğretim sürecinde nelerin olduğunun bizzat öğrenilmesini sağlar. (ii) Bireysel öğretim becerileri ve stilleri hakkında dönüt verir. (iii) Yapıcı tartışma yoluyla işbirliği ve fikirlerin paylaşımını sağlar. (iv) Meslektaşlar arasında karşılıklı yardımlaşmayı ve desteği geliştirir. (v) Öğrenme ve öğretmeyi sağlayacak verimli bir zamanın tahsis edilmesini sağlar. (vi) Yeni bir fikrin kılavuzluğuna, bir yonteme ya da bir problemin çözümüne yönelik geri bildirim sağlar. (vii) Öğrenci algılama anketleri, modül ve program değerlendirme gibi değerlendirme işlemlerinin en üst noktasında yer alır. (viii) Ders öğretim yöntemleri üzerine düşünmeye odaklanmayı sağlar. (ix) Örnek uygulamaları yerinde görme fırsatı sağlar.

Yapılan araştırmalarda, meslektaş gözleminin; bazı konularda öğretmenleri geliştirici bir değerlendirme sağladığı, işbirlikli öğretimi geliştirdiği, ilişkilerdeki güveni artırdığı, öğretmenlere yapmış oldukları iş hakkında daha sık dönüt alma şansı verdiği, öğretmenlerin öz farkındalıklarının ve özsaygılarının gelişmesinde kolaylaştırıcı rol oynadığı, başka öğretmenlerin eğitim uygulamalarını görerek kendi uygulamaları hakkında öz değerlendirme yapmalarına olanak sağladığı, kendilerini mesleki yönden geliştirmeye yönelttiği ve geleneksel denetim yöntemlerinde görülen denetimin bir

tehdit olarak algılanmasına neden olan heyecan ve kaygıyı ortadan kaldırdığı vurgulanmıştır (Hanna, 1988).

Marshall'a (2004, 188–189) göre meslektaş gözleminin faydaları şunlardır: (i) Yeni öğretmenler için olumlu dönütler sağlar. (ii) Güvene dayalı bir çevrede deneyimi artırıcı yenilikler için dönüt sağlar. (iii) Gizil güçlerin öğrenilmesine ve öz farkındalık düzeyinin gelişmesine katkı sağlar. (iv) Rahatsızlıkların nedenlerinin ortaya çıkarılmasını sağlar. (v) Bilinen sorunların çözüm yollarının paylaşılmasını ve bir soruna birlikte yoğunlaşarak çözüm bulunmasını sağlar. (vi) Gözleme sürecinde öğrenmeyi sağlar. (vii) Ortak uygulamaların genellenmesine ve yaygınlaşmasına katkıda bulunur. (viii) Öğrencilerin bu süreçten faydalanmasına ve öğretmenlerinin mesleklerini ne kadar ciddiye aldıklarını görmelerine olanak sağlar. (ix) Öğrencilerin, öğretmenlerinin örnek uygulamalarını görmelerini sağlar.

Hanna'nın (1988) araştırmasında; meslektaş gözleminde sonra öğretmenlerin ders uygulamaları, yöntem ve teknikleri hakkında daha fazla konuşmaya başladıkları; birbirlerinin dersleri hakkında eleştiride bulunma ve yorum yapma konularında daha rahat davrandıkları; gözlem sürecinde elde ettikleri tecrübeleri karşılıklı olarak paylaştıkları; öğretimsel yeterliliklerini geliştirmek amacıyla bu sürece istekli yaklaştıkları tespit edilmiştir.

Bowers'in (1999) araştırmasında; meslektaş gözleminin katılımcılar tarafından anlamlı ve etkili bulunduğu; diğer mesleki gelişim çalışmalarına göre daha faydalı olduğu; öğretmenlere mesleki gelişim olanakları sağladığı; tüm aşamalarının katılımcılar tarafından gerekli ve kendileri açısından faydalı bulunduğu; öğretmen farkındalığını ve etkililiğini olumlu yönde etkilediği; okulda eğitim-öğretime ilişkin tartışma ve konuşmaları artırdığı; öğretmenlerin öz eleştiri yapmalarına katkı sağladığı; diğer meslektaşlarına yapıcı eleştirilerde bulunmalarına ve karşılıklı tecrübe paylaşımına yardımcı olduğu saptanmıştır.

Gerek meslektaş gözlemi gerekse öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik diğer yöntemler, birçok okulda öğretmenler arasında istenilen düzeyde olmayan işbirliğinin artırılmasında önemli bir araç işlevi görmektedir. Bu tür uygulamaların sağlayacağı faydalar şunlardır (Hanna, 1988): (i) Öğretmenlerarası işbirliğinin teşvik edilmesi, öğretmenlerin güçlendirilmesinde önemli bir araç olabilmektedir. Böylece öğretmenlerin özgüven ve özsaygı düzeyleri daha fazla gelişebilmektedir. (ii) Öğretmenlerin bu süreçteki kazanımlarının, öğrencilere ve sınıf ortamına yansımaları olabilmektedir. (iii) Öğretmenin mesleki gelişim sürecini sahiplenmesine neden olabilmektedir. (iv) Karşılıklı saygı ve güven içerisinde deneyimlerin paylaşılması sonucunda; bireysel performans ile grup ve okul performansının yüksek düzeylere çıkmasına katkı sağlayabilmektedir. Başlangıçta yerel düzeyde olan bu uygulamalar, örnek uygulamaların seçilmesiyle daha geniş bir alanı etkisi altına alabilmektedir.

Deneysel ve diğer araştırmaların sonuçlarına bakıldığında; meslektaş gözleminin, öğretmenlerin mesleki gelişimine; onların özgüvenlerinin, özsaygı ve öz farkındalıklarının gelişmesine; okullardaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha etkili

yapılmasına; öğretmenlerarası güvenin, saygının ve işbirliğinin gelişmesine; öğretilmekteki olumlu etkinin öğrencilere ve okula yansımalarına katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

Meslektaş Gözleminin Sınırlılıkları

Meslektaş gözleminin birçok olumlu sonuçları olmasına rağmen, bu yöntemin bazı sınırlılıkları da vardır. Fullan'ın belirttiği gibi, her okuldaki kültürün meslektaş gözlemine uygun olduğu söylenemez. Meslektaş gözleminin, bir okulun işbirlikli kültürünü geliştirici bir yöntem olmasına karşın, işbirliğine dayalı kurumsal bir kültür meydana getirmede tek başına yeterli olacağını söylemek oldukça güçtür (Fullan, 1990: akt. Straughter, 2001). Diğer yandan, çok az sayıda kişinin tam olarak meslektaş gözleminin gerektirdiği gözlem yapma ve bunu karşıdaki kişiye aktarma yeterliğine sahip olduğu söylenebilir (Bowers, 1999). Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik uygulanan yöntemlerin, kendine özgü bir takım güçlükleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki yeterlilikleri, aralarındaki güven ve bu süreçte birbirlerine gösterecekleri saygı gibi özellikler, söz konusu yöntemlerin etkili olması açısından önemlidir (Rhodes & Beneicke, 2002).

Straughter'in (2001) araştırmasına göre; öğretmenler, meslektaş gözlemiyle bir şeyler öğrenme isteklerinin ve meslektaşlarına karşı güvenlerinin arttığını ifade etmişlerdir. Süreci faydalı görmelerine rağmen, bu sürecin tekrar uygulanmasına tamamen sahip çıkmamışlardır. Bunların yanı sıra söz konusu araştırmada; kişilerin eleştiriye karşı hassas ve kırılabilir olmaları, kendi meslektaşlarını eleştirmede güçlük çekmeleri; öğretmenlerin kendi öğrencilerinin derslerinden geri kalabilecekleri kaygısıyla sınıflarını terk etmek istememeleri; sıkı veya gevşek yapılandırılmış meslektaş gözlemi tekniğinin uygulanması gibi unsurların meslektaş gözlemini olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır.

Hammersley-Fletcher ve Orsmond'un (2005) araştırmasında; meslektaş gözleminin, eğitim öğretim faaliyetlerini geliştirici bir mekanizma olabileceği, bununla birlikte bu sürecin sonunda açık ve yapıcı bir ortam içerisinde yeterince tartışma yapılmaması durumundaysa, bu değişim ve gelişmeden söz etmenin güçleşeceği; eleştirilerde uygun bir dil kullanmada güçlük yaşama, eleştiriler karşısında alınganlık ve kırılabilirlik gösterme gibi hususların meslektaş gözlemini olumsuz etkilediği vurgulanmıştır.

Lomas ve Nicholls'un (2005) araştırmasında meslektaş gözleminin sınırlılıklarını, meslektaş gözleminin olumlu sonuçlarının yanı sıra eleştirilen bazı yönlerinin de bulunduğu, bunların başında: Akademisyenlerin ve uzmanların bu süreç içerisinde bulunmayışları; uygulamanın gereksiz ve haddinden fazla akademik özgürlük anlamına gelmesi; açık ve genellenebilir olmaması; gözlem yapan kişinin tarafsız olmayabileceği gibi hususların geldiği belirtilmiştir.

Peel (2005) ise araştırmasında, meslektaş gözleminin kişilere izah edilmesinin tek başına sonuç getirmeyeceğini, bunun yanı sıra bu kişilerin iyi bir pedagoji bilgisine

sahip olmaları, bilinçli eleştiriler yöneltebilmeleri, sınıf etkinlikleri üzerine odaklanabilmeleri ve bu durumlardan ortak dersler çıkarabilmeleri gerektiğini belirtmiştir.

Meslektaş gözlemini sınırlandıran diğer bir etken ise birleştirilmiş sınıf uygulamasının olması ya da okulda aynı zümreden başka bir öğretmenin olmamasıdır. Bu durumdaki öğretmenlerin komşu okullardaki öğretmenlerle meslektaş gözlemi yapmalarına olanak sağlanarak, bu sınırlılık bir ölçüde giderilebilir. Bowers'ın (1999) araştırmasında, katılımcıların, meslektaş gözleminin zaman aldığını; ancak bu sürecin bu zahmete değeceğini kabul ettikleri saptanmıştır. Bu saptama, meslektaş gözleminde bazı olumsuzluklar ortaya çıksa da meslektaş gözleminin uygulanması gereken bir yöntem olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, meslektaş gözleminin betimlenmesi, tartışılması ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Meslektaş gözlemi, öğretmenlerin mesleki gelişimine ve işbirliği yapmasına olanak sağlayan bir süreçtir (Bell & Mladenovic, 2008; British Council, 2010). Yapılan araştırmalar, öğretmenler açısından bu sürecin birçok faydalı yönünün olduğunu ortaya koymuştur (Bell & Mladenovic, 2008; Bowers, 1999; Hanna, 1998).

Hanna'nın (1988) araştırmasında, meslektaş gözleminden sonra öğretmenlerin gözlem sürecinde elde ettikleri tecrübeleri karşılıklı olarak paylaştıkları ve öğretimsel yeterliklerini geliştirmek için bu sürece istekli yaklaştıkları saptanmıştır. Bu saptamayla örtüşen sonuçların bulunduğu Bowers'ın (1999) araştırmasında ise meslektaş gözleminin öğretmenler tarafından faydalı bulunduğu, bu sürecin öğretmenlerin mesleki gelişimine olanak sağladığı belirlenmiştir. Araştırmalarda genellikle meslektaş gözleminin; eğitim-öğretim uygulamalarında etkililiğin ve öğretmenler arasındaki işbirliğinin artmasına (Bell & Mladenovic, 2008; Bowers, 1999; Hanna, 1988); öğretmenlerin öz eleştirisi (Bowers, 1999), özgüven (Bell & Mladenovic, 2008), özsaygı ve öz farkındalık hususlarında gelişmesine katkı sağladığı vurgulanmıştır (Hana, 1988). Bu sonuçlar, genel olarak birbirini desteklemektedir ve meslektaş gözleminin öğretmenlerin mesleki gelişimini olumlu etkilediğini göstermektedir.

Araştırma sonuçları, meslektaş gözleminin bazı sınırlılıklarının da olduğunu göstermiştir (Bowers, 1999; Lomas & Nicholls, 2005; Straughter, 2001). Lomas ve Nicholls (2005), araştırmalarında meslektaş gözleminin açık ve genellenebilir olmadığını, gözlem yapan kişinin tarafsız olmayabileceğini vurgulamışlardır. Hammersley-Fletcher ve Orsmond (2005) ile Straughter'ın (2001) araştırmalarında eleştirilerde uygun bir dil kullanmada güçlük yaşama, eleştiriler karşısında alınganlık ve kırılabilirlik gösterme gibi sınırlılıkların meslektaş gözlemini olumsuz etkilediğini saptamışlardır. Peel'in (2005) araştırmasında ise bu sınırlılıkların iyi bir ön eğitim, bilinçli ve yapıcı eleştirilerde bulunma gibi önlemlerle önemli ölçüde giderilebileceği belirtilmiştir. Bunların yanı sıra, öğretmenlere gözlem yapma ve etkili iletişim

konusunda da gerekli ön eğitimler verilmelidir. Böylece bu sürecin daha etkili olması sağlanmış olacaktır.

Meslektaş gözlemine ilişkin Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmaların genellikle üniversitelerdeki yabancı dil öğretim elemanları ya da öğretmen adayları üzerinde yapıldığı görülmektedir (Hatip, 2006; Şen, 2008). Bu araştırmalarda çoğunlukla meslektaş gözleminin olumlu etkilerine ilişkin saptamaların yapıldığı dikkat çekmektedir. Şen’in (2008) araştırmasında, meslektaş gözleminin öğretimin iyileştirilmesinde vazgeçilmez araçlardan biri olduğu saptanmıştır. Akıllı’nın (2007) araştırmasında meslektaş gözleminin öğretmen adaylarının daha nitelikli yetiştirilmesinde ve öğretmenlik mesleğine ilişkin yetkinliklerinin geliştirilmesinde önemli rol oynadığı tespit edilmiştir. Hatip’in (2006) araştırmasında ise meslektaş gözleminin öğretmenlerin mesleki yönden gelişmesine, farkındalıklarının artmasına, kuvvetli ve zayıf yönlerini keşfetmelerine, aralarındaki meslektaşlık duygusunun gelişmesine, deneyimlerini paylaşarak ilişkilerinin güçlenmesine olanak sağladığı saptanmıştır. Bu sonuçlar hem birbiriyle hem de yurt dışında yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Türkiye’de öğretmenlerin meslektaş gözlemi yapmasına ilişkin herhangi bir düzenleme ya da meslektaş gözlemini teşvik etmeye yönelik herhangi bir uygulama bulunmamaktadır. Öğretmenlere ilişkin gözlem eğitim müfettişleri ya da okul müdürleri tarafından yapılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanlığı Yönetmeliği, 2011; Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2003). Bu durum, mentorlük uygulamasına yer verildiğini göstermektedir.

Araştırmalarda genel olarak meslektaş gözleminin öğretmenlerin mesleki gelişimini olumlu etkilediği saptanmıştır. Bu sonuçlar Türkiye’de öğretmenlerin meslektaş gözlemi yapmalarına olanak sağlayan yasal düzenlemelerin yapılmasının ya da meslektaş gözleminin yapılmasını teşvik edici uygulamalara yer verilmesinin gerekli olduğunu göstermektedir. Meslektaş gözlemi, zümre öğretmenler kurulu çalışmalarının kapsamına alınarak işlevsel hale getirilebilir. Bunların yanı sıra Türkiye’de yabancı dil öğretmenleri dışındaki öğretmenler ile ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri üzerinde de meslektaş gözlemine ilişkin deneysel araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Adshead, L., White, P. T., & Stephenson, A. (2006). Introducing peer observation of teaching to GP teachers: A questionnaire study. *Medical Teacher*, 28 (2), 68–73.
- Akıllı, M. (2007). *Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yöntemlerinin öğretmen eğitimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, E. B. (2007). *Örgütlerde kariyer yönetimi, kariyer planlaması, kariyer geliştirilmesi ve bir kariyer geliştirme programı olarak koçluk uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

- Bell, M. (2002). *Peer observation of teaching in Australia*. Retrieved May 14, 2011, from http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/database/id28Peer_Observation_of_Teaching_in_Australia.rtf
- Bell, M. (2005). *Peer observation partnerships in higher education*. Milperra, NSW: HERDSA Inc.
- Bell, A. & Mladenovic, R. (2008). The benefits of peer observation of teaching for tutor development. *Higher Education*, 55 (6), 735–752.
- Bennett, S. & Barp, D. (2008). Peer observation - A case for doing it online. *Teaching in Higher Education*, 13 (5), 559–570.
- British Council (2010). *Peer observation*. Retrieved Feb 2, 2011, from <http://www.teachingenglish.org.uk/transform/teachers/teacher-development-tools/peerobservation/how-give-receive-feedback>
- Bowers, D. L. (1999). *Teachers' use of peer observation and feedback as a means of professional development*. Doctoral dissertation, University of Southern California. (UMI Number: 9933793)
- Cosh, J. (1999). Peer observation: A reflective model. *ELT Journal*, 53 (1), 22–27.
- Çoban, A. E. (2005). Psikolojik danışmanlar için meslektaş dayanışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 167–174.
- Glathorn, A. A. (1987). Cooperative professional development: Peer-centered options for teacher growth. *Educational Leadership*, 45 (3), 31–35.
- Hammersley-Fletcher, L. & Orsmond, P. (2005). Reflecting on reflective practices within peer observation. *Studies in Higher Education*, 30 (2), 213–224.
- Hanna, H. J. (1988). *A case study of instructional improvement through peer observation in a suburban high school*. Doctoral dissertation, Portland State University. (UMI Number: 8813113)
- Hatip, F. (2006). *Öğretmenler arası gözlem çalışmalarının öğretmen gelişimindeki rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Joyce, B. & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development*. Alexandria, VA: ASCD.
- Kasapoğlu, A. E. (2002). *A suggested peer observation model as a means of professional development*. Unpublished master's thesis, Bilkent University, Ankara.
- Lomas, L. & Nicholls, G. (2005). Enhancing teaching quality through peer review of teaching. *Quality in Higher Education*, 11 (2), 137–149.
- Marshall, B. (2004). Learning from the academy: From peer observation of teaching to peer enhancement of learning to teaching. *Journal of Adult Theological Education*, 1 (2), 185–204.
- Martin, G. A. & Double, J. M. (1998). Developing higher education teaching skills through peer observation and collaborative reflection. *Innovations in Education and Teaching International*, 35 (2), 161–170.
- McFaul S. A. & Cooper J. M. (1984). Clinical supervision: Theory vs. reality. *Educational Leadership*, 41 (7), 4–9.
- MEB. (2007). *Okul liderliği: Sürekli mesleki gelişim*. <http://tedp.meb.gov.tr/> adresinden 2 Şubat 2011 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği. (2011). *Resmi Gazete*, 27974, 24 Haziran 2011.
- Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2003). *Resmi Gazete*, 25212, 27 Ağustos 2003.

- Peel, D. (2005). Peer observation as a transformatory. *Teaching in Higher Education*, 10 (4), 489–504.
- Rhodes, C. & Beneicke, S. (2002). Coaching, mentoring and peer-networking: Challenges for the management of teacher professional development in schools. *Journal of In-Service Education*, 28 (2), 297–309.
- Saban, A. (2000). Hizmetiçi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/145/saban.html> adresinden 08 Mayıs 2011 tarihinde alınmıştır.
- Selamat, K. N. & Ayavoo, S. A/L. (no date). Peer Observation as a means of promoting lecturers' professional development. *PSP's Reasearch Digest*, 60–71. Retrieved Feb 2, 2011, from http://politeknik.gov.my/webjpp2/penyelidikan/jurnal/abstrak/15Final%20Full%20Paper%20Peer%20Observation_blm.pdf
- Shortland, S. (2004). Peer observation: A tool for staff development or compliance? *Journal of Further and Higher Education*, 28 (2), 219–228
- Showers, B. & Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 53 (6), 12–16.
- Siddiqui, Z. S., Jonas-Dwyer & Carr, S. E. (2007). Twelve tips for peer observation of teaching. *Medical Teacher*, 29 (4), 297–300.
- Straughter, B. (2001). *The effects of peer observation on self-governance among elementary school teachers*. Doctoral dissertation, Johnson & Wales University. (UMI Number: 3042729)
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2000). Alternative approaches to supervision: Cases from the field. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15 (3), 212–235.
- Şen, Ö. (2008). *Comparing peer and self observation conducted by university preparatory school EFL teachers*. Unpublished master's thesis, Bilkent University, Graduate School of Education, Ankara.
- Taşdan, M. (2008). Çağdaş eğitim denetiminde meslektaş yardımlaşması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (1), 69–92.
- Willerman, M., McNeely S. L. & Koffman, E. C. (1991). *Teacher helping teachers: Peer observation and assistance*. New York: Preager Publishers.

İletişim/Correspondence

Ahmet Bozak
İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Eğitim Müfettişleri Başkanlığı, Şanlıurfa
abozok77@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr. M. Cevat YILDIRIM
Mardin Artuklu Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü, Mardin
mcevatyildirim@gmail.com

Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ
İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü, Malatya
hasan.demirtas@inonu.edu.tr

The Influence of Instructional Design Prepared For Brain Compatible Learning on Students' Learning and Attitudes towards Lessons

Arzu YÜKSEL
MEF Schools

Süleyman AVCI
Marmara University

Mürşide DUT
MEF Schools

Abstract

The present study used a qualitative, case-study research methodology to examine cognitive (learning level) and affective (voluntary collaboration, the attitude towards the lesson and teachers etc.) changes among the students as a result of a brain compatible learning environment prepared for production-consumption and productivity units of an elementary school fourth-grade social studies course. The study involved 72 fourth-grade students at a private school within the provincial borders of Istanbul. The data were obtained through focus group discussions carried out with teachers and three different student groups. The focus group results suggest that the enriched class environment applied within the framework of brain compatible learning has a positive effect on learning. The results indicate that visuals used in the school or class, such as placards; drama, physical activities, the attitude of teacher, applications such as puzzles and music, all positively affect students' attitudes towards the school and class, their participation in the lesson, their motivations and in-class activities.

Keywords: Brain compatible learning, social sciences course

SUMMARY

Brain compatible learning (BCL) provides the brain with an appropriate environment to perform its learning task. The stomach carries out digestion, the brain learns, and pressure prevents the brain learning, just as fatty foods are difficult for the stomach to digest. Pressure is only one of the tens of external factors that negatively affect learning (Caine, Caine, 1991). In brain compatible learning, it is necessary to make many changes within the classroom, according to the working principles of the brain. These changes are achieved by enriching teaching methods without destroying their basic structure. This enrichment can be in the physical environment, life-sustaining environment, equipments, methods and evaluation. Carrying out physical exercise in the

class, playing background music, bringing a source of fragrance to the class, ventilating the class, or concentrating on visual elements are just a few of the potential enrichment elements (Jensen, 2005; Erlaur, 2003; Jensen, 2001; Wolfe, 2001).

The present study used a qualitative, case-study research methodology to examine cognitive (learning level) and affective (voluntary collaboration, the attitude towards the lesson and teachers etc.) changes among the students as a result of a brain compatible learning environment prepared for production-consumption and productivity units of an elementary school fourth-grade social studies course. The study involved 72 fourth-grade students at a private school within the provincial borders of Istanbul.

The BCL study program took 6 hours per week for 3 weeks, and formed part of an elementary fourth-grade social sciences module on Production-Consumption and Productivity. The application made no intervention in the teaching strategy, but only enriched the teaching approach within the framework of brain compatible learning. In this context, placards, posters and quotes related to the application were hung in school corridors and classes one week before the application; flowers and source of fragrance were brought to the class. Since the existing internal decor of the classes, the broadness of movement area, illumination and ventilation facilities, were appropriate for brain compatible learning, these elements were not modified. Students did gymnastic activities at the beginning of each course and during the course at certain intervals; the class was ventilated while these exercises took place. In order to emotionally prepare students for the lesson, the teacher told jokes and talked about his/her own experiences related to the subject. During the applications, direct instruction, drama, group work, research and work sheet methods and techniques were used. In all teaching processes, instrumental classical music was played in the background. During lesson intervals, visual illusion images were used as a problem solving technique. The pictures, including perception illusions, were occasionally shown to students in the form of a slide presentation and students were asked to find the illusions. After the lecturing was completed, learning level of the students was measured. To this end, students were applied quiz examinations. If there were mistakes, they were corrected; and the insufficiencies were compensated. At the end of the day or the lesson, teachers set students a crossword , called "crossword of the day", in order to develop students' problem solving skills. Teachers went to each other's lessons when they were available, with a view to bring excitement to the classes, and one subject was taught by the guest teacher. Teachers were always in a positive mood and smiled students all the time. Teachers never used threats (related to marks etc.) or similar strategies. The questions possible to be answered by academically unsuccessful students were developed specifically to develop their academic personality and encourage them to participate in the lesson. The benefits of drinking water were mentioned frequently during lessons and students were directed to drink water during course intervals.

Data were collected from students and teachers using separate, semi-structured interview forms. The data were obtained through focus group discussions carried out with teachers and three different student groups. The focus group results suggest that the brain compatible enriched teaching environment made positive contributions to the students' learning. Many activities conducted during the application process ensured

that students developed positive attitudes towards courses and the school. This positive attitude ensured that students attended school voluntarily and were keen to participate in the lessons. The brain compatible learning environment mean that students attended their courses in a pleasant environment and never became bored during this process. The learning activity, which, in the conventional classroom environment is generally perceived within as involving compulsion, was transformed into an activity that was carried out willingly. Students indicated that they relaxed, calmed down and concentrated on the lesson with the help of the music, which meets the aims of the application. Students liked the lesson and did not experience negative feelings such as anxiety and stress. They found the pictures used in the class, especially those including perception illusions, very pleasant and entertaining. Students indicated that the placards and films that were used were very interesting and amusing. The classes were also made more dynamic by the teachers attending each other's lessons.

To conclude, it can be suggested that brain compatible learning can be applied successfully in fourth-grade social studies lessons. It can be concluded that the enriched class environment applied within the framework of brain compatible learning has a positive effect on learning. The results indicate that visuals used in the school or class, such as placards; drama, physical activities, the attitude of teacher, applications such as puzzles and music, all positively affect students' attitudes towards the school and class, their participation in the lesson, their motivations and in-class activities.

Beyin Uyumlu Öğrenmeye Yönelik Hazırlanan Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Öğrenmesine ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi

Arzu YÜKSEL
MEF Okulları

Süleyman AVCI
Marmara Üniversitesi

Mürşide DUT
MEF Okulları

Özet

Bu araştırmada, ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi, üretim-tüketim ve verimlilik ünitesi için tasarlanan beyin uyumlu öğrenme ortamının öğrenciler üzerinde yarattığı bilişsel (öğrenme düzeyi) ve duyuşsal (birlikte çalışmaya gönüllülük, derse ve öğretmene karşı tutum vb.) değişimlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, İstanbul il sınırları içerisinde yer alan özel bir okulun, dördüncü sınıfa devam eden 72 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Veriler öğretmenlerle ve üç farklı öğrenci grubuyla yapılan odak grup görüşmeleri ile elde edilmiştir. Odak grup görüşmelerinin sonuçlarına göre, beyin uyumlu öğrenme çerçevesinde uygulanan zenginleştirilmiş sınıf ortamının, öğrenme üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna varılabilir. Okul ve sınıftaki poster, afiş gibi görseller, drama, fiziksel hareketler, öğretmenin tutumu, bilmeceler ve müzik gibi uygulamaların, öğrencilerin, okula ve derse yönelik tutumlarını, derse katılımlarını, motivasyonlarını, sınıf içi aktivitelerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: *Beyin uyumlu öğrenme, sosyal bilgiler dersi, ilköğretim*

Öğretimi daha verimli hale getirme, sürekli olarak eğitimcilerin üzerinde çalıştığı bir konu olmuştur. Bu çalışmaların sonuçlarından birisi de beyin uyumlu öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, öğrenmenin beyinde nasıl gerçekleştiğine ilişkin merakın bir sonucudur. Teknolojinin gelişimi bu merakın giderilmesinde büyük fayda sağlamıştır. Özellikle MRI, PET gibi cihazların sayesinde, günümüzde beynin biyolojik ve kimyasal yapısının öğrenme üzerindeki etkisi artık bir sır olmaktan çıkmaya başlamıştır. Beynin parçalarının işlevi, duyu organlarına gelen uyarıların nasıl algılandığı, bunların nasıl depolandığı, çevresel faktörlerin öğrenmeyi nasıl etkilediği konusunda artan oranda daha fazla bilgiye sahip olmaktadır (Kaufman ve ark., 2008;

Erlaur, 2003). 1990'lı yıllar beyin araştırmaları açısından bir dönüm noktası olmuştur. Bu yıllarda araştırmacılar öğrenmenin beyinde nasıl oluştuğu sorusunu bulmaya çalışmışlardır. Le Doux (1994), duygular, hafıza ve beyin arasında ilişki olduğunu, Eden ve diğ. (1996), öğrencilerin okuma-yazmayı öğrenmek için beynin görsel ve işitsel bölümlerini birlikte kullandığını, Schacter (1996), beynin gerçek yaşam deneyimleri ile okul bilgilerini farklı bölgelere kaydettiğini bulmuştur. Bu ve diğer bulgular, öğrenme tekniklerini değiştirmeye yol açmışlardır. Beyin araştırmaları ile eğitim arasında ilk bağ kuran kişi Leslie Hart olmuştur. Beyin araştırmaları sonucunda elde edilen bulgulardan bir senteze giderek beyin uyumlu öğrenmenin ilkelerini ortaya koyanlar ise Caine ve Caine olmuştur (Bellah ve ark. 2008; McGeehan, 2001).

Beyin uyumlu öğrenme, güzel bir adı olan, hakkında çok fazla bilgi sahibi olunmadığında korkulan, tüm öğretmenlerin en azından farklı bir parçasını sınıfında uyguladığı, bu farklı parçaların aynı anda uygulanmasından oluşan, sınıf ortamında uç değişiklikler istemeyen ve her türlü öğretim yoluna uyarlanabilir bir yaklaşımdır (Erlaur, 2003). Beyin uyumlu öğrenme, Jensen (2000, p. 6) tarafından "beyni anlayarak, onun yapı ve işlevlerini aklımızda bulundurarak öğrenmeyi düzenlemedir" şeklinde tanımlanmıştır. Beyin uyumlu öğrenme, kısaca beyni, kendi işi olan öğrenmeyi yapması için ona uygun ortam sağlamaktır. Mide sindirim yapar, beyin öğrenir, nasıl yağlı yiyecekler midenin sindirim görevini zorlaştırırsa, baskı da beynin öğrenmesini engeller. Baskı, öğrenmeyi olumsuz etkileyen dışsal etkenlerden sadece birisidir (Caine, Caine, 1991). Beyin uyumlu öğrenme, fiziksel hareket yapılması, görsel öğelere yer verilmesi, fonda müzik çalınması gibi uygulamalarla (Jensen, 2005) çoklu zekaya, öğrenmeyi öğrenme uygulamasını desteklemesi, öğrenciyi merkeze alması, problem çözüme becerisi kazandırmayı (Jensen, 2005) amaçlaması açılarından da yapılandırıcılığa benzemektedir.

Yukarıda yer alan tanımlardan da anlaşılacağı üzere beyin uyumlu öğrenme, beynin çalışma prensiplerine göre sınıfta birçok değişikliğin yapılmasını gerektirmektedir. Bu değişiklikler, öğretmenin öğretim şeklinin temel yapısını bozmadan onu zenginleştirme ile sağlanmaktadır. Zenginleştirme, fiziksel mekanda, yaşamsal alanda, araç gereçte, yöntemde ve değerlendirmede olabilmektedir. Zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamında aşağıda yer alan eklemelerin yapılması önerilmektedir (Jensen, 2005; Erlaur, 2003; Jensen, 2001; Wolfe, 2001): (1) Ders başlamadan önce ve konu aralarında yapılacak, drama, rol oynama, jimnastik hareketleri gibi fiziksel egzersizler, beynin oksijenlenmesini ve sınıfın canlanmasını sağlar. (2) Aralıklı öğrenme her zaman sürekli öğrenmeden daha etkilidir. Bir konu öğrenildikten sonra öğrenciler dinlendirilmelidir. (3) Beynin oksijen alması için sınıf sürekli havalandırılmalıdır. (4) Öğrencilerin oturma dizaynı stres yaratmayacak şekilde olmalıdır. (5) Öğrenciler sınıfta rahatça hareket edebilmelidir. Sıralar buna göre dizayn edilmelidir. (6) Oda sıcaklığı öğrenmenin en iyi olduğu ortamdır. (7) Işık çok yoğun veya az olmamalıdır. (8) Güzel koku öğrenme üzerinde olumlu etki oluşturduğundan, sınıfta mümkünse çiçek gibi doğal koku kaynakları bulundurulmalıdır (9) Sınıfta yankı olmamasına özen gösterilmeli ve dışarıdan ses gelmesine izin verilmemelidir. (10) Ders sürecinde fonda sözsüz ve tanıdık müzik çalınması öğrenmeyi destekleyecektir. (11) Öğrenme ve hatırlamayı artırmak için olumlu duygular harekete geçirilmelidir. Bunun için öğretmen işini zevkle yapmalı, hayatından veya farklı kaynaklardan hikayeler

anlatmalıdır. (12) Beyin en fazla su içeren organ olduğundan, işini düzgün yapması için sık sık su içmelidir. Bunun için ya sınıfa su getirilmeli ya da öğrenciler su içmeye yönlendirilmelidir. (13) Öğrenmelerin yaklaşık olarak yüzde 85'i gözler aracılığıyla gerçekleştiği için ders görsel öğelerle desteklenmelidir. Poster, duvar yazıları, resim power-point sunumu görsellere örnektir. (14) Beyni geliştirmenin en etkili yollarından birisi problem çözme olduğu için sınıfta bu beceriyi geliştirici tekniklerden faydalanılmalıdır. Beyin fırtınası, bilmece, yapboz, bu amaçla kullanılan tekniklerden bazılarıdır.

Yukarıda yer alan çok sayıdaki zenginleştirme öğelerinin bir öğretim sürecinde nasıl organize edilmesi gerektiği ile ilgili Jensen (2005) tarafından üç aşamalı bir model önerilmiştir. Modelin birinci basamağı, öğretim başlamadan öncesini içerir. Öğretmen bu süreçte plan yapar, kendisini ve öğrencileri duygusal olarak derse hazırlar. Ayrıca, sınıfı ve okulu yeni konu için hazır hale getirir. Bunun için dersle ilgili görsel öğelerden faydalanır. İkinci basamak, sınıf uygulamasını içermektedir. Bu süreçte sırasıyla, öğrencileri fiziksel ve duygusal olarak derse hazırlama, öğrencilerin dikkatini derse çekme, konunun aktarımı, öğrenmelerin kontrolü ve bilgilerin tekrar hatırlatılması işlemleri yapılmaktadır. Bu süreçte öğretmen mümkün olduğu kadar zenginleştirilmiş bir öğretim ortamı tasarlar. Fiziksel ortamı öğrencinin kendisini evinde gibi hissetmesini sağlayacak şekilde oluşturur. Öğrenmeyi olumsuz etkileyecek, ses, ısı ve ışık öğelerini uygun hale getirir. Dersi şevkle işler. Öğrenci merkezli yöntemleri ve ölçme araçlarını kullanır. Mutlaka öğrenme eksik ve yanlışlarını tespit ederek bunları giderir. Son basamakta ise, öğrencilere dinlenme için zaman tanıma ve konunun tekrar edilmesi yer almaktadır. Konu aralarında öğrenciler mutlaka dinlenmelidir. Ayrıca sürekli tekrar öğrenmeyi kalıcı hale getirir.

Beyin uyumlu öğrenme, akademik başarıyı (Peder, 2009; Çelebi, 2008; Özden ve Gültekin, 2008; Erduran-Avcı 2007; Hasra, 2007; Baştuğ, 2007; Çengelci, 2007; Özden, 2005) ve kalıcılığı artırmada (Erduran-Avcı 2007; Baştuğ, 2007; Hasra, 2007; Çengelci, 2007; Özden, 2005; Çelebi, 2008) oldukça etkilidir. Öğrenmenin yanında, zenginleştirilmiş öğretim süreci sayesinde öğrencilerin derse karşı tutumunu da olumlu yönde etkilemektedir (İskender ve Kuş, 2007; Erduran-Avcı 2007).

Ülkemizde beyin uyumlu yaklaşım üzerinde yapılan araştırmaların çoğunda nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır (Peder, 2009; Çelebi, 2008; Özden ve Gültekin, 2008; Erduran-Avcı 2007; Hasra, 2007; Baştuğ, 2007; Çengelci, 2007; İskender ve Kuş, 2007; Özden, 2005). Bu tür araştırmalarda ön test ve son test karşılaştırmaları yapılmakta, sürece ilişkin bilgi verilmemektedir. Oysa öğretmenlerin ve öğrencilerin beyin uyumlu öğrenmeye yönelik duygu ve düşünceleri ile yine öğretmenlerin deneyimleri ve süreçte yaşadığı sorunların neler olduğunu tespiti ihtiyaç bulunmaktadır. Uygulayıcıların esas olarak deneyimlere ihtiyacının olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, örnek olay yöntemi kullanılmıştır. Bu sayede araştırmacılar kendi deneyimlerini ve üzerlerinde uygulama yapılan öğrencilerin duyguları ve düşüncelerini okuyucularla paylaşılacaktır. Duygu, düşünce ve deneyimlerin, sınıfında beyin uyumlu öğrenmeyi uygulamak isteyen öğretmenlere yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi, üretim-tüketim ve verimlilik ünitesi için tasarlanan beyin uyumlu öğrenme ortamının öğrenciler üzerinde yarattığı bilişsel (öğrenme düzeyi) ve duyuşsal (birlikte çalışmaya gönüllülük, derse ve öğretmene karşı tutum vb.) değişimlerin incelenmesidir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi, üretim-tüketim ve verimlilik ünitesi için tasarlanan beyin uyumlu öğrenme ortamının öğrenciler üzerinde yarattığı bilişsel (öğrenme düzeyi) ve duyuşsal (birlikte çalışmaya gönüllülük, derse ve öğretmene karşı tutum vb.) değişimlerin incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi kapsamında ise örnek olay yönteminden faydalanılmıştır. Örnek olay yöntemi, “olgunun, gerçekleştiği anda ve gerçek yaşam durumunda, derinlemesine incelenmesidir.” (Yin, 2003; Stake, 1995’ten aktaran Bassey, 1999). Yin (2003)’e göre örnek olay yöntemi, veri elde etmek amacıyla doküman incelemesi, arşiv kayıtları incelemesi, fiziksel objeler gibi birçok veri toplama aracının uygulanmasına izin verir. Bu sayede, araştırılan olayla ilgili geniş açıdan, birbirini destekleyen ve derinlemesine veri elde edilebilir. Yıldırım ve Şimşek (2000)’e göre bu yöntemle elde edilen veriler, araştırılan olay hakkında bütüncül yorum yapmayı sağlar. Bu çalışmada, yukarıda sayılan avantajları nedeniyle örnek olay yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama tekniği olarak da görüşme ve katılımcı gözlem tercih edilmiştir. Bu çalışmada “beyin uyumlu öğrenmenin öğrencilerin öğrenmeleri, iletişim becerileri, derse ve öğretmene karşı tutumları üzerinde olumlu katkıları var mıdır?” araştırma sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmanın Yürütüldüğü Grup

Araştırma, İstanbul il sınırları içerisinde yer alan özel bir okulun, dördüncü sınıf A, B ve C şubelerine devam eden öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Araştırma okulu, araştırmacılarından ikisinin burada görev yapıyor olması ve araştırma izninin kolay alınması nedeniyle tercih edilmiştir. Araştırmaya üç şubede toplam 72 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin tamamı 10 yaşındadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplamak amacıyla iki ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar;

Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu: Üretim-tüketim ve verimlilik ünitesinin öğretimine yönelik hazırlanan beyin uyumlu öğretim tasarımına yönelik öğrencilerin

görüşlerini almak amacıyla dokuz hedef soru, alanyazın bilgilerine dayanarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Sorular, beyin uyumlu öğretimin diğer derslerden ve uygulamalardan farkını, öğrenme üzerine etkisini, uygulamalar (müzik, fiziksel hareketler, görseller, misafir öğretmen, anket, film, afiş) konusunda düşüncelerini ve son olarak uygulamalara ilişkin önerilerini belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Görüşme formundaki hedef soruların amacı, görüşmeciye rehber olmasıdır.

Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu: Üretim-tüketim ve verimlilik ünitesinin öğretimine yönelik hazırlanan beyin uyumlu öğretim tasarımına yönelik ders öğretmenlerinin görüşlerini almak amacıyla beş hedef soru, araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Görüşme soruları öğretmenin, beyin uyumlu öğretimin diğer derslerden ve uygulamalardan farkı konusundaki görüşlerini, uygulamanın öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisini belirlemeye yöneliktir. Görüşme formundaki hedef soruların amacı, görüşmeciye rehber olmasıdır.

Eğitim Durumu

Eğitim durumu, sınıf öğretmenleri ve program geliştirme uzmanlarının ortak çalışması ile oluşturulmuştur.

Eğitim durumu ilköğretim dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi, Üretim-Tüketim ve Verimlilik ünitesi için haftada 6 saatten üç hafta olarak tasarlanmıştır. Kazanımlar ve içerik, İlköğretim Sosyal Bilgiler dördüncü sınıf ders programında geçen şekliyle aynen alınmıştır. Uygulamada öğretmenin kullanmış olduğu öğretim stratejisine çok fazla müdahale edilmemiş, fakat beyin uyumlu öğrenme ilkeleri doğrultusunda eklemeler yapılmıştır. Yani öğretim zenginleştirilmiştir.

Eğitim durumu, Jensen'in (2005) öğretim tasarım modelinden faydalanılarak oluşturulmuştur. Modele uygun olarak aşağıdaki süreç izlenmiştir.

Uygulama Öncesi: Uygulama öncesinde, ilk olarak ders planları hazırlanmıştır. Planlar, öğretmenler ve araştırmacıların ortak çalışması ile oluşturulmuştur. Planlar oluşturulurken tüm öğrencilere hitap edecek ve zamana uygun etkinliklerin kullanılması tercih edilmiştir. Uygulamadan bir hafta önce de öğrencilerin derse bilişsel olarak hazırlanması için Üretim-Tüketim ve Verimlilik ünitesi ile ilgili afiş, poster ve sözler okul koridorları ile sınıflara asılmıştır. Sınıfların iç boyası, hareket alanının genişliği, ışıklandırma ve havalandırma imkânları beyin uyumlu öğrenmeye uygun olduğundan, fiziksel düzene çok fazla müdahalede bulunulmamıştır. Öğrencilerin kendilerini evde ortamında hissetmeleri için, öğretmenler sınıflarına çiçek koymuşlar ve sınıfın güzel kokması için koku kaynağı getirmişlerdir. Son olarak araştırmacılar tarafından öğretmenlere, sınıfa pozitif enerji ile girmeleri konusunda uyarılarda bulunulmuştur.

