



Haziran 2018 Cilt:2 Sayı:1  
June 2018 Vol:2 No:1

ISSN: 2618-5768

# Bartın Üniversitesi

## Eğitim Araştırmaları Dergisi

Uluslararası Hakemli Dergi

**Bartın University**  
**Journal of Educational Research**  
International Refereed Journal

**BUJER**



## DERGİ HAKKINDA

**Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi (BUJER) (ISSN: 2618-5768)** Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Dergide eğitim, öğretim ve öğrenme temelinde her türlü bilimsel çalışma yayımlanmaktadır. Bu kapsamda dergide okul öncesinden yetişkin eğitimine kadar formal, informal ve algın eğitime vurgu yapan özgün, alana katkı sağlayıcı; nitel, nicel ve karma araştırmalara yer verilmektedir.

**Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi (BUJER)** 2017 yılında yayım hayatına başlamıştır. Dergide yılda iki sayı (Haziran ve Aralık) olmak üzere İngilizce veya Türkçe yazılmış bilimsel çalışmalar yayımlanmaktadır. Çalışmanın yayımlanma sürecinin hiçbir aşamasında yazar(lar)dan herhangi bir ücret talep edilmemektedir.

## YAYIN KURULU

### *Editör:*

**Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ**, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye

### *Editör Yardımcıları:*

**Yrd. Doç. Dr. Ahmet Volkan YÜZÜAK**, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye

### *Sekreteryası:*

**Arş. Gör. Hasan Basri KANSIZOĞLU**, Türkçe Dil Sorumlusu  
Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye.

**Arş. Gör. Ömer YILMAZ**, Yayına Hazırlık Sorumlusu,  
Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye.

**Arş. Gör. Kenan ÇETİN**, Yabancı Dil Sorumlusu  
Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye.

## BİLİM KURULU

- Prof. Dr. Alipaşa AYAS**, Bilkent Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Arda ARIKAN**, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Bahri ATA**, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Beatriz MUROS**, Universidad de Alcalá, İspanya  
**Prof. Dr. Cecilia MERCADO**, Saint Louis University, Filipinler  
**Prof. Dr. Dana BADAU**, University of Medicine and Pharmacy of Tirgu Mures, Romanya  
**Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU**, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Gianfranco Bandini**, University of Florence, İtalya  
**Prof. Dr. Hülya İZ BÖLÜKOĞLU**, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. İlbilge DÖKME**, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU**, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Kamisah OSMAN**, Universiti Kebangsaan Malaysia, Malezya  
**Prof. Dr. Mahmut SELVİ**, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Marika KAPANADZE**, Ilia State University, Gürcistan  
**Prof. Dr. Melek GÖKAY**, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

**Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA**, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU**, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Paul PACE**, University of Malta, Malta  
**Prof. Dr. Rohaido Mohd SAAT**, University of Malaya, Malaysia  
**Prof. Dr. Sadi SEFEROĞLU**, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Saouma BOUJAOUDE**, American University of Beirut, Lübnan  
**Prof. Dr. Sinan ERTEN**, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Soner DURMUŞ**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Türkan ARGON**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Vedat ÖZSOY**, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Vladimir A. FOMICHOV**, National Research University Higher School of Economics, Rusya  
**Prof. Dr. Yasin SOYLU**, Atatürk Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Bahri AYDIN**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Havva Eylem KAYA**, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI**, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Mehmet KATRANCI**, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Ömer SAYLAR**, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Pankaj ARORA**, University of Delhi, India

## BU SAYININ HAKEMLERİ

Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ  
Doç. Dr. İmam Bakır ARABACI  
Doç. Dr. Metin DENİZ  
Doç. Dr. Fatma ÜNAL  
Doç. Dr. Sibel ARSLAN  
Doç. Dr. Tahsin İLHAN  
Dr. Öğr. Üyesi Nuri AKGÜN  
Dr. Öğr. Üyesi Seçil Eda KARTAL  
Dr. Öğr. Üyesi Burcu DUMAN  
Dr. Öğr. Üyesi Tuncay Yavuz ÖZDEMİR  
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin KAYGIN  
Dr. Öğr. Üyesi Gönül ŞENER  
Dr. Öğr. Üyesi Gülsün ŞAHAN  
Dr. Öğr. Üyesi Çağatay ULUS  
Dr. Öğr. Üyesi Sema SULAK  
Dr. Öğr. Üyesi Sinem TARHAN

## İÇİNDEKİLER

<b>Murat Sinan ÖZKAN, Kemal ÖZTEMEL</b>	
Üniversite Öğrencilerinin Risk Alma Tutumları ile Kimlik Statüleri ve Bazı Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi	1 - 25
<b>Selen ALTAN, Sinem TARHAN</b>	
Büyükanneden Toruna: Yaşamboyu Öğrenme Sürecinde Değer ve Beceri Aktarımı	26 - 42
<b>Hüseyin ÇAM</b>	
Yahya Akyüz'ün Türk Eğitimi Tarihine İlişkin Görüşleri	43 - 51
<b>Sulhiye ULUSOY</b>	
Matematik Öğretmenlerinin 9. ve 10. Sınıf Programını Uygularken Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri	52 - 67
<b>Hüseyin TOPÇU, Mehmet DOĞAN, İlhan Burak DOĞAN</b>	
Altı Sigma Yöntemi ve Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanabilirliği Üzerine Bir Çalışma	68 - 79



## ABOUT THE JOURNAL

---

**Bartın University Journal of Educational Research (BUJER) (ISSN 2618-5768)** is an international and refereed journal published by Bartın University Graduate School of Educational Science. Scientific studies conducted in the field of education, learning and teaching are published in the journal. In this context, genuine studies in qualitative, quantitative and mixed methods which emphasize formal, informal or lifelong learning, ranging from pre-school to adult education are given a place in the journal.

**Bartın University Journal of Educational Research (BUJER)** started its publication history in 2017. Scientific studies in Turkish and English language are published in the journal in 2 issues per year (June and December). In no process of the publication of the studies the author is charged with any fee.

## EDITORIAL BOARD

---

### *Editor-in-Chief:*

**Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ**, Bartın University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, 74100, Bartın, Turkey.

### *Assistant Editors:*

**Asst. Prof. Dr. Ahmet Volkan YÜZÜAK**, Bartın University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, 74100, Bartın, Turkey.

### *Secretariat:*

**Res. Asst. Hasan Basri KANSIZOĞLU**, Turkish Language Editing

Bartın University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, 74100, Bartın, Turkey.

**Res. Asst. Ömer YILMAZ**, Editorial Preparation

Bartın University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, 74100, Bartın, Turkey.

**Res. Asst. Kenan ÇETİN**, Foreign Languages (English) Editing

Bartın University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, 74100, Bartın, Turkey.

## SCIENCE BOARD

---

**Prof. Dr. Alipaşa AYAS**, Bilkent University, Turkey

**Prof. Dr. Arda ARIKAN**, Akdeniz University, Turkey

**Prof. Dr. Bahri ATA**, Gazi University, Turkey

**Prof. Dr. Beatriz MUROS**, Universidad de Alcalá, Spain

**Prof. Dr. Cecilia MERCADO**, Saint Louis University, Philippines

**Prof. Dr. Dana BADAU**, University of Medicine and Pharmacy of Tirgu Mures, Romania

**Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU**, Gazi University, Turkey

**Prof. Dr. Gianfranco Bandini**, University of Florence, Italy

**Prof. Dr. Hülya İZ BÖLÜKOĞLU**, Gazi University, Turkey

**Prof. Dr. İlbilge DÖKME**, Gazi University, Turkey



**Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU**, Middle East Technical University, Turkey  
**Prof. Dr. Kamisah OSMAN**, Universiti Kebangsaan, Malaysia  
**Prof. Dr. Mahmut SELVİ**, Gazi University, Turkey  
**Prof. Dr. Marika KAPANADZE**, Ilia State University, Georgia  
**Prof. Dr. Melek GÖKAY**, Necmettin Erbakan University, Turkey  
**Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA**, Gazi University, Turkey  
**Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU**, Hacettepe University, Turkey  
**Prof. Dr. Paul PACE**, University of Malta, Malta  
**Prof. Dr. Rohaido Mohd SAAT**, University of Malaya, Malaysia  
**Prof. Dr. Sadi SEFEROĞLU**, Hacettepe University, Turkey  
**Prof. Dr. Saouma BOUJAOUDE**, American University of Beirut, Lebanon  
**Prof. Dr. Sinan ERTEN**, Hacettepe University, Turkey  
**Prof. Dr. Soner DURMUŞ**, Abant İzzet Baysal University, Turkey  
**Prof. Dr. Türkan ARGON**, Abant İzzet Baysal University, Turkey  
**Prof. Dr. Vedat ÖZSOY**, TOBB University of Economics and Technology, Turkey  
**Prof. Dr. Vladimir A. FOMICHOV**, National Research University Higher School of Economics, Russia  
**Prof. Dr. Yasin SOYLU**, Atatürk University, Turkey  
**Prof. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR**, Abant İzzet Baysal University, Turkey  
**Assoc. Dr. Bahri AYDIN**, Atatürk University, Turkey  
**Assoc. Dr. Havva Eylem KAYA**, Süleyman Demirel University, Turkey  
**Assoc. Dr. Kemal KAYIKÇI**, Akdeniz University, Turkey  
**Assoc. Dr. Mehmet KATRANCI**, Kırıkkale University, Turkey  
**Assoc. Dr. Ömer SAYLAR**, Gazi University, Turkey  
**Assoc. Dr. Pankaj ARORA**, University of Delhi, India

## REFEREES OF THIS ISSUE

Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ  
 Assoc. Dr. İmam Bakır ARABACI  
 Assoc. Dr. Metin DENİZ  
 Assoc. Dr. Fatma ÜNAL  
 Assoc. Dr. Sibel ARSLAN  
 Assoc. Dr. Tahsin İLHAN  
 Asst. Prof. Dr. Nuri AKGÜN  
 Asst. Prof. Dr. Seçil Eda KARTAL  
 Asst. Prof. Dr. Burcu DUMAN  
 Asst. Prof. Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR  
 Asst. Prof. Dr. Hüseyin KAYGIN  
 Asst. Prof. Dr. Gönül ŞENER  
 Asst. Prof. Dr. Gülsün ŞAHAN  
 Asst. Prof. Dr. Çağatay ULUS  
 Asst. Prof. Dr. Sema SULAK  
 Asst. Prof. Dr. Sinem TARHAN

## CONTENTS

<b>Murat Sinan ÖZKAN, Kemal ÖZTEMEL</b>	
Examination of the Relationships between University Student's Risk Taking Attitudes, Identity Status and Some Demographic Variables	1 - 25
<b>Selen ALTAN, Sinem TARHAN</b>	
Grand Parents To Grandchild: Value And Skill Transfer In Life Long Learning	26 - 42
<b>Hüseyin ÇAM</b>	
Views of Yahya Akyüz on Turkish Education History	43 - 51

<b>Sulhiye ULUSOY</b>	
Examination of the Relationships between University Student's Risk Taking Attitudes, Identity Status and Some Demographic Variables	52 - 67
<b>Hüseyin TOPÇU, Mehmet DOĞAN, İlhan Burak DOĞAN</b>	
A Review on Six Sigma Methodology and Its Applicability at Higher Education Institutions	68 – 79



## Üniversite Öğrencilerinin Risk Alma Tutumları ile Kimlik Statüleri ve Bazı Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Murat Sinan ÖZKAN\*<sup>a</sup>, Kemal ÖZTEMEL<sup>b</sup>

### Makale Bilgisi

DOI:

*Makale Geçmişi:*

Geliş 09.01.2018

Kabul 31.05.2018

*Anahtar Kelimeler:*

Risk alma tutumu,  
Kanonik korelasyon,  
Kimlik statüleri.

