

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

April, 2014



Spring (Fahri Tarhan-2013)

Volume 3 Issue 2 Content

Authors	Article	Extended Summary	Pages
Mustafa İlhan Bayram Çetin	Sosyal ve Kültürel Zekâ Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi	An Investigation of the Relationship between Social and Cultural Intelligence through Structural Equation Model	4-15
Mine Gözübüyük Tamer	Trabzon İli Genel Liselerde Okulu Terk Nedenlerinin Belirlenmesi	Determination of the Drop Out Reasons in the General High Schools Located in Trabzon Province	16-37
Emine Şahin Mehmet Göral Mehmet Demirel Duygu H. Demirel Fethi Arslan	Spor Bilimleri Fakültelerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Eğitim Hizmetlerine İlişkin Doyum Düzeylerinin Belirlenmesi	Determination of Satisfaction Levels of Faculty of Sport Sciences Education Service	38-45
Meltem Kuvaç Işıl Koç	Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri: İstanbul Üniversitesi Örneği	Preservice Science Teachers' Critical Thinking Dispositions: İstanbul University Sample	46-59
Ramin Aliyev Mehmet Emin Kalgı	İlköğretim Öğrencilerinin Utangaçlık ve Benlik Saygısı Düzeylerini Etkileyen Faktörler	Factors Affecting the Level of Shyness and Self-Esteem in Primary School Students	60-69

ISSN: 2147-2858

Year: 2014

Volume: 3 Issue: 2

URL: www.turje.org

Email: turjeonline@gmail.com

Address: Azerbaycan Avenue 16/21 46100 Kahramanmaraş/Turkey

Editor in Chief

Prof.Dr. Selahiddin Öğülmüş

Executive Editors

Yrd.Doç.Dr. Kasım Yıldırım (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)

Yrd.Doç.Dr. Orhan Ercan (Kahramanmaraş Sütçüimam Üniversitesi)

Yrd.Doç.Dr. Ramin Aliyev (Zirve Üniversitesi)

Field Editors

Beden Eğitimi ve Spor Physical Education Sport	Prof.Dr. Mehmet Günay (Gazi Üniversitesi)
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Computer Education and Instructional Technology	Doç.Dr. Hakan Tüzün (Hacettepe Üniversitesi)
Eğitim Yönetimi Education Management	Prof.Dr. Niyazi Can (Kahramanmaraş Sütçüimam Üniversitesi)
Eğitimde Program Geliştirme Program Development in Education	Yrd.Doç.Dr. Cem Babadoğan (Ankara Üniversitesi)
Felsefe Grubu Eğitimi Philosophy and Related Fields Education	Dr. Mehmet Ali Dombaycı (Gazi Üniversitesi)
Fen Eğitimi Science Education	Doç.Dr. Bayram Coştu (Yıldız Teknik Üniversitesi)
FeTeMM Eğitimi STEM Education	Yrd.Doç.Dr. M.Sencer Corlu (Bilkent İhsan Doğramacı Üniversitesi)
Matematik Eğitimi Mathematics Education	Prof.Dr. Safure Bulut (Orta Doğu Teknik Üniversitesi)
Mühendislik Eğitimi Engineering Education	Doç.Dr. Mehmet Tekerek (Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi)
Öğretmen Yetiştirme Teacher Training	Yrd.Doç.Dr. Kadir Bilen (Akdeniz Üniversitesi)
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Psychological Counseling and Guidance	Yrd.Doç.Dr. Ramin Aliyev (Zirve Üniversitesi)
Sanat Eğitimi Art Education	Prof.Dr. Adnan Tepecik (Başkent Üniversitesi)
Sosyal Alanlar Eğitimi Social Sciences Education	Doç.Dr. Adem Öcal (Gazi Üniversitesi) Dr. Süleyman Yiğittir (Milli Eğitim Bakanlığı)
Teknoloji Eğitimi Technology Education	Doç.Dr. Abdullah Togay (Gazi Üniversitesi)
Türkçe Eğitimi Turkish Language Education	Prof.Dr. Hayati Akyol (Gazi Üniversitesi)
Yabancı Diller Eğitimi Foreign Language Education	Yrd.Doç.Dr. Yasin Aslan (Selçuk Üniversitesi)

Proof Reading

Dr. Rita Ismailova (Kyrgyzstan Turkey Manas University)

Erika Végh (St. Norbert School of Order of Canons Regular of Prémontré)

Web Publication

Erhan Meşe

Dr. Adem Öcal (Gazi University)
Dr. Ali Çağatay Kılınc (Karabük University)
Dr. Asiye Toker Gökçe (Kocaeli University)
Dr. Ayhan Ural (Gazi University)
Dr. Baki Şahin (Muğla Sıtkı Koçman University)
Dr. Burcu Şenler (Muğla Sıtkı Koçman University)
Dr. Çetin Çetinkaya (Düzce University)
Dr. Erhan Tunç (Gaziantep University)
Dr. Erol Duran (Uşak University)
Dr. Funda Nayir (Çankırı Karatekin University)
Dr. H. Murat Şahin (Batman University)
Dr. Hatice Ekinci (Mehmet Akif Ersoy University)
Dr. Hüseyin Eş (Sinop University)
Dr. Işıkhan Uğurel (Dokuz Eylül University)
Dr. İzzet Döş (Kahramanmaraş Sütçüimam University)
Dr. Kadian Boobekova (Kyrgyz Turkish Manas University)
Dr. Kasım Yıldırım (Muğla Sıtkı Koçman University)
Dr. Kürşad Sertbaş (Sakarya University)
Dr. M. Sencer Corlu (Bilkent İhsan Doğramacı University)
Dr. Mehmet Demirel (Dumlupınar University)
Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz (Fırat University)
Dr. Mevlüde Doğan (Ondokuz Mayıs University)
Dr. Miraç Özar (İstanbul Aydın University)
Dr. Murat Tuncer (Fırat University)
Dr. Nurver Altun (Recep Tayyip Erdoğan University)
Dr. Ömer Faruk Sönmez (Gaziosmanpaşa University)
Dr. Osman Dülger (Düzce University)
Dr. Özden Taşgın (Nevşehir Hacı Bektaş Veli University)
Dr. Pınar Şafak (Gazi University)
Dr. Sabri Sidekli (Muğla Sıtkı Koçman University)
Dr. Salih Çakmak (Gazi University)
Dr. Savaş Baştürk (Sinop University)
Dr. Selahattin Avşaroğlu (Konya Necmettin Erbakan University)
Dr. Şenay Sezgin Nartgün (Abant İzzet Baysal University)
Dr. Serdar Geri (Sakarya University)
Dr. Serkan Sevim (Pamukkale University)
Dr. Seyit Ateş (Gazi University)
Dr. Solmaz Aydın (Kafkas University)
Dr. Soner Doğan (Cumhuriyet University)
Dr. Süleyman Göksoy (Düzce University)
Dr. Tamer Karakoç (Gazi University)
Dr. Tamer Kutluca (Dicle University)
Dr. Turan Paker (Pamukkale University)
Dr. Vedat Aktepe (Nevşehir Hacı Bektaş Veli University)
Dr. Yasin Aslan (Selçuk University)
Dr. Yeliz Temli Durmuş (Uşak University)
Dr. Yunus Emre Tansu (Gaziantep University)



(Since January 2013)



(ICV 2012: 3,15)



Sosyal ve Kültürel Zekâ Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi

Mustafa İlhan

Dicle Üniversitesi, Diyarbakır, Türkiye, mustafailhan21@gmail.com

Bayram Çetin

Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye, bcetin27@gmail.com

Received:25.06.2013; Reviewed:07.04.2014; Accepted: 22.04.2014

ÖZET

Bu araştırmada sosyal ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012 Öğretim yılı Bahar Dönemi'nde Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören 103'ü bayan ve 140'ı erkek olmak üzere toplam 243 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin sosyal zekâlarını ölçmek amacıyla Silvera, Martinussen ve Dahl (2001) tarafından geliştirilip, Doğan ve Çetin (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin kültürel zekâlarını ölçmek amacıyla ise Ang vd. (2007) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından Türkçe'ye uyarlanan Kültürel Zekâ Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Araştırmada sosyal bilgi süreci, sosyal beceri ve sosyal farkındalık değişkenlerinden oluşan sosyal zekâ örtük değişkeni ile üst biliş, biliş, motivasyon ve davranış değişkenlerinden oluşan kültürel zekâ örtük değişkeni arasındaki ilişki yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir. Analiz sonucunda, sosyal ve kültürel zekâ arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal zekâ, kültürel zekâ, yapısal eşitlik modeli

An Investigation of the Relationship between Social and Cultural Intelligence through Structural Equation Model

ABSTRACT

The aim of this research was to examine the relationship between social and cultural intelligence. Relational model was used in the study. The participants of study consisted of 243 university students who were enrolled in different programs at Ziya Gökalp Faculty of Education of Dicle University during spring semester of 2011-2012 academic year. Of the participants, 103 were female and 140 were male. "Tromso Social Intelligence Scale" developed by Silvera, Martinussen and Dahl (2001) was adapted to Turkish by Doğan ve Çetin (2009) to assess students' social intelligence and "Cultural Intelligence Scale" developed by Ang et al. (2007) and was adapted to Turkish by the researchers to determine students' cultural intelligence were used. The relationships between social intelligence latent variable consisting of social information processing, social skills and social awareness variables and cultural intelligence latent variable consisting of metacognitive, cognitive, motivational and behavioral variables was examined by using structural equation model. The results of structural equation model demonstrated that there was significant relationship between social and cultural intelligence.

Keywords: Social intelligence, cultural intelligence, structural equation model

EXTENDED SUMMARY

As the theories relevant of social and cultural intelligence are examined it is realized that both social and cultural intelligence are intelligence domains introduced to explain interpersonal differences witnessed in the ability to establish interaction. Yet social intelligence differs from cultural intelligence on accounts of being culture specific most of the times; on the other hand cultural intelligence also deviates from social intelligence since it merely focuses on the capacity of individuals to establish intercultural interaction. An analysis of relevant literature demonstrates that the number of researches analyzing the connection between social and cultural intelligence is limited and available researches focusing on this relationship are largely theoretical. Besides in relevant literature it has not been possible to come across a research picturing the relationship between social and cultural intelligence statistically. The restriction of the relationship between social and cultural intelligence only to theoretical studies may be influential in dissimilar interpretations by different researchers of the said relationship. To illustrate, in a study conducted by Brislin, Worthley & Macnab (2006) cultural intelligence has been analyzed as a structure independent of social intelligence. On the other hand Crowne (2009) who argued that social intelligence is an umbrella concept integrating cultural intelligence claimed that cultural intelligence is a subdimension of social intelligence and added that in order to reach a more comprehensive evaluation on the connection between social intelligence and cultural intelligence there is an urgent need for the researches analyzing this relationship. Conducting the kind of researches that can meet this need may shed light to the direction and level of relationship between social and cultural intelligence. Within that context present study aims to analyze the relationship between social and cultural intelligence.

Relational model was used in the study. The participants of study consisted of 243 university students who were enrolled in different programs at Ziya Gökalp Faculty of Education of Dicle University during spring semester of 2011-2012 academic year. Of the participants, 103 were female and 140 were male. "Tromso Social Intelligence Scale" developed by Silvera, Martinussen & Dahl (2001) was adapted to Turkish by Doğan ve Çetin (2009) to assess students' social intelligence and "Cultural Intelligence Scale" developed by Ang et al. (2007) and was adapted to Turkish by the researchers to determine students' cultural intelligence were used. Tromso Social Intelligence Scale includes three subscales called social information processing, social skills and social awareness. Cultural Intelligence Scale consists of four dimensions called metacognitive, cognitive, motivational and behavioral. Participants completed scale packages voluntarily. Before completing data collection tools, participants were informed about the aim of study. Correlations among observed variables were calculated using Pearson Product Moment Correlation. The relationships between social intelligence latent variable consisting of social information processing, social skills and social awareness variables and cultural intelligence latent variable consisting of metacognitive, cognitive, motivational and behavioral variables was examined by using structural equation model. Data were analyzed on SPSS 20.0 and LISREL 8.54.

The results of structural regression model demonstrated that there were significant relationships between social and cultural intelligence. Goodness of fit indices of structural equation modelling indicted that the model is acceptable [$\chi^2/sd=2.26$, GFI=.97, AGFI=.93, CFI=.93, NFI=.93, NNFI=.94, IFI=.93, RMSEA=.072, SRMR=.049]. It has been demonstrated in present research that common variance shared between social and cultural intelligence is 56% and the relationship between both types of intelligence is meaningful. This finding is supported with the deduction that both social and cultural intelligence integrate the ability to establish interpersonal interaction hence they are not independent structures from one another. However the ratio of 56% common variance shared between social and cultural data sets also draws attention to the ratio of 44% inexplicable variance between social and cultural intelligence. The origin of the ratio of 44% inexplicable variance may be attributed to the facts that social intelligence deviates from cultural intelligence on accounts of being culture-specific and cultural intelligence differs from social intelligence on accounts of focusing only on the intercultural interaction capacity of individuals.

GİRİŞ

Sosyal zekâ, bazı bireylerin günlük hayatta neden daha başarılı oldukları sorusuna yanıt olarak (Kooker, Shoultz & Codier, 2007) Thorndike (1920) tarafından öne sürülmüştür (Björkqvist, Östermen & Kaukiainen, 2000; Weis & Süb, 2007). Thorndike (1920) zekâyı; soyut, mekanik ve sosyal zekâ olmak üzere üçe ayırarak incelemiştir. Thorndike'a göre, soyut zekâ düşünceleri; mekanik zekâ insanın çevresinde yer alan somut materyalleri anlama ve yönetme yeteneğini içermektedir. Sosyal zekâ ise, diğer insanları anlama ve yönetme, insan ilişkilerinde akıllıca davranma yeteneğini kapsamaktadır (Thorndike, 1920). Thorndike'ın sosyal zekâyı ortaya atmasından sonra sosyal zekâ ile ilgili çok sayıda araştırma (Barnes, 1924; Burks, 1937; Cantor & Kihlstrom, 1987; Gnanadevan, 2011; Goleman & Boyatzis, 2008; Hañcer & Tanrısevdi, 2003; Jeledar & Yunus, 2011; Juchniewicz, 2010; Romney & Pyryt, 1999; Ruyter, Saini & Markopoulos, 2005; Shanley, Walker & Foley, 1971; Walker & Foley, 1973; Weis, 2008) yapılmıştır. Bu araştırmalarda genel olarak Thorndike'ın sosyal zekâ tanımı temele alınmasına rağmen, sosyal zekânın nasıl tanımlanması gerektiği konusunda tam bir fikir birliğine varılamamıştır (Doğan & Çetin, 2008).

Moss ve Hunt (1927) sosyal zekâyı diğer insanlarla geçinebilme yeteneği olarak ifade etmiştir. Vernon (1933) sosyal zekânın tanımını genişletmiş ve sosyal zekânın, bireyin diğer insanlarla geçinebilme ve onların ruh hallerini anlayabilme yeteneğini, diğer insanlara karşı duyarlılığını, sosyal ortamlardaki rahatlığını ve sosyal konular hakkındaki bilgisini kapsadığını belirtmiştir. Wedeck (1947) sosyal zekâyı insanların ruh hallerini, duygularını ve motivasyonlarını doğru olarak değerlendirme yeteneği şeklinde tanımlamıştır. Wechsler (1958) sosyal zekâyı insanlarla kolay anlaşabilme yeteneği olarak ele almıştır. O'Sullivan ve Guilford (1965), sosyal zekâyı doğrudan gözlenebilir davranışlarından yola çıkarak ya da ipuçlarından hareketle diğer insanların duygularını, düşüncelerini ve niyetlerini anlama yeteneği olarak ifade etmiştir (Akt: Walker & Foley, 1973). Gardner (1983) sosyal zekâyı, diğer insanların duygularını, ruh hallerini ve niyetlerini anlama yeteneği olarak tanımlamıştır. Ford ve Tisak (1983) sosyal zekânın daha çok davranışsal yönüne odaklanmış ve sosyal zekâyı bireyin karşılaştığı sosyal durumlarda koyduğu hedeflere ulaşma yeteneği olarak tanımlamıştır. Marlowe (1986) sosyal zekâyı sosyal yetkinlik ile eşleştirerek açıklamıştır. Marlowe'a (1986) göre, sosyal zekâ bireyin kendisinin ve diğer insanların duygularını, düşüncelerini, davranışlarını anlama ve sosyal ortamlarda bu anlayışa uygun olarak hareket edebilme yeteneği ile ilgilidir. Goleman (2006) ise, sosyal zekâyı sosyal farkındalık ve sosyal beceri kavramları ile açıklamıştır. Goleman sosyal farkındalığı başkalarının ne hissettiğinin farkında olma şeklinde tanımlarken, sosyal beceriyi başkalarının ne hissettiğinin farkına vardıldıktan sonra bireyin nasıl davranışlar sergileyeceği ile ilgili olduğunu ifade etmiştir.

Sosyal zekânın tanımlanmasında karşılaşılan sorunlara paralel olarak (Doğan & Çetin, 2009; Silvera, Martinussen & Dahl, 2001) sosyal zekâ ile ilgili çalışmalarda mutabakata varılamayan bir diğer konu sosyal zekânın hangi boyutlardan oluştuğu ile ilgilidir (Silvera, Martinussen & Dahl, 2001). Yapılan araştırmalar sosyal zekânın genel zekâdan ayrı (Adkins, 2004) ve çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu (Jones & Day, 1997; Weis & Süb, 2007; Wong, Day, Maxwell & Meara, 1995) noktasında birleşmeler de; bu boyutların neler olduğuna ilişkin farklı araştırmacılar tarafından değişik öneriler getirilmiştir. Orlik (1978) sosyal zekânın beş bileşenden oluştuğu öne sürmüştür ve bu bileşenleri *i*) diğer insanların içsel durumlarını ve ruh hallerini anlama, *ii*) insanlarla anlaşma yeteneği, *iii*) sosyal normlar hakkında bilgi sahibi olma *iv*) karmaşık sosyal durumlar karşısında anlayış ve duyarlılık ve *v*) diğer insanları yönetmek için sosyal tekniklerin kullanımı şeklinde sıralamıştır (Akt: Adkins, 2004). Marlowe (1986) sosyal zekânın *i*) olumlu sosyal davranış, *ii*) sosyal performans becerileri, *iii*) empati becerileri, *iv*) duygusal anlamlılık ve *v*) güven olarak adlandırılan beş boyutlu bir yapıya sahip olduğunu öne sürmüştür. Kozmitzki ve John (1993), sosyal zekâyı *i*) diğer insanların içsel durumlarını ve ruh hallerini anlama, *ii*) insanlarla ilişki kurmada genel beceri, *iii*) sosyal kuramlar ve sosyal yaşam hakkında bilgi, *iv*) karmaşık sosyal durumlarda sosyal sezgi ve duyarlılık, *v*) diğer insanları yönlendirmede sosyal teknikleri kullanma, *vi*) empati ve *vii*) sosyal uyum şeklinde yedi boyutlu bir yapı ile açıklamıştır. Silvera, Martinussen ve Dahl (2001), sosyal zekânın *i*) sosyal bilgi süreci, *ii*) sosyal beceri ve *iii*) sosyal farkındalık olmak üzere üç boyutlu bir yapıya sahip olduğunu belirtmiştir. Schneider, Roberts ve Heggstad (2002) ise sosyal zekâyı *i*) sosyal bilgi, *ii*) sosyal anlayış, *iii*) sosyal bellek ve *iv*) sosyal uygunluk şeklinde dört boyuta ayırarak incelemiştir. Sosyal zekâ ile ilgili yapılan tanımlar ve sosyal zekânın bileşenleri hakkında öne sürülen boyutlar incelendiğinde, bunların sosyal durumlar hakkında bilgi sahibi olma, insanların sözel olmayan davranışlarını anlayabilme ve sosyal

durumlar hakkında doğru çıkarımlarda bulunabilme becerileri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Adkins, 2004).

Sosyal zekânın yanı sıra bireylerin diğer insanlarla etkileşime girme yeteneği üzerine odaklanan bir diğer zekâ alanı da kültürel zekâdır. Farklı kültürlerden bireylerle etkileşime girme konusunda bazı bireylerin neden daha başarılı oldukları sorusunu yanıtlamada sosyal zekânın yetersiz kalması (Ruzgis & Grigorenko, 1994; Willman, Feldt & Amelang, 1997) üzerine Earley (2002) tarafından kültürel zekâ olarak adlandırılan yeni bir zekâ alanı öne sürülmüştür. Kültürel zekâ; bireyin farklı kültürlerden insanlarla etkili bir şekilde iletişime girebilme (Thomas, 2006; Thomas & Inkson, 2004; Van Dyne, Ang & Nielsen, 2007), etkileşimde bulunduğu kültürlerin gereklerine göre davranışlarını ayarlayabilme (Ang, Van Dyne, & Koh, 2006; Earley & Ang, 2003) ve farklı kültürlere uyum sağlayabilme kapasitesi (Berry & Ward 2006; Earley & Ang 2003; Ng & Earley, 2006; Sternberg & Grigorenko, 2006) olarak ifade edilmektedir. Kültürel zekâ üst biliş, biliş, motivasyon ve davranış olmak üzere dört boyutlu bir yapıya sahiptir (Ang & Van Dyne, 2008; Ng, Van Dyne & Ang, 2009; Van Dyne, Ang & Nielsen, 2007).

Kültürel zekânın üst biliş boyutu, bireyin kültürler arası etkileşim sırasında kullandığı kültürel bilginin farkındalığı ve bu bilgiler üzerinde kontrol sahibi olup olmadığı ile ilgilidir (Ang & Van Dyne, 2008). Kültürel zekânın üst biliş boyutu gelişmiş olan bireyler; *i*) başkalarının kültürel tercihlerinin farkındadır, *ii*) farklı kültürlerden bireylerle etkileşime girerken ve etkileşim sonrasında kültürel bilgilerini gözden geçirir (Earley & Ang, 2003), *iii*) karşılaştıkları yeni kültürlere uyum sağlamaya çalışırken, bu kültüre ilişkin bilgileri nasıl öğreneceklerini planlama, bu yeni kültüre uyum sağlama konusundaki ilerlemelerini değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanırlar (Ang & Van Dyne, 2008). Kültürel zekânın biliş boyutu, bireyin günlük deneyimler yardımıyla ya da formal eğitim yoluyla diğer kültürler hakkında edindiği bilgileri içerir (Ang, Van Dyne & Koh, 2006; Ang & Van Dyne, 2008; Ang, Van Dyne & Tan, 2011; Ng, Van Dyne & Ang, 2009; Ng & Earley, 2006). Bu bilgiler arasında diğer kültürlerin sosyal yapıları, ekonomik ve yasal sistemleri yer almaktadır (Ang vd., 2007; Ang & Van Dyne, 2008; Van Dyne, Ang & Nielsen, 2007). Triandis'e (1995) göre, kültürel zekânın biliş boyutu gelişmiş olan bireyler kültürler arası durumlara ilişkin benzerlik ve farklılıkları anlama konusunda başarılıdırlar (Akt: Ng, Van Dyne & Ang, 2009). Kültürel zekânın motivasyon boyutu, bireyin farklı kültürlerden insanlarla etkileşime girme ve kültürlerarası durumlar hakkında bir şeyler öğrenme konusundaki istekliliğiyle ilgilidir (Ang & Van Dyne, 2008; Ang, Van Dyne, Yee & Koh, 2004; Ang, Van Dyne & Koh, 2006; Ng, Dyne & Ang, 2009; Ng & Earley 2006). Kültürel zekânın motivasyon boyutu gelişmiş olan bireyler farklı kültürlere uyum sağlama konusundaki yeteneklerine güvenirlir (Ang & Van Dyne, 2008; Ng, Dyne & Ang, 2009; Van Dyne, Ang & Nielsen, 2007). Kültürel zekânın davranış boyutu, kişinin farklı kültürel geçmişe sahip bireylerle karşılaştığında uygun sözel ya da sözel olmayan davranışları sergileyebilmesidir (Ang, Van Dyne, Yee & Koh, 2004; Ang, Van Dyne & Koh, 2006; Ng & Earley, 2006; Van Dyne, Ang & Nielsen, 2007). Kültürel zekânın davranış boyutu gelişmiş olan bireyler ses tonu ve konuşma hızı gibi sözel davranışlarıyla jest ve mimik gibi sözel olmayan davranışlarını etkileşimde buldukları kültürlerin gereklerine göre ayarlayabilme konusunda başarılıdırlar (Ng, Van Dyne & Ang, 2009).

Sosyal ve kültürel zekâyâ ilişkin kuramsal bilgiler incelendiğinde, hem sosyal hem de kültürel zekânın diğer bireylerle etkileşime girme yeteneği konusunda insanlar arasında görülen bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla öne sürülen zekâ alanları olduğu söylenebilir. Buna karşın, sosyal zekâ çoğu zaman bir kültüre özgü olması yönüyle (Ruzgis & Grigorenko, 1994) kültürel zekâdan; kültürel zekâ da bireylerin yalnızca kültürler arası etkileşime girme kapasitelilerine odaklanması yönüyle (Ang & Van Dyne, 2008; Crowne, 2009; Earley, 2002; Earley & Ang, 2003) sosyal zekâdan ayrılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, sosyal ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin incelendiği sınırlı sayıda araştırma (Brislin, Worthley & Macnab, 2006; Crowne, 2009) olduğu ve bu araştırmalarda söz konusu ilişkinin kuramsal olarak ele alındığı görülmektedir. Bununla birlikte, alanyazında sosyal ve kültürel zekâ arasındaki ilişkiyi istatistiksel olarak ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Sosyal ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin yalnızca teorik olarak incelenmesi söz konusu ilişkinin farklı araştırmacılar tarafından değişik şekillerde yorumlanmasına neden olabilmektedir. Örneğin, Brislin, Worthley ve Macnab (2006) tarafından yapılan araştırmada kültürel zekâ, sosyal zekâdan ayrı bir yapı olarak değerlendirilmiştir. Sosyal zekânın kültürel zekâyı içine alan şemsiye bir kavram olduğu ifade eden Crowne (2009) ise, kültürel zekâyı sosyal zekânın bir alt boyutu olarak değerlendirmiş ve sosyal zekâ ile kültürel zekâ arasındaki ilişki hakkında daha genel bir değerlendirme yapılabilmesi için bu

ilişkinin istatistiksel olarak incelendiği araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Bu ihtiyaca cevap verebilecek araştırmaların yapılması sosyal ve kültürel zekâ arasında nasıl bir ilişki olduğu konusuna ışık tutabilir. Bu kapsamda, araştırmada sosyal ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirleyen araştırma desenleridir (Karasar, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012 Eğitim Öğretim yılı Bahar Dönemi'nde Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerde öğrenim gören 243 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin 103'ü (%42.40) bayan, 140'ı (%57.60) erkek olup grubun yaş ortalaması 21.27'dir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre dağılımı, Coğrafya Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndan 49 (%20.20), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndan 98 (%40.30), İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndan 9 (%3.70), Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndan 17 (%7.00), Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndan 33 (%13.60) ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndan 37 (%15.20) öğrenci şeklindedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (TSZÖ) ve Kültürel Zekâ Ölçeği (KZÖ) kullanılmıştır.

Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (TSZÖ): TSZÖ Silvera, Martinussen ve Dahl (2001) tarafından geliştirilmiş, Doğan ve Çetin (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 7'li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçekte 10 olumlu (sosyal zekâyı destekleyen) ve 11 olumsuz (sosyal zekâyı desteklemeyen) olmak üzere toplam 21 madde bulunmaktadır. Ölçeğin orijinal formu sosyal bilgi süreci, sosyal beceri ve sosyal farkındalık olmak üzere üç boyutlu bir yapıya sahiptir. Ölçeğin sosyal bilgi süreci alt boyutunda insan ilişkilerine yönelik olarak sözlü ya da sözsüz mesajları anlama, empati kurabilme, açık mesajların ötesinde gizli mesajları da okuyabilme becerilerini ölçen 8 madde bulunmaktadır. *Örnek Madde:* Bir açıklama yapmalarına gerek duymadan insanların ne yapmaya çalıştıklarını çoğunlukla anlarım. Sosyal Beceri alt boyutunda etkin dinleme, atılgan davranışta bulunma, bir ilişkiyi başlatma, sürdürme ve sonlandırma gibi temel iletişim becerilerini ölçen 6 madde bulunmaktadır. *Örnek Madde:* Sosyal ortamlara kolaylıkla uyum sağlarım. Sosyal Farkındalık alt boyutunda ise ortama, yere ve zamana uygun olarak etkili bir şekilde davranma becerisini ölçen 7 madde bulunmaktadır. *Örnek Madde:* Farkına varmadan çoğu kez başkalarını incitirim. Ölçeğin orijinal formunda Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayıları sosyal bilgi süreci alt ölçeği için .81, sosyal beceri alt ölçeği için .86 ve sosyal farkındalık alt ölçeği için .79 bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe formunda orijinal forma paralel 3 boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin Türkçe formuna ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ölçeğin tümü için .83, Sosyal Bilgi Süreci alt boyutu için .77, Sosyal Beceriler alt boyutu için .84 ve Sosyal Farkındalık alt boyutu için .67 olarak bulunmuştur. TSZÖ'nün Türkçe formunun zamana karşı değişmezliğini belirlemek amacıyla ölçek 101 üniversite öğrencisine iki hafta ara ile iki kez uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ölçeğinin bütününe ait test tekrar test güvenilirlik katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Alt ölçekler için hesaplanan test tekrar güvenilirlik katsayıları ise, Sosyal Bilgi Süreci alt ölçeğinde .68, Sosyal Beceriler alt ölçeğinde .81 ve Sosyal Farkındalık alt ölçeğinde .95 şeklindedir. TSZÖ'nün bu çalışmadaki güvenilirliği iç tutarlılık yöntemiyle hesaplanmış ve iç tutarlılık katsayıları ölçeğin geneli için .81, Sosyal Bilgi Süreci alt ölçeği için .74, Sosyal Beceri alt ölçeği için .72 ve Sosyal Farkındalık alt ölçeği için .60 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçeklerin güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Pallant, 2005; Urbina, 2004). Madde sayısı az olan ölçekler için ise, güvenilirlik katsayısının .60 ve üzerinde olması ölçeğin güvenilirliği için yeterli görülmektedir (Sipahi, Yurtkoru & Çinko, 2010). Buna göre,

TSZÖ'nün geneli ve alt ölçekler için hesaplanan güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığı söylenebilir.

Tablo 1. TSZÖ'nün Boyutlarındaki Madde Sayıları, Her Bir Boyuta İlişkin Örnek Maddeler ile İç Tutarlılık Katsayıları

Boyutlar	Madde Sayısı	Örnek Madde	İç Tutarlılık Katsayıları
Sosyal Bilgi Süreci	8	Bir açıklama yapmalarına gerek duymadan insanların ne yapmaya çalıştıklarını çoğunlukla anlarım	.74
Sosyal Beceri	6	Sosyal ortamlara kolaylıkla uyum sağlarım	.72
Sosyal Farkındalık	7	Farkına varmadan çoğu kez başkalarını incitirim	.60

Kültürel Zekâ Ölçeği (KZÖ): KZÖ Ang vd. (2007) tarafından geliştirilmiş ve araştırmacılar tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Kültürel zekâ ölçeği bireylerin kültürel zekâlarını ölçmek amacıyla hazırlanmış kendini tanımlama (self-report) türünden bir araçtır. Ölçek 7'li likert tipi bir derecelendirmeye sahip 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal formu üst biliş, biliş, motivasyon ve davranış olmak üzere dört boyutlu bir yapıya sahiptir. Ölçeğin üst biliş alt boyutunda, bireylerin sahip olduğu kültürel bilgiler üzerinde kontrol sahibi olup olmamasını ve sahip oldukları kültürel bilgileri anlamada kullandıkları zihinsel süreçleri yansıtan 4 madde bulunmaktadır. *Örnek Madde:* Kültürlerarası etkileşimlerde kullandığım kültürel bilgimin farkındayım. Ölçeğin biliş alt boyutunda bireylerin farklı kültürler hakkında sahip olduğu bilgileri yansıtan 6 madde bulunmaktadır. *Örnek Madde:* Diğer kültürlerin yasal ve ekonomik sistemlerini bilirim. Ölçeğin motivasyon alt boyutunda, bireylerin farklı kültürlerden insanlarla etkileşime girme konusundaki ilgisini ve bu konudaki öz yeterlik inancını yansıtan 5 madde bulunmaktadır. *Örnek Madde:* Farklı kültürden insanlarla etkileşim kurmaktan zevk alırım. Ölçeğin davranış alt boyutunda ise bireylerin farklı kültürel geçmişe sahip insanlarla karşılaştığında uygun sözel ya da sözel olmayan davranışları sergileyebilme yeteneğini yansıtan 5 madde bulunmaktadır. *Örnek Madde:* Konuşma hızımı kültürlerarası etkileşimin gereklerine göre değiştirebilirim. KZÖ'nün Türkçe'ye uyarlanması sürecinde öncelikle ölçeğin dilsel eşdeğerliği incelenmiştir. Bu kapsamda ölçeğin İngilizce ve Türkçe formu İngilizce öğretmenliği Anabilim Dalı'nda okumakta olan öğrencilere uygulanmıştır. Türkçe ve İngilizce formlardan elde edilen puanlar arasında pozitif yönde, güçlü ve anlamlı korelasyonlar saptanmıştır. KZÖ'nün Türkçe formunun yapı geçerliğini incelemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA sonucunda toplam varyansın %52.66'sını açıklayan ve ölçeğin orijinal formundaki maddelerle bire-bir örtüşen dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin Üst Biliş alt ölçeği için .65 ile .82 arasında, Biliş alt ölçeği için .59 ile .80 arasında, Motivasyon alt ölçeği için .67 ile .79 arasında ve Davranış alt ölçeği için .55 ile .78 arasında değiştiği belirlenmiştir. KZÖ'nün orijinal formunun faktör yapısının Türk örnekleme doğrulanıp doğrulanmayacağını ortaya koymak üzere DFA uygulanmıştır. DFA'dan elde edilen bulgular, dört faktörlü modelin uyumlu olduğunu ortaya koymuştur [$\chi^2/sd=2.47$, RMSEA=.054, GFI=.93, CFI=.96, NFI=.93, RFI=.92 ve IFI=.96]. Bu bulgular KZÖ'nün Türkçe formunun yapı geçerliğinin sağlandığına işaret etmektedir. Ölçeğin Türkçe formunun güvenilirliği iç tutarlılık yöntemleriyle hesaplanmıştır. İç tutarlılık yöntemiyle hesaplanan güvenilirlik katsayısı ölçeğin tümü için .85 olarak hesaplanmıştır. Alt ölçekler için hesaplanan iç tutarlılık katsayılarının ise .71 ile .79 arasında değiştiği saptanmıştır. Güvenirlik katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçeklerin güvenilir olduğu (Büyüköztürk, 2010; Pallant, 2005; Tezbaşaran, 1997) dikkate alındığında, KZÖ'nün Türkçe formuna ait güvenilirlik katsayılarının yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. KZÖ'de yer alan maddelerin ayırt edicilikleri düzeltilmiş madde toplam korelasyonu ile incelenmiş ve alt ölçeklerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .33 ile .64 arasında değiştiği saptanmıştır. Madde toplam korelasyonunun yorumlanmasında genellikle değeri .30 ve üzerinde olan maddelerin ölçülecek özelliği ayırt etme açısından yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2010; Field, 2009). Buna göre, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin madde toplam korelasyonlarının tutarlılığının yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 2. KZÖ'nün Boyutlarındaki Madde Sayıları, Her Bir Boyuta İlişkin Örnek Maddeler ile İç Tutarlılık Katsayıları

Boyutlar	Madde Sayısı	Örnek Madde	İç Tutarlılık Katsayıları
Üst Biliş	4	Kültürlerarası etkileşimlerde kullandığım kültürel bilgimin farkındayım	.77
Biliş	6	Diğer kültürlerin yasal ve ekonomik sistemlerini bilirim	.79
Motivasyon	4	Farklı kültürden insanlarla etkileşim kurmaktan zevk alırım	.75
Davranış	5	Konuşma hızımı kültürlerarası etkileşimin gereklerine göre değiştirebilirim	.70

İşlem

Araştırmanın verileri, 2011-2012 Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde toplanmıştır. Ölçek, sınıf ortamında öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama sırasında, araştırmacının sınıfta bulunmasına özen gösterilmiştir. Veri toplama araçları uygulanmadan önce katılımcılar araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Katılımcılara toplanan verilerin yalnızca araştırmanın amacı için kullanılacağı, başka herhangi bir kurum ya da kişi ile paylaşılmayacağı ifade edilmiştir. Yine uygulamadan önce araştırmaya katılmanın zorunlu olmadığı ifade edilerek araştırma grubunun yalnızca gönüllü katılımcılardan oluşması sağlanmıştır. Ayrıca, ölçeği içtenlikle yanıtlamalarının geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilebilmesi için son derece önemli olduğu araştırmacı tarafından katılımcılara hatırlatılmıştır. Veri toplama aracının ilk bölümünde cinsiyet, yaş, bölüm ve sınıf değişkenlerine yer verilerek katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler toplanmıştır. Herhangi bir katılımcıya ait sosyal zeka ile kültürel zeka ölçeğinin eşleştirilebilmesi için, iki ölçeğin eş zamanlı olarak öğrencilere uygulanması ya da öğrencilerden isim alınarak ölçeklerin belirli zaman aralıkları ile uygulanması şeklinde iki farklı yol izlenebilir. Bununla birlikte, öğrencilerden isim alınmasının katılımcıların ölçekleri doldururken samimi yanıtlar vermesine engel teşkil edebileceği düşünüldüğünden, araştırmada ilk yol takip edilmiş ve iki ölçek aynı anda öğrencilere uygulanmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu yaklaşık 20 ile 25 dakika içinde veri toplama araçlarını tamamlamışlardır.