Sınıf uygulaması: Her ders saati başında ve ders sürerken belirli aralıklarla öğrencilere fiziksel hareket yaptırılmıştır. Bu amaçla da farklı jimnastik hareketlerden faydalanılmıştır. Fiziksel hareketin amacı, derse başlarken öğrencilerin olumlu duygular

içerisinde olmalarıdır. Öğrencilerin duygusal olarak derse hazırlanmaları için ise öğretmen fıkra anlatmış ve konu ile ilgili kendi başından geçen olaylardan bahsetmiştir. Dikkat çekmek için ise, konunun önemi vurgulamıştır. Bundan sonra konunun öğretimi kısmına gelinmiştir. Uygulamalarda yöntem olarak, düz anlatım, drama, grup çalışması, araştırma, çalışma yaprağı yöntem ve tekniklerden yararlanılmıştır. Yaklaşık her 15 dakikada bir derse ara verilerek jimnastik hareketler yapılmıştır. Bu sırada da pencereler açılarak sınıfın havalanması sağlanmıştır. Tüm öğretim süreçlerinde fonda müzik çalınmıştır. Öğrencilerin dikkatini dağıtmamak amacıyla sözsüz klasik müzik kullanılmıştır. Konu aralarında problem çözme tekniği olarak görsel imgelerden yararlanılmıştır. Algi yanıtları içeren resimler power-point sunumlarının içerisinde yerleştirilmiş ve ara ara öğrencilere gösterilerek yanılgıları bulmaları istenmiştir. Konu anlatımları bittikten sonra öğrencilerin öğrenmeleri kontrol edilmiştir. Bu amaçla quizlerden faydalanılmıştır. Hata varsa düzeltilmiş, eksiklikler de giderilmiştir. Gün veya ders bitiminde öğretmenler, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla “günün bulmacası” adı altında bulmaca sormuşlardır. Öğretmenler sınıflara heyecan getirmek amacıyla müsait olduklarında birbirlerinin derslerine girmişler ve bir konuyu misafir olan öğretmen anlatmıştır.

Uygulama Sonrası: Konular bittikten sonra ders aralarına çıkılmıştır. İki dersi birleştirme gibi bir uygulamaya gidilmemiştir. Ders aralarında sınıf havalandırılmıştır. Her günün sonunda konu özet olarak tekrar sunulmuştur. Yine gün sonlarında problem çözme tekniği olarak günün bulmacası uygulamasından faydalanılmıştır.

Yukarıdaki üç süreçte de öğretmenler sürekli olumlu duygu içerisinde olmuşlar, öğrencilere sürekli gülümsemişler. Asla öğrenci notla veya başka bir şeyle tehdit etmemişlerdir. Özellikle başarısız öğrencilerin akademik benliklerini geliştirmek ve onları derse katmak amacıyla başarabilecekleri sorular hazırlanmıştır. Derslerde sürekli su içmenin faydalarından bahsedilmiş ve ders aralarında öğrenciler su içmeye yönlendirilmiştir.

Uygulama Süreci

Uygulama süreci, zamanlama açısından üç aşamada gerçekleştirilmiştir. *Birinci aşamada*, ilk olarak uygulamadan bir ay önce öğretmenlere beyin uyumlu öğrenme ile ilgili basılı kaynaklar verilerek konu hakkında temel bilgilerinin oluşması sağlanmıştır. Daha sonra iki araştırmacı tarafından araştırmacı öğretmenlere beyin uyumlu öğrenme hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Daha sonra iki araştırmacı ve üç öğretmen birlikte öğretim planlarını hazırlamışlar ve materyalleri geliştirmişlerdir. Konu ile ilgili görseller ve filmler Sanayi Bakanlığının internet sitesinde yer alan Müşteri hakları bölümünden alınmıştır. Uygulamadan bir hafta önce de araştırmacı öğretmenler kendi sınıflarına yeni uygulama hakkında bilgilendirme yapmışlardır. Bu bilgilendirmede, sınıfta ne gibi değişikliklerin olacağı ve bu değişikliklerin amacı anlatılmıştır.

İkinci aşamada, hazırlanan eğitim durumunun uygulanması gerçekleşmiştir. Uygulama Mart ayı içerisinde dört hafta boyunca sürmüştür. Öğretmen daha önce de belirtildiği gibi hedef ve içerikte değişikliğe gitmemiştir. Ayrıca öğretmen sosyal bilgiler program tasarımının ve öğretmen kılavuz kitabının önerileri doğrultusunda

uygulamayı gerçekleştirmiştir. Beyin uyumlu uygulama ise temel program üzerinde yapılan eklemeler ve öğretmen davranışları ile gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada yukarıda eğitim durumu bölümünde bahsedilen uygulamalar yapılmıştır.

Üçüncü aşamada, öğrencilerle ve öğretmenlerle odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Araştırmaya katılan her sınıftan bir grup öğrenciyle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Üç odak grup görüşmesinde de dörder öğrenci yer almıştır. Seçilen dört öğrencinin, ders başarısı, grup sürecine katılım ve uygulamadan memnuniyet açısından farklı özelliklere sahip olmasına dikkat edilmiştir. Odak grup görüşmelerinde, yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler araştırmacı tarafından yapılmıştır. 30'ar dakika süren görüşmelerde, ortamda bulunan ve on parmak daktilo bilen bir kişi tarafından konuşmalar bilgisayara kayıt edilmiştir. Araştırmacı öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmesi diğer araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Bu görüşmede, yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmenin tamamı 35 dakika sürmüştür, konuşma yine bir kişi tarafından direk bilgisayara kaydedilmiştir.

Uygulamanın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Uygulamada geçerlik ve güvenirliliği artırmak için birçok çalışma yapılmıştır. Geçerliliği artırmak için yapılan işlemlerden ilki veri toplama yollarının çeşitlendirilmiştir. Bu amaçla uygulamaya ilişkin hem öğrencilerle hem de öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. İkinci işlem olarak bulguların sunulmasında yapılan yorumlara kanıt olması açısından öğretmen ve öğrencilerin ifadelerine yer verilmiştir. Elde edilen bulguların diğer araştırmalardan elde edilen bulgularla benzerlik taşıması çalışmanın geçerliğinin diğer bir kanıtıdır. Araştırmanın güvenirliliği açısından yapılan tüm işlemler yöntem bölümünde nedenleriyle birlikte ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrenci ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen görüşme kayıtları, yapılandırılmış raporlama tekniği ile analiz edilmiştir. Örnek olay yönteminin raporlaştırılmasında, yapılandırılmış raporlama, öyküsel raporlama, tanımlayıcı raporlama ve kurgu raporlama teknikleri kullanılmaktadır (Basse, 1999). Bu teknik, veriden konu dışı bölümleri çıkarma ve araştırmacıya ulaştığı veriyi mantıklı olduğu sürece istediği gibi sunma olanağı sağlaması nedeniyle tercih edilmiştir. Yapılandırılmış raporlama tekniğinde izlenen adımlar şöyledir (Basse, 1999): Araştırma hipotezlerine cevap aramak için görüşme, gözlem vb. ile ham veri elde edilir. Ham veriler, referanslara bağlı olarak temalar şeklinde kaydedilir. Temalar, taslak analitik önermeler hâline getirilerek temalara uygunluğu test edilir. Gerekirse üzerinde değişiklik yapılır ya da çıkarılır. Analitik önermeler ampirik bulgulara dönüştürülür. Ampirik bulgular, örnek olay yönteminin çeşidine göre, keskin sınırları olmayan ifadeler, değerlendirme raporları, öykü ya da tasvirlerle dönüştürülür. Bu çalışmada da yukarıda belirtilen süreç izlenmiştir: İlk olarak aynı konu ile ilgili bilgi veren öğretmen ve öğrenci görüşleri bir

araya getirilmiş ve bu görüşler tekrar tekrar okunarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Sonrasında uzman görüşleri alınarak ve literatüre dayalı olarak tema başlıkları oluşturulmuştur. Son olarak, program geliştirme uzmanlarınca başlıklar ile içeriğin uygunluğu değerlendirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Oluşturulan temalar; beyin uyumlu öğretim tasarımının öğrenme üzerine etkisi, beyin uyumlu öğretim tasarımının okula ve derse yönelik tutuma etkisi, beyin uyumlu öğretim tasarımının öğretilerine yönelik görüşler şeklinde beş tanedir.

BULGULAR ve YORUMLAR

Beyin Uyumlu Öğretim Tasarımının Öğrenme Üzerine Etkisi

Öğretmenlerle ve öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinin sonuçlarına göre, beyin uyumlu zenginleştirilmiş öğretim ortamının öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu katkı yaptığı söylenebilir. Görüşme yapılan öğrencilerin tamamı konuyu öğrendiğini belirtmişlerdir. “Daha iyi öğrenmemizi sağladı”, “iyi öğrendiğimi düşünüyorum”, “kendimi tüketici konusundaki kanunların yer aldığı kitap gibi görüyorum” ifadeleri öğrencilerin öğrendiklerini gösteren ifadelerden bazılarıdır. Öğretmenler de öğrencilerin konuyu öğrendiklerini düşünmektedir. Hatta öğretmenlerden birisi, “normalde çok da ilgilerini çekmeyecek olan kurallar, yasalar sınıf içindeki dramalarla ve okul içinde uyguladıkları anketlerle o kadar çok ilgilerini çekti ki öğrenmeleri de neredeyse istem dışı oldu” ifadesinden de anlaşılacağı üzere süreçte yapılan uygulamalarla öğrenmenin kendiliğinden geliştiğini belirtmiştir.

Tablo 1.

Beyin Uyumlu Öğretim Tasarımının Öğrenme Üzerine Etkisine Yönelik Öğretmen Ve Öğrenci İfadeleri

Öğrenci		Öğretmen	
İfade	Sıklık	İfade	Sıklık
Daha iyi öğrendim.	12	Öğrenciler konuları daha	3
Konuları daha iyi algıladım.	1	iyi öğrendiler.	

Beyin Uyumlu Öğretim Tasarımının Okula ve Derse Yönelik Tutuma Etkisi

Uygulama sürecinde yapılan birçok etkinlik, öğrencilerin derse ve okula karşı olumlu tutum içerisine girmelerini sağlamıştır. Olumlu tutum onların okula isteyerek gelmelerini ve derse zevkle katılmalarını sağlamıştır. Bu durumu özellikle öğretmenlerin ifadelerinde görmek mümkündür. Öğretmenler, okulu sevmeyen bir öğrencinin sevmeye başladığını, yapılan uygulamaları öğrencilerin velileriyle paylaştıkları ve yaramaz öğrencilerin artık dersi dinlediklerini belirtmişlerdir. Bir öğretmen ise öğrencilerin mutluluğunun kendisini de etkilediğini ve işini zevkle yapmaya başladığını belirtmiştir.

“Özellikle derste dikkatleri çabuk dağılan öğrencileri akademik olarak başarısız gördüğüm noktalarda bile beni şaşırtacak ilgi ve başarı içindeydiler. Örneğin bir öğrencim, daha önceden okulu sevmiyorum okula gitmek istemiyorum derken, bu çalışmayla okulu sevdiğini ve okula gitmek istediğini velisiyle paylaşmış.”, “Özellikle akademik yönden önde olmayan öğrenciler, kendilerini derste aktif ve başarılı gördükleri için derse katılımları bir başka oldu. Okulu sevdiler.” “Öğrencilerdeki bu olumlu gelişme bizi de öğretmen olarak harekete geçirdi” yukarıdaki görüşleri destekleyen öğretmen ifadelerinden bazılarıdır. Bu konuda görüş belirten öğrencilerden birisi öğretmenlerin görüşüne destek olacak şekilde, sınıfta normalde yaramazlık yapanların artık eskisi kadar yaramazlık yapmadığını belirtmiştir. Bir diğer öğrenci ise daha fazla öğrenmek istediğini belirtmiştir. Bu da öğrencilerin derse karşı tutumlarını gösteren bir görüş olarak değerlendirilebilir. “Yaramaz olan arkadaşlarımız etkinlikler yapıldığında eskisi kadar yaramazlık yapmamaya başladılar.”, “Daha çok öğrenmek istiyoruz.” şeklindeki öğrenci ifadeleri yukarıdaki görüşleri desteklemektedir. Buradan yapılabilecek diğer bir çıkarım ise; öğrencilerde stres ve kaygı gibi olumsuz duyguların ortadan kalktığıdır. Eğer öğrenciler dersi ve okulu seviyorsa bu duyguları yaşamadığı düşünülebilir.

Beyin uyumlu öğrenme ortamı sayesinde öğrenciler süreçte hiç sıkılmamışlar ve zevkli bir ortamda ders işlemişlerdir. Geleneksel sınıf ortamında genellikle zorunluluk olarak algılanan öğrenme faaliyeti burada isteyerek yapılan bir faaliyete dönüşmüştür. Öğrencilerin, “Eskiden dersin bitmesi için yalvarıyordum. Eğlenerek öğrendiğim için dersin bitmemesini istiyorum”, “sıkılmadan zevkle öğrendim”, “eğlenerek öğrenmek çok zevkli”, “sadece öğrenmedik aynı zamanda eğlendik de.” ifadeleri bu görüşü desteklemektedir. Öğretmenlerin de bu durumu desteklediği “eğlenerek ders yaptıkları için sıkılma gibi bir şey yaşamadılar...” görüşünden anlaşılabilir. Buradan ortaya çıkan bir diğer sonuç, öğrencilere duygusal kazanımlar sağlanmasıdır. Öğrencilerin görüşlerinden, yürütülen etkinlikleri sevdikleri de anlaşılmaktadır.

Tablo 2.

Beyin Uyumlu Öğretim Tasarımının Okula Ve Derse Yönelik Tutuma Etkisine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci İfadeleri

Öğrenci		Öğretmen	
İfade	Sıklık	İfade	Sıklık
Yaramazlık azaldı.	1	Okula yönelik ilgi arttı.	2
Öğrenme isteğim arttı.	1	Veliler olumlu geri bildirim de bulundular.	2
Bu şekilde ders yapmak eğlenceliydi.	9	Düşük yetenekli öğrencilerin derse katılımı arttı.	2
		Öğrenciler daha mutlu oldu.	3
		Öğrenciler derste eğlendiler	2
		Derse ilgi arttı.	

Beyin Uyumlu Öğretim Tasarımının Öğelerine Yönelik Görüşler

Fonda Müzik

Çalışma kapsamında tüm derslerde fonda enstrümantal müzik dinletilmiştir. Bu uygulamanın amacı öğrencilerin derste rahatlaması, fiziksel egzersizlerde aktiviteleri daha zevkle yapması ve öğrenilenlerin daha kolay hatırlanmasıdır. Müzik uygulamasından B ve C şubelerinde bulunan öğrenciler memnun olmuşlardır. Öğrenciler uygulamanın amacına uygun olarak, müzikle rahatladıklarını, sakinleştiklerini ve dikkatlerini derse yönlendirdiklerini belirtmişlerdir. “Müzik tahtayla ilgilenmemi artırdı. Huzur verici oluyor”, “Derste beni dinlendirdi”, “Daha çok dikkatimi veriyorum”, “Hiç yorulmadan sakin bir şekilde ders dinledim” ifadeleri yukarıdaki görüşleri desteklemektedir. A şubesindeki öğrenciler ise müzikten dikkatlerinin dağıldığını özellikle yazı yazmaya yoğunlaşamadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin olumsuz görüşünün nedeni öğretmenin müzik ses ayarını iyi yapmamasından kaynaklanmış olabilir. Bu yorumun kanıtı olarak bir öğrencinin “Sesini iyi ayarlamak gerekiyor. Çok açınca dikkat dağıtıyor” ifadesi sunulabilir. Öğretmenlerden ikisi müziğin öğrencileri daha dingin yaptığını ve ilgilerini uyandırdığını belirtmişlerdir.

Tablo 3.

Fonda Müzik Kullanımına İlişkin Öğretmen Ve Öğrenci İfadeleri

Öğrenci		Öğretmen	
İfade	Sıklık	İfade	Sıklık
Dersle ilgimi sağladı.	3	Öğrenciler daha dingin oldu.	1
Müzik beni sakinleştirdi/rahatlattı.	6		
Dikkatimi artırdım.	2		
Daha iyi anladım.	1		
Dikkatim dağıldı.	3		
Yazımı yazamadım.	3		

Fiziksel Egzersiz

Bu konuda görüş bildiren öğrencilerin tamamı, fiziksel hareketlerin kendilerini derse kattığını, daha enerjik yaptığını ve konsantrasyonlarını artırdığını belirtmişlerdir. “Hareketler, daha iyi dersi dinlememi sağladı”, “Derse motive etti”, “Derslere

konsantrasyonumuzu artırıyordu”, “Egzersiz yapmamız iyi, dikkatimizi topluyoruz.” şeklindeki öğrenci ifadeleri yukarıdaki görüşleri destekler yöndedir. Bu konuda görüş bildiren bir öğretmen de öğrencilerin görüşlerini destekleyerek, fiziksel egzersizin öğrencileri aktif hale getirdiğini belirtmiştir.

Tablo 4.

Fiziksel Egzersize İlişkin Öğretmen Ve Öğrenci İfadeleri

Öğrenci		Öğretmen	
İfade	Sıklık	İfade	Sıklık
Daha iyi ders dinlememi sağladı.	3	Öğrencileri enerjik yaptı.	1
Güzel bir uygulamaydı.	2		
Dikkatimi artırdı.	1		
Huzur vericiydi.	1		
Enerjik olmamı sağladı.	2		
İlgimi çekmedi.	1		

Duyguların Harekete Geçirilmesi

Öğretmenler, olumlu duygularını harekete geçirmek ve olumsuzları engellemek için, derse hayatta başlarından geçen olaylardan bahsederek başlamış, süreçte fıkrâ anlatmış, derste sürekli gülümsemiş, herhangi bir tehdit içeren söz söylememiş ve işini severek yaptığını gösteren eylemlerde bulunmuşlardır. Bu yapılanlar işe yararmış yani, öğrencilerde derse sevmeye gibi olumlu duyguların gelişmesini sağlamış, kaygı ve stres gibi olumsuz duyguları gidermiştir. Bununla ilgili görüşlerden bir bölümü, öğrenme ile okula ve derse karşı tutum başlıkları altında yer almaktadır. Öğretmenlerin ifadelerinden yukarıda anlatılan etkinlikleri uyguladıkları anlaşılmaktadır. Bu uygulamaların öğrencilerin derse ve okula yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bu görüşler diğer bölümlerde yer aldığı için tekrar buraya alınmamıştır.

Problem Çözme

Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre öğrenciler, sınıf içerisinde kullanılan özellikle algı yanılması içeren resimleri çok zevkli ve eğlenceli bulmuşlardır. Öğrencilerden birisi de bu sayede kafasını daha iyi çalıştığını ifade etmiştir. Fakat A şubesi öğretmenin bu resimleri aynı anda göstermiş olması öğrencilerin sıkılmasına ve rahatsız olmalarına neden olmuştur. “...görsellerle ilgilenmek zevkli olduğu için dersin sonuna kadar hiç sıkılmadık.” “Kafamız da çalıştı.”, “...çok ilgi çekiciydi”, “Bunları yapmak çok zevkliydi” şeklindeki öğrenci ifadeleri yukarıdaki görüşleri destekler yöndedir. Öğretmenlerin üçü de bulmacaların derse zevkli hale getirdiğinden ve öğrencileri derse bağladığından bahsetmişlerdir. Öğretmenlerden birisi bu uygulamalarda yanıtı bulan ve derste normalde başarılı olmayan öğrencilerin kendilerini

değerli hissetliklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerini destekleyen ifadelerden bazıları, “... derse ilgilerini çekti”, “...öğrencilerin çok dikkatini çekti”, “Öğrencilerim çok mutluymuştu...” “Diğer arkadaşlarının bilemediği sorulara yanıt verdiklerinde kendilerini değerli hissettiler ve derse daha çok dahil olmak istediler”, şeklindedir.

Tablo 5.

Problem Çözme Uygulamalarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci İfadeleri

Öğrenci		Öğretmen	
İfade	Sıklık	İfade	Sıklık
Eğlenceliydi.	2	Bilmecelerden öğrenciler	
Sıkılmadık.	1	zevk aldılar.	2
İlgi çekiciydi.	1	Bilmeceler ilgi çekti.	1
Resimler canımı sıktı.	2	Bilmeceler öğrencileri derse	
Dikkat dağıtıcıydı.	2	bağladı.	1
		Görsel bulmacalar düşük	
		yetenekli öğrencilerin derse	
		katılmasını sağladı.	1

Görseller

Genel olarak öğrenci görüşleri incelendiğinde kullanılan afiş ve filmlerin oldukça ilgi çekici ve zevkli olduğu ifade edilmiştir. “Afişler, filmler çok güzeldi. Bizim haklarımızı çok eğlenceli gösteriyordu...”, “...afişler çok hoştu...”, “... afişlerin filmleri vardı. Bunlar çok ilgi çekiciydi.”, “İlgi çekiciydi.” ifadeleri yukarıdaki görüşü destekleyenlerden bazılarıdır. Öğrencilerin afişlere yazılı olan bilgileri de okudukları, buradan konuyla ilgili bilgi edindikleri yani öylesine yanından geçip gitmedikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin power-point sunumunu da çok sevdikleri ve bu sunumların onları derse bağladığı anlaşılmaktadır.

Tablo 6.

Görsel Ögelere İlişkin Öğretmen ve Öğrenci İfadeleri

Afiş-Film			
Öğrenci		Öğretmen	
İfade	Sıklık	İfade	Sıklık
Afişler güzeldi /eğlenceliydi		-	-
/ilgi çekiciydi.	8	-	-
Filmler güzeldi / eğlenceliydi		-	-
/ilgi çekiciydi.	6		
Afişlerden bilgi edindim.	3	-	
Filmlerden bilgi edindim.	2	-	
Derslere hareket geldi.	2	-	-

Power-point Sunuları			
Öğrenci		Öğretmen	
İfade	Sıklık	İfade	Sıklık
İlgi çekiciydi /eğlenceliydi.	6	-	-
Dersi daha ilgi çekici yaptı.	4	-	-
Dikkatimi artırdı.	2	-	-

Misafir Öğretmen

Çalışma sürecince üç katılımcı öğretmenden ikisi, programları uygun olduğu sürece birbirlerinin derslerine girmişler ve en az bir etkinlik yaptırmışlardır. Bu uygulamadan öğrencilerin ilk olarak çok heyecanlandığı ve daha sonra rahatladıkları, ayrıca derslerinin hareketlendiği anlaşılmaktadır. Bu görüşleri destekleyen ifadelerden bazıları; “*Öğretmenin konuyu anlatması eğlenceli oldu.*”, “*Çok şaşırmadım; ama heyecanlandım*”, “*Heyecanlandım. Eğlenmeye başladıkça normale döndük*”. Öğrencilerden birisi diğer öğretmen üzerinde daha iyi izlenim bırakmak için daha dikkatli olduklarını söylemiştir. Bu konuda görüş bildiren öğretmen ise öğrencilerin derse daha aktif katıldıklarını söylemiştir.

Tablo 7.

Misafir Öğretmen Uygulamasına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci İfadeleri

Öğrenci		Öğretmen	
İfade	Sıklık	İfade	Sıklık
Derse daha fazla dikkat ettik.	1	Öğrenciler derse daha aktif katıldılar.	1
Dersler daha hareketli geçti.	1		
Farklı öğretmen anlatması eğlenceliydi.	2		
Heyecanlandım.	3		

TARTIŞMA

Beyin uyumlu öğrenme, zenginleştirilmiş öğrenme ortamı sayesinde (Jensen, 2005) akademik başarıyı artırmaktadır (Peder, 2009; Çelebi, 2008; Özden ve Gültekin, 2008; Erduran-Avcı 2007; Hasra, 2007; Baştuğ, 2007; Çengelci, 2007; Özden, 2005). Bu çalışmada öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre, fonda müzik çalma, fiziksel egzersiz, problem çözüme, duyguları harekete geçirme ve görsel materyal kullanma gibi zenginleştirme öğelerinin kullanımıyla oluşturulan beyin uyumlu zenginleştirilmiş öğrenme ortamının öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu katkı yaptığı sonucuna varılmıştır. Buna göre, öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayanarak bu araştırmanın bulgularının literatürde yapılan araştırmaların bulgularıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Beyin uyumlu öğrenme öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir (İskender ve Kuş, 2007; Erduran-Avcı, 2007). Bu çalışmada uygulama sürecinde yapılan birçok etkinlik, öğrencilerin derse ve okula karşı olumlu tutum içerisine girmelerini, olumlu tutum ise onların okula isteyerek gelmelerini ve derse zevkle katılmalarını sağlamıştır. Bu durumu özellikle öğretmenler vurgulamışlardır. Öğretmenler, okulu sevmeyen bir öğrencinin sevmeye başladığını ve yaramaz öğrencilerin artık dersi dinlediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden birisi ise öğrencilerin mutluluğunun kendisini de etkilediğini ve işini zevkle yapmaya başladığını belirtmiştir. Bu konuda görüş belirten öğrencilerden birisi öğretmenlerin görüşüne destek olacak şekilde, sınıfta normalde yaramazlık yapanların artık eskisi kadar yaramazlık yapmadığını, bir diğer öğrenci ise daha fazla öğrenmek istediğini belirtmiştir. Buradan öğrencilerin derse karşı tutumlarının olumlu olduğu görüşüne varılabilir. Tutumların olumlu olmasından, öğrencilerin herhangi bir stres veya kaygı yaşamadığı sonucuna da varılabilir. Öğrencilerin derse ve okula yönelik olumlu tutumları, uygulama süresince çok eğlenmeleri ve sonuç olarak herhangi bir sıkılma yaşamamalarından kaynaklanmış olabilir. Bu çalışmada, görsel öge, video clip, fıkra, hikaye, fiziksel hareket, müzik ve öğretmenin coşkulu ders anlatımı gibi öğrencinin zevk alacağı birçok uygulama yapılmıştır. Öğrencilerin sıkılmamaları ise bu uygulamalar sayesinde olabilir. Yine zengin öğrenme ortamı sayesinde, geleneksel sınıf ortamında genellikle zorunluluk olarak algılanan öğrenme faaliyeti burada isteyerek yapılan bir faaliyete dönüşmüştür.

Araştırma kapsamında uygulanan fonda müzik çalma, fiziksel egzersiz, problem çözme, duyguları harekete geçirme, görsel öge kullanma gibi zenginleştirme öğelerinin tamamı öğrenme ve kalıcılık üzerinde olumlu katkı yapmaktadır (Jensen, 2005). Çalışmada bu öğelerin tek tek öğrenme üzerine ne kadar etki yaptığını bakılmamıştır. Dolayısıyla bu konuda herhangi bir bulgu bulunmadığı için üzerinde tartışma yapılmamıştır. Bu nedenle daha çok zenginleştirme öğelerine yönelik öğrenci tutumları üzerinde durulmuştur. İlk zenginleştirme ögesi, fonda müzik çalınmasıdır. Fonda çalınan müzik öğrenmeyi ve öğrenilenlerin hatırlanmasını kolaylaştırmakta (Jensen, 2001) ve öğrencilerin derse daha kolay konsantre olmasını sağlamaktadır (Erlaur, 2003). Müzik aynı zamanda dıştan gelen rahatsız edici seslerin duyulmasını engellemektedir (Jensen, 2005). Fonda çalınan klasik müziğin rahatlatıcı etkisi bulunmaktadır (Wolfe, 2001). Çalışma kapsamında tüm derslerde fonda klasik müzik dinletilmiştir. Öğrenciler müzik sayesinde rahatladıklarını, sakinleştiklerini ve dikkatlerini derse yönlendirebildiklerini belirtmişlerdir. Bu durum özellikle iki şubenin öğrencileri tarafından vurgulanmıştır. Bir şubede sesin yüksek olması nedeniyle öğrenciler derse yoğunlaşamadıklarını belirtmişlerdir. Buradan, fonda çalınan müzik sesinin hafif olması gerektiği sonucuna ulaşılabılır. Öğretmenlerden ikisi müziğin öğrencileri daha dingin yaptığını ve ilgilerini uyandırdığını belirtmişlerdir. Bu araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde, Cengiz (2004) tarafından yapılan çalışmada da fonda müzik çalınması, motivasyonu artırmış, öğrencilerin derse daha rahat odaklanmasını sağlamış ve derse ilgiyi yükseltmiştir.

Okulda yapılan fiziksel egzersizin akademik başarıyı artırma yönünde oldukça yüksek etkisi bulunmaktadır (Keeley ve Fox, 2009; Trudeau ve Shephard, 2008). Ayrıca öğrenciler üzerinde konsantrasyonu artırma, hafızayı geliştirme ve sınıf içi olumlu

davranışları geliştirme gibi etkileri de bulunmaktadır (Trudeau ve Shephard, 2008). Fiziksel egzersiz bu etkisini beyin oksijenlenmesini artırarak sağlamaktadır. Ders başlangıcında yapılan hafif fiziksel egzersiz öğrencileri derse hazırlamakta, ders aralarında yapılanlar ise sıkılan öğrencilerin uyanmasını sağlamakta ve öğrencilerin konsantrasyonunu artırmaktadır (Jensen, 2005). Bu çalışmada, ders başlangıçlarında ve aralarında yapılan çeşitli fiziksel hareketler, öğrencilerin derse katılımlarını ve konsantrasyonlarını artırmıştır. Ayrıca, öğrencileri daha aktif hale getirmiştir. Buna göre, yapılan fiziksel egzersizlerin beklenen etkiyi gösterdiği sonucuna ulaşılabılır.

Duygular öğrenme üzerine önemli etkiye sahiptir. Öğrenme sırasında olumlu duygular harekete geçirildiğinde ve tehdit olmayan bir ortam sağlandığında, öğrenme ve kalıcılık artmaktadır. Olumlu duygular ayrıca öğrencilerin okula ve derse yönelik tutumlarını da pozitif yönde etkilemektedir (Jensen, 2005). Araştırmacı öğretmenler, duyguları harekete geçirmek için, derse hayatta başlarından geçen olaylardan bahsederek başlamış, süreçte fikra anlatmış, derste sürekli gülümsemiş, öğrencilerin yaptıkları tüm olumlu davranışlara yoğunlaşarak bunları fark ettiklerini öğrencilere hissettirmiş, öğrencilere kendi olumlu davranışlarını fark ettirmeye çalışmış, herhangi bir tehdit içeren söz söylememiş ve işini severek yaptığını gösteren eylemlerde bulunmuşlardır. Bu uygulamalar sonunda, öğrencilerin okula ve derse yönelik tutumlarında olumlu yönde gelişme olmuştur. Daha önce okulu sevmeyen iki öğrenci bu uygulamalar sonunda sevmeye başlamıştır. Bunu yanında öğrenciler süreçte mutlu olmuşlar ve yapılan öğretim etkinliklerinden zevk almışlardır.

Beyni geliştirmenin en iyi yollarından birisi problem çözmedir. Özellikle beyin farklı bölgelerini destekleyen tekniklerin kullanılması bu etkiyi daha da artırmaktadır (Erlaur, 2003). Bu çalışmada öğrencilere iki farklı problem çözme tekniği uygulanmıştır. Bunlardan birincisi günün bulmacası uygulamasıdır. Bulmacalar derslerden sonra sorularak öğrencilerden teneffüslerde ve evde çözmeleri istenmiştir. Diğer bir uygulama ise bir resim içerisinde yer alan kişi sayısını bulmak gibi algısal yanılığa içeren görsellerden faydalanılmasıdır. Görsellerden powerpoint sunularının aralarında faydalanılmıştır. Öğrenciler, özellikle algı yanılgısı içeren resimlerin sınıfta içerisinde kullanılmasını çok zevkli ve eğlenceli bulmuşlardır. Öğrencilerden birisi de bu sayede kafasını daha iyi çalıştığını ifade etmiştir. Fakat A şubesi öğretmenin bu resimleri aynı anda göstermiş olması öğrencilerin sıkılmasına ve rahatsız olmalarına neden olmuştur. Buradan tekniklerin yerinde ve zamanında kullanıldığında etkili olacağı sonucuna ulaşılabılır. Öğretmenlerden birisi bu uygulamalarda yanıtı bulan ve derste normalde başarılı olmayan öğrencilerin kendilerini değerli hissettiklerini belirtmişlerdir.

İnsanların öğrendiklerinin çoğu gözleri aracılığıyla gerçekleşmektedir. Görsel öğeler öğrenilen bilgilerin de kalıcılığını artırmaktadır. Bu nedenlerle okulun ve sınıfın görsel öğelerle donatılması öğrenme açısından fayda sağlamaktadır. Sınıfta veya okul içinde öğrencilerin gözleri sürekli çevreyi gözler. Konu ile ilgili bir posterin bir hafta boyunca asılı olması, öğrencilerin onu defalarca görmesini sağlayacağından, öğrenmeyi olumlu yönde etkileyecektir. Ders anlatırken de görsel kullanılması yine öğrenmeyi desteklemektedir (Erlaur, 2003; Jensen, 2005). Bu çalışmada, öğrencilere film izletilmiş, okul koridorları ile sınıfa posterler asılmış ve resim içeriği çok olan

powerpoint sunularından faydalanılmıştır. Öğrenciler kullanılan afiş ve filmleri oldukça ilgi çekici ve zevkli bulmuşlardır. Öğrenciler afişlere yazılı olan bilgileri okumuşlar ve buradan konu ilgili bilgi edinmişlerdir. Öğrencilerin powerpoint sunumunu da çok sevdikleri ve bu sunumların onları derse bağladığı anlaşılmaktadır.

Çalışma sürecince, iki katılımcı öğretmen, programları uygun olduğu sürece birbirlerinin derslerine girmişler ve diğer sınıfta en az bir etkinlik yaptırmışlardır. Bu uygulama sayesinde dersler hareketlenmiştir. Öğrenciler, diğer öğretmenler üzerinde iyi izlenim bırakmak amacıyla dersleri dikkati dinlemiş ve derse aktif olarak katkı yapmışlardır. Öğrenciler ilk olarak heyecanlanmışlar; fakat zaman ilerledikçe duruma alışarak rahatlamışlardır

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak, beyin uyumlu öğrenmenin dördüncü sınıfa sosyal bilgiler dersinde kullanılacağı söylenebilir. Beyin uyumlu öğrenme çerçevesinde uygulanan zenginleştirilmiş sınıf ortamının, öğrenme üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna varılabilir. Okul ve sınıftaki poster, afiş gibi görseller, drama, fiziksel hareketler, öğretmenin tutumu, bilmeceler ve müzik gibi uygulamalar, öğrencilerin, okula ve derse yönelik tutumlarını, derse katılımlarını, motivasyonlarını, sınıf içi aktivitelerini olumlu yönde etkilemiştir. Bu çalışma ilköğretim dördüncü sınıfta ve sosyal bilgiler dersinde yapılmıştır. Yaklaşımın diğer derslere ve seviyelere uygunluğuna ilişkin çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Bu boyutlarda çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational setting*. USA: Open University Press.
- Baştuğ, M. (2007). *Selçuk üniversitesi beyin uyumlu öğrenme kuramının ilköğretim 5.sınıf sosyal bilgiler öğretiminde kullanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi.
- Bellah, K. A., Robinson, J. S., Kaufman, E. K., Haase-Witler, P., Martindale, L., and Akers, C. (2008). Brain-based learning: A synthesis of research. *NACTA Journal* 52(2), 15-22.
- Caine, G., Caine, R. (1991). The use of brain research as a basis for evaluating integrative approaches to education. *Journal of the Society of Accelerated Learning and Teaching*, p.365.
- Cengiz, Y. (2004). *Yabancı dilde sözcük öğretimine müzik kullanımının etkilerinin beyin uyumlu öğrenme kuramı ışığında araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Çelebi, K.(2008). *Beyin uyumlu öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi.
- Çengelci T. (2007). Sosyal bilgiler dersinde beyin uyumlu öğrenmenin akademik başarıya ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Elementary Education Online*, 6(1), 62-75. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Erduran-Avcı, D. (2007). *Beyin uyumlu öğrenme yaklaşımının ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki başarı, tutum ve bilgilerinin kalıcılığı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi.

- Erlauer, L. (2003) *Brain-compatible classroom : Using what We know about learning to improve teaching*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Hasra K. (2007). *Beyin uyumlu öğrenme yaklaşımıyla öğrenme stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi.
- İskender, P., Kuş A. (2007). Beyin uyumlu öğretimin öğrencilerin tarih dersine olan tutumlarına etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 70-74
- Jensen, E. (2000). *Different brains, different learners—how to reach the hard to reach*. San Diego, CA: The Brain Store, Inc.
- Jensen, E. (2001). *Arts with the brain in mind*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Jensen, E.(2005). *Teaching with the brain in mind (2nd Edition)*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Kaufman, E.K., Robinson J.S., Beilah K.A., Akers C., Haase-Wittler, P., Martindale L. (2008) Engaging students with brain-based learning. *Techniques*, 50-55. http://www.acteonline.org/uploadedFiles/Publications_and_Online_Media/files/files-s-techniques-2008/Research-Report-September-2008.pdf. Adresinden 10.06.2010 tarihinde indirilmiştir.
- Keeley, T.J.H., Fox K.R. (2009). The impact of physical activity and fitness on academic achievement and cognitive performance in children. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2(2), 198-214.
- McGeehan J. (2001). Brain-compatible learning. *Green Teacher*, 64. <http://www.greenteacher.com/articles/McGeehan.pdf>. Adresinden 03.05.2009 tarihinde indirildi.
- Özden, M. (2005). *Fen Bilgisi dersinde beyin uyumlu öğrenmenin akademik başarıya ve hatırlama düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi.
- Özden, M., Gültekin M. (2008). The effects of brain-based learning on academic achievement and retention of knowledge in science Course. *Electronic Journal of Science Education*, 12(1), 3-19.
- Peder, P. (2009). *Türkçe dersinde beyin uyumlu öğrenme modelinin öğrenci, akademik başarısı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Tellis, W. (1997). Application of a case study methodology. *The Qualitative Report*, 3(3). www.nova.edu/ssss/QR/QR3-3/tellis2.html, adresinden 02.06.2011 tarihinde indirildi.
- Trudeau, F., Shephard R.J. (2008).Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(10), 1-12.
- Wolfe, P. (2001) *Brain matters: Translating research into classroom practice*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2000). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları
- Yin, R.K. (2003). *Case study research: Design and methods*. USA: Sage Publications.

Arzu Yüksel
MEF Okulları,
Ulus Mahallesi, Öztopuz Caddesi, Leylak Sokak
34340 Ulus - Beşiktaş – İstanbul
Tel:05324312562
yüksela@mef.k12.tr

Süleyman Avcı
Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Göztepe Kampüsü, Göztepe, Kadıköy, İstanbul
Tel: 05333232064
suleyman.avci@marmara.edu.tr

Mürşide Dut
MEF Okulları,
Ulus Mahallesi, Öztopuz Caddesi, Leylak Sokak
34340 Ulus - Beşiktaş - İstanbul
istanbul.dutm@mef.k12.tr

Mathematical Thinking through the Eyes of Prospective Mathematics Teachers at Different Grade Levels

Hüseyin ALKAN
Dokuz Eylül University

Berna TATAROĞLU TAŞDAN
Dokuz Eylül University

Abstract

In the contemporary world, “Mathematical Thinking (MT)” has great importance for all individuals, whatever their field of study is. Because, there is a one to one relation between MT components and desired characteristics of a person in every field of life. The aim of this study is to determine the prospective mathematics teachers’ views about MT and to compare views according to their grade levels. A qualitative survey design was conducted with 134 3-4-5. grade levels prospective teachers attending the Department of Secondary Mathematics Teacher Education during the academic year 2009-2010. Five open-ended questions were used for data collection, and the organized data were analyzed with content analysis. The obtained findings showed that prospective mathematics teachers could reveal MT’s complex structure in their views and related problem solving and MT. But they usually defined problem solving as doing routine operations and reaching a solution. Comparisons made between the grade levels revealed that the fourth-graders have more positive views concerning MT’s definition and the relationship between MT and problem solving. The findings also showed that the views of prospective teachers in the fifth grade are closer to what is expected in their views about problem solving stages and the definition of reasoning. Another important finding was that the prospective teachers avoid making comment as they are about to finish university.

Keywords: *mathematics, mathematical thinking, prospective teacher*

SUMMARY

In the contemporary world, “Mathematical Thinking” (MT) has great importance for all individuals, whatever their field of study is. It is a well-known fact that, whether they are mathematicians or not, all people use MT in solving cases, phenomena or problems they encounter in their lives. To put it differently, MT is not a mode of thinking confined to mathematicians. On the contrary, it is a mode of thinking which is supposed to be used by all professionals in the present day (Alkan & Bukova-Güzel, 2005).

Of the three standards for teaching mathematics stated by the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2001), the two are “to help students develop their mathematical power” and “to help students acquire MT”. Mathematics teaching in Turkey also includes these among its general objectives, and the MT skill is listed among the skills which the program aims to develop (Ministry of National Education [MNO], 2011). In line with the objectives in question, it could be suggested that teachers should help their students acquire MT skills during early years so that they can internalize their learning and turn it into behavior. Without doubt, teachers should first raise their own MT levels in order to help their students. If a teacher is unable to engage in MT, it would be unreasonable to expect their students to think mathematically. Thus, prospective teachers should primarily be in a mutual and accurate consensus as to the meaning and necessity of MT. The present study aims to determine the views of prospective secondary mathematics teachers about MT and compare the views of prospective teachers at different grade levels.

The presented study is a qualitative research using the survey model. It was carried out with 134 prospective teachers attending the Department of Secondary Mathematics Teacher Education at a public university during the academic year 2009-2010. 47 of the participants were third-grade, 56 were fourth-grade and 31 were fifth-grade students.

In order to obtain their views concerning MT, the prospective teachers were addressed five open-ended questions and asked to provide their answers in writing. Their responses to these open-ended questions were analyzed using content analysis. The data were organized through frequency and percentage tables.

For the themes obtained from the responses to the open-ended questions, the prospective teachers' participation rates were converted into percentage, and relevant tables and graphs were created. The study discusses the results obtained from these tables and graphs with their interpretations.

The findings obtained from the responses to the first two questions suggest that the prospective teachers highlighted “problem solving” (71%) and “logical thinking and reasoning” (69%) among the components of MT. When they were asked about the definition of MT, the component “analyzing and synthesizing events and phenomena” was the idea that was least frequently referred by all prospective teachers. The percentage values failed to exceed 50% among the MT components. This result suggests that the prospective teachers' ideas about MT are still at an elementary level, failing to reach a higher level.

As suggested by the findings obtained from the third question inquiring about the relationship between MT and problem solving, there is a consensus among the prospective teachers that MT and problem solving are interrelated, and MT should be used when solving problems. The lowest percentage (2%) in the responses to this question among all grades was obtained in generalization.