*Makale Türü: Araştırma*

### Öz

Bu araştırmanın amacı üniversiteye devam eden genç yetişkinlerin risk alma tutumlarını ve kimlik statülerini cinsiyet değişkenlerine göre incelemek ve risk alma tutumları ile kimlik statüleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu çalışmada iki veya çok değişkenli korelasyonel ve karşılaştırma türlerine ayrılan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın araştırma grubunu Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerinde okumakta olan toplam 1417 öğrenciden oluşmaktadır. Bu çalışmada veri toplamak için Öner'in (2009) uyarlamış olduğu Belirli Alanlara Özgü Risk Tutum Ölçeği (BARTÖ) ile Oskay'ın (1997) uyarlamış olduğu Genişletilmiş Ego Kimlik Statüleri Ölçeği (EOM-EIS-2) kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde üniversite öğrencilerinin risk alma tutumunun cinsiyete ve sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak için t testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Ayrıca üniversite öğrencilerinin risk alma tutumu ile kimlik statüleri arasındaki ilişkinin incelenmesinde kanonik korelasyon analizi kullanılmıştır.

## Examination of the Relationships between University Student's Risk Taking Attitudes, Identity Status and Some Demographic Variables

### Article Information

DOI:

*Article History:*

Received 09.01.2018

Accepted 31.05.2018

*Keywords:*

Risk taking attitudes,  
Canonical correlation,  
Ego identity status.

*Article Type: Research*

### Abstract

This study aims to review the risk taking attitudes and identity status according to gender and grade level, the relationship between risk taking attitudes and identity status of young adults who are continue their university education. The study group of this study consists of a total of 1417 students studying at different departments at Gazi University, Hacettepe University, Orta Doğu Teknik University, Ankara University and Erciyes University. For data collection data of this study, Öner's adaptation of Attitude Scale Special to Specific Ranges (BARTÖ) and Oskay's Extended Ego Social Status Scale (EOM-EIS-2) are used. In the analysis of the research datas, t-test and of one way variance (ANOVA) are used to find out university student's risk taking attitudes whether changeable or unchangeable under some unsteady circumstances. Moreover, analysis of canonical correlation is used to examination of the relationship between risk taking attitudes of students' and identity status.

\*İlgili Yazar: muratoz20@yahoo.com

<sup>a</sup> Doktora Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa/Türkiye, <http://orcid.org/0000-0002-6118-9658>

<sup>b</sup> Doc. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara/Türkiye

## Giriş

Toplum içerisinde çok çeşitli rollere sahip olan genç bireyler, kimi zaman kendi isteklerini yapmak istemekte, istemediklerini de yapmakta direnmektedirler. Genç bireyler, bazı durumlarda yetişkinlerden tavsiye almayı reddetmekte, özgürce ve içinden geldiği gibi karar vermekte ve bazı durumlarda da kendine buyruk davranışlar sergilemektedirler. Genç bireylerin içinde buldukları bu dönem bireyin kimlik oluşumunun son basamaklarına girdiği ve kendisiyle özdeşleşen kimliği aradığı bir dönemdir. Arnett'e (2007, s. 73) göre kimlikle ilgili yapılandırmalar her ne kadar ergenlikle başlamasına rağmen temel araştırmalar ve deneyimler yetişkinlik döneminde de gerçekleşmektedir. Bu bakımdan Erikson'un, Levinson'un ve Keniston'un insan gelişimi ile ilgili yaklaşımları temel alınarak 18-25 yaş arasındaki dönemi ergenlikten yetişkinliğe geçiş dönemi olarak tanımlanmıştır (Deniz, 2011). Bacanlı (2009) ise bu dönemi yetişkinlik (18 – 30 'lu yaşlar) dönemi olarak nitelendirmektedir. Genç yetişkinliğe giriş dönemindeki bireyler hem psikososyal, fiziksel, duyuşsal, bilişsel ve psikomotor gelişim görevleri ve sorunları ile hem de yükseköğrenimin getirdiği problemlerle karşılaşan bireylerdir (Ögel, Dönmez, Eke, Erol ve Taner, 2007). Gençler, ne ergen ne de yetişkin olarak görüldüğünden bu dönem bireyler için ergenlikten yetişkinliğe geçiş döneminin sıkıntılarını taşımaktadır. Bu dönemde gençler, kimlik krizi, toplum değerlerine uyum sağlama ve sosyal olgunluğa erişme gibi birtakım gelişim görevlerini yerine getirme ile karşı karşıyadır (Özgüven, 1992). Bu bakımdan genç bireylerin yaşadıkları sorunlar; ekonomik, eğitim ve öğrenim, sosyo-kültürel, duygusal ve psikolojik problemler başlıkları altında toplanabilmektedir (Özgüven, 1992; Korkmaz, 2000). Üniversite dönemi gençlerin ortalama 18-25 yaşlar arasını kapsadığı bir dönemdir. Bu nedenle üniversite öğrencileri bazı durumlarla başa çıkmak için olumsuz denilebilecek riskli tutumlara yönelebilmektedir.

Risk, bireyin sosyolojik ve psikolojik sürecini engelleyebilecek faktörlerin toplamıdır. Risk alma tutumu ise, çok farklı yanları olan bir davranış şeklidir ve kişinin bilişsel, fiziksel, duygusal, psikososyal gelişiminden etkilenecek gelişen veya gelişmeyen bir davranıştır (Trimpop, 1994). Bireyin yetişkin olma sürecini engelleyen, olumlu gelişim özelliklerini tehlike altına alan istemli risk alma tutumu olarak tanımlayabiliriz (Vertzberger, 1998). Risk alma tutumu olumsuzluk ya da hayatın sonlanmasıyla sonuçlanabilecek yaşamsal ve sosyal açıdan tehlike yaratabilecek davranışlar olarak da tanımlanmaktadır (Gonzales & Tiffany, 1994). Moore ve Gullone (1996) ise risk alma tutumunu olası olumsuz sonuçlar (kayıplar) içeren ancak algılanan birtakım olumlu sonuçlar (kazançlar) ile dengelenmiş olan davranış olarak tanımlamaktadır. Günümüz gençleri için, çalışmadan başarmanın yollarını bulmaya, hemen ünlü olmaya, çok para kazanmaya ve politik inançları için ölümü göze alma gibi riskli tutumlar sergiledikleri görülmektedir (Hablemitoğlu ve Yıldırım, 2009). Genç bireylerin, yetişkin olma sürecinde riskli tutumlar sergilemesi ve kimlik geliştirme açısından da kritik dönemde oldukları unutulmamalıdır. Üniversite döneminde bireyler farklı etkileşimlerde bulunmakta, yeni akademik ve sosyal ortama uyum sağlama, kimlik oluşum sürecine uyum sağlama, sosyal özgürlükleri içinde bağımsızlığı, arkadaş ve karşı cinsle olan ilişkilerini sorgulama ve kimi zamanda daha önce denemedikleri riskli davranışları deneme girişimlerinde buldukları görülmektedir (Yeşilyaprak, 2005). Bu durum, genç bireylerin gelişim görevlerini yerine getirebilmeleri ve yaşam deneyimlerini karşılayabilmeleri için risk alma tutumları sergilemelerine neden olabilir. Erikson (1968) yetişkinliğe geçiş aşamasında olan bireylerin kimlik yapılandırma sürecinde kimlik alanlarıyla ilgili pek çok girişimde bulduklarını ve bu girişimler esnasında pek çok risk alma tutumu gösterdiklerini belirtmektedir (Erikson, 1984). Bu tutumlar, sigara ve içki içmek, geceleri geç saatlere kadar dışarıda kalmak, dikkat çeken makyaj yapmak, ilk cinsellik deneyimlerine girişmek ya da bunlara girişme çabasında bulunmak gibi risk içeren tutumlardır (Temel ve Aksoy, 2001). Gençler, genelde hayatlarının bu dönemlerinde doğal olarak kendilerine odaklanmışlardır ancak dünyada nasıl bir yer edinecekleri ve insanlarla ilişkileri nasıl ilişki kurabilecekleri gibi konularda büyük resmi görebilmek için desteğe ihtiyaç duyarlar. Bu desteği sağlarken riskli tutumlar sergileyebilirler (Morsümbül, 2013b, s. 880). Belirli alanlara özgü risk alma tutum ölçeğinin 8 alt boyutu aşağıda sıralanarak açıklanmıştır.

1. *Okulda etik risk alma tutumu (ethics in school)*; etik, iyiyi kötüyü ve ahlaki araştırmamızda yardımcı olan prensipler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Cevizci, 2002). Okulda etik alt boyutuna bakılırsa, bireylerin okul ortamında yapmış oldukları etik dışı tutumların tümünü kapsayan davranışlardır (Öner, 2009). Bu tutumlar bireylerin eğitim ortamında yaptığı riskli

tutumların tümüdür. Bunlar, kopya çekmek, bir başkasının yerine imza atmak veya taklit etmek, bir başkasının ödevini çalmak gibi eğitim ortamında gerçekleştirilen riskli tutumlardır (Weber, Blais & Betz, 2002).

2. *Gündelik yaşamda etik risk alma tutumu (ethics in everyday life)*; yaşam içerisinde yapılması gereken kurallar örüntüsü vardır. Bu kurallar bireyleri gündelik hayatta etik ve ahlaki davranmaya yöneltmektedir. Bu etik ve ahlaki davranışlar aile, iş ve toplumda oluşan tutum ve davranışlardır. Bireyler bu tutum ve davranışlar ile risk alma tutumları sergileyebilmektedirler. Bu riskli tutumlara örnek verecek olursak; hırsızlık yapmak, vergileri olduğundan az göstermek ve internet kullanımı ile ilgili gündelik yaşamda sergilenen riskli tutumlardır (Öner, 2009).
3. *Yatırım risk alma tutumu (financial)*; bireyler yatırımı daha çok para kazanmak ve daha fazla parayı bir işe bağlamak şeklinde düşünmektedir ( Kalkan, 2001). İnsanların yaşamında yaygın olarak para, gelir, servet gibi ekonomik kaynaklar ile önemli yaşamsal ihtiyaçları karşılamak ve yönlendirmek vardır. Ekonomik kaynaklarla ilgili kararların önemli nedeni riskli tutumlardır. Ekonomik kararlar, para ile ilgili tüm sonuçları içerir. Bu sonuçlar birey ile ilgili olan sağlık ve çevresel risk olasılıklarının artmasına neden olmaktadır (Öner, 2009; Hablemitoğlu ve Yıldırım, 2011). Yatırım alanındaki risk alma tutumları gelirin çoğunu borsada oynamak, yatırım şirketine yatırma gibi davranışları kapsamaktadır.
4. *Şans risk alma tutumu (gambling)*; Şans oyunlarının ( sayısal loto, iddia, poker oyunu vb.) kuralları farklı olsa da nitelik ve mantık açısından farklılık yoktur. Şans oyunlarının birçoğu yüksek bir bağımlılık potansiyelini de beraberinde getirir ve oynayan kişilerin ölçsüz bir şekilde risk alma tutumlarına yol açmasına sebep olmaktadır. Bu bağlamda şans alanında risk alma tutumu paranın çoğunu şans oyunlarına yatırmak, borsaya yatırmak gibi riskli tutumlara örnek verilebilir (Öner, 2009; Yaşar, 2011).
5. *Sağlık risk alma tutumu (health)*; bireylerin sağlıklı olma durumlarına zarar veren her türlü davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin yaşamında birçok şey (sigara, alkol, uyuşturucu vb.) sağlığını olumsuz etkileyebilir. Bu anlamda sağlık alanında risk alma tutumları incelendiğinde alkol ve uyuşturucu kullanmak, korunmadan seks yapmak gibi davranışlara örnekler verilebilir (Öner, 2009).
6. *Güvenlik risk alma tutumu (safety)*; bireylerin sağlığını ve güvenliğini olumsuz etkileyecek riskli tutumlardır. Ülkelerin çoğunda ölüm riski nedenleri motorlu taşıt kazaları, insan vücuduna verilen zararlar olarak nitelendirilmektedir (Çamur, Üner, Çilingiroğlu ve Özcebe, 2007; Öner, 2009). Dolayısıyla güvenlik riskli tutumlara örnek verecek olursak kasksız bisiklet ve motosiklet kullanmak, emniyet kemeri takmadan araç kullanmak gibi riskli tutumlara örnek verilebilir.
7. *Eğlence risk alma tutumu (recreational)*; Zuckerman (2007) eğlence risk alma tutumunu (heyecan arama davranışı), eğlenceli, yeni, karmaşık ve yoğun heyecan ve deneyimler aramak, bu tür deneyimler uğruna fiziksel, sosyal, yasal ve parasal risk almaya istekli olmak şeklinde tanımlamıştır. Bu doğrultuda eğlence risk alma tutumuna bakılacak olursa tehlikeli sporlardan birisini yapmak ( dağa tırmanmak, bungee jumping, hız yarışlarına katılmak vb.), hiç bilinmeyen bir yere yolculuk yapmak gibi riskli tutumlardır (Öner, 2009).
8. *Sosyal risk alma tutumu (social)*; bireyler sosyal alanda risklerle karşı karşıya kalmaktadır. Bireyler risk alırken norm dışı veya antisosyal davranışlar sergileyerek risk alma tutumu gösterebilmektedirler. Bireylerin göstermiş olduğu risk alma tutum alanları sosyal ilişkiler, meslek seçme ve yalnız kalmak gibi riskli alanları olarak kabul edilmektedir (Öner, 2009; Uçan ve Kıran Esen, 2015 ).