Veri Analizi

Bu araştırmada, sosyal zeka ve kültürel zekanın boyutları arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile incelenmiştir. Sosyal zeka ve kültürel zeka arasında paylaşılan ortak varyansı belirlemek amacıyla ise yapısal eşitlik modelinden yararlanılmıştır. Yapısal eşitlik modelinde, araştırmacı tarafından öngörülen modelin toplanan veriler tarafından doğrulanıp doğrulanmadığına karar vermek için çeşitli uyum indekslerinden yararlanılmaktadır. Bu çalışmada, sosyal zeka ile kültürel zeka arasındaki ilişkiyi ortaya koymak üzere kurulan modelin yeterliğini ortaya koymak için Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness), iyilik uyum indeksi (Goodness of Fit Index, GFI), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (Adjustment Goodness of Fit Index, AGFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index, CFI), normlaştırılmış uyum indeksi (Normed Fit Index, NFI), normlaştırılmamış uyum indeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI) fazlalık uyum indeksi (Incremental Fit Index, IFI), tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) ve standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR) uyum indeksleri kullanılmıştır. Uyum indekslerine ilişkin dikkate alınması gereken ölçütlerin neler olduğu konusunda araştırmacılar arasında tam bir uzlaşma bulunmamaktadır (Wetson & Gore, 2006). Bununla birlikte genel olarak; GFI, CFI, NFI, NNFI ve IFI indeksleri için .90 değeri kabul edilebilir uyuma ve .95 değeri mükemmel uyuma işaret etmektedir (Bentler, 1980; Bentler & Bonett, 1980; Marsh, Hau, Artelt). AGFI için .85 değeri kabul edilebilir uyumu ve .90 değeri mükemmel uyumu ifade etmektedir (Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003). RMSEA için .08 değeri kabul edilebilir uyum ve .05 değeri mükemmel uyum ölçütü olarak alınmaktadır (Brown & Cudeck, 1993; Byrne & Campbell, 1999). SRMR için ise .05 değeri mükemmel uyumu ve .10 değeri kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2011). Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 20.0 ve LISREL 8.54 paket programlarından yararlanılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, ilk olarak TSZÖ’de yer alan sosyal bilgi süreci, sosyal beceri ve sosyal farkındalık değişkenleri ile KZÖ’de bulunan üst biliş, biliş, motivasyon ve davranış değişkenlerine ilişkin betimleyici istatistiklere ve değişkenler arası korelasyonlara yer verilmiştir. Ardından, sosyal ve kültürel zeka arasında paylaşılan ortak varyansın belirlenmesine yönelik yapısal eşitlik modeli sunulmuştur.

Betimleyici İstatistikler ve Gözlenen Değişkenler Arası Korelasyon Katsayıları

Araştırma kapsamında yer alan gözlenen değişkenlere ait betimleyici istatistikler ile bu değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 3’te sunulmuştur. Tablo 3 incelendiğinde, KZÖ’de yer alan üst biliş ve davranış boyutları ile TSZÖ’de yer alan davranış boyutu arasındaki korelasyon katsayıları dışındaki bütün korelasyon katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

Tablo 3. Gözlenen Değişkenlere İlişkin Betimleyici İstatistikler ve Değişkenler Arası Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Sosyal Bilgi Süreci	1						
2. Sosyal Beceri	.26**	1					
3. Sosyal Farkındalık	.35**	.31**	1				
4. Üst Biliş	.35**	.21**	.33**	1			
5. Biliş	.30**	.27**	.44**	.24**	1		
6. Motivasyon	.23**	.15*	.46**	.21**	.50**	1	
7. Davranış	.10	.21**	.17**	.02	.32**	.36**	1
Ortalama	5.18	5.10	4.80	5.85	3.75	5.30	5.20
Standart Sapma	.82	1.05	.93	1.07	1.21	1.19	1.17
Minimum	2.28	2.10	2.40	1.00	1.00	1.00	1.60
Maksimum	7.00	7.00	7.00	7.00	6.67	7.00	7.00
Ranj	4.73	4.90	4.60	6.00	5.67	6.00	5.40

**p<.01, *p<.05

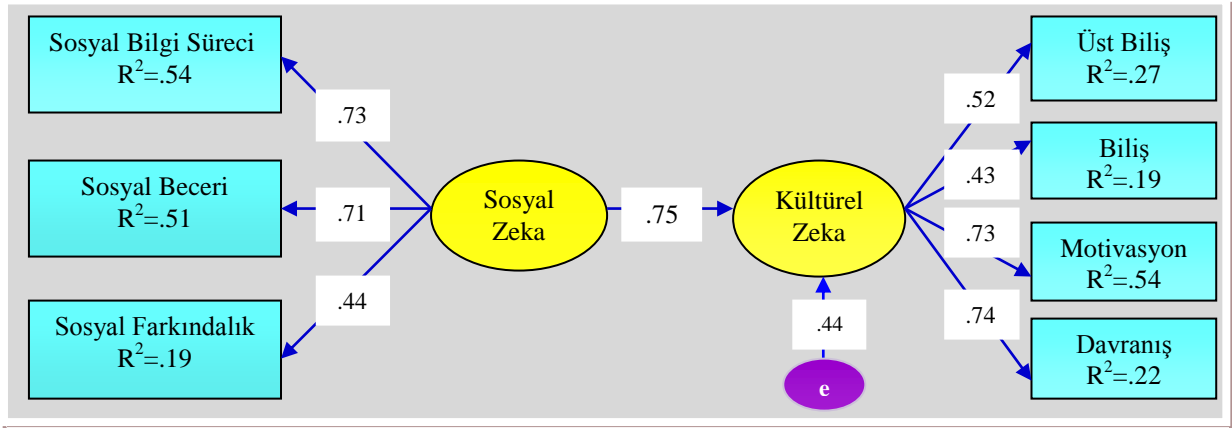
Yapısal Eşitlik Modeli

Araştırmada sosyal bilgi süreci, sosyal beceri ve sosyal farkındalık gözlenen değişkenleri ile ölçülen sosyal zeka örtük değişkeniyle; üst biliş, biliş, motivasyon ve davranış gözlenen değişkenleri ile kültürel zeka örtük değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu hipotezi test edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda veriler normal dağılım gösterdiği için kurulan hipotez, en yüksek olasılıkla (maximum likelihood) yöntemi kullanılarak sınanmıştır. LISREL paket programı kullanılarak uygulanan analizlerde 11 döndürme (iteration) işlemi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen uyum indeksi değerlerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum ölçütleri ile bu doğrultuda ortaya çıkan sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Araştırmada İncelenen Uyum İndekslerine İlişkin Mükemmel ve Kabul Edilebilir Ölçütleri ile Yapısal Eşitlik Modelinden Elde Edilen Uyum İndeksi Değerleri

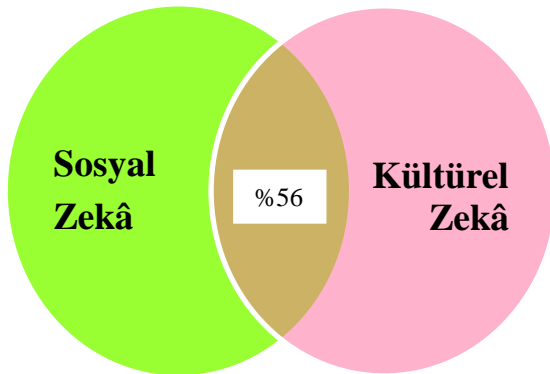
İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	2.26	Mükemmel Uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	.97	Kabul Edilebilir uyum
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.93	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.96	Mükemmel Uyum
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.93	Kabul Edilebilir Uyum
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	.94	Kabul Edilebilir Uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.96	Mükemmel Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.072	Kabul Edilebilir Uyum
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.049	Mükemmel Uyum

Tablo 4’teki uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum ölçütleri, önerilen modelin veriler tarafından doğrulandığını ortaya koymaktadır. Yapısal eşitlik modeline ilişkin sonuçlar Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1: Sosyal ve Kültürel Zekâ Arasındaki Yapısal Eşitlik Modeli

Şekil 1’de görüldüğü üzere; sosyal zeka, sosyal bilgi süreci değişkenindeki varyansın %54’ünü, sosyal beceri değişkenindeki varyansın %51’ini ve sosyal farkındalık değişkenindeki varyansın %19’unu açıklamaktadır. Kültürel zeka ise; üst biliş değişkenindeki varyansın %27’sini, biliş değişkenindeki varyansın %19’unu, motivasyon değişkenindeki varyansın %54’ünü ve davranış değişkenindeki varyansın %22’sini açıklamaktadır. Son olarak; sosyal ve kültürel zeka arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu [$\beta=.75$, $t=6.05$ ve $p<.001$] ve iki örtük değişken arasında paylaşılan ortak varyansın %56 olduğu saptanmıştır [$R^2=.56$]. Yapısal eşitlik modelinden elde edilen bulgulara dayanarak, sosyal ve kültürel zeka örtük değişkenleri arasındaki ilişki Şekil 2’deki gibi gösterilebilir.



Şekil 2: Sosyal ve Kültürel Zekâ Arasında Paylaşılan Ortak Varyans

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada sosyal ve kültürel zeka arasındaki ilişki yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir. Analizden elde edilen bulgulara göre, sosyal zeka ve kültürel zeka arasında paylaşılan ortak varyansın %56 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, hem sosyal hem de kültürel zekânın bireyin diğer insanlarla etkileşime girme yeteneğini içerdiği ve dolayısıyla birbirlerinden bağımsız yapılar olmadıkları (Thomas vd., 2008) yargısıyla desteklenmektedir. Bununla birlikte, sosyal ve kültürel zekâ örtük değişkenleri arasında paylaşılan ortak varyansın %56 olması, sosyal ve kültürel zekâ arasında açıklanamayan varyansın %44 olduğuna işaret etmektedir. Sosyal zekânın bir kültürel özgü olması (Ruzgis & Grigorenko, 1994) yönüyle kültürel zekâdan; kültürel zekânın da bireylerin yalnızca kültürler arası etkileşime girme kapasitelilerine odaklanması yönüyle (Ang & Van Dyne, 2008; Crowne, 2009; Earley, 2002; Earley & Ang, 2003) sosyal zekâdan ayrılması, sosyal ve kültürel zekâ veri setleri arasında açıklanamayan %44’lük varyansın kaynağı olabilir. İleri araştırmalarda sosyal zeka profilleri farklı olan bireylerin kültürel zekaları incelenmesi ya da kültürel zeka profilleri farklı olan kişilerin sosyal zekalarının araştırılması sosyal ve kültürel zeka arasındaki farkın daha ayrıntılı bir biçimde ortaya konulmasına imkan tanıyabilir.

Sosyal ve kültürel zekâ ile ilişkili olduğu bilinen bir diğer zekâ alanı da duyguları anlama ve yönetme yeteneği olarak tanımlanan duygusal zekâdır (Crowne, 2009; Earley & Peterson, 2004; Mayer, Caruso & Salovey, 1999; Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990). Alanyazın incelendiğinde, sosyal ve duygusal zeka ile kültürel ve duygusal zeka arasındaki ilişkinin yalnızca kuramsal temellerden yola çıkılarak açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir (Crowne, 2009). Buna karşın alanyazında, sosyal ve duygusal zekâ ya da kültürel ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi istatistiksel olarak ele alıp bu zekâ alanları arasında paylaşılan ortak varyansın ne kadar olduğuna ışık tutabilecek bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu noktadan hareketle, sosyal ve duygusal zekâ ile kültürel ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak ortaya konulacağı benzer araştırmaların yapılması önerilebilir. Sonuç olarak; literatürde sosyal ve kültürel zeka arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalara bakıldığında, söz konusu ilişkinin kuramsal olarak ele alındığı görülmektedir. Dolayısıyla, sosyal ve kültürel zeka arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli kullanılarak incelendiği bu çalışmanın literatürdeki boşluğu dolduracak olması yönüyle önemli olduğuna inanılmaktadır. Bununla birlikte, bu araştırmanın yalnızca üniversite öğrencilerinden oluşan bir örneklem üzerinde yürütülmüş olması araştırmadan elde edilen bulguları genellenebilirliğini sınırlandıran bir unsur olarak düşünülebilir. Bu bağlamda, sosyal ve kültürel zeka arasındaki ilişkinin farklı örneklem üzerinde inceleneceği yeni araştırmaların literatürde kazandırılması bu iki zeka alanı arasında tespit edilen ilişkinin genellenebilirliğine katkı sunması açısından oldukça önemlidir.

KAYNAKLAR

- Adkins, J.H. (2004). *Investigating Emotional Intelligence and Social Skills in Home Schooled Students*. 27.05.2012 tarihinde <http://digitalcommons.wku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2112&context=theses> adresinden alınmıştır.
- Ang, S., & Van Dyne, L., (2008). Conceptualization of Cultural Intelligence: Definition, Distinctiveness, and Nomological Network. In S. Ang, & L. Van Dyne, (Ed.) *Handbook on cultural intelligence: Theory, Measurement and Applications* (pp. 3-15). Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Ang, S., Van Dyne, L., & Koh, C. (2006). Personality Correlates of the Four Factor Model of Cultural Intelligence. *Group & Organization Management*, 31(1), 100-123.
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., & Ng, K.Y., Templar, K.J. & Tay, C. & Chandrasekar, N.A. (2007). Cultural Intelligence: Its Measurement and Effects on Cultural Judgment and Decision Making, Cultural Adaptation and Task Performance. *Management and Organization Review*, 3(03), 335-71.
- Ang, S., Van Dyne, L., & Tan, M.L. (2011). Cultural intelligence. In R.J. Sternberg & S.B. Kaufman (Ed.), *Cambridge Handbook on Intelligence* (pp. 582-602). New York: Cambridge Press.
- Ang, S., Van Dyne, L., Yee, N.K., & Koh, C. (2004). *The Measurement of Cultural Intelligence*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Academy of Management, New Orleans, LA.
- Barnes, H.E. 3(1924). History and Social Intelligence. *Journal of Social Forces*, 2(2), 151-164.
- Bentler, P.M. (1980). Multivariate Analysis with Latent Variables: Causal Modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Bentler, P.M., & Bonett, D.G. (1980). Significance Tests and Goodness of Fit in the Analysis of Covariance Structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Berry, J.W., & Ward, C. (2006). Commentary on "Redefining Interactions Across Cultures and Organizations". *Group and Organization Management*, 31, 64-77.
- Björkqvist, K., Östermen, K., & Kaukiainen, A. (2000). Social Intelligence-Empathy=Aggression? *Aggression and Violent Behavior*, 5(2), 191-200.
- Brislin, R., Worthley, R., & Macnab, B. (2006). Cultural Intelligence: Understanding Behaviors that Serve People's Goals. *Group & Organization Management*, 31(1), 40-55.
- Brown, M., & Cudeck, R. (1993). Alternative Ways of Assessing model Fit. In: K. Bollen & J. Long, (Ed.), *Testing Structural Equation Models* (pp. 136-162). London: Sage Publications.
- Burks, F.W. (1937): The Relation of Social Intelligence Test Scores to Ratings of Social Traits, *The Journal of Social Psychology*, 8(1), 146-153.
- Byrne, B., & Campbell, T.L. (1999). Cross-cultural Comparisons and the Presumption of Equivalent Measurement and Theoretical Structure: A Look Beneath the Surface. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(5), 555-574.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cantor, N., & Kihlstrom, J.F. (1987). *Personality and Social Intelligence*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Costello, A.B. & Osborne, J.W. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most from Your Analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.

- Crowne, K.A. (2009). The Relationships Among Social Intelligence, Emotional Intelligence and Cultural Intelligence. *Organization Management Journal*, 6, 148-163.
- Doğan, T., & Çetin, B. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Zekâ Düzeylerinin Depresyon ve Bazı Değişkenlerle İlişkisinin İncelenmesi. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-19.
- Doğan, T., & Çetin, B. (2009). Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği Türkçe Formunun Faktör Yapısı Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 691-720.
- Dong, Q., Koper, R.J. & Collaco, C.M. (2008). Social Intelligence, Self-Esteem and Intercultural Communication Sensitivity. *Intercultural Communication Studies*, 17(2), 162-172.
- Earley, P.C. (2002). Redefining Interactions Across Cultures and Organizations: Moving Forward with Cultural Intelligence. *Research in Organizational Behavior*, 24, 271-99.
- Earley, P.C., & Ang, S. (2003). *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Earley, P.C., & Peterson, R.S. (2004). The Elusive Cultural Chameleon: Cultural intelligence As a New Approach to Intercultural Training for the Global Manager. *Academy of Management Learning and Education*, 3(1), 100-115.
- Field, A. (2009). *Discovering Statics Using SPSS*. London: SAGE Publications Ltd.
- Ford, M.E., & Tisak, M.S. (1983). A Further Search for Social Intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 196-206.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*. Newyork: Basic Books.
- Gnanadevan, R. (2011). Social Intelligence Of Higher Secondary Students In Relation To Their Socioeconomic Status. *MIER Journal of Educational Studies, Trends & Practices*, 1(1), 60-66.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The New Science of Human Relationships*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D., & Boyatzis, R. (2008). Social Intelligence and the Biology of the Leadership. *Harvard Business Review*, 86(9), 74-81.
- Hancer, M., & Tanrısevdi, A. (2003). The Concept of Empathy and Performance as an Aspect of Social Intelligence. *Cumhuriyet University Journal of Social Sciences*, 27(2), 211-225.
- Hu, L.T., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structural Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Jeledar, S.Y., & Yunus, A.S. (2011). Exploring the Relationship between Teachers' Social Intelligence and Classroom Discipline Strategies. *International Journal of Psychological Studies*, 3(2), 149-155.
- Jones, K., & Day, J. D. (1997). Discrimination of Two Aspects of Cognitive-Social Intelligence from Academic Intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 486-497.
- Juchniewicz, J. (2010). The Influence of Social Intelligence on Effective Music Teaching. *Journal of Research in Music Education*, 58(3), 276-293.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.
- Kosmitzki, C., & John, O.P. (1993). The Implicit Use of Explicit Conceptions of Social Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 15, 11-23.
- Marlowe, H.A. (1986). Social intelligence: Evidence for Multidimensionality and Construct Independence. *Journal of Educational Psychology*, 78(1), 52-58.
- Marsh, H.W., Hau, K.T., Artelt, C., Baumert, J. & Peschar, J.L. (2006). OECD's Brief Self-Report Measure of Educational Psychology's Most Useful Affective Constructs: Cross-cultural, Psychometric Comparisons across 25 Countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360.
- Martin, C.R., & Newell, R.J. (2004). Factor Structure of the Hospital Anxiety and Depression Scale in Individuals with Facial Disfigurement. *Psychology Health and Medicine*, 3, 327-336.
- Mayer, J.D., & Caruso, D.R. & Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey, & D. Sluyter (Ed.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Moss, F.A., & Hunt, T. (1927). Are You Socially Intelllgent? *Scientific American*, 137, 108-110.
- Ng, K.-Y., & Earley, P.C. (2006). Culture + Intelligence: Old Constructs, New Frontiers. *Group & Organization Management*, 31(1), 4-19.
- Ng, K.-Y., Van Dyne, L., & Ang, S. (2009). From Experience to Experiential Learning: Cultural Intelligence as a Learning Capability for Global Leader Development. *Academy of Management Learning & Education*, 8(4), 511-526.
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual. A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows*. Australia: Australian Copyright.
- Romney, D.M., & Pyryt, M.C. (1999): Guilford's Concept of Social Intelligence Revisited. *High Ability Studies*, 10(2), 137-142.

- Ruyter, B., Saini, P., & Markopoulos, P. (2005). Assessing the Effects of Building Social intelligence in a Robotic Interface for the Home. *Interacting with Computers*, 17, 522-541.
- Ruzgis, P.M., & Grigorenko, E.L. (1994). Cultural Meaning Systems, Intelligence and Personality. In R.J. Sternberg & P. Ruzgis (Ed.), *Personality and Intelligence* (pp. 248-270). New York: Cambridge University Press.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Schneider, R.J., Roberts, R.D., & Heggstad, E.D. (2002, April). *Exploring the Structure and Construct Validity of A Self-Report Social Competence Inventory*. Symposium Conducted at the 17th Annual Conference of Society for Industrial and Organizational Psychology, Toronto, Canada.
- Schriesheim, C.A., & Eisenbach, R.J. (1995). An Exploratory and Confirmatory Factor Analytic Investigation of Item Wording effects on Obtained Factor Structures of Survey Questionnaire Measures. *Journal of Management*, 6, 1177-1193.
- Shanley, L.A., Walker, R.E. & Foley, J.M. (1971). Social Intelligence: A Concept in Search of Data. *Psychological Reports*, 29, 123-132.
- Silvera, D.H., Martinussen, M., & Dahl, T.I. (2001). The Tromso Social Intelligence Scale, A Self-Report Measure of Social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 313-31.
- Sipahi, B., Yurtkoru, S., & Çinko, M. (2010). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Sternberg, R.J., & Grigorenko, E.L. (2006). Cultural Intelligence and Successful Intelligence. *Group and Organization Management*, 31, 27-39.
- Stevens, J.P. (2009). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. New York: Routledge.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Klavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Thomas, D.C. (2006). Domain and Development of Cultural Intelligence: The Importance of Mindfulness. *Group & Organization Management*, 31(1), 78-99.
- Thomas, D.C., Elron, E., Stahl, G., Ekelund, B.Z. Ravlin, R.C., & Cerdin, J. vd. (2008). Cultural Intelligence: Domain and Assessment. *International Journal of Cross Cultural Management*, 8(2), 123-143.
- Thomas, D.C. & Inkson, K. (2004). *Cultural Intelligence: People Skills for Global Business*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its Use. *Harpers Magazine*, 140, 227-235.
- Urbina, S. (2004). *Essentials of Psychological Testing*. New Jersey: John Wiley & Sons. Inc.
- Van Dyne, L., Ang, S., & Nielsen, T.M. (2007). Cultural Intelligence. In S. Clegg & J. Bailey, (Ed.), *International Encyclopedia of Organization Studies*, 1: 345-350. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vernon, P.E. (1933). Some Characteristics of the Good Judge of Personality. *Journal of Social Psychology*, 4, 42-57.
- Walker, R.E., & Foley, J.M. (1973). Social Intelligence: Its History and Measurement, *Psychological Reports*, 33, 839-864.
- Wechsler, D. (1958). *The Measurement and Appraisal of Adult intelligence*. (4th ed.) Baltimore: Williams & Wilkins,
- Wedek, J. (1947). The relationship between Personality and "Psychological Ability." *British Journal of Psychology*, 37, 133-151.
- Weis, S. (2008). *Theory and Measurement of Social Intelligence as a Cognitive Performance Construct*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Magdeburg, Germany.
- Weis, S., & Süß, H.M. (2007). Reviving the Search for Social Intelligence – A Multitrait-Multimethod Study of its Structure and Construct Validity. *Personality and Individual Differences*, 42, 3-14.
- Weston, R., & Gore, P.A. (2006). A Brief Guide to Structural Equation Modeling. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 719-751.
- Willmann, E., Feldt, K., & Amelang, M. (1997). Prototypical Behavior Patterns of Social Intelligence: An Intercultural Comparison Between Chinese and German Subjects. *International Journal of Psychology*, 32(5), 329-346.
- Wong, C.T., Day, J.D., Maxwell, S.E., & Meara, N.M. (1995). A Multitrait-Multimethod Study of Academic and Social Intelligence in College students. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 117-133.

Trabzon İli Genel Liselerde Okulu Terk Nedenlerinin Belirlenmesi

Mine Gözübüyük Tamer

Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye, mgozubuyuk@hotmail.com

Received:03.12.2013; Reviewed:05.02.2014; Accepted: 22.04.2014

ÖZET

Ortaöğretim çağında, buldukları yerleşim biriminde herhangi bir Genel Liseye kaydolduğu halde farklı nedenlerden dolayı okulu terk eden 15-18 yaş grubunun okulu terk etme nedenlerinin belirlenmesi, okulu terk davranışının yol açtığı sorun ve sonuçların saptanması bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Bunlara bağlı olarak sorunun çözümüne katkı yapma amacıyla politika önerileri sunmak ve kamuoyunda farkındalık yaratmak hedeflenmektedir. Bu çerçevede, okulu terk deneyimine sahip gençler yanında Genel Liseye devam eden ve mezun olacağı öngörülen aynı yaş grubundaki gençler de çalışmada yer almıştır. Her iki genç grubunun sosyo-demografik, sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik özellikleri, yaşam tarzları ve sosyal becerileri ile okulu terk ve devam etme arasındaki ilişkinin boyutları ortaya konmuştur. Araştırmanın temel metodu derinlemesine mülakat ile anketlerden oluşmuştur. Saha çalışmasından/taramasından elde edilen veriler ışığında okulu erken terke ilişkin faktörler değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okulu Terk, Sosyal Sermaye, Ortaöğretim

Determination of the Drop Out Reasons in the General High Schools Located in Trabzon Province

ABSTRACT

The fundamental aim of this study is to determine the results and problems stemming from drop out of school and the reasons of why young being between the age of 15-18 do not attend to school anymore as a result of various reasons although they registered in an General High Schools located in their settlement places in Trabzon province. Parallel to this, it is aimed to present political solutions for solving to this problem and raise awareness in public opinion. In this context, this study includes the same age groups young being students who are attending in general high schools and foreseen to be alumni from high school besides young being school leaver. Dimensions of the relationship between youngs who attend to the school and drop out in socio-demographic, as regards socio-cultural and the socio-economic characteristics, life styles and social abilities has been presented. The main methods of research consist of depth interview and survey. In the light of date collected from field research, factors related to dropping out of school has been evaluated.

Keywords: Drop out of School, Social Capital, Secondary High Schools

EXTENDED SUMMARY

The figures related with drop out from different levels in formal education have urged nations to be on alert and the issue is now a priority. It is understood that formal education attainment has a positive contribution to the individual, the society and the economy and soon after strategies to prevent the early school leaving has been developed. Every country is trying to find solutions to the issue according to the researches concerned.

In this context, European Union identifies common goals and takes measures about education policies. European Union education policy isn't obligatory but common goals and measures in Lisbon Strategy adopted by member states and political frameworks were widely accepted. Thus, one of the EU targets to be achieved by 2020 is to reduce the rate of early school leaving to less than 10%. Turkey has actively been participating to the Education and Training 2020 Working Programme Coordination Groups and various clusters as a part of EU Lisbon strategy. Regarding to the early school leaving rates as specified in the scope of the EU 2020 Strategy, the situation is quite above the average. In order to reduce the rate of early school leaving, the main focus of the actions should be on early identification and protection of the students in the risk of dropping out of school.

The matter of dropping out of school is seen in generally after primary school in Turkey. Although Turkey made progress on the gender equality and schooling rate, there are problems on the dropping out of school seen particularly during the secondary high school education. The situation progress rather above within the scope of the EU 2020 Strategy target rate (10 %) when taking part into the consideration of the dropping out rate of Turkey. Hence, preventing of drop out for both girls and boys after the primary education and completing their education gain importance. On account of reducing the rate of drop out, protection of students who are at risk of dropping out should be targeted in a way that is required to act early. This study presents an overview on the young people who dropping out of school and aims to determine the reasons for dropping out of the General High Schools in Trabzon province.

For this purpose, two groups consist of youngs who attend the school and not attend has been selected for collecting data. Sample group is selected by using stratified-cluster sampling methods. The districts of Trabzon province constitute stratum and schools form clusters of this research. After determination of schools, sampling of students has been done systematically, in 10th class students were selected by using attendance list. Young not attending the school has been selected by using snowball method. This research has been explored these issues by conducting in-depth interviews and in survey methods. All factors related to drop out have been evaluated in the light of data collected during the research.

Basically, age, education, subsistence, social, cultural and economic structure in where young live, have been tried to analyse. It has been observed that how current structure; family, kith and kin, social circle, daily life affects the young's future. The relationship between dropping out of school and the educational level of mother-father, their jobs or working areas, cultural activities, living conditions and home, ownership status has been examined. Also, It has been looked into how the socio-economic and cultural level of the family, living atmosphere, the life styles of young and their interaction inside and outside schools relate to the drop out.

The survey results has been evaluated in SPSS programme and findings were presented under sub-headings such as socio-demographic, socio-cultural, socio-economic features, life style and social relations, the results of drop out and views on the education systems. Then, qualitative analysis has been made by using content analysis and main titles were used such as the importance of education, the meaning of graduation from high school, the reasons lead to drop out, the results of drop out and aims and expectations from future. Under the this main title thematic codes as a subtitles were used to make results more comprehensible and meaningful. At the end of the research findings were interpreted by taking into consideration of Bourdieu's social capital theory. According to Bourdieu, the social capital (economic, social and cultural) serves as a legitimate culture that can be mastered to varying extents. Students who have been inculcated these forms from childhood will have the greatest probability of academic success. Transformation of family's social capital to the children and its reflections to students' success scrutinized at the end of the study. Social capital, basically defined as 'social connections'. This type of capital can be converted into economic capital and it can be institutionalized as a nobility title. More specifically Bourdieu describe social capital is the sum of the actual and potential resources resulting from being a member of a group of individuals. In this

research, young's relationships with teachers, friends, school principal, extra-curricular activities, family-school relations have been assessed as a social capital.

In conclusions, this study aims to develop a policy proposal intended for eliminating obstacles and solving problems at local level. Absolutely, these proposals are important for shaping and development of strategies, related politics and social models which are adopted to young who drop out of school.

GİRİŞ

Örgün eğitimin farklı seviyelerinde okulu erken terke ilişkin ortaya çıkan rakamlar tüm dünya devletlerini alarma geçirmiş ve bu konuya öncelik vermesine sebep olmuştur. Örgün eğitimi tamamlamanın birey, toplum ve ekonomi açısından olumlu etkileri olduğu önem kazanmış, bu bağlamda okulu terki önlemek için stratejiler geliştirilmeye başlanmıştır. Konu ile ilgili olarak yapılan araştırmalar göz önüne alındığında her bir ülkenin kendi gerçeklerinden hareketle konuya çözüm bulmaya çalıştıkları görülmektedir.

Avrupa Birliği (AB), okulu terk etmenin, akıllı, sürdürülebilir ve kapsayıcı büyümeyi engellediğine dikkat çekerek (EC, 2011) 2020 yılına kadar okulu terk oranının %10'dan az olmasını ulaşılması gereken hedeflerden biri olarak belirlemiştir. OECD tarafından okulu terkin, iş piyasasının ihtiyaç duyduğu becerilerden yoksun öğrenci anlamına geldiği belirtilerek lise eğitimi tamamlamanın; üniversite ve işgücü piyasasına girmede gerekli bilgi, beceri ve yeterli donanıma sahip olmayı garanti etmediği vurgulanır (OECD, 2011). Yine yapılan araştırma sonuçlarına atıfta bulunularak OECD ülkelerinde lise seviyesinde okulu terk edenlerin iş bulmada birtakım güçlüklerle karşılaştığı dile getirilmiştir.

Türkiye'de ise ilk ve ortaöğretimde okullaşma oranlarında ve cinsiyet eşitliğinde büyük bir ilerleme kaydedilmesine rağmen özellikle ortaöğretimde kayıt oranları akabinde görülen terk durumları konusunda sıkıntılar yaşanmaktadır. Özellikle okulu terk oranlarına bakıldığında durumun AB 2020 Stratejisi kapsamında hedeflenen oranın (% 10) oldukça üstünde seyrettiği görülür. Bu bağlamda, gençlerin ilköğretimden mezun olduktan sonra eğitimi yarıda bırakmamaları ve eğitimlerinin tamamlanmasını sağlanması, kız ve erkek çocukların ilköğretim sonrasında da okulu terk etmelerinin önlenmesi hususu önem kazanmaktadır.

Türkiye'de 2011 yılında 15 yaş üstü nüfus için okuma yazma bilenlerin oranı % 94, bilmeyenlerin ise % 6'dır. Trabzon'da ise bu oranlar sırasıyla, % 93 ve % 7'dir (TUİK Seçilmiş Göstergelerle Trabzon, 2011). Trabzon ilinde okuma ve yazma bilen nüfusun oranı ülke genelinde olduğu gibi her iki cinsiyet için de sürekli artış göstermektedir. Öyle ki, Trabzon'da ilköğretimde okullaşma oranı % 98 iken ortaöğretimde (lisede) okullaşma oranı % 80,68'e ulaşmıştır (MEB, 2012-2013 İstatistik).

Öte yandan, Trabzon'da eğitim kademelerine göre mezun ve yeni kayıt öğrenci sayısı dikkate alındığında, ilköğretimden 6197 erkek, 5924 kız öğrencinin mezun olduğu görülür (MEB, 2012-2013 İstatistikleri). Aynı yıl 6077 erkek, 5697 kız öğrenci ortaöğretim kurumlarına kayıt yaptırmıştır. Buradan hareketle, ilköğretimden mezun olup ortaöğretime kayıt yaptırmayan öğrenciler için bu oran erkekler de % 1,9 iken kızlarda % 3,8 olarak tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra herhangi bir ortaöğretim kurumuna kayıt yaptırdıktan sonra okulu terk edenlerin var olduğu da görülmektedir. Okulu terklerin ülke genelinde olduğu gibi özellikle Mesleki ve Teknik Liselerde yoğunlaştığı ve özellikle 9.sınıflarda sıkça görüldüğü istatistiklerle desteklenmektedir. Dolayısıyla, okulu erken terk oranını düşürmek için eğitim dışına çıkma riskinde olduğu belirlenen öğrencilerin korunması ve hedeflenmesine odaklanılacak biçimde erkenden harekete geçmek önem kazanmaktadır.

Sunulan çalışma, ilköğretim mezuniyetinin akabinde Genel Liselere kaydını yaptırdıktan sonra okulu terk eden gençlerin genel bir görünümünü sergilemesi yanında okulu terke neden olan faktörleri sorgulamaktadır. Gençleri zorunlu eğitim sonrasında, eğitim dışına iten sosyo-kültürel ve ekonomik nedenlerin doğru anlaşılması, terklerin önlenmesine yönelik çalışmalar için başlangıç noktasını oluşturacaktır. Okulu terkin sosyal ve ekonomik etkileri olduğu da hesaba katıldığında okul terklerinin azaltılmasının ekonomiye ve toplumsal kalkınma düzeyine de olumlu yansıtacağı aşikârdır.

Bu çalışma ile Trabzon merkez ilçe başta olmak üzere diğer ilçelerdeki Genel Liselerde okulu terke neden olan faktörlerin tespit edilerek sonuçların analiz edilmesi, alınacak önlemlerin hedefine ulaşmasına katkı sağlayacaktır. Bu konunun mercek altına alınması, aynı zamanda, eğitim alanında okulu terk konusunda gerçekleştirilmiş uluslararası literatürden Türkiye örneğini ayıran özgün farklılıkların olup olmadığının ortaya çıkarılması bakımından önem kazanmaktadır. Nihai olarak ise Trabzon'a ait bir deneyimin boyutları anlaşılacağı olacaktır.

YÖNTEM

Araştırma kuramsal ve sahaya yönelik bir kombinasyonu içermektedir. Kavramsal çerçevede, öncelikle eğitim, diploma, ortaöğretim ve okulu terk kavramları tanımlanmıştır. Ardından, çalışmanın dayandığı kuramsal zemin, Pierre Bourdieu'nun "Sermaye Kuramına" ilişkin görüşleri çerçevesinde oluşturulmuştur. Araştırmanın diğer ayağı ise, Trabzon'daki okulu terk deneyimine sahip gençleri kapsayan bir saha çalışmasıdır. Araştırmanın konusu ve amacı çerçevesinde, Trabzon ilçeleri Genel Liselerde okulu terk deneyimine sahip gençler ile liseye devam eden ve mezun olacağı öngörülen gençlere yönelik olarak Bourdieu'nun Sermaye Tiplerinden hareketle (kültürel, ekonomik ve toplumsal sermaye) oluşturulan aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1) Okulu terk deneyimine sahip gençler ile okula devam eden ve mezun olacağı öngörülen gençlerin sosyo-demografik profili ile- cinsiyet, doğum tarihi, doğum yeri, yaşamın en çok geçirildiği yer, şu anda kimlerle birlikte yaşadıklarına ilişkin özellikleri- okulu terk ya da okula devam etme nedenleri arasında bir ilişki var mıdır?

2) Okulu terk deneyimine sahip gençler ile okula devam eden ve mezun olacağı öngörülen gençlerin sosyo-ekonomik durumları ile - herhangi bir işte çalışıp-çalışmadıkları, çalıştığı işler ve gelir durumları- okulu terk ile okula devamı arasında bir ilişki var mıdır?

3) Okulu terk deneyimine sahip gençler ile okula devam eden ve mezun olacağı öngörülen gençlerin içinde yaşadığı sosyo-kültürel çevrenin özellikleri ile- aile yapısı ve özellikleri: anne-baba yaşı, hayatta olup olmadığı, birlikte/ayrı olup olmadığı, anne-babanın eğitimi, mesleki durumu, hane büyüklüğü, kardeş sayısı, kardeş eğitim düzeyi, gelir düzeyi, geliri harcama alanları, evin mülkiyeti, hanede bulunan eşyalar, ikamet edilen konut türü, ailenin gencin eğitimine yaklaşımı, ailenin ve gencin katıldığı sosyal ve kültürel etkinlikler-ile okulu terk ile okula devam etmesi arasında nasıl bir ilişki vardır?