In the fourth question, the prospective teachers were asked to explain the stages they would take in solving a problem they have never encountered. The main finding obtained from this question is that the percentage of problem solving stages (the mean of overall percentages at lower stages) has a descending order as follows: reaching a solution/result (58%), understanding the problem (44%), constructing a solution model (28%), making a solution plan (17%), seeing the solution model work (15.5%), and expanding and developing the model (7%).

The findings demonstrate that lower values were obtained at the lower stages of planning, reasoning and seeing the model work. Another striking finding is that almost no prospective teacher mentioned the lower stage of developing the problem, a result applying to all grade levels.

The prospective teachers stated various views for the stages of understanding/defining/finding out the cause of the problem and reaching a solution/result. However, the number of views stated for other stages is very low. This suggests that they regard problem solving as simply based on a question-result relationship without considering the intermediary stages.

Finally, the prospective teachers were asked to define reasoning. For the sub-components of reasoning, the percentage of views stated are as follows in a descending order: understanding events and phenomena accurately (24%), reaching a solution (21%), making correct sense of events and phenomena (5%), and analyzing an event and a phenomenon (5%).

A comparison between different grades for the overall findings demonstrated the fact that the fourth-graders have more positive views concerning MT's definition and problem solving when compared to the other grades, and the views of prospective teachers in the fifth grade are closer to what is expected in their views about problem solving stages and the definition of reasoning.

The results obtained from the study reveal that prospective mathematics teachers could revealed MT's complex structure in their views and related problem solving and MT. In a theoretical framework, the prospective teachers associate MT with problem solving, logical thinking and reasoning, but they fail to display consistent approaches in content to support their views. This result is in line with the results found by Liu and Niess (2006).

Relationship between MT and problem solving has been revealed by many researchers (Burton, 1984; Cai, 2002; Dunlap, 2001; Henderson; 2002; Nunokawa, 2005; Polya, 1997). But in our study the prospective teachers usually defined problem solving as arriving at a result by performing a couple of operations on a question. The views about the fact that problem solving is a process, and a process consists of stages which should be systematically followed according to a plan are very few. A great majority of the prospective teachers have a view that the process is over when a result is found in problem solving, failing to consider developing and expanding the problem. They believe that the result is absolute and it is out of their responsibility to reconsider a problem through additional questions like "what if?". This result is in parallel with Alkan and Bukova-Güzel's (2005) result that the stage of developing a problem is the weakest point of prospective teachers among the indicators of MT.

The overall impression gained from a comparison of the prospective teachers' views about MT among different grades is that the students in their final year are more hesitant to state their views when compared to the other grades. On the other hand, the third-grade prospective teachers have some lack of skills in discussing and formulating ideas since they have not yet completed their basic courses. Thus, the percentage of their idea formulation is lower. The fourth-graders seem to be more comfortable when compared to both the third- and fifth-graders.

First of all, attempts should focus on improving prospective teachers' MT skills through changes to be made in the curricula of the education faculties in Turkey. Beside

that prospective teachers must be provided to believe MT's importance for teaching mathematics and the need for development of students' MT. The next step should be to improve MT skills among students at elementary and secondary education levels. The first thing to do this is to reorganize learning environments at all levels in a way to allow speaking, discussing and working together. As a second step, learning curricula should be organized in an appropriate way for learning environments and the third step could involve the association of field and real-life problems. Yet, the most important point of attention should be to emphasize putting theory into practice and considering individual skills to determine academic achievement. We believe that, if these conditions could be met, it would be possible to raise self-confident, risk-taking individuals who are able to produce ideas in all field, and thus, can achieve success in life.

Farklı Sınıf Düzeylerindeki Matematik Öğretmen Adaylarının Gözünden Matematiksel Düşünme

Hüseyin ALKAN
Dokuz Eylül Üniversitesi

Berna TATAROĞLU TAŞDAN
Dokuz Eylül Üniversitesi

Özet

Günümüz dünyasında, çalışma alanı ne olursa olsun, her birey için “Matematiksel Düşünme (MD)” büyük önem taşır. Çünkü MD bileşenleri ile yaşamın her alanındaki aranan insan nitelikleri arasında birebir bir ilişki söz konusudur. Bu çalışmada amaç matematik öğretmen adaylarının MD ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi ve farklı sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarının görüşlerinin karşılaştırılmasıdır. Tarama modelinde nitel bir araştırma olan çalışmaya 2009–2010 öğretim yılında Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı 3-4-5. sınıflarında öğrenim gören 134 öğretmen adayı katılmıştır. Verileri toplamada beş açık uçlu soru kullanılmıştır. Derlenen veriler içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Elde edilen genel bulgular, matematik öğretmen adaylarının görüşlerinde MD'nin çok boyutlu yapısını genel hatlarıyla ortaya koyabildiklerini, problem çözme ile MD ilişkisini kurabildiklerini göstermektedir. Ancak öğretmen adayları, çoğunlukla, problem çözme, sıradan işlemler yaparak bir sonuca ulaşma olarak belirtmektedirler. Sınıflar arası karşılaştırma, MD'nin tanımına ve problem çözme ile ilişkisine yönelik görüşlerde dördüncü sınıftaki adayların diğer sınıflara kıyasla daha olumlu, problem çözme basamaklarına ve muhakeme etme tanımına ilişkin görüşlerde ise beşinci sınıftaki adayların beklenene daha yakın görüşlere sahip olduğunu göstermiştir. Önemli bir başka bulgu da mezun olmaya yaklaştıkça öğretmen adaylarının yorum yapmaktan kaçınması olmuştur.

Anahtar Kelimeler: matematik, matematiksel düşünme, öğretmen adayı

İnsana özgü bir etkinlik olan ve zihinsel birçok basamağı birlikte içeren düşünmenin ne olduğu, nasıl oluştuğu hep tartışılmıştır. Araştırmacılar tarafından düşünme için farklı tanımlar yapılmıştır. Örneğin bir tanıma göre düşünme; problem çözme, imgeleme, akıl yürütme, soyutlama ve yargılamanın zihinsel niteliklerinin karşılıklı etkileşimiyle oluşmuş, yeni bir zihinsel temsil sürecidir (Solso, Maclin ve Maclin, 2007: 500). Başka bir yaklaşıma göre düşünme, eldeki bilgilerden farklı bilgilere ulaşma ya da eldeki bilgilerin ötesine geçme şeklinde tanımlanabilir (Özden, 2004). Düşünme analiz etme, varsayımda bulunma, tanımlama, biçimlendirme, ispatlama, genelleme ve sentezleme gibi sürekli olan bir sürece uzanır (Dreyfus, 1990). Dominowski ve Bourne (1994: 1-2). Verilen örnek tanımlarda düşünmenin, işlevselliği

ve süreç olma niteliği vurgulanmakta ve süreç sonunda bir ürün olan düşünce üretiminin gerçekleştiği ortaya çıkmaktadır.

Düşünme, hangi konuda ve ne düzeyde olursa olsun bir sorun ya da problem çözme etkinliğidir (Yıldırım, 2004, s. 43). Düşünme süreci, “bireylerin kişisel gözlem, deneyim ve duyularıyla ulaştıkları bilgileri kavramsallaştırması, analiz etmesi, değerlendirmesi ve farklı durumlara uygulaması için gerçekleştirdiği zihinsel bir etkinlik” olarak görülmektedir (Saban, 2004, s. 159). Bu yaklaşıma göre öğrencilerin düşünme becerisi kazanması, öğrenme-öğretme sürecinin özünü oluşturmaktadır. Çünkü birey düşünerek, parça parça kazandığı bilgileri ilişkilendirerek bir bütün haline getirebilmekte ve onları kullanarak yararlı yeni ürün üretebilmektedir. Öyleyse denebilir ki, düşünmeyi öğrenmek, anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmenin ilk adımı sayılabilir (Saban, 2004). Bu anlamda eğitimin ana dayanağı, düşünme becerisi olabildiğince gelişmiş bireyler yetiştirmek olmalıdır (Alkan ve Ceylan, 2008).

Yapılan çalışmalar düşünme ile ilgili değişik sınıflama ve tanımlamalar yapılabileceğini göstermektedir. Burada belirleyici olan, ortaya çıkan düşünceden çok düşünme sürecidir (Browning, Channell ve Van Zoest, 1996; DeBono, 1985). Solso, Maclin ve Maclin (2007) düşünmeyi bilginin işlendiği içsel bir süreç olarak görmektedirler. Ayrıca onlara göre düşünce yönlendirilebilir, problem çözme sağlar ve yapısal düzeyde yeni bir zihinsel temsil oluşmasına neden olur. Bu zihinsel yapı oluşumu; problem çözme ile de ilişkili görülen düşünme ile öğrenme arasında da güçlü bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Öyleyse düşünme de öğrenme gibi yaşantılar yoluyla, çevrenin etkisi ve bireyin aldığı eğitimin yardımıyla geliştirilebilir.

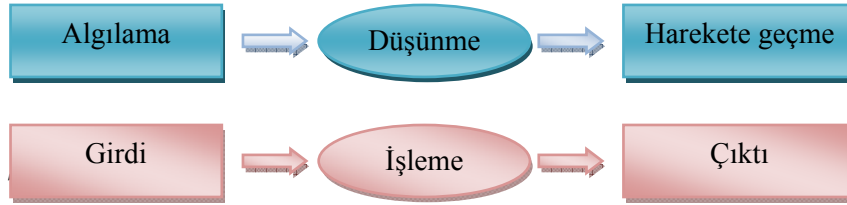
Bireyin doğuştan sahip olduğu düşünme yeteneği, çevrenin etkisi ve aldığı eğitimin yardımıyla gelişme gösterir. Düşünme ve öğrenme sürekli etkileşim içinde bulunarak bireyin bulunduğu iş ortamına, çalışma grubuna, içinde bulunulan sosyal yapıya, kısacası çevreye uyum sağlamasına yardımcı olur. Birey, yaşamında tanık olduğu olay ve olguları araştırır ve dener, onlarla ilgili tahminlerde bulunur, hipotezler kurar ve kurduğu hipotezlerin çalışıp çalışmadığını test eder. Doğal olarak insanlar bu deneme ve deneyimlerinden, yaşamda anlamlı olacak ve geleceğini yönlendirecek sonuçlar çıkarır, bilgiler üretir. Bu yaklaşımın, alışagelen bir matematiksel teoremi ya da problemi anlama, modelleme ve çözme süreci ile benzerlikleri olduğu görülür. Ancak bu ortaya konanların değişik bir düşünme biçimi tanımladığı söylenebilir. Sözü edilen aşamaları içeren düşünme matematiksel düşünme (MD) olarak adlandırılmaktadır (Alkan ve Ceylan, 2008).

Matematiği öğrenme ve öğretme süreçlerine yönelik geliştirilen standartlar ve programlarda MD'ye vurgu yapıldığı görülmektedir. Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (National Council of Teachers of Mathematics) NCTM (1991: 21) tarafından ortaya konan matematik öğretiminin üç standardından ikisi, “Öğrenenlerin matematiksel gücünü geliştirmek”, “Öğrencilere MD becerisi kazandırmak” biçimindedir. Bu amaçlar ülkemiz matematik dersi öğretim programının genel amaçlarında da yer almış ve MD becerisi, programın geliştirmeyi hedeflediği beceriler arasında sayılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011). Ayrıca programda öğretmenlerin, sınıfta yapılmak üzere

getirecekleri etkinliklerin öğrencilerin analiz, sentez, değerlendirme, ilişkilendirme, sınıflandırma, genelleme ve sonuç çıkarma gibi yüksek seviyede matematiksel düşünme becerileri kazanmalarına yönelik olması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2005).

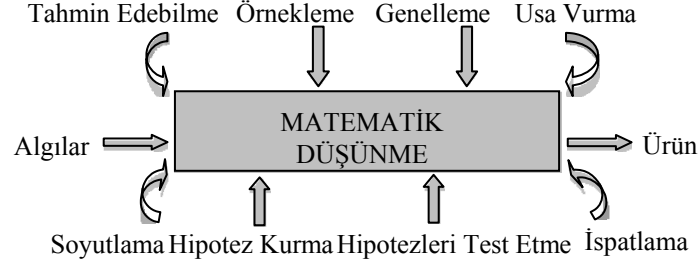
Araştırmalarda MD ile ilgili farklı tanımlara ulaşmak mümkündür. Bunlardan birinde Lutfiyya (1998), MD'nin, düşünceleri anlamak, aralarındaki ilişkileri keşfetmek, ilişkilerin dayanaklarını belirtmek ya da desteklemek ve düşünceleri içeren problemleri çözme becerilerini kullanmayı içerdiğini vurgulamaktadır. Mason, Burton ve Stacey'e (2010) göre MD, üstesinden geldiğimiz düşüncelerimizi birleştirerek karmaşık yapıları anlamamızı kolaylaştıran dinamik bir süreçtir. Schoenfeld (1994: 60) ise MD'yi öğrenmenin, matematiksel bakış açısını geliştirmek olarak görmektedir. Liu ve Niess (2006) MD'yi "*tahmin etme, tümevarım, tümdengelim, özele indirgeme, genelleme, analogi, muhakeme etme ve doğrulamayı* içeren karmaşık süreçlerin bir birleşimi şeklinde tanımlamaktadır. Greenwood (1993) MD'nin bireyin konuyu anlama, ortak noktalardan genellemeye geçebilme yeteneği ile yapılmış hataları belirleme ve alternatif yaklaşımları geliştirme becerisini kapsadığını ileri sürmüştür. Burton (1984) MD'nin, konu alanı olarak matematik hakkında düşünme olmadığını matematiksel olarak tanınabilecek belirli işlemler, süreçler ve dinamiklerin işlevi olan bir düşünme stili olduğunu savunur. Dreyfus (1990) ise MD'yi soyutlama, ispatlama ve hipotezler altında muhakeme yapma şeklinde tanımlar.

MD'nin, "bireyin çevresindeki nesnelere algılama ve onların aralarındaki ilişkileri anlamlı kılma çabası ile oluşmaya başladığını" belirten Tall (1995), süreçteki etkinlikleri üç aşamaya ayırmaktadır (bkz. Şekil 1). Ona göre süreç, olay olgu ya da etkinlikleri algılama ile başlar, işleme ile sürdürülür ve harekete geçme ile sona erer.



Şekil 1. Bireysel Etkinlikler Süreci (Tall, 1995)

Alkan ve Bukova-Güzel (2005) ise çalışmalarında MD'yi gereksinimlerin karşılanmasında kullanımı ve problemlerin çözümünde üretken olması ile yarar sağlayan nitelikteki düşünme olarak tanımlamışlardır ve önceki yapıları da kullanarak, MD'nin işleyişi için şu yapıyı ortaya koymuşlardır:



Şekil 2. Matematiksel Düşünmenin İşleyiş Yapısı (Alkan ve Bukova-Güzel, 2005)

Birey yaşamın her alanında düşünmeyi kullanarak problem çözmeye çalışır (Blitzer, 2003). Bu nedenle bazı araştırmacılar düşünme ve matematiksel düşünme sürecini problem çözmeye ile ilişkilendirirler. Bu araştırmacılardan biri olan Dewey'e (1910) göre, düşünme, problemin farkına varma ya da bir zorluğu hissetme, problemin konumu, tanımı ve ilgili özelliklerinin sınırlandırma, olası alternatif çözümlerini belirleme, en olası çözümü belirlemek için çeşitli olasılıklar üzerinde düşünme ya da akıl yürütmek ve seçilen çözümün olasılığını deneme (Dewey, 1910; akt. Dominowski ve Bourne, 1994: 14) gibi peş peşe süreçleri içerir.

Dunlap (2001) rutin olmayan bir problemi, *çözücünün derste öğrendiğinden farklı bir algoritma aramak için matematiksel düşünmeye başvurmasını gerektiren bir problem* olarak tanımlamıştır. Bu tanımla Dunlap (2001) da MD ile problem çözmeyi birlikte ele almaktadır. Ona göre bu tür problemler öğrencinin benzer problemlerin ve algoritmaların parçalarını birleştirerek o probleme özgü bir yöntem geliştirmesini gerektirir. Bir problemin birden fazla yöntemi ve/veya çözümü vardır. Bunun gibi problemler, öğrencilerin bilgiyi sentezlemelerini ve hangi yöntemlerin işe yarayacağını hangilerinin yaramayacağını belirlemede sezgisel atlamalar yapmalarını gerektirir ve öğrencileri MD'ye zorlar. O nedenle problem çözmeye öğretmen, yalnızca çözümü değil aynı zamanda söz konusu çözüme ulaşma yollarını da dikkate almalıdır (Dunlap, 2001).

Burton (1984) da MD'nin herhangi bir alandaki uygun problemleri çözmeye çalışırken kullanılacağını ifade etmektedir. Polya'nın (1968) MD'yi, olay ve olguları araştırma, onlarla denemeler yapma, tahminlerde bulunma, hipotezler kurma ve bunları test etme, veri toplama, verileri analiz etme süreci olarak tanımladığı görülmektedir. Henderson (2002) MD'nin problemlerin çözüm aşamasında matematiksel teknikleri, kavramları ve süreçleri açık bir şekilde ya da dolaylı olarak uygulamak olduğunu ifade etmiştir. Baroody (2003) problem çözmeye yaklaşımını MD'nin (akıl yürütme ve problem çözmeye) gelişimine odaklanması ile ilişkilendirir ve matematiğin özünde bir düşünme biçimi, sorgulama süreci ya da problemleri çözmek amacıyla örüntüleri aramaya dayandığını vurgular (Baroody, 2003; akt. Nunokawa, 2005: 334).

Buraya kadar, daha önce yapılan MD'nin farklı tanımları sıralanmıştır. Hiç kuşkusuz alamadığımız ya da almadığımız benzer tanımlar olabilir. MD'nin tüm tanımlamalarında öne çıkan en önemli ortak yanları, bir "süreç" oluşu, "yol-yöntem bilmeyi" ve "muhakeme etmeyi" gerektirmesi olarak vurgulanabilir. Bu yönleriyle "matematiksel düşünme" ve "problem çözme"nin benzer süreçler olduğu söylenebilir (Burton, 1984; Cai, 2002; Dunlap, 2001; Henderson, 2002; Nunokawa, 2005; Polya, 1997). Çünkü birbirinden bağımsız olmayan, iç içe geçmiş ve birbiriyle benzer olan her iki süreçte de başlangıç noktası olayları, olguları ya da problemi doğru anlamaktır. Hem MD hem de problem çözme, belirli basamakların sistematik olarak izlenmesini başka bir deyişle bir algoritmayı gerektirir. İzlenecek bu basamaklarda muhakeme etme kaçınılmazdır. Matematiksel muhakeme MD'nin bir parçası olarak düşünülebilir (Wilson, 1993; akt. Lutfiyya, 1998: 56). Muhakeme etmeyi ne MD'nin ne de problem çözmenin tek bir aşamasına özgü olarak düşünmek hata olur. Çünkü bütün etmenleri dikkate alarak düşünüp akılcı bir sonuca ulaşma süreci (Umay, 2003) olan muhakeme etme, süreç boyunca her basamakta başvuru olan önemli bir unsurdur.

Yapılan değişik boyutlu araştırmalar MD'nin ileri ve elementer gibi farklı düzeylerde ele alınabileceğini göstermektedir (Edwards, Dubinsky ve McDonald, 2005; Harel ve Sowder, 2005; Tall, 1995). Buna karşılık Harel ve Sowder (2005) ve Edwards, Dubinsky ve McDonald (2005) MD'nin ileri ve elementer olma durumlarını kesin bir çizgi ile ayırmanın mümkün olmadığını vurgulamaktadırlar. MD'nin "*ileri olanı varsa aynı zamanda elementer olanı da vardır*" düşüncesini paylaşan araştırmacılar "ileri" teriminin gelişimsel bir süreci kapsadığına işaret etmektedirler. Düşünmenin ileri ya da elementer düzeylerinden yalnızca birinde olması gerekmediği, düşünmenin aşamalı olduğu vurgulanmaktadır (Harel ve Sowder, 2005). Bu durum MD'nin aşamalı bir süreç olduğu ve bireylerin ön bilgi, deneyim ve yaşantılarına bağlı olarak farklı düzeylerde MD'ye sahip olabileceklerini gösterir. Öte yandan MD'nin bir yapı olduğu ve oluşum sürecinin belli aşamaları içerdiği bilinmektedir (Alkan ve Bukova-Güzel, 2005). Bu varsayımla yola çıkılarak, alan yazındaki MD tanımlamaları, ortaya konulan yapılar ve MD-problem çözme ilişkisi incelenmiş ve MD süreci için bir model ortaya konulmuştur. MD'nin Tablo 1'de verilen, altı aşamadan oluştuğu düşünülmüştür. MD'nin çok boyutlu ve kompleks yapısı nedeniyle tek bir MD tanımının benimsenmesi ve araştırmaya yön vermesi yerine literatür destekli bir model sentezlenmesi tercih edilmiştir. Sunulan bu model araştırmanın kuramsal çerçevesini temsil etmektedir (bkz. Tablo 1). Aşamaların son dördünün, muhakeme etme başlığı altına alınabileceği varsayılabilir. Ancak bu, diğer aşamalarda muhakeme etme kullanılmaz biçiminde yorumlanmamalıdır.

Tablo 1
Matematisel Düşünme Süreci

MATEMATİKSEL DÜŞÜNME				MUHAKEME ETME			
Olayları, Problemi Anlama/Anlamlandır ma	Olguları, Doğru Uygulama	Yol- Uygulama	Yöntem	Genelleme Soyutlama Modelleme	Akl yürütme İlişkilendirme	Geliştirme	Yaratıcı Düşünme Farklı Açılardan Düşünme
Çevredeki nesnelere algılama Gördüğünü, duyduğunu, okuduğunu doğru anlama Kritik noktaları sezebilme Temel yapıları kavrama/anlama Olay ve olguları araştırma Yeni karşılaşılan durumu/olayı/olguyu/pr oblemi tüm boyutlarıyla inceleme, keşfetme Olayda/olguda var olanları ve olmayanları netleştirme	nesnelere algılama Gördüğünü, duyduğunu, okuduğunu doğru anlama Kritik noktaları sezebilme Temel yapıları kavrama/anlama Olay ve olguları araştırma Yeni karşılaşılan durumu/olayı/olguyu/pr oblemi tüm boyutlarıyla inceleme, keşfetme Olayda/olguda var olanları ve olmayanları netleştirme	Algıladıklarımız arasındaki anlamlı kılma Ön bilgilerle bağlantılar kurma <i>Geçmişte bu tür olaylarda/olgularda ne yapıldı?</i> <i>Buradaki farklılık nedir?</i> <i>Öncekilerde uyguladıklarımı burada da uygulayabilir miyim?</i> Olası hataları, eksik bağlantıları görme ve eksiklikleri giderme Gözlem yapma Karşılaştırma Betimleme	ilişkileri bağlantılar <i>bu tür olaylarda/olgularda ne yapıldı?</i> <i>Buradaki farklılık nedir?</i> <i>Öncekilerde uyguladıklarımı burada da uygulayabilir miyim?</i> Olası hataları, eksik bağlantıları görme ve eksiklikleri giderme Gözlem yapma Karşılaştırma Betimleme	Olası durumları tahmin etme Sezgileri kullanma(Çözümeye yönelik) Varsayımlarda bulunma Sınırlılıkları belirleme Düşünceleri gerekçelendirme Var olan ile varılmak istenen arasındaki ilişkileri doğru kurma Alt modeller oluşturma Esas modeli oluşturma Modelin çalıştığını, uygulanabilirliğini, kullanılabilirliğini denetleme	Çıkarımlar elde etme Eleştirel düşünme <i>Getirileri götürüleri düşünme</i> <i>Kar zarar hesabı yapma</i> <i>Eksik ve tam yanları ortaya koyma</i> <i>Tam olan kısımların geliştirilebilir yanlarını ortaya koyma</i> <i>Eksikliklerin giderilebilir ve giderilemez olanlarını saptama</i> <i>Giderilebileceği düşünülen eksiklikler için öneride bulunma</i> <i>Düşünceleri mantık</i>	Mevcut durumu değerlendirme Olayı farklı koşullar için değerlendirme Sorgulama Sezgileri kullanma(Geliştirme ye yönelik) “Eğer...olsaydı” gibi sorulara cevap verme Boyut-derece-kademe değiştirme Yatay-dikey geçişler yapma Merak etme Nedenini, niçinini araştırmaya yönelme	Mevcut durumun ötesine gitme Özgün düşünme Bağımsız düşünme Esnek düşünme Uzamsal hayal Olayı farklı biçimde tanımlama Yeni bir olay tanımlama Kullanılabilir düşünce üretme

Anladığını cümleleri edebilme	kendi ile ifade	Strateji belirleme Karar verme Denemeler yapma	Özele Modelin özel bir durum için de çalıştığını görme Örnekleme Sonuçlara ulaşma, ulaştığı sonucu açıklayabilme, savunma Düşüncelerini kesin ve açık olarak açıklama- Doğrulama- Karşısındakini inandırma İspatlama	indirgeme: süzgecinden geçirme/Usa vurma Rasyonel/Mantıksal/Biçimsel ve biçimsel olmayan akıl yürütme Aşamaların, parçaların bütünü içindeki anlamlarını, katkılarını ortaya çıkarma/ Analiz etme İlişkilendirme -Günlük yaşamla ilişkilendirme <i>Günlük hayatta nerede, nasıl kullanabilirim?</i> <i>Nereye uygulayabilirim?</i> - Diğer bilim dallarıyla ilişkilendirme - Dikey geçişler yaparak diğer kavramlarla ilişkilendirme
Elementer düzey				İleri düzey
Ne?				Eğer?
				Niye?

Burton'a (1984) göre MD, matematik hakkında olduğu için değil dayandığı işlemler matematiksel işlemler olduğu için matematikselidir ve uygulama alanı geneldir. Dolayısıyla matematikçi olsun ya da olmasın tüm bireyler yaşamlarında karşılaştıkları olay, olgu ya da problemleri çözümlenmede MD'lerini kullanırlar. Bir başka deyişle MD yalnızca matematikçilere has olan bir düşünme biçimi değildir. Aksine günümüzde her meslek sahibinin kullanması gereken bir düşünme biçimidir (Alkan ve Bukova-Güzel, 2005). Dolayısıyla bireyler, yaşamlarının her aşamasında karşılaştıkları olay ve olguları çözümlenmede, farkında olarak ya da olmayarak, MD'yi kullanırlar (Arslan ve Yıldız, 2010). Çünkü yaşamda başarılı olabilmek için karşılaşılan problemlere akılcı çözümler bulabilmek, hatta problemlerin oluşmasını engelleyebilmek, tahmin ve sezgiler ile en uygun kararları alabilmek ve kararlar doğrultusunda belirlenecek yolu izleyebilmek gerekir. Ancak bu noktada bir yöne dikkat çekmek kaçınılmazdır. Hemen hemen tüm meslek gruplarındaki bireyleri yetiştirenler öğretmenlerdir. Öğrencilerin öğrendiklerini içselleştirmeleri ve davranış haline dönüştürmeleri için öğretmenlerimizin öğrencilerine MD becerilerini erken yaşlarda kazandırmaları gerektiği düşünülmektedir. Alan yazında da öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğrencileri MD'leri ile ilgilenmelerinin önemine vurgu yapılmaktadır. Öğrencilerin MD'leri ile ilgilenmek öğretmen adaylarının kendi matematik bilgilerini ve öğrenmelerini sorgulamalarını sağlar (McLeman ve Cavell 2009; Philipp, 2008). Cooper (2009), öğretmenlerin öğrencinin MD'sini öne çıkararak daha bireyselleştirilmiş bir öğretim düzenleyebileceğini ve böylelikle öğrencilerin öğrenmelerini arttırabileceğini belirtmektedir. Crespo'ya (2000) göre öğrencilerin MD'lerini analiz etmek öğretmenlere sınıflarında daha uygun kararlar almada ve uygulamalarını geliştirmede yardımcı olur. Bu doğrultuda düşünüldüğünde, eğitim fakültelerimizdeki öğretmen adaylarımızın göreve başladıklarında öğrencilerinin MD'lerini destekleyip geliştirebilmeleri adına öncelikle MD'nin birey için önemine ve öğrencilerde bu becerinin geliştirilmesi gereğine inanmaları ve bu konuda ortak ve doğru bir görüş birliği içinde olmaları önemlidir.

Bir işi yapmada, bir problemi çözmeye inancın rolü önemlidir ve bu durum araştırmacıların da dikkatini çekmektedir (Harel ve Sowder, 2005; Liu ve Niess, 2006). Bireyler inanmadıkları bir şeyi yapmak zorunda kalsalar bile gerçek anlamda başarıya ulaşmış sayılmazlar. Nasıl ki öğrencilerin matematik konusundaki inançları onların matematiğe bakış açılarını etkilemekte (Liu ve Niess, 2006) ise; öğretmen adaylarının MD'nin gerekliliğine inanmalarının da onların MD'ye ve MD düzeyinin yükseltilmesine yönelik bakış açılarını etkileyeceği düşünülebilir. Eğitim fakültelerinde öğretmen adayları yetiştirilirken, MD düzeylerinin ölçülmesi ve geliştirilmesi yönünde yapılacak çalışmalarda öğretmen adayların MD'nin gereğine inanmaları ön koşul olarak belirtilmektedir (Alkan ve Bukova-Güzel, 2005).

Sözü edilen gereklilikten yola çıkılarak ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının MD ile ilgili görüşlerini belirlemenin yararlı olacağı düşünülmüştür. Yola çıkış noktasında, problem çözümleri olan öğrencilerin MD hakkındaki görüşlerini araştırma ve geliştirmenin ileriki araştırmalar için dikkate değer konular olduğunu belirten Liu ve Niess'in (2006) çalışmasından da esinlenilmiştir. Bu çalışmada, analiz dersinin öğretiminde tarihsel bir yaklaşım kullanılarak, öğrencilerin MD ile ilgili

görüşlerinin değişip değişmediği, eğer değiştiyse, hangi yönlerden ve ne derecede değiştiği araştırılmıştır (Liu ve Niess, 2006). Çalışmamızda ise amaç farklı sınıf düzeylerindeki matematik öğretmen adaylarının MD ile ilgili görüşleri incelemek ve öğretmen adaylarının görüşlerini karşılaştırmaktır. Böylece eğitim fakültelerinde verilen eğitim ile MD ilişkisini kurmak ve olası bir yol haritası çizmek hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Sunulan çalışma farklı sınıf düzeylerindeki matematik öğretmen adaylarının MD hakkındaki görüşlerini belirlemek ve karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirilmiş tarama modelinde nitel bir araştırmadır. Tarama modelinde, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemek amaçlanır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesnenin kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanması araştırmacının özünü oluşturur (Karasar, 2008, s. 77). Bu araştırmanın her aşamasında işlemler var olan doğal şartlar altında yürütülmüştür. Farklı sınıflarda öğrenimlerini sürdüren, ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının, MD ile ilgili görüşleri yazılı olarak derlenmiş ve belirlenen ilkeler çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Katılımcılar

Çalışma 2009-2010 öğretim yılında bir devlet üniversitesinde Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği (OMT) Anabilim Dalı'nda 3-4-5. sınıflarda öğrenim gören 134 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Bu seçimin ana nedeni öğretmen adaylarının, alan öğretimine yönelik dersleri 3. sınıftan itibaren almaya başlamalarıdır. Farklı sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarının görüşlerini incelemek ve karşılaştırmak amaçlandığından üç sınıf düzeyindeki öğretmen adayları çalışmaya dahil edilmiştir. Bu anlamda araştırmanın örnekleme yöntemi, amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme şeklidir. Katılımcıların 47'si (28 bayan 19 bay) üçüncü sınıf, 56'sı (35 bayan 21 bay) dördüncü sınıf ve 31'i (7 bayan 24 bay) beşinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

MD ile ilgili görüşlerini almak amacıyla öğretmen adaylarına beş açık uçlu soru sorulmuş ve yanıtları yazılı olarak alınmıştır. Sorular, 1. Size göre “matematiksel düşünme” nedir? 2. Hangi tür olaylarda neleri yaparsak matematiksel düşünmüş oluruz? Örnekleyiniz. 3.“Matematiksel düşünme” ile “problem çözme” arasında sizce bir ilişki olabilir mi? Yanıtınızı gerekçeleriniz ile açıklayınız. 4. Daha önce hiç karşılaşmadığınız bir problemi çözerken hangi basamakları izleyeceğinizi nedenleriyle açıklayınız. 5. “Muhakeme etme” (akıl yürütme) tanımını yapabilir misiniz? biçiminde oluşturulmuştur. Bu sorular Liu ve Niess'in (2006) çalışmalarında öğrencilere yönelttikleri sorulardan esinlenilerek araştırmacılarından biri tarafından geliştirilmiştir. Daha sonra iki araştırmacı bir araya gelip soruları daha net ve anlaşılır bir forma dönüştürmüşlerdir.

Öğretmen adaylarından bu sorulara ilişkin görüşlerini açık ve net ortaya koymaları istenmiştir. Soruların açık uçlu düzenlenmesi önceden belirlenmiş ve seçilmesi gereken bir yol çizilmediği için öğretmen adaylarına yanıtlarında serbestlik sağlamıştır. Araştırma, öğretmen adaylarının sorulan sorulara içten yanıtlar verdikleri varsayımına dayanmaktadır. Ulaşılan sonuçlar, beş açık uçlu sorudan elde edilen veriler ve araştırmadaki 134 katılımcı ile sınırlıdır.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Adayların, her soruya verdikleri yanıtlar araştırmacılar tarafından tek tek incelenmiştir. İnceleme sürecinde notlar tutulmuş, aynı yolu işaret eden yani anlamca birbirine yakın olan yanıtlar için ortak temalar belirlenmiştir. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek yanıtları tekrar tekrar okumuşlardır. Alınan notlar ve temalar sağlanan görüş birliği doğrultusunda ortak hale dönüştürülmüştür. Ortaya çıkan temalar birlikte gruplandırılmış ve araştırmada benimsenen kuramsal modele dayanılarak, ana ve alt temalar ortaya çıkarılmıştır. Veriler bu temalar altında yeniden düzenlenmiştir. Birinci ve ikinci sorular MD'nin tanımına yönelik olmaları nedeniyle birlikte analiz edilmişlerdir. Her bir soru için elde edilen temalar temel alınarak önce çeteleler oluşturulmuş daha sonra çetelelerdeki veriler frekans ve yüzde tablolarına aktarılmıştır. Düzenlenen yüzde tablolarında her bir sınıf düzeyi için ayrı ayrı yüzdeler, bunun yanında da katılımcıların tümü için toplam frekansın katılımcıların sayısına bölünmesiyle elde edilen genel yüzdeler dönüştürülmüştür. Böylelikle öğretmen adaylarının MD ile ilgili görüşlerin genel olarak değerlendirilmesi ve sınıf düzeylerine göre karşılaştırma yapılmasına ortam hazırlanmıştır. Sınıf düzeylerine göre karşılaştırma yapmayı kolaylaştırması bakımından grafikler çizilmiştir. Tablolar ve grafikler irdelenerek genel durum, sınıf düzeylerine göre benzer yanlar ve dağılım farklılıkları netleştirilmiştir. Ortaya çıkan ortak ve ayrık özellikler anlamlandırılmaya çalışılmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Açık uçlu sorulara alınan yanıtlardan elde edilen temalar için öğretmen adaylarının katılım oranları, yüzdelerle dönüştürülerek, aşağıda örnekleri sunulan tablo ve grafikler oluşturulmuştur. Tablolarda temalar için kısaltmalar kullanılmıştır. (MD, PÇ gibi)

Öğretmen adaylarının '*Size göre "matematiksel düşünme" nedir?*' ve '*Hangi tür olaylarda neleri yaparsak matematiksel düşünmüş oluruz? Örnekleyiniz.*' sorularına verdikleri yanıtların analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 2 ve Grafik 1'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Öğretmen Adaylarının MD Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Matematiksel Düşünme Bileşenleri	Sınıf Düzeylerine Göre İfade Edilme Yüzdesi			Genel Yüzde
	OMT 3	OMT 4	OMT 5	
MD1 Düşünmenin problemin çözümüne, ürüne yönelik olması	%79	%59	%81	%71
MD2 Olaylara karşı farklı çözümler getiren, farklı bakış açısı geliştiren ve yaratıcılığı sağlayan düşünme biçimi	%26	%23	%27	%30
MD3 Karar verme/Strateji Belirlemede kullanılan düşünme biçimi	%49	%46	%25	%47
MD4 Günlük yaşam olaylarını anlamlandırma ve çözmeye düşünmeyi kullanma	%45	%61	%27	%52
MD5 Yeni kavramları ön bilgilerle ve verilenlerle ilişkilendirme	%19	%46	%27	%37
MD6 Olay ve olguları anlamlandırma ve çözmeye matematik kullanma	%23	%39	%11	%29
MD7 Sistematik ve pratik olma	%23	%27	%11	%24
MD8 Mantıksal düşünme ve muhakeme etme	%55	%79	%39	%69
MD9 Olay ve olguları analiz etme ve sentezleme	%11	%21	%7	%16
MD10 Diğer (tahminleme, yorumlama, sorgulama)	%34	%54	%23	%44

Tablo 2’den görüleceği gibi öğretmen adayları görüşlerinde, MD bileşenleri arasında “problem çözüme”(%)71) ve “mantıksal düşünme ve muhakeme etmeyi”(%)69) öne çıkarmaktadırlar. Bu yönde düşünce üretmemize neden olan görüşlerden bazıları, örnek olarak, aşağıda verilmektedir. Görüşün kime ait olduğu, bulunduğu sınıf x ve verinin o sınıftaki sırası y olmak üzere OMTx-ÖAy şeklinde kodlanarak verilmiştir.

“Günlük hayatta karşılaşılan problemlere en akıllıca cevabı vererek en kolay çözümü bulmaktır .” (OMT3-ÖA8)

“Karşılaşılan bir problemle başa çıkabilme becerisidir .” (OMT3-ÖA15)

“MD bana göre yaşamda karşılaştığımız problemlerde, problemin çözümü için gerekli aşamaların doğru şekillerde fark edilip, uygulanması ve eğer ihtiyaç varsa gerekli matematiksel bilgi ve becerilerin kullanılmasıdır .” (OMT4-ÖA6)

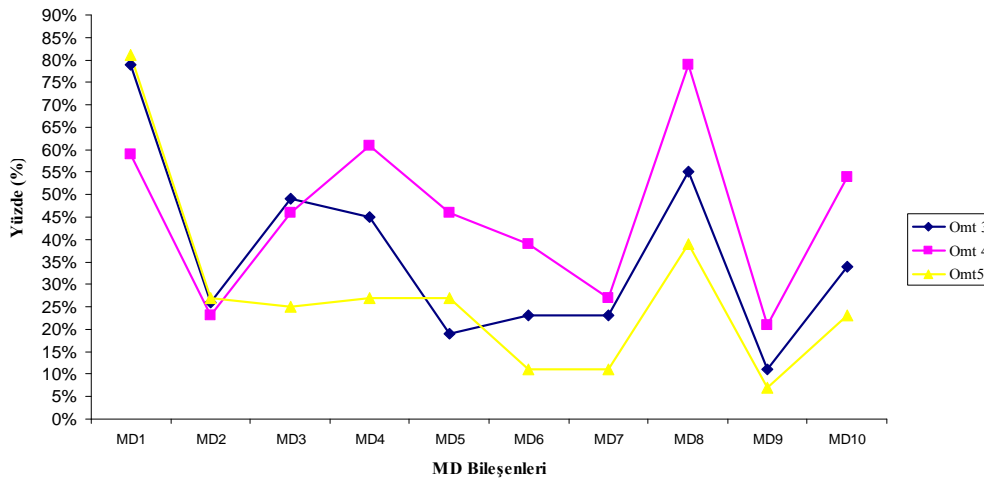
“MD olaylar, kavramlar, sistemler arasında ilişki kurabilmek, neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde muhakeme etmektir.” (OMT4-ÖA43)

“Günlük hayatta karşılaştığımız problemleri matematiksel bir forma dönüştürerek çözmeye çalışmaktır. MD becerisine sahip olabilmek için öncelikle problem çözüme ve akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesi gerekir .” (OMT5-Ö24)

“Olay ve olguları analiz etme ve sentezleme” bileşeni ise, tüm öğretmen adaylarının en az değindiği düşünceyi oluşturmaktadır (%16).

Tablo 2’deki bileşenlerinin çoğunun yüzde değerinin %50’nin üzerine çıkamaması, öğretmen adaylarının MD bileşenleri ile ilgili düşüncelerinin belli bir düzeyin (en azından %50) altında kalması şeklinde yorumlanabilir. Başka bir deyişle bu, öğretmen adaylarının MD ile ilgili düşüncelerinin elementer düzeyde kaldığını, daha üst düzeye çıkamadığının göstergesidir.

Sınıf düzeyleri öne çıkarılarak oluşturulan grafik incelendiğinde dördüncü sınıftaki adayların, MD1, MD2 ve MD3’den sonraki bileşenlerde, diğer sınıflardaki adaylardan daha üst düzeye çıktıkları görülmektedirler (bkz. Grafik 1).



Grafik 1. Öğretmen Adaylarının MD Hakkındaki Görüşlerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılım Grafiği

Beşinci sınıftaki öğretmen adaylarının MD1, MD2 ve MD5 dışındaki görüşlerde diğer sınıflarla ya çok yakın ya da daha düşük düzeyde görülmesi ilginçtir. Beklenti, alan ve alan öğretimi derslerinin büyük çoğunluğunu almış olan 5. sınıftaki öğretmen adaylarının MD’nin ne olduğuna yönelik daha fazla bilgisi ve dolayısıyla daha fazla görüşü olması gerektiği yönündedir. Elde edilen bu bulgu, beşinci sınıftaki öğretmen adaylarının, öğretmenliğe başlama noktasında MD’nin ve öğrencilere MD becerisi kazandırılmasının önemini içselleştirmedikleri ve bu nedenle de bu konuda detaylı olarak düşünmekten ve yorum yapmaktan uzak durdukları şeklinde yorumlanabilir.

Üçüncü sınıftaki öğretmen adayları ise MD3 bileşeninde diğer sınıfların önünde, MD5 bileşeninde ise gerisinde kalmaktadır. Bu bileşenlerin dışındaki yanıtlarında beşinci sınıftaki adaylardan daha üst düzeyde, dördüncü sınıftaki adaylardan ise daha düşük düzeyde bulunmaktadır. Alan ve alan eğitimi derslerinin

tümünü almamış olan bu adayların ilişkilendirme (MD5) konusunda sıkıntıda olmaları normal sayılabilir.