Marcia, Erikson'un ifade ettiği kimlik sürecinin ölçülebilirliği ve gözlenebilirliği ile ilgilenmiştir (Çelen, 2007). Marcia, kimlik yapısının durağan değil, dinamik olduğundan söz ederek Erikson gibi kimlik sürecini yaşam boyu olarak ele almıştır (Marcia, 1980). Marcia'nın oluşturduğu kimlik statüsü modelinde seçeneklerin araştırılması, bağlanma değişkenleri ve içsel yatırımları göz önüne alarak dört kimlik statüsü tanımlamıştır. Bunlar başarılı, moratoryum, ipotekli ve dağınık kimlik statüleridir.

(Morsünbül ve Tümen, 2008). Kimlik statüleri açısından risk alma tutumuna bakıldığında başarılı kimlik statüsündeki bireylerin yaşamlarında iş ve ideoloji alanlarında sağlıklı bağlantılar kurmaktadır. Bireyler kendi seçimlerini yaparlar ve kendi seçimlerinin neden yaptıklarının farkında olduğunu bilirler. Stres, kaygı gibi olumsuz durumlarla başa çıkma davranışları diğer kimlik statülerine göre daha başarılıdır. Bu şekilde sağlıklı bağlantı kuran ve ego savunma gücü yüksek olan bireylerin risk alma tutumları sergileme olasılıkları daha az olmaktadır. İpotekli kimlik statüsündeki bireylerin otorite figürleriyle daha az sorun yaşamaları diğer dağınık ve moratoryum kimlik statülerine göre risk-alma tutumları gösterme olasılıkları daha az olmaktadır. Bu statüdeki bireyler çevre tarafından yönelimli ve kendi özgürlüklerinin sorumluluğunu taşıyamazlar. Farklı yapıları keşfetme merakları yoktur. Bu nedenle bireyler diğer kimlik statülerine göre daha az riskli tutumlar sergilemektedirler. Moratoryum kimlik statüsündeki bireylerin kimlik oluşturma sürecinde otorite figürlerine karşı olması risk alma tutumları sergilemesine neden olmaktadır. Moratoryum kimlik statüsündeki bireyler ebeveynlerin ve çevresindeki bireylerin isteklerini yeteneği doğrultusunda uzlaşma çabası içerisine girememektedirler. Bu nedenle çevreleriyle mücadele içerisine girerek kişilerarası ilişkilerde belirsiz ve gergindirler. Dolayısıyla bireylerin risk alma tutumlarını sergilemeleri yüksek olabilmektedir. Dağınık kimlik statüsündeki bireylerde ise, kimlik oluşturma süreciyle pek fazla ilgilenmedikleri otorite figürlerine karşı uzakta olmak istemeleri risk alma tutumlarına başvurma eğiliminde olmaktadır. (Marcia, 1980; Archer & Waterman, 1990; Marcia, 1994). Dağınık kimlik statüsündeki bireyler, kimlik yapılandırma sürecinin verdiği endişeyi azaltmak için risk alma tutumları gösterebilirler (Çelen, 2007). Bütünleşmiş ve tutarlı kimlik yapısı gençlerin gelecekteki hakkında daha iyimser, daha yüksek seviyede benlik saygısı, daha dengeli risk alma tutumu sergilemesine neden olmuştur. Bütünleşmemiş ve tutarlı olmayan kimlik yapısına sahip gençlerin gelecek kaygıları yüksek, daha düşük benlik algısı, içsel problemlerin yanında dışsal problemlerle karşılaşan gençlerin riskli tutumlar sergiledikleri görülmektedir (Morsünbül, 2013a).

Sonuç olarak genç bireylerin kimlik yapılandırma sürecinin risk almayla olan ilişkilerinin incelenmesi risk alma tutumuyla ilgili yapılacak çalışmalara yol gösterici olabilir. Risk alan bireylere ilişkin önleyici ve ruh sağlığı hizmetlerinin daha etkili bir biçimde planlanmasında yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bireylerin risk alma tutumu ile kimlik statüleri arasındaki ilişkilerinin ortaya çıkarılması psikolojik ve sosyal hizmetlerin niteliğini arttırmak için katkı sağlaması beklenmektedir. Bu nedenle; üniversite öğrencilerinin risk alma tutumları ile kimlik statüleri ve bazı demografik değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada;

1. Üniversite öğrencilerinin belirli alanlara özgü risk alma tutumları (okulda etik, gündelik yaşamda etik, yatırım, şans, sağlık, güvenlik, eğlence ve sosyal) cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
  2. Üniversite öğrencilerinin belirli alanlara özgü risk alma tutumları (okulda etik, gündelik yaşamda etik, yatırım, şans, sağlık, güvenlik, eğlence ve sosyal) sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
  3. Üniversite öğrencilerinin belirli alanlara özgü risk alma tutumları ve ego kimlik statüleri değişken setleri arasındaki ilişki ne düzeydedir?
- 3.1. Üniversite öğrencilerinin belirli alanlara özgü risk alma tutumları ve ego kimlik statüleri kümelerinin birleşiminde kaç tane anlamlı kanonik değişken çifti vardır?**

## Yöntem

Çalışmanın türü, veri toplama araçları, geçerliği ve güvenilirliği, veri toplama süreci, verilerin analizi, sınırlılıkları gibi çalışma ile ilgili yöntemsel konular bu ana başlık altında ele alınmalıdır.

### Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel ve ilişkisel bir araştırmadır. Bu araştırmada iki veya çok değişkenli korelasyonel ve karşılaştırma türlerine ayrılan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu çalışmanın araştırma grubunu üniversite öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma grubu, Sadece şans unsuruna göre



öğelerin seçilmesine imkan sağlayacak şekilde oluşturulan basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın araştırma grubunu 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ), Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi merkez kampüslerinde öğrenim gören araştırmaya katılmaya gönüllü öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma grubu Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, (ODTÜ), Ankara Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerinde okumakta olan toplam 1417 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların 72'si (% 5.1) 18 yaşında, 172'i (% 12.2) 19 yaşında, 334'ü (%23.6) 20 yaşında, 440'ı (%31.1) 21 yaşında, 299'u (%21.1) 22 yaşında, 83'ü (%5.9) 23 yaşında, 16'sı (% 1,1) 24 yaşında olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca kız öğrencilerin 878'i (%55) ve erkek öğrencilerin ise 539'u (%45) oluşturmuştur.

### **Veri Toplama Araçları**

#### *A. Kişisel bilgi formu*

Araştırmacılar tarafından katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu hazırlanmıştır.

#### *B. Belirli Alanlara Özgü Risk Tutumları Ölçeği*

Weber, Blais ve Betz (2002) tarafından geliştirilen Belirli Alanlara Özgü Risk Tutumları Ölçeği (Domain-Specific Risk Attitude Scale)'ni 40 maddeli, *hiç uygun değil, uygun değil, emin değilim, uygun ve çok uygun* 5'li derecelmeli likert tipi şeklinde 6 boyutlu olarak geliştirilmiştir. Türkçeye Öner tarafından 18 madde eklenerek 5'li derecelmeli likert tipi ve 8 boyutlu olarak uyarlanmıştır. Bu çalışmada elde edilen Cronbach alpha katsayı ile hesaplanan iç tutarlık katsayıları sırasıyla: Okul Yaşamındaki Etik alt boyutu için 0,71; Gündelik Yaşamdaki Etik alt boyutu için 0,70; Şans Oyunları alt boyutu için 0,70; Yatırım alt boyutu için 0,73; Güvenlik alt boyutu için 0,68; Sağlık alt boyutu için 0,64; Eğlence alt boyutu için 0,70 ve Sosyal alt boyutu için 0,70 bulunarak yeterince güvenli olduğu görülmüştür. Okulda etik risk alma tutumu (ethics in school); etik, iyiyi kötüyü ve ahlaki araştırmamıza yardımcı olan prensipler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Cevizci, 2002). Okulda etik alt boyutuna bakılırsa, bireylerin okul ortamında yapmış oldukları etik dışı tutumların tümünü kapsayan davranışlardır (Öner, 2009). Gündelik yaşamda etik risk alma tutumu (ethics in everyday life); yaşam içerisinde yapılması gereken kurallar örüntüsü vardır. Bu kurallar bireyleri gündelik hayatta etik ve ahlaki davranmaya yönlendirmektedir. Bu riskli tutumlara örnek verecek olursak; hırsızlık yapmak, vergileri olduğundan az göstermek ve internet kullanımı ile ilgili gündelik yaşamda sergilenen riskli tutumlardır (Öner, 2009). Yatırım risk alma tutumu (financial); bireyler yatırımı daha çok para kazanmak ve daha fazla parayı bir işe bağlamak şeklinde düşünmektedir (Kalkan, 2001). Ekonomik kaynaklarla ilgili kararların önemli nedeni riskli tutumlardır. Şans risk alma tutumu (gambling); Şans oyunlarının (sayısal loto, iddia, poker oyunu vb.) kuralları farklı olsa da nitelik ve mantık açısından farklılık yoktur. Bu bağlamda şans alanında risk alma tutumu paranın çoğunu şans oyunlarına yatırmak, borsaya yatırmak gibi riskli tutumlara örnek verilebilir (Öner, 2009; Yaşar, 2011). Sağlık risk alma tutumu (health); bireylerin sağlıklı olma durumlarına zarar veren her türlü davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Bu anlamda sağlık alanında risk alma tutumları incelendiğinde alkol ve uyuşturucu kullanmak, korunmadan seks yapmak gibi davranışlara örnekler verilebilir (Öner, 2009). Güvenlik risk alma tutumu (safety); bireylerin sağlığını ve güvenliğini olumsuz etkileyecek riskli tutumlardır. Ülkelerin çoğunda ölüm riski nedenleri motorlu taşıt kazaları, insan vücuduna verilen zararlar olarak nitelendirilmektedir (Çamur, Öner, Çilingiroğlu ve Özcebe, 2007; Öner, 2009). Eğlence risk alma tutumu (recreational); Zuckerman (2007) eğlence risk alma tutumunu (heyecan arama davranışı), eğlenceli, yeni, karmaşık ve yoğun heyecan ve deneyimler aramak, bu tür deneyimler uğruna fiziksel, sosyal, yasal ve parasal risk almaya istekli olmak şeklinde tanımlamıştır. Sosyal risk alma tutumu (social); bireyler sosyal alanda risklerle karşı karşıya kalmaktadır. Bireylerin göstermiş olduğu risk alma tutum alanları sosyal ilişkiler, meslek seçme ve yalnız kalmak gibi riskli alanları olarak kabul edilmektedir (Öner, 2009; Uçan ve Kiran Esen, 2015).