4) Okulu terk deneyimine sahip ile okula devam eden ve mezun olacağı öngörülen gençlerin yaşam tarzları-gündelik yaşamlarını kimlerle ve nerede geçirdikleri, boş zaman aktiviteleri, sosyal aktiviteler vb.- ile okulu terk kararı alması ile okula devam etmesi arasında bir ilişki var mıdır?

5) Okulu terk deneyimine sahip ile okula devam eden ve mezun olacağı öngörülen *gençlerin eğitim sistemi ile* dersler, arkadaşlık ilişkileri, öğretmen ve idarecilere yönelik düşünceleri, gencin eğitime dâhili, sosyal uyumu, okulun özellikleri (donanım, kapasite, otorite ve disiplin anlayışı) - okulu terk ya da devam etmesi arasında bir ilişki var mıdır?

Yukarıdaki soruların cevaplarından hareketle her iki genç grubunun; okula devam veya terk etme kararı almasında, sosyo-demografik profilleri, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel özellikleri, yaşam tarzları, sosyal ilişkileri ile eğitim sistemine yönelik görüşleri açısından benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkarılmış; okula devam ve terk kararı alınmasında etkili olan faktörler belirlenerek, bu faktörler ile okula devam etme ile okulu terk etme nedenleri arasındaki ilişkinin boyutları gözler önüne serilmiştir.

Araştırma Evren ve Örneklemi

Trabzon iline bağlı ilçelerde- Akçaabat, Araklı, Arsin, Beşikdüzü, Çarşıbaşı, Çaykara, Dernekpazarı, Düzköy, Hayrat, Köprübaşı, Maçka, Merkez, Of, Sürmene, Şalpazarı, Tonya, Vakfikebir, Yomra- yer alan Genel Liselerden okulu terk deneyimine sahip gençler bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Çalışmanın çerçevesini ve üzerinde çalışılacak örneklemi belirleyebilmek amacıyla, Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Trabzon iline ait ortaöğretim kurumlarının sayısı ve bu kurumlarda okulu erken terk oranlarına ilişkin bilgi talep edilmiştir. Elde edilen bilgilerden hareketle, ortaöğretim kurum sayısı itibarıyla (özel ortaöğretim kurumları hariç) Merkez ilçenin 26 kurum ile en fazla sayıya sahip ilçe olduğu görülür. Merkez ilçesini sırasıyla Akçaabat (16), Beşikdüzü ve Sürmene (8), Araklı ve Maçka (7), Of (6), Vakfikebir ve Yomra (5) ve Düzköy ve Tonya (4), Arsin, Şalpazarı ve Çarşıbaşı (3), Dernekpazarı (2) ve son olarak Hayrat ile Köprübaşı (1) ilçeleri izler. Toplamda, Trabzon ili/ilçelerinde 113 ortaöğretim kurumu bulunmakta olup bunun 56'sı Genel Ortaöğretim kurumları, 57'sini ise Mesleki ve Teknik Ortaöğretim kurumları oluşturmaktadır.

Bu noktada, Trabzon merkez ve diğer ilçelerde toplam 15 Düz Lisenin olduğu ve bu liselerin ilçelere göre dağılımları; Merkez de 2 okul; Akçaabat-Araklı-Arsin-Beşikdüzü-Çarşıbaşı-Çaykara-Dernekpazarı-Maçka-Of-Sürmene-Tonya-Vakfikebir ve Yomra'da 1 düz lise şeklindedir. Hayrat ve Şalpazarı ilçelerinde Düz Lise bulunmamaktadır. Bu liselerin 2013-2014 eğitim-öğretim yılında

Anadolu Liselerine dönüşümü tamamlanmış olup Genel Lise (Düz Lise) şeklinde bir ortaöğretim kurumu belirtilen tarih itibarıyla artık bulunmamaktadır.

Bu kısa bilgiden sonra, yine Trabzon İl MEM'den alınan bilgilerden yola çıkılarak, okuldan ilişik kesme nedeni ile ilgili olarak okulu "kendi isteği ve diğer nedenlerle" ilgili erken terk edenlerin sayısı konusunda bilgi vermek yerinde olur. Elde edilen veriler ışığında Meslek Liselerinde ilişik kesme nedenleri daha çok başarısızlık ve okula devamsızlık şeklinde görünürken Genel Liselerde "kendi isteği" ile okulu erken bırakanların daha fazla olduğu gözlenmiştir. Bu bağlamda, okuldan ilişik kesme nedenleri arasında "okuldan kendi isteği" ile ilişkisi kesilen öğrenci sayıları dikkate alındığında, Merkez ilçe de okul sayısının diğer ilçelere oranla daha fazla olmasına paralel şekilde sayının (181) burada daha fazla olduğu; bunu Araklı (42), Vakfikebir (38), Yomra (26), Beşikdüzü (17), Sürmene (15) ve Of (11) ilçelerinin izlediği görülür.

Tüm bu verilerden hareketle, Araştırmanın örneklemini Trabzon'un (Merkez, Araklı, Beşikdüzü, Sürmene, Vakfikebir, Yomra, Of) ilçelerinde yer alan Düz Liseler oluşturmaktadır. Örnekleme yöntemi olarak iki aşamalı, tabakalı (ilçe) ve küme (okul ve öğrenci) örnekleme tekniği (Çingir, Örnekleme Kuramı, 1994) kullanılmıştır.

Buna bağlı olarak, Trabzon ilçelerinde yer alan okullar araştırmanın kümeleridir. Çalışmada toplam okul sayısını farklı bir deyişle okul evrenini (15 okul) en iyi temsil edebileceği düşünülen okul sayısı araştırmanın surveyinin yapılacağı zaman, harcanacak emek ve olanaklar açısından, evrenin % 60'ı olarak tasarlanmıştır. Bu kapsamda, 15 okulun % 60'ı olan 9 okul örneklem büyüklüğü olarak seçilmiştir. Öncelikle 15 düz lise arasından hangi ilçedeki düz liselerin ele alınacağı belirlenmiştir. Buna göre, kümelerdeki örneklem evrene (N=15) oranlanmış ve araştırmanın örneklem büyüklüğü (n=9) çarpılmıştır (Merkez ilçedeki okul sayısı/15*9). Buna göre her bir ilçe okulundaki örneklem büyüklüğü belirlenmiştir.

Kaç kişinin anket çalışmasına katılacağı 0.95 güven düzeyi ve 0.05 hoşgörü miktarına göre okulu kendi isteği ile bırakanların toplam sayıları (354) üzerinden hesaplanarak örneklem sayısı 184 olarak tespit edilmiştir. Bu noktada her bir okulda kaç kişi ile görüşüleceği hesaplanmıştır (merkez ilçede okulu kendi isteği ile terk edenlerin toplam sayısı/354*184). Araştırma sonuçları % 95 anlamlılık düzeyinde incelenmiştir. Kontrol grubunu oluşturmaya yönelik okullarda görüşülecek öğrenci sayısı homojen bir grup olmasından dolayı okulu kendi isteği ile terk eden öğrenci sayısının (184) yarısı olarak (92 kişi) belirlenmiştir.

Veri Toplama ve Değerlendirme Teknikleri

Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Okula devam eden ve mezun olacağı öngörülen çocuklar kontrol grubunu oluşturmuştur. Okulu terk deneyimine sahip gençlerin yanında okula devam eden öğrencilerden veri toplanması da alınan sonuçların karşılaştırılması ve farklı boyutlarını ortaya koymak için fırsat vermiştir. Çalışmada okula kayıt yaptırdıkları halde farklı nedenlerden dolayı okulu terk eden gençlere ulaşmada kartopu tekniğinden yararlanılmıştır. Kartopu tekniğinde, evrenden bir ya da birkaçı ile iletişime geçilir; ardından bu kişiler vasıtasıyla başka kişilerle iletişime geçilir; bu süreç yeterli bir örneklem hacmine ulaşmaya kadar devam ettirilir (Ruane, 2005).

Okulu terk eden gençlerin özellikle okul çıkış saatlerinde okul önlerinde ya da okula yakın yerlerde (park, internet cafe ya da kafeteryalarda) bulunmaları, gençlere ulaşmada kolaylık sağlamıştır. Ulaşılan gençler vasıtasıyla ortaöğretimi kendileriyle aynı dönemde eğitim-öğretim döneminde) terk etmiş olan arkadaşlarının isim ve iletişim bilgileri istenerek söz konusu gençlere ulaşmaya çalışılmıştır.

Okulu terk nedenlerinin haritalandırmasını yapabilmek amacıyla her iki gruptaki gençlere araştırmacı tarafından geliştirilen anket soruları yöneltilmiş ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Okulu terk deneyimine sahip gençlere 184 adet, okula devam eden gençlere 92 adet olmak toplam 276 adet anket uygulanmıştır. Saha çalışması ve taramasından elde edilen veriler doğrultusunda okulu terke ilişkin faktörler SPSS ortamında değerlendirilmiştir.

Bunun yanı sıra, okulu terk deneyimine sahip gençler ile okula devam eden ve mezun olacağı öngörülen gençlerle (dördü okula devam eden, dördü okulu terk eden olmak üzere toplamda sekiz genç) görüşmeler yapılmıştır. Mülakat sırasında okulu terk etmiş ve okula devam etmekte olan gençlere eğitimin önemi, örgün eğitimi tamamlamanın ve diploma sahibi olmanın neden önem kazandığı, okulu terkin sebepleri ve ne gibi sonuçlara/sorunlara yol açtığı ve geleceğe yönelik hedef

ve beklentilerinin neler olduğu sorularına yanıt aranmıştır. Görüşmeler genellikle okula devam eden gençlerle okulun kütüphanesinde ya da rehberlik odasında; okul terk deneyimine sahip gençlerle ilçe kütüphanesinde, okulun yakın çevresindeki park ya da kafeterya tarzı mekânlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında öğrencinin isteğine göre görüşme kayıt altına alınmıştır. Görüşme yapılan öğrencilerle görüşme süresi yarım saat ile bir saat arasında değişmiştir. Görüşme kayıtları deşifre edilmiş, tematik kodlar kullanılarak verilerin analiz süreci yapılmıştır.

Araştırmanın örneklemi Trabzon Merkez ilçe ile diğer altı ilçesinde (Araklı, Beşikdüzü, Of, Sürmene, Vakfikebir, Yomra) bulunan Genel Liseler ile bu okulların kayıt bölgelerinde ikamet eden terk deneyimine sahip gençler ile liseye giden gençlerle sınırlı kalmıştır.

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu çalışmada örgün eğitim, ortaöğretim, okulu terk, diploma ve sermaye kavramı olmak üzere başlıca beş kavram kullanılmıştır. Ardından, Pierre Bourdieu'nun "Sermaye Kuramına" ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Örgün Eğitim

Örgün eğitim, amaca göre hazırlanmış programlarla okul çatısı altında, belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireyler için yapılan düzenli eğitim şeklinde tanımlanmakta olup okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsamaktadır (MEB, 2011).

Ortaöğretim

11.4.2012 tarihli ve 28261 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 30.3.2012 tarihli ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile 1739 sayılı Kanunun 26'ncı maddesi 'Ortaöğretim kurumları', ilköğretim kurumlarından sonra dört yıllık zorunlu öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumları şeklinde değiştirilmiştir. Bu bağlamda, lise öğrenimi zorunlu hale getirilmektedir. Ayrıca, ortaöğretim ilköğretim ikinci kademe (ortaokul) olan 4 yıllık süreç sonunda 4 yıl olarak belirlenmiştir. Yasa da belirtildiği üzere, ilkokullar ile ortaokullara ilköğretim veya ilköğretim kurumları, liselere ise ortaöğretim veya ortaöğretim kurumları denilmeye devam edilecektir.

Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 29. maddesinde ise "ortaöğretim kurumlarının, çeşitli programlar uygulayan liselerden oluştuğu, okul türlerinin ise ağırlık verilen programa göre adlandırıldığı" belirtilmektedir (MEB, 2012). Buna göre, Genel ortaöğretim; ilköğretim üzerine en az dört yıl öğrenim vermekte olup Genel Liseler, Anadolu Liseleri, Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Anadolu Öğretmen Liseleri, Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinden oluşmaktadır. Mesleki ve Teknik Ortaöğretim ise iş ve meslek alanlarına işgücü yetiştiren ve öğrencileri yükseköğretime hazırlayan Erkek Teknik Öğretim, Kız Teknik Öğretim, Ticaret ve Turizm Öğretimi ve Din okullarından oluşmaktadır (MEB, 2009). Çalışmada herhangi bir ortaöğretim okuluna kayıtlı iken okulu terk söz konusu olduğundan ortaöğretim kurumlarından 'Genel Liseler' kast edilmektedir.

Okulu Terk

Uluslararası literatür tarandığında okulu terk (drop-out) ve okulu erken terk (early school leaving) şeklinde Türkçeye çevrilebilecek iki kavramın ön plana çıktığı görülür. Okulu 'erken' terkin kime ve neye göre belirlendiği çok açık değildir. Okulu terkin, zorunlu eğitim çağında, özellikle eğitimin ilk kademesinde gerçekleşmesi terk kavramının 'erken terk' ile birlikte anılmasına yol açtığı düşünülmektedir. Çalışmada 'okulu terk' kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

Öte yandan, okulu terke ilişkin ortak ve kabul edilen bir tanımının bulunmadığı göze çarpar. Bu durum bu alanda yapılacak çalışmaları da zorlaştırmaktadır. Okulu terk oranının doğru olarak tespit edilmesi neredeyse imkânsızdır; çünkü ortada okulların okulu terk edenleri tanımlama, sayma ve takip etme yolları arasında değişiklikler bulunmaktadır (Prevatt ve Kelly, 2003). Bu konuda birliğin olmaması, risk altındaki öğrenciler tanımına da genişletmektedir; risk altında olmaları nedeniyle birçok müdahale örneği seçilmesine rağmen bunları belirlemedeki kriterler tutarlı değildir.

Uluslararası alanda okulu terke ilişkin tanımlarda hem terk sürecine hem de okulu terk deneyimine sahip gençlere ilişkin aşağıdaki noktalara vurgu yapıldığı görülmektedir:

- a) İlköğretim ikinci kademe ya da daha düşük eğitim düzeyine sahip ve artık eğitim-öğrenim sürecinde bulunmayan 18-24 yaş grubu arasındaki gençler,
- b) Eğitimi ilköğretim ikinci kademe ya da daha düşük seviyede terk eden ve artık eğitim öğretim sürecinde olmayan gençler,
- c) 16-24 yaş arası okula kayıt yaptırmamış ve ya da yaptırdığı halde bir ortaöğretim programını tamamlamamış gençler,
- d) Okula başlayan ancak temel eğitim döngüsünü tamamlamayan gençler,
- e) Yalnızca okulöncesi eğitim, temel eğitimin ilk aşaması, temel eğitimin ikinci aşaması ya da kısa bir süre için ortaöğretimi -2 yıldan az- olarak almış gençleri ya da sadece mesleki veya meslek öncesi eğitimi (ISCED 0, 1, 2, ya da 3) alıp bunu daha üst bir sertifikayla sonlandırmayan gençler (EC, 2010),
- f) Yeterlilikler kazanmama ya da okulu bitirme sertifikasından yoksun kalınması,
- g) Bireylerin hayat fırsatları ile sosyal ve ekonomik potansiyellerini kaybetmeleri ya da kullanamaması (EC, 2010).

Türkiye’de mevcut hukuki çerçeve içinde okulu terk başlığı altında bir tanım yoktur. Okulu terk yasal bir zorunluluğun yerine getirilmemesi anlamına gelmekte ve bu nedenle mevzuat içinde yer almamakta, bunun yerine okula devamsızlık tanımlanmaktadır (Cemalciler, Gökşen ve Gürlesel, 2006). Okula devamsızlık durumu ise yasalarda mevcuttur. Öğrencinin okula gelmediği gün sayısı devam yönetmeliğindeki günü aşması durumunda öğrenci o yıl içinde devamsızlıktan kalmakta, bir sonraki yıl sınıf tekrarı yapmaktadır. Bir sonraki yıl içinde eğitim hakkını kullanmaması (kaydını dondurmaması ve yine devam etmemesi halinde) öğrencinin okulla ilişkisi kesilmekte ve örgün eğitimin dışında kalmaktadır. Ancak devamsızlık da okulla ilişkisinin kesilmesi için yasal bir neden olarak tanımlanmadığından, sürekli devamsız olan öğrenciler bile okulu terk etmiş olarak değerlendirilmemektedir.

Çalışma kapsamında *okulu terk*, okul çağında olduğu halde kendi isteği ve diğer nedenlerden dolayı örgün eğitimin ortaöğretim seviyesinde veya lise kademesinde resmi bir diploma alınmadan sonlandırılması olarak tanımlanmaktadır.

Diploma; 30.3.2012 tarihli ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile yeni kabul edilen yasada 11.madde (1) 1739 sayılı Kanunun 26’ncı maddesinde "Ortaöğretimi bitirenlere ortaöğretim diploması verilir" ibaresi yer almaktadır. Bu maddeden ilköğretimi tamamlayan öğrencilere diploma verilmeyeceği anlaşılmakta olup diplomanın ortaöğretimin tamamlanması halinde öğrencilere verilecek resmi ve onaylı bir belge olduğu anlaşılmaktadır. Kısaca, okulu bitirme sertifikasıdır.

Kuramsal Çerçeve: Pierre Bourdieu’nun Sermaye Kuramı; Fransız bir düşünür olan Bourdieu, eğitim yolu ile bir sınıfın kendi kendisini nasıl yeniden ürettiği ve ayrıcalıklarının bir sonraki kuşağa nasıl aktardığı ile ilgilenmiştir. Eğitimin, ekonomik sermaye yanı sıra kültürel sermayenin yeniden üretiminde önemli bir rolü olduğunu vurgulamış, sermaye kuramı ile bunu açıklamaya çalışmıştır.

Ona göre sermaye, kişisel ya da grupsal bir temelde kullanıldığında sosyal enerjiyi objeleştirmeye imkân sağlayan, farklı formlarda biriktirilmiş emektir (Sadovnik, 2007). Sermaye kavramının bu yöndeki tanımıyla Bourdieu, farklı sermaye biçimlerinin tanımlamasının yolunu açmaktadır çünkü böylelikle sermaye kavramı ekonomik temelli dar anlamından çıkartılmaktadır. Bu bağlamda, sermaye kavramını ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye olarak sınıflandırmıştır.

Bourdieu’nun *ekonomik sermaye* kavramını kullandığı çalışmalarına bakıldığında ekonomik sermayenin genellikle gelir düzeyi ve belirli tüketim araçlarının sahipliği üzerinden incelenmekte olduğu görülür. Bu nedenle ölçümünde genellikle gelir düzeyi, ev, otomobil ve diğer gayrimenkuller gibi varlıklara bakılabilir. Buradan hareketle, ekonomik sermaye, anında ve direk olarak paraya dönüştürülebilir ve mülkiyet hakları şeklinde kurumsallaştırılabilen sermaye türü olarak tanımlanır (Sadovnik, 2007).

Kültürel Sermaye kavramını inceleyebilmek için öncelikle kültür kavramının nasıl bir bağlamda ele alındığına bakmakta yarar vardır. Bourdieu, kültür kavramını klasik bütüncül yaklaşımın çok dışında bir kavram olarak kuramına yerleştirmiştir. Bu kavramı, farklı sosyal sınıflardan ve sosyal sınıflar içerisindeki farklı gruplardan gelen çocukların eşit olmayan akademik durumlarını açıklamak için kullanmıştır. (Field, 2008). Kültürel sermaye kavramını en genel anlamda ailede ve okulda edinilen eğitimsel yetkinlikler olarak tanımlayan Bourdieu, bu bağlamda okul eğitiminin aileden alınan kültürel sermaye üzerine kurulduğuna vurgu yapar (Bourdieu; Akt. Sadovnik, 2007). Kültürel sermaye

kavramına, sınıf konumu ve statüsünün göstergeleri olarak bireylerin ve grupların kültürel özelliklerinin göstergeleri olmasından dolayı önem verir.

Kültürel sermayenin, eğitimin bir ürünü olduğu söyleyen Bourdieu eğitimi ‘akademik bir piyasa’ olarak görür (Grenfell, 2001). Bourdieu’nun tarif ettiği biçimiyle kültürel sermaye, bazı durumlarda ekonomik sermayeye dönüştürülebilen ve eğitimsel sertifikalar şeklinde kurumsallaştırılabilen sermaye olup; “içselleştirilmiş kültürel sermaye”, “nesneleşmiş kültürel sermaye” ve “kurumsallaşmış kültürel sermaye” olmak üzere üç farklı biçime sahiptir (Kalaycıoğlu ve diğerleri, 2010). Bunlar, kültürel sermayenin yeni nesillere aktarılma veya başka formdaki sermayelere çevrilme potansiyelini belirler. Bourdieu, özellikle içselleştirilmiş ve nesneleşmiş kültürel sermaye ile kurumsallaşmış kültürel sermaye arasında güçlü bir ilişki gözlemler. Çünkü içselleştirilmiş ve nesneleşmiş kültürel sermaye sahipleri, kurumsallaşmış kültürel sermayenin kaynağı olan eğitim sisteminde çeşitli yollardan ödüllendirilmektedir. Dolayısıyla sermayeler arasındaki bu ilişki sayesinde toplumsal eşitsizliklerin tekrar üretilmesine sebep olan bir sistemin var olduğunu iddia eder. Diğer bir deyişle, Bourdieu, eğitim alanına aktörlerin eşit sermaye ya da sermayenin tamamıyla aynı biçimleriyle girmediğini ileri sürer. Çünkü bazı insanlar aileden gelen mirasa, kültürel yetiştirilme farklılıklarına ve aile bağlarına sahiptir ve bu da kişileri bazı alanlarda diğerlerine göre daha avantajlı duruma getirir (Grenfell, 1998). Yani Bourdieu, düşük eğitim seviyesine sahip bir ailede yetiştirilmiş olan bir öğrenci ile erken yaşlarından itibaren çok çeşitli kültürel ortamlarla tanıştırılmış öğrencilerin arasında bir farklılık olduğunu dile getirerek ikinci grupta yer alan öğrencilerin ilerleyen yaşlarında daha iyi maaşlarla daha iyi mesleklerde çalışmaya eğilimli olduklarını söyler.

Sosyal Sermaye en basit biçimde “sosyal bağlantılar” olarak tanımlanmaktadır. Daha ayrıntılı olarak Bourdieu sosyal sermayeyi bireyin bir gruba üye olmasından kaynaklanan gerçek ve muhtemel kaynakların toplamı olarak tanımlamaktadır. Araştırmada öğrencinin arkadaşlarıyla-öğretmenleriyle-idarecilerle ilişkisi, müfredat dışı katılımları, ailelerin okul ile işbirliği üzerine sosyal sermaye değerlendirilmiştir (Bourdieu ve diğerleri, 2003). Bu sermaye türü de ekonomik sermayeye çevrilebilmektedir ve bir asalet unvanı/şanı olarak kurumsallaştırılabilir (Bourdieu, 1986).

‘Sermaye sermayeyi’ çeker düşüncesinden hareketle Bourdieu, çeşitli sermaye formlarının farklı yollarla birbirine dönüşebileceğini ileri sürer (Grenfell, 1998). Buna örnek olarak iyi bir yerden mezuniyetin yüksek maaş karşılığında daha iyi bir meslekte çalışma eğilimi olarak kendini gösterdiğini söyler. Yalnız Bourdieu burada bir parantez açar ve oyuncular açısından alanda çok fazla sermaye biriktiğinde, o sermayenin değerinin düşeceğini de vurgular. Örneğin diploma bolluğu durumunda veya zaman içinde belli seviyedeki diplomaların benzer meslekleri garanti etmediğinin altını çizer (Grenfell, 1998). Sonuçta üç farklı biçimde sermayenin dönüşümünü özetler.

Ona göre, farklı sınıflardaki bireyler sadece farklı düzeyler veya miktarlarda sermayeye değil, aynı zamanda farklı sermaye tiplerine ve sermaye yapılanmasına da sahiptir. Bireylerin dağılımını belirleyen etkenlerden biri sahip olunan sermayenin (kültürel, sosyal, ekonomik) toplam hacmidir. Önemli bir diğer değişken ise, bu toplam sermaye birikiminin bileşme biçimidir. Yani, kültürel sermayesi yüksek ama ekonomik sermayesi düşük bireylerle, ekonomik sermayesi yüksek fakat kültürel sermayesi düşük bireylerin eğilimler sistematiği farklı oluşmaktadır. Sermayenin değişik formlarına sahip olunması, alanın organizasyonu için temel yapı ve çeşitli ‘habitusların’ oluşumu ve onlarla ilişkili pratikleri sağlar. Ona göre, bir sermaye bir alanla ilişkili olmadan işlevini yerine getiremez ve hayatta kalamaz. Bu noktada başarılı avukat ve yazarlar örnek verilirse bunlar kendi başarılarını çocuklarının daha ileri yaşam standartlarına dönüştürmek isterler. Bunu yaparak sermayeyi çaba alanından diğer formlara dönüştürmek zorundadırlar. Maddi servete (ekonomik sermayeye) ilaveten, aileler iletişim ağları ile prestijlerini (kültürel sermaye) arttırabilir ve bu yolla çocuklarını yetiştirip, evliliklerini planlayabilir (Calhoun, 2002).

Bu noktada Bourdieu, eğitimsel başarı için kültürel davranışlar takımının gerekli olduğunu vurgular. Üst ve orta sınıf ailelerin çocukları bu davranışları öğrenirken, işçi sınıfına mensup ailelerden gelen çocuklar öğrenmemişlerdir. Sonuçta ayrıcalıklı olanlar, eğitim sistemi içinde başarılı olmuş ve aileleri meşru ve görünüşe göre dürüstçe, kendilerinin sınıf durumunu kuşaktan kuşağa yeniden üretebilmişlerdir (Wallace ve Wolf, 2004).

Bourdieu okul sisteminin “herkesin herkese karşı rekabet içinde olduğu mantığından” istifade ettiğini söyleyerek (Smyth ve Hattam, 2004) mevcut düzeni devam ettirdiğini ileri sürer. Tabi ki bu düzende öğrenciler eşit kültürel sermayeye sahip değildir. Ebeveynin çocuklarına kültürel sermaye verdiklerini kanıtlamaya çalışan Bourdieu, yüksek sosyal sınıflardan gelen çocukların gelecekteki işgücü ile

okullardaki yüksek statüsüne olanak veren bir birikim olan kültürel sermayeye (örneğin düzgün bir dil, edebiyat, müzik, tiyatro ve sanat bilgisi gibi) daha fazla sahip olduğunu ileri sürer. Böylece, kültürel sermaye öğrencilere aileleri ve eğitim aracılığıyla sosyal sınıflarını yeniden üretmesine imkân verir (Ballantine, 2012). Ona göre, okullar bütün çocuklara eşit davrandığında bile müfredatın seçici özelliği ile okul, öğrencilerin başarılarını, özel sosyal arka planlarıyla, başarısı olanları ise, tümüyle doğal görünen sosyal olarak üretilmiş ilkelerin seçimiyle meşru hale getirir (Bilton, 2009).

Bu çerçevede, Bourdieu okulları, çoğu kişinin tamamen hâkim normlara maruz kaldıkları ve sonuç olarak işçi sınıfına mensup bireylerin konuşma yeteneklerinin sadece başkaları tarafından değil aynı zamanda kendileri tarafından da uzlaşma neticesinde sınırlandırıldığı bir alan olarak tanımlar (Relay, 2004). Okulların işlevini ise kültürün hâkim modellerini aktarmak şeklinde özetler.

Bourdieu kültürel sermaye ile ilgili çözümlemesini geliştirirken sınıfların oluşum ve işleyiş biçimini tartışmak için habitus (alışılmışlık/yatkınlık) anahtar kavramını geliştirir. Onun fokusu alışkanlık (habitus) ya da statü özellikleri ile kazanılan teknik ve ekonomik becerilerden ziyade eğitim sürecinde kazanılan davranışlarla ilgilidir. Bu habituslar özellikle sosyal ilişkiler ve fırsatların fark edilmesinde insanların anlayış şekillerini ve sosyal yapı ile etkileşim şekillerini etkiler (Meighan ve Harber, 2007). Sonuç olarak, onun için kültürün yeniden üretimi; egemen sınıfın kültürünün eğitim süreci yoluyla nesilden nesile aktarılma yoluyla gerçekleşir. Bu noktada, sosyal eşitsizliklerin yeniden üretilmesinde eğitim, çok önemli bir kurum olarak ön plana çıkar. Dolayısıyla, kültürel yeniden üretim, bireylerin kendi toplumsal kültürlerini içselleştirmelerini sağlayan bir süreç veya toplumsallaşma kurumlarının bu istikrarda oynadığı rolle yakından ilişkilidir (Bilton, 2009).

BULGULAR ve YORUM

Bu araştırma Trabzon'da okulu terk deneyimine sahip gençlerin sosyolojik profillerini ve yaşadıkları sorunları betimlemeye yönelik nicel ve nitel bir uygulamayı kapsamıştır. Bu bağlamda araştırma bulguları nicel ve nitel olmak üzere iki ayrı başlık altında sunulmuştur.

Nicel Araştırma Bulguları

Araştırma grubundaki gençlerin sosyo-demografik profili, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel özellikleri, yaşam tarzları, sosyal ilişkileri ile eğitim sistemine yönelik görüşlerini ortaya koyabilmek adına hazırlanan anket soruları okulu terk deneyimine sahip gençler ile okula devam eden ve mezun olması öngörülen öğrencilere uygulanmış ve sonuçlar aşağıdaki alt başlıklar altında paylaşılmıştır.

Sosyo-Demografik Özellikler

Okulu terk ve devam eden öğrencilerin çoğunluğu 16 yaşında olup Trabzon doğumludur. Okula devam eden gençlerin Trabzonlu olma oranı (% 87) okulu terk deneyimine sahip gençlerin oranından (% 69) daha yüksek çıkmıştır. Araştırma grubundaki bireylerin büyük çoğunluğu aileleriyle birlikte (anne-baba-kardeş) yaşamaktadır. Anne-baba-kardeş ve diğer akrabaları ile birlikte yaşadıklarını söyleyenlerin oranı okulu terk deneyimine sahip gençlerde yüksektir. Buna ilaveten, okula devam etmeyen öğrencilerin diğer akrabalarla birlikte yaşama oranının okula devam eden öğrencilere kıyasla yüksektir.

Sosyo-Ekonomik Özellikler

Okulu terk deneyimine sahip bireylerin % 60'ının herhangi bir işte çalışmadığı tespit edilmiştir. Okula devam eden gençlerin tamamı çalışmamaktadır. Çalışma alanları dikkate alındığında gençlerin daha çok düşük gelir getiren ve vasıfsız işlerde çalıştığı görülür. Bu işlerin başında tezgâhtarlık, satış elemanı, berber/kuaför, garsonluk, araba tamir servislerinde işçilik ve kuryelik (sipariş dağıtımı) gibi işler gelmektedir. Çalışan kesimin yarısından fazlası elde edilen gelir aralığının en fazla 400 ile 800 TL arasında olduğunu yanıtlamıştır. Bunu 0-400 TL aralığı takip eder. Bu da gençlerin asgari düzeyde veya ona yakın maaş aldıklarını gösterir. Yaklaşık % 30'luk kesimin 0 ile 400 TL arasında gelir elde ettiklerine bakıldığında oldukça düşük ücret aldıkları kolayca fark edilebilir. Evin geçimine katkıda bulunmak amacıyla çalışmak zorunda kalan gençlerin okulu terk kararı aldığı gözlenmiştir. Herhangi bir düzenli/devamlı gelire sahip olmayan bireylerin çoğunluğu aile desteği ile yaşamlarını sürdürmektedir.

Sosyo-Kültürel Özellikler

Araştırma grubu içinde yer alan bireylerin anne-babalarının hayatta ve birlikte olma oranları yüksektir. Hayatta olan anne-babalarının yaşları ise 35-55 yaş aralığında yoğunluk göstermektedir. Okulu terk deneyimine sahip gençlerin anne yaş aralığı 25-44 aralığında yoğunlaşırken okula devam edenlerin anne yaş aralığı 35-55 arasında yoğunlaşmaktadır. Bu durumda okulu terk eden gençlerin anne yaş ortalamasının devam eden gençlerin anne yaş ortalamasından daha genç olduğunu söylemek mümkündür. Gençlerin babaların yaş dağılımlarına bakıldığında her iki grupta yer alan gençlerin yaklaşık yarısı babalarının 35-44 yaş aralığında olduğunu söylemişlerdir.

Anne-babanın hayatta olup olmama durumunun gencin terk durumuna etkisi olduğu gözlenmiştir. Zira anne veya babanın hayatta olmaması durumunda terk oranı daha yüksek çıkmıştır. Anne-babanın birlikte olup/olmama durumları incelendiğinde ise her iki genç grubunda anne-babanın birlikte olma oranının yüksek olduğu görülmüştür. Anne-baba boşanma durumu okulu terk eden bireylerin ebeveynlerinde daha fazladır.

Anne-babanın eğitim düzeyi dikkate alındığında, okulu terk deneyimine sahip bireylerin anne-babalarının eğitim düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu gençlerin anne ve babaları çoğunlukla ilkokul mezunudur. Okula devam eden öğrencilerde ise anne-baba eğitim düzeyinin yükseldiği görülür. Özellikle, anne-baba eğitim düzeyi arttıkça okula devam etme oranı arasında pozitif bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca, anne-babası üniversite mezunu olanların oranı bu grupta daha yüksektir.

Anne-babanın meslekleri irdelendiğinde, iki gruptaki gençlerin annelerinin belirli bir mesleğe sahip olmadığı; onların büyük oranda ev hanımı olduğu göze çarpar. Gençlerin babalarının neredeyse tamamı ise bir mesleğe sahip olup başta kamu sektörü (memur) olmak üzere özel ve tarım sektöründe, işçi ya da serbest meslek erbabı olarak çalıştıkları tespit edilmiştir. Her iki gruptaki gençlerin babaları daha çok özel ve kamu alanında hizmet sektöründe faaliyet göstermektedir. Okula terk deneyimine sahip gençlerin babalarının önemli bir kısmının esnaf oluşu dikkat çeker. Ayrıca, okulu terk deneyimine sahip gençlerin babalarının çiftçi olma oranı (% 7,5) okula devam eden gençlerin babalarının çiftçi olma oranından (% 2,1) yüksek çıkmıştır.

Babaları serbest meslek sahibi, esnaf ya da çiftçi olan gençlerin okulu terk oranının yüksek olduğu görülür. Mülakat sırasında babalarının kendine ait işleri (serbest meslek veya esnaf) ile meşgul olduklarını söyleyen gençlerden ikisi ailesinin kendilerini derslere karşı ilgisizliğini gördüğünde okulu terk durumlarını olumlu karşıladığını söylemişlerdir. Dolayısıyla, baba mesleklerinin kendilerine hazır iş kapısı olduğunu düşünen gençlerin okulu terk edip iş hayatına erken yaşta atıldığı gözlenmiştir. Son olarak, okulu terk deneyimine sahip çocukların babalarının diğer gruba oranla daha yüksek oranda işsiz olduğu tespit edilmiştir.

Ailenin aylık ortalama gelirlerine bakıldığında, okula devam eden bireylerin aile gelirlerinin daha yüksek olduğu görülür. Okulu terk deneyimine sahip gençlerin neredeyse üçte ikisinin ailelerinin aylık ortalama gelirleri 500 ile 1500 TL aralığında iken okula devam eden gençlerin aile gelirlerinde bu aralığın 500- 2000 TL olduğu belirlenmiştir. Aylık ortalama hane geliri okula devam eden gençlerin gelirlerinde artmakta iken okulu terk eden gençlerin de azalmaktadır. Aylık harcama alanlarının başında ise her iki grup içinde gıda ve standart giderler gelmektedir. Hane gelirinden gencin eğitime ayrılan oran dikkate alındığında her iki grup arasında anlamlı bir farkın olduğu göze çarpar. Okula devam eden öğrencilerin eğitimleri için ayrılan oran, okulu terk deneyimine sahip gençlerin eğitimleri için ayrılan oranın oldukça yüksektir. Yine sosyal/kültürel ve sportif faaliyetlere yönelik harcamaların okula devam edenlerde yüksek olduğu görülür.

Gençlerin aileleri çoğunlukla anne-baba ve çocuklardan oluşan çekirdek aile tipindedir. Aile büyüklüğü beş ve daha yukarı kişi sayısında yoğunluk göstermektedir. Aile büyüklüğü beş ya da altı; yedi ya da üzeri olanların oranı her iki grup içinde paralellik arz etmektedir. Her iki grupta kardeşi olmayanlar çok az sayıda olup, çoğunluğu birden fazla kardeşe sahiptir. Beş ve üstü kardeş sayısına sahip olma oranı okula devam eden gençlerde daha yüksektir. Okulu terk deneyimine sahip gençlerin tek çocuk olma oranı ise diğer gruba oranla daha yüksek çıkmıştır. Her iki grubun kardeşlerinin eğitim düzeyleri dikkate alındığında kardeşlerinin çoğunlukla ilköğretimde öğrenci olduğu görülür. Üniversite de öğrenci ve mezun kardeş sayısı okulu terk edenlerde düşüktür. Buna karşın okulu terk deneyimine sahip gençlerin kardeşlerinin lise terk oranı ise okula devam edenlerin kardeşlerine kıyasla oldukça yüksektir. Mülakat sırasında okulu terk deneyime sahip gençler tarafından ailede terk

deneyimine sahip bir kardeşe veya ebeveyne sahip olması halinde, terk kararına karşı ailenin direnç ya da tepki gösterdiği dile getirilmiştir.