Birinci ve ikinci soruya alınan yanıtlardan elde edilen Tablo 2 ve Grafik 1 genel olarak incelendiğinde, MD'nin çok boyutlu ve kompleks yapısı öğretmen adayı görüşlerinde de ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adayları MD tanımlamada pek çok bileşeni belirtmişlerdir. Ancak sınıf düzeyleri bakımından karşılaştırıldığında en yüksek düzeyde olmaları beklenen son sınıftaki öğretmen adaylarının, diğer sınıflardan düşük düzeyde kalmaları öğretmen adaylarının inanmadıkları ve içselleştirmedikleri bir konuda uygulamada da sıkıntı yaşayacaklarının göstergesi sayılabilir. Bu durum eğitim sistemimizin MD dayanakları ile ne ölçüde uyduğunu ele almayı gerektirmektedir.

“*Matematiksel düşünme ile problem çözme arasında sizce bir ilişki olabilir mi? Yanıtınızı gerekçeleriniz ile açıklayınız*” şeklinde düzenlenmiş olan üçüncü soruya alınan yanıtlardan derlenen görüşlerin yüzdeleri Tablo 3 ile verilmiştir.

Tablo 3.
Öğretmen Adaylarının MD İle Problem Çözme Arasındaki İlişki Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

MD ile Problem Çözme Arasındaki İlişki (MD-PÇ)		Sınıf Düzeylerine Göre İfade Edilme Yüzdesi			Genel Yüzde
Temalar		OMT 3	OMT 4	OMT 5	
MD-PÇ1	İkisi de süreçtir ve ikisinde de aşamalar/basamaklar vardır.	%13	%20	%19	%17
MD-PÇ2	İkisi de sistemattiktir ve basamaklı düşünmeyi gerektirir.	%13	%7	%0	%8
MD-PÇ3	Daha önce karşılaştığımız problemlerde yapılanlardan farklı bir şey yapıyorsak MD kullanılır.	%9	%3.5	%0	%5
MD-PÇ4	MD'nin Problemi anlama	%21	%28	%19	%22
MD-PÇ5	MD'nin En doğru çözümü seçme-Karar verme-strateji belirleme	%28	%38	%19	%30
MD-PÇ6	MD'nin Kendine özgü/farklı, özgün, yaratıcı bir çözüm yolu bulma/model oluşturma	%15	%34	%26	%25
MD-PÇ7	MD'nin Mantıklı düşünme ve Muhakeme etme	%21	%30	%16	%24
MD-PÇ8	MD'nin İlişkilendirme-bağlantılar kurma (ön	%15	%29	%19	%22

	bilgilerle-veriler arasında vb)				
MD-PÇ9	Tahmin etme	%6	%13	%10	%9
MD-PÇ10	Genelleme	%0	%4	%3	%2
MD-PÇ11	MD daha kısa sürede çözüme ulaşmayı sağlar.	%13	%5	%0	%7
MD-PÇ12	MD çözüme kolay ulaşmayı sağlar.	%26	%18	%19	%21

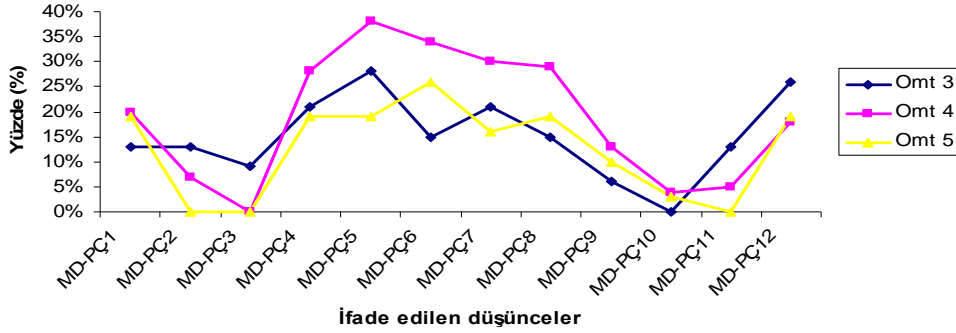
Tablo 3’de “*Problemi çözmeye MD’nin bileşenleri kullanılır.*” teması altındaki MD-PÇ4–5–6–7–8 düşüncelerinin, diğerlerine göre daha yüksek yüzdelerde olduğu görülmektedir. Yani öğretmen adayları, MD ile problem çözmenin ilişkili olduğu ve problem çözerken MD kullanılacağı görüşünde birleşmektedirler. Az bir orana sahip olsalar da “*Daha önce karşılaştığımız problemlerde yapılanlardan farklı bir şey yapıyorsak MD kullanılır.*” şeklinde düşünce belirten öğretmen adayları da bulunmaktadır. Söz konusu öğretmen adaylarının problemin ne olduğu konusunda sıkıntı yaşadıkları düşünülmektedir. Bu görüşü destekleyen yaklaşımlar aşağıda sıralanmaktadır:

“*MD ile problem çözme arasında bence her zaman olumlu bir ilişki yok. Bazen biz problemleri ezberleyerek de çözebiliyoruz. Hatta üniversite giriş sınavında birçok soruyu ezberleyerek geldik buraya. Fakat orijinal bir soruya çözüm istendiğinde burada matematiksel düşünce işin içine giriyor. Her zaman MD ve problem doğru orantılı değildir.*” (OMT3-ÖA44)

“*Bir problem ile karşılaştığımızda ilk önce klasik bir problem değilse gideceğimiz yolu seçmemiz açısından strateji belirleriz. ...*” (OMT4-ÖA50)

Tabloda tüm sınıfların en düşük yüzdesi (%2) genellemede görülmektedir. Yani öğretmen adayları MD ile problem çözmenin ilişkisini kurmada en az genellemeye değinmektedirler.

Yüzdeler açısından sistematik olma ile çözüme daha kısa sürede ulaşmada sınıfların benzer bir dağılım gösterdiği göze çarpmaktadır. Bu bulgu öğretmen adaylarının, sistematik olmayı, çözüme kısa sürede ulaşma gibi düşünerek yanılıya düştüklerini ortaya çıkarmaktadır. Bu soruya alınan yanıtların sınıf düzeylerine göre dağılımı Grafik 2 ile verilmiştir.



Grafik 2. Öğretmen Adaylarının MD İle Problem Çözme Arasındaki İlişki Hakkındaki Görüşlerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılım Grafiği

Sınıf düzeyleri dikkate alınarak incelendiğinde önceki soruda olduğu gibi bu soruda da dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının çoğu, düşüncede (MD-PÇ1-4-5-6-7-8-9-10) üçüncü ve beşinci sınıflardan daha yüksek değerlere ulaşmış görülmektedir. Üçüncü ve beşinci sınıflardaki öğretmen adayları ise kendi aralarında değişmeli olmak üzere dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarına göre daha düşük değerlerde seyretmektedir.

Özetle üçüncü sorudan elde edilen bulgulardan, öğretmen adaylarının MD ile problem çözmenin ilişkili olduğunu düşündükleri söylenebilir. Fakat bu ilişkiyi kurmada yüzdelerin genelde %30, farklı sınıf düzeylerinde ise %40'ın üzerine çıkamamış olması, öğretmen adaylarının MD ile problem çözme arasında bir ilişki olduğunu düşündükleri fakat bu ilişkiyi net olarak kuramadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarına sorulan dördüncü soru “*Daha önce hiç karşılaşmadığınız bir problemi çözerken hangi basamakları izleyeceğinizi nedenleriyle açıklayınız.*” şeklindedir. Bu soruya alınan yanıtların analiz edilmesi ile ulaşılan bulgular Tablo 4 ve Grafik 3 ile verilmektedir.

Tablo 4
Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Basamakları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Problem Basamakları (PÇB)	Çözme (Alt Basamaklar)	Sınıf Düzeylerine Göre İfade Edilme Yüzdesi	OMT3	OMT4	OMT5	Genel Yüzde
Temalar	Alt temalar					
PÇB1	a Problemi anlama	Problemi anlama/tanımlama /nedenini bulma	%60	%77	%77	%71
	b	Verilenleri belirleme	%38	%48	%61	%48
	c	İstenenleri belirleme	%34	%39	%52	%40
	d	İlişki kurma (Veriler arasında-verilenler ile istenenler arasında)	%19	%18	%16	%18
						%44
PÇB2	a Çözüm planı yapma	Ön bilgileri, ilgili kavramları kullanabilme	%43	%38	%29	%37
	b	Daha önce çözülen problemler ile benzeyip benzemediğini görme	%23	%23	%16	%22
	c	Daha önce çözülen problemler ile benziyorsa oradaki çözümü bu probleme uyarlama	%15	%9	%10	%11
	d	Çözüme yönelik tahminde bulunma	%13	%18	%13	%15
	e	Plan yapma	%0	%4	%0	%1
						%17
PÇB3	a Çözüm modeli oluşturma	Akıl yürütme (Farklı Çözüm yolu/yolları arama	%9	%18	%7	%12
	b		%40	%34	%45	%39

	c	Strateji, yol, yöntem belirleme/karar verme	%47	%46	%39	%45
	d	Model oluşturma	%2	%27	%23	%17
						%28
PÇB4	a	Modelin çalıştığını görme	%0	%11	%16	%8
	b	Modeli-çözüm yolunu-planı uygulama	%30	%21	%16	%23
						%15,5
PÇB5	Çözüm/sonuca ulaşma		%53	%52	%77	%58
						%58
PÇB6	a	Sonucu genelleme/değerlendirme/ispatlama/doğrulama	%6	%7	%26	%11
	b	Problemi geliştirme	%0	%5	%3	%3
						%7

Tablo 4'e bakıldığında problem çözme basamaklarının kendi içlerindeki yüzdesi (alt basamaklardaki genel yüzdelerin ortalaması), çözüme/sonuca ulaşma (%58), problemi anlama (%44), çözüm modeli oluşturma (%28), çözüm planı yapma (%17), çözüm modelinin çalıştığını görme (%15,5) ve problemi genişletme ve geliştirme (%7) şeklinde azalarak sürmektedir. Bu bulgular öğretmen adaylarının çoğunlukla problem çözme sürecini problemi anlama ve çözüme ulaşma olarak gördüğünü ortaya çıkarmaktadır.

Plan yapma ve akıl yürütme alt basamaklarındaki değerlerin düşük düzeyde, farklı çözüm yolları arama, strateji, yol, yöntem belirleme/karar verme alt basamaklarındaki değerlerin yüksek düzeyde olması dikkat çekmektedir. Bu durum bir çelişki oluşturmaktadır. Oysaki plan yapmadan strateji, yol, yöntem belirlemek; akıl yürütmeden farklı çözüm yollarını düşünüp bir karara varmak pek de olası değildir. Öğretmen adaylarının birbiri ile bu denli ilişkili basamaklarda tutarsızlık içinde olmalarının nedeni onların problem çözme sürecinin kendi içinde bir bütün olduğunu içselleştirememiş olmaları olabilir. Beş alt basamağın bir araya gelerek oluşturduğu plan yapma basamağı için elde edilen yüzdenin düşük düzeyde (%17) olması ve üçüncü sorunun bulgularında yer alan sistematik olma görüşünde de benzer durumun ortaya

çıkması, öğretmen adaylarının problem çözme sürecinin algoritmaya benzeyen sistematik bir yapıya sahip olduğunu fark edememiş olmasından kaynaklanabilir.

Düşük yüzde değerlerinin görüldüğü bir başka alt basamak modelin çalıştığını görme (%8) basamağıdır. Adaylar görüşlerinde modeli oluşturma gereği için %28'lik bir düzeye çıkarken, modelin çalıştığını görmeye %8'e düşmektedirler. İki bulgu birbirleri ile tutarsızlık sergilemektedir. Çalışmayan bir modelin ne ölçüde anlamlı olduğu düşündürücüdür.

Dikkat çeken ve düşündürücü olan bir başka nokta ise, tüm sınıf düzeylerinde, problemi geliştirme alt basamağının neredeyse hiçbir öğretmen adayı tarafından belirtilmemesidir. MD'nin geliştirilmesinde son derece önemli görülen problem geliştirme hakkında öğretmen adayları tarafından çok az görüş belirtilmiş olması, öğretmen adaylarının kendi öğrenimleri süresince sezgilerini kullanma, hayal etme, yaratıcı olma, farklı yaklaşımlar sergileme, çıkarımlarda bulunma ve böylelikle var olan bir problemi geliştirme yoluna gitmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

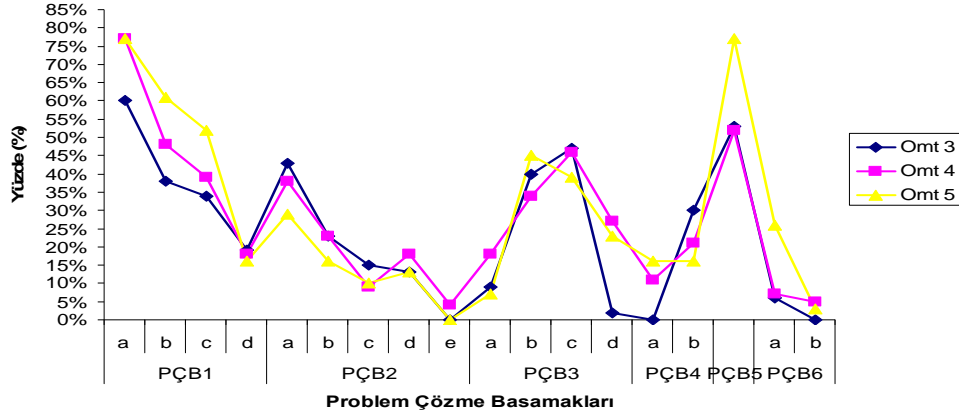
Öğretmen adayları, problemi anlama/tanımlama/nedenini bulma ve çözüme/sonuca ulaşma basamaklarında çok sayıda görüş belirtebilmektedirler (bkz. Tablo 4). Ancak diğer basamaklarda bildirilen görüş sayısı oldukça azdır. Bu durum onların problem çözme, soru-sonuç ilişkisine dayandırdıklarını, ara basamakları hesaba katmadıklarını ve düz mantık dışına pek çıkamadıklarını gösterir. Bu düşünceye dayanak oluşturduğunu düşündüğümüz birkaç görüş örnek olarak aşağıda sunulmaktadır:

“Öncelikle problemi anlamaya çalışırım. Çünkü, problemi anlayamazsak, çözüme başlamamız söz konusu olamaz. Sonra problemde benden neyin istendiğini anlamaya çalışırım. Çünkü; bunu anlamazsam çözüm aşamalarını tayin edemem. Daha sonra çözüm stratejimi oluşturup, aşamalar halinde çözümlerimi sıralayıp, problemin çözümünü gerçekleştiririm.” (OMT3-ÖA3)

“Problemde verilenleri ortaya koyarım, böylece elde edilen verileri anlayabilirim. Daha sonra isteneni belirler, onu bulmak için izlemem gereken yolu belirlerim. Problemin çözüm yolu doğru belirlenmişse, problemin çözülme ihtimali artacaktır.” (OMT4-ÖA35)

“Problem nedir, neler vermiştir (şartlar nelerdir), ne istenmektedir? Daha sonra kavramlar arasında ilişki kurarak çözmeye çalışırım.” (OMT5-ÖA30)

Sınıf düzeylerine göre irdeleme yapabilmek bakımından öğretmen adaylarının problem çözme basamakları hakkındaki görüşlerinin sınıf düzeylerine göre dağılımları Grafik 3'de verilmektedir.



Grafik 3. Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Basamakları Hakkındaki Görüşlerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılım Grafiği

Öğretmen adaylarının problem çözme basamaklarına ilişkin görüşlerinin sınıf düzeylerine göre dağılımında, genel olarak birbirine benzer görüş bildirdikleri görülmektedir. Buna karşın Grafik 3’den görüleceği gibi, beşinci sınıftaki adaylar önceki sorulardaki bulgulara kıyasla bir adım öne çıkmaktadırlar. PÇB1-a-b-c, PÇB4-a, PÇB6-a basamaklarındaki sınıf sıralamasının beklenen nitelikte (3-4-5. sınıf) olduğu görülmektedir. Üçüncü sınıftaki öğretmen adayları model oluşturma, modelin çalıştığını görme ve problemi geliştirme alt basamaklarında (PÇB3-d, PÇB4-a, PÇB6-b) diğer sınıflara göre düşük yüzdede kalmışlardır.

Öğretmen adaylarına son olarak yöneltilen “*Muhakeme etme*” (*akıl yürütme*) tanımını yapabilir misiniz? şeklindeki soruya alınan yanıtların analiz edilmesiyle elde edilen bulgular Tablo 5 ve Grafik 4’ e aktarılmıştır.

Tablo 5.
Öğretmen Adaylarının Muhakeme Etme Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Muhakeme etme (ME)			Sınıf Düzeylerine Göre İfade Edilme Yüzdesi			Genel Yüzde		
Temalar	Alt temalar		OMT3	OMT4	OMT5			
ME1	A	İyi anlama	%11	%11	%7	%10		
	B	Verileri kullanma	%17	%13	%36	%19		
	C	Sorgulama	%9	%5	%10	%8		
	D	Konu hakkında bilgi sahibi olma-ön öğrenmelere, deneyime sahibi olma	%23	%7	%10	%13		
	E	Olay ve olguları doğru anlama	Ön bilgilerle	%30	%25	%16	%25	
	F		Diğer kavramlarla/olaylarla	%6	%7	%16	%9	
	G		İlişkilendirme	%0	%2	%7	%2	
	H		Günlük yaşamla Neden-sonuç ilişkisi kurma	%2	%11	%22	%10	
						%24		
ME2	A	Olay ve olguları doğru anlamlandırma	Çözüm sonucu, durumları etme	yolunu, olası tahmin	%23	%21	%19	%22
	B		Sezgilerimizi kullanma		%0	%2	%7	%2
	C		Yorumlama		%9	%9	%7	%8
	D		Karşılaştırma		%2	%11	%7	%7
	E		Varsayımlarda bulunma		%0	%0	%3	%1
						%5		
ME3	A	Olay ve olguyu çözümleme	Strateji geliştirme, farklı çözüm yollarını düşünme		%6	%20	%32	%18

		e				
	B	Karar verme/En uygun yöntemi seçme	%13	%16	%3	%12
	C	Yaratıcı düşünme/Farklı düşünme	%9	%7	%10	%8
	D	Özgün düşünme	%2	%0	%0	%1
	E	Planlama	%2	%0	%0	%1
						%5
ME4	A	Sonuca, çözüme, ürüne ulaşma	%45	%46	%61	%49
	B	Çözüme ulaşma Problem ile karşılaşıldığında gerekli olma	%26	%34	%39	%32
	C	Çıkarımlar yapma	%6	%9	%10	%8
	D	Değerlendirme	%4	%5	%10	%6
	E	Var olan bilgiden yeni bilgiye ulaşma	%6	%5	%19	%9
						%21

Tablo 5’de görüldüğü gibi, muhakeme etmenin alt bileşenlerinde, kendi içlerindeki yüzdelerle göre belirtilen görüşler azalan yönde sırayla, olay ve olguları doğru anlama (%24), çözüme ulaşma (%21), olay ve olguları doğru anlamlandırma (%5) ve olay ve olguyu çözümlenme (%5) şeklindedir. Alınan yanıtlarda en yüksek değerlerin olay ve olguları doğru anlama ve çözüme ulaşma bileşenlerinde görülmesi, buna karşılık ara basamakların daha az dile getirilmesi dördüncü sorudaki bulgular ile benzerlik göstermektedir.

Ayrıca önceki soru ile ortak sayabileceğimiz anlama basamağında, dördüncü soruda ulaşılan değer %44 iken muhakeme etme söz konusu olduğunda olay ve olguları doğru anlama için elde edilen değer %24 olmuştur. Bu durum, doğru anlamamanın öğretmen adayları tarafından sadece probleme özgü bir gereklilik olarak düşünüldüğü şeklinde yorumlanabilir. Çözüme ulaşma için de benzer bir düşünüş söz konusudur (%58’den - %21’e). Her iki sorudaki ortak saydığımız bu basamaklarda benzer bulgular elde edilmesinin anlamlı olacağını düşündüğümüzden, bulgularda ortaya çıkan bu farklılık öğretmen adaylarının problem çözme ile muhakeme etmenin benzer süreçler olduğunun farkında olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının bu soruda en yüksek düzeyde belirttikleri görüşler sonuca, çözüme, ürüne ulaşma (%49), problem ile karşılaşıldığında gerekli olma (%32), ön bilgilerle ilişkilendirme (%25), çözüm yolunu, sonucu, olası durumları tahmin etme (%22) şeklindedir. Bu bulguları destekleyen birkaç örnek görüş aşağıda verilmektedir:

“Akıl yürütme, karşılaştığımız bir problemi çözüme ulaştırabilmek için gerekli olan bir düşünme tarzıdır. Bu problemi geçmişte karşılaştıklarımızla kıyas ederek

çözüm yolu hakkında bir fikir edinebiliriz. Fakat daha öncekilere benzemiyorsa matematiksel düşünmeyi kullanarak akıl yürütüp çözüme ulaşacağımız yolu kestirerek sonuca ulaşabiliriz.” (OMT3-ÖA5)

“Akıl yürütme, herhangi bir konu üzerinde bir sonuca ulaşabilmek için neden sonuç ilişkisi içerisinde düşündür. Üzerinde durduğumuz konunun özelliklerinden yola çıkarak ve eski bilgilerimizi de devreye katarak yeni şeyler üretmektir ve sonuca ulaşmaktır diyebilirim.” (OMT3-ÖA45)

“Var olan verileri değerlendirip, bu verilerle ilgili gerekirse denemeler yapmak ve çözüme dair izlenecek basamaklarda bu denemelerden elde edeceğimiz bilgilere göre tahminlerde bulunma, veriler arası ilişkiler kurup bu ilişkileri karşılaştırmaktır.” (OMT4-ÖA12)

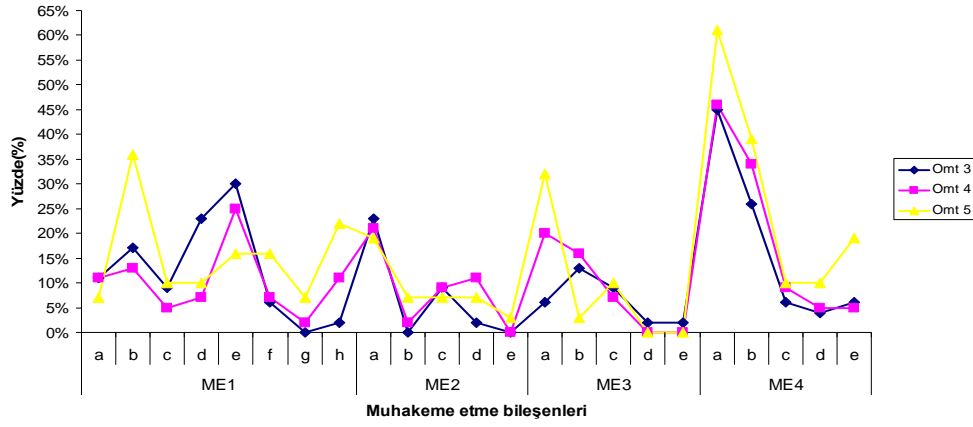
“Karşılaştığımız problemi çözmeye durumu analiz etme izlenecek yolu belirleme bunu yaparken tahmin ve sezgi gücünü kullanmadır bana göre.” (OMT4-ÖA25)

“Bir durumu, karşılaşılan bir problemi bütün boyutlarıyla ele almak, veriler arasındaki var olan veya var olabilecek ilişkileri bulmak ve bu ilişkileri değerlendirip problemin çözümüne ulaştıracak yolu bulmak akıl yürütmektir.” (OMT5-ÖA22)

“Muhakeme etme, elimizdeki bilgilerden yola çıkarak yeni bilgiler elde etmedir. Nedenleri yorumlayarak sonuçları tahmin etmektir. Yani, neyiz var ve nereye ulaşabiliriz şeklinde düşündür.” (OMT5-ÖA26)

Tablo 5’den sezgilerimizi kullanma, varsayımda bulunma, özgün düşünme, planlama bileşenlerinde belirtilen görüşlerin en az olduğu ve çok düşük yüzdeye bulunduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının muhakeme etme ile ilgili görüşlerinde bu bileşenler neredeyse yer almamaktadır. Oysa bunlar, bireyin de kendinden bir şeyler katarak yapabileceği, başka bir deyişle sorumluluk almasını gerektiren bileşenlerdir. Öğretmen adaylarının yanıtlarının bu bileşenlerde düşük yüzdelerde olması, öğretmen adaylarımızın bireysel sorumluluk almaları gereken konularda görüş bildirirken çekimser kaldıkları şeklinde yorumlanabilir.

Muhakeme etme ile ilgili görüşlerin farklı sınıf düzeylerinde nasıl olduğunu incelemek ve karşılaştırma yapmayı kolaylaştırmak amacıyla Grafik 4 oluşturulmuştur.



Grafik 4. Öğretmen Adaylarının Muhakeme Etme Hakkındaki Görüşlerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılım Grafiği

Grafik 4'den muhakeme etme konusundaki görüşlerin sınıf düzeyine göre zikzaklar çizdiği görülmektedir. Örneğin beşinci sınıftaki adaylar görüş yüzdeleri, ME1-b, ME3-a ME4-a ve ME4-e üçüncü ve dördüncü sınıflara göre daha yüksek düzeyde iken diğerlerinde daha düşük düzeyde kalmaktadırlar. Öte yandan üçüncü sınıflar ME1-g, ME1-h, ME2-b ile ilgili görüş üretmede diğer sınıflardan daha düşük ve sıfıra yakın değerlere yaklaşmaktadırlar. Bu durum öğretmen adaylarının muhakeme etme-problem çözme -matematiksel düşünme ilişkisini kuramsal olarak net bir şekilde kuramadıkları şeklinde yorumlanabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Elde edilen bulgular, araştırmanın katılımcıları olan öğretmen adaylarının görüşlerinde MD'nin çok boyutlu yapısını genel hatlarıyla ortaya koyabildiklerini, problem çözme ile MD ilişkisini kurabildiklerini göstermektedir. Buna karşılık problem çözme basamaklarını ve muhakeme etmeyi tanımlamada sıkıntı çekmeleri dikkat çekicidir. Genel olarak her soru için incelenen görüşlerdeki ifade yüzdelerinin beklenen düzeyden düşük çıkması, hangi sınıfta olursa olsun her aşamadaki öğretmen adaylarının MD'yi anlama, anlamlandırma ve gerekliliğini özümseme konusunda desteklenmeleri gerektiğini ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmen adayları, kuramsal kalıp çerçevesinde, MD'yi problem çözme, mantıksal düşünme ve muhakeme etme ile ilişkili görmekte fakat içerikte bu görüşü destekleyecek tutarlı yaklaşım sergileyememektedirler. Ulaşılan bu sonuç Liu ve Niess'in çalışmalarındaki sonuçlar ile örtüşmektedir. Liu ve Niess'in (2006) çalışmasında, yapılan öğretim öncesinde alınan görüşlerde öğrenciler (%45'i) MD'yi problemleri çözme ve cevap bulma yolları ile ilişkilendirmiştir. Ancak belli bir öğretim süreci sonrasında derlenen görüşlerde MD'yi yalnızca problem çözme süreci ile ilişkili gören

öğrenci sayısında azalma görülmüştür. O çalışmada kimi öğrenciler, öğretmenlerinden duyduklarının etkisi ile MD'yi mantıksal düşünme ve muhakeme etme süreci olarak algıladıklarını belirtmişlerdir.

MD ile problem çözmenin ilişkisi pek çok araştırmacı tarafından ortaya konulmuştur (Burton, 1984; Cai, 2002; Dunlap, 2001; Henderson, 2002; Nunokawa, 2005; Polya, 1997). Ancak çalışmamızda öğretmen adayları, çoğunlukla, problem çözmeyi, sıradan işlemler yaparak bir sonuca ulaşma olarak belirtmektedirler. Problem çözmenin bir süreç olduğu, sürecin basamaklardan oluştuğu ve bu basamakların bir plan çerçevesinde sistematik olarak izlenmesi gerektiğine ilişkin görüşler azzınlıktadır. Alan yazında ulaşılan bu sonucu tartışabilecek benzer bir çalışmaya ulaşılammıştır. Katkat ve Mızrak (2003) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının sınıf düzeyi yükseldikçe problem çözme becerisinin yükseldiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonucu da sınıf yükseldikçe alınan pedagojik formasyon derslerinin artmasına bağlamışlardır. Katkat ve Mızrak'ın ulaştığı bu sonuç çalışmamızdaki öğretmen adaylarımızın problem çözme becerisine sahip olsalar da bunu görüşlerine yansıtmada sıkıntı yaşamış olabileceklerini akla getirmektedir.

Problem çözmenin yanı sıra problem kurma da MD'nin gelişimi için geçerli bir araç olarak görülmektedir (Dunlap, 2001). Öğrencilere çözümü işleme bağlı sıradan problemler verip bunları çözmelerini istemek yerine onlara geliştirebilecekleri çeşitli problemler verilmesi öğrencilerin MD'lerini teşvik etmeyi sağlar (Dunlap, 2001). Oysa bizim araştırma bulgularımız öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun, problem çözme sürecinin bir sonuca ulaşıldığında tamamlandığı şeklinde bir görüşe sahip olduklarını ve problemi geliştirme ya da genişletmeyi düşünmediklerini ortaya koymuştur. Onlar sonuca ulaştıktan sonra "eğer... olsaydı?" gibi ek sorularla problemin yeniden muhakeme edilmesi gerektiği görüşünde değillerdir. Başka bir deyişle bireysel sorumluluk (sezgileri kullanma, varsayımlarda bulunma, özgün düşünme, plan yapma) almaya ilişkin belirtilen görüşleri düşük düzeylerde dir. Bu sonuç, Alkan ve Bukova-Güzel'in (2005) MD'nin göstergeleri arasında yer alan problemi geliştirme aşamasının öğretmen adaylarının en zayıf olduğu yönünü oluşturduğu sonucu ile paralellik göstermektedir. Uygulanan eğitim sisteminin tartışma ve sorgulamaya yer vermemesi sözü edilen sıkıntının nedenlerinden biri olabilir. Böyle bir sıkıntının giderilmesi için öğretmen adaylarının kendilerini güvende hissettikleri, bireysel sorumluluk alabildikleri bir öğrenme ortamında eğitilmeleri gerekir. Bu durum onların problem çözme ve muhakeme etme becerilerini geliştirecek ve MD düzeylerini yükseltebilecektir. Ayrıca adayların akademik başarılarının belirlenmesinde gerçek anlamda problem çözmeleri istenerek, edindikleri davranışları sergilemelerine olanak sağlanarak çözüme katkı sağlanabilir.

Öğretmen adaylarının MD ile ilgili görüşlerinin sınıflara göre karşılaştırılmasında elde edilen sonuç, son sınıftaki adayların görüş belirtmede diğer sınıflara göre daha çekingen davranmasıdır. Bu durum onların beklenen davranışları kazanamadığından ya da MD, problem çözme, muhakeme etme gibi becerileri meslekte kullanabileceklerine inanmamalarından kaynaklanıyor olabilir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının üniversite yıllarına kadar geleneksel bir anlayışla yetiştirilmeleri

ve gerçek anlamda problem çözme ve muhakeme etme ile ilgili öğrenme deneyimleri yaşamamaları, üniversite öğrenimleri süresince verilen kuramsal bilgiler ve yaşadıkları birkaç deneyimin onların düşünce yapılarını değiştirememiş olmasından kaynaklanmaktadır. Buna karşılık üçüncü sınıftaki öğretmen adaylarının, henüz temel dersleri tamamlamadıklarından tartışma ve düşünce üretmede eksiklikleri olduğu görülmektedir. Bağlı olarak ürettikleri düşünce yüzdeleri daha düşüktür. Dördüncü sınıftaki adaylar hem üçüncü ve hem de beşinci sınıftaki adaya göre daha rahat gözükmektedirler. Bunda temel dersleri tamamlamış olmanın ve öğretmenliğe biraz daha zamanlarının bulunmasının payı vardır. Tüm bu sonuçları farklı bir şekilde ele almayı sağlayabilecek bir başka olasılık ise öğretmen adaylarının düşündüklerini belirtmede güçlük yaşamalarıdır. Bu da ayrı bir araştırma konusu olabilir.

Vui (2007) güncellenen öğretim programı ile öğretmenlerden, öğrencilerin MD'yi kavrayacak ve MD'yi geliştirmelerine yardımcı olacak şekilde kendilerini yenilemelerini ve gerekli becerileri edinmelerini beklemektedir. Aynı düşünce ile yola çıkılarak eğitim fakültelerimiz öğretim programlarında yapılacak değişikliklerle de önce öğretmen adaylarının MD becerisinin geliştirilmesi yönüne gidilmelidir. Bununla birlikte matematik öğretimi açısından MD'nin önemine ve öğrencilerin MD'lerinin geliştirilmesi gereğine inanmaları sağlanmalıdır. Daha sonra ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin MD becerilerinin gelişmesi yönünde çalışmalar yapılmalıdır. Bunu gerçekleştirmenin ilk adımı her düzeydeki öğrenme ortamlarının, konuşmaya, tartışmaya ve sorgulamaya uygun biçimde yeniden düzenlenmesi olmalıdır. İkinci adımda öğrenme programlarının ortama uygun düzenlenmesi ve üçüncü adımda da alan ve gerçek yaşam problemlerinin ilişkilendirilmesi ile yola devam edilebilir. Ancak en önemli akademik başarının ortaya konmasında kuramı uygulamaya geçirmenin öne çıkarılması ve bireysel becerilerin dikkate alınmasıdır. Sanırım bu koşullar gerçekleştirilebilirse her alanda, düşünce üretebilen, kendine güvenen, risk alabilen ve bunların sonucunda yaşamda başarılı olan bireyler yetiştirilebilir.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Alkan, H. ve Bukova-Güzel, E. (2005). Öğretmen adaylarında matematiksel düşünmenin gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 221-236.
- Alkan, H. ve Ceylan A. (2008). *Matematik öğretmen adaylarının matematiksel düşünme gelişimi için öğrenme ortam ve program tasarımı*, DPT PROJE NO: 203 K 120360.
- Arslan, S. ve Yıldız, C. (2010). 11. Sınıf öğrencilerinin matematiksel düşünmenin aşamalarındaki yaşantılarından yansımalar. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 17-31.
- Browning, C., Channell, D., & Van Zoest, L. (1997). Preparing mathematics teachers to meet challenges of reform. Washington, DC: *Paper Presented at the Annual Meeting of the Association of Mathematics Teacher Educators*.
- Biltzer, R. (2003). *Thinking mathematically*. New Jersey: Prentice Hall.
- Burton, L. (1984). Mathematical thinking: the struggle for meaning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 15(1), 35-49.

- Cai, J. (2002). Assessing and understanding U.S. and Chinese students' mathematical thinking. *ZDM*, 34(6), 278-290.
- Cooper, S. (2009). Preservice teachers' analysis of children's work to make instructional decisions. *School Science and Mathematics*, 109(6), 355-362.
- Crespo, S. (2000). Seeing more than right and wrong answers: Prospective teachers' interpretations of students' mathematical work. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 3, 155-181.
- De Bono, E. (1985). *Six thinking hats*. London: Penguin.
- Dreyfus, D. (1990). www.bu.edu/wcp/papers/TKno/TKnoStar.htm (erişim tarihi:4 Kasım 2003)
- Dominowski, R.L., & Bourne, L.E. (1994). *History of research on thinking and problem solving* (pp.1-33). In Ed. Robert J. Sternberg. Thinking and problem solving. California: Academic Press.
- Dunlap J. (2001). Mathematical thinking, <http://www.mste.uiuc.edu/courses/ci431sp02/students/jdunlap/WhitePaperII.doc> erişim tarihi:4 Kasım 2003>
- Edwards, B. S., Dubinsky, E. & McDonald, M. A. (2005). Advanced mathematical thinking, *Mathematical Thinking and Learning*, 7(1), 15–25.
- Greenwood, J. J. (1993). Teaching and assessing mathematical power and mathematical thinking, *The Arithmetic Teacher*, Nov 1993, 41,3: ProQuest Education Complete pg.144.
- Harel, G. & Sowder, L. (2005). Advanced mathematical-thinking at any age: Its nature and its development, *Mathematical Thinking and Learning*, 7(1), 27–50
- Henderson, R. (2002). <http://www.doe.mass.edu/frameworks/math/1996/pref.html>, erişim tarihi: 4 Kasım 2003.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi (18. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katkat, D. ve Mızrak, O. (2003). Öğretmen adaylarının pedagojik eğitimlerinin problem çözme becerilerine etkisi, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 158.
- Liu, P.H. & Niess, M. L. (2006). An exploratory study of college students' views of mathematical thinking in a historical approach calculus course, *Mathematical Thinking and Learning*, 8(4), 373–406.
- Lutfiyya, L.A. (1998). Mathematical thinking of high school in Nebraska. *International Journal of Mathematics Education and Science Technology*, 29(1), 55-64.
- Mason, J., Burton, L., & Stacey, K. (2010). *Thinking Mathematically* (Second Edition). Harlow England: Pearson Education Limited.
- McLeman, L. K., & Cavell, H. A. (2009). Teaching fractions. *Teaching Children Mathematics*, 15(8), 494-501.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *Ortaöğretim Matematik (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2011). *Ortaöğretim Matematik (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Dersi Öğretim Programı & Ortaöğretim Seçmeli Matematik (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Dersi Öğretim Programı*, Ankara. (<http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx>, erişim tarihi: 7 Şubat 2011).
- National Council of Teachers of Mathematics (1991). *Professional standards for teaching mathematics*. Reston, VA: Author.

- National Council of Teachers of Mathematics (2001). *Principles and standarts for school mathematics*, Reston, VA: NCTM.
- Nunokawa, K. (2005). Mathematical problem solving and learning mathematics: What we expect students to obtain, *Journal of Mathematical Behavior*, 24, 325–340.
- Özden, Y. (2004). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: PegemA.
- Philipp, R. A. (2008). Motivating prospective elementary school teachers to learn mathematics by focusing upon children’s mathematical thinking. *Issues in Teacher Education*. 17(2), 7-26.
- Polya, G. (1997). *Nasıl çözmeli*. Çev: F. Halatçı. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme-öğretme Süreci*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Schoenfeld, A.H. (1994). Reflections on doing an teaching mathematics (pp. 53-70). In Ed. Alan H. Schoenfeld, *Mathematical thinking and problem solving*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Solso, R.L., Maclin, M.K., & Maclin, O.H. (2007). *Bilişsel psikoloji* (Çev. A. Ayçiçeği-Dinn). İstanbul: Kitabevi.
- Tall, D. (1995). Cognitive growth in elementary and advanced mathematical thinking, plenarylecture, *Conference of the International Group for the Psychology of Learning Mathematics*, Recife, Brazil, July, 1995, Vol I, pp.161.
- Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 24 : 234-243.
- Vui, T. (2007). Enhancing classroom communication to develop students’ mathematical thinking. APEC – *Tsukuba International Conference III*, “Innovation of Classroom Teaching and Learning through Lesson Study” – Focusing on *Mathematical Communication* – December 9 – 14(15), Tokyo Kanazawa and Kyoto, Japan, http://www.criced.tsukuba.ac.jp/math/apec/apec2008/papers/PDF/21.Tran_Vui_Vietnam.pdf. erişim tarihi: 7 Aralık 2009
- Yıldırım, C. (2004). *Matematiksel düşünme (4. Basım)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

İletişim/Correspondence

İletişim/Correspondence
Prof. Dr. Hüseyin Alkan
Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi
Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir
huseyin.alkan@deu.edu.tr

Arş. Gör. Berna Tataroğlu Taşdan
Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi
Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir
berna.tataroglu@deu.edu.tr

The Evaluation of the Effect of Classroom Management Implementation in Constructive Learning Approach Applied by the Form Tutors

Mehmet TEYFUR
Ege University

Abstract

This research aims at the effects of constructivist approach on classroom management applied in the lessons of the primary schools. Qualitative method of research has been used in order to reach this goal. Data have been gathered with the method of semi constructed consultation in the research. 25 teachers out of 866 form tutors from Izmir/Bornova comprise the study group of the research in 2010-2011 academic years. 15 of the teachers participating in the consultation are women and 10 of them are men. According to the results of the research, with the implementations of constructivist approach in the process of education, many changes have been seen in the customs of classroom management of the teachers. As the teachers are carrying out the constructivist approach in their classes, they have claimed that they have been having problems in constructing the system of classroom management with physical arrangements, defining the rules, forming a solution plan for the unwanted behaviors, supply of educational material, evaluation, relations between the school and the families, planning and the relations between the school and the society. The teachers have explained that they have not used the traditional methods but different methods so as to maintain the system of classroom management. Moreover, the teachers have stressed that they have applied to low-key interventions for problematic behaviors concerning the reconstructing the system of classroom management.

Keywords: Classroom Management, Constructivist Approach, Teacher, School Administrator, Revised Primary School Curriculum

SUMMARY

When considering the life conditions today, it is understood that the method of traditional education is deficient in bringing up individuals according to the needs of the era. It is believed that a person in today's world should apply for an educational process appropriate for the needs of the era in order to be successful in life. One of the important models appropriate for the needs of the era is the model of constructivist learning. In this respect, constructivism supports not harsh education programs but the programs adapted to the knowledge of students and the needs of them.

Constructivist approach has been constituted against the deficient parts of the traditional learning theories and it is based on the very old ones. It is believed that the most important characteristics of the constructivist education is that it gives an opportunity to the learner to construct, form, interpret and develop the information. (Brooks and Brooks, 1999) A constructivist teacher encourages the self rule and the entrepreneurship of the student. He/she also uses materials modelling the original one and based on interaction as well as the original materials. It is believed that it helps the students determine their own goals. The student has right to choose the methods of teaching and the content. In this model, the teachers encourage the students to ask questions and to make researches.

It is believed that as this approach has been implemented successfully in various countries, it forms a source in order to be implemented in our country too. Before the year 2005-2006, this new approach and the programs prepared based on this were presented to the students and the teachers in our country. Beginning from the year 2005-2006, it started to be carried out at all schools throughout the country. In this respect, it is believed that constructivist learning activities are important in the sense that how the teachers affect the classroom management on the primary education level and it is necessary to search it.

It is thought that to change the programs of primary and secondary education according to the constructivist approach is an important change in the sense of Turkish national education system. It is thought that in the implementations of constructivist classroom management, the teacher will govern the teaching process with the roles of consultancy and forming the environment of learning. It is expected with the increase of implementations of constructivist classroom management that the teachers will head towards different applications of classroom management from the traditional education. In the transition from implementations of traditional classroom management to constructivist classroom implementations, various researches are needed. And this research aims at determining the effects of constructivist approach applied in primary schools' lessons based on the views of teachers on classroom management and contributing to the process.

METHOD

The choice of the sources, from which the data of research are supplied, is important in the sense of the representation of research results. In this research, intentional exemplification method is benefited. Intentional exemplification gives opportunity to study deeply the situations believed to have rich information. In this respect, the methods of intentional exemplification are helpful to discover and to explain the events and the facts in many situations (Yıldırım and Simsek 2006). In this frame, the study group of the research has been chosen according to the techniques of snowball and edge exemplification. There are 25 form tutors from Izmir/Bornova in the study group of the research implementing the constructivist approach in their classes.