*C. Genişletilmiş Ego Kimlik Statüleri Ölçeği (The Extended Objective Measure of Ego Identity Status, EOM-EIS-2).*

Grotevant ve Adams (1984) tarafından kimlik statüleri ile ilgili kuramsal görüşleri temel alınarak geliştirilen ve Bennion ve Adams (1986) tarafından tekrar revize edilip düzeltilen bu ölçek 64 maddeden oluşmaktadır ve 6'lı likert türündedir. Bu ölçekte toplam dört alt boyut ile kimlik statüleri ölçmektedir. Bunlar; ideolojik ve kişilerarası kimlik statüleri alanlarındaki başarılı, ipotekli, moratoryum ve dağılık olarak ölçülen kimlik statüleri alt boyutlarıdır. Bu ölçek ülkemize Eryüksel (1987) tarafından uyarlanmıştır. Ardından Oskay (1997) tarafından ölçeği gözden geçirerek 1224 bireyin katılımıyla oluşan örneklemden geçerlik-güvenirlik analizi yapmıştır. Bu çalışmada elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla başarılı kimlik 0,76; ipotekli kimlik 0,72; moratoryum kimlik 0,74 ve dağılık kimlik 0,70 olarak bulunmuştur. Ölçek başarılı kimlik, ipotekli kimlik, moratoryum kimlik ve dağılık kimlik olmak üzere dört kimlik statüsü boyutunda 64 maddeden oluşmaktadır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde STATA 13.0 ve SPSS 16 istatistik paket programları kullanılmıştır. Veriler ortalama, standart sapma, yüzde ve frekanslar verilerek özetlenmektedir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini çeşitli yollarla anlaşılabilir. Bu yollardan bir tanesi verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakmaktır. Normal bir dağılımda değerlerin +1,96 ile -1,96 arasında olması gerekmektedir. Verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında +1,96 ile -1,96 arasında dağıldığı görülmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2015, s. 208). Ayrıca verilerin  $n > 200$  olması ile birlikte ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olması verilerin normal dağılıma sahip olduğu anlamı çıkarılabilir (Gürbüz ve Şahin, 2015, s. 210). Bu çalışmada kullanılan değişkenlerin uçdeğerleri box plot ile incelenmiştir. Bu kapsamda özellikle aşırı uçdeğerlere sahip öğrenciler analiz dışı bırakılmıştır. Araştırma kapsamındaki analizlere 1520 öğrenciden 103 öğrenci uçdeğer tespit edilmiştir. Bu bakımdan 1417 öğrenciden elde edilen veri ile devam edilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiği için gruplar arasındaki farklılığı tespiti için bağımsız gruplarda t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Öğrencilerin belirli alanlara özgü risk alma tutumu ile genişletilmiş ego kimlik statüleri arasındaki ilişkiyi belirlemekle beraber bu çalışmada birden fazla bağımlı-bağımsız değişkenlerin olması ve iki set değişkeni arasındaki ilişkiyi ölçmek için kanonik korelasyon analizi kullanılmıştır. Çünkü, çoklu regresyon analizi bir bağımlı, birden fazla bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi araştırmasına karşın kanonik korelasyon analizinde p tane bağımlı, q tane bağımsız değişkenleri araştırmaktadır (Kalaycı, 2006). Çok değişkenli test analizlerinden olan kanonik korelasyon, değişken setleri yada kümelerini, bu setlerde yer alan değişkenlerin doğrusal bileşenlerinden oluşan kanonik değişkenlere dönüştürerek, bu kanonik değişkenler arasındaki (doğrusal) ilişkiyi bulma temeline dayalı kullanılan karmaşık analiz tekniğidir (Gürbüz, 1989). Öğrencilerin algılanan risk alma davranışları ile ego kimlik statüleri arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyi ise Bartlett (1941) tarafından geliştirilen Ki-kare istatistiği ile analiz edilmiştir. İstatistiksel anlamlılık değeri için farklılıklar arası hata payı 0,01 anlamlılık düzeyinde sınanmıştır (Tabachnick & Fidell, 2015).

### **Kanonik Korelasyon Analizi**

İstatistikte bilinen en basit ilişki X ve Y ile gösterilen iki tesadüfi değişken arasındaki "basit korelasyon" olarak adlandırılan ilişkidir. Değişken sayısı p sayıda olması durumunda değişkenlerden biri ile geriye kalan p-1 tane değişken arasındaki korelasyon aranacak olursa, hesaplanacak korelasyon katsayısına "çoklu korelasyon katsayısı" adı verilmektedir. En genel ve en karmaşık ilişki analizi olan kanonik korelasyon analizinde ise çok değişkenli bir ana küleden çekilmiş iki değişken veri seti arasındaki ilişkilerle ilgilenilmektedir. Hotelling 1936 yılında bir grup içerisinde seçilen iki değişken veri seti arasındaki ilişkiye dair genel problemle ilgili bir yöntem önermiştir. Ayrıca; Kanonik korelasyon analizi, çoklu regresyon analizinin özel bir halidir. Çoklu regresyon analizi bir bağımlı, birden fazla bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi araştırmasına karşın kanonik korelasyon analizinde p tane bağımlı, q tane bağımsız değişken bulunmaktadır (Özçomak ve Demirci, 2010). Çoklu regresyon analizi, bir metrik bağımlı değişkenin değerini bir bağımsız değişkenler kümesinin doğrusal fonksiyonundan tahmin eder. Kanonik Korelasyon Analizi çoklu bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri

ortaya çıkarmayı kolaylaştıran çok değişkenli istatistiksel analiz modelidir. Değişken sayısının ikiden fazla olması durumunda ise bir değişkenin diğer değişkenlerle olan ilişkisi kısmi ilişki katsayısından yararlanılarak araştırılır. En gelişmiş ilişki analizi olan kanonik korelasyon analizinde, çok boyutlu kitleden çekilen iki ya da daha fazla değişken kümesi arasındaki ilişkiyle ilgilenilmektedir (Johnson & Wichern, 1992; Hair et al., 1995; Tatlıdil, 1996; Özdamar, 1999; Kaya, 2008; Tabanhnick & Fidell, 2015). Kanonik korelasyon analizi olarak adlandırılan bu yöntemde, ilk olarak her bir kümedeki değişkenlerin maksimum korelasyonlu ve birim varyanslı bileşim çiftleri elde edilir. Daha sonra birinci kanonik korelasyon çifti çıkarıldıktan sonra ikinci doğrusal bileşim çifti elde edilerek bu işleme devam edilir. Bu işlem anlamlı olmayan değişken çiftleri bulununcaya kadar devam edilir. Anlamlı bulunan kanonik değişken çiftleri standardize edilmiş katsayılara dönüştürülmektedir. Ancak standardize edilmiş katsayılar çoklu doğrusal bağlantı hatasından dolayı standardize edilmiş katsayılar kanonik yüklerle çevrilerek yorumlanmaktadır (Tabanhnick & Fidell, 2015). Kanonik yüklerin yorumlanması değişken çiftleri arasındaki ilişkiye bakılarak ve açıklanan varyans oranı dikkate alarak yorumlanmaktadır.

Bu tekniğin kullanılabilmesi için sağlanması gereken varsayımlar vardır. Bu varsayımlar aşağıdaki gibidir:

- i. Değişkenlerin çok değişkenli normal dağılım göstermesi gerekir.
- ii. Analiz sonucunun güvenilir olması için setlerdeki veri sayısının yeterince çok olması gerekir.
- iii. Veri setinde aykırı değerlerin bulunmaması gerekir.
- iv. Veri matrisinde gereğinden fazla ve problemle alakası olmayan değişkenlerin yer almaması gerekir.
- v. Değişkenler arasında tam korelasyon bulunmamalıdır (Özdamar, 2004, s.421-422).

Ayrıca doğrusal kanonik korelasyon analizinde değişkenler eşit aralıklı veya oranlı ölçekli olmalıdır.

## Bulgular

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğrencilerden ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak gerekli açıklamalar yapılmıştır.

### 1. “Üniversite öğrencilerinin belirli alanlara özgü risk alma tutumları (okulda etik, gündelik yaşamda etik, yatırım, şans, sağlık, güvenlik, eğlence ve sosyal) cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

**Tablo 1.** Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Risk Alma Tutumları (okulda etik, gündelik yaşamda etik, yatırım, şans, sağlık, güvenlik, eğlence ve sosyal) t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	P
Okulda etik	Kız	878	9,48	3,58	-4,24	0,000*
	Erkek	539	10,32	3,70		
Gündelik Y.Etik	Kız	878	5,90	2,80	-4,35	0,000*
	Erkek	539	6,85	3,00		
Yatırım	Kız	878	10,00	3,50	-4,95	0,000*
	Erkek	539	11,00	3,84		
Şans	Kız	878	6,81	3,20	-8,90	0,000*
	Erkek	539	8,55	3,88		
Sağlık	Kız	878	5,10	2,50	-6,99	0,000*
	Erkek	539	6,10	2,75		
Güvenlik	Kız	878	11,52	3,94	-6,88	0,000*
	Erkek	539	13,05	4,30		

<b>Eğlence</b>	Kız	878	20,40	6,02	-5,64	0,000*
	Erkek	539	22,40	6,08		
<b>Sosyal</b>	Kız	878	22,15	5,15	-3,057	0,000*
	Erkek	539	23,06	5,25		

\*p&lt;0,001

Tablo 1 incelendiğinde, erkek öğrencilerin Belirli Alanlara Özgü Risk Tutumları Ölçeği (BARTÖ) okulda etik alt boyutundan aldıkları toplam puan ortalaması  $\bar{X} = 10,32$  ve kız öğrencilerin BARTÖ okulda etik alt boyutundan aldıkları toplam puan ortalaması  $\bar{X} = 9$ 'dir. Kız ve erkek öğrencilerin BARTÖ'den aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek için verilere uygulanan t testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (  $t = -4,24$ ,  $p < 0,001$ ). Erkek ve kız öğrencilerin okulda etik risk alma tutumu incelendiğinde erkek öğrenciler ( $\bar{X} = 10,32$ ) kız öğrencilerden ( $\bar{X} = 9,48$ ) daha yüksek okulda etik risk tutumu puanına sahip oldukları söylenebilir. Erkek öğrencilerin BARTÖ gündelik yaşamda etik alt boyutundan aldıkları toplam puan ortalaması  $\bar{X} = 6,85$  ve kız öğrencilerin BARTÖ gündelik yaşamda etik alt boyutundan aldıkları toplam puan ortalaması  $\bar{X} = 5,90$ 'dir. Kız ve erkek öğrencilerin BARTÖ'den aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek için verilere uygulanan t testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (  $t = -4,35$ ,  $p < 0,001$ ). Erkek ve kız öğrencilerin gündelik yaşamda etik risk alma tutumu incelendiğinde erkek öğrenciler ( $\bar{X} = 6,85$ ) kız öğrencilerden ( $\bar{X} = 5,90$ ) daha yüksek gündelik yaşamda etik risk tutumu puanına sahip oldukları söylenebilir.