Gençlerin yaşadığı evin mülkiyetliği ise çoğunlukla ailelerine ait olup genelde apartman dairesinde yaşamaktadırlar. Okulu terk deneyimine sahip gençlerin %18'i gecekonduda yaşarken okula devam eden gençlerin % 4'ünün gecekonduda yaşadığı görülmüştür. Gecekonduda yaşayan gençlerin büyük çoğunluğunun okulu terk ettikleri göze çarpar.

Gençlerin yaşadıkları hanelerin çoğunda çamaşır ve bulaşık makinesi, birden fazla televizyon ve cep telefonu ve DVD bulunmaktadır. Uydu alıcısına sahip olma oranı okulu terk deneyimine sahip gençlerde daha yüksektir. Öte yandan, bilgisayar ve internet bağlantısının okula devam eden gençlerin evinde daha yüksek oranda olduğunu söylemek mümkündür. Evinde bilgisayar olmasına karşın internet bağlantısının olmama oranı okulu terk deneyimine sahip gençlerde daha yüksektir. Gençlerin hanelerinde sahip oldukları eşyalardan mikrodalga fırın, kamera ve kayıt cihazına sahiplik açısından fark görülür, bu eşyalara sahip olma oranı okula devam eden gençlerde daha yüksektir.

Araştırma grubundaki gençler aileleri ile birlikte genel olarak televizyon izlemektedirler. Okula devam eden gençler, aileleri ile birlikte sinema, tiyatro, restoran ve pikniğe gitmektedir. Okulu terk deneyimine sahip gençlerin ailece sinema, tiyatro, restoran ve derneğe gitme oranı oldukça düşüktür. Bu grup için ailece tiyatroya hiç gitmeyenlerin oranı % 90 iken sinemaya gitmeme oranı % 75'lerdedir. Okulu terk deneyimine sahip gençlerin aileleriyle birlikte boş zamanlarında fazla bir etkinlik yapmadıkları görülmüştür.

Ailelerin çocuklarının okuluna ve derslerine gösterdikleri ilgi ve destek yine her gruba bakıldığında farklılık arz etmektedir. Çocukların okul durumlarını takip edilmesi, veli toplantılarına katılım, derslere yardım etme ve çalışma için uygun ortam sağlanması hususlarında velilerin desteklerinde farklılık görülür. Her iki gruptaki gençlerin ailelerinin bu konulardaki desteği kıyaslandığında okulu terk edenlerin ailelerince bu desteğin daha az verildiğini söylemek mümkündür. Ebeveynlerin çocuğun okul durumunu takip, veli toplantılarına katılı, derslere yardım, evde uygun ortamın sağlanması gibi başlıklar dikkate alındığında okula devam edenlerde bu oran % 90'lara yakın iken terk edenlerde % 50'lerde kalmıştır.

Yaşam Tarzı ve Sosyal İlişkileri

Araştırma grubundaki gençlerin, gündelik yaşamlarını çoğunlukla anneleri, kardeşleri ve arkadaşlarıyla geçirdikleri görülmüştür. Ancak tek başına zamanlarını geçirenlerin oranı da dikkat çekici olup, bunlar arasında okulu terk deneyimine sahip gençlerin oranı, okula devam edenlere göre daha yüksek tespit edilmiştir. Yine iş arkadaşlarıyla yaşamlarını geçirenlerin oranı terk eden grupta daha yüksektir. Gençlerin zamanlarını geçirdikleri mekânlar/alanların başında ise ev ortamı gelmektedir. Okula devam edenlerde doğal olarak okul ortamı ikinci sıradadır. Okulu terk edenlerin zamanlarını evden sonra en fazla geçirdikleri mekân/alanlar sırasıyla açık alanlar (park/bahçe vs.), iş ortamı ve internet kafelerdir. Spor merkezinde zamanlarını geçirenlerin oranı her iki grup içinde çok düşüktür.

Araştırma grubundaki gençlerin bir haftalık zaman diliminde yaptıkları aktiviteler irdelendiğinde resim, boyama türü el sanatları gibi aktiviteleri yapma sıklığının oldukça düşük oluşu göze çarpar. Okula devam eden öğrencilerin bir müzik enstrümanı çalma, TV izleme, spor, yürüyüş ve kamp yapma oranları okulu terk deneyimine sahip gençlerden daha yüksektir. Öte yandan, kitap ve gazete okuma ile internet kullanma faaliyetlerinin ne sıklıkta gerçekleştirdikleri dikkate alındığında iki grup arasında önemli ve anlamlı farklılıklar dikkati çeker. Okulu terk deneyimine sahip gençlerin kitap okuma oranı % 1 iken okula devam eden gençlerde bu oran % 33'tür. Hiç kitap okumadıklarını söyleyenler arasında bu oran okulu terk deneyimine sahip gençlerde % 80,3 iken okula devam eden gençlerde % 10'dur. Ayrıca, okula devam eden gençlerin interneti kullanma sıklığı okulu terk deneyimine sahip gençlerin internet kullanma sıklığından oldukça yüksek tespit edilmiştir. Benzer sonuç, gençlerin gazete okuma sıklığı konusunda da ortaya çıkar. Buna göre, okulu terk deneyimine sahip gençlerin gazete okuma oranı (% 3,1) okula devam eden gençlerin gazete okuma oranından (% 16) oldukça düşüktür. Okulu terk deneyimine sahip gençlerin yarısı hiç gazete okumadıklarını dile getirmişlerdir.

Araştırma grubundaki gençler, genel olarak boş zamanlarını televizyon izleyerek değerlendirmektedir. Televizyonda izlenen program türleri arasında çoğunlukla eğlence programları ile diziler bulunmakta bunların spor ve haber programları takip etmektedir. Okula devam eden gençlerin bu tür programlara

ilaveten sinema ve kültürel programlar öne çıkar. İnternette ne şekilde yararlandıklarına ilişkin olarak her iki grupta yer alan gençlerin sosyal paylaşım, oyun oynama ve eğlence amaçlı yararlandığı görülmüştür. Sinema, tiyatro ve konsere gitme sıklıkları dikkate alındığında, okulu terk deneyimine sahip gençlerin üçte ikisi tiyatro ve konsere gitmediklerini, yarıya yakını sinemaya hiç gitmediğini belirtmiştir. Oysa okula devam eden öğrencilerin çoğunluğu sinemaya, yarıya yakını tiyatroya ve konsere gitmektedir.

Terkin Sonuçları ve Eğitim Sistemine İlişkin Görüşler

Gençlerin okulda ders başarı durumları incelendiğinde okulu terk eden öğrencilerin yarısından fazlası derslerinin kötü olarak nitelendirmiştir. Her iki gruptaki bireylerin çoğunluğu okullarında rehber öğretmen, bilgisayar laboratuvarı, spor salonu ve kütüphane olduğunu ifade etmişlerdir. Okulların yarısı müzik ve spor salonuna sahipken resim odasına sahip olma oranı oldukça düşüktür. Okulu terk deneyimine sahip gençlerin yalnızca üçte biri okula devam etmeyi istemektedir.

Okulu terk deneyimine sahip bireyler terk sonrasında strese girdiklerini ve zararlı alışkanlıklara (özellikle sigara ve alkol) yöneldiklerini belirtmişlerdir. Özellikle mülakat kısmında okulu terk deneyimine sahip gençler, terk deneyimine sahip diğer arkadaşları ile birlikte vakitlerinin çoğunluğunu geçirdiklerini ve sigara veya alkol kullanmanın aralarında oldukça yaygın olduğunu söylemişlerdir. Öte yandan, okulu terk sonrasında aile içi huzursuzluk, depresyon ve umutsuzluk yaşadıklarını bunu hayattan zevk almama ve içine kapanma diğer olumsuz sonuçların izlediğini ifade etmişlerdir.

Okulu terk sonuçları okul deneyimine sahip gençler tarafından; yarıya yakını ekonomik olarak ailelerine bağımlı kaldıklarını ve geleceği planlamada sorunlar yaşadığını belirtmişlerdir. Üçte biri düzenli bir işte çalıştıklarını ve zamanını keyif alabileceği şekilde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu sorulara cevap vermede kararsız kalanların oranı da göz ardı edilemez. Özellikle, kendine güveni kaybetme, kendini toplumdan dışlanmış hissetme, sağlığın bozulması ve hobileri için daha fazla zaman olup olmaması hususlarında kararsızlık durumu daha belirgin görülür. Buradan hareketle, bir kısım öğrencinin terkin sonuçları ile henüz yüzleşmediği ya da henüz farkına varmadıkları söylenebilir.

Okula devam eden gençlerin mülakat sırasında verdiği cevaplar doğrultusunda okulu erken terk ile bazı toplumsal ve ekonomik olayın ortaya çıkmasında doğrudan ve güçlü ilişki gördükleri başlıca üç alan vardır. Bunlar; terkle birlikte iş bulmada zorluklar, işsizliğin artması, çok çalışıp düşük ücret alınması ve zararlı alışkanlıklara yönelmedir. Okulu terk deneyimine sahip gençlerin çoğunluğu terk durumu ile işsizlik, aileye bağımlılık, çok çalışıp düşük ücret alma ve zararlı alışkanlıklara yönelme konusunda hemfikirdir. Yarıya yakını ise okul terk ile suç işleme eğiliminin artması, şiddete yönelmenin artması, iş piyasasında zorluklarla karşılaşılması ve son olarak toplumdan dışlanmanın arasında bir ilişki olduğuna inanmaktadır.

Gençlerin okulu terk etme nedenleri arasında en önemli iki neden derslerin kötü olması ve devamsızlık olarak görülmüştür. Her ikisinin de iki yıl üst üste tekrarlanması durumunda (üst üste sınıf tekrarı) gencin okulla ilişkisinin kesildiğinin de bu noktada hatırlatılması gerekmektedir. Eğitim sürecine dair bir takım faktörlerinde (okul ortamı, öğretmen ve idareci) okulu terk kararı almada önemli ölçüde etkili olduğu gözlenmiştir. Özellikle okulu terk deneyimine sahip gençlerle yapılan görüşmelerde yöneltilen açık uçlu sorularda, ilişik kesme nedenlerinin altında yatan faktörler sorgulanmaya çalışılmıştır. Gerek anket sonuçları gerek yapılan görüşmeler dikkate alındığında, okulu terk sebepleri arasında öğretmenlerin tutum ve yaklaşımı, okul disiplini ve ilgili yönetmelikler, derslerin içerik ve sunum biçiminin ön plana çıktığı görülmüştür. Bu süreçte arkadaş seçimi, aile desteği ve yaklaşımı ile gencin eğitimden beklentisi ile kişisel özellikleri de dikkati çeken bir diğer husustur. Buradan hareketle, eğitim süreci içerisindeki her bir faktörün işin içine katılması suretiyle, okulu terk olgusunun bir bütün olarak değerlendirilmesi hususu önem kazanır.

Bunun yanı sıra, kendi istekleriyle okulu terk edenlerin oranları yüksek olup ailelerinin baskısı sonucu ilişik kestiğini söyleyenlerin de mevcut olduğu görülür. Bu durum mülakat sırasında özellikle sorulmuş ve bunun nedeni irdelenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin bir kısmı ebeveynlerin çocuklarının derslerinin kötü olması veya devamsızlık yaptıklarını öğrenmesi karşısında, çocuklarını okul ile arkadaş çevresinin olumsuz etkisinden korumak, durumun daha vahim boyutlara ulaşmasını engellemek adına okuldan aldıklarını dile getirmiştir. Kızların okuldan alınma sebebinin ise daha çok sosyal ve kültürel yapı farklılıklarından kaynaklandığı görülür. Yine anket vasıtasıyla okul terk deneyimine sahip gençlere okulu neden terk ettikleri sorulduğunda, gençlerin bir kısmı terki ailelerinin

isteği/ısrarı doğrultusunda gerçekleştirdiğini dile getirmiştir. Özellikle, derslerde başarısız olunması, devamsızlık halinin sınıf tekrarı ile sonuçlanabilecek seviyeye gelmesi ya da kız öğrenciler için erkek arkadaş ile gezilmesi/görülmesi durumlarında ailenin baskısı üzerine okulu terk kararı alınabilmektedir. Ayrıca, kız-erkek arkadaşlığının duygusal boyuta taşınması ve ayrılıkla sonuçlanması durumunda ayrıldığı eski arkadaşını her gün görmeye katlanamadıklarını ifade eden gençlerin de okulu terk kararı aldığı görülmüştür.

Gençlerin aile bütçeleri genelde çocuklarının eğitim masraflarını karşılamada yeterlidir. Buna karşın aile bütçesinin okul masraflarını yeterli olmadığını söyleyenler arasında bu oran okulu terk deneyimine sahip gençlerde daha yüksektir. Araştırma grubundaki gençlerden okulu terk deneyimine sahip gençlerin yarıya yakını öğretmenleri ile her zaman anlaştıklarını ve anlamadıkları konularla ilgili soru sorabildiklerini belirtmişlerdir. Buna karşın, yarıya yakını öğretmenleriyle nadiren de olsa başının derde girdiğini, öğretmenleri tarafından dışlandığını ve iletişim kurmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Okula devam eden gençlerin öğretmenlere ilişkin görüşlerinin ve ilişkilerinin daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu husus mülakat sırasında da dile getirilmiştir. Derse katıldıkları ve derslerle daha ilgili oldukları için öğretmenleriyle aralarında bir problem yaşamadıklarını anlatmışlardır.

Arkadaşlarıyla olan ilişkileri göz önüne alındığında genelde arkadaş grubuna girme, arkadaşlarına uyum sağlama ve arkadaş edinme bakımından her iki grup açısından da bir sorun olmadığı görülür. Gençlerin yarıya yakını okulda sınıf mevcudiyetlerin kalabalık oluşu ile okulda disiplinin sıkı oluşu konusunda birleşirler. Okulda nadiren kavga olaylarının cereyan ettiğini söyleyenlerin oranı her iki grubun üçte ikisini oluşturur. Öte yandan, okulu terk deneyimine sahip gençlerin çoğunluğu okul idaresinin anlayışsız görmektedir. Okullarında nadiren de olsa ders dışı faaliyetlere, tiyatro etkinliklerine ve spor faaliyetlerine yer verildiği öğrencilerin neredeyse yarıya yakını tarafından ifade edilmiştir. Son olarak, okulu terk deneyimine sahip gençlerin üçte ikisi ders konularının çok ağır olduklarını ve bazı dersleri çalışsalar dahi başaramadıklarını belirtmişlerdir.

Nitel Araştırma Bulguları

Araştırma kapsamında Trabzon merkez ilçe ve diğer altı ilçede Genel Liselerde öğrenim görmekte olan gençlerden dört öğrenci ve aynı okula kayıt yaptırmasına rağmen okulu terk etmiş dört genç ile mülakat yapılmıştır. Her bir gruptaki öğrenciler- okula devam edenler (D-harfi ile) D1, D2, D3, D4 ve okulu terk deneyimine sahip gençler ise (T-harfi ile) T1, T2, T3, T4 olmak üzere- farklı şekilde kodlanmıştır. Görüşleri aktarılan öğrencilere ait bilgi, parantez içinde bu kodlar çerçevesinde sunulmuştur. Mülakat sırasında araştırma grubunda yer alan gençlerle eğitimin önemi, mezun olmanın anlamı, diploma sahibi olmanın önemi, okulu terk nedenleri, okulu terkin sonuçları ve geleceğe yönelik hedef ve beklentiler gibi farklı konular hakkında bilgi alışverişinde bulunulmuştur. Bu kapsamda elde edilen bulgular, mülakatlarda sorulan sorulara paralel olarak tematik başlıklar halinde aşağıya sunulmuştur.

Eğitimin Önemi

Mülakatlarda, her iki grupta yer alan gençlerden eğitimin neden önemli olduğu ve eğitimi onlar için cazip kılan nedenleri belirtmeleri istenmiştir. Bu soru sayesinde, eğitimin gençler açısından ne ifade ettiği ve avantajlı ve cazip yönlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Her iki grup tarafından eğitime önem atfedilmekle birlikte öğrenim gören ve mezun olacağı öngörülen gençlerde eğitimin önemi daha yoğun bir şekilde vurgulandığı görülmüştür. Alınan cevaplarda eğitime en fazla yapılan vurgu şu üç grupta toplanabilir: Geleceği garanti altına alma (meslek sahibi olma ve yüksek gelir elde etme ile); saygın bir konuma sahip olma (kariyer sahibi olma ile) ve son olarak rahat ve huzurlu bir hayata kavuşmadır.

1) *Geleceği Garanti Altına Almak (Meslek sahibi olma ve yüksek gelir elde etme)*: Her iki grupta yer alan gençlerin, eğitime attıkları ortak vurgu, geleceği garanti altına alma üzerinedir. Bununla bir meslek sahibi olma ve akabinde yüksek bir gelire sahip olma anlaşılmaktadır. Gençlerin neredeyse tamamı “iyi bir mesleğin olduğu takdirde işsiz kalmazsın; devamlı bir gelirin olması ile geleceğini garanti altına alırsın” şeklindeki sözleriyle eğitimin bu yöndeki kazanımlarına dikkat çekmişlerdir. Diğer bir deyişle, meslek sahibi olma ve yüksek maaş alma açısından eğitime öncelik verdikleri gözlenir. Okula devam eden bir öğrenci (D2) “Geleceğimizi ancak iş sahibi olarak, yapabileceğimiz bir mesleğimiz olmasıyla sağlanabilir”, diğer bir öğrenci (D1) “okuyan bir insan işe başladı mı işi

garantidedir. Yani düzenli gelir elde edecek ve işi garantide olacak” şeklinde sözleriyle meslek sahibi olma ile geleceği arasında kurduğu sıkı bağlantıyı dile getirmişlerdir.

2) *Saygın Bir Konuma Sahip Olmak (Kariyer Sahibi Olma)*: Eğitimin önemi saygın bir konuma sahip olma (kariyer sahibi olma) açısından dile getirilmiştir. Gençlerden üçü “sıradan bir işe sahip olmak yerine yükseleceğin bir mesleğin olur” (D2), “herkes tarafından saygı duyulan biri olursun” (D4) ya da “mesleğinde ilerleme şansına sahip olur, yerinde saymazsın” şeklindeki ifadeleriyle eğitimle birlikte kariyer sahibi olmaya da vurgu yapmışlardır.

Okulu terk deneyimine sahip gençler de, terkle birlikte eğitim seviyesi yüksek sosyal çevre edinme fırsatından mahrum kalacakları yönünde hemfikirdirler. Karşılaştıkları sorunlardan hareketle eğitimin önemi, eğitim alınmadığında nelerle karşılaşılacağı şeklinde ifade edilmiştir. Mülakat sırasında bir genç “bizim halimiz belli ne uzar ne kısalırız, kimse aç kalmaz ancak okuyanla da eşit şanslara sahip olamayız” (T2) şeklindeki sözleriyle okulu terk akabinde eğitimi insanlarının gerisinde kalacağını ifade etmiştir.

3) *Rahat ve Huzurlu Bir Hayat Kavuşma*: Eğitim almanın ve meslek sahibi olmanın getireceği avantajlar üzerinde duran gençler “rahat ve huzurlu bir yaşam” resmi çizerek durumu özetlemeye çalışmışlardır. Özellikle okula devam eden gençlerin temel savı eğitimi olmanın bireye sunduğu rahat ve huzurlu bir yaşam üzerine olmuştur. Bir öğrenci “iş endişeniz yok, her şey kurulu bir saat gibi, kimseye muhtaç değilsiniz” (D4) şeklinde durumu özetlemiştir. Öte yandan, okulu terk deneyimine sahip gençler bunu kabul etmekle birlikte hiç eğitim almamış insanlarında rahat ve huzurlu olabileceklerini örnekleriyle anlatmışlardır, hatta içlerinden biri üniversite eğitimi almamış Trabzonlu bir işadamına işaret ederek “üniversiteli değil ama fıstık gibi yaşamı var” (T3) diyerek bazı rol modellerin üzerinde durmuşlardır. Okula devam eden bir öğrenci (D1) “eğitim önemli çünkü okumadığımız sürece yapabileceğiniz fazla bir şey yok. Bir kız olarak en fazla temizlikçi olarak alırlar ya da kocaya verirler ki biz okursak ayaklarımız üzerinde durabileceğimiz için hayatın geri kalanı daha kolay olur bizim için” şeklindeki ifadesiyle hayatın ilerleyen zamanlarında eğitimin sunduğu kolaylık ve rahatlığına dikkat çekmiştir.

Okuldan Mezun Olmanın Anlamı

Mülakatlarda, gençlere okuldan mezun olmanın (Genel Liseden) kendileri için ne anlam ifade ettikleri sorulmuştur. Mülakatlar neticesinde, okula devam eden gençlerin tamamı (D1,D2,D3,D4) mezuniyeti üst aşamalar için bir basamak olarak gördüklerini; liseden mezun olmanın üniversite yaşamına geçmede, üniversiteden mezun olmanın da hayata atılmada bir basamak olduğunu söylemiştir.

Okul terk deneyimine sahip gençlerde ise mezuniyetin anlamı muğlâktır. İki genç (T1, T3) “mezuniyet için okula devam eder mezun olursun yani bir göstergedir” derken diğer ikisi kendileri için bir anlam ifade etmediğini “mezun olsan da olur, olmasan da ‘dayın’ varsa iş biter” şeklinde sözleriyle mezuniyete bir değer vermediklerini, tam tersine “patronaj” ilişkisini gündeme getirecek sözleriyle torpil mekanizmasının işlerliğine dikkat çekmişlerdir.

Diploma Sahibi Olmanın Önemi

Mülakatlarda diploma sahibi olmanın önemi yine farklı açılardan dile getirilmiştir. Okula devam eden öğrenciler diplomaları kariyerlerine yardımcı bir belge, okulu tamamladıklarını gösteren bir belge olarak görürken (D1,D2,D3,D4), terk deneyimine sahip gençler (T1, T2, T3, T4) istisnasız olarak diploma sahibi olmayı işe kabul edilme, ehliyet alabilme ve kız istemede karşılarına çıkabilecek önemli bir unsur olarak görmektedirler. Bu gençler, diploma olmadan karşılaştıkları sıkıntıların başında işsiz kalma tehlikesi olduğu açıkça vurgulamışlardır. Okul terk deneyimine sahip bir gençler “Lise diploması olmadan ehliyet alamıyorsun ya da uyduruk bir işe gireceksin hemen ne mezunusun diye soruyorlar” şeklindeki sözleriyle diploma ile ehliyet alabilme ya da iş bulma arasındaki bağı ifade etmiştir. Bir genç (T3) “kız isteyeceksin bu diploma mevzusu orda da adamın karşısına çıkıyor, ne mezunusun dediklerinde eziliyorsun işte” diyerek eğitimin toplumsal açıdan önemine gönderme yapmıştır. Ayrıca, gençlerin tabiriyle nüfuzlu bir ‘dayı’nın varlığı durumunda diplomanın olup olmamasının da bir işe yaramadığının altı çizilmiştir.

Okulu Terke Sebep Olan Faktörler

Mülakatlarda gençlerden okulu terke hangi faktörlerin sebep olduğunu belirtmeleri istenmiştir. Gençlerden alınan cevaplar doğrultusunda ortaya çıkan faktörler şu başlıklarda toplanmıştır: Arkadaş

çevresi, aile faktörü, eğitim süreci ile ilgili faktörler (derslerin içerik ve sunumu, öğretmen ve idareci yaklaşımı vb), kız-erkek arkadaşlığının duygusal bir boyut kazanması, evden kaçma ya da erken yaşta evlilik, futbol tutkusu ve gencin kişisel özellikleridir. Araştırma grubu içinde gerek terk deneyimine sahip gençler gerek okula devam eden gençler terke neden olan faktörler arasında özellikle arkadaş çevresi ve ailenin olduğunu söylemişlerdir. Ancak, bazı tespitlerinde farklılık görülmektedir. Okula devam eden gençler, terke neden olan faktörler arasında gencin arkadaş çevresine ve kişisel özelliklerine- derslerde başarısızlık, okumaya karşı ilgisizlik ve motivasyon düşüklüğü- daha fazla yoğunlaşırken okul terk deneyimine sahip gençler futbol tutkularına, kız-erkek arkadaşlığının duygusal bir boyut kazanmasına (onların tabiriyle gönül ilişkilerine), öğretmen ve idarecilerin tutum ve davranışlarına daha fazla dikkat çekmişlerdir.

1) *Arkadaş Çevresi*: Okulu terke neden olan faktörler arasında arkadaş çevresini gören gençler, arkadaşlık ilişkisine çok fazla önem verildiği, arkadaşla 'hayır' denilemediği ve dolayısıyla grup halinde hareket etmenin dersi asma ve devamsızlık gibi boyutlara taşındığını söylemişlerdir. Okulu terk deneyimine sahip bir genç (T1) "mesela çok sevdiğimiz bir arkadaş gel şuraya şunu yapalım dediğinde dersi asıyoruz, bu okuldan soğutuyor, onunla beraber gidebiliyoruz". Okula devam eden bir öğrenci de (D4), "okulu terk edenler kendileri gibi olanların peşine takılıyorlar, zaten okumak istemiyorlar arkadaşları da yanlarında geziyorlar" işte diyerek durumu özetlemiştir.

2) *Aile Faktörü*: Aile faktörü ile ilgili olarak, okula devam eden gençlerin çoğu (D1,D2,D4) ailelerin ya çok ilgisiz olduklarını ya da çocuklarına okumaları için fazla baskı yaptıklarını, çocuklarını fazlasıyla şımarttıklarını ya da maddi güçlük nedeniyle çalışmalarını gerektiğinden okulu terklerine sıcak baktıklarını ifade etmişlerdir. İlgisiz ya da aşırı baskıcı ailelere sahip çocuklarda okulu terkin yoğun olarak görüldüğü konusunda birleşmektedirler. Bu konuda bir öğrenci (D4) "Aile sıkıntıları olan, kendini boşlukta hissedilen, ergenlik sorunları yaşayan" ve diğer bir öğrenci (D3) "Çocuğun dersleri kötü oluyor, aile baskı yapıyor, bırak artık okulu diyorlar" ya da "okumak zorundasın, derslerinde geçmek zorundasın diyorlar" şeklindeki açıklamalarıyla aile ilgisizliğine ya da baskısına örnek vermişlerdir. Bunun yanı sıra, "aşırı ilgiye maruz kalanlar, ailesi tarafından şımartılanlar, her şeye sahip olanlar", "ya da ailesine sırtını dayamıştır, okusam ne olacak, okumasam ne olacak diyebilir" şeklinde düşünenler okulu terke daha meyillidir diyerek bu hususa da dikkat çekmişlerdir. Bu hususta okulu terk eden bir öğrenci (T2) "babam esnaf, çok şükür işi de iyi, beni yanında istiyor o yüzden okulu bırakmama bir şey demedi", "babam kendi işini çalıştı çabaladı kendisi kurdu. Bu yüzden babamın mesleğini devam etmek istiyorum" diyerek terk durumunun ailesi tarafından kabul gördüğünü ve kendisinin de bu yönde isteği olduğunu dile getirmiştir.

Öte yandan, okulu terke sebep olan faktörler arasında aile faktörü okulu terk deneyimine sahip gençler tarafından da geçerli görülmüştür. Saha taramasından (anket) elde edilen verilerin yorumlanmasında da benzer sonuca ulaşmak mümkündür. Özellikle, okulu terk deneyimine sahip gençlerin ailelerinin, gencin derslerine ve okuluna karşı gösterdikleri ilgi okula devam eden gençlerin ailelerine kıyasla oldukça düşük olduğu görülmüştür. Son olarak, ailede eğitimlerini yarıda bırakmış anne-baba ya da kardeşlerin olması durumunda terk kararının bir dirençle ya da tepkiyle karşılandığını dile getirenler de olmuştur. "Biz okuyamadık bari sen oku, bizden ders al" diyerek tepkilerini dile getiren aileler de vardır. Son olarak ailenin ekonomik gücü zayıf olduğunda gençler çalışmak amacıyla terk kararı alabilmektedirler. Her ne kadar bu oran düşük çıksa da ailenin geçimine katkıda bulunmak amacıyla terk kararı alan gençlerin varlığı dikkate değerdir.

3) *Kız-Erkek Arkadaşlığının Duygusal Boyuta Taşınması*: Mülakat sırasında görüşülen gençlerin tamamı kız-erkek arkadaşlığının duygusal boyuta taşınması, onların ifadesiyle 'gönül ilişkisine' dönüşmesi durumunda da okulu terk kararı alındığını söylemişlerdir. Okula devam eden bir öğrenci (D3) "kız, erkek arkadaşı ile çıkmaya başlıyor, aralarında anlaşılıyor okul bittiğinde evleneceklerine dair, sonra erkek kızın okumasını istemiyor, kızda gidip evinde onu bekliyor", başka bir öğrenci de (D1) "kız, erkekle çıkmaya başladığında ailesi bunu öğreniyor ve kızlarını okuldan alıyorlar" şeklindeki açıklamalarıyla kız-erkek arkadaşlığının toplumsal algısına ve sonuçlarına dikkat çekmişlerdir.

Okulu terk deneyimine sahip gençler ise "kız-erkek arkadaşlıklara çok fazla takılıyorlar. Aile baskısı sonucu ayrılıyorlar, sonrasında kız ve erkek bunalıma giriyor ve artık okula gelmek istemiyorlar. Ayrılıyorlar ilişkileri kopuyor onu göreceksin okula gitmeyeyim, nefret ediyor ya da çok seviyor. Çok sevdiğinde, aklıma gelecekse okula gitmem diyor" şeklindeki açıklamalarıyla farklı bir noktaya değinmişlerdir.

4) *Evden Kaçma ya da Erken Yaşta Evlilik*: Görüşülen gençlerin çoğu Trabzon'da ailelerin genelde çocuklarını (kız-erkek) okutmaya meyilli olduklarını söylemişlerdir. Ancak bazı durumlarda aileler çocuklarının okumalarını istemelerine karşın, onların aldığı yanlış kararlar akabinde hayal kırıklığına uğrayabilmektedir. Bu durumu bir öğrenci (T3) “kız sevdiği erkeğe kaçarsa ailesi ne yapsın” sözleriyle özetlemiştir. Bu bağlamda, genç yaşta yapılan evlilikler eğitim yaşantısını sonlandırabilmektedir. Bir diğer durum özellikle kırsaldan okumak için merkeze gelen ya da ilçelere gelen kız öğrencilerle ilgilidir. Bu kesimde yaşayan bazı kızların aileleri tarafından zorla olmasa bile onların rızası ve telkinleriyle evlendirildikleri ifade edilmiştir.

5) *Futbol Tutkusunu*: Trabzon'da futbol tutkusu özellikle okulu terk deneyimine sahip gençler tarafından dile getirilmiş; futbol kulüplerinde lisanslı oynayabilmek için futbola ayrılan zaman ve emeğin, eğitimin sürdürülebilirliği konusunda aksamalar ve kopmalara vesile olabildiği ifade edilmiştir. Bir öğrenci (T1) “okulu çok düşünmedim kendimi spora daha çok verdim, Yomra da futbol oynuyorum. Spor saatleri okuldan sonraydı ancak spor yaptıktan sonra yorgun eve geliyoruz ve derslere vakit ayıramıyoruz. Ancak spor yaparken başarılı olanlarda vardı”, başka bir genç (T4) “Spor kulüplerinde okulu terk eden öğrenci çok var. Çünkü bizlere göre öncelik spor. Spora daha çok önem veriyordum. Sporla okulu bir götüremedim” diyerek spor yapmaya ayrılan zamanın ölçsüz kullanmanın okula devam üzerinde yarattığı olumsuz etkiden bahsetmiştir. Başka bir genç (T2) “Babam İngilizce kursuna yazdırmak istedi ama ben istemedim, futbolu daha çok seviyorum. Babam isterse futbolu bırakırım ama okumayacağım dedim. Derslerden bir şey anlamıyorum derste uyuyorum” ifadesiyle futbola olan tutkusundan ve akabinde okulu terk kararından bahsetmiştir. Öte yandan, okula devam eden bir öğrenci (D3) “Futbol bir sakatlık geçirdiğin zaman her şeyini kaybedebileceğin bir oyun. Bu yüzden okul futboldan önce gelmelidir” şeklindeki açıklamasıyla önceliğini okula verdiğini belirtmiştir.

6) *Eğitim süreci ile ilgili faktörler (Dersler, Öğretmen ve İdareci Yaklaşımı)*: Okulu terk deneyimine sahip gençlerin okulu terke neden olarak gördükleri faktörler arasında; idareci ve öğretmenlerin yaklaşımları ile derslerin ağır oluşu ya da derslerin sunuş şekli öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin olumlu yaklaşımlarının okula devamda önemli faktör olduğunu söyleyen gençler (T1, T2, T3, T4) aksi durumda öğrencilerin okuldan soğuduklarını, derse karşı ilgi ve motivasyonlarının düştüklerini dile getirmişlerdir. Bu gençler; “hocalar esprili, güler yüzlü, öğretmenden çok arkadaş gibi davranmalı öğrenciye. Derslerimiz böylece daha iyi olabilir” diyerek beklentilerini anlatmışlardır. Öğretmeni tarafından dışlandığını düşünen bir genç (T2) “Sınıfa girdiğinde en ufak bir gürültü çıksa bile direk bizim sıraya bakardı” bir diğeri (T3) “ben haklı olduğum durumlarda hakkımı aradığım zaman sürekli rehberliğe ve idareye götürüldüm. Bu yüzden çoğu öğretmenle sorun yaşadım. Bu yüzden sınıftan çok rehberlikte vakit harcamışım” şeklindeki sözleriyle durumunu özetlemiştir. Son olarak bir genç (T1) “öğretmenin üslubu çok önemli, öğretmeni sevince o dersi seviyorsunuz. Sınıfta bir ses çıktımı öğretmen direkt buraya bakıyor. Bahçede bir kız arkadaşınızla oturduğunuzda sevgilin mi diye soruyorlar. Bir hocayı sevince onun dersinde başarılı olmak istiyorsun. Bazı hocalar sormadan dinlemeden bağırırlar” şeklindeki sözleriyle öğretmen yaklaşımına dikkat çekmiştir.

Okula devam eden bir öğrenci (D1) ise “öğrenci, öğretmenin kişiliğini anladığı zaman kızsız bile fazla tepki göstermiyor ama diğeri üstüne alıyor derslere girmiyor ve alıngan olabiliyor” örneğini vererek okulu terk deneyimine sahip gençlerin kişisel özelliğine vurgu yapmıştır. Yine başka bir öğrenci (D4) “bir öğretmenimizin dersinde kalem muhabbeti vardı arkadaşla konuşuyorduk, bana sen başka bir yere geç, arkadaşını da aşağıya çekiyorsun dedi ve beni küçük düşürdü. Onun başarısı yüksek seninki düşük, onunla muhabbet edersen onunki de düşecek anlamında söyledi. Ben bundan çok etkilendim. Sonuçta ilerlemem gerekiyordu ve tek o derse bakıp tüm hayatımı söndüremezdim” şeklindeki açıklamasıyla aynı öğretmenin bu yaklaşımına ne şekilde tepki verdiğini anlatır.

Gencin okulu terkinde idarenin tutumu ile idari engellerin ve okullarla ilgili kısıtların da önemli olduğu gözlenmiştir. Okullar da verilen disiplin cezalarının okulu terke sebep önemli bir unsur olarak gören öğrencilerden birkaçı önemli noktalara işaret etmişlerdir: “idare veliyi arayıp kızın gelmedi dediğinde aile kızını okuldan alabiliyor, hâlbuki önce bir dinle anlamaya çalış, öğrencinle konuş sonra ailesi ile konuş değil mi?” ya da “cezalar keyfi olabiliyor, yeter ki bu öğrenci gitsin düzeni bozuyor, sorun çıkarıyor diyorlar ve başlarından atmak için cezalar veriliyor. Ailelere de durum abartılarak anlatılıyor, aile ilişkilerimiz de bozuluyor” şeklindeki açıklamalarıyla bu duruma dikkat çekmişlerdir. Disiplin cezaları ile okuldan uzaklaştırılan gençler gençleri okul dışında tutacak mekanizmanın yerine okul içine çekecek unsurların olması gerektiğinin altını çizmişlerdir. Okula devam eden gençlerde

(D2, D3) “Okulda disiplin var ama tuhaf. Kıyafete kızıyorlar, kız-erkek ilişkilerine kızıyorlar. Öğretmen kızın velisiyle konuşuyor” diyerek eleştiriyi de bulunmuşlardır.