Since it is important to reach individuals who can be rich information source related to the problem of research, edge paradigm and snowball paradigm technique are applied. For the edge paradigm, based on the views of supervisors working in Bornova,

the teachers implementing the constructivist approach in their classes have been interviewed. For the snowball paradigm, advices have been taken from the teachers interviewed out of 866 form tutors working in the district. In the end of the interview, it has resulted in some teachers' taking over like a swelling snowball. In this respect, with the help of this technique, the number of individuals needing to be interviewed has begun to decrease and become clear. 25 teachers, who have become clear, have been interviewed.

FINDINGS

The implementations of the constructivist approach in the teaching system have caused some changes in the teachers' customs in classroom management. The constructivist learning approach applied by the teachers have effected their forming classroom system. These effects have determined some discoveries such as a new sitting system, increase in the need of educational materials, the need in redetermining the classroom rules, the importance of relations between school and the society, the increase in the unwanted behaviors, various problems in the system of quantifications and evaluations, changes in the relations between school and the family and the changes in the habits of planning. The constructivist learning approach applied by the form tutors has caused some effects in maintaining their classroom system. These effects have caused some results such as the increase in the need of the teachers' using new techniques and methods, increasing importance of teachers' using effectively the technique of asking questions, the increase in teachers' guidance roles, the necessity in making the lessons funnier, the necessity in teachers' using the reinforcement, feedback and revision effectively and teachers' forming the strategies of motivation. The constructivist learning approach applied by the form tutors has caused some effects in reconstructing the classroom order. These effects have determined some discoveries such as the increase in help in the process, the interventions when it is necessary and developing strategies related to the problematic behavior.

DISCUSSION

Based on the data gathered from negotiations, constructivist approach has become an effective part of education, which in return has changed the habits of teachers in classroom management atmosphere. As the research employs working groups formed by the ideas based on the experiences of Supervisor and those who are successful in constructivist approach in Izmir, it sets an applicable example for the constructivist primary school applications. In this respect, with the new system the results summed up above give an idea about reconstructing classroom management.

When scrutinizing the results on how constructivist approach applications influence classroom management, data were gathered according to the dimensions of class management suggested by Burden in 1995 and themes were formed according to the data gathered by these dimensions. In the classes where constructivist approach is applied the teacher is in the position of guiding and helping the student in the learning process. The teacher asks questions, creates artificial problems and arranges activities in order to make student learn effectively. The student is assigned to participate in courses

actively. When the research is analyzed the participation of students in courses actively may cause various problems. When table 1, 2 and 3 are analyzed the problems which, teachers encounter while forming constructivist approach in classroom management, can be observed. Moreover, the results of this research point out the results of similar researches that support this research.

SUGGESTIONS

Based on the results of this research those suggestions are developed:

- 1.School and classroom management strategies should be developed accordance with to constructivist approach.
- 2.Schools must be made according to constructivist approach.
- 3.In the process, to be appropriate for classroom overcrowding in Turkey, the number of students in a class must be reduced to 30 on average
- 4.The success of the system depends on school administrators to have a better understanding of the constructivist approach. Training of school administrators has special importance in this regard.
- 5.In order to ensure effectiveness in the classroom, school, parents and environment relations should be developed. As the parents' contribution to education increases the effectiveness of classroom management, the education of parents about the new system should be given importance.
- 6.In order to form constructivist classroom management the fields that teachers encounter problems should be determined by means of determining need techniques and teachers should be trained in these fields.

This research that is applied to a limited number of people in Bornova district of Izmir city can be applied to all Turkey. The assessment of the impact of constructivist learning, which classroom teachers use, on classroom management can be done by using qualitative and quantitative methods.

Sınıf Öğretmenlerinin Uyguladığı Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Sınıf Yönetimi Uygulamalarına Etkisinin Değerlendirilmesi

Mehmet TEYFUR
Ege Üniversitesi

Özet

Bu araştırma, ilköğretim okullarındaki derslerde uygulanan yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimi üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmak üzere, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile veriler toplanmıştır. Çalışma grubu aykırı durum örneklem ve kartopu yöntemiyle oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 eğitim öğretim yılında İzmir ili Bornova ilçesinde 866 sınıf öğretmeni içinde bulunan 25 öğretmen oluşturmaktadır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 15'i kadın, 10'u erkek öğretmenlerden oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarının etkili bir şekilde öğretim sürecinde yer almasıyla beraber öğretmenlerin sınıf yönetimi alışkanlıklarında değişimler meydana geldiği görülmektedir. Öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygularken sınıf yönetiminin, sınıf düzeni oluşturma boyutunda fiziksel düzenlemeler, kuralların belirlenmesi, istenmeyen davranışlara ilişkin çözüm planının oluşturulması, eğitsel araç-gereç temini, değerlendirme, okul aile ilişkileri, planlama, okul ve çevre ilişkisinde sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler sınıf yönetimi düzenini devam ettirmek için geleneksel yöntemlerden farklı yöntemler kullandıklarını fakat yapılandırmacı yaklaşıma uygun yöntemleri uygulamada sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla beraber, öğretmenler sınıf yönetim düzenini yeniden oluştururken sorunlu davranışlara düşük düzeyde müdahalelerde bulduklarını vurgulamışlardır.

Anahtar Sözcükler: Sınıf Yönetimi, Yapılandırmacı Yaklaşım, Öğretmen, Okul Müdürü, Yenilenen İlköğretim Programı

Bilim ve teknolojiye hızlı gelişmeler, yaşamın her alanında olduğu gibi eğitim uygulamalarını da etkilemektedir. Bilimsel gelişmelerin kurumları değişime zorladığı bilinen bir olgudur. Bu süreçte eğitim kurumlarının hem değişimi yaratma hem de değişimden en çok etkilenme özelliğine sahip olduğu bilinmektedir. Günümüzde eğitim kurumlarını etkileyen ve yeniden yapılanmasına kaynaklık eden değişim kavramlarından birinin yapılandırmacı yaklaşım olduğu görülmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramının eğitim kurumlarındaki uygulamaları ile ilgili yapılan alan yazın taramasında bu kuramın birçok ülkenin eğitim sistemini etkilediği görülmektedir. Bukova, Güzel ve Alkan'a göre (2005), yapılandırmacılık, günümüzde Amerika Birleşik Devletleri, Almanya, Tayvan, İspanya, Avustralya, Kanada, İsrail,

Yeni Zelanda gibi birçok ülkede yaygın olarak uygulanmaktadır. Bu ülkelere 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren Türkiye'nin de katıldığı görülmektedir.

Günümüzde bireylerden bilgiyi tüketmekten çok bilgiyi üretmeleri beklenmektedir. Bilginin doğası ve öğrenme, günümüzde yeni kabul görmeye başlayan yapılandırmacılığın temel dayanağını oluşturmaktadır (Brooks ve Brooks, 1999). Çağdaş eğitimsel anlamda yapılandırmacılık, öğrenci merkezli, öğrenci kontrollü, esnek yapılı ve yüksek etkileşimli eğitimsel uygulamaları anlatmak için kullanılan bir terimdir (Ernest, 1995; Prawat, 1992; von Glaserfeld, 1996). Erstad (2002), yapılandırmacı öğrenme sürecinde, öğrencilerin sahip oldukları bilgiyi oluşturmada ve geliştirmede daha aktif bir rol aldıklarını belirtmektedir.

Hem öğretmenler hem de öğrencilerin öğrenmek için sorumluluk aldıkları, motive edildikleri ve öğretme-öğrenme değerlerini tanıdıkları eğitimsel metod olarak yapılandırmacılığın önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedirler (Hogan ve Peterson, 2001; Martinez, Saulea ve Guenter, 2001). Bu bağlamda, öğrencinin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, araştırma sürecine dayalı olarak kazanımların oluşturulduğu bir eğitim ve öğrenme ortamının yaratılması son derece önemlidir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre keşfedilmesi beklenen dış evren kaçınılmaz bir şekilde bütüncül olduğuna göre, bütüncül ders programları öğrencilerin dünyayı anlamlandırma çabalarında gereksinim duyabilecekleri bilgi ve becerilerin sağlanmasını kolaylaştıracaktır (Saunders, 1992). Bu doğrultuda, yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen ders programları disiplinler arası bağlantıları gözetmek durumundadır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmen, öğrenme ve öğretme sürecini yönlendiren, öğrenme ortamını düzenleyen ve değerlendirme etkinliklerini planlayan kişidir. Prawat (1992) yapılandırmacı sınıfı, öğretmen ve öğrencilerin birlikte önemli fikirleri derinlemesine araştırmakla meşgul oldukları entellektüel sorgulamanın merkezi olarak tanımlamıştır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre sınıf, bilgilerin aktarıldığı bir yer değildir. Öğrenmenin, öğrenci etkinlikleriyle sağlandığı, sorgulamaların yapıldığı, düşünme, sorun çözme ve öğrenme becerilerinin geliştirildiği bir yerdir (Şaşan, 2002). Yapılandırmacı sınıflarda öğrenciler, genellikle gruplar halinde çalışırlar (Brooks ve Brooks 1999, Demirel 2007). Bu yaklaşımda öğretmenin yapması gereken, öğrenci ile eğitim programı arasında aracılık etmektir (Açıkgöz, 2003).

Yapılandırmacı sınıf yönetiminde öğretmenin rol ve sorumlulukları azalmamış aksine artmıştır. Eğitim Reformu Girişiminin 2005'teki raporuna göre, Öğretmenin temel rolü öğrenme-öğretme ortamını düzenlemek, etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır. Öğretmene rehberliğin yanı sıra işbirliği sağlayıcı, yardımcı, kolaylaştırıcı, kendini geliştirici, planlayıcı, yönlendirici, bireysel farklılıkları dikkate alıcı, sağlık ve güvenliği sağlayıcı roller verilmiştir.

Eğitim sistemi baştan sona kadar yapılandırmacı anlayışa göre değiştirilse dahi, bunun uygulanacağı yerin okul ve çok özelde ise sınıf olduğu düşünüldüğünde, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarının önemli olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı kullanmaları onların sınıf düzenini oluşturma, oluşturdukları sınıf düzenini devam ettirme ve sınıf düzenini yeniden oluşturmaya yönelik olarak etkilendikleri görülmektedir.

Yapılandırmacı ders uygulamalarında sınıf öğretmenlerinin sınıf düzenini oluştururken karşılaştıkları konuların fiziksel düzenlemeler, kuralların belirlenmesi,

istenmeyen davranışlara ilişkin çözüm planının oluşturulması, eğitsel araç-gereç temini, değerlendirme, okul aile ilişkileri, planlama, okul ve çevre ilişkisi olduğu görülmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımda sınıfın fiziksel düzenlemesi etkinlik merkezli olduğu için öğretmenin önceden hazırlık yapması gerekmektedir. Burden'a göre (1995), öğretmenin en büyük zorluklarından biri de akademik hedefleri başarmak için sınıfta düzeni sürdürebilmesidir. Akyel (2004), sınıf veya dersliğin fiziksel ortamının uygun şekilde düzenlenmesinin çocuğun sosyal, duygusal, fiziksel ve akademik gelişimine olumlu yönde etki yaptığını belirtmektedir. Bununla beraber yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı sınıflar; teknoloji, araç gereç, kaynak ve materyal zenginliğine sahip geniş ve rahat yapısıyla kullanışlı bir öğrenme öğretme çevresi olmalıdırlar. Yaşar'a (1998) göre, yapılandırmacılık açısından sınıfın fiziksel özelliklerinin, öğrenci merkezli ve esnek öğrenme ortamlarını kapsayacak biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Sınıfın, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olabilmesi için öğrencinin diğer öğrencileri rahatsız etmeden dolaşabileceği, materyalleri kolayca alabileceği fiziksel biçimde düzenlenmelidir. Oturma düzeni, küçük grup çalışmalarına, araştırma ve gözlemlerle ilgili sözlü tartışmalara olanak tanıyacak şekilde organize edilmelidir.

Konuyu bu bağlamda irdelediğimizde, sınıf düzeni oluşturulurken disiplinin önemli bir konu olduğu görülmektedir. Disiplin öğretimden ayrı bir şey değildir, fakat eğitim sürecinin bir parçasıdır. Etkinliklerin merkeze alındığı yapılandırmacı sistemde dersler arasında geçişlerin çeşitli disiplin sorunları oluşturacağı düşünülmektedir. Öğretmen sınıfı yapılandırmacı etkinliklere göre düzenlerken sınıf yönetim kurallarını işletmesi gerekmektedir (Gündüz, 2001). Sınıfın kendine özgü karmaşık yapısının ve ilişki biçiminin kural koymayı ve bu kuralları uygulamayı zorunlu kıldığı görülmektedir. Sınıf yönetiminin temelinde öğretmenin becerisi yatar. Daha iyi bir eğitim için öğretmenlerin eğiticilik özelliği kadar yöneticilik özelliklerinin de geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Sınıf yönetiminin başarılı bir biçimde gerçekleştirilmesi, öğretmenin sınıf yönetimi alanında yetmişmiş olmasına bağlıdır (Demirtaş, 2011). Öğretmenin yöneticilik özelliği ona sorunlarla başa çıkmada bilimsel bir bakış açısı kazandıracığı düşünülmektedir.

Yapılandırmacı sınıf yönetimi uygulamalarında çeşitli sorunların çıktığı bilinmektedir. Bu sorunlardan biri de istenmeyen davranışlardır. Bu bağlamda, sınıf ortamına ilişkin koşullar olumsuz davranışa yol açabildiği gibi; uygun bir davranıştan diğerine geçişi de engelleyebilir. Her iki durumda da yanlış yer ve yanlış zamanda meydana gelen ve bu yüzden sınıf düzenini bozan istenmeyen davranışlarla karşı karşıya kaldığı görülebilir (Bull ve Solity, 1996). Atıcı'ya (2004) göre, sınıfta öğrencilerin istenmeyen davranışta bulunması öğrencilerin öğrenmesini, dersi dinlemesini ve öğretmenin ders anlatmasını olumsuz yönde etkilemekte ayrıca sınıftaki öğretimden beklenen ürünlerin elde edilmesini engellemektedir.

Öğretmenlerin sınıf düzenini oluşturma aşamasında karşılaştığı sorunlardan biri de eğitsel materyallerdir. Yapılandırmacı sınıf yönetimi oluşturulurken görsel ve işitsel araçların yetersiz olmasının sınıf yönetiminde olumsuzluklara neden olduğu bilinen bir gerçektir. Günümüz sınıf ortamında görsel ve işitsel araçlar ön plana çıkmaktadır. Bu anlamda kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için daha çok duyu organına ulaşan görsel ve işitsel araçlarla oluşturulacak öğrenme ortamlarına başvurmak kaçınılmaz bir ihtiyaçtır (Dursun, 2006). Eğitimde araç-gereç kullanımının, etkili bir eğitim öğretim ortamı

hazırlamada, öğrencilerin öngörülen hedeflere daha kolay ulaşmaları sağlamada, programın başarıya ulaşmasında önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir (Çelik, 2007). Eğer öğretmen bu araç gereçleri kullanma becerisine sahip değilse veya bunların faydasına inanmıyorsa, onları kullanmak da istemeyecektir (Yalın, 1997). Ülkemizde ilköğretim okullarının finansal sorunlarının olması yapılandırmacı bir sınıf oluşturmada önemli bir sorun oluşturmaktadır.

Yapılandırmacı sınıf düzeni oluşturulurken değerlendirmenin önemli bir değişken olduğu bilinmektedir. Buna göre, ilköğretim programlarında, yapılandırmacı yaklaşımın bir gereği olarak değerlendirme, öğrenme sürecinin bir parçası olarak ele alınmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan bir programda, öğrencinin merkezde olması; öğrenme, öğretme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrenenle birlikte planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesini gerektirmektedir (Acat ve Ekinci, 2005). Yapılandırmacı öğrenmede, yalnızca ürün değil aynı zamanda sürecin değerlendirilmesi yapılmaktadır (Erdem ve Demirel, 2002; Yaşar, 1998).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı hem öğrenci, hem öğretmen, hem de dolaylı olarak veli açısından yenidir. Yeni programda bu amaca hizmet eden ölçme yöntem ve araçları; gelişim dosyası, performans değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı, kavram haritaları, proje, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, kendi kendini değerlendirme, grup ve/veya akran değerlendirmesi, kelime ilişkilendirme, drama, görüşme, yazılı raporlar, gösteri ve posterdir.

Yapılandırmacı yaklaşım temelli yeni ilköğretim programı bireyin her açıdan gelişimini sağlarken değerlendirilmesinde de öğretmene farklı ölçme yöntemleri sunarak öğrencinin süreç boyunca çok yönlü olarak değerlendirilmesine olanak tanır; ancak yapılan çalışmalar gösteriyor ki mevcut koşullar itibarıyla sınıf öğretmenlerinin bu ölçme yöntemlerini programın ön gördüğü şekilde kullanabilmekte sıkıntı yaşamaktadırlar (Acar,2008). Öğretmenlerin yeni programda yer alan ölçme ve değerlendirme uygulamaları konusunda problemler yaşadığı; bu konuda programın diğer boyutlarına göre kendilerini daha yetersiz gördükleri; ölçme ve değerlendirme konusunda eğitim ihtiyacı içinde olduklarını ifade ettikleri çeşitli araştırmalarla belirlenmiştir (Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu 2005, Yapıcı ve Demirdelen 2007, Gelbal ve Kellecioğlu, 2007).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının istediği ve benimsediği nitelikli insanı yetiştirmede temel güç, eğitim ve aile kurumlarının birlikte çalışmasından geçmektedir (Baum ve McMurray, 2004). Öğrenci velilerinin iletişim, sosyal ve ekonomik yetersizlikleri öğrencinin okul problemlerinde etkili olduğu bilinmektedir (Mc Calep, 1994, Manacker, Hurwitz ve Weldon,1980). Bu bağlamda yenilenen ilköğretim programının başarıya ulaşmasında aileye önemli görevler düşmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ailenin eğitim - öğretime katılımını desteklemeleri gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerini öğrencileriyle, meslektaşlarıyla ve anne- babalarıyla birlikte etkileşim kurarak oluşturmaları gerekir (Epstein ve Sanders, 2006). Yapılandırmacı ders uygulamaları, okul dışı etkinliklerle aileyi de öğretimin bir parçası yapmayı hedeflemektedir. Böylelikle velilerin programda önerilen ölçme ve değerlendirme araçları ile çocuklarındaki gelişimi izlemeleri kolaylaşacaktır.

Bu yaklaşımda öğrencilerin keşfetmeyi evde de sürdürdüğü, ayrıca araştırma ve etkinlikleri okul dışına da taşıdığı görülmektedir. Bu durum anne ve babalara ya da bakıcılara öğrencinin öğrenme ve gelişme sürecine aktif şekilde dahil olma olanağı vermektedir. Bunun yanı sıra öğrencileri sınıfta fikir alışverişi yapmaya; düşüncelerini test etmeye yöneltmeleri gerekmektedir. Bu tartışmaların, öğrencilere çalışmalarını ve anlayışlarını yapılandırma sorumluluğunu almayı öğreteceği düşünülmektedir.

Yapılandırmacı sınıflarda planlamayı öğretmen ve öğrenci beraber yapmaktadır. Öğretmen, öğretim yılının bütünü içerisinde bir ders saatinden bir döneme kadar süren çeşitli etkinlikleri öğrencileri ile planlamak, uygulamak ve değerlendirmek durumundadır (Küçükahmet, 2000). Öğretmenlerin oluşturdukları sınıf yönetimi düzenini devam ettirmeleri için araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisi, buluş yoluyla öğretim stratejisi, soru-cevap yöntemi, tartışma yöntemi, psikodrama yöntemi, gösteri tekniği, gezi tekniği, gözlem tekniği ve rol yapma tekniği gibi öğrenci merkezli eğitim yaklaşımını esas alan yöntemleri uygulaması beklenmektedir. Bununla beraber yapılandırmacı sınıflarda bireysel yerleşim düzeni, sıralı yerleşim düzeni, küme yerleşim düzeni ve yuvarlak masa yerleşim düzeninin daha uygun olacağı düşünülmektedir. Wilson (1996), yapılandırmacı öğrenmede, kullanılan stratejilerin drama, proje çalışmaları, tasarımlayarak öğrenme, öğreterek öğrenme, işbirlikli öğrenme olduğunu belirtmektedir

Grup çalışmaları sırasında öğrencilere bulgularını tartışmaları için fırsatlar tanınmasının demokratik bir ortamda grup içi iletişimi sağlayacağı bunun da sınıf düzeninin yeniden sağlanmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

Sınıfta ustaca düzenlenmiş bir ortamın varlığı, davranışı değiştirmenin en etkili yoludur (Başar, 1999). Yapılandırmacı bir sınıfta öğretmenin davranış değiştirmede çağdaş yöntemler kullanarak öğrencinin motivasyonunu artırması beklenmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenme doğaçlama etkinliklerine katılımın sonucu olarak gerçekleşmektedir. Yapılandırmacılar, öğrenmenin gerçek dünyada karşılaşılabileceği problem ve etkinliklere dayandırılması gerektiğine inanmaktadırlar.

Yapılandırmacı yaklaşımın teorik olarak çok iyi olduğu ifade edilmektedir. Ancak öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf yönetimi uygulamaları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları düşünülmektedir. Programın eski programa nazaran etkili olup olmadığını sınamak için öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarının değerlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarının programın etkililiğinin ve eksikliğinin saptanması açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın temel problem cümlesi “sınıf öğretmenlerinin uyguladığı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sınıf yönetimine etkisinin değerlendirilmesidir”.

Araştırmanın Amacı

Yapılandırmacı yaklaşıma göre, ilköğretim ve ortaöğretim programlarının değiştirilmesinin Türk Milli Eğitim Sistemi açısından önemli olduğu söylenebilir. Yapılandırmacı sınıf yönetimine ilişkin uygulamaların artmasıyla beraber öğretmenlerin alışkanlıklarının değişeceği düşünülmektedir. Bunun bir sonucu olarak öğretmenlerin geleneksel eğitimden farklı sınıf yönetimi uygulamalarına yöneleceği beklenmektedir. Geleneksel sınıf yönetimi uygulamalarından yapılandırmacı sınıf uygulamalarına geçişte çeşitli araştırmaların yapılması gerekmektedir. Bu araştırma da sürece katkı

sağlamak ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak ilköğretim okullarındaki derslerde uygulanan yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimi üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, bu araştırma ülkemizin geleceği için çok önemli olan bir değişime öncülük yapan yapılandırmacı yaklaşımın ilköğretim okullarındaki derslerdeki uygulamaların sınıf yönetimi üzerindeki etkilerini belirleyerek literatüre katkı sağlamayı amaçladığından, problemin çözümüne önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yukarıda ifade edilen araştırmanın amacına bağlı olarak araştırmada şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1.Sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğretmenlerin sınıf düzenini oluşturmadaki etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğretmenlerin sınıf düzenini devam ettirmedeki etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?

3.Sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğretmenlerin sınıf düzenini yeniden sağlamadaki etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Bu anlamda, amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklamasında yararlı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2006).Bu çerçevede araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örneklem yönteminin kartopu ve aykırı durum örnekleme tekniğine göre seçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek 2006). Araştırmanın çalışma grubunu yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulayan İzmir ili Bornova ilçesindeki 25 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın problemine ilişkin olarak zengin bilgi kaynağı olabilecek bireylere ulaşmak önemli olduğundan, aykırı durum örnekleme ve kartopu örnekleme tekniğine başvurulmuştur. Aykırı durum örnekleme için Bornova'da görev yapan müfettişlerin görüşlerine dayalı olarak derslerinde yapılandırmacı yaklaşımı uygulayan öğretmenlerin isimleri alınarak onlarla görüşme yapılmıştır. Kartopu örnekleme için ilçede görev yapan 866 Sınıf öğretmeni içinden görüşme yapılan öğretmenlerin önerileri alınmıştır. Görüşme sonucunda önerilen öğretmenler bir kartopu gibi büyüyerek belli isimlerin ön plana çıkmasıyla sonuçlanmıştır. Bu bağlamda bu teknik yardımıyla belli bir süre sonra görüşülmesi gereken birey sayısı azalmaya ve belirginleşmeye başlamıştır. Belirginleşen 25 öğretmen ile araştırma yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış ve yönlendirici olmayan görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Öncelikle araştırmanın amacına ulaşmak için yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetiminde nelerin değişip değişmediği incelenmiştir. Bu değişimin sınıf yönetimine yansımaları doğru analiz edebilmek için bu alanda yapılan çalışmalara bakılmıştır.

Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülen bu çalışmada kullanılan görüşme formu Burden'in (1995) sınıf yönetim boyutlarına göre yapılandırılmıştır. Bu boyutlar düzeni oluşturma, düzeni koruma ve sürdürme, düzeni yeniden sağlamadır. Sınıf yönetiminin bu boyutlarına dayalı olarak Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesinden 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı, 1 eğitim yönetimi uzmanı ve 1 program geliştirme uzmanının görüşleri alınarak sorular oluşturulmuştur. Yapılan bu çalışma sonunda hazırlanan görüşme formunda bulunan sorular katılımcıların geleneksel ve yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarındaki sınıf yönetimlerine ilişkin uygulamalarını ve farklılıkları ortaya çıkarmaya odaklı hazırlanmıştır. Seçilen aykırı durum örnekleme ve kartopu örnekleme doğrultusunda ilçe genelinde seçilmiş 25 öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tümü araştırmacı tarafından yönetilmiştir. Bu amaçla görüşmeye katılan öğretmenler isimleri alınmadan onlara kod isimler verilmiştir. Araştırmada veriler görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Görüşme ile elde edilen verilerin kaydedilmesinde iki yöntem kullanılmıştır. Cihaz ile kayıt yapılmış ve deftere kayıtlar alınmıştır. Ses kayıt cihazını kullanmak için katılımcıların onayı alınmıştır. Ortalama olarak görüşmeler bir saat sürmüştür. Öğretmenlerden 4 ü ses kayıt cihazını kabul etmediğinden not alma yöntemiyle görüşme sürdürülmüştür. Bunun dışında araştırmacı tarafından görüşme süresince katılımcıların yanıtlarına yönelik kritik kayıtlar alınmıştır. Araştırmada ortaya çıkacak sonuçların yapılandırmacı sınıf yönetimi yaklaşımlarının oluşturulmasında katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Araştırmacı ile görüşmeciler arasında güven ortamının sağlanması için, görüşülen bireylere verilerin gizli tutulacağı, isimlerin açıklanmayacağı elde edilen verilerin bilimsel bir ortamda araştırma amaçlı sunulacağı başka bir amaçla kullanılmayacağı belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin incelenmesinde Nvivo8 nitel veri analizi bilgisayar programı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen görüşme verileri öncelikle Word belgesi olarak bilgisayar ortamına zengin metin biçiminde aktarılmıştır. Her bir görüşme formundaki sorular taranmış, sorulara verilen yanıtlar node'ler şeklinde kaydedilmiştir. Node'ler verilerin boyutlandırılmasında ve örüntüler oluşturulmasında ana öge olarak kullanılmıştır. Bu bağlamda nitel veri analizinin temel analitik süreçleri olan sınıflandırma, ilintilendirme ve bağlantılar kurma işlemleri program desteğiyle sırasıyla yapılmıştır. Daha sonra veriler program aracılığıyla hızlı bir şekilde kodlanmıştır.

Güvenirlilik ve Geçerlilik

Nitel araştırmalarda güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları araştırma sürecinin önemli bir parçası olarak düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırma sürecinde problem durumu için oluşturulan kavramsal çerçeve ile araştırma bulgularının anlamlı bir bütün oluşturduğu görülmüştür. Araştırmanın güvenirlik ve geçerliğini artırmak için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Süreç içerisinde bu alıntılardan yola çıkılarak araştırmanın sonuçları yazılmış ve gerekli yorumlar yapılmıştır. Bununla beraber araştırmaya katılan öğretmenlerde sorulara ilişkin benzer algılar oluşturabilmek için sorular açık olarak

ifade edilmiştir. Bu sürecin doğru işlediğini araştırma sonuçlarının veriler ile uyumluluğunu göstermiştir.

BULGULAR VE YORUM

Örneklemdaki Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan bütün öğretmenlerin mezun olduğu bölüm sınıf öğretmenliğidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda örneklem olarak sınıf öğretmenleri seçilmiş ve öğretmenlerle görüşme yapılarak araştırma süreci devam ettirilmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 15'i kadın, 10'u erkektir. Bu öğretmenlerden birinci sınıftan, beşinci sınıfa kadar her basamakta beşer öğretmen araştırma sürecine katılmıştır. Öğretmenlerin hizmet süreleri incelendiğinde dört ile yirmi arasında değişen bir dağılıma sahip oldukları görülmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 9'u 1-5 yıllık deneyime, 8'i 6-10 yıllık deneyime, 6'sı 11-15 yıllık deneyime, 2'si 15-20 yıllık deneyime sahiptirler. Öğretmenlerin sahip olduğu deneyime bakıldığında, önemli bir bölümünün eğitim fakültelerinden yakın zamanda mezun olduğu ve yapılandırmacı yaklaşımla ilgili ön öğrenmelere sahip olduğu görülmektedir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 1.

Sınıf Öğretmenlerinin Uyguladıkları Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğretmenlerin Sınıf Düzenini Oluşturmadaki Etkisine İlişkin Bulgular

Görüşme sonuçlarından elde edilen temalar	f	%
Yeni bir oturma düzeni gerektirmesi	25	100
Yapılandırmacı yaklaşımda eğitim materyallerine olan ihtiyacın artması	23	92
Sınıf kurallarının yeniden belirlenmesi	22	92
Okul çevre ilişkilerinin önem kazanması	22	92
İstenmeyen davranışların artması	21	84
Değerlendirme ölçütlerinin değişmesi	20	80
Okul aile ilişkilerinin değişmesi	18	72
Planlama yaklaşımının değişmesi	18	72

Öğretmenlerin hepsi yeni yaklaşımın, yeni bir sınıf oturma düzeni gerektirdiğini, bunun yanında oturma düzeni değişikliğiyle beraber bazı fiziksel düzenlemelerin de önem kazandığını belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin aktif olmasının, öğretmenlerin daha esnek fiziksel bir yapı kurmalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler grup çalışmalarının artmasıyla beraber değişen sınıf düzenine öğrencilerin kolay adapte olamadığını bunun da aile ile oturma düzeninden kaynaklanan çeşitli sorunların oluşmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu konudaki görüşlerini bir katılımcı aşağıdaki gibi ifade etmektedir.

K 7. Veliler yeni sisteme alışmış gibi davranıyorlar. Yeni sistem kendisiyle beraber yeni bir oturma düzenini getirdi. Velilerle çocukların kiminle oturacağı ve kiminle grup çalışmaları yapacakları konusunda sorun yaşıyoruz. Veliler genellikle oturdukları yerdeki çocukları tercih etmektedirler. Bu da benim sınıfta yapılandırmacı oturma düzenini oluşturamamı olumsuz etkilemektedir. Bana göre bu programda çocuğu eğitmek kadar veliyi de eğitmek gibi bir görevimizin olduğunu düşünmekteyim.

Yeni yaklaşım öğrencinin yaparak ve yaşayarak öğrenme sürecine aktif katılım göstermesini sağlamaktadır. Görüşlerine başvurduğumuz öğretmenler öğrencilerin öğretim içinde etkin olması için araç gereç kullanmasının gerekliliğini vurgulamışlardır. 23 öğretmen, öğrencinin konuyu daha iyi anlaması ve zevkli bir ders süreci için materyal kullanımın şart olduğunu belirtmiştir. 2 öğretmen eski programda da materyal desteğinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu konudaki görüşlerini katılımcılar aşağıdaki gibi ifade etmektedirler.

K 1. Yapılandırmacı bir sınıfta kazanımlara uygun materyallerin oluşturulmasının önemli olduğunu düşünüyorum. Bu materyallerin bir bölümü okul yönetimi tarafından sağlanmakta, diğer önemli bir bölümü de velilere bırakılmaktadır. Yapılandırmacı okulların oluşturulması için araç gereç işinin ailelere bırakılması doğru değildir. Aileler geçmişte olduğu gibi istemedikleri konuda zorlandıklarında okuldan uzaklaşmaktadırlar. Sanırım şimdi araç gereç yardımı velileri okullardan uzaklaştırıyor.

K 6. Materyal konusunda diğer önemli bir noktada derste kolaylıkla kullanılacak bazı materyaller vardır. Öğretmenlerin bu materyalleri nasıl geliştireceklerini bilinmediğini düşünüyorum.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciyi aktif hale getirebilmek için demokratik bir sınıf yönetimi anlayışı benimsemek gerekmektedir. Yeni yaklaşım öğrenci merkezli olduğu için 22 öğretmen kuralları öğrencilerle beraber belirlediklerini belirtmiştir. 3 öğretmen ise sınıf yönetimi kurallarını oluşturmada eski ile yeni arasında pek fark göremediklerini ifade etmişler. Katılımcılar bu konudaki görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmektedirler.

K 22. Yeni programın hem bizim hem de öğrencilerin alışkanlıklarını değiştirdiğini düşünüyorum. Sınıf kurallarını, grup çalışmalarına ilişkin kuralları belirlerken öğrencilerle beraber kararlar alıyorum. Yapılandırmacı uygulamadan önce kuralların önemli bir bölümünü ben belirler ve öğrencilere kavratıyordum. Yapılandırmacı süreçle beraber öğrencilerin işin içinde olmadığı bir kuralı uygulamanın zor olduğunu öğrendim.

K 8. Öğrenciler ile daha aktif bir birlikteliğimiz bulunduğundan dolayı kuralları beraber belirlemek zorunda olduğumu gördüm.

Yapılandırmacı yaklaşımda birincil kaynaklar kullanılmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin birincil kaynaklara ulaşmada ve elde ettikleri bilgileri sınıfla paylaşmalarında sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda eğitsel geziler ilk elden veri toplamak için çok önemlidir. 16 Öğretmen eğitsel gezi düzenlemek için okul

ve aile ile ilişkilerinde sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar bu konudaki görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmektedirler.

K 15. Öğrenci velilerinin alışık oldukları öğrenci yapısı eve geldikten sonra odasında kitaplarına göre ödev hazırlamasıydı. Fakat bazı etkinliklerde öğrenciler birincil kaynak olarak veliler ile görüşmeler yapmaktadırlar. Bu durum yoğun iş temposu içinde bulunan velilerin hoşuna gitmemektedir. Bazı veliler çocukların çalışmaları için çevreden yararlanmalarını yadırgamadıklarını fakat buna ayıracak yeterli zamanlarının olmadığını belirterek bu durumu eleştirmişlerdir.

K 2. Gezi yapmayı meslektaşlarının büyük bölümü istemesine rağmen geziyle ilgili evrakların oluşturulması ve güvenlik kaygısı bizi olumsuz etkilemektedir.

Araştırmaya katılan 22 öğretmen yapılandırmacı derslerin işleyişi ile beraber istenmeyen davranışların arttığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara ilişkin bir plan oluşturmadığı ve problem oluştuğunda müdahale etmenin daha etkili olabileceğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin 20'si istenmeyen davranışların hem dersin yapısından hem de aileden kaynaklandığını düşünmektedirler. Katılımcılar bu konudaki görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmektedirler.

K 25. Etkinlikler arası geçişlerde, sınıfın fiziksel yapısından ve öğrenci sayısından kaynaklanan sorunlar yaşamaktayım.

K 20. Kalabalık sınıflarla yapılandırmacı yaklaşımı uygulamak çok zordur. Üstelik bu çevrede en uygun olan okullardan biri de bizim okulumuzdur.

K 16. Öğrenciye verilen ödevlerin bazılarını veliler yapmaktadırlar. Kontrol ediyorum velinin yaptığı çalışma ise eve gönderiyorum. Veli ile karşılaştığımda uygun bir dille rahatsızlığımı ifade ediyorum.

K 10. Öğrenciler bu dönemde birbirine karşı çok acımasız davranmaktadırlar. Birbirinin çalışmalarını kolay beğenmiyorlar.

Öğretmenler yapılandırmacı öğretim programlarındaki ölçme değerlendirme sürecini olumlu bulduklarını, teorik olarak anladıklarını ancak uygulamada bazı sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 20'si geleneksel yaklaşımda yazılı ve sözlü gibi sınavlarla sonuç değerlendirmelerini sıkça kullandıklarını, şimdi ise süreç değerlendirmesi yaptıklarını belirtmişlerdir. Yeni yaklaşımla beraber öğrencilerin bilgilerinden çok bilgiye ulaşma yolları önem kazanmıştır. 18 öğretmen proje ve performans ödevlerinin bu bağlamda etkili olduğunu düşünmektedir. 9 öğretmen alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarını nasıl uygulayacaklarını bilmediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar bu konudaki görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmektedirler.

K 13. Değerlendirmelerde ilk zamandan beri çeşitli sorunlar çıkmaktadır. Bunu biraz doğal karşılıyorum. Süreci değerlendirirken çok fazla değerlendirme istenildiğini düşünmekteyim. Akran değerlendirmesi, grup içi değerlendirme, öğretmenin değerlendirmesi gibi değerlendirmeler çok zaman alıyor. Zamanla biraz pratik çözümler oluşturdum. Etkinlikleri zor yetiştiriyorum. Bu kadar kağıdı doldurmak ve saklamak için yer bulamıyorum.

K 5. Öğrenci ürün dosyalarının çok yararlı olduğunu düşünüyorum. Çocuklara dosyalama sistemini öğrettikten sonra çocuklar çok rahat bir şekilde yapıyorlar.

Bu işlemlerin öğrencinin fazla zamanını aldığını düşünmüyorum. Sistemin uygulamaya konulduğu ilk yılda dosyalama işlemini ben yapıyordum.

Yeni yaklaşım gereği aile ile iletişimin daha sık kurulması gerektiği konusunda tüm öğretmenler hem fikirdir; çünkü ailenin katılımı için velilerin de bilgilendirilmesi; program hakkında aydınlatılması gerekmektedir. Yeni yaklaşımla beraber velilerin okul ile iletişimleri zorunlu olarak artmıştır. Proje ve performans ödevlerinde çocuklarına nasıl yardımcı olmaları gerektiğini araştırmak için nerelere gitmeleri gerektiğini öğrenmek zorunda kalmışlardır. Katılımcılar bu konudaki görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmektedirler.

K 14. Yeni sistemin sınıflarda sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için öğrenci velilerinin öğretmenlerle iletişime geçmeleri ve nerede durmaları gerektiğini bilmeleri gerekmektedir. Verilen performans çalışmalarının bir bölümünü veliler yapmakta öğrenciye bu konuda dönüt verdiğimizde velilerle sorun yaşamaktayız. Bana göre veliler yeni sistemle beraber daha da ukala olmaya başladılar.

K 3. Bence bu sistemde velilerde öğretmenlerle iyi geçinmek zorunda olduğunu öğrendiler. Eski sistemde bazı velileri yılda bir görmek yeterli iken yeni sistemle beraber veliler öğretmenlerle defalarca görüşmek zorundadırlar.

18 öğretmen eskiden yapılan günlük, ünite ve yıllık planların kalktığını, bu durumun öğretmene kolaylık sağlayıp, sadece öğretim sürecine odaklanmasına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre, yeni yaklaşımda planların yerini öğretmen kılavuz kitapları almıştır. Bu kitapların rehberlik desteği sağladığı konusunda tüm öğretmenler hemfikirlerdir fakat kitapların rehberlik desteğine rağmen içerik olarak yetersiz olduğunu ifade etmektedirler. 14 öğretmen yeni sistemde öğretmenin kendini çeşitli planlama yaklaşımları konusunda eğitmesi gerektiğini söylemektedirler. Bu konudaki görüşlerini katılımcılar aşağıdaki gibi ifade etmektedir.

K 4. Planları çok gerçekçi bulmuyordum. Planlama konusunda öğretmenin üzerindeki yük kalktı. Öğretmen şimdi asıl rollerini yerine getirmeye yöneldi.

K 24. Aslında yeni sistemde 5E ve 7E gibi planlama yaklaşımlarının nasıl uygulanacağı konusunda yeterince bilgilendirilmediğimiz için kulaktan dolma bilgilerle uygulamaya çalışıyoruz.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 2.

Sınıf Öğretmenlerinin Uyguladıkları Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımının Öğretmenlerin Sınıf Düzenini Devam Ettirmedeki Etkisine İlişkin Bulgular

Görüşme Sonuçlarından Elde Edilen Temalar	f	%
Öğretmenlerin yeni yöntem ve teknikleri kullanma ihtiyacının artması	18	72
Soru sorma tekniğinin etkin kullanılması	17	68
Öğretmenlerin rehberlik rollerinin artması	17	68
Öğretmenlerin dersi eğlenceli hale getirmesi	16	64
Öğretmenlerin pekiştirici, dönüt ve düzeltme kullanması	15	60
Öğretmenlerin güdülenme stratejilerini kullanması	13	52

18 öğretmen kazanımların öğrenci tarafından daha iyi anlaşılması için drama, rol yapma gibi öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri çok sık kullanmaları gerektiğini belirtmiştir. Yöntemleri teorik olarak bildiklerini fakat etkinliklerde uygulamada zorlandıklarını ifade etmektedirler. 14 öğretmen etkinliklerin gerçekleştirilmesinde öğretmenin olayı kurgulama gücünün çok olması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler yeterince kurgulanmayan etkinliklere öğrencilerin yaşantılarını katmada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. 4 öğretmen geleneksel yaklaşımda aktif yöntemleri kullandıklarını bu yöntemlerin yeni olmadığını belirtmiştir. Bu konudaki görüşlerini katılımcılar aşağıdaki gibi ifade etmektedir

K 21. Derslerde drama gibi çağdaş yöntemleri kullanmak çok güzel fakat öğretmenlerin çoğu bu konuda yetenekli değiller. Aynı zamanda dramanın bir yöntem olarak çok abartıldığını düşünüyorum.

K 19. Aslında öğrenci merkezli diye uyguladığımız yaklaşımları doğru uygulamadığımızı öğrendim. Kazanımlarla yöntemler arasındaki ilişkiyi kurmakta zorlanıyorum. Müfettişler bu sistemi tanıtırken yöntemleri teorik olarak açıkladılar. Bu sistemi ya arkadaşlarımızdan ya da internetteki uygulamalardan öğrenmeye çalıştık.

K 9. Bence bu program özellikle öğrencilere kavramlar arasındaki ilişkileri çok daha net olarak görmelerine olanaklar tanımaktadır. Öğrencilere keşfetme, tartışma ve sonuca ulaşma olanağı tanıdığını düşünüyorum. En önemlisi kullandığımız öğretim yöntemleriyle gerçek anlamda öğrenmenin gerçekleştiğini ve ezbere öğretimden kurtulduğumuzu düşünüyorum.