**2. “Üniversite öğrencilerinin belirli alanlara özgü risk alma tutumları (okulda etik, gündelik yaşamda etik, yatırım, şans, sağlık, güvenlik, eğlence ve sosyal) sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular**

**Tablo 2.** Sınıf Düzeyine göre Belirli Alanlara Özgü Risk Alma Tutumlarına (okulda etik, gündelik yaşamda etik, yatırım, şans, sağlık, güvenlik, eğlence ve sosyal) İlişkin Ortalama, Standart Sapmaları ve Anova Analizleri

Boyutlar	Sınıf	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Okulda Etik	1	316	10,10	3,59				
	2	408	10,25	3,72	3/1413	5,80	0,002*	1-4 ve 2-3,4
	3	360	9,40	3,35				
	4	333	9,38	3,72				
Gündelik Yaşamda Etik	1	316	6,50	2,83				
	2	408	6,67	2,93	3/1413	2,451	0,062	
	3	360	6,28	3,12				
	4	333	6,12	2,97				
Yatırım	1	316	10,39	3,77				
	2	408	10,36	3,48	3/1413	1,014	0,386	
	3	360	10,16	3,85				
	4	333	10,66	4,06				
Şans	1	316	7,55	3,54				
	2	407	7,85	3,57	3/1413	2,04	0,051	
	3	360	7,28	3,69				
	4	333	7,15	3,73				
Sağlık	1	316	5,39	2,52				
	2	408	5,60	2,59	3/1413	0,649	0,584	
	3	360	5,54	2,69				

	4	333	5,36	2,77				
Güvenlik	1	316	12,31	3,93	3/1413	3,942	0,041*	1 ve 2-4
	2	408	12,25	3,97				
	3	360	11,09	4,15				
	4	333	11,04	4,05				
Eğlence	1	316	21,33	5,88	3/1413	0,565	0,638	
	2	408	21,29	6,23				
	3	360	20,86	6,17				
	4	333	20,93	6,10				
Sosyal	1	316	22,84	5,13	3/1413	0,720	0,540	
	2	408	22,51	5,27				
	3	359	22,26	5,59				
	4	333	22,39	5,34				
Toplam		1417						

\*p<0,05

Tablo 2 incelendiğinde; araştırma grubundaki öğrencilerin BARTÖ'nün okulda etik alt boyutunun sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için verilere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları; F değeri anlamlı bulunmuştur ( $F_{4,1412}=5,843$ ,  $p<0,05$ ). Bu bulgu; öğrencilerin BARTÖ'nün okulda etik alt boyutunun sınıf düzeyine göre anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyine göre BARTÖ'nün okulda etik alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre 1. sınıfta olan öğrencilerin BARTÖ'nün okulda etik alt boyutu puan ortalamasının  $\bar{X} = 10,10$ ; 4. Sınıfta olan öğrencilerin BARTÖ'nün okulda etik alt boyutu puan ortalaması  $\bar{X} = 9,38$  arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca 2. Sınıfta olan öğrencilerin BARTÖ'nün okulda etik alt boyutu puan ortalamasının  $\bar{X} = 10,25$ ; 3. sınıfta olan öğrencilerin BARTÖ'nün okulda etik alt boyutu puan ortalaması  $\bar{X} = 9,40$  ve 4. sınıfta olan öğrencilerin BARTÖ'nün okulda etik alt boyutu puan ortalaması  $\bar{X} = 9,38$  arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Sonuç olarak, 1. Sınıf üniversite öğrencileri 4. sınıf üniversite öğrencilerinden, 2. sınıf üniversite öğrencileri 3. ve 4. sınıf üniversite öğrencilerinden daha yüksek okulda etik risk alma tutumu puanına sahip oldukları söylenebilir. Araştırma grubundaki öğrencilerin şans boyutunun sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için verilere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları; F değeri anlamlı farklılık olduğuna dair kanıt bulunamamıştır ( $F_{4,1412}=2,04$ ;  $p>0,05$ ). Bu bulgu; öğrencilerin BARTÖ'nün şans alt boyutunun sınıf düzeyine göre anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Araştırma grubundaki öğrencilerin sağlık boyutunun sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için verilere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları; F değeri anlamlı bulunmamıştır ( $F_{4,1412}=0,649$ ;  $p>0,05$ ). Bu bulgu; öğrencilerin BARTÖ'nün sağlık alt boyutunun sınıf düzeyine göre anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Araştırma grubundaki öğrencilerin BARTÖ'nün güvenlik alt boyutunun sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için verilere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları; F değeri anlamlı bulunmuştur ( $F_{4,1412}=3,942$ ;  $p<0,05$ ). Bu bulgu; öğrencilerin BARTÖ'nün güvenlik alt boyutunun sınıf düzeyinin anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Sınıf düzeyine göre BARTÖ'nün güvenlik alt boyutu puan ortalamaları arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre 1. Sınıfta olan öğrencilerin BARTÖ'nün güvenlik alt boyutu puan ortalamasının  $\bar{X} = 12,31$ ; 2. Sınıfta olan öğrencilerin BARTÖ'nün güvenlik alt boyutu puan ortalamasının  $\bar{X} = 12,25$  ve 4. sınıfta olan öğrencilerin BARTÖ'nün güvenlik alt boyutu puan ortalaması  $\bar{X} = 11,04$  arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. 1. ve 2. sınıf üniversite öğrencileri 4. Sınıf üniversite öğrencilerinden daha yüksek güvenlik risk alma tutumu puanına sahip oldukları söylenebilir.

### 3. Belirli Alanlara Özgü Risk Alma Tutumu İle Ego Kimlik Statüleri Arasındaki İlişkinin Kanonik Korelasyon Analizi

Kanonik korelasyon analizinde iki değişken kümesindeki değişkenlerin doğrusal ilişkisi olması gerekmektedir. Eğer kanonik çiftler arasındaki ilişki doğrusal değil ise çözümlene bir anlamda yetersiz kalmaktadır. Dolayısıyla değişkenler arasında doğrusal ilişki bulunmalıdır. Bu nedenle matris saçılım grafiklerinden yararlanılmaktadır. Bu çalışmada değişken kümeleri arasında doğrusallık olduğu tespit edilmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerin -1,96 ile +1,96 değerleri arasında olduğu gözlenmiştir. Verilerin normal dağılıma uyum sağladığı görülmektedir. Verilerin  $n > 200$  olması ile birlikte ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olması verilerin normal dağılıma sahip olduğu anlamı çıkarılabilir (Gürbüz ve Şahin, 2015). Verilen değişkenler için VIF (variance inflation factor) değerlerinin 1 ile 10 arasında olması durumunda çoklu bağlantının olmadığı belirtildiğinden dolayı (Brauner & Shacham, 1998), test sonuçlarına göre incelenen özellikler arasında çoklu bağlantı bulunmamaktadır. Varsayımlar sağlandıktan sonra kanonik korelasyon analizi aşamaları aşağıda verilmiştir. Birinci ve ikinci setlere ilişkin ham kanonik katsayılar Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** İki Değişken Set İçin Ham Kanonik Korelasyon Katsayıları

BARTO Boyutlar	1	2	3	4
Okulda Etik	-0,15	0,65	-1,22	- 0,08
Günlük Yaşamda Etik	0,84	0,74	0,62	-0,28
Yatırım	-0,01	0,37	-0,34	-0,42
Şans	0,34	0,03	0,23	-0,09
Sağlık	-0,37	-0,03	0,08	0,39
Güvenlik	0,07	0,07	0,61	0,41
Eğlence	-0,58	-0,16	0,01	1,26
Sosyal	-0,99	-0,35	0,77	-1,40
<b>Kimlik Statüleri</b>				
İpotekli Kimlik	1,09	-0,02	-0,42	-0,63
Başarılı Kimlik	-0,85	-0,33	-0,60	-1,05
Moratoryum Kimlik	-0,47	0,99	-1,35	0,86
Dağınık Kimlik	-0,29	0,86	2,54	-0,43
<b>Korelasyon Katsayıları</b>				
	0,49	0,21	0,13	0,07

Her değişken setinde farklı sayıda değişkenler yer almaktadır. Kanonik korelasyon analizinde, kanonik değişken çiftleri ve kanonik korelasyon sayısı  $\min(p, q)$ , iki kümedeki en küçük değişken sayısı kadar olmaktadır. Çalışmamıza baktığımızda birinci set grubunda 4 ikinci set grubunda 8 değişken yer almaktadır. Set grupları  $\min(4, 8)$  olduğuna göre 4 tane kanonik değişken çiftleri ve kanonik korelasyon sayısı elde edilmektedir. Birinci Değişken seti ile ikinci değişken setinde bulunan  $U_i$  ( $U_1, U_2, U_3$  ve  $U_4$ ) değişken çiftleri, birinci değişken setindeki 4 orijinal değişkenin her biri için hesaplanan kanonik değişken çiftleridir.  $V_i$  ( $V_1, V_2, V_3$  ve  $V_4$ ) değerleri ise ikinci değişken setindeki 8 orijinal değişkenin her biri için hesaplanan kanonik değişken çiftleridir. Birinci Set grubunu kimlik statüleri ve ikinci set grubunu belirli alanlara özgü risk tutumu alt boyutları oluşturmaktadır. Tablo 3. İncelendiğinde ham(standartlaşmamış) birinci setteki kanonik değişkene bakıldığında belirli alanlara özgü tutum ölçeği alt boyutlarında sırasıyla sosyal (-0,99), günlük yaşamda etik (0,84), eğlence (-0,58), sağlık (-0,37), şans (-0,34), okulda etik (-0,15), güvenlik ( 0,07) ve yatırım (-0,01) değerleri tabloda gösterilmiştir. Ego kimlik statüleri alt boyutlarında ise sırasıyla ipotekli kimlik ( 1,09), başarılı kimlik (-0.85), moratoryum kimlik (0,47) ve dağınık kimlik (-0,29) gösterilmiştir. İki set arasındaki korelasyon katsayısı ise .49 olarak bulunmuştur. Bu değerler standartlaştırılmış kanonik korelasyon değerlerine göre çoklu bağlantı sorunu



olabileceğinden ham kanonik korelasyon değerleri yorumlanmamıştır. Bunun yerine tablo 6'da standartlaştırılmış kanonik korelasyon değerleri yorumlanmıştır. .

**Tablo 4.** Tüm Kanonik Korelasyon Modelinin Anlamlılık Testi

	Değer	sd1	sd2	F	F anlamlılık Değeri
Wilks' lambda	0,75	32	5182,98	12,73	0,00a
Pillai's trace	0,26	32	5632	120,33	0,00a
Lawley-Hotelling trace	0,29	32	5614	13,05	0,00a
Roy's largest root	0,17	8	1408	30,57	0,00u

\*p<0,05 e = tam, a = Yaklaşık, u = Üst sınır

Kanonik korelasyonların anlamlılık testini genellikle uygulanabilirliği daha fazla olduğu için Wilks  $\lambda$  testine dayalı olarak yapılmaktadır (Sherry & Henson, 2005). Kanonik korelasyon anlamlılık testinin ilk amacı kanonik değişken çiftlerin kaç tanesinin önemli olduğunu tespit edebilmek için kullanılmaktadır. Bir diğer amacı ise anlamlı olmayan kanonik korelasyona kadar anlamlılık testi yapılarak boyut indirgeme vasıtasıyla büyükten küçüğe sıralanmış anlamlı kanonik korelasyonlar tespit edebilmektir.