Son olarak, eğitim sisteminden kaynaklı nedenler arasında derslerin ağır oluşu, derslerinin sunum biçiminin geleneksel yöntemlerle sıkıcı olduğu ve sınav odaklı bir sistem yüzünden öğrencilerin dersten koptuğu dile getirilmiştir. Okulu terk deneyimine sahip genlerden ikisi (T2, T4) “eğitim sürecinde görsel malzemeler kullanılsın, geziler olsun. Öğrenci derse motive edilsin, ders sıkıcı olmasın, eğlenceli hale getirilsin, öğretmenler dersi anlayışlı hale getirmeli öğrenci ile daha sık iletişim kurmalıdır” demektedir. Okula devam eden bir genç (D3) “eğitim sisteminden de kaynaklı sebepler var; lise 1-2-3-4’ü okuyorsun ve sonunda hayatın tek bir sınava bağlı. Bu sistem çok saçma insanın okuma hevesi kalmıyor. Yani 4 yıl okuyacağım, bir sınavı kazanamazsam neden okula gideyim, baştan bir yenilgiyi kabul ediyorum” şeklinde gençlerin terk kararı alabildiğini söylemiştir. Terk deneyimine sahip bir genç (T4) “öğrenci eğer o derste başarısız ise derse gelmek istemeyebilir. Dersin içinde farklı yaklaşımda öğrenciyi farklı etkileyebilir ve dersten soğutur” demektedir.

7) *Gencin kişisel özellikleri:* Okula devam eden öğrencilerin tamamı, okulu terk nedenleri arasında, kişisel özelliklere vurgu yaparak bireyin okumaya karşı ilgisizliğini, isteksizliğini, derslerdeki başarısızlığını, içe-dönük ve amaç/hedeften yoksun oluş gibi unsurları ön plana çıkarmışlardır. Okulu terk deneyimine sahip öğrenciler ise bu konuda; okumaya karşı isteksiz ve ilgisizlik; ailesinin etkisi; eğitimin işlev ve önemine duyulan güvensizlik gibi noktalara vurgu yapmışlardır.

Okulu Terkin Sonuçları Üzerine

Araştırma grubunda yer alan gençlere okulu terkin sonuçlarına ilişkin üzerine soru yöneltilmiştir. Gençlerden alınan cevaplar doğrultusunda terkin sonuçları şu dört noktada toplanmıştır: İşsizlik, toplumdan dışlanma, zararlı alışkanlıklara/suçta yönelme ve aileye bağımlı/aileye yük olmadır.

1) *İşsizlik:* Okula devam eden öğrencilerin terke ilişkin bir diğer tespiti terke maruz gençlerin daha düşük statülü işlerde ve daha düşük maaş karşılığında çalıştıkları yönünde olmuştur (D3,D1,D4). Bu husus okul terk deneyimine sahip gençler tarafından da dile getirilmiştir (T2,T4). Bunun dışında, okula devam öğrenciler, terk sonucunda bu gençlerin hayatlarını sınırlandırdığına dikkat çekmişlerdir (D2,D4). Bu noktada okula devam eden iki öğrenci; “en fazla çalışıp bir ofiste sekreter olur, sadece asgari ücret alır, mesela yurt dışına çıkamaz” (D3), “erkekler için inşaatta çalışırsın ya da hamal olursun ama kızlar için durum daha zor. Ya evde oturursun ya çalışırsın, çalışsan da bir süre sonra evleniyorsun. Bu sefer hayatlarını mahvediyorlar” (D1) şeklindeki açıklamalarıyla, okulu terkin olumsuz sonuçlarını dile getirmiştir. Okul terk deneyimine sahip gençlerde de ortak vurgu mezuniyet ve akabinde diploma alınamaması durumunda iş bulma da sıkıntılar yaşanacağı, uzun vadede işsizlikle karşılaşılacağı noktasında olmuştur.

2) *Toplumdan Dışlanma:* Mülakat sırasında okulu terk sonrasında ‘toplumdan dışlanma’ olabileceği hususu her iki grup tarafından da dile getirilmiştir. Özellikle okulu terk deneyimine sahip gençler, işe giremeyenlerin genelde açık alanlarda kendileri gibi okulu terk deneyimine sahip arkadaşlarıyla vakit geçirdiklerini, başta aileleri olmak üzere zaman zaman çatışmaların yaşandığını söylemişlerdir. Okulu terk deneyimine sahip bir genç (T2) “bize bir pislik muamelesi yapanlar var, kime ne zararımız var, sigara içiyoruz diye artis artis bakan var” ya da “dayım oğlunun benimle görüşmesini istemiyor, neymiş yoldan çıkarırmışım, bu ne ya” şeklinde sözleriyle aile ya da toplumun tepkisine serzenişte bulunmuşlardır. Okula devam eden gençler ise genelde bu dışlanmanın bazen okulda başladığına ve terk sonrasında da devam ettiğine dikkat çekmişlerdir. Bir öğrenci (D3) “zaten bu gençlerin arkadaşı yine kendileri gibi olanlar, grup halinde dolaşıyorlar; küfürlü konuştuklarında ya da saygısızlık yaptıklarında tepki topluyorlar hatta ağabeylerden bazen dayak bile yiyebiliyorlar” sözleriyle toplumsal tepkinin boyutuna dikkat çekmişlerdir.

3) *Zararlı alışkanlıklar/ suçta yönelme:* Mülakat sırasında gençler, okulu terk akabinde gençlerin zararlı alışkanlıklara yöneleceğini/yöneldiklerini belirtmişlerdir. Zararlı alışkanlıklarla gencin sigara, alkol ve uyuşturucu maddeleri kullanması ya da kullanmaya meyilli olması anlaşılmıştır. Sigara almak için paranın nereden temin edildiği sorulduğunda gençlerden biri “bende o gün para yok, parası olan o gün bir paket sigara alır ondan içeriz” şeklindeki sözleriyle aralarındaki etkileşimi özetlemiştir. Suça yönelme ise gencin şiddet olaylarına karışması (kavgaya karışma, kendisine, ailesine ve çevreye zarar verme gibi) ve mahalle sınırları içinde suç potansiyeli yüksek gruplara katılması şeklinde özetlenmiştir. Burada da yine birlikte hareket etme söz konusudur. Gençlerden birinin bir kavgaya

bulaşması halinde diğer arkadaşlarının da o kişinin yanında olması amacıyla kavgaya dâhil oldukları tespit edilmiştir.

4) *Aileye bağımlı olma/ yük olma*: Okulu terkin bireye olduğu kadar aileye ve toplum da bir yük getireceği her iki grupta yer alan gençlerin çoğu tarafından teyit edilmiştir. Terk deneyimine sahip gençler de eğer bir işte çalışmıyorlarsa ailelerine bağımlı ve bu anlamda da yük olduklarını dile getirmişlerdir.

Hedef ve Beklentiler

Mülakat sırasında araştırma grubundaki gençlere geleceğe yönelik hedef ve beklentilerinin neler olduğu sorulmuştur. Okula devam eden gençlerin tamamı geleceğe yönelik hedef ve beklentileri olduğunu söylemişlerdir. İyi bir üniversitede ve istedikleri bölümde öğrenim görmek, akabinde iyi bir meslek sahibi olmak okula devam eden tüm gençlerin hedef ve beklentileri arasındadır.

Buna karşın okula devam etmeyen grupta olanların geleceğe yönelik hedef ve beklentileri daha sönük kaldığı gibi hayata dair karamsar bir ruh hali içinde olduğu gözlenmiştir. Bu gençler hayatta bir amacı olmadıklarını, günü yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Okulu terk deneyimine sahip gençler arasında terk sonrasında pişmanlık yaşayanların hedefi açık liseyi tamamlama üzerine olmakla birlikte baba mesleğinin devam ettirilmesi şeklinde açıklama da bulunan öğrencilerde mevcuttur. Sonuç olarak, her iki grubun geleceğe yönelik hedef ve beklentileri, kararlı, azimli ve gelecekte umutlu olma bakımından değerlendirildiğinde, devam edenlerde bu eğilimlerin terk edenlere göre daha baskın olduğu gözlenmiştir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Tüm bu sonuçlardan hareketle ve Pierre Bourdieu'nun sermaye kuramı esas alınarak bireylerin sahip oldukları farklı sermaye türlerinin oluşturduğu kompozisyon açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Bourdieu'nun sermaye kavramları bireylerin davranışlarının incelenmesinde kullanılmıştır. Yalnız burada, Onun kültürel sermaye kavramını farklı sosyal sınıflardan ve sosyal sınıflar içindeki farklı gruplardan gelen çocukların eşit olmayan akademik başarılarını açıklamak için benimsediğini hatırlatmak gerekir.

Ancak, araştırma grubundaki gençler arasında sermaye türlerine sahip olma derecesi arasında çok da keskin bir farklılık görülmez. Ailelerin eğitim durumları, aylık kazancı, harcama alanları, mesleki durumları, mülkiyetlik durumu vs. irdelendiğinde araştırma grubundaki gençlerin birbirlerine yakın bir yapıda olduğu görülür. Diğer bir deyişle, araştırma fokusunun daha çok orta ve düşük sosyo-ekonomik geçmişe sahip ailelerden gelen gençler üzerine kaydığını söylemek mümkündür. Bu durum ise, araştırma sonuçlarının Bourdieu'nun sermaye kuramı çerçevesinde yorumlanmasını güçleştirmektedir. Bourdieu'nun sermaye kuramı göz önüne alınarak; sosyo-ekonomik geçmiş ile akademik başarı arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, düşük sosyo-ekonomik geçmişe sahip ailelerden gelen öğrencilerin sadece ekonomik sermayeden yoksun olmadığı diğer sermaye türlerinden de (sosyal ve kültürel sermayelerinden) yoksun olduğu görülür. Gerek anket sonuçları gerek görüşme analizleri düşük sosyo-ekonomik aileye sahip gençlerin çalışmak zorunda olması nedeniyle okulu terk ettiklerini ortaya koyar. Bu noktada, aile gelirine katkıda bulunma ve çalışmak zorunda olan gençlerin varlığı da dikkate değerdir. Bu bağlamda, düşük sosyo-ekonomik sermaye sahip gençlerin okulu terklerinin daha yüksek ihtimal dâhilinde olduğu söylenebilir. Ancak burada aksi durumla da karşılaşıldığını belirtmek gerekmektedir. Öyle ki, orta (veya yüksek) düzeyde ekonomik sermayeye sahip ailelere mensup gençler de terk kararını kolaylıkla alabilmektedir. Örneğin babası serbest meslekle uğraşanlar, kendilerine aralanan hazır iş kapısını genç yaşta rahatlıkla tecrübe edebilmektedir.

Bunun dışında, Bourdieu eğitim sistemi içinde öğrencilerin eşit kültürel sermayeye sahip olmadıklarını söyler. Ebeveynin çocuklarına kültürel sermaye verdiklerini kanıtlamaya çalışan Bourdieu, yüksek sosyal sınıflardan gelen çocukların gelecekteki işgücü ile okullardaki yüksek statüsüne olanak veren bir birikim olan kültürel sermayeye (örneğin düzgün bir dil, edebiyat, müzik, tiyatro ve sanat bilgisi gibi) daha fazla sahip olduğunu ileri sürer. Böylece, Ona göre kültürel sermaye öğrencilere aileleri ve eğitim aracılığıyla sosyal sınıflarını yeniden üretmesine imkân verir.

Bu çerçevede, anne ve babaların kendi sosyo-kültürel sermayelerinin (örneğin kendi eğitim seviyelerinin) çocuklarının geleceğine yönelik yatırımlarını etkilemekte olduğu görülür. Bu durum anne ve babaların çocuklarının daha iyi eğitim seviyesine ulaşmalarını istemelerine neden olmaktadır. Bulgulardan hareketle, anne ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarının eğitim kurumlarına

daha yüksek düzeyde katılımları gözlenir. Kültürel sermayenin aktarılması en zor olan ve karmaşık biçiminin “içselleştirilmiş kültürel sermaye” (vücut dili, duruş, yaşam tarzı seçimleri vs.) olduğunu söyleyen Bourdieu, ona sahip olanların aynı kelimelere, aynı davranışlara aynı işlere, aynı anlamları yüklemelerini sağlayan kodlar bütünü gibi olduğunu belirtir. Bu kapsamda, mülakatlarda özellikle ailenin eğitime bakış açısının olumsuz olması durumunda, aynı tutumun ileri de çocukları tarafından da benimsenmesi ihtimali üzerinde durulur. Anne-baba ilgi ve desteğinden yoksun gençlerin okulu terk etmelerinin daha yüksek ihtimal dâhilinde olduğu mülakatlardan çıkan ortak sonuçtur.

Sosyal ve kültürel sermayenin gençlerin yaşam tarzını ve dolayısıyla da eğitim tercihlerini ne şekilde etkilediği de irdelenmiştir. Özellikle kültürel sermayelerinin tüketim tercihleri ve yaşam tarzına olan etkisine bakılmıştır. Bu bağlamda, gençlerin aileleri ile birlikte geçirdikleri zaman dilimleri incelendiğinde yine okula devam eden öğrencilerin, aileleri ile birlikte daha fazla zaman harcadıkları; sinema, tiyatro ve diğer sanatsal etkinliklere gitme sıklığının daha yüksek olduğu göze çarpar. Gençlerin okula devam etmelerinde ve gelecekle ilgili yönlendirme de ailelerinin etkisi daha fazladır. Aynı zamanda okula devam eden gençlerin ailelerinin büyük ölçüde çocuklarının eğitimleri ile yakından ilgilendiği, okul ile iletişim halinde oldukları da göze çarpar. Aile bütçesinde eğitime ayrılan pay bu gruptaki gençlerde daha yüksektir.

Sosyal sermaye açısından gencin arkadaşlarıyla-öğretmenleriyle-idarecilerle ilişkisi, müfredat dışı katılımları değerlendirilmiştir. Buna göre, okula devam eden gençlerin okul idarecileri, öğretmen ve arkadaş gruplarıyla çok fazla sorun yaşamadıkları ortaya çıkar. Buna mukabil, okulu terk deneyimine sahip gençlerin bir kısmı öğretmenleriyle iletişim kurmakta zorlandıklarını, dışlandıklarını ve öğretmenlerini sevmediklerini belirtmişlerdir. Bu oran okula devam eden öğrencilere kıyasla oldukça yüksektir. Arkadaşlık ve ortama uyum sağlama yönünde olumsuz bir durum tespit edilememiştir.

Gençlerin çoğunluğunun sosyal ilişkilerini kısıtlı bir çevrede sürdürdüğünü söylemek mümkündür. Araştırma grubundaki gençlerden okul terk deneyimine sahip gençlerin ev dışında açık mekânlarda zaman geçirdikleri, çok fazla spor ve kültürel faaliyetlere katılmadıkları görülür. Bunun dışında, özellikle babanın serbest bir mesleğe ya da kendi işine sahip olmasının gencin geleceğine yönelik karar almasında önemi fark edilir.

Gençlerin boş zamanlarında sinema, tiyatro ve konsere gitme oranları irdelendiğinde okula devam etmeyen grubun yarısından fazlasının anılan bu üç faaliyetin tamamına hiç gitmediklerini göze çarpar. Kültürel sermaye açısından çeşitliliği sergileyen bu tarz faaliyetlere katılımın oldukça düşük seviyelerde olduğu; bunlara ilaveten müzelere gezi, opera, bale ve resim sergisi gibi etkinliklerin tümüne katılımın bahsi bile geçmediği gözlemlenir. Ayrıca, özellikle kitap okuma oranlarına bakıldığında her iki grup arasında keskin bir farklılık göze çarpar. Kitap ve gazete okuma oranlarının okulu terk eden grupta yine daha düşük olduğu tespit edilir.

Farklı sermaye biçimlerinin birbirine dönüşmesi gerçeğinden hareketle, özellikle eğitim düzeyi ile kültürel sermayesi yüksek olan ailelerin, çocuklarının eğitimlerine önem vererek onlara daha iyi bir gelecek sunma (eğitim yaşantısını destekleme/ daha iyi eğitim fırsatlarını sağlama) eğiliminde oldukları öne çıkar. Mülakat sırasında da okula devam eden öğrenciler tarafından, iyi bir üniversite eğitimi almaları ve daha iyi bir meslek sahibi olmaları yoluyla kültürel sermayenin ekonomik sermayeye dönüşümü vurgulanır. Buna karşın, ekonomik sermayenin kültürel ve sosyal sermayeye dönüşümünün zayıf olduğu da tespit edilir. Özellikle, yukarıda bahsedildiği üzere okulu terk deneyimine sahip gençlerde babanın kendi mesleğine sahip olması durumunda, ailelerin çocuklarının kendi yanlarında çalışması ve işlerine kanalize olmaları sebebiyle terk durumlarına sıcak baktıkları görülmektedir. Mülakat sırasında özellikle babaları serbest meslek olanların çocuklarının, okulu terk durumlarının aileleri tarafından desteklendiği ya da çocuklarının okul terkleri karşısında kayıtsız kaldığı belirtilmiştir. Bu bağlamda, aile ekonomik sermayesinin kültürel ve sosyal sermayeye aktarılmadığı görülmektedir.

Çeşitli sermaye formlarının farklı yollarla birbirine dönüşebilmesinde iyi bir yerden mezuniyetin yüksek maaş karşılığında daha iyi bir meslekte çalışma eğilimi olarak kendini gösterdiğini söylemek mümkündür. Bu husus mülakat sırasında okula devam eden gençler tarafından dile getirilmiştir. Özellikle, bu gruptaki gençler bir üst aşamaya ulaşmak için basamak gördükleri liseden mezuniyeti, iyi bir üniversite eğitimi ile sonlandırma hedefine sahiptirler. Onlar için eğitimin anlamı meslek sahibi olma ve yüksek gelir elde etme ile geleceği garanti altına alma; kariyer sahibi olma ile saygın bir konuma sahip olma ve son olarak rahat ve huzurlu bir hayata kavuşmadır. Bu noktada, eğitimle birlikte ekonomik sermayenin, kültürel ve sosyal sermayeye dönüşümüne vurgu yapılmıştır.

Okulu terkin sonuçları dikkate alındığında terk deneyimine sahip gençlerin Bourdieu'nun kuramında dile getirdiği her üç sermaye tipine sahip olma şansını da azalttıkları görülür. Bu gruptaki gençlerin eğitimlerini tamamlamamalarının ekonomik ve sosyal sonuçları göz önüne alındığında, farklı alanlarda kendilerinden daha nitelikli insanlarla rekabet etmelerinin zor olacağı gerçeği ön plana çıkar. Farklı sermaye türlerine göre şekillenen habitusların, zevk ve alışkanlıklarında bu bağlamda, kısır bir döngü içinde aynı seviyelerde kalacağı ve özellikle ileri de kendi aile hayatlarında çocuklarına da sınırlı bir şekilde sunulacağı/aktarılabileceği görünmektedir. Dolayısıyla kültürel sermayenin verildiği temel yerler olan aile ve eğitim kurumlarında bu gençlerin yeterli birikime sahip olamadan hayata atılmaları söz konusu olabilmektedir.

Tüm bu tespitlerden hareketle, okulu terkin; farklı sermaye biçimlerinin elde edilmesi, sürdürülmesi, aktarılması ve dönüştürülmesindeki olumsuz sonuçları göz önüne alındığında bazı önemli noktalara değinmekte fayda vardır.

Trabzon ili Genel Liselerde Okulu Terk Nedenlerinin Belirlenmesi (2012-2013) başlıklı bu araştırma, belirtilen hedefe ilişkin bazı temel sosyolojik verilere ulaşma yönünde bilimsel bir çabayı sergilemektedir. Sosyolojik perspektifle değerlendirilen araştırma sonuçları çerçevesinde Avrupa Birliği ülkelerinin okulu terk eden gençlere yönelik politikaları da dikkate alınarak, Türkiye'de okulu terk bireylere ilişkin aşağıdaki önerilerde bulunmuştur. Şüphesiz bu öneriler, okulu terk eden gençlere ilişkin benimsenecek sosyal modelin ve ilgili politika ve stratejilerin şekillenmesi ve gelişimi açısından önemlidir.

1. Okulu terk eden bireylerin en temel gereksinimleri ve buna bağlı beklentileri arasında yer alan meslek ve iş edinmelerinin sağlanması; bu noktada bu gençlerin yeteneklerini ve bilgilerini geliştirecek ve bu suretle düzenli ve devamlı gelire ve sahip iş ve meslek edinmelerine yardımcı olacak bir eğitim imkânına kavuşturulması,

2. Okulu terk deneyimine sahip bireylerin sosyal hayata katılımını artırıcı faaliyetlerin olması,

3. Okulu terk eden bireylerin toplumsal yaşamda aktif, katılımcı, üretici ve yaratıcı bireyler konumunda tanımlanmasını sağlayacak ve bu çerçevede diğerlerinden farklılıklarını azaltabilecek/ortadan kaldıracabilecek yönde çabaların gösterilmesi; özellikle bu çerçevede;

a) Özellikle okullarda okulu terk sonuçları üzerine gençleri ve aileleri bilinçlendirici aktivitelerin yapılması,

b) Bu tür gençlerin bilinç düzeyini yükseltme çabasının aile ve okul ortamına yansıtılması gerekmektedir.

4. Okulu terk bireylerin yaşamlarını ve dolayısıyla zamanlarını (boş zamanları da dâhil) en çok geçirdikleri alanlar olan ev, açık alan ve iş gibi yaşam alanlarından diğerleriyle daha çok etkileşim haline gelebilecek toplumsal alanlara katılımının sağlanması ve böylece bağımsız davranışların sergilenme fırsatlarının ve olanaklarının verilmesi,

5. Okulu terki önleme ve mücadele de yürütülen okul rehberlik hizmetlerinin ülke içi ve ülke dışındaki uygulamalarının takip edilmesi, uygulama alanları ve sonuçları üzerinde karşılaştırmalar yapılması, en iyi olanın belirlenmesi ve yaygınlaştırılması,

6. Okul rehberlik hizmetlerinde terki önlemeye yönelik farklı yaklaşımların geliştirilmesi ve bu konuda ilgili kurum ve kuruluşlarla işbirliğine gidilmesi,

7. Okullarda rehberlik hizmetlerinin okul terk riskinde olan çocukları belirleyerek olaylara anında müdahale etmesi, en uygun yaklaşımların hassasiyetle uygulanması, ailelerle işbirliğine gidilmesi,

8. Öğretmenlerin yaklaşımı ve öğrenci üzerindeki olumlu/olumsuz etkisini ortaya koyan araştırmaların yapılması, araştırma sonuçlarının paylaşılması,

9. Disiplin yönetmeliğinin tekrar gözden geçirilmesi, ihtiyaca uygun olup olmadığı, işlevsel olup olmadığı yönünde kapsamlı araştırmaların yapılması,

10. Derslerin içerik ve özellikle sunuş biçiminin mercek altına alınması, farklı yaklaşımların geliştirilmesi ve uygulama sonuçlarından hareketle başarılı olanların yaygınlaştırılması,

11. Futbol ile derslerin eşgüdümü ve birlikte yürütülebilirliği konusunda dikkat edilmesi, bu konuda ilgili kurum ve kuruluşların ve ailelerinde dahil edilebileceği bir işbirliği sürecine girilmesi,

12. Olumsuz okul terk deneyimine sahip olup tekrar okula dönmek isteyen gençlere ikinci bir şansın verilmesi,

13. Örgün eğitim sürecini tamamlamadan ayrılan gençlerin ve hanelerinde okul terk deneyimine sahip tüm bireylerin açık liseye kayıt yaptırmaya teşvik edilmesi ve bu konuda bilinçlendirilmesi, gerekli görülmektedir.

Bir ülkenin toplumsal sorunlarının o toplumda yaşayanların tümünü dolaylı ya da dolaysız olarak ilgilendirdiği gerçeği göz önünde tutulduğunda, okulu terk deneyimine sahip gençlerin ailelerinin ve toplumun da bilinçlendirilmesi ön plana çıkmaktadır.

Okulu terk eden bireylerin yaşamlarını ve dolayısıyla zamanlarını en çok geçirdikleri ev, okul çevresi ve park-bahçe gibi açık alanlardan, kendi potansiyellerini keşfedebilecekleri daha verimli alanlara kaydırılması ve toplumsal alanlara katılımın sağlanmasına işaret etmek gerekmektedir. Bu bağlamda, yerel yönetimlerin ve sivil toplum kuruluşlarının da katkısı ve işbirliği önem kazanmaktadır.

Yazar Notları

Bu makale, 01.10.2012- 01.10.2013 tarihleri arasında Karadeniz Teknik Üniversitesi'nin "Bilimsel Araştırma Projesi" kapsamında Trabzon'da gerçekleştirilen bir araştırmanın sonuçlarına dayanılarak hazırlanmıştır.

KAYNAKLAR

- Ballantine, H. J. (2012). *The sociology of education*. USA: Wright State University.
- Bilton, T. (2009). *Sosyoloji*. (Çev: Nurgök Ö., Kemal, İ. ve Yeliz, K.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bourdieu P. ve Wacquant L. (2003). *Düşümsel bir antropoloji için cevaplar*. (Çev: Ökten, N.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bourdieu P. (1984). *Distinction: a social critique of the judgment of taste*. U.S.A: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1976). *Systems of education and systems of thought. Schooling and capitalism*. (Ed: Roger, D.) London: Routledge and Kegan Paul
- Bourdieu, P. (1978). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publication.
- Calhoun, C. (2002). *The sociological theory of Pierre Bourdieu. Contemporary Sociological Theory*. (Ed: Calhoun, C., Joseph, G., James M., Stefan, P.& Indermohan, V.). U.S.A: Blackwell Publishing,.
- Cemalciler, Z., Gökşen, F. ve Gürlesel, F. C. (2006). *Türkiye'de ilköğretim okullarında okulu terk izlenmesi ve önlenmesine yönelik politikalar*. İstanbul: ERG, AÇE & KADER Yayını. Retrieved From: <http://spm.ku.edu.tr/wp-content/uploads/pdf/okulterk.pdf>
- CoE (2009). Council conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training. Brussels. Retrieved From: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/>
- CoE (2011). Council recommendation on policies to reduce early school leaving. Brussels. Retrieved From: <http://eur-lex.europa.eu/>
- Çingir, H. (1990). *Örnekleme kuramı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Basımevi.
- EC (2010). *Early school leaving in Europe*. Retrieved From: <http://www.eubusiness.com/topics/education/school-leaving>.
- EC (2011). *Tackling early school leaving: a key contribution to the Europe 2020 agenda*. Brussels. Retrieved From: <http://eur-lex.europa.eu>
- Field, J. (2006). *Sosyal sermaye*. (Çev: Bahar, B. ve Bayram, Ş.) İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Grenfell, M. (1998). *Bourdieu and education: acts of practical theory*. USA: Taylor and Francis.
- TNSA (2008) *Türkiye nüfus ve sağlık araştırması*. Ankara. Retrieved From: http://www.hips.hacettepe.edu.tr/tnsa2008/data/TNSA-2008_ana_Rapor-tr.pdf
- Kalaycıoğlu, S., Çelik, K., Çelen, Ü. ve Türkyılmaz S. (2010). Temsili bir örnekleme sosyo-ekonomik statü (SES) ölçüm aracı geliştirilmesi: Ankara kent merkezi örneği. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 183-220
- M.E.B (2011). *Milli eğitim örgün eğitim istatistikleri 2010-2011*. Retrieved From: <http://www.sgb.meb.gov.tr>
- M.E.B (2009). *2010-2014 stratejik plan*. Retrieved From: <http://www.sgb.meb.gov.tr>
- M.E.B (2012). *Milli eğitim örgün eğitim istatistikleri 2012-2013*. Retrieved From: <http://www.sgb.meb.gov.tr>
- M.E.B(2012). *Genel liselerin anadolu lisesine dönüştürülmesi genelgesi*. Retrieved From: <http://www.ogm.meb.gov.tr/belgeler/genelge>
- Meighan, R ve Harber C. (2007). *A sociology of educating*. (5th ed.).London.
- OECD (2011). *Education at a glance*. Paris. Retrieved From: www.oecd.org/edu/eag2011
- Prevatt F. ve Kelly D.F. (2003). Dropping out of school: A review of intervention programs. *Journal of School Psychology*, 41, 377-395.
- Ruane, J.M. (2005). *Essentials of research methods: A guide to social research*. Malden, MA: Blackwell
- Sadovnik, A. (2007). *Sociology of education. A critical reader*. (Ed: Alan R. S.) New York and London: Routledge Taylor and Francis Group.
- Smyth, J., Hattam R. (2004). *Dropping out, drifting off, being excluded: Becoming somebody without school*. Newyork: Peter Publishing.
- TUİK (2011). *Seçilmiş göstergelerle Trabzon*. Retrieved From: www.tuik.gov.tr/ilGostergeleri/iller/Trabzon.pdf
- Wallace, R. ve Wolf, A. (2004). *Çağdaş sosyoloji kuramları*. (Çev: Elburuz L.&Ayas, M. R.) İzmir: Punto

Spor Bilimleri Fakültelerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Eğitim Hizmetlerine İlişkin Doyum Düzeylerinin Belirlenmesi

Emine Şahin

Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye eminesahin035@gmail.com

Mehmet Göral

Celal Bayar Üniversitesi, Manisa, Türkiye, goralmehmet@hotmail.com

Mehmet Demirel

Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye, mehmet.demirel@dpu.edu.tr

Duygu H. Demirel

Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye, duyguharmandar@gmail.com

Fethi Arslan

Batman Üniversitesi, Batman, Türkiye, fethiarslan23@gmail.com

Received:12.11.2013; Reviewed:10.04.2014; Accepted: 22.04.2014

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Spor Bilimleri Fakülteleri'nde öğrenim gören öğrencilerin, farklı değişkenlere göre eğitim gördükleri kurumlarına ilişkin doyum düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırmada Baykal ve arkadaşları tarafından 2011 yılında geçerliği ve güvenilirliği yapılan "Öğrenci Doyum Ölçeği (Kısa Form)" kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, Pamukkale Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim göre, toplam 259 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin istatistiksel analizinde, SPSS paket programı kullanılmıştır. Çalışma için yapılan güvenirlik analizinde ise, Cronbach Alpha katsayısı toplamda .94, alt boyutlarda ise .92 ile .93 arasında bulunmuştur. Verilere Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu nedenle araştırmada frekans (f), yüzde (%) gibi tanımlayıcı istatistiksel yöntemlere ek olarak, katılımcıların cinsiyetlerine, yaşlarına, sınıflarına ve refah düzeylerine göre anlamlı fark olup olmadığını test etmek için, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analizler sonucu katılımcıların cinsiyet, sınıf ve refah düzeylerine göre anlamlı bir fark çıkmazken, yaş değişkenine göre .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin eğitim hizmetlerinden doyum düzeylerini belirlemede, yaş değişkeninin önemli bir değişken olduğu ve yaş değişkenine göre, eğitim hizmetleri doyum düzeyinde anlamlı bir farklılık olabileceği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: , Öğrenci Doyumu, Eğitim Hizmetleri, Spor Bilimleri

Determination of Satisfaction Levels of Faculty of Sport Sciences Education Service

ABSTRACT

The aim of this study, was to determine the satisfaction levels related to different variables of their educational institutes of the students in Faculty Of Sport Science. In the study, student satisfaction scale (short form)'is used. The validity and reliability of this scale has been done in 2011 by BAYKAL and friends. The sample group of the study was totally 259 university students from different parts of Pamukkale University sports science and technology department. SPSS package program was used for the statistical analysis of the study data. Cronbach Alpha was determined for his study as .94 and between .92-.93 for sub-dimensions. Kolmogorov-Smirnov test was applied normal distribution has been determined. For this reason, in addition to descriptive statistical methods such as, frequency (f), percentage (%), T test and one way ANOVA test was used to determine any differences of age, class, and well-being. No significant differences were determined according to their level of well-being and class, but it has been determined 0.5 statistical significant different of age. As a result, the age variable is an important variable in determining the satisfaction level of students in educational services and educational services by the variable of age may be a significant difference was determined at the level of satisfaction.

Keywords: Student Satisfaction, Educational Services, Sport science

EXTENDED SUMMARY

Higher education institutions, as a dynamic institution providing vocational skills with scientific and technical knowledge in order to improve the quality of social and individual life provides a transition between the social strata. Universities should assess the quality of their educational environment at regular intervals to keep pace with these developments. University students in Turkey choose the department/program for several reasons. Due to the difficulty of entering college, most students have to choose the less they are interested or not interested departments instead of they really interested in not to be an employed, to have a profession, to ensure their life. In other words, when considered that one of the main objectives of young people is to get into university, university students who get into university is to successfully graduate with pleasure from their department, and to try to realize their life expectancy, it is understood how important this subject is both for them selves and for social life.

The level of providing the expectations of the students affects both their success and their satisfaction level. Complaints and dissatisfaction increase when their expectations are not met. On the basis of this goal it is important to investigate satisfaction, attitudes, needs and experiences of students. Determination of satisfaction of students provides important information in evaluation of the quality of school education, in making comparisons between schools, and in making improvements in service provision and in predicting the reason of students to leave school. The aim of the study is to determine the level of satisfaction of the students of School of Sports Science and Technology for their school according to different variables. Regarding the of In there search, "Student Satisfaction Questionnaire (Short Form)" was used. Data collection instrument used in this study consists of two parts. The first part consists of 6 questions that includes the demographic information of participants and, at these cond part "Student Satisfaction Questionnaire (Short Form)" consisting of a total of 53 item sand 5 sub-dimensions (teaching staff, school management, codetermination, scientific, social and technical facilities, quality of education and teaching). Cronbach Alpha was determined fort his study as .94 and between .92-.93 for sub-dimensions. A total of 259 students who continue their education in different departments of School of Sport Sciences and Technology at Pamukkale University form the sample group. All the data were computerized and evaluated by using the SPSS program. Kolmogorov-Smirnov test was applied to the data, and it was determined that the data showed a normal distribution. In addition to descriptive statistical methods such as frequency (f), percentage (%), the t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were conducted to test whether a significant difference has emerged acoording to gender, age, class and wealth levels of the participants. According to the results of the analysis, al though there is no significant difference in respect to gender, class and wealth levels of participants, a significant differenceat level of .05 emerged in respect to the age and it was seen that this difference was due to the participants of "21-25" age group. According to the findings in the study on student satisfaction made by Gülcan et al (2002), there is a significant difference in respect to age and gender. This finding does not support the gender difference in our study but supports age finding in there sult of our study. With age, especially students in the age group of 21-25 is thought to be because of not meeting the expectations a dequately, their satisfaction for the school and their departmentis low, more frustration and increasing responsibilities since the university entrance process.

As a result, in the determination of the satisfaction of university students in education life, it was concluded that satisfaction decreases according to age difference and we can interpret this decrease as over the years the students become more conscious, give decisions more clearly, change wishes and expectations due to raising age over grading last class, have increasing concerns about the future and so their satisfaction for their department gets lower. In the light of this information we should determine how we can raise the satisfaction level of students at the age of 17-20 until the age of 21-25 which is a average graduation age, how we can meet their demands and expectations, how we can make the knowledge of school management and academicians who are a great factor in consisting of the school better by reviewing education system sand how we can raise satisfaction level of students by giving better quality of education and we can make studies on this issue.

GİRİŞ

Üniversiteler toplumların bilimsel, ekonomik, teknolojik, sosyal ve kültürel gelişmelerinde önemli rol oynamaktadır (Scott, 2002). Yüksek öğretim kurumları; toplumsal ve bireysel yaşam kalitesini iyileştirmek için, bilimsel ve teknik bilgi ile mesleki becerileri sağlayan dinamik bir kurum olarak, toplumu oluşturan sosyal, ekonomik ve kültürel öğeler arasında bir geçiş sağlayabilmektedir. Üniversiteler, bu gelişmelere ve öğelere ayak uydurabilmek için belirli aralıklarla, eğitimsel ortamlarının kalitesini değerlendirmelidirler (Yangın ve Kırca, 2003).

Türkiye’de üniversite öğrencileri okudukları bölümü / programı çeşitli nedenlerle tercih etmektedir. Üniversiteye girmenin güçlüğünden ötürü öğrencilerin önemli bir kısmı, açıkta kalmamak, bir meslek edinmek, yaşamını güvenceye almak için, gerçekten ilgi duydukları bölümleri tercih etmek yerine, daha az ilgi duydukları ya da hiç ilgi duymadıkları bölümleri tercih etmek zorunda kalmaktadır. Başka bir ifadeyle, gençlerin temel hedeflerinden birinin üniversiteyi kazanmak; üniversiteye giren öğrencilerin ise girdikleri bölümden doyum alarak başarıyla mezun olmak ve yaşam beklentilerini gerçekleştirmeye çalışmak olduğu düşünülürse, bu konunun hem kendileri hem de toplumsal yaşam açısından ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır (Şahin ve ark., 2011). Öğrencilerin beklentilerinin karşılanma düzeyi, hem başarılarını, hem de doyum düzeylerini etkiler. Beklentiler karşılanmadığı zaman, şikayetler ve doyumsuzluk artar. Genel olarak doyum ile şikayetler arasında ters bir orantı vardır. Şikayetler azaldığı oranda doyum düzeyi artmakta, şikayetler arttığı oranda ise doyum düzeyi azalmaktadır (Chiandotto, Bini ve Bertaccini, 2007). Bu amaca dayalı olarak öğrencilerin; memnuniyet, tutum, gereksinim ve deneyimlerinin araştırılması önemlidir (Yangın ve Kırca, 2013). Felsefeciler tarih boyunca mutluluğu, insan davranışlarının en yüksek ve tek motivasyon kaynağı olarak görmüşlerdir. Buna karşı, yakın zamanlara kadar psikologlar, mutsuzluk üzerinde çok fazla durup, mutluluğu ihmal etmişlerdir. Son 15 yılda davranış bilimcileri, bu hatalarını düzeltmişler ve mutluluk hakkında hem ampirik, hem de kuramsal çalışmalar yapmışlardır. 1973 yılında uluslararası psikoloji tez özetleri mutluluğa bir bölüm ayırmaya başlamış ve 1974 yılında makalelerin çoğunluğu subjektif iyi oluşa ayrılan “Social Indicators Research” dergisi yayına girmiştir. Doyum, beklentilerin, gereksinimlerin, istek ve dileklerin karşılanmasıdır. Bireyin yaşam amaçlarını belirlemede, bu amaçlara ulaşmasında genel öz yeterliğin ve yaşam’a karşı doyumunun da etkili olduğu düşünülmektedir (Aydiner, 2011).