18 öğretmen yeni yaklaşımın öğrencilere sorgulama becerisini kazandırdığını, özellikle soru tekniğini öğrencilerin ön öğrenmelerini ortaya çıkarmada önemli bulmaktadırlar. 8 öğretmen soru tekniğinin kılavuz kitaplarında etkili bir şekilde kullanıldığını belirtmiştir. Bu konudaki görüşlerini katılımcılar aşağıdaki gibi ifade etmektedir.

K 5. Daha çok rehberlik yapıyorum. Yapılan yanlışlar olursa bu yanlışları düzeltiyorum. Bakın bizim rehberlik yapmamız demek öğrencilerin bir ödevi, bir projeyi nasıl yapacaklarını bilmeleri demektir.

K 11. Aslında öğretmenler yapılandırmacı yaklaşım için önemli olan 5 E ya da 7 E planlama yaklaşımlarını bilmiyorlar. Zamanla şunu öğrendim. Bu planlama yaklaşımında soru sorma tekniğinin her basamakta doğru uygulanması gerekir. Halen çoğu arkadaşımızın bunu bildiğini sanmıyorum.

17 öğretmen öğrencilerin öğretim sürecinde bilgiyi yapılandırdığını kendilerinin de burada sadece rehber ve yönlendirici görevini üstlendiklerini ifade etmişlerdir. 6 öğretmen rehberlik işini geleneksel yöntemde de yaptıklarını yalnızca bu güne özgü olmadığını belirtmişlerdir. Bu konudaki görüşlerini katılımcılar aşağıdaki gibi ifade etmektedir.

K 1. Bu konuda öğrenci velileri ile çatışma yaşamaktayım onlar benim fazla iş yapmadığımı, proje ve ödev çalışmasıyla öğrenciyi çalıştırdığımı düşünüyorlar.

K 9. Aslında rehberlik işinin ne kadar zor ve ne kadar önemli olduğunu anladım. Müfettişlerin bize yapmadıkları rehberliği biz öğrencilere yapıyoruz.

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerden 16 'sı yeni programın eğlenirken öğrenmeyi, öğrenirken eğlenmeyi ilke edindiğini, etkinliklerin ve kitapların da bu yönde hazırlandığını belirtmişlerdir. 11 Öğretmen eğitim-öğretimi daha canlı ve zevkli kılmak adına mizahı kullandıklarını ve espirili davranmak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu konudaki görüşlerini katılımcılar aşağıdaki gibi ifade etmektedir.

K 12. Geleneksel yöntemde biz derslerde espri yapacağımız zaman sanki sınıfın kontrolü bizden çıkacakmış hissine kapılıyorduk. Fakat gerek etkinlik kitabı gerekse proje, performans ödevleri ile ilgili dönüt aldıkça bunun böyle olmadığını anladık.

K 17. Eski sistemin öğretmen yetiştirme sistemi de espirili ders işleme olanağını verecek bir anlayışa göre yetişmemize olanak tanımıyordu. Zaten müfettiş demek ciddiyet demektir.

16 öğretmen yapılandırmacı yaklaşımda pekiştireç, dönüt ve düzeltmelerin birbirinden bağımsız durumlar olmadığını belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin hepsi geleneksel yaklaşımda kullanılan pekiştireçlerin çoğunu yeni yaklaşımda da kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler geleneksel yaklaşımda konu merkezli bir eğitim anlayışından dolayı pekiştireçleri daha kolay kullandıklarını diğer bir ifade ile sıklıkla kullandıklarını ancak, yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecinden dolayı pekiştireçleri bazen zamanında veremediklerini belirtmişlerdir. 12 öğretmen yapılandırmacı yaklaşımda geleneksel yaklaşıma göre, dönütleri daha fazla kullandıklarını ve bu dönütlerin pekiştireç niteliği taşıdığını ifade etmişlerdir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenlerin 10'u düzeltmeyi etkinlikler içerisinde yaptıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin önemli bir bölümü proje ve performans ödevlerinde çocukların etkinlikleri yapıp yapmadıklarını anında tespit edip dönüt ve düzeltme kullanabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu program öğrencilerin kendi öz denetimlerine olanak verdiği için çocuklara tek tek geri dönüt yapma olanağını sağlamıştır. Öğretmenlerin hepsinin hemfikir olduğu konu ailelerin yaptığı projelerin belirgin bir şekilde belli olduğu, asıl aileler bu projeleri yaptıkları zaman öğrencilerin öz yeterliklerinin oluşmasına zarar verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu konudaki görüşlerini katılımcılar aşağıdaki gibi ifade etmektedir.

K 17. Bu yaklaşımda öğrenciyi iyi tanımak zorundayız. Zaten bu yaklaşımda pekiştireçleri çok kullanmak durumundayız. Fakat kullanılan pekiştireçlerin öğrenciden öğrenciye, öğrencinin yetişme biçimine, geldiği aile yapısına göre değiştiğini düşünüyorum.

K 18. Burada zorlandığımız temel şey dönem boyunca büyük çabalarla yaptığımız çalışmaların sergilenmesi için okul yöneticilerin desteğinin önemli olduğunu, zaman zaman da bu desteği yeterince göremediğimizi düşünüyorum.

K 23. Her ders için özgün çalışmalar yapmaya çalışan öğrencilerin yaptıkları etkinlikleri sunabilecekleri uygun mekanlara sahip olamadığımızdan, dönütlerin amacına ulaşmadığını düşünüyorum.

Öğretmenlerin hepsi geleneksel yaklaşımda da güdülenmeyi kullandıklarını güdülenmenin eğitimin doğasında bulunduğunu fakat yeni yaklaşımda güdüleme stratejilerinde değişimler yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre, Bu yaklaşımın

özünde yaparak ve yaşayarak öğrenme bulunmaktadır. Öğretmenler bu yaklaşımda farklı etkinlikler ve uygulamalar kullanıldığı için öğrencinin güdülenmesinin daha da kolaylaştığını belirtmişlerdir

13 öğretmen yapılandırmacı yaklaşımın kullanılması için öğrencinin motivasyonunun yüksek düzeyde olması gerektiğini, aksi takdirde etkinliklerden kopuklukların olacağını bu kopuklukta başarısızlığa neden olacağını düşünmektedirler. 6 öğretmen güdülemede kılavuz kitapların yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bu konuda katılımcılardan biri görüşünü şöyle ifade etmiştir.

K 11. Etkinlikler aracılığıyla çocukların güdülendiğini düşünüyorum. 19 yıllık öğretmenim çocukların bu kadar istekli olarak derse katıldığını görmedim. Çünkü etkilikler demek hem oyun, hem eğlence hem de çok sorulu katılım demektir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 3.

Sınıf Öğretmenlerinin uyguladıkları yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğretmenlerin sınıf düzenini yeniden sağladığı etkisine ilişkin bulgular

Görüşme Sonuçlarından Elde Edilen Temalar	f	%
Süreç içinde yardımın arttığı	22	92
Yerine göre müdahalenin yapıldığı	21	84
Sorunlu davranışa ilişkin stratejilerin geliştirildiği	17	68
Kuralların yeniden değerlendirildiği	15	60

22 öğretmen yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin sorunları doğru algılamaları için önlemler kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilere yardımda en çok drama tekniğini kullandıklarını, fakat öğretmenlerin bu konuda yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. 18 öğretmen sınıf düzeninin yeniden sağlanması sürecinde öğrenci için sorun oluşturacak durumları çözmeye yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. 17 öğretmen sorunun durumuna ilişkin olarak rehberlik servisi ile beraber çalıştığını fakat yeterli desteği alamadıklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki görüşlerini katılımcılar aşağıdaki gibi ifade etmektedir.

K 14. Yeni yaklaşımda drama tekniğiyle sorunları sınıf atmosferine getirmenin önemli olduğunu düşünüyorum. Fakat benim gibi öğretmen arkadaşlarımda da bu tekniği nasıl kullanacaklarını bildiğini sanmıyorum.

K 7. Rehber öğretmenlerin bize yaklaşımlarını olumlu buluyorum. Fakat işbirliği konusunda yetersiz bulmaktayım. Bu öğretmenlerin bir bölümünün branşı rehber öğretmen değildir. Benim okulumdaki rehber öğretmen de böyledir.

Öğretmenlerin 21'i sınıf düzeninin yeniden sağlıklı kurulabilmesi için yerine göre müdahalede bulduklarını bu müdahalenin de davranışa yapıldığını belirtmişlerdir. 17 öğretmen yeni yaklaşımla beraber öğrencilerin sınıf içinde daha aktif davrandıklarını,

kendilerinin rehberlik yaptıklarını, bunun sonucunda da öğrencilerle arkadaş gibi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konudaki görüşlerini katılımcılar aşağıdaki gibi ifade etmektedir.

K 2. Bu yaklaşımla beraber geçmişte çok kullanmadığım empati gibi kavramları daha sık kullanmaya başladım. Öğrencilere empatik davranmanın önemini kavratmaya çalışmaktayım.

K 21. Öğrenciler ile arkadaş gibi davranmaya çalışıyorum. Çocukların kalbini kırmanın kötü bir şey olduğunu biliyorum. Bu nedenle kırıcı olmak istemiyorum. Öğrenciler tarafından çok sevilirim ama ders esnasında saygı görmediğimi düşünüyorum. Öğrendiğim "sen dili-ben dili" gibi iletişim yöntemleri kısa süreli çözüm sağlıyor, bir hafta sonra yine aynı tablo ile karşılaşırım.

17 öğretmen yeni sistemin sorun çözme biçimini doğru bulduklarını belirtmektedirler. Öğretmenlere göre, yeni sistemde sınıf yönetim kuralları öğrencilerle birlikte oluşturuluyor. Oluşturulan kurallar sorun davranışları çözmeye uygun değilse süreç içinde öğrencilerle birlikte değiştirdiklerini belirtmişlerdir. 14 öğretmen sınıfı yeniden organize ederken en çok parmak kaldırdıktan hemen sonra konuşan öğrenciler konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki görüşlerini katılımcılar aşağıdaki gibi ifade etmektedir

K 8. Benim bu konuda sıkıntı yaşadığım sorun istenmeyen davranışları ortadan kaldırmak için konulan kuralları en çok bana destek olması gereken velilerin ihlal etmesidir.

K 25. Sınıfta demokratik bir ortam oluşturmaya çalışıyorum. Bu yaşam biçimini öğrenciye kavratmak kolay değil. Gerek öğrenci velileri gerekse çocukların yaş gelişimlerine dayalı olarak istenmeyen davranışlarla baş edemediğimi düşünüyorum.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonuçlarına göre, yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarının etkili bir şekilde öğretim sürecinde yer almasıyla beraber öğretmenlerin sınıf yönetimi alışkanlıklarında değişimler meydana geldiği söylenebilir. Yıldırım ve Dönmez'in 2008 yılındaki araştırma bulgularına göre yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sınıf yönetiminin beş boyutunu genel olarak olumlu yönde etkilediği; ancak yapı ve uygulamadan kaynaklanan bazı sorunların olduğu sonucuna varılmıştır.

Bulgularda belirtildiği gibi geçiş sürecinde bazı olumsuzluklara rağmen, görüşlerine başvurduğumuz öğretmenlerin programla ilgili olumlu tutum geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Yapılandırmacı sınıf yönetiminde öğretmen ve öğrenci etkileşiminin yüksek olduğu görülmektedir.

Yeni yaklaşım, yeni bir sınıf oturma düzeni gerektirmektedir. Öğretmenler oturma düzeni değişikliğiyle beraber bazı fiziksel düzenlemelerin de önem kazandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin oturma düzeni konusunda öğrencilerden çok velilerle sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Yeni yaklaşımda öğretmenler, sınıf yönetim düzenini kurarken sistemin başarıya ulaşmasında materyal zenginliğinin önemini vurgulamaktadırlar. Öğretmenler materyal konusunda okul yönetimi ile velilerin sorumluluklarını yeterince yerine getirmediklerini belirtmektedirler.

2008 yılında Güven tarafından yapılan bir çalışmada benzer bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yeni ders programlarının uygulanması için ayrılan ders sürelerinin yetersizliği, etkinliklerin uygulanması için gerekli araç-gereç ve yardımcı ders materyali eksikliği ve sınıfların kalabalık olması gibi bazı sorunlarla karşılaştıkları saptanmıştır. Yıldırım ve Dönmez 2006 yılındaki çalışmalarında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamalarının sınıf yönetimi boyutlarını etkilediği sonucu ile bu araştırmanın bulguları benzerlik göstermektedir. Fiziksel düzen ile ilgili bulgulara bakıldığında, öğretmenin farklı yerleşim düzenlerini kullanması gerektiği ön plana çıkmaktadır. Coşkun 2005 yılındaki araştırmasında öğretmenlerin araç gereç sıkıntısı çektiklerini, ayrıca öğretmenler yeni programı öğrenme-öğretme, ölçme ve değerlendirme süreci açısından olumlu bulmaktadır. Peker ve Halat 2008 yılında yaptıkları çalışmada öğretmenlerin teknoloji ve öğretim materyalleri yetersizliğinden dolayı, sınıf içi etkinlikleri tam olarak yapamadıkları sonucuna ulaşmışlar. Erdoğan 2007 yılında yapmış olduğu çalışmasının sonucunda, yeni öğretim programının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için alt yapı ve materyal eksikliğinin olmaması ve gerekli kaynakların öğretmenlere sağlanması gerektiğini belirtmiştir.

Yeni yaklaşım demokratik bir sınıf düzenini kurmayı amaçlamaktadır. Öğretmenler hem sınıf düzeninin oluşturulmasında hem de projelere dayalı öğrencilerin yeni yaşam biçimlerinde birlikte kurallar oluşturmanın önemli olduğunu belirtmektedirler.

Birincil kaynaklara dayalı bilginin sınıflara girdiği bir yapıda okul çevre ilişkisi önem taşımaktadır. Okullar açısından birincil kaynaklara ulaşmak ve onları sınıfa getirmek her zaman kolay olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler gezi düzenlerken gerek okuldan gerekse ailelerden yeteli desteği alamadıklarından yakınmaktadırlar. Adıgüzel 2009 yılında yaptığı çalışmada yeni yaklaşımın ailelere, çocuklarına destek olma noktasında daha fazla görev ve sorumluluk verdiğini belirtmektedir. Bu durum program hakkında yeterince bilgi sahibi olamayan ailelerin çeşitli şikayetlerde bulunmalarına neden olmuştur. Bu sonuç çalışmada elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Çandar'ın 2007 tarihinde yaptığı çalışmada ise şu sonuçlarla araştırma sonuçlarına benzer sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımları uygulayacak olan öğretmenlerin öğrencileri gerekli yerlere, birincil kaynaklara yönlendirmeleri için konu alanlarına hakim olmaları, alanlarındaki gelişmeleri ve yönelimleri çok iyi bilmeleri gereklidir. Yoksa uygulamada öğrencilere kılavuzluk etmede sorunlar yaşanacaktır. Bu durumun geleneksel yaklaşıma göre öğretmen sorumluluğunun arttığını göstermektedir.

Öğretmenlerin önemli bir bölümü yapılandırmacı yaklaşıma göre derslerin işlenmesiyle beraber istenmeyen davranışların arttığını belirtmişlerdir. Buna neden olarak ailenin yeterli düzeyde görev ve sorumluluklarını yerine getirmemesi, derslerin işleniş biçimi, sunulan materyalin çeşidi ve okul yapısını göstermektedirler. Benzer bulgular Kocabey tarafından 2008 yılında yapılan çalışmada elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sınıflarda en fazla gözlenen istenmeyen davranışlar, izin almadan konuşma, yerinden kalkma ve sınıfta dolaşma, arkadaşının ya da öğretmenin sözünü kesme, düzensiz söz hakkı isteme davranışlarıdır. Çandar'a (2007) göre yeni yaklaşımın öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını öngörmesi, sıklıkla disiplinsizlik, öğrencilerin kendilerini rahat ifade etmeleri sayesinde gereksiz konuşmalar, öğrencilerin sürekli

düşündükleri ve düşündüklerini söylemek istemesiyle dersin bölünmesi, ders esnasında gereksiz parmakların kalkması ve öğretmen hakimiyetinin azalmasıyla birlikte öğrenci rahatlığı, gürültü gibi sorunları beraberinde getirmiştir.

Elde edilen sonuçlara dayalı olarak, öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanılmasında sorunlar yaşandıkları ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak uyguladıkları ölçme ve değerlendirme ile ilgili sorunlar yaşanmalarının nedenleri olarak, yeni sistem ile ilgili bilgi eksikliğini, sınıfların kalabalık olmasını ve ailelerin not kaygılarını göstermektedirler. Acat ve Uzunkol tarafından 2010 yılında yapılan araştırma sonunda elde edilen bulgular araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmada öğretmenlerin programlardaki alternatif değerlendirme yöntemlerini yararlı buldukları, ancak bazı sıkıntılar nedeniyle verimli bir şekilde uygulayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu (2005), Duban ve Küçükyılmaz, (2008) 2005 ve 2008 yıllarında yaptıkları araştırmada, yenilenen ilköğretim programlarında öğretmenlerin en çok ölçme değerlendirme aşamasında sıkıntı çektikleri sonucuna ulaşmışlardır. Çalık 2007 yılındaki araştırmasında sınıf öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programındaki ölçme değerlendirme sürecini olumlu buldukları, teorik olarak anladıklarını ancak uygulamada bazı sorunlarla karşılaştıkları sonucuna ulaşmıştır. Gelbal ve Kellecioğlu tarafından 2007 yapılan çalışmada öğretmenlerin ölçme tekniklerinin kullanımı ve hazırlanması konusunda eğitime ihtiyaçları olduğu saptanmıştır.

Görüşlerine başvurduğumuz öğretmenler yeni sistemde planların olmamasını olumlu olarak görmektedirler. Buna dayalı olarak öğretmenlerin yeni sistemde planlarla uğraşmak yerine öğrencilere daha fazla zaman ayırdıkları söylenebilir. Öğretmenler kılavuz kitapların sürece dayalı bir planlama getirdiğini belirtmektedirler. 2008 yılında Güven tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenler, bu yeni programla birlikte ilk kez kullandıkları öğretmen kılavuz kitaplarının kendileri için çok yararlı olduğunu ve iş yüklerini hafiflettiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler etkinlik merkezli bir yaklaşım ile pasif öğrencilerin sınıf içinde ve sınıf dışında daha aktif hale geldiklerini söylemişlerdir. Öğretmenler yeni yaklaşımda dramanın önemli olduğunu fakat öğretmenlerin önemli bir bölümünün drama yöntemini nasıl uygulayacaklarını bilmediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler kazanımların öğrenci tarafından daha iyi anlaşılması için drama, rol yapma gibi öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri çok sık kullanmalarını gerektiğini belirtmektedirler.

Yeni sistemle öğretmenlerin geleneksel yaklaşımdan farklı olarak rehberlik rollerinde değişimler meydana geldiği görülmektedir. Yeni sistem öğretmenleri eğitim-öğretim sürecinde daha canlı ve zevkli kılmak adına mizahı kullanmalarını teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin hepsi geleneksel yaklaşımda da güdülenmeyi kullandıklarını güdülenmenin eğitimin doğasında bulunduğunu fakat yeni yaklaşımda güdülenme stratejilerinde değişimler yaptıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler yeni sisteme öğrencilerin uyum sağlaması için daha çok yardıma ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler. Yapılandırmacı sınıf yönetiminde öğretmenlerin kullandığı pekiştirme, dönüt ve düzeltmelerin geleneksel yaklaşıma göre farklı olduğu

görülmektedir. Geleneksel yaklaşımda sınavlara dayalı dönüt ve düzeltmeler verilirken yeni yaklaşımda performansa dayalı pekiştirici, dönüt ve düzeltmeler verilmektedir.

Yıldırım ve Dönmez 'e (2006) göre, bu yaklaşım okul-öğretmen-öğrenci-veli iletişimini olumlu yönde etkilemiştir. Bu yaklaşımda iletişim etkileşime dönüşmektedir. Öğretmenler iletişimde dönütlerden yararlanarak, düzeltme ve geliştirme etkinliklerine daha çok yer vermektedirler.

Özgan ve Turan 2010 yılında yaptıkları araştırmada genel bir değerlendirme yaparak şu bulguları elde etmişler. Bu bulguların; sınıflar kalabalıklığı, zaman yetersizliği, maddi yetersizlikler, araç-gereç yetersizlikleri, veli desteğinin az olması, öğrencinin bilgi eksikliği, öğrencilerin isteksizliği, ödev konusunda yaşanan sorunlar, öğretmen-öğrenci, veli-yönetici işbirliğinin istenen düzeyde olmaması, ikili öğretim uygulamasının verimsizliği, yöntemlerin karmaşıklığı, program uygulamalarına hazırlıksız geçiş, programdaki açıklamaların yetersizliği ve sınıf düzeyine uygun olmayışıdır.

Çınar, Teyfur ve Teyfur'un 2006 da yaptıkları çalışmada şu sonuçlar elde edilmiştir. Yeni programın öğretmene daha fazla yük getirdiği, ayrıca yeni programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli altyapı ve olanakların yetersiz olduğunu sonucuna ulaşılmıştır..

ÖNERİLER VE SINIRLILIKLAR

Yapılan bu çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir:

- 1.Yapılandırmacı yaklaşıma uygun okul ve sınıf yönetim stratejilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.
- 2.Yapılandırmacı yaklaşıma uygun okulların yapılması gerekmektedir.
3. Süreç içinde sınıf mevcutlarının ortalama olarak Türkiye gerçeğine uygun olacak şekilde 30 öğrenciye çekilmesi gerekmektedir.
- 4.Sistemin başarısı okul yöneticilerinin yapılandırmacı bir anlayışa sahip olmasına bağlıdır. Bu konuda okul yöneticilerinin eğitimi ayrı bir önem oluşturmaktadır.
- 5.Sınıftaki etkililiğin sağlanması için okul, veli ve çevre ilişkileri geliştirilmelidir. Velilerin eğitime katkıları sınıf yönetiminin etkililiğini artıracığı için velilerin yeni sistemle ilgili eğitimine önem verilmelidir.
- 6.Yapılandırmacı sınıf yönetiminin oluşturulması için öğretmenlerin sorun yaşadığı alanlar ihtiyaç belirleme teknikleri ile belirlenerek eğitimleri yapılmalıdır.

İzmir il merkezi Bornova ilçesinde sınırlı sayıda kişi ile yapılan bu çalışma Türkiye genelinde yapılabilir. Sınıf öğretmenlerinin uyguladığı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sınıf yönetimine etkisinin değerlendirilmesi nitel ve nicel yöntemler beraber kullanılarak yapılabilir.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Acar, M. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlikleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Acat, M, B ve Uzunkol, E (2010). İlköğretim programlarındaki alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 337-356
- Acat, M. B. ve Ekinci, A. (2005). Yapılandırmacı felsefe ve yeni müfredat programına etkileri. *14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Denizli.
- Açıkgöz, K. (2003). *Aktif öğrenme*, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 77- 94
- Akyel, H. (2004). Olumlu öğrenmeye uygun bir ortam oluşturma, Ed: Leyla Küçükahmet, *Sınıf yönetimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 243-261.
- Atıcı, M. (2004). İstenmeyen davranışlarla başa çıkma, *Eğitimbilim Dergisi*, San Ofset Matbaası, Kaligrafi Yayıncılık, İstanbul, 16-17.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*, Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri, Ankara.
- Baum, Angela C., ve Mcmurry Schwarz, Paula. (2004). Preservice Teachers Beliefs about Family Involvement: Implications for Teacher Education, *Early Childhood Education Journal*, New York, 32, 57–61.
- Brooks, J.G., ve Brooks, M.G. (1999). *In search of understanding: the case for constructivist classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bukova, G, E ve Alkan, H. (2005). Yeniden yapılandırılan ilköğretim programı pilot uygulamasının değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2), 410- 420.
- Bull, S. L., ve Solity, J. E. (1996). *Classroom management: Principles to practice*, London and New York: Routledge.
- Burden, P, R. (1995). Classroom management and discipline, New York Longmen.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni Türkçe dersi öğretim program'ıyla ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 421-476.
- Çalık, S. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programlarının ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki düşünceleri üzerine bir araştırma. *16. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Tokat.
- Çandar, H (2007) *İlköğretim birinci kademe derslerinde uygulanan yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Çelik, L. (2007). Öğretim materyallerinin hazırlanması ve seçimi. (Editör: Ö. Demirel). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.

- Çınar, O., Teyfur E. ve Teyfur M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkında görüşleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Malatya 11, 47-64.
- Demirtaş, H(2011) “Sınıf yönetiminin temelleri” (Editör, Hüseyin Kıran) *Sınıf Yönetimi*, Anı Yayıncılık, Ankara
- Duban, N., ve Küçükyılmaz, E, A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme- değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri, *İlköğretim online*, 7(3), 769-784.
- Dursun, F. (2006). Öğretim sürecinde araç kullanımı, *İlköğretim Dergisi*. 1, 8-9
- Epstein, Joyce L., Sanders, Mavis G. (2006). Prospect for change: preparing educators for school, family, and community partnerships, *Peabody Journal of Education*, 81(2) 81- 120.
- Erdem, E., ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23, 81-87.
- Erdoğan, M. (2007). Yeni geliştirilen dördüncü ve beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2) 221–259.
- Ernest, P. (1995). The one and the many. (Ed. L. Steffe ve J. Gale), *Constructivism In Education* (sf. 459-486). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Erstad, O. (2002). Norwegian students using digital artifacts in project-based learning. *Journal Of Computer Assisted Learning*, 18(4), 427–437.
- Gelbal S., ve Kelecioğlu, H (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar, *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 144, 135-145
- Gözütok, D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, C. (2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Yeni İlköğretim programlarını değerlendirme sempozyumu*, Kayseri. 17-39.
- Gündüz, Y. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterlilikleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güven, S. (2008). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim ders programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri, *Milli Eğitim*, 177, 224–236.
- Hogan, L., ve Peterson, T. (2001). Camelot: our search for good teaching. *Kappa Delta Pirecord*, 38(1), 6-8.
- Kocabey, K (2008). *2005 İlköğretim programının uygulanması sırasında sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Küçükahmet, L. (2000). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*, Önder Matbaacılık, Ankara.
- Manacker j., Hurwitz, E., ve Weldon. W. (1980) Parent teacher cooperation in schools serving *The Urban Poor The Clearing House*, 62, 108-112
- Martinez, M. A., Sauleda, N., ve Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching And Teacher Education*, 17 (8), 965–977.
- Mc Calep, S,P (1994). Building a community of learner; A collaboration among teacher students, families community. Mahwah, N J: Erlbaum.

- Özgan, H., ve Turan, E. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik öğretmenlerin yöneticilerden beklentileri. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Elazığ, 724-729.
- Peker, M., ve Halat, E. (2008). İlköğretim 1.Kademe matematik programının eğitim durumları boyutunun öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi, *Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 209 -225.
- Prawat, R., S. (1992), Teachers Beliefs About Teaching and Learning: A Constructivist Perspective, *American Journal of Education*, C. 100, S.3, 354-395.
- Saunders, W. (1992). The constructivist perspective: implications and teaching strategies for science. *School Science and Mathematics*, 92 (3), 136-141.
- Şaşan, H., H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, Sayı:74-75, 49-52.
- Von Glaserfeld, E. (1996). Introduction: aspects of constructivism. (Ed. C. Fosnot). *Constructivism: Theory, Perspectives, And Practice*. New York: Teachers College Press, 3-7.
- Wilson, G. B. (1996). *Constructivist learning environments: case studies in instructional design*. Englewood Cliffs NJ: Educational Technology Publications.
- Yalın, H., İ. (1997). *Eğitim teknolojisi öğretim tasarımı*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Yapıcı, M. ve C. Demirdelen. (2007). İlköğretim 4. sınıf programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204- 212.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1-2), 68-75.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi, Ankara.
- Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2006). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamalarının sınıf yönetimine etkileri üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 7(3), 664-679.

İletişim/Correspondence

Mehmet TEYFUR
Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü,
Sınıf Öğretmenliği A.B.D., İzmir
Tel. 0533 5742912
mehmet.teyfur@ege.edu.tr

The Analysis of Hearing Impaired Students' Self Esteem According to Some Variables

Mahmut AÇAK
Inönü University

Tamer KARADEMİR
Kahramanmaraş Sütçü İmam University

Abstract

This study is carried out in order to explain the participation level of impaired students at secondary schools in sportive activities and their self esteem level according to some variables. 4316 students attending 49 hearing impaired secondary schools form the universe of the study. The example group is formed by 1274 students whose age average is 12.56 ± 2.51 and 785 of them are male and 489 are female who want to participate in the study voluntarily. 784 of them cannot hear, 490 of them can hear with earphones and can speak at the same time. Rosenberg Self Esteem Scale is used to determine the participation of the students in attending the sport activities and their self esteem. From the result of the analysis, there isn't a significant difference statistically between students' self esteem grade average according to gender variable but according to participation in sport activity, there is a significant difference between self esteem grade average in favor of those participating in sport and according to the level of handicap, there is a significant difference in favor of those who can hear with earphones. The increase of sport and social activities is important for hearing impaired students because of their communication with the society.

Keywords: Primary schools, Hearing Impaired Students, Self Esteem, Sports Activity

SUMMARY

In general term, self esteem is considered as the feeling of personal value (Rosenberg, 1965) reached by the result of the evaluation of individual's attitude toward oneself, personality characteristics, people's behaviors and attitudes towards them (Bednar and Peterson, 1995) and individual's interest in himself. On the other hand, Rosenberg (1965) states that qualifications and areas given importance are one of the factors that affect self esteem. There is an inverse proportion between sports, physical activities and stress, anxiety, depression and there is a direct one between self esteem and self perception (Berger and Owen, 1983). Also, it is determined that

adolescents who do exercise regularly experience less conflict with their parents, have fewer depressive symptoms and their academic success is above average (Field, Diego, and Sender, 2001). These positive effects of sport sometimes help it to become a part of the treatment of psychological disorders (Fox, 1999; Krechtle, 2004). Ekeland and his friends (2005) state that physical activities have a positive impact on self esteem and behavioural problems of children and adolescents. The positive effects of sport done by a handicapped person reflect on the person himself, his family, work environment and society (Gür, 2001). The person's ability to communicate with society, family and work environment brings quality of life. Whatever the type of obstacle is, moving, exercising, participating in sports activities bring him pleasure and this pleasure increases his motivation of life (Aygün, 2004). Social and psychological benefits of sport like discipline, confidence, and competitiveness are more important than physical benefits for disabled people (Tatar, 1997). In the light of this literature, examining social adjustment problems of hearing impaired students and analyzing socio-demographic characteristics of them are among the missions of educators, administrators, sportsmen, and coaches. The aim of the study is to determine participation of students studying at hearing impaired schools in sports activity and relation between self esteem and participation in sports activities.

METHOD

The population of the study is constituted by 4316 students studying at 49 hearing impaired primary schools in the 2010-2011 academic years. The sample group of the study is composed of 1274 students aged 10 or older, 785 of which are male and 489 of which are female and who have 12.56 ± 2.51 mean of age. The students are thought to have better reading comprehension and response capabilities by consulting school teachers and experts at the schools in the population. Questionnaire method is selected as a data collection tool and these measurements are used:

1. Socio demographic data collection form: In this form, there are different questions according to five variables (age, gender, education level, sports age and country).

2. Rosenberg Self Esteem Scale (RSES); it was developed by Rosenberg in 1965. The study of validity and reliability was conducted by Çuhadaroğlu in 1986 (Çuhadaroğlu, 1986).

First sub-scale measuring only self esteem of 12 sub scales consisted of 63 articles is used. There are 10 articles in Self Esteem Sub-scale formed according to Guttman measurement. Data obtained from 1274 hearing impaired students by questionnaire method is analyzed by using SPSS (15, 0) as the following:

1. Frequency and percentage calculations are done to prove the distribution of the sample according to demographic variables.

2. T-test is used in binary comparisons and one-way variant analysis (ANOVA) is used to evaluate group means more than two in order to determine the differentiation level of the scores obtained from the scale depending on independent variable. Statistical significance level is Alpha (α) and error level is $p < 0.05$.

FINDINGS

Frequency distribution and statistical comparisons done according to the data collected from hearing impaired students are presented in tables. There is not statistically significant difference among self esteem score mean according to gender variables of the study group. There is a significant difference in favor of students with headset among self esteem score mean according to obstacle variable. There is a significant difference in favor of those participating in sport activity among self esteem score mean according to participation in sports activity variable. There is a significant difference statistically among self esteem score mean according to the place variable where they grow up.

RESULTS AND DISCUSSION

There is not a significant difference statistically between mean scores according to gender of the study group. In the related studies, Mullis and his friends state that self esteem increases with age but doesn't change according to gender. According to another study related with the self esteem, there is a difference between self esteem level in age variable because of the individuals under 18 years but there isn't a difference in their self esteem according to gender (Karademir, Aak and oban, 2011). Erman and his friends find that self esteem of women engaged in sport increases but there is not a difference statistically between men. The findings of the study agree with the literature in the same direction. There is a significant difference statistically between self esteem mean scores of the study group according to obstacle variable in favor of students with headset. While hearing impaired students' obstacles differ, without having the ability to distinguish the sounds with headset, there is a positive effect on their quality of life and on their self esteem especially during their growing up period. As a result, self esteem of hearing impaired students participating in sports activities is higher than those who don't participate and it is possible to say that sports activities have a positive effect on self esteem of the impaired students who haven't got much chance to participate in activities.

İşitme Engelli Öğrencilerin Benlik Saygılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Mahmut AÇAK
Inönü Üniversitesi

Tamer KARADEMİR
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Özet

Bu araştırma, ilköğretim okullarında öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin sportif etkinliklere katılım durumu ve bazı değişkenlere göre benlik saygılarının nasıl şekillendiğini ortaya koymak amacı ile yapılmıştır. Çalışmanın evrenini, 2010-2011 eğitim öğretim yılında 49 işitme engelli ilköğretim okulunda öğrenim gören 4316 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise, evrende yer alan okullardan, araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen, yaş ortalamaları 12.56 ± 2.51 olan ve 785'i erkek 489'u bayan toplam 1274 öğrenci oluşturmaktadır. Engel durumu dağılımına göre 784'ü hiç duymayan ve 490'ı kulaklık ile duyup konuşabilme yetisine sahip öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sportif etkinliklere katılım ve bazı demografik bilgilerinin belirlenmesi için bazı soruların yer aldığı formda öğrencilerin benlik saygılarının belirlenmesi için Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucu, öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamaları arasında cinsiyet değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı, spor etkinliklerine katılım değişkenine göre ise benlik saygısı puan ortalamaları arasında spora katılım gösterenler lehine, engel durumu değişkenine göre kulaklık ile duyan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. İşitme engelli sporcular üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu düşünülen sportif ve sosyal faaliyetlerin artırılmasının işitme engelli öğrencilerin topluma iletişim ve uyum sağlamada kolaylık göstermesi ve benlik saygılarının yükseltilmesi bakımından önemli olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: *İlköğretim okulları, İşitme Engelli Öğrenciler, Benlik Saygısı, Sportif Etkinlik*

Toplumda yer alan ve engelli veya özürlü olarak adlandırılan gruplardan birisi de işitme engelli gruplardır. Uzun yıllardır yapılan araştırmalar göstermiştir ki, işitme engelli çocuklar öğrenme, problem çözüme ve yaratıcılık konularında işitme engeli olmayan akranlarının gerisindedirler (Marschark ve ark., 2002). İşitme engelli bireylerde benlik saygısı ile ilgili yapılan araştırmalar genelde tutarsız sonuç vermektedir (İkizler ve Karagözoğlu, 1997). Lane (1992)'e göre, önceki benlik saygısı teorilerine göre, işitme engelli insanlar düşük benlik saygısına sahiptirler. Çünkü değeri az olan bir azınlık grubu içinde yer alırlar ve muhtemelen işitme engelli olmayan insanların olumsuz tutumlarından etkilenmişlerdir. Bat-Chava (1994) yaptıkları çalışmalarda işitme engelli bireylerin benlik saygısının üsteki ifadelerin aksine işitme

engelli insanların düşük benlik saygısı sahibi olmadıklarını savunur ve işitme engelinin benlik saygısını nasıl etkilediği hakkında daha fazla araştırma yapılması gerektiğini öne sürer. Spor faaliyetlerinin ruhsal sağlığa etkisiyle ilgili çalışmalar genellikle dört boyut üzerinde yoğunlaşmıştır, bunlar duygu-durum, korku, depresyon ve benlik tasavvurudur (İkizler, 2002).

Genel anlamda benlik saygısı, bireyin kendisine yönelik tutumları (Rosenberg, 1965), kişilik özellikleri, çevresindeki kişilerin bireye yönelik davranışları ve tutumlarını değerlendirmesi ve kişinin kendisiyle ilgili olması (Bednar ve Peterson, 1995) sonucunda ulaştığı kişisel değerlilik duygusu olarak ele alınmaktadır. Bütüncül bir yaklaşım sergileyen Leary ve ark (1995)'na göre ise benlik saygısı, bireylerin kendileriyle ilgili hem bilişsel hem de duygusal tüm değerlendirmeleri içermektedir.

Benlik saygısı, bireyin yakın çevresindeki diğer insanlarla gerçekleştirilen karşılaşmalarından, başkalarının kendisine yönelik tutumlarından derin bir biçimde etkilenebildiği için birey, başkalarının değerlendirmelerini kendi benlik saygısının bir parçası olarak algılayabilmektedir. Diğer taraftan Rosenberg (1965), önem verilen alanlar ve özelliklerin benlik saygısını etkileyen etmenlerden biri olduğunu belirtmektedir. Ancak, birey herhangi bir alana ya da özelliğe değer vermiyorsa, diğer bir deyişle bu alan bireyin psikolojik merkezinde değilse, bu alan ya da özellik bireyin benlik saygısını etkilemeyecektir. Bunun yanında Rosenberg (1965), bireylerin yaşadıkları başarı ya da başarısızlıklarını algılama biçiminin benlik saygısını etkileyen diğer bir etken olduğunu belirtirken; Guindon (2002), bireylerin yeterliklerinin ve başarılarının benlik saygısı kavramının ayrılmaz birer parçası olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında, bireylerin başarılarını kendi davranışlarının bir sonucu olarak açıklaması da benlik saygısını olumlu yönde etkileyebilmektedir (Emda ve Batia, 1995). Tüm bunlar bir arada değerlendirildiğinde başarılı performans sergileyebilecek yeterliliklere sahip bireylerin benlik saygıları da yüksek olacaktır. Bireylerin sahip oldukları standartları ve bu çerçevede elde etmiş oldukları başarıları hakkındaki yorumları da benlik saygısında önemli bir etken olabilmektedir. Sahip oldukları standartlarıyla başarılı performanslarını zorlanarak elde etmiş olan bireyler bu süreçte kendilerine acımasızca davranabildikleri için benlik saygılarında bir düşüş yaşarlar. Kendilerinden çok büyük beklentileri olmayan ya da standartları çerçevesinde kazandığı başarılarını benlik saygılarına referans olarak alan bireyler ise yüksek bir benlik saygısına sahiptirler (Bandura, 1997). Sonuç olarak, bireyin kendisini beğenmesi ya da beğenmemesi elde edilmiş başarılar sonucunda oluşmayabilir. Çünkü Bandura (1997)'ya göre insanlar, yüksek benlik saygısından daha çok üstlendikleri bir görevi başarılı bir biçimde yapmaya ihtiyaç duymaktadırlar.

Spor ve fiziksel birçok aktivitenin kişiler üzerindeki olumlu etkilerinin yanı sıra ruh sağlığı açısından yararları da bilinmektedir. Son yıllarda yetişkinlerde yapılan çalışmalarda fiziksel etkinliklerin kendilik algısı, yaşıt ve anne-baba ilişkileri, akademik başarı üzerinde olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir (Faigenbaum, 2000; Van de Loo ve Johnson, 1995). Fiziksel aktivitenin gençlerin kendilerini daha sağlıklı ve formda hissetmelerinin yanı sıra, şimdiki ve ileri yaşlarındaki beden sağlıkları açısından da yararlı olduğu bildirilmiştir (Açıkada, 2004; Meffulli, 1992).

Spor ve fiziksel etkinliklerle stres, kaygı ve depresyon düzeyi arasında ters orantılı; benlik saygısı ve kendilik algısı ile doğru orantılı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Berger ve Owen, 1983). Ayrıca düzenli egzersiz yapan ergenlerin anne-babalarıyla

daha az çatışma yaşadığı, daha az depresif belirti ve akademik başarılarının ortalamının üstünde olduğu belirtilmiştir (Field, Diego, ve Sender, 2001). Sporun bilinen bu olumlu etkileri kimi zaman psikolojik hastalıkların tedavisinin bir parçası durumuna gelmesini sağlamıştır (Fox, 1999; Krechtle, 2004). Ekeland ve ark. (2005) fiziksel etkinliklerin çocuk ve ergenlerde benlik saygısı ve davranış sorunları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu belirtmiştir.

Beden eğitimi ve spor faaliyetleri ile fonksiyon kaybına uğramış engelli birey fiziksel, zihinsel, psikolojik ve sosyal yapısıyla bir bütün olarak değerlendirildiğinde, kendisi ve toplumu ile barışık ve bütünleşmiş bir biçimde yaşam sürmesine katkı sağlayabilmektedir. Dolayısıyla spor, engelli birey için önemli bir etkinliktir.

Engelli bireyin yapacağı sporun olumlu etkileri engelli kişinin kendisine, ailesine, iş çevresine ve topluma doğrudan yansımaktadır (Gür, 2001). Kişinin toplum, aile ve iş çevresiyle iletişim kurma becerisi yaşam kalitesini de beraberinde getirecektir. Engel türü ne olursa olsun hareket etme, egzersiz yapma, sportif etkinliklere katılma bireye haz vermekte, hareket etmekten duyulan hazda bireyin yaşam motivasyonunu artırmaktadır (Aygün, 2004). Sporun, disiplin, güven, rekabet ve arkadaşlık hislerini uyandırarak sağladığı sosyal ve psikolojik faydalar; ferde toplumla kaynaşma, faydalı olabilmek imkanı verdiğinden, özürülüler açısından fiziki faydalarından daha da önemlidir (Tatar, 1997).

Engellilerde fiziksel etkinliklere katılmanın faydalarını felsefi açıdan değerlendiren yazarlar daha çok duygusal gelişim ve psiko-motor gelişime katkılarını vurgulamaktadırlar (Aygün, 2004). Sportif faaliyetler özellikle engelli öğrencinin psiko-motor (denge, kuvvet, sürat, esneklik, fiziksel uygunluk) becerilerini olumlu yönde geliştirdiği, onların yapıcı, yaratıcı ve üretici olmasını sağladığı söylenebilir (Aracı, 2001).