Tablo 4 incelendiğinde kanonik modele baktığımızda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Wilks's  $\lambda = 0,75$ ;  $F_{(32, 5182,98)} = 12,73$ ;  $p < 0,05$ ). Araştırma grubundaki örneklemin çok fazla olduğu çalışmalarda, gerçekte anlamlı olmayan F değerlerin istatistiksel olarak anlamlı çıkabilmektedir. Bu durum dikkate alındığında kanonik korelasyon analizi modelinin anlamlılığının tespitinin yanı sıra pratikte anlamlı olmayan çok küçük F değerlerinin bile istatistiksel olarak anlamlı çıkabildiği göz önüne alındığında, kanonik korelasyon analizinde modelin anlamlılığının yanı sıra modelin açıklama varyansına (etki büyüklüğü) ilişkin bir değerlendirmenin de yapılması oldukça önemlidir. Bu konuda ters etki büyüklüğü olarak adlandırılan Wilks  $\lambda$  değerinden yararlanılmaktadır. Wilks  $\lambda$  değeri, analiz sonucunda elde edilen modelde kanonik değişkenler arasında açıklanan varyansı ifade etmektedir. Dolayısıyla "1- $\lambda$ " değeri kanonik değişkenlerin paylaştıkları ortak varyans miktarını göstermekte ve regresyon analizindeki  $R^2$  değeri gibi yorumlanabilmektedir (Sherry & Henson, 2005; Tabachnick & Fidell, 2007). Tablodaki Wilks's  $\lambda$  değeri için "1- $\lambda$ " değeri "0,25" olarak hesaplanmaktadır. Buna göre, belirli alanlara özgü risk tutumu ile ego kimlik statüleri veri setleri arasında paylaşılan ortak varyansın % 25 olduğu söylenebilir. Aynı zamanda kanonik korelasyonun katsayısının karesi  $(0,49)^2$  açıklanan varyansı vermektedir.

Kanonik korelasyon analizinde her bir kanonik fonksiyonun veri setleri arasında paylaşılan ortak varyansın ne kadarını açıklayabildiğini tespit etmek için boyut azaltma analizinden de yararlanılabilmektedir. Boyut azaltma analizinde kanonik çiftler, kanonik değişkenler arasındaki korelasyonun değerine göre hiyerarşik olarak sıralanmaktadır. Boyut azaltma analizi tablosunun ilk satırına bakılarak kanonik modelin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ve veri setleri arasında paylaşılan ortak varyansın ne kadar olduğuna karar verilebilir. Bu şekilde boyut azaltma analizi tablosunun arasındaki ilişkinin en yüksek olduğu birinci çift çıkarıldıktan sonra, kalan kanonik çiftlerin veri setleri arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığı ve veri setlerinin paylaştıkları ortak varyans ne olduğu bulunabilir. Boyut azaltma analizi anlamlı olmayan değere kadar gidebilmektedir. Genellikle elde edilen bu son kanonik çift için kanonik değişkenler arasındaki korelasyonun değeri istatistiksel olarak anlamlı değildir (Sherry & Henson, 2005).

### 3.1. "Üniversite öğrencilerinin belirli alanlara özgü risk alma tutumları ve ego kimlik statüleri kümelerinin birleşiminde kaç tane anlamlı kanonik değişken çifti vardır?" Alt Problemine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin belirli alanlara özgü risk alma tutumları ve ego kimlik statüleri kümelerinin birleşiminde anlamlı kanonik değişken çiftleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Kanonik Korelasyon değişken çiftlerin Anlamlılık Analizi

	Kanonik Değişken	İstatistik	sd1	sd2	F	F anlamlılık Değeri
Wilks' lambda	1-4	0,75	32	5182,98	12,72	0,01 a*

Wilks' lambda	2-4	0,88	21	4037,82	8,11	0,01 a*
Wilks' lambda	3-4	0,97	12	2814	2,40	0,04e*
Wilks' lambda	4	0,99	8	1408	1,30	0,26e

\*P<0,05 e = tam a = Yaklaşık

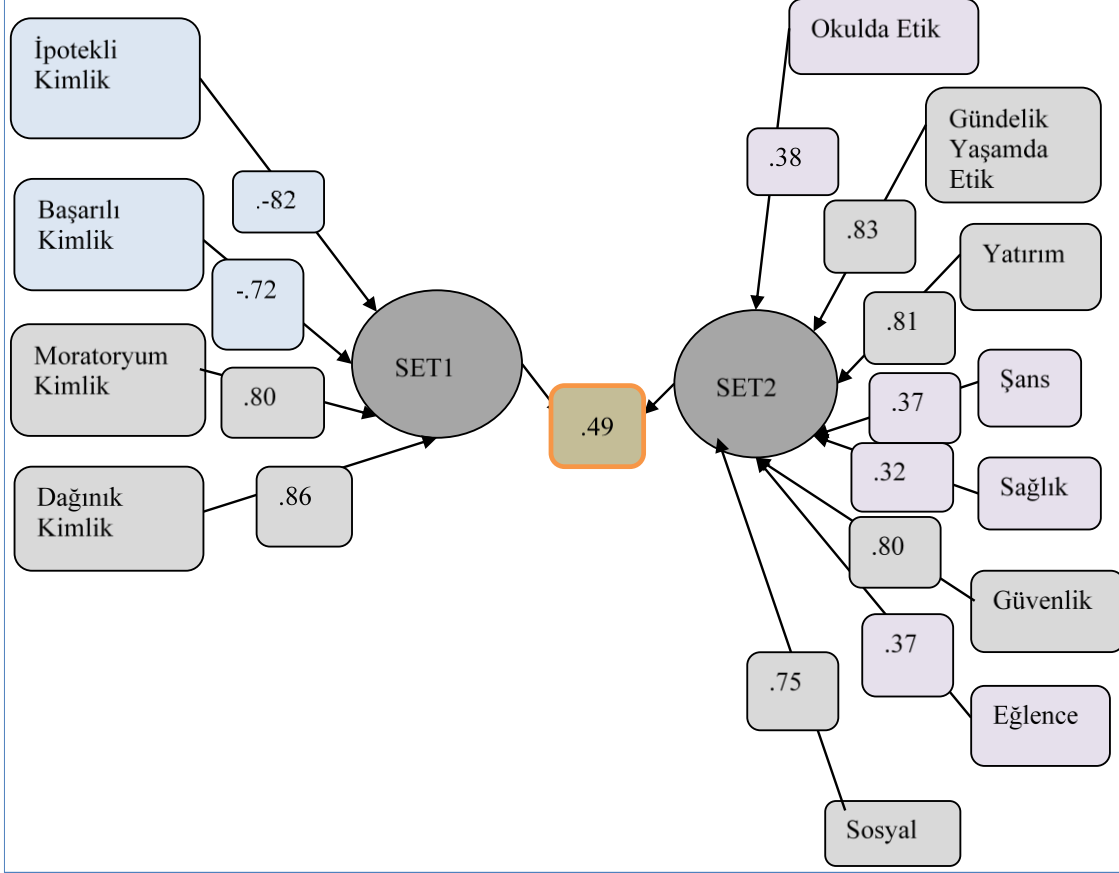
Kanonik değişken çiftleri arasında yapılan Wilks' Lambda analizi ile hangi kanonik değişken çiftleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmesi amaçlanmıştır. Tablo 5 incelendiğinde kanonik değişken çiftleri (Kanonik fonksiyon) olan "1-4, 2-4 ve 3-4" değişkenleri istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Wilk's  $\lambda=0,7566$ ;  $F_{(32,5182)}=12,724$ ; Wilk's  $\lambda=0,8880$ ;  $F_{(21,4037)}=8,118$ ; Wilk's  $\lambda=0,9797$ ;  $F_{(12,2814)}=2,405$ ;  $p<0,05$ ). "4" kanonik değişken istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır (Wilk's  $\lambda=0,9954$ ;  $F_{(8,1408)}=1,300$ ;  $p>0,05$ ). Sonuç olarak; 3 kanonik çift anlamlı bulunarak en yüksek korelasyon katsayısı olan değişken çifti yorumlanmaya alınmıştır. Çalışma grubundaki katılımcı sayısının fazla olduğu araştırmalarda, pratikte anlamlı olmayan çok küçük F değerlerinin bile istatistiksel olarak anlamlı çıkabilmektedir. Bu durumda ters etki büyüklüğü olan Wilks  $\lambda$  değeri kullanılmaktadır. Wilks  $\lambda$  değeri, analiz sonucunda elde edilen modelde kanonik değişkenler arasında açıklanamayan varyansı ifade etmektedir. Dolayısıyla "1- $\lambda$ " değeri kanonik değişkenlerin paylaştıkları ortak varyans miktarını göstermekte ve regresyon analizindeki R<sup>2</sup> değeri gibi yorumlanabilmektedir. Birinci kanonik değişken çiftinin (1-4); belirli alanlar özgü risk alma tutumu ve ego kimlik statüleri veri setlerinin paylaştıkları ortak varyans %25'tir (1-0,75=0,25). Birinci kanonik çift çıkarıldıktan sonra ikinci kanonik değişken çiftinin (2-4) belirli alanlara özgü risk alma tutumu ve ego kimlik statüleri veri setlerinin paylaştıkları ortak varyans %11,2'dir (1-0,88=0,12). Üçüncü kanonik değişken çiftinin paylaştıkları ortak varyans ise % 0,23'tür (1-0,97=0,03). Bundan sonraki aşama; birinci ve ikinci set değişkenine ilişkin standardize edilmiş kanonik katsayılar tespit etmektir. Burada amaç çoklu regresyon analizindeki standartlaştırılmış regresyon katsayıları gibi her setteki nisbi (görel) katkılarını göstermektedir. (Albayrak, 2006). Ayrıca Sharma (1996) standardize edilmiş kanonik katsayılar, kanonik değişkenlerin oluşmasında orijinal değişkenlerin katkılarını göstermektedir. Buna göre, kanonik değişken çiftlerine ait standardize kanonik katsayılar (ağırlıklar) Tablo 5'te verilmiştir.

Birinci ve ikinci set değişkenine ait standardize edilmiş kanonik katsayılar Tablo 6'da gösterilmiştir. Bu katsayılar her bir setteki değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkilerini göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2007). Tartışma bölümünde yapısal katsayılar dikkate alınarak yorumlanacaktır. Tablo üzerinde anlaşılması zor olduğu için Şekil 2 daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadır.