Öğrencilerin doyumunun belirlenmesi, okulların eğitim-öğretim niteliğinin değerlendirilmesi, okullar arası kıyaslamaların yapılmasında, verilen hizmetle ilgili iyileştirmelerin yapılmasında ve öğrencilerin okullarından ayrılma niyetlerinin öngörülmesinde, önemli bilgiler sağlamaktadır (Baykal ve ark., 2011). Okullarından doyum sağlayan öğrencilerin, birbirleriyle ve yakın çevreleriyle olumlu yönde yapacakları değerlendirmelerin; üniversitenin ve okulun tanınmasında ve tercih edilmesinde dolayısıyla başarı ve gelişiminin sağlanmasında en etkili tanıtım aracı olduğu belirtilmektedir (Yelkikalan ve ark., 2006).

Öğrencilerin üniversite hayatında memnuniyetleri son derece önemlidir (Grace ve Kim, 2008). Araştırmalar öğrenci memnuniyetini, öğretmenlerin öğrencileri ile yüz yüze iletişim kurarak arttırılabileceğini söylemektedir (Richardson ve ark., 2003). Mutluluğa ulaşabilmeye, bireyin hedefleriyle, bu hedeflere hangi ölçüde ulaşabildiği konusundaki fikirleri arasındaki uyum ya da uyumsuzluğun, belirleyici rol oynadığı öne sürülmektedir (Rask ve ark., 2002). Üniversite öğrencilerinin ruhsal iyi oluşları, toplum için ayrı bir önem taşımaktadır. Bir ulusun gelecekteki refahı, öğrencilerin iyi oluşlarına bağlıdır. Özellikle; liderlik kişilik özelliğini taşıyan öğrencilerin durumuna gösterilen ilgi, ülke geleceği için bir yatırım niteliğindedir (Moller, 1996).

Bu bilgiler ışığında bu araştırmanın amacı, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu’nda okuyan öğrencilerin, farklı değişkenlere göre öğrenim görüyor oldukları, eğitim kurumuna ilişkin doyum düzeylerinin belirlenmesidir.

GEREÇ ve YÖNTEM

Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örneklemini 2012/2013 Eğitim-Öğretim yılında Denizli Pamukkale Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu’nun Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi,

Spor Yöneticiliği ve Rekreasyon Bölümlerinde öğrenim gören toplam 259 lisans öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama aracı

Çalışmada kullanılan veri toplama aracı, 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, katılımcıların demografik bilgilerini içeren toplam 6 sorudan, ikinci bölüm ise Baykal ve ark (2011) tarafından geçerliliği ve güvenilirliği yapılan, toplam 53 madde ve 5 alt boyuttan oluşan (Öğretim elemanları, Okul yönetimi, Kararlara katılım, Bilimsel, sosyal ve teknik olanaklar, Eğitim-Öğretimin niteliği) “Öğrenci Doyum Ölçeği (Kısa Form)” kullanılmıştır. Ölçek’te bulunan 53 maddenin değerlendirilmesinde; “5-Kesinlikle katılıyorum, 4-Katılıyorum, 3-Kararsızım, 2-Katılmıyorum, 1-Kesinlikle katılmıyorum” olmak üzere beşli likert tipi ölçüm kullanılmaktadır.

Verilerin Değerlendirilmesi

Veriler araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışma için yapılan güvenirlik analizinde, Cronbach Alpha katsayısı toplamda .94, alt boyutlarda ise .92 - .93 arasında bulunmuştur. İstatistiksel analizler, anketleri eksiksiz dolduran 259 öğrencinin verisi üzerinden yapılmıştır. Verilerin analizinde öncelikle, Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir, daha sonra verilere frekans (f) ve yüzde (%) gibi tanımlayıcı istatistiksel analizlere ek olarak, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

BULGULAR

Bu bölüm de, katılımcıların demografik özellikleri ile öğrenci doyum ölçeği’nin alt boyutlarına ilişkin puanlamaların, cinsiyet’e göre t-testi, yaş ve refah düzeyine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tablo ve açıklamaları yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler		F	%
Cinsiyet	Kadın	131	50,6
	Erkek	128	49,4
Yaş	17-20 yaş	53	20,5
	21-25 yaş	182	70,3
	26-30 yaş	24	9,3
Bölüm	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	63	24,3
	Antrenörlük Eğitimi	70	27,0
	Spor Yöneticiliği	48	18,5
	Rekreasyon	78	30,1
Sınıf	1. sınıf	26	10,0
	2. sınıf	96	37,1
	3. sınıf	84	32,4
	4. sınıf	53	20,5
Refah Düzeyi	Çok Kötü	12	4,6
	Kötü	46	17,8
	Normal	125	48,3
	İyi	63	24,3
Spor Yapma Durumu	Çok İyi	13	5,0
	Evet	210	81,1
	Hayır	49	18,9

Tablo 1’ de görüldüğü gibi çalışmaya katılan toplam 259 üniversite öğrencisinin; %50,6’sının kadın (n=131), %70,3’ ünün 21-25 yaş grubunda (n=182) olduğu, %30,1’inin Rekreasyon bölümü öğrencisi (n=78) olduğu, %37,1’inin 2. sınıf öğrencisi (n=96) olduğu, %48,3’ ünün refah düzeyinin normal (n=125) olduğu, %81,1’ inin ise aktif olarak spor yaptığı (n=210) görülmektedir.

Tablo 2’de Yapılan t-testi analizi sonuçlarına göre, katılımcıların “Öğrenci Doyum Ölçeği” nin “Öğretim elemanları” [t(259)= .386; p> 0,05], “Okul yönetimi” [t(259)= .181; p> 0,05], “Kararlara katılım” [t(259)= -.182; p> 0,05], “Bilimsel, sosyal ve teknik olanaklar” [t(259)= -.813; p> 0,05] ve

“Eğitim-öğretimin niteliği” [$t(259) = -1.091$; $p > 0,05$] alt boyutlarına ilişkin puanlarının, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu sonuç ile eğitim kurumlarındaki kalite anlayışının ya da öğrencilerin, eğitim kurumlarından doyumlarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Tablo 2. Öğrenci Doyum Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Puanların Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{x}	S	t	p
Öğretim Elemanları	Kadın	131	3,32	,756	,386	,700
	Erkek	128	3,28	,879		
Okul Yönetimi	Kadın	131	3,26	,826	,181	,857
	Erkek	128	3,25	,850		
Kararlara Katılım	Kadın	131	3,15	,855	-,182	,856
	Erkek	128	3,17	,952		
Bilimsel, Sosyal ve Teknik Olanaklar	Kadın	131	3,16	,796	-,813	,417
	Erkek	128	3,25	,878		
Eğitim-Öğretimin Niteliği	Kadın	131	3,12	,826	-1,091	,276
	Erkek	128	3,24	,915		

Tablo 3. Öğrenci Doyum Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Puanların Yaş Kategorilerine Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Fark Tukey
Öğretim Elemanları	Gruplar Arası	7,065	2	3,533	5,461	,005	1-2
	Gruplar İçi	165,608	256	,647			
Okul Yönetimi	Gruplar Arası	11,683	2	3,533	8,844	,000	1-2
	Gruplar İçi	169,088	256	,660			
Kararlara Katılım	Gruplar Arası	14,306	2	7,153	9,336	,000	1-2
	Gruplar İçi	196,139	256	,766			
Bilimsel, Sosyal ve Teknik Olanaklar	Gruplar Arası	10,317	2	5,158	7,737	,001	1-2
	Gruplar İçi	170,675	256	,667			
Eğitim Öğretimin Niteliği	Gruplar Arası	8,556	2	4,278	5,835	,003	1-2
	Gruplar İçi	187,689	256	,733			

Tablo 3’ deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların “Öğrenci Doyum Ölçeği’nin “Öğretim Elemanları” [$F(2-256) = 5,461$; $p < 0,05$], “Okul Yönetimi” [$F(2-256) = 8,844$; $p < 0,05$], “Kararlara Katılım” [$F(2-256) = 9,336$; $p < 0,05$], “Bilimsel, Sosyal ve Teknik Olanaklar”, [$F(2-256) = 7,737$; $p < 0,05$] ve “Eğitim-Öğretimin Niteliği” [$F(2-256) = 5,835$; $p < 0,05$], alt boyutlarına ilişkin puanları, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu farklılığın ortalama değeri, diğer yaş gruplarına göre, manidar bir farklılık gösteren “21-25” yaş grubu katılımcılardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 4. Öğrenci Doyum Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Puanların Refah Düzeylerine Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Fark Tukey
Öğretim Elemanları	Gruplar Arası	1,835	4	0,459	0,682	0,605	
	Gruplar İçi	170,839	254	0,673			
Okul Yönetimi	Gruplar Arası	2,485	4	0,621	0,885	0,473	
	Gruplar İçi	178,286	254	0,702			
Kararlara Katılım	Gruplar Arası	2,858	4	0,714	874	0,48	
	Gruplar İçi	207,588	254	0,817			
Bilimsel, Sosyal ve Teknik Olanaklar	Gruplar Arası	3,767	4	0,942	1,35	0,252	
	Gruplar İçi	177,224	254	0,698			
Eğitim Öğretimin Niteliği	Gruplar Arası	3,673	4	0,918	1,211	0,307	
	Gruplar İçi	192,572	254	0,758			

Tablo 4’de gösterilen analiz sonuçlarına göre, katılımcıların “Öğrenci Doyum Ölçeği’nin “Öğretim Elemanları”, [$F(4-254) = .682$; $p > 0,05$], “Okul Yönetimi” [$F(4-254) = .885$; $p > 0,05$], “Kararlara Katılım” [$F(4-254) = .874$; $p > 0,05$], “Bilimsel, Sosyal ve Teknik Olanaklar”, [$F(4-254) = 1.350$; $p > 0,05$], ve “Eğitim Öğretimin Niteliği” [$F(4-254) = 1.211$; $p > 0,05$], alt boyutlarına ilişkin puanları, refah düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

TARTIŞMA

Bu çalışma’da, Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu öğrencileri’nin, farklı değişkenlere göre eğitim hizmetlerine ilişkin, doyum düzeylerinin belirlenmesi amacıyla, öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf ve refah düzeylerine göre incelenmiş, bu inceleme sonucunda yaş faktörü’ nün önemli bir değişken olduğu ve yaş değişkenine göre, eğitim hizmetleri doyum düzey’inde anlamlı bir farklılık olabileceği belirlenmiştir. 2002 yılında Gülcan ve arkadaşları’nın yapmış oldukları çalışma’da, katılımcıların “Öğrenci Doyum Ölçeği” nin Öğretim Elemanları, Okul Yönetimi, Kararlara Katılım, Bilimsel, Sosyal ve Teknik Olanaklar ve Eğitim-Öğretimin Niteliği alt boyutlarına ilişkin puanları, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılığı ortaya koymuşlardır. Bizim çalışmamızdaki farklılık, yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösteren, “21-25” yaş grubu katılımcılardan kaynaklandığı ve bu yaş grubu öğrenciler’de doyumun azalması, yaptığımız çalışmamızı destekler niteliktedir.

Yapılan bazı çalışmalarda Üniversite’ye başlayan öğrencilerin genellikle 17-18 yaş grubu öğrencilerden oluştuğu görüşüdür. Bu yaş grubu öğrenciler daha doyumlu gözükür, ilerleyen yaş ve tecrübeyle birlikte almış oldukları eğitim hizmetlerini, beklentileri ile kıyaslama olanağı bulmaktadırlar. Çalışmamızda, yaşın ilerlemesiyle bulgumuzdaki yaş aralığındaki öğrencilerin eğitim hizmetlerine ve okudukları okula karşı doyum düzeyleri daha düşük çıkmıştır. Gülcan ve arkadaşları’nın (2002) yapmış oldukları öğrenci doyumunu ile ilgili çalışmadaki bulgular arasında da, yaş ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmuş, bu bulgu bizim çalışmamızdaki cinsiyet değişkeni ile değil ama çalışma sonucumuzdaki yaş bulgumuzla benzeşmektedir. Yaş ilerledikçe özellikle 21-25 yaş grubundaki öğrencilerin, üniversite’ye girişten itibaren geçen süreçte, beklentilerinin yeterince karşılanmadığı, memnuniyetlerinin okul ve okudukları bölüme karşı düşük, daha fazla hayal kırıklıkları ve artan sorumluluklarının olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sonuç’ta, Şahin ve arkadaşlarının (2011) çalışma sonuçları ile örtüşmektedir.

Araştırma sonuçlarımıza sınıf değişkeni açısından bakıldığında, öğrencilerin okudukları okul ve bölümlerine karşı olan doyum düzeylerindeki anlamlı farkın, çeşitli sınıflarda olmasından kaynaklanmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Fakat literatür taramasına baktığımızda, yaşları küçük olan genellikle birinci sınıf öğrencilerinin üniversite hayatından beklentileri, bölümlerine karşı aldıkları doyum düzeyi daha fazla görülmektedir. Yangın ve Kırca’nın (2013) üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin memnuniyet düzeylerine bakıldığında, sınıflarına göre farklılık çıktığı ve en yüksek memnuniyet düzeyine sahip olan grubun birinci sınıflar olduğu bulgusu, bahsetmiş olduğumuz görüşü desteklemektedir. Diğer çalışmalarda, Kaynar ve arkadaşları (2006), birinci sınıf öğrencilerini en memnuniyetsiz bulurken, Ulusoy ve arkadaşları (2010) ikinci sınıf hariç, sınıf arttıkça öğrenci memnuniyeti’nin azaldığını ve dördüncü sınıfların en düşük memnuniyet düzeyine sahip oldukları saptanmıştır. Baykal ve arkadaşlarının (2011) çalışmasında ise memnuniyet düzeyi en yüksek grup birinci ve üçüncü sınıflardır şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır. Birinci sınıflardaki öğrencilerin yaş ortalamasını 17-20 arasında düşünürsek, Ulusoy ve arkadaşlarının (2010) yaptıkları çalışma sonucu, sınıf düzeyinin arttıkça, öğrenci memnuniyetinin azaldığı görüşünü çıkarmış, sınıf ile birlikte öğrenci yaşının da ilerlemesini düşündüğümüzde, bu bulgular çalışmamızdaki öğrenci doyumunun azalmasındaki anlamlı farkın, yaş değişkeninden kaynaklandığı sonucunu desteklediğini göstermektedir.

Kuzgun’un (2001) bahsettiği gibi tüm okulların var olma nedeni öğrencilerdir ve onların memnuniyetleri çok önemlidir. Öğrencilerin üniversite yaşantılarına başlamadan önceki ilk değerlendirmeleri, gidecek oldukları okulların imajıdır. Akademisyen kalitesi, bilimsel, sosyal ve teknik olanaklar, verilen eğitim ve öğretimin niteliği, öğrencilerin tercihlerini belirlemede önemli bir yer tutmaktadır. Demir’in de (2013) çalışmasında söylediği gibi, tercih edilen yada edilecek olan okullar, akademik ve sosyal yaşamda olduğu kadar, iş yaşamında da saygın bir yere sahip eğitim kurumu ise, daha çok öğrencinin tercih etmesine neden olmakta görüşü ile paralellik göstermektedir. Öğrencilerin beklentilerini, iyi bir şekilde karşılayabileceklerini düşündükleri okulları tercih etmeleri, onların memnuniyet durumlarını daha yükseğe çıkaracaktır. Bunun sonucu olarak, Yelkikalan ve arkadaşları (2006) tarafından da belirtildiği gibi, okullarından doyum sağlayan öğrencilerin, birbirleriyle ve yakın çevreleriyle olumlu yönde yapacakları değerlendirmelerin, üniversitenin ve okulun tanınmasında ve tercih edilmesinde, dolayısıyla başarı ve gelişimi’nin sağlanmasında, en etkili tanıtım aracı olduğu düşünülmektedir. Bu görüş ile birlikte okulların eğitim kalitelerini yükseltmeleri, eğitim öğretim için daha iyi neler yapılabileceği konusunda fikir sahibi olmalarına katkı

sağlayabilecektir. Aynı zamanda öğrencilerin okudukları okulları neden tercih ettiklerinin sebeplerinin daha belirleyici olabileceği, okudukları bölümlere karşı duydukları doyumun, nasıl artabileceği konusunda da yardımcı olabileceği soruları daha verimli bir şekilde yanıtlanabilecektir. Gülcan ve arkadaşlarının da (2002) dediği gibi, üniversite öğrencileri açısından, öğrencilerin okudukları fakülteden duydukları doyumun önemi, üzerinde tartışma bile yapılmayacak bir olgudur.

Öğrenciler yaşamlarının en güzel dönemini, yani gençliklerini bu kurumlarda geçirmektedirler. Derslerine aralıksız devam eden bir öğrenci haftanın beş gününü üniversite’de geçirmek zorundadır. Yıldız (2007) çalışmasında eğitim hizmetlerindeki yüksek kalite, topluma bilgi ve beceri donanımlı bireyler sunarken, düşük hizmet kalitesi ise topluma bir bakıma defolu bireyler sunar görüşünü belirtmiştir. Bu görüş dikkate alınarak, üniversitelerin vermiş olduğu hizmet ve olanaklar, öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin artmasını büyük oranda etkilemektedir. Bu durum sadece öğrenciler için değil, öğretim elemanları ve okul yönetimi içinde aynı önemi taşımaktadır. Öğrencilerin okudukları okullardaki doyumları, üniversiteye ilk girmiş oldukları yıllarda oluşan memnuniyetleri ile kıyaslandığında, yaşlarının ilerledikçe okullarına ve öğrenim gördükleri bölümlerine karşı doyumlarının arttığı, bunun nedenin ise beklentilerin sadece iş bulma olasılığı olmayıp, verilen eğitimin kalitesi, öğretim elemanlarının öğrencilere karşı tutum ve davranışları, sportif ve sosyal olanaklar, bilimsel ve teknik olanaklar gibi değişkenlerin olduğu düşünülmektedir. Kaynar ve arkadaşları (2006) öğretim elemanları, öğrenciye verilen değer, öğrencileri bilgilendirme ve kararlara katma boyutunda, öğrenci doyumunu’nu artırmak için öğrencilerin ve öğretim elemanlarının birbirlerini daha iyi tanıyacağı ve iletişimi arttıracak sosyal etkinlikler yapılması, bu etkinliklerde öğrenci’ye aktif rol ve sorumluluklar verilmesi, öğrenci öğretim elemanı arasındaki informal iletişimi de geliştirerek birbirlerini daha iyi tanımalarını, beklentilerini anlamalarını sağlayabilir görüşünü söylemişlerdir. Özellikle’de kararlara katılım konusunda, öğrencilerin okullarda yada kurumlarda yapılan seminer, toplantı veya çalışmalarından haberdar edilmesi, onların da düşünce ve fikirlerine yer verilerek, bazı kararların değerlendirilmesi, öğrenci’nin kendini değerli hissetmesini sağlayabilir, eğitim hizmetlerinden almış oldukları haz ve doyum oranının artmasına neden olabiliriz. Özgüngör (2010) çalışmasında fakültelerin sunduğu olanakların öğrenci doyumunda önemli olmasına karşın, öğrencilerin kişisel beklenti ve ihtiyaçlarının da önemli olduğu ve yeni başlayacak öğrencilere sunulan oryantasyon programları kapsamında bu beklenti ve ihtiyaçların göz önünde tutularak akademik gelişimi destekleyici şekilde yapılandırılması gerektiğinden bahsetmektedir. Bu bilgiler ışığında öğrencilerin okullarına ilk girdikleri, 17-20 yaşlarında daha yüksek duydukları doyum düzeylerini, ortalama mezuniyet sırasındaki 21-25 yaşlarına gelinceye kadar, istek ve beklentilerin daha fazla nasıl karşılanacağını düşündüğümüz, eğitim sistemlerini gözden geçirerek, okulun oluşmasında büyük faktör olan yönetim ve akademisyenlerimizin eğitim donanımlarını daha iyi hale nasıl getirebiliriz ve daha kaliteli eğitim vererek öğrenci doyumunu nasıl artırırız bunu belirlemeli ve bu konu ile ilgili çalışmalar yapabiliriz.

SONUÇLAR

Bu çalışma’nın sonuçları bir bütün olarak ele alınıp değerlendirildiğinde, hem üniversitelerin, hem de öğrenci özelliklerinin, eğitim hayatından almış oldukları doyumun belirlenmesinde, öğrencilerin yaşları ilerledikçe, doyumun azaldığı sonucuna varılmıştır. Nedeni olarak; öğrencilerin üniversiteye ilk girişlerinde duydukları doyumlarının, okulların akademik yapısı, işleyişi, öğretim elemanlarının kalitesi, bilimsel, toplumsal ve sosyal olanaklar hakkında, pek fikir sahibi olmamaları olarak düşünülebilir.

Bu öğrencilerin, ilerleyen yaşlarındaki doyumlarının azalmasını, öğrencilerin yıllar geçtikçe daha bilinçli, kararlarını daha net verebilen, okul’un son sınıflarına geldikçe yaşında ilerlemesi sebebiyle, istek ve beklenti düzeylerinin değiştiğini, gelecek ile ilgili kaygıların arttığını, bu yüzden bölümlerinden duydukları doyum düzeyinin azaldığı şeklinde yorumlayabiliriz.

KAYNAKLAR

- Aydiner, B. B. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Amaçlarının Alt Boyutları’nın, Genel Öz Yeterlik, Yaşam Doyumu ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baykal Ü, Sökmen S, Korkmaz Ş, Akgün E. (2011). Determining student satisfaction in a nursing college. Nurse Education Today . *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*. 200;25(4):255-262.

- Chiandotto, B., Bini, M., Bertaccini, B., (2007). *Quality Assessment of the University Educational Process: an Application of the ECSI Model*. Effectiveness of University Education in Italy: Employability, Competences. Human Capital (Ed. Fabbris, L.). Physica-Verlag A Springer Company. Erişim tarihi: 12 Mart 2013, http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-7908-1751-5_4
- Demir, Ş. Ş., (2013). Beklenti, Algılanan Kalite-Değer ve Memnuniyet İlişkisi: Turizm Lisans Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 307-324.
- Grace, B. Yu., Ji-Hyun, Kim., (2008). Testing The Mediating Effect of The Quality of College Life İn The Student Satisfaction and Student Loyalty Relationship.. *Applied Research in Quality of Life* 3(1), 1–21, doi: 10.1007/s11482-008-9044-8
- Gülcan, Y., Kuştepelı, Y., Aldemir, C., (2002). Yüksek Öğretim’de Öğrenci Doyumu: Kuramsal Bir Çerçeve ve Görgül Bir Araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 99-114.
- Kaynar, A., Şahin, A., Bayrak, D., Karakoç, G., Ülke, F., Öztürk, H., (2006). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Öğrencilerinin Doyum Düzeyleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 10(3), 12-19.
- Moller, V., (1996). Life Satisfaction and Expectations For The Future İn Sample Of University Students: Are Search Note. *South African Journal Of Sociology*, 27(1), 109-125.
- Özgüngör, S., (2010). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin, Fakülte Yaşantısına İlişkin Doyum Düzeylerini Belirleyen Öğrenci ve Okul Özellikleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 623-644.
- Rask, K., Astedt-Kurki, P., Laippala, P., (2002). Adolescent Subjective Well-Being and Realized Values. *J Adv Nurs*, 38(3), 254-263.
- Richardson, D., Jennifer, C., Karen Swan, D., (2003). Examining Social Presence in Online Courses in Relation to Students Perceived Learning and Satisfaction. *Research Center for Educational Technology, Purdue University, JALAN*, 7(1)
- Saydan, R., (2008). Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarından Kalite Beklentileri, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, İİBF Örneği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(1), 63-79
- Scott, P., (2002). Küreselleşme Ve Üniversite: 21. Yüzyılın Önündeki Meydan Okumalar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 193–208.
- Şahin, İ., Zoraloğlu, Y.R., Fırat, Ş.N., (2011). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Amaçları, Eğitsel Hedefleri, Üniversite Öğreniminden Beklentileri ve Memnuniyet Durumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(3), 429-452
- Ulusoy, H., Arslan, Ç., Öztürk, N., Bekar, M., (2010). Hemşirelik Öğrencilerinin Eğitimleriyle İlgili Memnuniyet Düzeylerinin Saptanması. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 3(2), 15-24.
- Yangın, H.B., Kırca, N., (2013). Antalya Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Öğrencilerinin Memnuniyet Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler. *Gümüşhane Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(1), 78
- Yelkikalan, N., Sümer, B., Temel, S., (2006). Fakültelerin Değerlendirilmesinde Öğrenci Algılamaları. *Selçuk Üniversitesi, Karaman İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(9), 144-160.
- Yıldız, M. S., (2007). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında Eğitim Hizmetleri Kalitesini Etkileyen Faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 451-462

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri: İstanbul Üniversitesi Örneği

Meltem Kuvaç

İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, meltemkuvac@gmail.com

Işıl Koç

İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, isilkoc@istanbul.edu.tr

Received:05.12.2013; Reviewed:26.02.2014; Accepted: 22.04.2014

ÖZET

Bu araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi ve yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı güz döneminde İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi lisans programına kayıtlı 178 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ile Facione, Facione ve Giancarlo (1998) tarafından geliştirilen, Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI-T) kullanılmıştır. Araştırma verilerinin istatistiksel analizi SPSS 16.0 programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yaş değişkeni açısından, CCTDI-T toplam ve alt boyut puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından ise, açık fikirlilik ve doğruyu arama alt boyutlarında kız öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Ayrıca, CCTDI-T toplam ve alt boyut puanları sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde, meraklılık ve kendine güven dışındaki alt boyutlarda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünme, eleştirel düşünme eğilimi, fen bilgisi öğretmen adayları, öğretmen eğitimi

Preservice Science Teachers' Critical Thinking Dispositions: İstanbul University Sample

ABSTRACT

In this research, it was aimed to determine preservice science teachers' critical thinking dispositions and examine in terms of age, gender and grade level variables. The research was carried out with 178 preservice teachers, registered to Science Education Program at Hasan Ali Yucel College of Education in İstanbul University in the fall semester of 2012-2013 academic year. In the research, Individual Information Form and California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI), designed by Facione, Facione & Giancarlo (1998) and adapted to Turkish by Kokdemir were utilized as data collection tools. The data analysis was performed using SPSS 16.0 software. According to findings, preservice science teachers' critical thinking dispositions were established as medium level. However, it was determined that CCTDI-T total and subscale scores did not show significant differences according to age. In terms of gender, there were significant differences in favor of female preservice science teachers in truth-seeking and open-mindedness subscales. In addition, when CCTDI-T total and subscale scores investigated according to grade level, significant differences were determined except inquisitiveness and self-confidence dimensions.

Keywords: Critical thinking, critical thinking disposition, preservice science teachers, teacher training

EXTENDED SUMMARY

The developments occurring in the science and technology day by day increase the requirement of qualified manpower and consequently the expectations of new generations of the society. Therefore, to raise qualified individuals appropriate for the requirements and expectations of the society has been one of the most important goals of the education. In the sense of modern education, it is aimed to raise individuals who know what, why and how to learn and use the information they learned and develop this information and produce new information instead of raising individuals who accept ready information without questioning. Therefore, one of the important roles of education system is to gain individuals who think critically (Ozturk & Ulusoy, 2008). Facione (1990) defines critical thinking as judging in a reflective way what to do or what to believe. Also, Halpern (1998) notes that critical thinking is the use of cognitive skills or strategies that increase the probability of a desirable outcome. According to American National Science Education Standards, the acquisition of the abilities of critical thinking such as best explanation or ability of choosing the model based on current scientific understanding and findings, ability of testing the reliability of the information generated, ability of critical analysis of secondary resources beside first-hand fact and events, ability of making alternative explanations by thinking critically in science education has been aimed (National Research Council, 1996). In our country, one of the most important targets of science program, which has been put into effect in 2004-2005 academic year and uses constructivist approach as a base, is to develop critical thinking abilities of the students.

Development of critical thinking skills of students may be possible with teachers, who trained in critical thinking and have critical thinking skills and dispositions. In this context, in this research, it was aimed to determine preservice science teachers' critical thinking dispositions and examine in terms of age, gender and grade level variables.

In this descriptive research, to determine preservice science teachers' critical thinking dispositions survey method was utilized. Research was carried out with 178 preservice teachers, registered to Science Education Program at Hasan Ali Yucel College of Education in İstanbul University in the fall semester of 2012-2013 academic year.

Data were collected by Individual Information Form and California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI), designed by Facione, Facione and Giancarlo (1998) and adapted into Turkish by Kokdemir. Adapted version of CCTDI consists of 51 items and six subscales: analyticity (10 items), open-mindedness (12 items), inquisitiveness (9 items), self-confidence (7 items), truth-seeking (7 items) and systematicity (6 items). Cronbach's alpha coefficient was calculated as 0.88 for entire CCTDI. Data collection was carried out in the classroom environment. Data analysis was performed using SPSS 16.0 software. In specific, data analyses were involve determination of descriptive statistics, use of t-test, analysis of variance (ANOVA) and Scheffe's test ($p < 0.05$).

According to findings, preservice science teachers' critical thinking dispositions were found as medium level ($\bar{X}=256.53$ $SD= 25.04$). In similar, Facione, Giancarlo, Facione and Gainen (1995), Walsh and Hardy (1999), Korkmaz (2009) and Besoluk and Onder (2010)'s studies, college students' critical thinking dispositions were found as medium level. Also, this result coincides with Ozdemir (2005), Sacli and Demirhan (2008), Sen (2009), and Wangensteen, Johansson, Bjorkstrom and Gun Nordstrom (2010)'s studies. However, the results of some studies showed low critical thinking dispositions (Zayif, 2008; Senlik, Balkan & Aycan, 2011; Tumkaya, 2011). In terms of sub-dimensions, preservice science teachers' highest score was found in analyticity sub-dimension ($\bar{X}=47.89$ $SD = 5.45$) and the lowest score was found in truth-seeking sub-dimension ($\bar{X}=37.10$ $SD = 6.50$). However, CCTDI-T total score ($F_{(2-175)} = 1.054$, $p > .05$) and subscales scores did not show a significant difference in terms of the age variable. In similar, Rudd, Baker and Hoover (2000), Gurol-Arslan, Demir, Eser and Khorshid (2009), and Sen (2009)'s studies results revealed that critical thinking dispositions were not affected by age. On the contrary, there are some studies indicate that critical thinking dispositions increases with age (Ay & Akgol, 2008; Oztürk & Ulusoy, 2008).

According to gender, there was no significant difference in CCTDI-T total score, but there were significant differences in favor of female preservice science teachers in the truth-seeking and open-mindedness subscales (for open-mindedness $t_{176} = 2.571$ and for truth-seeking $t_{176} = 2.856$, $p < .05$). In addition, in terms of grade level, significant differences were found in CCTDI-T total and subscale scores except inquisitiveness and self-confidence dimensions. This differences result from 2nd grade level preservice science teachers. In general, 1st, 3rd and 4th grade level preservice science teachers'

critical thinking dispositions were stronger than 2nd grade level preservice science teachers' critical thinking dispositions ($F_{(3-174)} = 6.734, p < .05$). Overall, the results of this research are expected to shed light on the studies to improve preservice science teachers' critical thinking dispositions.

GİRİŞ

Günden güne bilim ve teknolojide meydana gelen gelişmeler nitelikli insan gücüne olan gereksinimi ve buna bağlı olarak da toplumun yeni nesillerden beklentilerini arttırmaktadır. Bu nedenle zamanın gerektirdiklerine, toplumun ihtiyaç ve beklentilerine uygun nitelikli bireyler yetiştirmek eğitimin en önemli amaçlarından olmuştur. Çağdaş eğitim anlayışında; hazır bilgileri sorgulamadan kabullenen bireyler yetiştirmek yerine; neyi, niçin ve nasıl öğrenmesi gerektiğini bilen, öğrendiği bilgileri kullanan, geliştiren ve yeni bilgi üreten bireylerin yetiştirilmesi amaçlanır. Dolayısıyla, eğitim sisteminin önemli rollerinden biri topluma eleştirel düşünen bireyler kazandırmaktır (Öztürk ve Ulusoy, 2008). Amerikan Ulusal Fen Eğitimi Standartları'na göre; fen öğretiminde, eleştirel düşünerek alternatif açıklamalar getirebilme, ilk elden olgu ve olayların analizinin yanında ikincil kaynakların eleştirel analizini yapabilme, oluşturulan bilginin güvenilirliğini test edebilme, güncel bilimsel anlayış ve bulgulardan yola çıkarak en iyi açıklama veya modeli seçebilme gibi eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır (National Research Council, 1996).

Literatüre bakıldığında eleştirel düşünmenin birçok tanımı ile karşılaşılmaktadır. Halpern (1996, 1999), eleştirel düşünmeyi; arzu edilen bir sonucun olasılığını artıran bilişsel beceri ya da stratejilerin kullanımı olarak tanımlarken, Facione (2011), en geniş anlamda “doğru düşünme” olarak ifade etmektedir. Lipman (1988), kriterlere dayanması, öz-düzeltilme sağlanması ve içeriğe duyarlı olmasından dolayı eleştirel düşünme için “güvenilir düşünme” ifadesini kullanmıştır (Akt: Tarricone, 2011). Ennis (1993)'e göre eleştirel düşünme, neye inanacağımıza ve ne yapacağımıza karar vermeye odaklanan yansıtıcı ve akılcıl düşünmedir. Cüceloğlu (2001), eleştirel düşünmeyi; kendi düşünme süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının görüşlerini göz önünde tutarak öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizdeki olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel bir süreç olarak tanımlamaktadır. Diğer bir tanımlamaya göre eleştirel düşünme, kişinin düşünme yapılarının sorumluluğunu üstlenerek ve bu yapılara entelektüel standartlar getirerek ustalıklarla kendi düşüncelerinin kalitesini arttırdığı bir süreçtir (Paul, Elder, & Bartell, 1997). Chaffe (1994)'e göre ise, çevremizde neler olup bittiğini anlamaya yönelik yapıcı bir çözümlerdir.

Eleştirel düşünme, amaca yöneliktir ve problem çözmeye, çıkarımları formüle etme, olasılıkları hesaplama, karar alma süreçlerinde yer alır (Halpern, 1999). Birey, eleştirel düşünme ile açık ve iyi temellendirilmiş bir yargıya ulaşmayı amaçlar (Paul, Elder & Bartell, 1997). 1992 yılında yapılan Amerikan Psikoloji Derneği'nin (APA) çalışmaları sonucunda oluşturulan Delphi Raporu'na göre eleştirel düşünme; yorum, analiz, değerlendirme ve çıkarım yapmanın yanında delillerin, kavramların, yöntemlerin, kriterlerin ve bağlamların açıklanmasıyla bir amaç doğrultusunda yargıda bulunma ve karar vermedir (Facione, 2011). Eleştirel düşünme iki temel boyutta ele alınabilir: (1) Eleştirel düşünme becerileri, (2) Eleştirel düşünme eğilimleri (Facione, 1990, 2011; Özdemir, 2005; Walsh & Hardy, 1999).

Eleştirel düşünme, bir konunun farklı yönlerini görme, kendi düşüncelerini çürüten yeni kanıtlara açık olma, tarafsızca akıl yürütme, iddiaların kanıtlarla desteklenmesini isteme, mevcut gerçeklerden çıkarımlarda bulunma ve problem çözmeye gibi becerileri içerir (Willingham, 2007). Kökdemir'e göre (2003), eleştirel düşünme sürecinin temelini oluşturan beceriler:

Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme,

Elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme,

İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme,

Önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme,

Tutarsız yargıların farkına varabilme,

Etkili soru sorabilme,

Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme,

Bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üstbilişsel (metacognitive) becerileri kullanabilmedir.

Eleştirel düşünme becerilerinin tanımlanması ve analizi spesifik konu ve disiplinlerin ötesinde olsa da, bu becerilerin öğrenilmesi ve uygulanması için alana özgü ön öğrenmeler gereklidir (Facione, 1990; Willingham, 2007). Alana özgü ön öğrenmeler, yöntemsel ilkeleri anlama ve spesifik içerikte akla yatkın kararlar alabilmek için kritere dayalı uygulamalarla uğraşma yetkinliğini içerir (Facione, 1990). Eleştirel düşünebilme, çoğunlukla bir beceri olarak tanımlanmış olsa bile uygun içerikte doğru becerinin başarılı kullanımından daha fazlasıdır (Facione, 2011; Halpern 1999; Özdemir, 2005).

Bireyin eleştirel düşünme becerilerine sahip olması bu becerileri mutlaka doğru şekilde kullanacağı anlamına gelmemektedir (Facione, 2011). Tembel ve özensiz düşünürler eleştirel düşünme becerilerine fazlasıyla sahip olabilir ama bunların hiçbirini kullanma eğilimi göstermeyebilirler (Halpern, 1999). Bireyler bilerek veya bilmeyerek becerileri tarafından olduğu kadar tutum ve eğilimleri tarafından da yönetilir ve yönlendirilirler (Özdemir, 2005). Diğer bir ifadeyle, eleştirel düşünme; beceri boyutunun yanında kişinin bir beceriyi kullanması gerektiğinde beceriyi tanımak için tutum ve eğilimi, uygulamak için ise gerekli zihinsel çabayı sarf etme isteğidir. Kullanmak istemediği takdirde bireye eleştirel düşünme becerilerini öğretmek tek başına yetersiz kalacaktır (Halpern, 1999). Bu nedenle eleştirel düşünme eğitimi, eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasının yanında bireyin eğilimlerini de ele almalıdır.