Yapılan araştırmalar, engelli bireylerin öğrenme, uyum sorunlarının büyük bir kısmının beden eğitimi ve spor etkinlikleriyle telafi yoluna gidildiği ve araştırmalar sonucunda; engel durumu ne olursa olsun bu bireylerin birçok işlerde buna spor etkinlikleri de dahil, normallerden daha başarılı, toplumsal kurallara daha istekli uyan, sosyal ve uyumlu davranışlar gösterdikleri gözlenmiştir (Aras, 1992).

Bu literatürlerin ışığında işitme engelli öğrencilerin toplumsal uyum sorunlarını incelemek ve sosyo- demografik özellikleriyle irdelemek hem eğitimcilerin hem de işitme engelliler ile sosyal aktivitede bulunan spor adamlarının, antrenör ve yöneticilerin ortak görevleri arasındadır. Yapılan bu araştırmanın amacı da işitme engelli okullarında öğrenim gören öğrencilerin spora katılım durumlarını belirlemek ve benlik saygılarının sportif etkinliklere katılım ile nasıl şekillendiğini belirlemektir.

YÖNTEM

Çalışma deseni olarak, kişilerin karakteristikleri, geçmişleri veya şimdiki davranışları hakkında bilgi edinmeyi ve betimlemeyi amaçlayan tarama (survey) metodu kullanılmıştır.

Evren-Örneklem

Çalışmanın evrenini, 2010-2011 eğitim öğretim yılında 49 işitme engelli ilköğretim okulunda öğrenim gören 4316 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise evrende yer alan okullardan, okul öğretmenleri ve uzmanların görüşünün alınması sonucunda okuma anlama ve cevap verme yetenekleri daha iyi olabileceği düşünülen 10 yaş ve üzeri işitme engelli öğrenciler içerisinden, yaş ortalamaları 12.56 ± 2.51 olan ve 785'i erkek 489'u bayan toplam 1274 öğrenci oluşturmaktadır.

Verilerin toplanması için gerekli izin resmi kurumlardan, öğrenci velilerinden ve okul idarecilerinden alınmış, öğrenciler ve öğretmenlere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyenler ile çalışılmıştır. Ölçek ve kişisel bilgi formunu okuyup yorumlamakta zorlanan toplam 542 (%42.54) öğrenciye işaret dilini bilen sınıf öğretmenlerinin yardımı ile sorulara cevap alınmasında tercümanlık yardımı ile destek sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak anket yöntemi seçilmiş ve şu ölçekler kullanılmıştır:

1. Sosyo-demografik veri toplama formu: bu formda, 5 ayrı (yaş, cinsiyet, eğitim durumu, spor yaşı ve ülke) değişkene ait soru yer almaktadır.

2. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (Rosenberg's Self Esteem Scale (RSES); Rosenberg (1965) tarafından geliştirilmiştir. Türkiye'deki geçerlilik ve güvenilirlik çalışması 1986 yılında Çuhadaroğlu (1986) tarafından yapılmıştır.

Altmış üç maddeden oluşan ölçeğin 12 alt ölçeğinden, araştırmada sadece benlik saygısını ölçen birinci alt ölçek kullanılmıştır. Benlik Saygısı Alt Ölçeğinde, Guttman ölçüm şekline göre düzenlenmiş on madde yer almaktadır. Her ifade 4'lü Likert tipi (çok doğru, doğru, yanlış, çok yanlış) seçenekler içermektedir. Olumlu ve olumsuz yüklü maddeler ardışık olarak sıralanmıştır. Ölçeğin kendi içindeki değerlendirme sistemine göre denekler 0 ile 6 arasında puan almaktadırlar. Sayısal ölçümlerle yapılan karşılaştırmalarda benlik saygısı yüksek (0-1) puan, orta (2-4) puan, düşük (5-6) puan olarak değerlendirilmektedir (Çuhadaroğlu, 1986; Öner, 2006).

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan toplam 1274 işitme engelli öğrenciden anket yöntemi ile elde edilen veriler, SPSS [15,0] paket programı kullanılarak aşağıdaki istatistiksel analizler yapılmıştır:

1. Örneklem, demografik değişkenlerine göre dağılımını ortaya koymak amacıyla frekans ve yüzdelik hesaplamalar yapılmıştır.

2. Ölçekten alınan puanların, bağımsız değişkenlere bağlı farklılaşma düzeyini değerlendirmek için; ikili karşılaştırmalarda t-testi, ikiden fazla grup ortalamalarının değerlendirilmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık derecesi Alpha (α) yanılma düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmaya katılan işitme engelli öğrencilerden elde edilen verilere göre yapılan frekans dağılımları ve bazı bağımsız değişkenlere göre benlik saygısı puan ortalamalarının istatistiksel karşılaştırmaları aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırma grubunun cinsiyet değişkenine göre benlik saygısı puan ortalamalarının analizi

	Cinsiyet	N	%	\bar{X}	Ss ±	t	p
Benlik saygısı	Erkek	785	61.6	1.70	1.52	-1.946	.052
	Bayan	489	38.4	1.87	1.49		
	Toplam	1274	100.0				

*p<0.05

Araştırma grubunun cinsiyet değişkenine göre benlik saygısı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir (t=-1.946, p>0.05). Katılımcıların engel durumuna göre benlik saygılarının farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2.

Araştırma grubunun engel durumu değişkenine göre benlik saygısı puan ortalamalarının analizi

	Engel durumu	N	\bar{X}	Ss ±	t	p
Benlik saygısı	Hiç Duymuyor	784	1.93	1.55	5.019	.000*
	Kulaklık ile duyuyor	490	1.50	1.41		
	Toplam	1274				

*p<0.05

Araştırma grubunun engel durumu değişkenine göre benlik saygısı puan ortalamaları arasında kulaklık ile duyan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir (t=5.019, p<0.05). Araştırma grubunun cinsiyetlerine göre sportif etkinliklerine katılım durumları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.

Araştırma grubunun sportif etkinliklerine katılım değişkeni dağılımları

		Cinsiyet				Toplam
		Erkek	%	Bayan	%	
Spor etkinliklerine Katılım	Evet	407	51.8	196	40.1	603
	Hayır	378	48.2	293	59.9	671
Toplam		785	100.0	489	100.0	1274

Araştırmaya grubunun sportif etkinliklere katılım durumlarına bakıldığında erkek öğrencilerin %51.8 i bayan öğrencilerin %40.1 inin sportif etkinliklere katılım gösterdiği görülmektedir. Katılımcıların sportif etkinliklere katılım değişkenine göre benlik saygılarının farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.

Araştırma grubunun sportif etkinliklere katılım değişkenine göre benlik saygısı puan ortalamalarının analizi

		Spor etkinliklerine katılım				
		N	\bar{X}	Ss ±	t	p
Benlik saygısı	Evet	603	1.29	1.39	-11.218	.000*
	Hayır	671	2.20	1.48		
	Toplam	1274				

*p<0.05

Araştırma grubunun spor etkinliklerine katılım değişkenine göre benlik saygısı puan ortalamaları arasında spora katılım gösterenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir (t=-11.218, p<0.05).

Araştırma grubunun büyüdüğü yer değişkenine göre dağılım durumları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5.

Araştırma grubunun büyüdüğü yer değişkeni dağılımları

Büyüdüğü yer	n	%
1. Köy	386	30.3
2. Kasaba	100	7.8
3. İlçe	356	27.9
4. İl	389	30.5
5. Büyükşehir	43	3.4
Toplam	1274	100.0

Araştırma grubunun %30.3 ünün köyde, %30.5 inin illerde büyüdüğü, katılımcıların en düşük oran olan %3.4 ünün ise büyükşehirde büyüdüğü belirlenmiştir. Katılımcıların büyüdüğü yer değişkenine göre benlik saygılarının farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6.

Araştırma grubunun büyüdüğü yer değişkenine göre benlik saygısı puan ortalamalarının analizi (ANOVA)

	Büyüdüğü yer	N	\bar{X}	Ss ±	F	p	Fark (Scheffe)
Benlik saygısı	1. Köy	386	1.81	1.62	5.297	.000*	2-3 3-5
	2. Kasaba	100	2.21	1.49			
	3. İlçe	356	1.61	1.48			
	4. İl	389	1.69	1.39			
	5. Büyükşehir	43	2.39	1.54			

*p<0.05

Araştırma grubunun büyüdüğü yer değişkenine göre benlik saygısı puan ortalamaları arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(4,1269)}=5.297$, $P<0.05$). Farkın kaynağını bulmak için yapılan testte kasabada yaşayanlar ile ($\bar{X} = 2.21$) ilçede yaşayanlar ($\bar{X} = 1.61$) arasında, ilçede yaşayanlar ile de büyükşehir de yaşayanlar ($\bar{X} = 2.39$) arasında fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre büyükşehirde yaşayan işitme engelli öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin daha düşük olduğu gözlenmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma ile işitme engelli öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin, ele alınan bazı demografik değişkenlere göre nasıl şekillendiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre benlik saygısı puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu işitme engeli olmayan kişilerle yapılan bazı literatürle örtüşmemektedir. Poul (1996) kız öğrencilerin benlik saygısını ölçmek için yaptığı araştırmada kızların ilköğretimden liseye geçerken benlik saygıları düzeylerinin erkeklere göre düştüğünü gözlemlemiştir. Benlik saygısı ile ilgili olarak yapılan başka bir çalışmaya göre de yaş değişkeninde benlik saygı düzeyleri arasında 18 yaş altı bireylerden kaynaklanan fark olduğu fakat cinsiyete göre benlik saygılarında fark belirlenmediği ifade edilmektedir (Karademir, AÇAK ve Çoban, 2011). Erman ve ark. (2004), spor yapan kadınların benlik saygılarının yükseldiğini, ama erkeklerle aralarında istatistiksel açıdan fark olmadığını bulmuştur. Araştırmada çıkan bulgular da literatürle aynı doğrultuda uyum göstermektedir.

Araştırma grubunun engel durumu değişkenine göre benlik saygısı puan ortalamaları arasında kulaklık ile duyan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. İşitme engelli öğrencilerin engel durumları farklılık gösterirken, kulaklık ile tamamen sesleri ayırt etme yetileri olmasa da yaşam kalitelerine kısmen de olsa olumlu etki sağlaması özellikle gelişim dönemlerinde benlik saygılarına yapacağı olumlu katkılar benlik saygılarına da pozitif etki sağlamış olabilir.

Araştırma grubunun spor etkinliklerine katılım değişkenine göre benlik saygısı puan ortalamaları arasında spora katılım gösterenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. İlgili literatürler bu bulguyu doğrulamaktadır. Spora ve egzersize katılımın benlik saygısı üzerinde olumlu etkiler yaptığını belirten birçok araştırmacı bulunmaktadır (Aşçı, Koşar, ve Kin-İşler, 2001; Gill, 1986; Tiggeman ve Williamson, 2000). Engel türü ne olursa olsun hareket etme, egzersiz yapma, sportif etkinliklere katılma bireye haz vermekte, hareket etmekten duyulan hazda bireyin yaşam motivasyonunu artırmaktadır (Aygün, 2004). Spor ve beden eğitimi, engelli çocukların, kendisi gibi engelli ve normal gelişim gösteren çocuklarla bir araya gelerek; bir gruba ait olma, paylaşma ve işbirliği yapma becerilerini kazanmasına yardımcı olur. Ayrıca spor çocuğa engeliyle başa çıkma ve hafifletme yollarını öğretirken, kas ve sinir sistemini, zihinsel reaksiyonlarını ve motor gelişimini destekler (Bayram, 2003). Okullar sağır çocukları yetişkin olarak karşılaştıkları sağır toplumuyla ilişkili olaylara katılımı içeren sosyal fırsatlar için hazırlamalıdır. Sağır çocuğun genel eğitimini destekleyen ders dışı spora olan ilgi eksikliği özellikle devlet okullarında bir sorundur (Stewart ve Stinson, 1992). Beden eğitimi derslerinde geçirilen zaman büyük ölçüde yeterli fiziksel hareket ihtiyacını karşılamadığından herhangi bir fayda sağlamamaktadır. Çünkü devlet okullarındaki işitme engelli çocuklar bu okul müfredatına uymak zorundadır ve onlar beden eğitimi dersi yoluyla yeterli egzersiz alamamaktadır (NICHHD, 2003). Okullar koşma, atlama, sıçrama, ve fırlatma gibi temel motor performansı becerilerini geliştirmeyi amaçlamalıdır. Bu beceriler çeşitli spor performanslarını geliştirmelidir. Yeterli motor performans becerilerini edinen işitme engelli çocuklar, büyüdükçe spora katılmaya yatkın hale getirilebilir. Toplumun işitme engellilerin spora ve rekreasyon aktivitelerine dahil etme zorunluluğu vardır, çünkü böyle yapmaları daha sağlıklı ve zaman içinde daha iyi yaşam tarzları geliştirilmesine yardım eder (Stewart ve Ellis, 2005). Spor, engellilerin fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan gelişmelerini sağlamakta, toplum içine kaynaşmalarını kolaylaştırmaktadır (Eichsteadt ve Lavay, 1995). Bu nedenle, engelli bireylerin topluma olan uyumlarını sağlamak, bu süreci hızlandırmak ve sosyalleşmelerine katkıda bulunmak için spor bir araç olarak ele alınmalıdır (Dunn ve Fait, 1997). Stewart (1991) işitme engelli sporunun sosyal, psikolojik ve eğitim boyutunu detaylı şekilde açıklamıştır. Onun temel önceliği işitme engelli sporunun iletişim, cinsiyet, etnik kimlik, eğitim durumu, siyasi görüşler ve hatta spora ilgi şekli ve derecesi ne olursa olsun bir buluşma yeri olarak işitme engelliler arasında sosyal kimliği kolaylaştırmaktır. Toplumdaki pozisyonuna duyarlı diğer işitme engellilerle bir araya gelme ve sosyalleşme olanağının ötesinde oyunlara az ilgi gösteren sporcu olmayan işitme engelli seyircileri de bir araya getirir. Yapılan bir çalışmada işitme engelli yetişkin futbolcuların benlik saygıları orta seviyede olduğu tespit edilmiştir (Açak, 2011).

Sonuç olarak spor yapma ile benlik saygısı düzeyi arasında olumlu bir ilişki olduğu söylenebilir. Buna göre, spor etkinliklerinde bulunma benlik saygısını artırmakta, yüksek benlik saygısına sahip olmak da spor etkinliklerindeki başarıyı artırmaktadır (Weinberg ve Gould 1995). Özellikle okullar işitme engelli çocukları, işitme engelliler için düzenlenen işitme engelli spor olaylarını kapsayan topluluk olaylarına dahil ederek sosyal yeterliklerinin geliştirebilmesine ve yaşamdan daha fazla keyif almalarına yardımcı olunabilir (Andrews ve ark., 2004).

Araştırma grubunun büyüdükleri yer değişkenine göre benlik saygısı puan ortalamaları arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Farkın kaynağını bulmak için yapılan testte kasabada yaşayanlar ile ilçede yaşayanlar arasında, ilçede yaşayanlar ile de büyükşehir de yaşayanlar arasında fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre büyükşehirde yaşayan işitme engelli öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamalarının daha düşük olduğu gözlenmiştir. Bu bulgu ile ilgili çalışmalar arasında bir paralellik bulunmamıştır.

Açak (2011) işitme engelli yetişkin futbolcularda yaptığı çalışmada; işitme engelli futbolcuların benlik saygısı puan ortalamaları arasında sporcuların yaşadığı yer değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (Açak, 2011).

Diğer kültürel azınlık gruplarının tersine, işitme engelli insanlar birbirlerini bulma ve kaynaşma konusunda aktif bir şekilde çaba harcarlar (Lane, ve ark., 1996; Regan, 1995). Eğer işitme engelli öğrenciler bir şehirde, şehir yakınlarında ya da kalabalık kasabalarda yaşıyorlarsa, spor yapan bir grup işitme engelli insan bulabileceklerdir. En temel düzeyde, işitme engelliler bir araya gelirler çünkü psikolojik ve dilbilimsel olarak böyle bir toplum sosyal hazzı kazanacağı en rahat çevreyi sağlar. Bu da işitme engelli kulüplerinin, işitme engelli derneklerinin ve işitme engelli spor aktivitelerinin olmasının nedenidir.

Sonuç olarak sportif faaliyetlere katılan işitme engelli öğrencilerin benlik saygılarının katılmayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiş olup, sportif etkinliklerin işitme engelli olup çok fazla alternatif aktivite içerisinde bulunma şansı olmayan öğrencilerin benlik saygıları üzerinde olumlu etki sağladığını söylemek mümkün olabilir.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Açak M. (2011). *İşitme engelli ve işitme engelli olmayan futbolcuların benlik saygıları ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi. Elazığ.
- Açıkada C. (2004). Training in children. *Acta Orthopaedica et Traumatologica Turcica*, 38, 16-26.
- Aracı H. (2001). *Öğretmen ve Öğrenciler İçin Okullarda Beden Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Aras N. (1992). Özel Eğitime Muhtaç Kişiler ve Beden Eğitimi Spor, *Çağdaş Eğitim*, 180, 21
- Aşçı, F.H., Koşar, Ş.N., ve Kin-İşler, A. (2001). The relationship of self-concept and Perceived athletic competence to physical activity Level and Gender among Turkish early adolescents. *Adolescence*, 36 (143), 499–507.
- Aygün Ö.(2004). *Zihinsel Engellilerde Antrenman Öncesi ve Sonrası Motorik Performansın Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Bacakoğlu H. (2002). *Görmeyen Çocuklarda Benlik Kavramı ve Rasyonel Düşüncenin Gelişiminde Rasyonel Duygusal Eğitimin Etkisi*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Doktora Tezi, İstanbul.
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

- Başkara SV.(2002). *Özsaygının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Bat-Chava Y. (1994). Group identification and self-esteem of deaf adults. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 494–502.
- Bednar RL, and Peterson SR. (1995). Self-esteem: Paradoxes and innovations in clinical theory and practice (2nd ed.), DC: *American Psychological Association*. Washington.
- Berger BG, Owen DR.(1983). Mood alteration with swimming-summers really do “feel better”. *Psychosomatic Medicine*, 45, 425-433.
- Bilgin Ş. (2001). *Ergenlerde Kaygı ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişki*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Çuhadaroğlu F. (1986). *Adölesanlarda Benlik Saygısı*. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ekeland E, Heian F, and Hagen KB. (2005). Can exercise improve self esteem in children and young people? A systematic review of randomised controlled trials. *British Journal of Sports Medicine*, 39, 792-798.
- Emda O, and Batia D.(1995). Actual and perceived parental social status: Effects on adolescent self concept. *Journal of Adolescence*; 30, (119), 603–617
- Enç M.(2005). *Görme Özürlüler Gelişim, Uyum ve Eğitimleri*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık,2. Baskı.
- Erman KA, Şahan A, Can S. (2004). Sporcu bayan ve erkeklerin benlik saygısı düzeylerinin karşılaştırılması. 8. *Uluslar arası Spor Bilimleri Kongresi*, Antalya.
- Faigenbaum AD.(2000). Strength training for children and adolescents. *Clinics in Sports Medicine*, 19, 593-619
- Field T, Diego M, and Sender CE. (2001). Exercise is positively related to adolescents’ relationships and academics. *Adolescence*; 36:105-110
- Fox KR.(1999). The influence of physical activity on mental well-being. *Public Health Nutrition*; 2(3A): 411-418.
- Garrison Karl C, and Garrison Jr Karl C.(1981). *Benlik Gelişimi*, Çev. Uğur Öner, Ergenlik Psikolojisi (Ed. Bekir Onur) Hacettepe Taş Kitapçılık, 2. Baskı, Ankara.
- Gill DL. (1986). Psychological Dynamics of Sport Illinois. *Human Kinetics Publishers*, 37,103.
- Guindon MH. (2002). Toward accountability in the use of self-esteem construct. *Journal of Counseling and Development*, 80 (2), 204–213
- Gür A. (2001). *Özürlülerin Sosyal Yaşama Uyum Süreçlerinde Sportif Etkinliklerin Rolü*, T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- İkizler C, Karagözoğlu C. (1997). *Spor Başarısının Psikolojisi* (3. Baskı), Alfa Basımevi. İstanbul.
- İkizler HC. (2002). *Spor Sağlık ve Motivasyon*. 1.Baskı, Alfa Yayınları. İstanbul. 20,30-31.
- Karademir T, Açak M, and Çoban B. (2011). Self Esteem Levels of Students Who Participate in Special Ability Examinations to Attend the Department of

- Physical Education and Sport Teaching in Turkey, *World Applied Sciences Journal*, 12 (3), 279-286.
- Krechtle B. (2004). Influence of physical activity on mental well-being and psychiatric disorders. *Schweiz Rundsch Med Prax*, 93, 1403-1411.
- Lane H. (1992). *The mask of benevolence*. Vintage Books. New York.
- Leary MR. (1995). *Self-Presentation: Impression Management and Interpersonal Behavior*. Boulder, CO:Westview.
- Marschark, M., Lang, HG., Albertini, JA. (2002). *Educating Deaf Students From Research To Practice*, New York: Oxford University Pres
- Meffulli N. (1992). The young child in sport. *British Medical Bulletti*, 48, 561-568.
- Mullis AK, Mullis RL, and Normandin D. (1992). Cross-Sectional and Longitudinal Comparisons of Adolescent Self Esteem. *Adolescence*, 27, 105, 51-60.
- National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care and Youth Development Network. (2003). Fre-cjuency and intensity of activity of third-grade ehildren in physical edueation. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 157, 185-90.
- Öner, N. (2006). *Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testlerden Örnekler*. Genişletilmiş ikinci baskı, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Pope AW, McHale SM. and Craighead WE. (1983). *Self- Esteem Enhacement with Children and Adolescents*. New York: Pergamon.
- Poul MN. (1996). Girls, physical activity and self-esteem. Melpomene Institute packet
- Rosenberg M. (1965). *Society and Adolescent Self-İmage*, Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Tatar Y. (1997). *Özürlüler ve Spor*, Fiziksel Engelliler Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Tiggeman M, and Williamson S. (2000). *The Effect of Exercise on Body Satisfaction and Self-Esteem as a Function of Gender and Age*. Sex Roles; 119-127.
- Van de Loo DA, Johnson MD. (1995). The young female athlete. *Clinics in Sports Medicine*, 14, 687-707.

İletişim/Correspondence

Mahmut AÇAK
İnönü Üniversitesi,
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
Tel: +90 0422 341 11 09
m.acak@hotmail.com

Tamer KARADEMİR
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu,
Tel:+90 0344 219 10 00
e-posta: tamer.karademir@hotmail.com

Primary School Students' Perceptions of Principal and Teacher Support, Perceived Violence, and School Satisfaction

Servet ÖZDEMİR
Ferudun SEZGİN
Gazi University

Abstract

This study investigated the perceptions of primary school students' about principal and teacher support, perceived violence at school, and school satisfaction. A total of 3409 students from 6th, 7th, and 8th grades at 42 primary schools in 14 cities were participated in the study. The School Atmosphere Scale was used to gather data. Results showed that students' perceptions of school satisfaction were positively related to both teacher support and principal support. However, student school satisfaction was negatively associated with the perception of school violence. Regression analysis indicated that perceived support from teachers and principals were significant predictors of school satisfaction. Although perceived school violence did not vary depending on gender, significant differences were found in students' perceptions of teacher support, principal support, and school satisfaction by the variables of gender and grade. Several suggestions are presented to enhance student school satisfaction and perceived social support.

Keywords: *Social support, perceived violence, school satisfaction*

SUMMARY

There is a great deal of recent research paying attention to the students' perceptions of school settings (Aypay & Eryılmaz, 2011; Blum, 2005; Cemalcılar, 2010; Çalık & Kurt, 2009; Ervasti et al., 2011; Hoy et al., 1991; Huebner et al., 2001; Jin & Moon, 2006; Malecki et al., 2008; Özdemir et al., 2010; Saylor & Leach, 2008; Yılmaz, 2005). Students may be more successful and happy in a positive school climate in which principal and teachers have supportive behaviors. This is because perceived social support is important for students to learn and feel themselves good at school (Hoy & Feldman, 1987; Hoy et al., 1991). For a better understanding of school climate in view of student behavior, not only should a student's personal characteristics taken into consideration but also school environmental factors must be involved in the studies. In

this regard, this study aims at contributing to the combination of these two points of view.

As an investigation of primary school students' perceptions of perceived support from teacher and school principal, perceived violence, and school satisfaction in terms of their relationships and differences by the variables of gender and grade, this study examined the factors related to both students' demographic variables and school organizational characteristics. In sum, this study addresses the following questions:

1. Are there any significant relationships among student perceived support from teacher and principal, perceived school violence, and school satisfaction?
2. Are student perceived support and school violence the significant predictors of school satisfaction?
3. Are there any significant differences in students' perceptions of perceived support from teacher and principal, perceived school violence, and school satisfaction by the variables of gender and grade?

In this study, the perceptions of primary school students about teacher and principal support, perceived violence, and school satisfaction were examined by using a descriptive survey model. These factors were also used as dependent variables in comparing their differences by the independent variables of gender and grade. By using a purposeful cluster sampling method, this study had a sample of 3409 students from 6th, 7th, and 8th grades at 42 primary schools in 14 cities in Turkey. The School Atmosphere Scale developed by Cemalcilar (2010) was administered to gather data. This scale has four subscales: (1) Teacher support, (2) Principal support, (3) Perceived school violence, and (4) Satisfaction with school (academic programs). In order to analyze the data, Pearson correlation coefficients, a multiple linear regression analysis, independent samples t-tests and one way ANOVA were used.

Results indicated that student school satisfaction was positively related to both teacher support ($r = .64, p < .01$) and principal support ($r = .46, p < .01$). However, there was a negative relationship between teacher support and perceived school violence ($r = -.16, p < .01$). Principal support ($r = -.31, p < .01$) and school satisfaction ($r = -.16, p < .01$) were also negatively related to perceived school violence of students. These findings demonstrated that school perceived school violence tended to decrease when teacher support, principal support, and school satisfaction perceptions increased. Regression analysis reported that teacher support ($t = 34.17, p < .01$) and support from school principal ($t = 11.43, p < .01$) were the significant predictors of school satisfaction. These two variables were positively associated with students' perceptions of satisfaction with school. Although, school violence scores did not vary depending on gender variable ($t = -1.86, p > .05$), significant differences were found in students' perceptions of teacher support, principal support, and school satisfaction by the variables of gender and grade ($p < .05$).

This study focusing on primary school students' perceptions of teacher and principal support, school violence, and satisfaction with school has supported the notion that a positive school climate and a high level of social support may enhance student school satisfaction. Results of the study are consistent with some findings of previous studies (Hoy et al., 1991; Özdemir et al., 2010; Turan, 1998; Yılmaz, 2005). According to the results, girls are more likely to have positive perceptions of teacher support, principal support, and school satisfaction than boys. On the other hand, boys tend to

experience more violence and bullying than girls. These findings are in line with the previous studies reporting that male students have more perceived violence and they are more likely exposed to bullying (Kepenekçi ve Çınkır, 2003; Pişkin, 2002). The increasing perceived school violence with the high level of school grade may be related to the developing effect of adolescence period in which primary school students need more social support from teachers, principal, parents, and peers. From the point of positive psychology, schools and teachers should help student have a good feeling about the school environments. In this regard, in order for students to have a better and healthy personal and academic development in schools, they should be supported and encouraged by their teachers, principals, and peers.

İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yönetici ve Öğretmen Desteği, Algılanan Şiddet ve Okul Memnuniyetine İlişkin Görüşleri

Servet ÖZDEMİR
Ferudun SEZGİN
Gazi Üniversitesi

Özet

Bu çalışmada, ilköğretim okulu öğrencilerinin algıladıkları yönetici ve öğretmen desteği, şiddet ve okul memnuniyeti araştırılmıştır. Araştırmaya 14 ilde 42 ilköğretim okulundan 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören toplam 3409 öğrenci katılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla Okul Atmosferi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları öğrencilerin okul memnuniyeti algılarının yönetici ve öğretmen desteği ile pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir. Okul memnuniyeti ile algılanan şiddet arasında ise negatif bir ilişki bulunmuştur. Regresyon analizi sonuçları, öğrencilerin okul memnuniyetinin açıklanmasında öğretmen ve yönetici desteğinin anlamlı yordayıcılar olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin öğretmen desteği, yönetici desteği ve okul memnuniyeti değişkenlerine ilişkin algıları cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Öğrencilerin şiddet algıları ise cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermezken, sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde değişmiştir. Öğrencilerde okul memnuniyetinin ve algılanan sosyal desteğin artırılmasına ilişkin öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Sosyal destek, algılanan şiddet, okul memnuniyeti

Farklı öğretim kademe ve okul türlerinde öğrencilerin okula ilişkin algılarının incelenmesini konu alan çalışmalarda son yıllarda önemli bir artış olduğu gözlenmektedir (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Blum, 2005; Cemalcılar, 2010; Çalık ve Kurt, 2009; Ervasti vd., 2011; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991; Huebner, Ash ve Laughlin, 2001; Jin ve Moon, 2006; Malecki, Demaray ve Davidson, 2008; Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010; Saylor ve Leach, 2008; Yılmaz, 2005). Öğrenciler açısından iyi bir okulun hangi özelliklere sahip olması gerektiğinin bilinmesi, öğrencilerin okul memnuniyeti ve bağlılığı duygularını etkilemektedir. Destek, başarı ve güvene dayalı bir okul iklimi, olumlu bir öğrenme ortamı, güçlü bir öğretmen, yönetici ve akran desteği öğrencilerin okula daha fazla bağlanmalarına yardımcı olabilir. Öğrenciler, öğrenme ihtiyaçları önemsendiği ve kişiliklerine değer verildiği ölçüde okula bağlanırlar. Okula yüksek düzeyde bağlılık duyan bir öğrenci daha başarılı olur. Yüksek akademik beklenti ve standartlar, olumlu öğretmen ve öğrenci ilişkileri, fiziksel ve duygusal açıdan güvenli ve olumlu bir okul iklimi, öğrencilerin okul bağlılığını geliştirir (Blum, 2005). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin destekleyici davranışlar gösterdikleri, olumlu ve gelişmeye yönelik, pozitif bir öğrenme ortamının olduğu, akademik gelişimin önemsendiği açık bir okul ikliminde öğrenciler daha başarılı olurlar

(Hoy vd., 1991). Olumlu bir okul iklimi, öğrencilerin kabul görme ve ait olma duygusunun pekişmesine, akademik başarısının yükselmesine, şiddet algısının düşmesine ve olumsuz davranışlara yönelme riskinin azalmasına neden olur. Destek, başarı ve güvene dayalı bir okul ikliminin önemli bir göstergesi, öğrencilerin okul yöneticileri, öğretmenleri ve akranları tarafından desteklenmesidir. Böyle bir okulda, öğrencinin öğrenme ihtiyacı karşılanır, yaratıcılığı gelişir ve kendine güveni artar. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrencilerle iyi ve güçlü ilişkiler kurmaları ve onları desteklemeleri, öğrencilerin okulda iyi arkadaşlıklar edinmelerine yardımcı olur. Akademik programların öğrencilerin gelişimini desteklemesi ve şiddetten arınık güvenli bir okul ikliminin oluşturulması, öğrencilerin okul memnuniyetini artırarak onların okula daha fazla bağlanmalarını sağlayabilir.

Okul memnuniyeti öğrencilerde psikolojik iyi oluş (Jin ve Moon, 2006), yaşam deneyimleri ve denetim odağı (Huebner vd., 2001), aktif öğrenme ve öğretmen desteği (Şahin, 2007), psikolojik açıdan sağlıklı bir ortam olarak okul (Baker, Dilly, Aupperlee ve Patil, 2003) ve okul bağlılığı (Blum, 2005) gibi farklı konularla ilişkilendirilen ve önemli sonuçları bulunan bir olgudur. Öğrencilerde yaşam deneyimleri, denetim odağı ve okul memnuniyeti arasındaki ilişkilerin araştırıldığı bir çalışmada, sosyo-ekonomik düzey gibi bazı demografik özelliklerin öğrencilerin okul memnuniyetiyle ilişkili olmadığı bulunurken, çevresel yaşantıların okul memnuniyetiyle orta düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, okul memnuniyeti öğrencilerin kişisel özelliklerinin yanında çevresel stres faktörlerini ve kaynaklarını birlikte ele almayı gerektirmektedir. Sonuç olarak okula karşı olumlu bir tutumun gelişmesi, okulla ilgili faktörlerin yanında çevresel ve ailesel faktörlerin de dikkate alınmasını gerekli kılmaktadır (Huebner vd., 2001). Bu faktörlerden biri olarak sosyal destek, bir bireye başka bireylerden, kişinin bulunduğu sosyal gruptan veya topluluk ya da toplumdan sağlanan yardım olarak tanımlanabilir. Öğrencilerin akademik öğrenmelerine yönelik sosyal destek ise, öğrencinin okulda daha başarılı olmasına yardımcı olabilecek kişilerle olan kişisel ilişkileri ifade etmek için kullanılır (Lee, Smith, Perry ve Smylie, 1999).

Okul, öğrencinin hayatında önemli yer tutan sosyal bir ortamdır (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2008). Sosyal bir kurum olarak okul, öğrencinin ait olma, sevgi, takdir edilme, destek ve başarı gibi ihtiyaçlarını karşılamalıdır (Glasser, 1985, 1999). Sosyal destek bireyin ailesi, öğretmenleri, akranları ve toplumun diğer üyeleri içinde başkaları tarafından önemsendiğine, değerli görüldüğüne ve kabul edildiğine ilişkin bir algı olarak tanımlanabilir. Özellikle, öğrenciler açısından akranlarınca sağlanan sosyal destek, stresin azaltılmasında etkili bir faktör olarak kriz durumlarının önlenmesine yardımcı olur ve duygusal gelişimde önemli bir rol oynar (Bernard, 2004). Başta öğretmenler olmak üzere okul çalışanlarının öğrencilerin öğrenmesine ilgi duymaları, öğretmen desteği, aktif ve otantik bir öğrenme gibi etkenler, öğrencilerin memnuniyeti ile pozitif ilişkili görülmektedir (Şahin, 2007). Öğrencilerin okulda şiddete ve zorbalığa maruz kalmaları, onların akademik olarak başarısız olmalarına ve olumsuz okul yaşantıları geçirmelerine neden olmaktadır. Ayrıca, zorbalığa uğrayan öğrenciler olumsuz akademik çıktılara sahip olmanın yanında yeterli sosyal desteğe de sahip değildirler. Bir öğrencinin okulda algıladığı sosyal desteğin artışına bağlı olarak akademik ve sosyal başarısında artış olmaktadır (Malecki vd., 2008). Öğrencilerin okulda sosyal destek ihtiyaçlarına önem vermek gerekir. Frey ve Wilhite (2005), okul ortamında öğrencilerin, arkadaşları, öğretmenleri ve diğer bireyler tarafından

desteklenmek, kabul görmek, anlamlı ve önemli işler yaptıklarını ve önemli katkılarda bulduklarını bilmek istediklerini belirtmektedir. Öğrencilerin, bunu başarabilmek için kendileri açısından önemli ve anlamlı bir rol algısına sahip olmaları gerekir.

Öğrenciler açısından sosyal desteğin pek çok kaynağı olabilir. Örneğin, aileler çocuklarını okulda daha iyi çalışmalarını ve daha başarılı olmalarını konusunda cesaretlendirebilir; öğretmenler kişisel destek, ilgi ve dikkatlerini yöneltebilir ve öğrencilere yardımcı olabilir; öğrenciler birbirlerini daha başarılı olma konusunda cesaretlendirebilir; ve hatta çocuğun yakın çevresi, komşuları ve nihayetinde daha geniş anlamda öğrencinin çevresindeki toplum ona yardım ve destek sağlayabilir. Çocuklar daha küçükken, sosyal desteğin önemli bir bölümü anne-babalardan ve aileden gelir. Çocuk büyüdükçe sahip olduğu etkileşim ağı genişler. Çocuğun okulda ve okul çevresinde öğretmenlerle, akranlarıyla ve diğer yetişkinlerle geliştirdiği ilişkiler, yetişkinliğe geçerken daha fazla önem kazanmaya başlar (Lee vd., 1999).

Okul yaşamının duygusal boyutlarının niteliğine ve okulla ilgili diğer olumlu tutumlara ilişkin bir gösterge olarak öğrencinin okul memnuniyeti, akademik başarı, motivasyon ve öğrenmeye karşı ilgi ile ilişkilidir (Ervasti vd., 2011). Okul memnuniyeti öğrencinin okul yaşamını bir bütün olarak ne derece olumlu algıladığına ilişkin bir duygudur. Öğrencinin okul memnuniyetini etkileyen faktörler arasında öz saygı, akademik öz yeterlik, destekleyici öğretmen ve akran ilişkileri önemli yer tutmaktadır (Wilner, 2011). Öğrenciler kendileri hakkında olumlu düşüncelere sahip olduklarında, okul memnuniyeti, kendine güven artmakta, olumsuz davranışlara yönelme olasılığı azalmaktadır. Öğrenciler akademik yeterlikler konusunda kendilerini iyi hissettikleri zaman, okula ve öğrenme sürecine daha fazla katılmakta ve okulu daha eğlenceli bir ortam olarak görmektedirler. Olumlu bir tutum, destekleyicilik ve yardım sağlayan ve gerektiğinde ulaşılabilir olan öğretmenlerin varlığını bilmek, öğrencilerin okulda kendilerini daha mutlu ve rahat hissetmelerini sağlar. Jin ve Moon (2006), öğrencilerde okul memnuniyetinin olumlu bir akran ve öğretmen iletişimi ile ilişkili olduğu yönünde bulgulara ulaşmıştır.

Daha fazla sosyal destek alan öğrencilerin sonuçta daha başarılı olduğu argümanı, akademik öğrenme açısından sosyal desteğin önemini ortaya koymaktadır. Bu bakış açısı, öğrenme sürecinde sosyal etkileşimin önemli olduğu anlamına gelmektedir. Sosyal destek, öğrencilerde öğrenmeye ve başarıya yönelik motivasyon sağlar. Çocuğun kendine güvenini artırır ve başarının ulaşılabilir olduğunu gösteren olumlu bir benlik duygusu geliştirir. Bununla birlikte, sosyal destek algısı öğrencilere risk alma, hataları kabul etme ve düzeltme, yardım arama ve daha iyi bir öğrenme sürecinde başarısızlıklardan ders alma konularında yardımcı olarak onların kendine güven, öz saygı ve psikolojik güvenlik duygularını pekiştirir (Lee vd., 1999). Bir araştırmada Smyth (1999), okulun etkililiğine ilişkin olarak, öğrencilerin akademik başarısının yüksek olduğu okullarda, öğrencilerin devamsızlık ve okulu terk etme oranlarının düşük olduğu sonucuna varmıştır. Devamsızlık ve okulu terk etme oranlarının düşük olması, sosyal desteğe işaret eden pozitif bir öğretmen-öğrenci ilişkisi, güçlü bir iletişim ve okulun pozitif öğrenme ortamı ile ilişkili görülmektedir.

Okulda şiddet ve zorbalık, öğrencilerin okula karşı olumsuz duygular beslemelerine ve okulun bir tehdit alanı olarak algılanmasına neden olabilmektedir. Pişkin'e (2002) göre, zorbalığa maruz kalan öğrencilerde okulu sevmeme duygusu oluşmakta ve ilk gençlik yıllarında okulda zorbalığa karışan öğrenciler, daha sonraki

yaşantılarında da suç işlemeye devam etmektedirler. Zorbalığa ya da şiddete maruz kalan öğrenciler, çaresizlik, depresyon, kaygı, kızgınlık, kendini değersiz hissetme gibi duyguları yaşamları boyunca hissedebilmektedirler. Kepenekçi ve Çınkır (2003) ise, genellikle öğrencilerin sorunlarını nasıl çözeceklerini bilemedikleri için zorbalığa başvurduklarını belirtmektedirler. Başka bir çalışmada ise Kapıcı (2004), öğrencilerin zorbalığa maruz kalma türünün ve düzeyinin depresyon, kaygı ve benlik saygısı gibi değişkenlerle ilişkisini araştırdığı çalışmasında, zorbalığın demografik değişkenlerden çok psikolojik değişkenlerle bağlantılı olduğu sonucuna varmıştır.

Okulda öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması gerekir. Bu ihtiyaçlar arasında ait olma ve sevgi, takdir, başarı ve eğlence gibi ihtiyaçlar yer almaktadır (Glasser, 1985, 1999; Ögülmüş, 2001). Bu doğrultuda, öğrencilerin öğretmen ve yönetici desteğine ilişkin algılarının araştırılması, bu destek algısının ilişkili olduğu kişisel ve örgütsel değişkenlerin belirlenmesi önemli görülerek öğrencilerin okuldaki sosyal destek ihtiyaçlarının karşılanması sağlanmalıdır (Sezgin ve Özok, 2006). İnsanların, sevgi ve bağlılık arayışı içinde olan sosyal varlıklar olduğu gerçeği dikkate alındığında, bunun öğrenciler açısından ne anlam ifade ettiği açıktır. Bireylerin, sevgi ve bağlılık ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için çevresindeki insanlarla iyi ilişkiler kurmaları gerekir. Diğer insanlarla etkileşim ve sosyal ihtiyaçların karşılanma düzeyi, bireyin ait olma ve sevgi ihtiyacını ne derece karşılayabileceğini gösterir (Palancı ve Özbay, 2005).

Okula bağlılığın tersine, okulu terk etmek öğrencilerin yaşam kalitelerini olumsuz etkiler. Okulu terk eden öğrenciler, yaşamları süresince diğer bireylere oranla sosyal programlara ve desteğe daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bireyler, daha çok düşük ücretli işlerde çalışmakta ve eğitimli bireylerle aralarındaki gelir uçurumu giderek artmaktadır. Bu düşük ücretli işlerde çalışan bireyler toplumsal yaşamın kalitesine ve demokratik yaşamın gelişmesine gerektiği gibi katkıda bulunamazlar. Ayrıca, düşük becerili iş gücü, düşük verimlilik, gelir kayıpları, artan kamusal yardım ve suç oranlarının artması da, okulu terk etmenin toplumsal maliyetleri arasında görülebilir (Woods, 2006). Okulu terk etme ya da okula aşırı devamsızlık yapma, öğrencilerin sadece okuldaki akademik başarılarını değil, sonraki yaşamlarını da olumsuz etkiler (Smyth, 1999). Okula devamsızlık etme ve okuldan kaçma, sınıfta istenmeyen davranışlar gösterme ve verilen ödevleri-görevleri yapmaya yanaşmama gibi davranışlar okulu terkinin ilk belirtileri olarak kabul edilebilir. Okulu terk etmeye ilişkin risk faktörleri arasında okula devam konusunda isteksizlik, kronik okul devamsızlığı, okuldan kaçma, düşük sosyo-ekonomik düzey, öğrenme güçlüğü, olumsuz aile ilişkileri, göç, davranış problemleri, akademik problemler, okula yabancılaşma ve akranları tarafından yeterince kabul görmeme gibi etkenler sayılabilir (Hunter vd., 2002). Öğrencilerde okul tükenmişliği ve öznel iyi oluş üzerine yapılan bir çalışmada, öğrencilerin okula olan ilgileri azaldıkça ve aileden kaynaklanan tükenmişlikleri arttıkça, öznel iyi oluş düzeylerinin düştüğü sonucuna varılmıştır (Aypay ve Eryılmaz, 2011). Sonuç olarak, öğrencilerin okula ve sınıfa olan ilgisinin azalması, okul ortamının olumsuz algılanması, öğrencilerin yeterince desteklenmemesi ve algılanan şiddet düzeyinin artması gibi etkenler, öğrencilerin okul memnuniyeti duygusunu zayıflatabilir.

Öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin okulu terk etme durumlarının araştırıldığı bir çalışmada, sınıftan ve arkadaşlarından yeterince sosyal destek ve yardım

alamadığını düşünen öğrencilerin okulu terk etme olasılığının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Dunn, Chambers ve Rabren, 2004). Sosyal destek algısı düşük öğrencilerin okula ve öğrenmeye karşı motivasyonları ve ilgileri azalır. Okula ve öğrenmeye ilgi duymama, başka bir anlatımla okula bağlanma duygusundaki zayıflık ise öğrencilerin okulu terk etmelerine neden olur. Malecki vd. (2008) öğrencilerin okula uyumunu konu alan bir çalışmada, sosyal desteğin okula uyum ve şiddet mağduriyeti üzerinde düzenleyici ve aracı bir rol oynadığını bulgulamışlardır. Bu düzenleyici rolün doğasını araştırarak ve okulda zorbalığa maruz kalan mağdur öğrenciler açısından sosyal desteğin rolünü etkinleştirecek ilgili müdahale stratejilerinin tanımlanmasını sağlayacak daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Yukarıda yapılan açıklamalar doğrultusunda, okul terkinin ve memnuniyetinin ilişkili kavramlar olduğu, öğrencilerin okula bağlılık göstermelerinin okulda algıladıkları sosyal destek ve okul ortamında algılanan şiddet düzeyi gibi önemli değişkenlerden etkilendiği belirtilebilir. Bu çalışmada, ilköğretim okulu öğrencilerinin okuldan memnuniyet düzeylerinin yönetici ve öğretmen desteği ve okulda algılanan şiddet ile ilişkisi açıklayıcı ve yordayıcı korelasyonlar kullanılarak incelenmiştir. Öğretmen desteği, yönetici desteği ve şiddet algısı değişkenleri öğrencilerin okul memnuniyeti algılarını yordayıcı değişkenler olarak ele alınmıştır. Ayrıca, öğrencilerin yönetici ve öğretmen desteği, şiddet ve okul memnuniyeti algılarının bazı demografik değişkenlere göre farklılığı araştırılmıştır. Araştırma bulgularının, ilköğretim okulu öğrencilerinin okula ilişkin algılarının daha iyi anlaşılmasına yardımcı olması ve okul memnuniyeti algılarının geliştirilmesine yönelik bazı çıkarımlar sunması beklenmektedir. Buna göre, araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim okulu öğrencilerinin okul memnuniyeti algıları ile öğretmen desteği, yönetici desteği ve algılanan şiddet düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
2. Öğretmen desteği, yönetici desteği ve algılanan şiddet değişkenleri öğrencilerin okul memnuniyetini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
3. Öğrencilerin öğretmen desteği, yönetici desteği, şiddet algısı ve okul memnuniyeti algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin öğretmen desteği, yönetici desteği, şiddet algısı ve okul memnuniyeti algıları öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırmada, öğrencilerin öğretmen desteği, yönetici desteği, şiddet algısı ve okul memnuniyeti değişkenlerine ilişkin algıları betimsel bir yaklaşımla incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden ikişer il örneklem olarak seçilmiştir. Bu illerden öğrencilerin okulu terk etme oranlarının yüksek olduğu üç okulun 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 100'er öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Böylelikle her ilden 300, her bölgeden iki il olacağı için o bölge için toplam 600 öğrenciye ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin dağılım Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Araştırma Örnekleme

Bölge	İl	n	%
Akdeniz	Antalya	93	2.7
	Mersin	250	7.3
	<i>Toplam</i>	<i>343</i>	<i>10.1</i>
Doğu Anadolu	Erzincan	222	6.5
	Van	265	7.8
	<i>Toplam</i>	<i>487</i>	<i>14.3</i>
Ege	Afyon	234	6.9
	İzmir	299	8.8
	<i>Toplam</i>	<i>533</i>	<i>15.6</i>
Güneydoğu Anadolu	Mardin	272	8.0
	Şanlıurfa	247	7.2
	<i>Toplam</i>	<i>519</i>	<i>15.2</i>
İç Anadolu	Konya	298	8.7
	Yozgat	291	8.5
	<i>Toplam</i>	<i>589</i>	<i>17.3</i>
Karadeniz	Gümüşhane	273	8.0
	Tokat	285	8.4
	<i>Toplam</i>	<i>558</i>	<i>16.4</i>
Marmara	İstanbul	277	8.1
	Kocaeli	103	3.0
	<i>Toplam</i>	<i>380</i>	<i>11.1</i>
<i>Genel Toplam</i>		<i>3409</i>	<i>100.0</i>

Tablo 1'de görüldüğü gibi, Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesinin örneklem olarak seçilen 14 ilinden toplam 3409 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Örneklem için seçilen iller güncel okullaşma oranlarına göre belirlenerek tabakalı amaçlı örnekleme yapılmıştır. Araştırmadaki illerin bazıları okullaşma oranının düşüklüğüne göre (yüzde olarak); bazıları ise okullaşma oranının yüksek, ama brüt okullaşma oranı ile net okullaşma oranı arasındaki farkın (yüzde olarak) yüksek olmasına göre seçilmiştir. Brüt okullaşma oranı ile net okullaşma oranı arasındaki farkın büyüklüğüne göre örnekleme dahil edilen iller: İstanbul, Kocaeli, İzmir, Mersin, Van ve Mardin'dir. Bu illerde okullaşma oranı örnekleme dahil edilen illere göre daha yüksektir, ancak bu illerde brüt

okullaşma oranı ile net okullaşma oranı arasındaki farkın büyüklüğü bu illerin örnekleme dahil edilmesini sağlamıştır. Okullaşma oranının düşüklüğüne göre seçilen iller: Afyon, Antalya, Konya, Yozgat, Gümüşhane, Tokat, Şanlıurfa ve Erzincan'dır. Bu illerdeki okullaşma oranının, bazılarında %80'in, bazılarında ise %70'in altında olması bu illerin örnekleme dahil edilmesini sağlamıştır. Ayrıca, göç alan illerin de kendine özgü sorunları vardır. Antalya, Van, Mardin bu amaçla örnekleme alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı temel olarak iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde ilköğretim okulu öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine ilişkin bilgiler yer almıştır. İkinci bölümde ise öğrencilerin okul yöneticisi ve öğretmen desteği, algılanan şiddet ve okul memnuniyeti algılarını ölçmek üzere geliştirilen ölçekler bulunmaktadır. Bu ölçekler, Cemalçılar (2010) tarafından geliştirilen *Okul Atmosferi Ölçeği (OAÖ)* içinde yer alan (1) Öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması, (2) Okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması, (3) Okuldaki şiddet algısı ve (4) Akademik programdan-okuldan memnuniyet alt ölçekleridir. Ölçekler beşli Likert tipi derecelendirme ölçeği biçiminde hazırlanmış ve "Kesinlikle Katılmıyorum = 1" ile "Kesinlikle Katılıyorum = 5" arasında puanlanmıştır. Yapı geçerliği için her bir alt ölçeğin kendi içinde faktör analizi yapılmış ve güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Birinci alt ölçek olan öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması 8 madde ile ölçülmektedir. Açıklanan toplam varyansı %49.5 olarak bulunmuş ve iç tutarlık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması alt ölçeğinde 3 madde yer almış ve ölçekte açıklanan varyans %49.6 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı ise .71 bulunmuştur. Beş maddeden oluşan okuldaki şiddet algısı ölçeğinde açıklanan toplam varyans %48.4 bulunurken, güvenilirlik katsayısı .73 olarak bulunmuştur. (Bu faktörde yer alan maddelerden biri, uygulama izninin alınması sırasında EARGED'in önerisi doğrultusunda ölçekten çıkarılmıştır.) Okuldan memnuniyet alt ölçeğinde 5 madde yer almaktadır. Bu alt ölçekte açıklanan toplam varyans %54.8 olarak hesaplanmış ve iç tutarlık katsayısı ise .80 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 15.0 programı kullanılmıştır. Analizlerde öğretmen desteği, yönetici desteği, algılanan şiddet ve okul memnuniyeti değişkenleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bununla birlikte, yordayıcı ilişkilerin belirlenmesi amacıyla okul memnuniyeti yordanan değişken; öğretmen desteği, yönetici desteği ve şiddet algısı değişkenleri ise yordayıcılar olarak kullanılmış ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Öğrencilerin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılığı için bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır. Sınıf değişkenine göre farklılıkların analizinde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda ise Tukey-HSD testi tercih edilmiştir.

BULGULAR

Değişkenler Arası Korelasyonlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmen desteği, yönetici desteği, şiddet algısı ve okul memnuniyeti değişkenlerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiler için hesaplanan korelasyon katsayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.
Değişkenler Arası Korelasyonlar

Değişkenler	1	2	3	4
1. Öğretmen Desteği	1.00	.49**	-.16**	.64**
2. Yönetici Desteği		1.00	-.31**	.46**
3. Şiddet Algısı			1.00	-.16**
4. Okul Memnuniyeti				1.00

** $p < .01$

Tablo 2’ye göre, öğrencilerin okul memnuniyetine ilişkin algıları ile öğretmen desteği ($r = .64, p < .01$) ve yönetici (okul müdürü) desteği ($r = .46, p < .01$) arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğrencilerin algıladıkları şiddet düzeyi ile okul memnuniyeti arasında ise negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.16, p < .01$). Bununla birlikte, öğretmen desteği ($r = -.16, p < .01$) ve okul yöneticisinin destekleyici olarak algılanması ($r = -.31, p < .01$) ile öğrencilerin algıladıkları şiddet düzeyi arasında negatif ilişkiler bulunmuştur. Bu bulgular, öğrencilerin öğretmen desteği, yönetici desteği ve okul memnuniyeti algı puanları arttıkça, okulda algılanan şiddet düzeyinin düştüğünü göstermektedir.

Okul Memnuniyetinin Yordanması

İlköğretim okulu öğrencilerinin okul memnuniyeti algılarının yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.
Okul Memnuniyetinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sh	β	t	p
Sabit	1.54	9	.0	17.81	.00
Öğretmen Desteği	.56	2	.54	34.17	.00
Yönetici Desteği	.14	1	.19	11.43	.00
Şiddet Algısı	-.02	2	-.02	-1.14	.26

$$F = 762.17, p < .01$$

$$R = .66, R^2 = .44$$

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen desteği, yönetici desteği ve algılanan şiddet değişkenlerinin birlikte öğrencilerin okul memnuniyeti ile pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki verdiği görülmektedir ($R = .66, p < .01$). Bu değişkenler birlikte okul memnuniyeti puanlarındaki varyansın %44'ünü açıklamaktadır. Regresyon analizi sonuçları, öğretmen desteği ($t = 34.17, p < .01$) ve yönetici desteği ($t = 11.43, p < .01$) değişkenlerinin okul memnuniyetinin anlamlı yordayıcıları olduğunu göstermiştir. Şiddet algısı değişkeni ise okul memnuniyetinin anlamlı bir yordayıcısı değildir ($t = -1.14, p > .05$).

Öğrencilerin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan ilköğretim öğrencilerinin öğretmen desteği, yönetici desteği, şiddet algısı ve okul memnuniyetine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	t	p
Öğretmen Desteği	Kız	1662	4.11	.85	6.49	.00
	Erkek	1453	3.90	.93		
Yönetici Desteği	Kız	1649	3.67	1.24	4.14	.00
	Erkek	1447	3.49	1.26		
Şiddet Algısı	Kız	1650	3.13	.84	-1.86	.06
	Erkek	1446	3.19	.83		
Okul Memnuniyeti	Kız	1625	4.32	.87	6.44	.00
	Erkek	1430	4.11	.96		

Tablo 4'e göre, öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması faktöründe, öğrencilerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t = 6.49, p < .01$). Kız öğrenciler ($\bar{X} = 4.11$), erkek öğrencilere ($\bar{X} = 3.90$) göre öğretmenlerinin davranışlarını daha fazla destekleyici olarak algılamaktadırlar. Okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanmasında da, öğrencilerin puan ortalamaları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t = 4.14, p < .01$). Benzer şekilde, kız öğrenciler ($\bar{X} = 3.67$), erkek öğrencilere ($\bar{X} = 3.49$) göre okul yöneticilerinin davranışlarını daha destekleyici olarak değerlendirmektedirler. Bununla birlikte, okuldaki şiddet algısı değişkeninde, kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($t = -1.86, p > .05$). Son olarak, öğrencilerin okul memnuniyeti puanları da cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermiştir ($t = 6.44, p < .01$).

.01). Kız öğrencilerin okul memnuniyeti düzeyi ($\bar{X} = 4.32$), erkek öğrencilerden ($\bar{X} = 4.11$) daha yüksektir.

Öğrencilerin Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

İlköğretim öğrencilerinin öğretmen desteği, yönetici desteği, şiddet algısı ve okul memnuniyeti puanlarının sınıf düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.
Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	6. Sınıf (n = 1217)		7. Sınıf (n = 976)		8. Sınıf (n = 1023)		F	p	Fark (Tukey)
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S			
Öğretmen Desteği	4.11	.84	4.02	.89	3.89	.95	16.14	.00	6>7; 6>8; 7>8
Yönetici Desteği	3.74	1.19	3.53	1.26	3.46	1.30	14.72	.00	6>7; 6>8
Şiddet Algısı	3.14	.84	3.12	.81	3.22	.85	3.72	.02	8>7
Okul Memnuniyeti	4.29	.90	4.26	.88	4.11	.96	10.88	.00	6>8; 7>8

Tablo 5'e göre, öğrencilerin öğretmen desteğine ilişkin görüşlerinin sınıf düzeylerine açısından farklı olduğu görülmektedir ($F = 16.14$, $p < .05$). Altıncı sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 4.11$), 7. sınıf ($\bar{X} = 4.02$) ve 8. sınıf ($\bar{X} = 3.89$) öğrencilerine göre öğretmenlerini daha fazla destekleyici olarak algılamaktadırlar. Okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması faktöründe de, öğrencilerin görüşleri arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar vardır ($F = 14.72$, $p < .01$). Çoklu karşılaştırmalar sonucunda, 6. sınıf öğrencilerinin ($\bar{X} = 3.74$) 7. sınıf ($\bar{X} = 3.53$) ve 8. sınıf ($\bar{X} = 3.46$) öğrencilerine göre okul yöneticilerinin daha fazla destekleyici olduklarını düşündükleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin okulda algıladıkları şiddet düzeyleri de sınıf değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir ($F = 3.72$, $p < .05$). Sekizinci sınıf öğrencilerinin ($\bar{X} = 3.22$) 7. sınıf öğrencilerine ($\bar{X} = 3.12$) göre okul ortamına ilişkin daha fazla şiddet algısı içinde oldukları bulunmuştur. Ayrıca, okul memnuniyeti faktöründe de, öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($F = 10.88$, $p < .01$). Altıncı ($\bar{X} = 4.29$) ve 7. sınıf ($\bar{X} = 4.26$) öğrencilerinin okul memnuniyeti düzeyleri, 8. sınıf öğrencilerinden ($\bar{X} = 4.11$) daha yüksektir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

İlköğretim okulu öğrencilerde okul memnuniyeti, sosyal destek ve algılanan şiddet arasındaki ilişkilerin incelendiği bu çalışmanın bulguları, genel olarak okul memnuniyetinin olumlu bir öğrenme ortamı, öğretmen ve yönetici desteği ve şiddetten arınık bir okul ve sınıf ortamı ile ilişkili olduğu yönünde önemli çıkarımlar

sunmaktadır. Araştırmada, okul memnuniyeti algısının şiddet ile negatif ilişkili bulunurken, öğretmen ve yönetici desteği ile pozitif ilişkili bulunması bu düşünceyi destekler niteliktedir. Bu bulgular, daha önce benzer sonuçların ortaya konulduğu bazı araştırmalarla uyumlu gözükmektedir (Blum, 2005; Huebner vd., 2001; Kapıcı, 2004). Yılmaz (2005), ilköğretim okulu öğrencilerinde okul yaşamının niteliğini araştırmış ve öğrencilerin okul yaşamına ilişkin algıları ile öğretmen ilgisi ve algısı arasında pozitif ilişkiler bulmuştur. İlgili araştırma, öğrencilerin öğretmenlere ilişkin olarak genel anlamda olumlu bir algı içinde olduklarını ve okul memnuniyeti algılarının da olumlu olduğunu göstermesi açısından bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Araştırmada okul memnuniyetinin sosyal destek ile pozitif ilişkili bulunması, Lee vd. (1999) tarafından ifade edildiği gibi öğrencinin başarısı ve okula bağlılığı açısından öğretmenin sağladığı akademik ve sosyal desteğin önemine işaret etmektedir. Baker vd. (2003) ise, okulun sosyal bağlamının gelişimine dikkat çekerken, okulun ve öğretim süreçlerinin çocuğun makul düzeyde uyum sağlama becerisini ne derece desteklediğinin sorgulanması gerektiğini ifade etmektedir. Bu uyum sağlama, okulun öğrenci ihtiyaçlarına cevap verme ve sağlıklı bir kişilik gelişimini destekleme yeteneği ile ilgilidir.

Regresyon analizi sonuçları, öğrencilerin okul memnuniyeti algılarının en önemli yordayıcısının öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin okul memnuniyetinde öğretmen desteği, yönetici desteğine göre daha güçlü bir yordayıcı olarak bulunmuştur. Araştırmada öğretmen desteğinin öğrencilerin okul memnuniyeti ile ilişkili bulunması, ilgili alanyazınla uyumludur. Özdemir vd. (2010) ilköğretim okulu öğrencilerinin okulu terk etme nedenleri ve çözüm önerilerine ilişkin yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin destekleyici olarak algılanmasının öğrencilerin okula aidiyet duygusu üzerinde doğrudan ve akademik programlardan memnuniyet üzerinden dolaylı etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre, destekleyici öğretmen davranışları öğrencilerin okula bağlılık duygularını geliştirmektedir. Destekleyici ve güvenli bir sınıf ortamı öğrencilerin öğrenme isteğini artırmaktadır (Özdemir vd., 2010). Etkili öğretmenlerin önemli özelliklerinden biri, bu öğretmenlerin destekleyici ve teşvik edici olarak algılanmalarıdır. Teşvik edici ve destekleyici bir öğretmen, öğrencilerin yeteneklerine inanır, düşüncelerine saygı duyar, onları öğrenme ve risk alma konusunda cesaretlendirir. Hoy vd. (1991), öğretmenlerin destekleyici davranışlarını açık bir okul ikliminin özellikleri arasında görmekte ve böyle bir iklime sahip okulda yöneticilerin ve öğretmenlerin destekleyici davranışlar sergilediklerini ve etkili bir liderlik özelliği gösterdiklerini belirtmektedir. Heck (2009) ise, öğretmen etkililiği ve öğrenci başarısı ile ilgili çalışmasında, öğretmenin niteliği ile öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki bulmuş, akademik programların ve öğretim süreçlerinin niteliğinin öğrenci başarısını artırdığı sonucuna varmıştır. Ayrıca, bu araştırmanın bulgularının, Turan'ın (1998) okulun örgüt ikliminin ve destekleyici yönetici davranışlarının öğrenci başarısı ile ilişkili olduğu yönündeki araştırma bulgularıyla da uyumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları, öğretmen desteği, yönetici desteği ve okul memnuniyeti değişkenlerine ilişkin olarak kız öğrencilerin algılarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğunu göstermiştir. Buna göre, kızlar öğrenciler erkek öğrencilere oranla öğretmenleri ve yöneticileri daha destekleyici bulmakta ve okuldan daha fazla memnuniyet duymaktadırlar. Bununla birlikte, istatistikî olarak anlamlı farklılık

olmamasına karşın, araştırmada erkek öğrencilerin okulda algıladıkları şiddet düzeyinin kız öğrencilere oranla biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla, erkek öğrenciler okulda kız öğrencilerden daha fazla şiddet algılamaktadırlar. Bu bulgu, erkek öğrencilerin daha fazla şiddet uyguladığını, daha fazla şiddete maruz kaldığını ve daha fazla saldırgan davranışlar sergilediğini gösteren bazı araştırma sonuçlarıyla tutarlı kabul edilebilir (Karagülmez, Dinçyürek, Kırıl ve Şahin, 2006; Kepenekçi ve Çınkır, 2003; Pişkin, 2002). Okulun sosyal bir örgüt olması sebebiyle, öğrencilerin öğretmen, yönetici ya da diğer öğrencilerle olan ilişkileri ve etkileşimi sosyal bir bağlamda gerçekleşir. Bu nedenle, okul öğrencilere akademik, duygusal ve davranışsal gelişimlerini sağlayacak güvenli ve düzenli bir öğrenme ortamı sağlamak zorundadır (Blum, 2005). Bu sağlıklı ve düzenli ortam, şiddetten arınık ve güvenli bir okul ortamı anlamına gelir. Ancak, kalabalık sınıflar, ders materyali ve öğretim programlarının etkisizliği, sosyal etkinliklerin, okulun sosyal çevresinin ve rehberlik hizmetlerinin yetersizliği gibi etkenler, okulda disiplin olaylarının yaşanmasına (Türnüklü, Zoraloğlu ve Gemici, 2001) ve şiddet içeren bazı zorba davranışların gösterilmesine neden olmaktadır. Okullarda şiddetin önlenmesi ise, katılıma dayalı etkili bir eylem planının uygulanmasını gerektirir. Şiddetin önlenmesi için geliştirilecek böyle bir eylem planı, okulda tüm personelin, velilerin, öğrencilerin, öğretmenlerin ve sivil toplum kuruluşlarının katılımı ile başarıya ulaşır. Bu plan dahilinde öğrenciler, okulda şiddet ve zorbalık, öfke yönetimi becerileri, çatışma çözümleme, karakter eğitimi, sağlıklı seçimler yapma ve şiddeti önleme gibi önemli konularda bilgilendirilebilir (Bennett-Johnson, 2002).

Öğrencilerin öğretmen desteği, yönetici desteği, okuldaki şiddet ve okuldan memnuniyet algılarının öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılıklar göstermesi, araştırmanın önemli bulguları arasında sayılabilir. Altıncı sınıfta öğrenim gören öğrenciler, öğretmenlerini ve okul yöneticilerini daha fazla destekleyici olarak algılamaktadırlar. Bu sonuçları destekleyen başka bir bulgu ise altıncı sınıf öğrencilerinin okul memnuniyetinin daha yüksek olmasıdır. Bununla birlikte, öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe okulda algıladıkları şiddet düzeyi de artmaktadır. Araştırmanın sonuçları, sekizinci sınıf öğrencilerinin altıncı ve yedinci sınıflara göre okulda daha fazla şiddet algıladıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgu, Özdemir ve diğerlerinin (2010), sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin başarı algılarının düştüğü yönündeki araştırma bulgularıyla tutarlıdır. İlköğretimin son yıllarında sınav baskısının artması ve bu dönemde ergenlik çağına tipik özelliklerinin etkili olması, öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe daha fazla öğretmen ve yönetici desteğine ihtiyaç duydukları biçiminde yorumlanabilir. Ayrıca, sınıf düzeyinin yükselmesine bağlı olarak öğrencilerde kendini ifadenin bir aracı olarak şiddete başvurma eğilimi de artıyor olabilir.

Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin okula bağlanma ve okul memnuniyeti algılarında öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin destekleyicilik rollerinin önemli olduğuna işaret etmektedir. Öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılandığı, olumlu ve güvenli bir okul ve sınıf ortamında öğrenci başarısının daha yüksek olacağı ortadadır. Bu düşünce, öğrencinin okul yaşantısına ilişkin olarak pozitif psikoloji bakış açısına dayanmaktadır. Bu anlamda, öğrencilerin sağlıklı bir akademik ve sosyal gelişim göstermeleri ve okula daha fazla bağlanmaları için, öğretmenlerin daha fazla

destekleyici ve empatik davranış sergilemeleri, okulun ve sınıfın şiddetten arınık ve güvenli bir ortam olması önemsenmelidir.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Aypay, A., & Eryılmaz, A. (2011). Relationships of high school students' subjective well-being and school burnout. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 181–199.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206–221.
- Bennett-Johnson, E. (2004). The root of school violence: Causes and recommendations for a plan of action. *College Student Journal*, 38(2), 199–202.
- Bernard, M. E. (2004). Emotional resilience in children: Implications for rational emotive education. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 4(1), 39–52.
- Blum, R. (2005). *School connectedness: Improving the lives of students*. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health.
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59(2), 243–272.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin (OİÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim [Education and Science]*, 35, 167–180.
- Dunn, C., Chambers, D., & Rabren, K. (2004). Variables affecting students' decisions to drop out of school. *Remedial and Special Education*, 25(5), 314–323.
- Ervasti, J., Kivimäki, M., Puusniekka, R., Luopa, P., Pentti, J., Suominen, S., Ahola, K., Vahtera, J., & Virtanen, M. (2011). Students' school satisfaction as predictor of teachers' sickness absence: A prospective cohort study. *European Journal of Public Health*, April, 1-6 (first published April 18, 2011).
- Frey, L. M., & Wilhite, K. (2005). Our five basic needs: Application for understanding the function of behavior. *Intervention in School and Clinic*, 40(3), 156–160.
- Glasser, W. (1985). *Control theory: A new explanation of how we control our lives*. New York: Harper & Row.
- Glasser, W. (1999). *Kişisel özgürlüğün psikolojisi (Choice theory: A new psychology of personal freedom)*. (Çev. M. İzmirli). İstanbul: Hayat.
- Heck, R. H. (2009). Teacher effectiveness and student achievement: Investigating a multilevel cross-classified model. *Journal of Educational Administration*, 47(2), 227–249.
- Hoy, W. K., & Feldman, J. A. (1987). Organizational health: The concept and its measure. *Journal of Research and Development in Education*, 20(4), 30–37.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools / healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park: SAGE.
- Huebner, E. S., Ash, C., & Laughlin, J. E. (2001). Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social Indicators Research*, 55, 167–183.

- Hunt, M. H., Meyers, J. Davies, G., Meyers, B., Grogg, K. R., & Neel, J. (2002). A comprehensive needs assessment to facilitate prevention of school drop out and violence. *Psychology in the School*, 39(4), 399–416.
- Jin, S. U., & Moon, S. M. (2006). A study of well-being and school satisfaction among academically talented students attending a science high school in Korea. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 169–184.
- Kapıcı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1–13.
- Karagülmez, Ç., Dinçyürek, S., Kıralp, Y. ve Şahin, S. (2006). İlkokul 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *I. Şiddet ve okul: Okul ve çevresinde çocuğa yönelik şiddet ve alınabilecek tedbirler - uluslararası katılımlı sempozyum: Bildiri kitabı* (ss. 119–130). İstanbul: MEB-UNICEF.
- Kepenekçi, Y. K. ve Çinkır, Ş. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9, 236–253.
- Lee, V. E., Smith, J. B., Perry, T. E., & Smylie, M. A. (1999, October). *Social support, academic pres, and student achievement: A view from the middle grades in Chicago. Improving Chicago's Schools. A Report of the Chicago Annenberg Research Project.*
- Malecki, C. K., Demaray, M. K., & Davidson, L. M. (2008). The relationship among social support, victimization, and student adjustment in a predominantly Latino sample. *Journal of School Violence*, 7(4), 48–71.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Özbay, Y. (1996). Kontrol teorisi ve gerçeklik terapisinin okulda psikolojik hizmetlere getirdiği yeni boyutlar. *III. Eğitim Bilimleri Kongresi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010a). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, (38), 213–224.
- Özdemir, S., Yalın, H. İ. ve Sezgin, F. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel.
- Palancı, M. ve Özbay, Y. (2005). Lise ve üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı problemlerini gidermeye yönelik gerçeklik terapisi oryantasyonlu yardım programı. *DeneySEL Olarak Sınanmış Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları II* (Editörler: S. Erkan ve A. Kaya). Ankara: Pegem A.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2, 531–562.
- Saylor, C. F., & Leach, J. B. (2009). Perceived bullying and social support in students accessing special inclusion programming. *Journal of Developmental & Physical Disabilities*, 21, 69–80.
- Sezgin, F. ve Özok, D. (2006, Mart). Okulda şiddet olgusunun W. Glasser'in seçim kuramına göre açıklanması. *I. Şiddet ve okul: Okul ve çevresinde çocuğa yönelik şiddet ve alınabilecek tedbirler - uluslararası katılımlı sempozyum: Bildiri kitabı* (ss. 220–235). İstanbul: MEB – UNICEF.

- Smyth, E. (1999). Pupil performance, absenteeism and school drop-out: A multi-dimensional analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 480–502.
- Şahin, İ. (2007). Predicting student satisfaction in distance education and learning environments. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(2), 113–119.
- Turan, S. (1998, October-November). Measuring organizational climate and organizational commitment in the Turkish educational context. *Paper Presented at the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration*. St. Louis, MO (ED 429359).
- Türnüklü, A., Zoraloğlu, Y. ve Gemici, Y. (2001). İlköğretim okullarında okul yönetimine yansıyan disiplin sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7, 417–441.
- Wilner, J. (2011, February). Student satisfaction is key to school success: How much are schools responsible? *PsychCentral: Adventures in Positive Psychology with Joe Wilner*. <http://blogs.psychcentral.com> adresinden 26 Mayıs 2011 tarihinde alınmıştır.
- Woods, E. G. (2006). Reducing the dropout rate. *School Improvement Research Series*. NW: Regional Educational Laboratory.
- Yılmaz, K. (2005). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1–9.

Servet ÖZDEMİR
Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü,
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi A.B.D.
Tel: +90 312 202 81 59
servetozdemir@yahoo.com

Feridun SEZGİN
Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü,
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi A.B.D.
Tel:+90 0312 2028185
ferudun@gazi.edu.tr



BU SAYININ HAKEMLERİ/REFEREES OF THIS ISSUE

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nin bu sayısında yer alan makalelerin hakemliğini üstlenen ve aşağıda isimleri belirtilmiş olan öğretim üyelerine değerli katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

We appreciate the scholars listed below for their invaluable contributions who have refereed the articles of this issue of the Inonu University Journal of the Faculty of Education.

<i>Ayşe AYPAY</i> Eskişehir Osmangazi Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Aysel ESEN ÇOBAN</i> Başkent Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>Zeynep HAMAMCI</i> Gaziantep Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Hasan DEMİRTAŞ</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>Murat TAŞDAN</i> Kafkas Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Ebru OĞUZ</i> Mimar Sinan Üniversitesi- TÜRKİYE
<i>Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN,</i> <i>ÇOMÜ- TÜRKİYE</i>	<i>Emine BABAOĞLAN</i> Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>M. Serdar KÖKSAL</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Seyfi SAVAŞ</i> Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>Temel ÇALIK</i> Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Bilal ÇOBAN</i> Fırat Üniversitesi - TÜRKİYE
<i>Burhanettin DÖNMEZ</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Ömer Faruk TEMİZER</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>Mehmet ÜSTÜNER</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Nazmiye ÇİVİTÇİ</i> Pamukkale Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>Emine DURMUŞ</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Kürşat YILMAZ</i> Dumlupınar Üniversitesi - TÜRKİYE
<i>Selahattin TURAN</i> Eskişehir Osmangazi Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Niyazi ÖZER</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>Emine DURMUŞ</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>S.Nihat ŞAD</i> Dumlupınar Üniversitesi - TÜRKİYE



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ GENEL YAYIN İLKELERİ

1. Dergiye gönderilecek eserlerin, son beş yıl içerisinde yapılmış çalışmalar olması, daha önce başka bir yerde yayınlanmamış ya da başka bir yerde yayımlanmak üzere değerlendirilmeye sunulmamış olması gerekmektedir. Daha önce herhangi bir yerde yayımlandığı belirtilen ya da belirlenen makaleler yayımlanmaz. Daha önce herhangi bir yerde yayımlandığı halde, belirtilmediği ya da belirlenemediği için yayımlanan makalelerin telif hakları açısından doğurabileceği hukuki sonuçların sorumluluğu yazarına/yazarlarına aittir.
2. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinin yazım kurallarına uygun yazılmamış çalışmalar değerlendirmeye alınmaz. Yazım kuralları için (başlıklar, tablolar, resimler, şemalar, alıntılar, atıflar ve diğer hususlar) APA 5th sili kullanılmaktadır.
3. Dergiye gönderilen tüm çalışmaların yazarlarına, gönderilerin ulaştığına dair bilgi verilir. Dergiye gelen yazılar öncelikle dergi editörlüğü tarafından incelenir. Dergi editörlüğü bu aşamada çalışmaları gerek teknik bakımdan gerekse kapsam ve içerik bakımından yazarlara iade edebilir. Ön incelemeden geçen yazılar derginin hakem kurulunda yer alan en az iki hakeme gönderilir. Her iki hakem raporunun da olumlu olması ve dergi editörlüğünün uygun bulması durumunda yazılar yayımlanır. Hakemlerden birinin olumsuz rapor vermesi durumunda, dergi editörlüğü yazıyı reddedebilir ya da bir başka hakeme gönderebilir.
4. Dergi editörlüğü ya da hakemler tarafından istenen tüm değişiklikler 20 gün içinde yazarlar tarafından yapılır. Bu süre içinde düzeltmesi yapılmayan yazılar, geri çekilmiş sayılır. Düzeltmiş olan yazı, gerektiğinde değişiklik ya da düzeltme isteyen hakemlerce tekrar incelenir. Yayın kurulundan geçen ve son şekli verilen makaleler üzerinde yazarlarca bir değişiklik yapılamaz.
5. Hakemler tarafından yayımlanabilir bulunan toplam makale sayısı, o sayıda yayımlanacak makale sayısından fazla olursa, hangi makalelerin yayımlanacağına dergi editörlüğü karar verir.
6. Her ne sebeple olursa olsun çalışmasını yayımlamaktan vazgeçen bir yazar, başvurduğu tarih itibarıyla en fazla 20 gün içerisinde çalışmasını geri çekmelidir.
7. Yazılarda ifade edilen düşüncelerden ve kaynakların doğruluğundan yazarları sorumludur.
8. Yayınlanmak üzere kabul edilen eserlerin telif hakları İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'ne aittir. Yazara ayrıca telif hakkı ödenmez.
9. Çeviri yazılarda, çevirenin tüm gerekli izinleri almış ve -gerekliyorsa- telif hakkı kullanımı için gereken ödemeyi yapmış olması gerekmektedir.



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ YAZIM İLKELERİ

Dergide, aşağıda belirtilen yazım ilkelerine uygun olarak hazırlanan eserler yayınlanabilir:

1. Yayın dili Türkçe ve İngilizcedir.
2. Bir çalışmanın uzunluğu, ekler dâhil 6000 sözcüğü aşmayacak biçimde hazırlanmalıdır. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ulusal ve uluslararası indekslerde taranma çalışmalarını yürüttüğü için, Türkçe gönderilecek çalışmalarda ayrıca 750-1.000 sözcükten oluşacak geniş İngilizce özet hazırlanmalıdır.
3. 1 Aralık 2008 tarihi itibarı ile dergimize gönderilen yazılar elektronik ortamda kabul edilmektedir. Bu nedenle dergimize gönderilecek çalışmalar elektronik posta yoluyla dergi editörlüğüne gönderilmelidir. Çalışmalarını elektronik posta yoluyla gönderme imkânı bulunmayan yazarlar, çalışmalarını doğrudan posta yoluyla gönderebilirler. Çalışmalarını posta yoluyla gönderecek yazarların, eserlerinin bir kopyasını CD'ye kayıtlı olarak, dört kopyasını ise (bir isimli, üç isimli) kâğıt çıktı halinde "İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi Editörlüğü, PK:44280 Kampus-MALATYA" adresine ulaştırmaları gerekmektedir.
4. Yazılar, A4 boyutlu kâğıdın yalnızca bir yüzüne; üstten, alttan, sağdan ve soldan 2.5 cm boşluk bırakılarak, Times New Roman yazı karakteri ile 12 punto ve 2 satır aralıklı hazırlanmalıdır. Sayfa numaraları ilk sayfa hariç tüm sayfalarda sağ üst köşede belirtilmelidir.
5. Gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmasını amacıyla 10 x 17 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bundan dolayı tablo, şekil, resim, grafik vb. unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir.
6. Yazılar her biri ayrı bir sayfada başlamak kaydıyla aşağıdaki bölümleri içermelidir:
 - a) Yazar/lar/ın tam adları, çalıştıkları kurumlar, iletişim adresleri, e-postaları ve makale üst başlığını içeren başlık sayfası.
 - b) 100–150 kelime arası Türkçe özet ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler,
 - c) 100–150 kelime arası İngilizce özet ve 3-5 kelime arası Keywords,
 - d) Ampirik çalışmalara ait ana metin giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerini içermelidir.
 - e) Yöntem kısmında ise örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi vb. alt bölümleri bulunmalıdır. Derleme türü çalışmalarda problem ortaya koyulmalı, ilgili alan yazın etkili bir biçimde analiz edilmeli, problemler ortaya konulmalı ve çözüm önerileri geliştirilmelidir.
 - f) Kaynakça yazımında, metin içinde ya da kaynakça ekinde, başlıklar, tablolar, resimler, şemalar, alıntılar, atıflar, ve diğer hususlar için APA (5. basım) sitili kullanılmalıdır (Bakınız: <http://owl.english.purdue.edu/workshops/hypertext/apa/index.html> ya da <http://citationonline.net/CitationHelp/csg04-manuscripts-apa.htm#68>)
 - g) 750–1,000 kelimedenden oluşan ve makalenin İngilizce adı ve alt bölümlerini (örn. Amaç, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç) içeren uzun İngilizce özet.
7. Çalışmanın bir kopyasının efdergi@gmail.com e-posta adresine ekli dosya olarak gönderilmesi ön değerlendirme sürecinin başlaması için yeterlidir.
8. Yazar/lar/dan sadece tümünün imzasını taşıyan aşağıdaki içeriğe sahip bir mektubu yayımcıya posta veya faks ile göndermeleri istenmektedir: Bu mektupta; yazının tüm yazarlarca okunduğu, onaylandığı, başka bir dergiye gönderilmemiş olduğu ve yazı yayınlandığı takdirde tüm yayın haklarının dergiye devredildiği belirtilmelidir.



GUIDELINES FOR AUTHORS

Submission of a manuscript to the Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE) implies, and is an undertaking on the part of the author(s), that neither the manuscript nor any substantially similar manuscript has been published, is in press, or is under consideration elsewhere. This is a condition for publication in INUJFE. Prior to publication, prospective authors will assign their copyright to INUJFE by means of a standard form.

Guidelines

Format

- Use a standard typeface and size, such as Times New Roman 12 pt. and double-space throughout, including block quotations, references, and notes. All articles are published in Turkish (with an extended summary in English) or English. Manuscripts are **not to exceed 6,000** words including references. Provide an abstract of approximately 100-150 words either in a separate file or on a separate page. Include a list of 3 to 5 keywords describing the main subjects discussed in your manuscript. Prior to being sent for review manuscripts are reviewed at **INUJFE** by the editorial board members in terms of subject matter, contents, suitable presentation and accordance with general rules.

Style

- **INUJFE's** editorial style conforms to the Publication Manual of the American Psychological Association (5th ed.). Manuscripts that do not conform may be returned for adjustment.
- The manuscript should be double-spaced, and the numbering within the text and other elements of style should be in conformance with the Publication Manual of the American Psychological Association (the 5th edition). Footnotes are to be avoided.

Referencing

- Sources cited appear in parentheses after each reference (direct or otherwise), giving author's name (unless mentioned in text), year of publication, and page number(s) in the case of direct quotes. Enclose quotes of 40 or fewer words in double quotation marks in the text; indent quotes longer than 40 words in block format. Page numbers must be given.
- List all sources alphabetically at the end of the manuscript under the heading References using APA style.
- Footnotes are not allowed, and the use of endnotes is discouraged; however, necessary brief explanatory notes, numbered consecutively and marked in the text with superscript numerals, may appear before the References under the heading Notes; citations in notes follow the same format as other references.

Graphics

- Number tables and figures with Arabic numerals and provide each on a separate page at the end of the manuscript. Indicate placement of figures and tables in text, e.g., Insert Figure 3 about here.

Authorship Information

- A brief autobiography of the author should accompany the submission in a separate file to facilitate a blind review process. Include such information as academic background, current position, professional affiliation, mailing address, area of current interest or research and other interests.



Body of a manuscript

- **Cover Page:** includes the title of manuscript and author information. The prospective author should provide the title of the manuscript, running head, key words, author's name, their institutional affiliation, mailing address, phone number, fax number, and most importantly e-mail address.
- **Abstracts:** An abstract between 100-150 words should accompany each paper, typed on a separate sheet following the title page.
- **Keywords:** Authors should include up to five keywords with their article. Keywords should be selected from any list of index descriptors.
- **Text:** Follow this order when preparing manuscripts: Title, Authors, Affiliations, Abstract, Keywords, and Main text, Acknowledgements, Appendix, References, Figure Captions and then Tables. Do not import the Figures or Tables into your text. The corresponding author should be identified with an asterisk and footnote. All other footnotes (except for table footnotes) should be identified with superscript Arabic numbers.
- **References:** All publications cited in the text should be present in a list of references following the text of the manuscript. In the text refer to the author's name (without initials) and year of publication.

Proofs

- Proofs will be sent to the author (first named author if no corresponding author is identified of multi-authored papers) and should be returned within a week after receipt. Corrections should be restricted to typesetting errors. Any queries should be answered in full. Please note that authors are urged to check their proofs carefully before return, since the inclusion of late corrections cannot be guaranteed.

Submitting

- The manuscripts which are found suitable and acceptable will be submitted to referees who are distinguished by their works in related subjects. Referees' reports are secret. Authors have to take into consideration the suggestions, criticisms and corrections made by both Referees and Editorial Board. Quotation from the articles in the journal is allowed in condition that the journal should be indicated and acknowledged as source. Quoting person or institutions are responsible by law for distortions. Submissions are not returned, whether they are published or not. No payment will be made for published articles.
- Manuscripts must be submitted electronically as E-mail attachments. The preferred file formats is Microsoft Word. Authors are requested to submit their papers as an e-mail attachment. Authors are requested to submit the text, tables, and artwork in electronic form to this e-mail: efdergi@gmail.com

Authors who are unable to provide an electronic version or have other circumstances that prevent online submission must send their manuscripts to the address below:

Inonu University Journal of the Faculty of Education
Kampus 44280, Malatya /TURKEY