**Tablo 6.** Birinci Set ve İkinci Set Değişkenine İlişkin Kanonik Yükler (Yapısal Katsayılar)

Kanonik Değişken	U <sub>1</sub>	U <sub>2</sub>	U <sub>3</sub>
<b>Kimlik Statüleri</b>			
İpotekli Kimlik	-0,82*	0,32	-0,20
Başarılı Kimlik	-0,72*	-0,35	-0,24
Moratoryum Kimlik	0,80*	-0,12	-0,33
Dağınm Kimlik	0,86*	-0,08	0,37
Kanonik Değişken	V <sub>1</sub>	V <sub>2</sub>	V <sub>3</sub>
<b>BARTO Alt Boyut</b>			
Okulda etik	0,38	-0,38	-0,30
Gündelik yaşamda etik	0,83*	0,15	0,44
Yatırım	0,81*	-0,31	0,06
Şans	0,37	-0,04	0,27
Sağlık	0,32	-0,29	0,27
Güvenlik	0,80*	-0,31	0,41
Eğlence	0,37	-0,44	0,23
Devamı)			
Sosyal	0,75*	-0,43	0,37
Kanonik Korelasyon	0,49	0,21	0,13

\* $U_i$  ve  $V_i \geq 0,45$



Şekil 1. Birinci Kanonik değişken çiftine ait Kanonik Yükler(Yapısal Katsayılar)

Şekil 1 incelendiğinde kanonik değişkenler ile kendi değişken setleri içerisinde yer alan orijinal değişkenler arasındaki kanonik yükler incelendiğinde  $U_1$  kanonik değişkenine en büyük katkıyı, en büyük kanonik yüke sahip olan moratoryum kimlik (0,80) ve dağınık kimlik (0,86), başarılı kimlik (0,72) ve ipotekli kimlik (0,82) takip ettiği görülmektedir. Değişkenlerin işaretlerine baktığımızda moratoryum kimlik ve dağınık kimlik pozitif yönde ilişki vardır. Başarılı kimlik ve ipotekli kimlik negatif yönde ilişki olduğu saptanmıştır.  $V_1$  kanonik değişkenine en büyük katkıyı, en büyük kanonik yüke sahip olan gündelik yaşamda etik (0,83), yatırım (0,81), güvenlik (0,80) ve sosyal (0,75) alt boyut sağladığı ve bunu sırası ile okulda etik (0,38), şans (0,37), sağlık (0,32) ve eğlence (0,37) takip ettiği görülmektedir. Değişkenlerin işaretlerine baktığımızda gündelik yaşamda etik, okulda etik, şans, sağlık, yatırım, güvenlik, eğlence ve sosyal pozitif yönde olduğu saptanmıştır. Set 1 ve Set 2 arasındaki kanonik korelasyon ise “0,49” olduğu bulunmuştur. Set 1 ve set 2 değişken kümelerinin ortak varyansı kanonik korelasyon değerinin karesidir. Set 1 ve set 2 kanonik korelasyon değişkenlerinin ortak varyansı “%25” olarak hesaplanmıştır. Her iki set incelendiğinde, “0,45” değere sahip değişkenler yorumlamaya alınacaktır. Dolayısıyla set 1 kümesinde başarılı kimlik statüsü ve dağınık kimlik statüsü “0,45” üzerindedir. Set 2 kümesinde ise gündelik yaşamda etik, yatırım, güvenlik ve sosyal risk alma boyutlarında “0,45” üzerindedir.

### Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular araştırmanın problemleri ve ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

### **1. Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Risk Alma Tutumlarının (okulda etik, gündelik yaşamda etik, yatırım, şans, sağlık, güvenlik, eğlence ve sosyal) Tartışılması**

Araştırma bulguları incelendiğinde her bir alt boyut için anlamlı bulunmuştur. Bu nedenle alt boyutlar dikkate alınarak tartışılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde üniversiteye devam eden erkek öğrencilerinin okulda etik, gündelik yaşamda etik, yatırım, şans, sağlık, güvenlik, eğlence ve sosyal risk alma boyutuna ilişkin cinsiyet değişkenine göre yapılan karşılaştırmada kız öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgular yapılan diğer çalışmaların bulgularıyla (Aktaş, 1997; Chiu, Lee & Huang 2004; Gülgez 2007; Ağyar ve Dağdelen, 2008; Aksüt ve Batur, 2011; Yangın ve Kahyaoğlu 2012; Morsümbül, 2013; Aktaş ve Erhan, 2015) uyumlu görünmektedir. Araştırmada elde edilen bu bulgunun olası bir nedeni olarak Arnett'in (1992) de belirttiği gibi toplumda erkeklere yüklenen cinsiyet rollerinin belirginleşmesiyle erkeklerin kızlara oranla daha fazla risk alma tutumu sergileyebilecekleri olabilir. Yani toplumda var olan cinsiyet kalıp yargıları nedeniyle erkeklerin kızlara göre daha fazla risk alma tutumuna girmeleri bu bulgunun nedeni olarak düşünülebilir. Sonuç olarak erkeklerin kızlardan daha fazla risk alma tutumu sergilemelerinin nedeni olarak toplum kızlara göre erkeklerin yaşam alanlarında özgür ve daha bağımsız bir şekilde davranışlar sergilemelerine destek vermesiyle birlikte erkeklerin kızlardan daha fazla risk alma tutumu sergiledikleri söylenebilir.

### **2. Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Risk Alma Tutumlarının (okulda etik, gündelik yaşamda etik, yatırım, şans, sağlık, güvenlik, eğlence ve sosyal) Tartışılması**

Araştırma bulguları incelendiğinde okulda etik ve güvenlik risk alma tutumu alt boyutları puanlarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği; gündelik yaşamda etik, yatırım, şans, sağlık, eğlence ve sosyal risk alma boyutları puanlarının farklılık göstermediği belirtilmiştir.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin okulda etik risk alma boyutuna ilişkin puanlarının sınıf düzeyine göre yapılan karşılaştırmasında üniversiteye devam eden 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin 4. Sınıflara göre daha fazla risk alma tutumu sergiledikleri bulunmuştur. Kopya çekme gibi riskli davranışlarda 1., 2. ve 3. sınıfların daha üst sınıflara göre daha fazla kopya çekme davranışında bulunduğu ve üniversite eğitimi boyunca öğrenildiği belirtilmektedir (Seven ve Engin, 2008). Akdağ ve Güneş (2002) yaptıkları çalışmada 4. sınıflar ile 2. sınıflar arasında kopya çekme ve bir başkasının ödevini çalma gibi riskli davranışlarda anlamlı bir fark bulmuşlardır. Sözü edilen bu araştırmalar bulguları kısmen desteklemektedir. Ancak; Çetin (2007) 3. sınıf öğrencilerinin 2. sınıf öğrencilerine göre daha çok kopya çekme eğiliminde olduğunu belirtmiştir. Yine yapılan başka bir çalışmada 1. sınıf öğrencilerinin 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre daha az kopyaya ihtiyaç duydukları belirtilmiştir (Seven ve Engin, 2008). Sözü edilen araştırma sonuçları değerlendirildiğinde; bu araştırmada alt sınıftaki öğrencilerin üst sınıftaki öğrencilere göre daha fazla risk alma tutumlarının olası nedeni, ortaöğretimde kopya çekme davranışını alışkanlık haline getirmiş öğrencilerin üniversitenin ilk yıllarında bu tür riskli davranışlara devam ediyor olmaları olabilir (Yangın & Kahyaoğlu, 2009). Bunun yanında son sınıf öğrencilerinin daha bilinçli olmaları ve mesleğin gerektirdiği etik kuralları özümsemiş olmaları bu öğrencilerin riskli davranışları sergilemekten kaçınma nedeni olarak düşünülebilir. Araştırmada üniversite öğrencilerinin güvenlik risk alma boyutuna ilişkin puanlarının sınıf düzeyine göre yapılan karşılaştırmasında üniversiteye devam eden 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin 4. sınıflara göre daha fazla risk alma tutumu sergiledikleri bulunmuştur. Dabak, Sunter, Canbaz ve Peksen (1997) Samsun Ondokuz Mayıs üniversitesinde yaptıkları çalışmada öğrencilerin % 61'i oranında kask takmadığını belirtmiştir. Ayrıca Samsun Ondokuz Mayıs üniversitesindeki öğrenciler ile Ankara'daki bazı liselerdeki öğrenciler karşılaştırıldığında kask takma oranları üniversite öğrencilerinde daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu durum kask takmanın risk alma tutumuyla ilgili değil toplumsal olarak eğitim eksikliği ve alışkanlığın olmadığının göstergesi olduğundan kaynaklanabilir. Üniversite ve lisede yapılan çalışmada erkeklerde üniversiteye geçişle birlikte risk alma davranışları artmaktadır. Kızlarda ise; üniversite yıllarındaki risk alma tutumu lise birinci sınıfa göre arttığı gözlenmektedir (Uludağlı ve Sayıl, 2009). Lashrook (2000) Üniversitede okuyan bireylerin sosyal dışlanma, bir gruba dâhil olma ve kendilerini yetersiz hissetme gibi olumsuz durumlardan kaçınmak için risk alma davranışları sergilediklerini bulmuştur. Benzer şekilde ergenler üzerine yapılan bir çalışmada 12. sınıfa devam eden öğrenciler 9 ve 10. sınıflardan yaşça büyük oldukları için her yönüyle kendilerini gösterme çabası içine girdiklerinden daha fazla risk alma davranışları sergiledikleri bulunmuştur (Evren,

2008). Kara ve arkadaşları (2003) Kocaeli’de lise öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada araç içinde seyahat ederken kemer takma oranlarına bakıldığında yüksek risk alma tutumu olduğu tespit edilmiştir. Deniz (2009) yaptığı çalışmada son sınıf öğrencilerinin okulu bitirme aşamasında oldukları için kaygı oranlarının arttığını ve bu kaygının daha fazla risk alma tutumu sergilemelerine neden olabildiğini belirtmektedir. Trafik kazaları gençlik döneminde ölüm sebeplerinden bir tanesidir.

### 3. Kanonik Korelasyon Analizine İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu bölümde belirli alanlara özgü risk tutumları (gündelik yaşamda etik, yatırım, güvenlik ve sosyal ) ile ego kimlik statüleri arasında kanonik korelasyonlara ilişkin anlamlı çıkan bulguların genel bir değerlendirmesi yapılarak tartışmaya yer verilmiştir. Bu bölümde belirli alanlara özgü risk tutumları ile ego kimlik statüleri arasında kanonik korelasyonlara ilişkin anlamlı çıkan bulguların başlıklar halinde tartışılmasına yer verilmiştir.

#### *a. Gündelik Yaşamda Etik Risk Alma Tutumu İle Ego Kimlik Statüleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Araştırma grubundaki üniversite öğrencilerinin gündelik yaşamda etik risk alma Tutumu puanlarının başarılı kimlik ve ipotekli kimlik statüleri puanları ile negatif yönde, moratoryum (askıya alınmış) ve dağınık kimlik statüleri ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Üniversite öğrencileri üzerinde psikolojik çevrenin kimlik statülerine olan etkisini araştıran Adams ve Fitch (1983) farkındalık, geleneksellik, bilimsellik, akademik, çevre ve standartlar gibi risk alma boyutlarında değerlendirme yapmışlardır. Araştırma sonucunda bilimsellik ve akademik ile ilgili boyutların başarılı ve ipotekli kimlik statüsüne sahip bireylerin daha çok ilgilendiğini bulmuşlardır. Dağınık ve moratoryum kimlik statülerine sahip bireylerin diğer risk boyutlarıyla ilgilenmediği, yaşadığı çevrenin etkisinde kaldıklarını bulmuşlardır. Başka bir çalışmada, Bradley ve Matsukis (2000) Avusturyalı üniversite 1. sınıf öğrencilerinde kimlik statüleri ile suç davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmada ipotekli kimlik ve başarılı kimlik statüsüne sahip olan gençlerin benzer düzeyde suç davranışları gösterdikleri, dağınık ve moratoryum kimlik statüsündekilerin başarılı kimlik statüsüne sahip olanlara göre suç davranışını daha fazla sergilediklerini bulmuşlardır. Hewitt, Regoli ve Kierkus (2006) ergenler üzerinde yaptıkları çalışmada dışa dönük, cesur ve asi olan ergenlerin dağınık kimlik statüsüne sahip olduğunu bulmuşlardır. Ceylan (2010) üniversite öğrencilerinin temel internet kullanım amaçları ve problemleri internet kullanımında risk alma davranışları ile ego kimlik statüleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada moratoryum ve dağınık kimlik statüsüne sahip öğrencilerin problemleri internet kullanımında risk alma davranışları gösterdiklerini bulmuştur. Ayrıca başarılı kimlik statüsüne sahip bireylerde ise temel internet kullanım amaçlarını daha yüksek düzeyde kullanarak daha az risk alma davranışları sergilediklerini bulmuştur. Benzer bir çalışmada Arabzadeh, Bayanati, Nikdel, Nadery ve Naimi (2012) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada başarılı kimlik statüsüne sahip bireylerin problemleri internet kullanımının azaldığı, moratoryum ve dağınık kimlik statüsüne sahip bireylerin problemleri internet kullanımının arttığı bulgusuna ulaşmışlardır. İpotekli kimlik statüsüyle bir ilişki bulmamışlardır. Bir başka anlatımla, internet kullanımında risk alan bireylerin moratoryum ve dağınık kimlik statüsüne sahip olduğu, buna karşılık başarılı kimlik statüsüne sahip bireylerin ise internet kullanımında daha az risk alma tutumu sergiledikleri söylenebilir. Afrikalı ve Amerikalı bireylerde araştırma yapan Emily, Forehand, Colletti ve Rakow (2009) kaygı ile risk alma tutumu arasında ilişki bulmuştur. Yani, kaygılı olan bireyler kaygıları ile baş edebilmek için bazı riskli davranışlara başvurdukları görülmektedir. Dolayısıyla Gönül’ün (2008) yetişkinler üzerinde yaptığı çalışmada kaygı (eş, iş bulma, rekabet ortamı, geçim gibi sıkıntılar) düzeyi ile ego kimlik statüleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Başarılı kimlik statüsüne sahip bireylerin kaygı düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. O halde risk alma tutumunun kaygı ile ilişkisi olduğu düşünüldüğünde, başarılı kimliğe sahip bireylerin daha az risk alma davranışları sergilediklerini bulmuştur. Ökmen ve Aslan (2001) şehirleşme ve kimlik oluşumu ile ilgili yaptıkları çalışmada şehirleşme olgusu bireylerin kimlik gelişimini olumsuz yönde etkilediklerini bulmuşlardır. Yani, şehirleşme olgusu bireylerin risk alma davranışlarına yönlendirmekle beraber dağınık ve moratoryum kimlik statülerini oluşturmalarına neden olduğu düşünülebilir.