Eleştirel düşünmenin temelde bilgiyi etkili bir biçimde elde etme, değerlendirme ve kullanma yeteneğine ve eğilimine dayandığını ifade eden Demirel (1999), eleştirel düşünmenin beş boyutunu şu şekilde açıklamıştır:

Tutarlık: Eleştirel düşünen birey, düşüncedeki çelişkileri ortadan kaldıracabilmelidir.

Birleştirme: Eleştirel düşünen birey, düşüncenin tüm boyutlarını ele alabilmelidir.

Uygulanabilme: Eleştirel düşünen birey, düşüncelerini bir modele uygulayabilmelidir.

Yeterlilik: Eleştirel düşünen birey, deneyimlerini ve ulaştığı sonuçları sağlam bir temele dayandırmalıdır.

İletişim Kurabilme: Eleştirel düşünen birey, düşündüklerini etkili şekilde paylaşabilmelidir.

Eleştirel düşünen bireyler bu becerileri genellikle bilinçli olarak, teşvik edilmeye gerek duymadan farklı ortamlarda uygun şekilde kullanırlar (Halpern, 1999). Delphi Raporu'nda ideal eleştirel düşünür; meraklı, iyi bilgilenebilir, akla ve mantığa güvenen, soruşturmacı, açık fikirli, alternatif düşünceleri dikkate almada esnek, değerlendirmede adil, kişisel önyargılarıyla karşılaşmada dürüst, yargıda bulunmada sağduyulu, düşüncelerini gözden geçirmede istekli, karmaşık konularda düzenli, sorunlar hakkında net, kriterleri seçmede mantıklı, hassas sonuçlar aramada konu ve koşullar izin verdiğince kararlı kişi olarak tanımlanmıştır. Bu ideal, eleştirel düşünme becerilerini akılcı ve demokratik bir toplumun temeli olan destekleyici eğilimlerle birleştirmektedir (Facione, 2011).

Ennis (1991)'e göre, eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinde en önemli faktör öğretmendir. Hazırlanan metinler, çalışma kitapları, önceden düzenlenmiş planlar öğretim yardımcıları olabilir. Ancak, düşünme becerilerini geliştirmede tek başlarına yetersizdir. En etkin öğretim; konu ve düşünme süreçlerinde bilgili, sürekli olarak düşünme ile ilgili beceri ve davranışları sergileyen, öğrencilerde yazma ve konuşma çalışmalarında sistematik ve dikkatli düşünebilme beklentisi olan öğretmenden çıkar. Bu nedenle düşünme becerilerinin öğretiminde iyi yetiştirilmiş öğretmenlerin özel bir yeri vardır (Akt: Aybek, 2007). Bununla birlikte, eleştirel düşünmeyi benimseyen öğretmenlerin, öğrencilerin bilişsel gelişimlerine katkıda buldukları ve eleştirel düşünmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde arttırdıkları bilinmektedir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Ülkemizde 2004-2005 öğretim yılında düzenlenerek uygulamaya konan ve yapılandırmacı yaklaşımı temel alan fen programının en önemli hedeflerinden biri de öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006). Bu hedefe ulaşmada eleştirel düşünme beceri ve eğiliminden yoksun öğretmenler önemli bir engel olarak görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için eleştirel düşünme konusunda eğitim almış, eleştirel düşünme beceri ve eğilimine sahip öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

AMAÇ

Bu araştırmanın temel amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri nasıldır?

Fen bilgisi öğretmen adaylarının yaş değişkenine göre eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Fen bilgisi öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkenine göre eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2009).

Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı güz döneminde İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı'nda öğrenim görmekte olan 54 (% 30.34) birinci sınıf, 37 (% 20.79) ikinci sınıf, 39 (% 21.91) üçüncü sınıf ve 48 (% 26.96) dördüncü sınıf olmak üzere toplam 178 (%100) fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının 141'i (% 79,21) kız, 37'si (%20,79) erkek olup, yaşları 17 ile 26 arasında değişmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması için öncelikli olarak konuya ilişkin bir literatür taraması yapılmıştır. Yapılan tarama neticesinde elde edilen veriler ışığında araştırma grubuna Kişisel Bilgi Formu ile Facione, Facione ve Giancarlo (1998) tarafından geliştirilen ve Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI-T) uygulanmıştır. Verilerin toplanması sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş ve sınıf bilgilerini öğrenmeye yönelik araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI-T) kullanılmıştır. Orijinal CCTDI, 7 alt boyut ve toplam 75 maddeden oluşmaktadır (Facione & Facione, 1992). Alt boyutların Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha=.60$ ile $\alpha=.78$ arasında değişirken, ölçeğin toplam Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha=.90$ olarak bulunmuştur. Kökdemir (2003) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonunda, CCTDI-T orijinalinden farklı bir yapı gösterdiğinden 6 alt boyut ve toplam 51 maddeye düşmüştür. CCTDI-T'nin genel Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha=.88$ olarak bulunmuştur. Alt boyutların tanımları ve güvenilirlik katsayıları şu şekildedir (Kökdemir, 2003):

Analitiklik (Analyticity): Analitiklik, potansiyel olarak sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olma ve zor problemler karşısında bile akıl yürütme ve nesnel kanıt kullanma eğilimini ifade etmektedir. Toplam 10 maddeden oluşan analitiklik alt boyutunun Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha=.75$ 'dir.

Açık fikirlilik (Open-mindedness): Açık fikirlilik, kişinin farklı yaklaşımlara karşı hoşgörüsünü ve kendi hatalarına karşı duyarlı olmasını ifade etmektedir. Açık fikirlilikteki temel mantık bireyin karar verirken sadece kendi düşüncelerine değil karşısındakinin görüş ve düşüncelerine de dikkat etmesidir. Toplam 12 maddeden oluşan açık fikirlilik alt boyutunun Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha=.75$ 'dir.

Meraklılık (Inquistiveness): Meraklılık ya da entelektüel meraklılık, herhangi bir kazanç ya da çıkar beklentisi olmaksızın kişinin bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenme eğilimini yansıtmaktadır. Toplam 9 maddeden oluşan meraklılık alt boyutunun Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha=.78$ 'dir.

Kendine güven (Self-confidence): Kendine güven, kişinin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni yansıtmaktadır. Toplam 7 maddeden oluşan kendine güven alt boyutunun Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha=.77$ 'dir.

Doğruyu arama (Truth-seeking): Doğruyu arama, alternatifleri ya da birbirinden farklı düşünceleri değerlendirme eğilimini ölçmektedir. Bu alt ölçekten yüksek puan alma kişinin gerçeği arama eğiliminin, soru sorma becerisinin, kendi düşüncesine ters veriler söz konusu olduğunda bile nesnel davranma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Toplam 7 maddeden oluşan doğruyu arama alt boyutunun Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha=.61$ 'dir.

Sistematiklik (Systematicity): Sistematiklik, örgütlü, planlı ve dikkatli araştırma eğilimidir. Kaotik bir akıl yürütme davranışı yerine bilgiye dayalı ve belirli bir prosedür izleyen bir karar verme stratejisi kullanma eğilimidir. Yüksek puanlar daha sistematik, dikkatli ve örgütlü düşünme eğilimini göstermektedir. Toplam 6 maddeden oluşan sistematiklik alt boyutunun Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha=.63$ 'tür.

CCTDI-T, 6 Likert tipi olup, ölçekte “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kısmen Katılmıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” dereceleri kullanılmıştır. CCTDI-T’nin değerlendirilmesinde her madde için verilen puan esas alınmıştır. Buna göre; olumlu maddelerde, “Hiç Katılmıyorum” seçeneğine en düşük (1), “Tamamen Katılıyorum” seçeneğine ise en yüksek (6) puan verilmiştir. Olumsuz maddeler için ise tersi bir puanlama yapılmıştır. Orijinal ölçekte olduğu gibi her bir alt ölçekte yer alan sorulardan elde edilen ham puan, soru sayısına bölündükten sonra 10 ile çarpılarak en düşük 10 ve en yüksek 60 değerini alınabilen standart puana çevrilmiştir. Alt ölçeklerin toplamı ile eleştirel düşünme eğilim puanı elde edilmiştir. Bütün alt ölçekler için alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar sabittir. Facione, Facione ve Giancarlo (1998) her bir alt ölçek için puanı 40’dan düşük olan kişilerin o boyuttaki eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 50’den yukarı olanların ise güçlü eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olduklarını belirtmektedir. Dolayısıyla, CCTDI-T’den 240’ın altında puan alanların düşük, 240-300 arasında puan alanların orta, 300’ün üstünde puan alanların ise güçlü eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları kabul edilmiştir (Kökdemir, 2003)

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin istatistiksel analizi için SPSS 16.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi hesaplanmıştır. Bununla birlikte, fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin sınıf ve yaş seviyesine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı farkın belirlendiği durumlarda, farklılığın hangi gruplar lehine gerçekleştiğini ortaya koymak için Scheffé testi uygulanmıştır. Karşılaştırmalarda anlamlılık .05 düzeyinde test edilmiştir.

BULGULAR

Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ölçüğü alt boyutları ve toplamından elde ettikleri puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, alt boyutlar düzeyinde farklılaşmaktadır. Buna göre; öğretmen adayları, en yüksek puan ortalaması analitiklik ($\bar{X} = 47.89$) alt boyutundan, en düşük puan ortalaması doğruyu arama ($\bar{X} = 37.10$) alt boyutundan olup ölçek toplamından ortalama $\bar{X} = 256.53$ elde etmişlerdir. Bu değer toplam puan açısından öğretmen adaylarının orta düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 1. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri (N=178)

CCTDI-T Alt Boyutlar	\bar{X}	SS
Analitiklik	47.89	5.45
Açık fikirlilik	43.08	6.48
Meraklılık	44.85	7.02
Kendine güven	41.74	6.49
Doğruyu arama	37.10	6.50
Sistematiklik	41.86	5.91
Toplam	256.53	25.04

Tablo 2’de fen bilgisi öğretmen adaylarının yaş değişkenine göre eleştirel düşünme eğilim düzeylerine ilişkin bulgular gösterilmiştir. Tablo 2’de görüldüğü gibi 17-19 yaş ve 20-22 yaş aralığındaki fen bilgisi öğretmen adaylarının en düşük ortalama puanları doğruyu arama alt boyutunda ($\bar{X}_{17-19} = 38.28$; $\bar{X}_{20-22} = 36.50$) iken, ortalama puanların en yüksek olduğu alt boyut ise analitikliktir ($\bar{X}_{17-19} = 48.85$; $\bar{X}_{20-22} = 47.42$). 23-27 yaş aralığında ise ortalama puanlar yine doğruyu arama alt boyutunda ($\bar{X}_{23-26} = 34.49$) en düşük iken, meraklılık alt boyutunda en yüksektir ($\bar{X}_{23-26} = 48.03$).

Tablo 2. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri

CCTDI-T Alt Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	SS	Min	Max
Analitiklik	17-19	68	48.85	5.42	34.55	58.18
	20-22	103	47.42	5.38	31.82	60.00
	23-26	7	45.45	5.87	35.45	54.55
	Toplam	178	47.89	5.45	31.82	60.00

Açık fikirlilik	17-19	68	42.73	6.67	25.00	56.67
	20-22	103	43.47	6.22	25.00	55.00
	23-26	7	40.60	8.52	33.33	55.00
	Toplam	178	43.08	6.48	25.00	56.67
Meraklılık	17-19	68	45.26	7.20	27.50	60.00
	20-22	103	44.37	6.90	27.50	60.00
	23-26	7	48.03	6.80	36.25	58.75
	Toplam	178	44.85	7.02	27.50	60.00
Kendine güven	17-19	68	41.85	6.29	27.14	60.00
	20-22	103	41.80	6.58	24.29	60.00
	23-26	7	39.80	7.84	30.00	50.00
	Toplam	178	41.74	6.49	24.29	60.00
Doğruyu arama	17-19	68	38.28	6.93	18.57	52.86
	20-22	103	36.50	6.18	20.00	54.29
	23-26	7	34.49	5.56	25.71	40.00
	Toplam	178	37.10	6.50	18.57	54.29
Sistematiklik	17-19	68	43.01	5.82	28.33	55.00
	20-22	103	40.89	5.83	25.00	51.67
	23-26	7	45.00	5.61	36.67	53.33
	Toplam	178	41.86	5.91	25.00	55.00
Toplam	17-19	68	259.98	25.10	208.43	313.52
	20-22	103	254.46	24.99	205.32	313.19
	23-26	7	253.37	25.13	222.90	302.34
	Toplam	178	256.53	25.04	205.32	313.52

Tablo 3. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

CCTDI-T Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Analitiklik	Gruplar Arası	126.709	2	63.354	2.159	.118
	Grup İçi	513.066	175	29.343		
Açık fikirlilik	Gruplar Arası	67.147	2	33.574	.797	.452
	Grup İçi	7368.968	175	42.108		
Meraklılık	Gruplar Arası	106.161	2	53.080	1.078	.342
	Grup İçi	8613.405	175	49.219		
Kendine güven	Gruplar Arası	27.669	2	13.835	.325	.723
	Grup İçi	7438.566	175	42.506		
Doğruyu anlama	Gruplar Arası	178.425	2	89.213	2.140	.121
	Grup İçi	7296.798	175	41.696		
Sistematiklik	Gruplar Arası	256.602	2	128.301	3.787	.052
	Grup İçi	5928.183	175	33.875		
Toplam	Gruplar Arası	1320.939	2	660.469	1.054	.351
	Grup İçi	109708.777	175	626.907		

* $p < .05$

Tablo 3’de fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin yaş değişkenine göre varyans analizi sonuçları gösterilmiştir. Tablo 3’de görüldüğü gibi yaş değişkeni hem toplam puanlar ($F_{(2,175)} = 1.054$; $p > .05$) açısından hem de alt boyutlar açısından, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmamıştır. Buna göre; yaş değişkeninin, fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 4’de fen bilgisi öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre eleştirel düşünme eğilim düzeylerine ilişkin bulgular gösterilmiştir. Tablo 4’de görüldüğü gibi kızların eleştirel düşünme eğilimi ortalama toplam puanları $\bar{X} = 258.00$ iken erkeklerin $\bar{X} = 251.00$ ’dir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan t-testi analizi sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi toplam puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{176} = 1.540$, $p > .05$). Alt boyutlara bakıldığında ise, Açık fikirlilik ve

doğruyu arama boyutları dışında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 4). Açık fikirlilik ve doğruyu arama alt boyutlarında ise kızların lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır (Açık fikirlilik için $t_{176} = 2.571$ ve doğruyu arama için $t_{176} = 2.856$, $p < .05$). Buna göre; kız öğretmen adaylarının, erkeklere oranla daha yüksek açık fikirlilik ve doğruyu arama eğilimine sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca, hem kız hem erkek öğretmen adaylarının en düşük ortalama puana sahip oldukları boyut doğruyu arama boyutu iken ($\bar{X}_{kız} = 37.80$; $\bar{X}_{erkek} = 34.44$), en yüksek ortalama puanları analitiklikte ($\bar{X}_{kız} = 48.27$; $\bar{X}_{erkek} = 46.44$).

Tablo 4. Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

CCTDI-T Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	Sd	P
Analitiklik	Kız	141	48.27	5.11	1.834	176	.068
	Erkek	37	46.44	6.49			
Açık fikirlilik	Kız	141	43.70	6.16	2.571*	176	.011
	Erkek	37	40.68	7.19			
Meraklılık	Kız	141	44.57	7.10	-1.065	176	.288
	Erkek	37	45.95	6.69			
Doğruyu arama	Kız	141	37.80	6.12	2.856*	176	.005
	Erkek	37	34.44	7.26			
Sistematiklik	Kız	141	41.84	5.99	-.085	176	.932
	Erkek	37	41.94	5.70			
Toplam	Kız	141	258.00	24.76	1.540	176	.125
	Erkek	37	251.00	25.65			

* $p < .05$

Tablo 5’de fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkenine göre eleştirel düşünme eğilim düzeylerine ilişkin bulgular gösterilmiştir. Tablo 5’de görüldüğü gibi tüm sınıf düzeylerinde fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ortalama toplam puanlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{1.sınıf} = 262.81$; $\bar{X}_{2.sınıf} = 241.28$; $\bar{X}_{3.sınıf} = 260.93$; $\bar{X}_{4.sınıf} = 257.63$). Buna göre genel olarak, tüm sınıf düzeylerinde fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Alt boyutlara bakıldığında ise, tüm sınıf düzeylerinde fen bilgisi öğretmen adaylarının en düşük ortalama puanının doğruyu arama ($\bar{X}_{1.sınıf} = 38.97$; $\bar{X}_{2.sınıf} = 33.20$; $\bar{X}_{3.sınıf} = 37.50$; $\bar{X}_{4.sınıf} = 37.68$), en yüksek ortalama puanının ise analitiklik alt boyutunda ($\bar{X}_{1.sınıf} = 49.46$; $\bar{X}_{2.sınıf} = 45.65$; $\bar{X}_{3.sınıf} = 48.39$; $\bar{X}_{4.sınıf} = 47.44$) olduğu görülmektedir. Buna göre genel olarak, tüm sınıf düzeylerinde fen bilgisi öğretmen adaylarının doğruyu arama eğilimlerinin düşük, analitiklik eğiliminin orta düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Tablo 5. Katılımcıların Sınıf Düzeyine Göre Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri

CCTDI-T Alt Boyutlar	Sınıf Düzeyleri	N	\bar{X}	SS	CCTDI-T Alt Boyutlar	Sınıf Düzeyleri	N	\bar{X}	SS
Analitiklik	1	54	49.46	5.25	Kendine güven	1	54	41.80	6.63
	2	37	45.65	5.36		2	37	40.66	5.84
	3	39	48.39	5.48		3	39	42.82	6.21
	4	48	47.44	5.23		4	48	41.64	7.07
Açık fikirlilik	1	54	43.01	6.46	Doğruyu arama	1	54	38.97	6.41
	2	37	39.77	6.30		2	37	33.20	6.31
	3	39	43.59	6.24		3	39	37.50	6.01
	4	48	45.28	5.95		4	48	37.68	6.04
Meraklılık	1	54	45.90	7.01	Sistematiklik	1	54	43.68	5.41
	2	37	42.26	5.74		2	37	39.73	6.41
	3	39	45.67	7.31		3	39	42.95	5.70
	4	48	45.00	7.37		4	48	40.59	5.55
Toplam	1	54	262.81	23.15		1	54	262.81	23.15
	2	37	241.28	21.31		2	37	241.28	21.31
	3	39	260.93	25.67		3	39	260.93	25.67
	4	48	257.63	25.05		4	48	257.63	25.05

Fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan varyans

analizi ve Scheffe Testi sonuçları Tablo 6' da verilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi toplam puanlarının sınıf düzeyi açısından farklılaştığı görülmektedir. Sınıf düzeyleri arasında 2. sınıfların aleyhine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F_{(3-174)} = 6.734$; $p < .05$). Alt boyutlara bakıldığında ise, kendine güven ve meraklılık dışındaki alt boyutlarda sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Toplam puanlarda olduğu gibi 2. sınıf düzeyinde doğruyu arama alt boyut puanları diğer tüm sınıf düzeylerinden düşüktür. Açık fikirlilik alt boyutunda ise 2. ve 4. sınıflar arasında 2. sınıflar aleyhine anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F_{(3-174)} = 5.522$; $p < .05$). Analitiklik ve sistematiklik alt boyutlarında da 1. ve 2. sınıflar arasında yine 2. sınıfların aleyhine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F_{\text{Analitiklik}(3-174)} = 3.984$, $F_{\text{Sistematiklik}(3-174)} = 4.759$; $p < .05$). Buna göre 2. sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin diğer sınıf düzeylerine oranla daha düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Varyans Analizi ve Scheffe Testi Sonuçları

CCTDI-T Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Scheffe Testi
Analitiklik	Gruplar Arası	338.185	3	112.728	3.984	.009	1-2
	Grup İçi	4923.589	174	28.296			
Açık fikirlilik	Gruplar Arası	646.459	3	215.486	5.522	.001	2-4
	Grup İçi	6789.656	174	39.021			
Meraklılık	Gruplar Arası	334.877	3	111.626	2.316	.077	-
	Grup İçi	8384.690	174	48.188			
Kendine güven	Gruplar Arası	89.677	3	29.892	.705	.550	-
	Grup İçi	7376.557	174	42.394			
Doğruyu anlama	Gruplar Arası	772.509	3	257.503	6.685	.000	1-2, 2-3, 2-4
	Grup İçi	6702.714	174	38.521			
Sistematiklik	Gruplar Arası	468.983	3	156.328	4.759	.003	1-2
	Grup İçi	5715.801	174	32.849			
Toplam	Gruplar Arası	11550.355	3	3850.118	6.734	.000	1-2, 2-3, 2-4
	Grup İçi	99479.361	174	571.720			

* $p < .05$

TARTIŞMA ve SONUÇLAR

Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi ve yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri genel olarak orta düzeyde bulunmuştur ($\bar{X} = 256.53$ $SS = 25.04$). Benzer şekilde Facione, Giancarlo, Facione ve Gainen (1995), Walsh ve Hardy (1999), Korkmaz (2009) ve Beşoluk ve Önder (2010) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini orta düzey olarak belirlemişlerdir. Bu sonuç, Özdemir (2005), Saçlı ve Demirhan (2008), Şen (2009) ve Wangenstein, Johansson, Björkström ve Gun Nordström (2010)'in yaptıkları çalışmalar ile de örtüşmektedir. Buna karşılık Zayıf (2008), Şenlik, Balkan ve Aycan (2011) ve Tümkaya (2011)'nin çalışmalarında üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri genel olarak düşük bulunmuştur. Öztürk ve Ulusoy (2008)'un yaptıkları çalışmada ise lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri düşük, yüksek lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri orta düzey olarak saptanmıştır. Genel olarak fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir.

Alt boyutlara bakıldığında, fen bilgisi öğretmen adaylarının en yüksek puanı analitiklik ($\bar{X} = 47.89$ $SS = 5.45$) alt boyutunda, en düşük puanı ise doğruyu arama ($\bar{X} = 37.10$ $SS = 6.50$) boyutunda aldıkları görülmektedir. En güçlü eğilimin analitiklik alt boyutunda olması fen bilgisi öğretmen adaylarının potansiyel olarak sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olduğunu, zor problemler karşısında bile akıl yürütme ve nesnel kanıt kullanma eğilimi gösterdiklerini yansıtabilir. Dikkat çekici olan fen bilgisi öğretmen adaylarının doğruyu arama eğilimlerinin düşük bulunmasıdır. Diğer bir ifade ile fen bilgisi öğretmen adayları bilginin doğruluğunu araştırmadan kullanma eğilimi göstermektedir. Bunun nedeni, fen bilgisi öğretmen adaylarının ilköğretim ve orta öğretimden gelen öğretmen merkezli eğitim sonucu bilgiyi hazır alma alışkanlığı olabilir. Bununla birlikte, diğer bir neden ders süresinin yetersizliği ve ders içeriğinin yoğun olmasından dolayı öğretim elemanlarının araştırma-sorgulama

gerektirmeyen, bilgiyi hazır olarak sunan strateji, yöntem ve teknikleri daha sık kullanılmaları olabilir. Nitekim Yalçın İncik ve Tanrıseven (2012)'in çalışmalarında görüşme yapılan öğretim elemanları ve öğretmen adayları, eğitim fakültelerinde öğrenci merkezli eğitimin uygulanmasında; öğretmen adaylarının bilgiyi hazır alma eğilimleri ve not kaygıları, fiziki ortamın uygun olmaması, ders süresinin yetersizliği ve ders içeriğinin yoğunluğundan kaynaklanan problemler yaşandığını ifade etmişlerdir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri yaş değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Rudd, Baker ve Hoover (2000) ziraat bölümü lisans öğrencilerinin öğrenme stili ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçladıkları çalışmada, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin yaşa göre farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Bu sonuç Gürol-Arslan, Demir, Eşer ve Khorshid (2009) ve Şen (2009)'in çalışmaları ile paralellik göstermektedir. Eleştirel düşünme eğilimlerinin yaşa göre farklılaşmaması öğretmen adaylarının birbirine yakın yaş aralıklarında olmalarından kaynaklanabilir. Literatüre bakıldığında farklı sonuçlar da bulunmaktadır. Ay ve Akgöl (2008) ile Öztürk ve Ulusoy (2008), çalışmalarında yaş arttıkça eleştirel düşünme eğilimlerinin arttığını tespit etmişlerdir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde toplam puan açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken açık fikirlilik ve doğruyu arama alt boyutlarında kız öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Facione, Giancarlo, Facione ve Gainen (1995)'in yaptıkları çalışmada toplam eleştirel düşünme eğilimlerinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken, açık fikirlilik alt boyutunda kızların lehine, analitiklik alt boyutunda ise erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Literatürde birçok çalışma toplam eleştirel düşünmede cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir (Ekinci ve Aybek, 2010; Korkmaz, 2009; Özdemir 2005; Şen, 2009; Şenlik, Balkan ve Aycan, 2011; Turan, Kolayış ve Ulusoy, 2012; Tümkiye, 2011; Walsh & Hardy, 1999). Buna karşılık yaptıkları çalışmalarda Rudd, Baker ve Hoover (2000), Giancarlo ve Facione (2001), Ay ve Akgöl (2008), Zayıf (2008), Beşoluk ve Önder (2010) kızların, Doğanay, Akbulut-Taş ve Erden (2007) ve Kartal (2012) erkeklerin toplam eleştirel düşünme eğilimlerini daha güçlü bulmuşlardır. Alt boyutlara bakıldığında ise farklı sonuçlarla karşılaşmaktadır. Giancarlo ve Facione (2001) çalışmalarında kızların açık fikirlilik boyutunda, erkeklerin ise analitiklik boyutunda daha güçlü eğilime sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Korkmaz (2009) çalışmasında kız öğrencilerin analitiklik, erkek öğrencilerin meraklılık ve kendine güven alt boyutlarında daha güçlü eğilime sahip olduklarını belirlemiştir. Tümkiye (2011) ise analitiklik alt boyutunda kız öğrenciler, açık fikirlilik ve meraklılık alt boyutlarında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Sonuçların birbirinden farklılık göstermesinin nedeni araştırmacıların farklı örneklemeler üzerinde çalışmaları olabilir. Bununla birlikte, eleştirel düşünme eğiliminin cinsiyete göre farklılık göstermesi toplumsal rollerden kaynaklanıyor olabilir. Genel olarak, kız öğretmen adaylarının farklı yaklaşımlara karşı hoşgörülü olma, kendi hatalarına karşı duyarlı olma ve bilginin doğruluğunu araştırma konusunda erkek öğretmen adaylarından daha hassas olduğu söylenebilir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde ise, 1., 3. ve 4. sınıf düzeyindeki fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin 2. sınıf düzeyindeki fen bilgisi öğretmen adaylarından daha güçlü olduğu görülmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde ise; 1. sınıf düzeyindeki fen bilgisi öğretmen adaylarının analitiklik ve sistematiklik alt boyutlarında, 4. sınıf düzeyindeki fen bilgisi öğretmen adaylarının açık fikirlilik alt boyutunda ve 1., 3., 4. sınıf düzeyindeki fen bilgisi öğretmen adaylarının doğruyu arama boyutunda, 2. sınıf düzeyindeki fen bilgisi öğretmen adaylarından daha güçlü eğilime sahip oldukları görülmektedir. Elde edilen sonuçlar, 2. sınıf düzeyinde verilen derslerde; öğretmen adaylarının not kaygıları, derslerin içeriği ve işleniş gibi nedenlerden kaynaklanabilir. Eleştirel düşünme eğilimleri açısından 1. ve 4. sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmaması üniversitedeki eğitimin fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine yeterince katkı sağlamadığı şeklinde yorumlanabilir. Çetinkaya (2011) çalışmasında, Türkçe öğretmen adaylarının sınıf düzeyi açısından toplam eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulmazken kendine güven boyutunda 4. sınıf lehine anlamlı bir farklılık belirlemiştir. Gülveren (2007) ise eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, sınıf düzeyinin eleştirel düşünme üzerinde etkisi olmadığını tespit etmiştir. Ekinci ve

Aybek (2009), Yenice (2011), Turan, Kolayış ve Ulusoy (2012) da çalışmalarında eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyine göre değişmediğini belirtmiştir. Literatürde farklı sonuçlarla da karşılaşılmaktadır. Öztürk ve Ulusoy (2008), Zayıf (2008), ve Kartal (2012) çalışmalarında sınıf düzeyi arttıkça eleştirel düşünme eğiliminin arttığını saptamışlardır.

ÖNERİLER

Bu çalışmada elde edilen verilere dayanarak geliştirilen öneriler aşağıda yer almaktadır.

Fen bilgisi öğretmen yetiştirme programları eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini geliştirmeye uygun olarak düzenlenmelidir.

Fen bilgisi öğretmen adayları, araştırma sorgulama yapmaya yönlendirilmeli ve özgüvenlerini artıracak şekilde cesaretlendirilmelidir.

Dersler, fen bilgisi öğretmen adaylarını eleştirel düşünmeye teşvik eden strateji, yöntem ve teknikler kullanılarak işlenmelidir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının değerlendirme sürecinde aktif katılımı sağlanmalıdır.

Eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini etki eden faktörleri belirlemek, fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşüncelerini geliştirme yollarını bulma açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle, sürekli aralıklarla fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünceleri değerlendirilerek gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

İlköğretim öğrencilerinin eleştirel düşüncelerinin geliştirilmesinde önemli roller üstlenecek olan fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme konusunda eğitim almış, eleştirel düşünme beceri ve eğilimine sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle, fen bilgisi öğretmen yetiştirme programlarına eleştirel düşünme ile ilgili uygulamalı bir ders eklenebilir.

Derslerin içeriği, süresi ve işlenişinin eleştirel düşünmeye uygunluğu araştırılmalıdır.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinde yaşadıkları kültürün etkisi araştırılabilir.

Alt boyutlarda eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre farklılık gösterme nedenleri araştırılabilir.

Eleştirel düşünme alışkanlığı kazandırmaya üniversite eğitiminin öncesinde başlanmalıdır. Atatürk'ün deyişiyle:

“...çocuklarımızı artık, düşüncelerini hiç çekinmeden açıkça ifade etmeye, içten inandıklarını savunmaya, buna karşılık da başkalarının samimî düşüncelerine saygı beslemeye alıştırmalıyız. Aynı zamanda onların temiz yüreklerinde, yurt, ulus, aile ve yurttaş sevgisiyle beraber doğruya, iyiye ve güzel şeylere karşı sevgi ve ilgi uyandırmaya çalışmalıdır. Bence bunlar, çocuk terbiyesinde, ana kucagından en yüksek eğitim ocaklarına kadar her yerde, her zaman üzerinde durulacak önemli noktalardır. Ancak bu surettedir ki, çocuklarımız memlekete yararlı birer vatandaş ve mükemmel birer insan olurlar” (Soyak, 1965: s.79).

Yazar Notları

Bu çalışma, 4th International Conference on New Trends in Education and Their Implications, ICONTE 2013'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKLAR

Ay, Ş., Akgöl, H., (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(2), 65-75.

Aybek, B. (2007). Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolü. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(2).

Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 679-693.

Chaffee, J. (1994). *Thinking critically (4th ed.)*. Boston: Houghton Mifflin.

Cüceloğlu, D. (2001). *İyi düşün doğru karar ver (51. baskı)*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 93-108.

Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Doğanay, A., Akbulut-Taş, M. ve Erden, Ş. (2007). Üniversite öğrencilerinin bir güncel tartışmalı konu bağlamında eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(52), 511-546.

- Ekinci, Ö. ve Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 816-827.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179-186.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction- Executive summary- The Delphi Report*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Facione, P. A. & Facione N. C. (1992). *The california critical thinking dispositions inventory*. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Facione, P. A., Giancarlo, C. A., Facione, N. C., & Gainen, J., (1995). The disposition toward critical thinking. *Journal of General Education*. 44(1),1-25.
- Facione, P. A, Facione, N. C., & Giancarlo, C. A. (1998). *The california critical thinking disposition inventory test manual (revised)*. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Facione, P. A. (2011). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Erişim: http://www.student.uwa.edu.au/_data/assets/pdf_file/0003/1922502/Critical-Thinking-What-it-is-and-why-it-counts.pdf Erişim Tarihi: 12.03.2013.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Giancarlo, C. A., & Facione, P. A. (2001). A look across four years at the disposition toward critical thinking among undergraduate students. *Journal of General Education*, 50(1), 29-55.
- Gürol-Arslan, G., Demir, Y., Eşer, İ. ve Khorshid, L. (2009). Hemşirelerde eleştirel düşünme eğilimini etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(1), 72-80.
- Halpern, D. F. (1996). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Halpern, D. F. (1999). Teaching for critical thinking: Helping college students develop the skills and dispositions of a critical thinker. *New Directions for Teaching and Learning*, 1999(80), 69-74.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, T. (2012). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 279-297.
- Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 879-902.
- Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi 6., 7. ve 8. sınıflar öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- National Research Council (1996). *National science education standards*. Washington DC: National Academy Press.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-17.
- Öztürk, N. ve Ulusoy, H. (2008). Lisans ve yüksek lisans hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 1(1), 15-25.
- Paul, W. R., Elder, L., & Bartell, T. (1997). *California teacher preparation for instruction in critical thinking: Research finding and policy recommendations*. Sacramento, CA: California Commission of Teacher Credentialing.
- Rudd, R., Baker, M., & Hoover, T. (2000). Undergraduate agriculture student learning styles and critical thinking abilities: Is there a relationship? *Journal of Agricultural Education*, 41(3), 2-12.
- Saçlı, F. ve Demirhan, G. (2008). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin saptanması ve karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 19(2), 92-110.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30, 193-200.
- Soyak, H. R. (1965). Doğumundan cumhuriyetin ilanına kadar fotoğraflarla Atatürk ve Atatürk'ün hususiyetleri. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*. 1(2), 69-89.
- Şenlik, N. Z., Balkan, Ö. ve Aycan, Ş. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri: Muğla üniversitesi örneği. *Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi* 7(1), 67-76.
- Tarricone, P. (2011). *The taxonomy of metacognition*. Hove: Psychology Press 2011.
- Turan, H., Kolayış, H. ve Ulusoy, Y. O. (2012). Comparison of the faculty of education students' critical thinking disposition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2020-2024.
- Tümkaya, S. (2011). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi.

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(3), 215-234.

- Walsh, C. M., & Hardy, R. C. (1999). Dispositional differences in critical thinking related to gender and academic major. *Journal of Nursing Education*, 38(4), 149-155.
- Wangensteen, S., Johansson, I., Björkström, M., & Nordström, G. (2010). Critical thinking dispositions among newly graduated nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 66(10), 2170-2181.
- Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator*, 31(2), 8-19.
- Yalçın İncik, E. ve Tanrıseven, I. (2012). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşleri: Mersin üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 172-184.
- Yenice, N. (2011). Investigating pre-service science teacher's critical thinking dispositions and problem solving skills in terms of different variables. *Educational Research and Reviews*, 6(6), 497-508.
- Zayıf, K. (2008). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. Yayınlanmamış Yüksel Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

İlköğretim Öğrencilerinin Utangaçlık ve Benlik Saygısı Düzeylerini Etkileyen Faktörler

Ramin Aliyev

Zirve Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye aliyevus@gmail.com

Mehmet Emin Kalgı

Zirve Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye mehmet.emin.63.21@gmail.com

Received: 15.01.2014; Reviewed: 30.01.2014; Accepted: 22.04.2014

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 8. sınıf düzeyinde eğitim gören öğrencilerin utangaçlıkları ve benlik saygısı düzeylerinin önemli yordayıcılarını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, Siverek'in çeşitli okullarında okuyan 252 öğrenciyi kapsamaktadır. Korelasyonel türden bir çalışma olan bu araştırma, Utangaçlık Ölçeği, Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri ve geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Öğrencilerin utangaçlıklarını; bağımsız t-testi, çok yönlü varyans analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma bulguları, ilköğretim öğrencileri için baba öğrenim durumu utangaçlığın önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Fakat, ilköğretim öğrencileri için anne öğrenim durumu, aile gelir düzeyi ve cinsiyet değişkenleri durumu utangaçlığın ve benlik saygısının önemli bir yordayıcısı değildir. Ayrıca benlik saygısı utangaçlık puanlarındaki varyansın (değişkenliğin) %1'ini açıklamaktadır. Utangaçlığı hangi değişkenlerin yordadığına ilişkin B (-.407) ve t (-1.616) değerleri incelendiğinde benlik saygısının utangaçlığı anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür ($F_{(1, 252)} = 2.611$ $p = .108$).

Anahtar Kelimeler: Utangaçlık, benlik saygısı, ilköğretim öğrencileri

Factors Affecting the Level of Shyness and Self-Esteem in Primary School Students

ABSTRACT

The present study aims to determine the predictors of the levels of shyness and self-esteem observed in 252 8th grade students in several secondary schools in Siverek, Urfa, Turkey. This study is a of a correlational type, which was carried out with the help of Shyness Scale, Coopersmith Self-esteem Inventory and a Personal Information Form devised particularly for this study. Shyness levels of the students were determined was determined by means of the t-test, multiple variance analysis, and multiple regression analysis. The study data revealed that the education status of the father of the students participating in this study seems to be significant predictor of the shyness observed in these students. However, the variables including the education level of the mother, the income level of the family and the gender are not significant predictors of shyness and self-esteem. Furthermore, self-esteem explains 1% of the variance in shyness points. Upon examination of B (-.407) and t (-1.616) values in respect of which variables predicts the shyness, it is seen that self-esteem does not significantly predict shyness ($F_{(1, 252)} = 2.611$ $p = .108$).

Keywords: Shyness, self-esteem, secondary school students

EXTENDED SUMMARY

Shyness is known as the most important factor which makes it difficult for the individual to meet with new people, to make new friends and to enjoy different experiences (Zimbardo, 1977; cited by Hamarta & Demirbaş, 2009). Therefore shyness has become a subject of examination for many scientific disciplines including particularly psychology and sociology. The studies on shyness mostly focus on behaviours, while some researchers put forward the concept of “social anxiety”. It is because no matter what reasons prevail behind the social anxieties of the individuals; these are generally considered as associated with the concept of anxiety (Güngör, 2001).

In this study, the significant precursors of the shyness and the level of self-esteem of the students in the 8th degree primary school students are studied and the relation between the shyness level of the students and the self-esteem level of the students tried to be predicted.

Two scales were used in the study. “Shyness Scale”, the original form of which is developed by Cheek and Buss in 1981 in 9 articles in order to measure the shyness levels of the individuals, which is later improved by Cheek in 1983 by increasing the number of articles to 13 and which is adapted into Turkish by Güngör (2001) is used. Among the articles in the list comprised of the answers from the students for this scale, those identical or similar with the articles in the shyness scale of Cheek is omitted and 7 articles obtained from the answers of the students are added to Cheek’s scale of 13 articles and a new 5 likert scale with 20 articles is created.

Furthermore, in order to measure a person’s attitude towards himself, “Coopersmith Self Esteem Inventory”, the original form of which is developed by Stanley Coopersmith (1967) and which is adapted into Turkish by Aksoy (1992) and Pişkin (1997) with respective reliability and validity studies.

The sampling of the study is performed on the 8th degree primary school students in four schools in the city of Şanlıurfa and county of Siverek. 53.6% (135) of this group of students is comprised of girls and 46.4% (117) is comprised of boys.

Related with the findings of the research, upon examination of the dual correlation between shyness and self-esteem, it is concluded that the relation between them is in a negative and low level ($r: -.115$). The average shyness point of the girl students in the study is 37.6 and the average shyness point of the boy students in the study is 37.19. Furthermore, the average point of the self-esteem of the girl students is 28.21 and the average point of the self-esteem of the boy students is 27.76. Whether the difference between the shyness and self-esteem average points has a statistical meaning or not is checked by T-Test and it is determined that the difference is not meaningful in .05 level. Furthermore, in this study, whether the difference between the shyness and self-esteem average points based on the income level of the family and the education level of the mother has a statistical meaning or not is checked by multi-directional variety analysis and it is determined that the difference is not meaningful in the level of .05. Furthermore, in this study, whether the difference between the shyness and self-esteem average points based on the education level of the father has a statistical meaning or not is checked by multi-directional variety analysis and it is determined that the difference is not meaningful in the level of .05. According to such results, while the shyness average points of the studies differ based on the father’s education level variable ($p < .05$), their self-esteem average points do not differ significantly based on the father’s education level variable. The calculations related with prediction of the levels of self-esteem shyness related with the students have been performed by means of multiple regression analysis, which explains 1% of the variance in self-esteem shyness points. Upon consideration of the B (-.407) and t (-1.616) values related with which variables predict the shyness, it is seen that the self-esteem does not predict the shyness in a significant level ($F_{(1, 252)} = 2.611$ $p = .108$). While the obtained findings correspond to the results of some studies, they contradict with some of them. Similarly, availability of a negative relationship between self-esteem and shyness is parallel with the two studies conducted by Yüksel (in 2002 and 2005) and with the findings of the studies conducted by Demirbaş (in 2009) and Jaredic et al. (in 2013). Furthermore, non-availability of a meaningful relationship between shyness and self-esteem points based on the variable of gender is parallel with the studies conducted by (Demirbaş, 2009; D’Souza, Urs and Jayaraju, 2008; Kocovski, 1998) but contradicts with the finding obtained by Durmuş (2007). In another study finding, while the education level of a father is a variable that predicts the shyness, it is a variable which does not predict the self-esteem. While this result of finding overlaps with the study conducted by Demişbaş (in 2009), it contradicts with the two studies conducted by Yüksel (in 2002 and 2005).

GİRİŞ

İnsanlık tarihi kadar eski olan “utangaçlık” kimi toplumlarda bir hastalık olarak görülmesine rağmen kimi toplumlarda da toplumların değer yargılarına hizmet eden bir erdem olarak kabul edilmektedir. Çünkü utangaçlık, insan doğasının kaçınılmaz gerçeğidir.

İnsan dünyasını etkileyen ve önemli bir unsur olan utangaçlık, normalden fazla, normalden az ve dengede olmak üzere üç şekilde görülür. Dengeli bir şekilde bireyin dünyasında yer alan utangaçlık duygusu olumlu bir etki, normalden fazla ya da normalden az olan utangaçlık duygusu ise olumsuz bir etkiye neden olur. Dengede olmayan utangaçlık kişinin özgüvenini ve verimini sarstığı gibi ailelerin ve toplumların üzerinde de olumsuzluklara neden olur. Utangaçlık ayrıca bireyin yeni insanlarla tanışmasını, yeni arkadaşlar edinmesini ve değişik yaşantılardan zevk almasını güçleştiren en önemli etmen olarak bilinmektedir (Zimbardo, 1977; akt: Hamarta&Demirbaş, 2009). Bu nedendir ki utangaçlık; psikoloji ve sosyoloji başta olmak üzere birçok bilim dalının inceleme konusu olmuştur.

Utangaçlık var olması gereken bir olgu iken utangaçlığın bir sendrom olduğunu dikkate alarak kavramsal çerçeveyi oluşturmada yarar var.

Utangaçlığın Nedenleri

Utangaçlığı etkileyen birden fazla faktör (sosyal beceri eksikliği, sıkılganlık, içe dönüklük ve benlik saygısı) mevcuttur (Eren Gümüş, 2000). Bunların en önemlisi benlik saygısıdır. Benlik saygısı kişinin doğumundan ölümüne kadar hayatının her alanını kapsar ve kişinin başarısını etkiler. Benlik saygısı; kişiliğin önemli bir boyutu ve olumlu bir kişilik özelliği olarak kabul edilir ve bireyin toplum içinde davranışlarını etkileyen olgu karşısında vereceği tepkileri belirleyen kendisini yetenekli, önemli, başarılı, değerli, olumlu, beğenilmeye ve sevmeye değer olarak algılama şeklinde gördüğü gibi kabullenmeyi, özüne güvenmeyi sağlayan olumlu bir ruh halidir (Yiğit&Yılmaz, 2011). Utangaç bireylerin kendilerine yönelik olumsuz algıları vardır. Bu algılar onların sosyal ortama yönelik davranışlarını etkiler. Bu durum kişilerin benlik saygılarının azalmasına ve utangaçlıkların yükselmesine sebep olur (Henderson&Zimbardo, 1998; akt. Yüksel, 2002).

Çoğu bilim adamına göre utangaçlık, her toplumda farklı şekilde ortaya çıkmaktadır. Farklı toplumlar üzerinde yapılan araştırmalarda (Zimbardo, Pilkonis ve Norwood, 1976) utangaçlığın nedenleri kültürel farklılığa göre değişim gösterir. Örneğin; Batı toplumlarında karşı cinsle rahat ilişki kurulabilirken, Doğu toplumlarında bu tür ilişkiler daha zor olabilmektedir. Aynı şekilde Doğu ile Batı toplumları arasında büyüklerle iletişim kurma, anne-babaya itaat veya büyüklerle saygı gibi kavramlar bile farklıdır. Kültürel farklılıklar, coğrafi özellikler, dinsel değerler gibi etkenler de utangaçlığın nedenlerini toplumdan topluma farklılaştırmaktadır. Ancak, tüm toplumlarda utangaçlığın benzer yönleri de yok değildir.

Bazı bilim adamları utangaçlığın nedenlerini hem genetiğe hem de çevresel etkenlere bağlamaktadırlar. Bu nedenler;

Genetik olarak yatkınlık

Anne-baba ve çocuk arasındaki bağın zayıf olması

Zayıf sosyal becerilere sahip olmak

Çocuğun anne-babası, kardeşleri ve başkaları tarafından acımasızca ve sıklıkla eleştirilmesi, kızdırılması vb. şekilde özetlenebilir (Asendorp, 1990; akt. Hasdemir, 2005).

Utangaçlık, ilişkilerde yaşanan aşırı sıkılganlıktan, benlik saygısının düşük olmasından ve reddedilme korkusundan ortaya çıkan kişilerarası bir sorun olarak da görülmektedir (Carducci, 2000; akt. Yüksel, 2005). Demirbaş (2009)’a göre bireylerin kendilerini suçlaması, başkaları tarafından olumsuz değerlendirilmekten korkmaları utangaçlığın sebepleri arasındadır.

Utangaçlığın ortaya çıkmasında etkili olan bir diğer unsur da öğrenilmiş çaresizliktir. İnsanların geçen her gün için yeni istekleri ve ihtiyaçları doğmaktadır. İnsanlar, bu istek ve ihtiyaçlarına ulaşmak için sürekli çaba göstermektedirler. Çabalarının sürekli boşa çıkması kişide öğrenilmiş çaresizliği meydana getirmektedir. Burkovik (2011)’e göre öğrenilmiş çaresizlik şu şekilde ifade edilir: Daha önce yaşadığı kötü tecrübeleri zihnine yazan kişi benzer durumlarda da aynı şeyi yaşayacağına inanarak tedirgin olur ve sorunun üstesinden gelmek için çaba göstermez. Bu durum kişiyi pasifleştirir ve kişide öğrenilmiş çaresizlik meydana getirir. Öğrenilmiş çaresizlik bireyi içine kapanık hale getirmeye yeterli bir sebeptir.

Utangaçlığın Belirtileri

Bilim adamları utangaçlığın belirtilerini psikomotor, fizyolojik, bilişsel ve duygusal belirtiler olmak üzere dört kategoride ele almışlar. Bunlar (Henderson & Zimbardo, 1998; akt. Yüksel, 2005);

Psikomotor belirtileri: Geri çekilme ve pasiflik, göz temasından kaçınma, korku duyulan ortamlardan kaçınma, alçak sesle konuşma, vücut hareketlerinin ya da ifadesinin çok az olması ya da abartılı şekilde gülme, konuşma akıcılığında bozukluklar, sinirli davranışlar, elle ya da yüzle oynama sayılabilir.

Fizyolojik belirtiler: Hızlı kalp atışı, ağız kuruluğu, soğuk soğuk terleme ya da titreme, baş dönmesi ya da baygınlık hissetme, karın ağrıları, bireyin kendisini ya da durumunu “gerçek dışı” olarak hissetmesi, kontrolü kaybetme korkusu, delirme ya da kalp krizi geçirme korkusu sayılabilir.

Bilişsel Belirtiler: Kendisiyle, durumla ve başkalarıyla ilgili olumsuz düşünceler geliştirme, değerlendirilmekten korkma ve başkalarına aptal görünme korkusu, endişe etme, mükemmeliyetçilik, özellikle sosyal etkileşimleri sonrasında, kişinin kendi kendini suçlaması, kendisinin zayıf ve başkalarının güçlü olduğuna dair inançlar geliştirmesi sayılabilir.

Duygusal belirtiler: Utanma ve kendi farkındalığıyla ilgili acı çekme, düşük özgüven, üzgün halli olma, yalnızlık, depresyon ve kaygıdır.

Utangaçlığın sosyal ilişkiyi etkileme biçimi;

Utangaçlık; yeni insanlarla tanışmayı, yeni arkadaşlıklar kurmayı ya da yaşantılardan zevk almayı güçleştirir.

Utangaçlık, kişiyi haklarını talep etmekten alıkoyarak fikirlerini ya da değer yargılarını ifade etmesini güçleştirir.

Utangaçlık, kişinin dış tepkilere odaklanmasına neden olur.

Utangaçlık, net bir şekilde düşünmeyi ve etkili bir şekilde iletişim kurmayı güçleştirir.

Utangaçlık; depresyon, kaygı ve yalnızlık gibi olumsuz duygulara neden olur.

Utangaçlık, sahip olunan olumlu ve güçlü kişisel yönlerin başkaları tarafından da görülme ve olumlu olarak değerlendirilme olanağını kısıtlar (Zimbardo, 1977; akt. Hasdemir, 2005).

Araştırmalar, ABD’de halkın %80’inin yaşamları boyunca en az bir olayda utangaçlık duyduklarını, %40’ının ise sürekli utangaç olduklarını ortaya koymaktadır (Asher, 1987). Utangaç olan bireyler bu hastalıktan rahatsız olmakta ve gerçekten bundan kurtulmanın çarelerini aramaktadırlar. Carducci (2000)’nin utangaç bireylere uyguladığı anket sonucunda utangaç bireylerin %82’sinin yaşadıkları utangaçlık duygusundan hoşlanmadığını, %85’nin de utangaçlıklarını yenmek için bir şeyler yapabilmeyi gerçekten istediklerini ortaya koymuştur (Hasdemir, 2005). Carducci (2009) buna benzer bir çalışma daha yapmıştır. Bu çalışmada ulaşılan bulgulara göre; utangaç bireylerin utangaçlıklarının üstesinden gelmek isteyenlerden, bir yol izleyenler çalışmanın %91.2’sini, iki yol izleyenler %40,3’ünü ve üç yol izleyenlerin ise %15’ini oluşturmaktadır. Ayrıca öğrencilerden %82.2’si utangaçlıklarını yenmek için hiçbir şey yapmazken bunların %0.6’sı ise utangaçlıklarını yenmek isteyip istememe konusunda kararsız kalmışlardır.

Ayrıca başka araştırmalarda utangaçlığın cinsiyete göre farklılık gösterdiği de görülmüştür (Durmuş, 2007). Utangaçlığı yenmek için çaba harcayan bireyler arasında erkeklerin oranı bayanlardan daha yüksek çıkmıştır. Çünkü bayanlar sürekli ev işleriyle meşgul oldukları için dış dünya ile iletişim içinde değildirlir. Bu nedenle ya utangaçlıklarının farkında değiller ya da utangaçlıklarını yenme ihtiyacı hissetmezler. Utangaç bireyler genellikle yalnızdırlar ve yalnızlıktan da zevk alırlar. Herhangi bir sosyal faaliyete katılmazlar.

Yalnızlığı azaltmanın yolları:

Sosyal etkileşim becerilerinin öğretilmesi

Sosyal etkileşim için fırsatlar oluşturulması

Kabullenici bir ortam atmosferinin oluşturulması

Yalnızlıkla baş etmek için uyum stratejilerinin öğretilmesi

Öz saygının artırılması(Pavri, 2008).

Literatürde utangaçlık nedenlerinden birisi de korku olduğu görülmektedir. Korkularını yenemeyen bireyler utangaçlıklarını da çok zor yendikleri söylenebilir. Bazı kaynaklara göre korkuyu yenmenin en güzel yolu korkunun üstüne gitmektir (Burkovik, 2011).

Utangaç olan kişi utangaçlığının üstüne giderek bu durumdan kurtulmaya çalışmalıdır. Bu konuda çeşitli öneriler sunan Burkovik (2011)'e göre:

*Kişi kendisini doğru ve gerçekçi algılamalı
Duygularını tanımalı ve kontrol edebilmeli
Gevşeme ve dinlenme egzersizlerini yapmalı
Kişi kendisini hayata kapatmamalı
Aşırı mükemmeliyetçilikten kaçınmalı
Dengeli yaşam sağlamalı*

Ebeveynler çok küçük yaşlarda çocuğunun davranışlarını inceleyerek utanma duygusunu tespit etmeli ve buna göre stratejiler geliştirmeliler. Çünkü utanma duygusu erken dönemlerde tespit edilmezse ileriki dönemlerde bireye büyük sorunlar teşkil edecektir.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini ilköğretim 8. sınıf düzeyinde eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Şanlıurfa ili Siverek ilçe merkezinde yer alan dört okuldaki 8. sınıf öğrencileri arasında seçilen 252 öğrenci oluşturmaktadır. Bunların %53.6 (135)'sı kız, %46.4 (117)'ünü ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada gereksinim duyulan verilerin toplanması Siverek merkez ilköğretim okulları 8.sınıf öğrencilerine, hazırlanan kişisel bilgi formu, "Utangaçlık Ölçeği ve Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri" uygulanmıştır. Ölçeklerle ilgili detaylı bilgiler aşağıda verilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların cinsiyet, ailenin aylık geliri, babanın öğrenim durumu ve annenin öğrenim durumu gibi demografik özelliklerine ilişkin bilgileri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formu, diğer ölçme araçlarıyla birlikte kullanılmıştır.

Utangaçlık Ölçeği (Syness Scale): Araştırmada bireylerin utangaçlık düzeylerini ölçmek amacıyla orijinali Cheek ve Buss tarafından 1981 yılından 9 maddelik olarak geliştirilen ve daha sonra 1983'te Cheek tarafından madde sayısı 13'e çıkarılarak tekrar geliştirilen ve Türkçeye uyarlanması Güngör (2001) tarafından yapılan "Utangaçlık Ölçeği (Syness Scale)" kullanılmıştır. İlk aşama olarak ölçek Türkçeye çevrilmiş ve çevirisi yapılan bu ölçeğin "utangaçlığı" yansıtıp yansıtmadığını ölçmek için uzman görüşüne başvurulmuştur. İkinci aşamada ise Gazi Üniversitesi Meslek Eğitim Fakültesi ve Ticaret- Turizm Eğitim Fakültesi'nin çeşitli sınıflarında öğrenim gören 300 öğrenciye "kendilerini hangi durumda utangaç hissettiklerine" ilişkin açık uçlu bir soru sorularak bir liste oluşturulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan oluşan listedeki maddelerden Cheek'in utangaçlık ölçeğindeki maddelerle aynı veya benzer olan maddeler çıkartılmış ve öğrencilerin verdikleri cevaplardan elde edilen 7 madde Cheek'in 13 maddelik ölçeğine eklenmiş ve 20 maddelik 5'li likert tipi yeni bir ölçek oluşturulmuştur.

Güngör (2001), ölçeğin test-tekrar test yöntemi ile elde edilen güvenilirlik katsayısını .83; iç tutarlığı saptamak amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa katsayısını .91 olarak hesaplamıştır. Ölçeğin geçerliği için "Benzer Ölçekler Geçerliği" yöntemi uygulanmış ve bu amaçla "Sosyal Durumlarda Kendini Değerlendirme Envanteri" kullanılmış aradaki ilişki .78 olarak bulunmuştur. Aynı zamanda ölçek 78 öğrenciye 3 hafta arayla ile iki kez uygulanmıştır.

Bireylerden ölçekteki ifadelerin karşısında bulunan "Bana Hiç Uygun Değil" seçeneğine 1 (Bir), "Uygun Değil" seçeneğine 2 (İki), "Kararsızım" seçeneğine 3 (Üç), "Bana Uygun" seçeneğine 4 (Dört), "Bana Çok Uygun" seçeneğine 5 (Beş) puan verilerek puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek

en yüksek puan 65 en düşük puan ise 13'tür. Bireyin puanının yüksek olması, kendisini "utangaç" olarak algıladığını göstermektedir.

Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri: Kişinin kendi hakkındaki tutumunu ölçmek için kullanılan Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri Stanley Coopersmith (1967) tarafından geliştirilmiştir. Envanterin çocuklara ve yetişkinlere uygulanan iki ayrı formu mevcuttur (Demirbaş, 2009).

Yetişkin bireylerin benlik saygılarını ölçmek amacıyla hazırlanan envanter "Benim Gibi" ya da "Benim Gibi Değil" dikomatik yanıt şıklarını içeren toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler kişinin hayata bakış açısını, aile ilişkilerini, sosyal ilişkilerini ve dayanma gücünü içermektedir (Korkmaz, 1996).

Türkçe güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları Aksoy (1992) ve Pişkin (1997) tarafından yapılmıştır. Coopersmith (1959) aracın test-tekrar test güvenilirlik katsayısını beş hafta arayla uygulaması sonucunda .88, üç yıl arayla uygulaması sonucunda ise .70 olarak bulmuştur (akt. Demirbaş, 2009). Pişkin (1997) yılında lise öğrencileri ile hem Kuder-Richardson-20 formülünü hem de "test yarılama tekniği" kullanmış ve formun güvenilirliğini hesaplamıştır. Envanterin kısa formunun Kr-20 sonucunda elde edilen güvenilirlik katsayısı .76, iç tutarlılık güvenilirlik katsayısını ise .81 olarak hesaplamıştır.

Taylor ve Reitz (1968) envanterin ilk şeklini kullanarak yaptıkları güvenilirlik analizleri sonucunda yarım-test güvenilirlik katsayısını r: .90 olarak ve Robinson ve Shaver (1980) envanterin test-tekrar test güvenilirlik incelemelerinde de beş hafta ara ile yapılan uygulama sonucunda r: .88 ve üç yıl ara ile tekrarlanması sonucunda ise r: .70 olarak bulmuştur (akt. Korkmaz, 1996).

Verilerin Analizi

Öğrencilerin utangaçlık düzeyleri ve benlik saygıları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile hesaplanmıştır. Öğrencilerin utangaçlık düzeyleri ve benlik saygılarının cinsiyete göre değişkenliğini ise bağımsız t-testi ile hesaplanmış ve öğrencilerin utangaçlık düzeyleri ve benlik saygısının aile gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre değişkenliği ise çok yönlü varyans analizi ile hesaplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin benlik saygısının utangaçlık düzeylerini yordanmasına ilişkin hesaplamalar ise çoklu regresyon analizi ile bulunmuştur. Çoklu regresyon analizi, bağımlı değişkenle ilişkili olan iki ya da daha çok bağımsız değişkene (yordayıcı değişkenlere) dayalı olan, bağımlı değişkeninin tahmin edilmesine yönelik bir analiz türüdür (Büyüköztürk, 2012).

BULGULAR

Tablo1: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Utangaçlık ve Benlik Saygısı Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Düzeyleri İlişkisi

	Benlik saygısı
Utangaçlık (r)	-.115

Tablo 1'de utangaçlık ile benlik saygısı arasındaki ikili korelasyonuna bakıldığında, aralarındaki ilişki negatif ve düşük düzeyde (r: -.115) bulgusuna ulaşılmıştır. Hancock'un (2008)'de ortalama yaşları 20 olan 50 (15 erkek 35 kız) kolej öğrencisi üzerinde yaptığı bir araştırmada utangaçlıkla benlik saygısı arasında negatif (r: -0.23) ve düşük düzeyde bir sonuca ulaşmıştır. Bu çalışmanın bulgusu araştırmamızla paralellik göstermektedir. Çalışma bulgumuzla paralellik gösteren bir diğer çalışmayı da Prakash ve Coplan (2003) yapmıştır. Prakash ve Coplan (2003) Ottawa-Carleton bölgesinde yaşları 11.5-19 arasında değişen 40 yetişkin öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada benlik saygısıyla utangaçlık arasında negatif bir ilişki elde etmiş; fakat anlamlı bir ilişki elde edememiştir. Yılmaz (2011)'de yaptığı araştırmada elde ettiği bulgu çalışma bulgumuzla paralellik göstermektedir.

Tablo 2. İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Utangaçlık ve Benlik Saygısı Puanlarına Ait t-Testi Analiz Sonuçları

	Kız		Erkek		t	p
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss		
Utangaçlık	37.6	10.56	37.19	8.51	-.314	.754
Benlik saygısı	28.21	2.85	27.76	2.42	-1.242	.216

Tablo 2 incelendiğinde kız öğrencilerin utangaçlık puan ortalaması 37.6, erkek öğrencilerin utangaçlık puanları ortalaması ise 37.19'dur. Ayrıca kız öğrencilerin benlik saygılarının puan ortalamaları 28.21, erkek öğrencilerin puanları ortalamaları ise 27.76'dır. İki grubun hem utangaçlık hem de benlik saygıları puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı t- Testi ile kontrol edilmiş ve farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre, öğrencilerin utangaçlık puan ortalamaları ile benlik saygıları puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Elde edilen çalışmanın bulgusuyla paralellik gösteren bir diğer çalışma da Jaredic, Stanojevic, Radovic, Minic ve Pavicevic (2013)'in Kosova ve Metohia okullarında yaşları 8 ile 11 arasında değişen 160 ilköğretim öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmadır. Jaredic ve arkadaşlarının (2013)'te elde ettikleri bulguya göre, öğrencilerin utangaçlık puan ortalamaları ile benlik saygıları puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Ayrıca araştırma bulgumuzla paralellik gösteren bir diğer çalışma da Balat ve Akman (2004) yapmıştır. Balat ve Akman (2004) 482 lise öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada benlik saygısıyla cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki elde etmemiştir. Çalışma bulgumuzla paralellik gösteren başka çalışmalar da vardır (Cabak, 2002; Çankaya, 2007; Altıok, 2011).

Tablo 3. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Aile Gelir Düzeyine Göre Utangaçlık ve Benlik Saygısı Puanlarına Ait Çok Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

	0-500 TL	501-1000 TL	1001-1500 TL	1501-2000 TL	2001-2500 TL	2501-3000 TL	3000 TL ve üstü	Belirli bir geliri yok	F	p
Utangaçlık	37.64	34.79	35.54	40	41.80	45	36.50	37.44	.772	.611
Benlik Saygısı	28.25	27.64	28.18	25	28.40	28	27.50	27.95	.411	.894

Tablo 3 incelendiğinde, aile gelir düzeyine göre öğrencilerin utangaçlık puan ortalamaları en yüksek 2501-3000 TL (45) ve 2001-2500 TL (41.80) gruplarında toplanırken; aile gelir düzeyine göre benlik saygısı puan ortalamaları ise en yüksek 2001-2500 TL (28.40) ve 0-500 TL (28.25) gruplarında toplanmıştır.

Tablo 4: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Anne Öğrenim Düzeyine Göre Utangaçlık ve Benlik Saygısı Puanlarına Ait Çok Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Anne Öğrenim Düzeyi	Okur-Yazar Değil	Okur-Yazar Mezun Değil	İlkokul	Ortaokul	Lise	F	P
Utangaçlık	37.07	34.13	38.25	37.44	29	.523	.719
Benlik Saygısı	27.87	27.50	28.34	27.22	29	.511	.727

Tablo 4 incelendiğinde, anne öğrenim düzeyine göre öğrencilerin utangaçlık puan ortalamaları en yüksek ilkokul (38.25) ve ortaokul (37.44) gruplarında toplanırken, anne öğrenim düzeyine göre öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamaları ise en yüksek lise (29) ve ilkokul (28.34) gruplarında toplanmıştır.

Tablo 5: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Baba Öğrenim Düzeyine Göre Utangaçlık ve Benlik Saygısı Puanlarına Ait Çok Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Baba Öğrenim Düzeyi	Okur-Yazar Değil	Okur-Yazar Mezun Değil	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite-Yüksekokul	F	P
Utangaçlık	37.76	44	36.21	40.39	33.93	35	2.351	.042*
Benlik Saygısı	28.1	27.2	28.89	27.64	28.67	28.5	.497	.778

*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde, baba öğrenim düzeyine göre öğrencilerin utangaçlık puan ortalamaları en yüksek okur-yazar mezun değil (44) ve ortaokul (40.39) olan gruplarda toplanırken, baba öğrenim

düzeyine göre öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamaları ise en yüksek ilkokul (28.89) ve lise (28.67) gruplarında toplanmıştır.

Tablo 6: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısının Utangaçlık Düzeylerini Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Değişken	β	Standart hata	Beta	T	P
Benlik saygısı	-.407	.252	-.115	-1.616	.108

Bağımlı değişken: Utangaçlık $R = .115$ $R^2 = .013$ $F_{(1, 252)} = 2.611$ $p = .108$

Tablo 6 incelendiğinde, benlik saygısı utangaçlık puanlarındaki varyansın (değişkenliğin) %1'ini açıklamaktadır. Utangaçlığı hangi değişkenlerin yordadığına ilişkin β ve t değerlerine bakıldığında benlik saygısının utangaçlığı anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür. Fakat Gökçe (2002)'nin yaptığı çalışmada benlik saygısı utangaçlık puanlarındaki varyansın %20.2'sini açıklamakta ve utangaçlığı anlamlı düzeyde yordadığı bulgusunu elde etmiştir. Elde edilen bu bulgu çalışma bulgumuzla çelişmektedir. Çalışma bulgumuzla çelişen başka çalışmalar da mevcuttur (Şahin, 2013)

TARTIŞMA ve SONUÇLAR

Benlik saygısı ile utangaçlık arasındaki ilişkiye bakıldığında, benlik saygısı utangaçlığı %1 oranında açıklamaktadır. Benlik saygısı utangaçlığın önemli bir yordayıcısı değildir. Ayrıca benlik saygısı ile utangaçlık arasındaki korelasyonun negatif olduğu ve benlik saygısı ile utangaçlık arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat Yüksel'in (2002 ve 2005)'te yaptığı çalışmalarda, Demirbaş'ın (2009)'da ve Jaredic ve arkadaşlarının (2013) yaptığı çalışmada benlik saygısı ile utangaçlık arasında negatif bir ilişkinin olduğu ve benlik saygısının utangaçlığın önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna varmışlardır.

Bu çalışmadaki benlik saygısı ile utangaçlık arasındaki negatif ilişkinin olması Yüksel'in (2002 ve 2005)'te yaptığı iki çalışma, Demirbaş'ın (2009)'da ve Jaredic ve arkadaşlarının (2013)'te yaptığı çalışmanın bulguları ile paralellik göstermiştir. Fakat öğrencilerin utangaç oldukları için mi benlik saygılarının düşük olduğu yoksa benlik saygıları düşük olduğu için mi utangaç oldukları sorusuna kapsamlı bir cevap vermek zordur, fakat karşılıklı olarak birbirlerini etkiledikleri söylenilebilir (Yüksel, 2002).

Araştırmadan edinilen başka bir bulguya göre ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre utangaçlık ve benlik saygısı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bunun yanında Demirbaş (2009)'in 498 lise öğrencisi üzerinde yaptığı bir çalışmada cinsiyet ile utangaçlık puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Aynı şekilde D'Souza, Urs ve Jayaraju'nun (2008)'de Mysore'da bulunan Hardwicke lisesi, Cauvery lisesi ve Maharaja's kolejinin 8., 9. ve 10 sınıflarından seçilen 260 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada cinsiyet ile utangaçlık puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamışlardır. Her iki araştırmanın sonucu çalışmamızla paralellik göstermektedir. Fakat Durmuş (2007)'un yaptığı çalışmada cinsiyet ile utangaçlık arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmamızda cinsiyet ile benlik saygısı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmayla paralellik gösteren bir çalışma da Kocovski (1998)'nin yaptığı çalışmadır. Kocovski (1998) çalışmasında benlik saygısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Çetin (2008) de 417 ilköğretim öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada cinsiyet ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki elde edememiştir.

Bu araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu da aile gelir düzeyi ile utangaçlık ve benlik saygısı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmamasıdır. Bu bulgulardan yola çıkarak aile gelirinin utangaçlık ve benlik saygısı üzerinde bir etkisi bulunmadığı yorumu yapılabilir. Araştırma bulgumuzla paralellik gösteren bir çalışmayı da Balat ve Akman (2004) yapmıştır. Balat ve Akman (2004) 482 lise öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada benlik saygısıyla öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki elde edememesi bu araştırma bulgumuzu desteklemektedir.

Anne öğrenim durumu ile benlik saygısı ve utangaçlık arasında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Fakat Yüksel'in (2002 ve 2005)'te yaptığı iki çalışmada anne öğrenim düzeyi ile utangaçlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı şekilde Demirbaş'ın (2009)'da yaptığı bir çalışmada anne öğrenim düzeyi ile utangaçlık arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, anne öğrenim düzeyi ile benlik

saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulgulardan hareketle annenin öğrenim düzeyi benlik saygısını etkilemezken, utangaçlıkla olumlu bir ilişki içerisinde olduğu söylenebilir. Baba öğrenim durumu utangaçlığı yordayan bir değişken iken, benlik saygısını yordamayan bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat Yüksel'in (2002 ve 2005)'te yaptığı araştırmalarda baba öğrenim durumu ile utangaçlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak Demirbaş'ın (2009)'da yaptığı bir çalışmada baba öğrenim durumu ile utangaçlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç araştırma sonucumuzla örtüşmektedir. Buna göre babanın öğrenim durumunun utangaçlık üzerinde etkili olduğu yorumu yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Aksoy, A. (1992). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı ve Denetim Odağını Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Altıok, S. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Utangaçlık ve Başa Çıkma Stratejileri İlişkilerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Asher, J. (1987). *Utangaçlık Doğuştan mıdır*. Bilim ve Teknik Dergisi, 236, 18-19.
- Balat, G.U., Akman, B. (2004). Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Lise Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 175-183.
- Burkovic, Y. (2011). *Sosyal Fobi*. (1. Basım). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri Analizi El Kitabı*. (17. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cabak, H. (2002). *Lise Öğrencilerinin Utangaçlık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Carducci, B.J. (2009). *What Shy Individuals Do to Cope with Their Shyness: A content Analysis and Evaluation of Self-Selected Coping Strategies*. *Isr J Psychiatry Ralat Sci*, 46(1), 45-52.
- Çankaya, B. (2007). Lise I. ve II. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Benlik Saygısının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Çetin, C.N. (2008). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Empatik Beceri Düzeylerinin Anne Baba Tutumları ve Özsaygı İle İlişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Demirbaş, E. (2009). *Lise Öğrencilerinin Utangaçlık ve Benlik Saygılarının Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- D'Souza, L., B Urs, G., Jayaraju, R. (2008). Relationship Between Shyness and Guidance Needs Among Adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34(2), 317-322.
- Durmuş, E. (2007). Utangaç Olan ve Olmayan Öğrencilerin Algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 243-268.
- Eren G.A. (2000). Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık ve Beden İmgelerinden Doyum Düzeylerinin Sosyal Kaygı Düzeyleri İle İlişkisinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33(1), 99-108.
- Gökçe, S. (2002). *Lise Öğrencilerinin Utangaçlık Düzeylerinin Yordanması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, A. (2001). Utangaçlık Ölçeğinin Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Türk Psikoloji Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(15), 17-22.
- Hamarta, E ve Demirbaş, E. (2009). Lise Öğrencilerinin Utangaçlık ve Benlik Saygılarının Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 239-247.
- Hancock, A. (2008). Assessing the Relationship Between Bullying, Shyness, and Self-Esteem. *Journal of Cognita*, 17, 29-32.
- Hasdemir, A. (2005). *Sosyal Beceri Eğitiminin Lise Öğrencilerinin Utangaçlık Düzeylerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Jaredic, B., Stanojevic, D., Radovic, O., Minic, J., Pavicevic, M. (2013). Shyness and Self-Esteem In Elementary School. *Journal Of Educational and Studies In the World*, 3(2), 80-86.
- Kocovski, N.L. (1998). *Self-regulation and Social Anxiety*. Graduate Programme in Psychology York University: Ontario.
- Korkmaz, M. (1996). *Yetişkin Örneklem İçin Bir Benlik Saygısı Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi.
- Pavri, S. (2008). Engelli Çocuklarda Yalnızlık Öğretmenler Nasıl Yardım Edebilirler. (çev. H. Bakkaloğlu). *Özel Eğitim Dergisi*, 9(2), 41-50. (orijinal makalenin yayın tarihi, 2001).
- Pişkin, M. (1997). *Türk ve İngiliz Lise Öğrencilerinin Benlik Saygısı Yönünden Karşılaştırılması*. 3. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Kitabı. Adana: Çukurova Üniversitesi Yayınları.

- Prakash, K., Coplan, R.J. (2003). Shy Skaters? Shyness, Coping, and Adjustment Outcomes in Female Adolescent Figure Skaters. *The Online Journal of Sport Psychology*, 5(1), 19-37.
- Şahin, E.E. (2013). *Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Utangaçlık: Benlik Saygısı, İlişki Başlatma, Kendinin Açma, Etki Bırakma, Duygusal Destek ve Çatışma Yönetimi Değişkenlerinin Rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Yılmaz, A.S. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stillерinin ve Karar Vermede Özsaygı Düzeylerinin Utangaçlık ve Benlik Saygısı Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yiğit, R.ve Yılmaz, H. (2011). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 335-347.
- Yüksel, G. (2002). Üniversite Öğrencilerinin Utangaçlık Düzeylerini Etkileyen Faktörler. *G.Ü. Gazi eğitim fakültesi Dergisi*, 22(3), 37-57.
- Yüksel, G. (2005). Türki Cumhuriyetleri Öğrencilerinin Utangaçlık Düzeylerini Etkileyen Faktörler. *Bilig Dergisi*, 35, 151-172.
- Zimbardo, P. G., Pilkonis, P. A., Norwood, R. M. (1976). Toplumsal Bir Hastalık: Utangaçlık. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 107, 31-33.