### ***b. Yatırım Risk Alma Tutumu İle Ego Kimlik Statüleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi***

Araştırma grubundaki üniversite öğrencilerinin yatırım risk alma puanlarının başarılı kimlik ve ipotekli kimlik statüleri puanları ile negatif yönde, moratoryum (askıya alınmış) ve dağınık kimlik statüleri ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Örneğin, Akman (2007) üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında ailesini duyarsız ve tutarsız değerlendiren aynı zamanda ailesini ekonomik anlamda yetersiz değerlendiren bireylerin başarılı kimlik statüsü puanının düştüğü, dağınık ve moratoryum kimlik statüsü puanının yükseldiğini bulmuştur. Huang (2006) internet ortamında kumar bağımlılığı ile kimlik statüleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmada kumar bağımlılığı olan bireylerin başarılı kimlik statüsünde düşük puan aldığını, dağınık kimlik statüsünde ise yüksek puan aldığını bulmuştur. Moratoryum (askıya alınmış) ve ipotekli kimlik statüsündeki bireylerde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Benzer bir çalışmada Matsuba (2006) patolojik internet ortamında kumar oynama ile kimlik statüleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda dağınık ve moratoryum kimlik statüsüne sahip bireylerin internet ortamında kumar oynama risk davranışının daha fazla olduğunu bulmuştur. Ayrıca, Ceyhan ve Çetin (2015) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada heyecan arama, problemlerle internet kullanımı ile kimlik statüleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonucunda heyecan arama davranışı arttıkça problemlerle internet kullanımının arttığını bulmuşlardır. Ayrıca başarılı kimlikle negatif yönde, dağınık ve askıya alınmış kimlik statüleriyle pozitif yönde ilişki bulmuşlardır. Haan ve MacDermid (1999) çalışmalarında ergenlerin yoksulluk koşullarında kimlik gelişimini ve buna bağlı olarak gelişen kimlik statüsünü dağınık ve moratoryum kimlik olarak belirtmişlerdir. Kocacık (2003) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada sosyoekonomik düzeyi yüksek olan bireylerin kimlik duygusu kazanım düzeyinin yükseldiğini yani başarılı kimliğe doğru ilerlediklerini bulmuştur. Bir başka anlatımla yatırım alanında gerçekçi risk alan bireylerin başarılı kimlik statüsünde olduğu söylenebilir. Ünlü (2001) lise öğrencileri üzerinde kimlik statüleri ile sosyoekonomik düzey arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda alt ekonomik düzeye sahip öğrencilerin başarılı, dağınık ve askıya alınmış kimlik statüleri arasında anlamlı bir fark olduğu ancak ipotekli kimlik statüsü arasında anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur. Bütün bu araştırmalar incelendiğinde şans oyunları, finans sektörü, sosyoekonomik düzey gibi faktörler riskli davranışlar içerisinde değerlendirilmektedir. Bunlar bize göstermektedir ki dağınık ve moratoryum kimlik statülerine sahip bireylerin yatırım boyutunda risk alma tutumlarının başarılı ve ipotekli kimlik statülerine sahip bireylere göre daha fazla risk alma davranışları sergiledikleri söylenebilir.

### ***c. Güvenlik Risk Alma Tutumu İle Ego Kimlik Statüleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi***

Araştırma grubundaki üniversite öğrencilerinin güvenlik risk alma puanlarının başarılı kimlik ve ipotekli kimlik statüleri puanları ile negatif yönde, moratoryum (askıya alınmış) ve dağınık kimlik statüleri ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Pala (2007) ergenlerin madde bağımlılığı ile kimlik statüleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında başarılı kimlik statüsüne sahip olan ergenlerin madde bağımlılığı konusunda risk alma oranının düşük, buna karşılık dağınık kimliğe sahip ergenlerde daha yüksek olduğunu bulmuştur. Uçar (1999) ergenlerde intiharı tetikleyen düşünceler ile kimlik statüleri arasındaki ilişkiye bakıldığında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Gündoğdu ve Zeren (2004) ailenin yanında kalan ergenler ile yurtda kalan ergenlerin kimlik statüsü bakımından karşılaştırdığında aile yanında kalan ergenlerin daha başarılı bir kimlik geliştirerek olumsuz davranışlardan uzak durduğunu, yurtda kalan ergenlerin ise kimlik kargaşası yaşayarak olumsuz davranışlara yöneldiğini bulmuşlardır. Bu bulguya dayanarak aile yanında yetişen gençlerin kimlik gelişimi başarılı olduğu için risk alma davranışları yurtda kalan bireylere göre daha az olduğu söylenebilir. Başka bir araştırmada problem davranış kuramının temsilcisi olan Jessor (1991) risk alma tutumu problemlerle davranış olarak tanımlamıştır. Jessor'ın kuramı göz önüne alındığında, ergenlerin kimlik statüleri ve problemlerle davranış (alkol, uyuşturucu vb.) alanları arasındaki ilişkileri inceleyen Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbusch (1991) ergenler üzerinde yapmış oldukları bu çalışmada, başarılı kimlik statüsüne sahip olan bireylerin dağınık ve moratoryum kimlik statüsüne sahip bireylerden daha fazla problem davranışı sergilediklerini bulmuşlardır. İpotekli kimliğe sahip ergenlerde ise anlamlı bir farklılık bulunmuşlardır.



#### *d. Sosyal risk alma Tutumu ile Ego kimlik statüleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*

Araştırma grubundaki üniversite öğrencilerinin sosyal risk alma puanlarının başarılı kimlik ve ipotekli kimlik statüleri puanları ile negatif yönde, moratoryum ve dağınık kimlik statüleri ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Gençlerde yalnızlık duygusu, alkol ve ilaç kullanımı gibi risk alma davranışları sergilemesine neden olabilmektedir (Özkürkçügil, 1998). Bu bakımdan Arslan, Hamarta, Özyeşil ve Saygın (2011) üniversite öğrencilerinin yalnızlık ile kimlik statüleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada dağınık ve moratoryum kimlik statüsüne sahip bireylerin yalnızlık puan ortalamalarının başarılı kimlik statüsüne sahip bireylere göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bu araştırmada elde edilen bulgularla ilişkilendirilecek olursa, Özkürkçügil'in de (1998) belirttiği gibi dağınık ve moratoryum kimlik statüsüne sahip bireylerin yalnızlık düzeyi fazla olabileceği ve bunun sonucunda risk alma davranışlarının da artış olabileceği söylenebilir. Bacanlı (2012) karar verme stratejileri ile ego kimlik statüleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Başarılı kimliğe sahip olan bireylerin otorite figürleriyle daha az sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Buradan yola çıkarak başarılı kimlik statüsüne sahip olan bireylerin mantıklı karar vererek daha az risk alma tutumu sergileyebilecekleri buna karşın moratoryum ve dağınık kimlik statüsüne sahip olan bireylerin ise daha fazla risk alma tutumu sergileyebilecekleri düşünülebilir. Diğer bir çalışmada bireylerin kendini açmama davranışı suça yönelik riskli davranışların belirleyicisi olduğu görülmektedir (Darling, Cumsill & Caldwell, 2006). Gültekin (2000) ergenlerin kendini açma davranışları ile kimlik statüleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu iki araştırma dikkate alındığında başarılı kimlik statüsüne sahip bireylerin kendini açma davranışının fazla olması diğer kimlik statülerine sahip bireylere göre daha az risk alma tutumu sergilemelerine neden olduğu söylenebilir. Yapılan bir diğer çalışmada sigara, alkol, uyuşturucu gibi kullanımlar gençlerde sık rastlanan risk alma davranışları olarak nitelendirilmektedir. Yani, alkol, sigara, uyuşturucu ve madde kullanımı gibi davranışların risk alma davranışlarını tetiklediği ifade edilmektedir. Atak'ın (2011) yaptığı araştırmada ise sigara ve alkol kullanma ile hem yaşam doyumu hem de öznel iyi oluş arasında ters yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla bu araştırmada moratoryum ve dağınık kimlik statüsüne sahip bireylerin daha fazla sosyal risk alma davranışları sergilemeleri onların yaşam doyumlarının ve öznel iyi oluş düzeylerinin düşük olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bir başka deyişle dağınık ve moratoryum kimlik statüsüne sahip bireylerin öznel iyi oluş düzeylerinin düşük olması, riskli davranışları diğer kimlik statülerine göre daha fazla sergilemelerine neden olduğu söylenebilir. Başka bir çalışmada Clancy & Dollinger (1993) bireylerin öz kontrol düzeyleri ile kimlik statüleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda bireylerin öz kontrol düzeyi ile başarılı kimlik statüsü arasında pozitif yönde bir ilişki, buna karşılık ipotekli, moratoryum ve dağınık kimlik statüleri arasında negatif yönde ilişki bulunmuşlardır. Clancy ve Dollinger'in (1993) bu araştırması dikkate alındığında öz kontrol düzeyi yüksek olan bireylerin risk alma davranışları daha az olduğu bulunmuştur (Aloulou & Fayolle, 2005; Çetin, 2011). Bu araştırmadaki bulgular dikkate alındığında başarılı kimlik statüsüne sahip bireylerin öz kontrol düzeylerinin yüksek olabileceği ve bunun sonucunda daha az risk alma tutumu sergileyebilecekleri, buna karşılık ipotekli, moratoryum ve dağınık kimlik statüsüne sahip bireylerin öz kontrollerini algılama düzeyleri olabilir. Berzonsky (1994) üniversite öğrencilerinin çevreye uyumu ile kimlik statüleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada başarılı ve ipotekli kimlik statülerine sahip bireylerin daha fazla çevreye uyum sağladıklarını bulmuştur. Buna karşın, dağınık ve moratoryum kimlik statüsüne sahip bireylerin ise daha az çevreye uyum sağladıklarını bulmuştur. Berzonsky'nin (1994) araştırması değerlendirildiğinde dağınık ve moratoryum kimlik statüsüne sahip bireyler diğer kimlik statülerine göre çevreye uyum sağlamakta zorluk yaşadıklarından daha fazla sosyal risk alma tutumu sergiledikleri düşünülebilir. Çalışma sonucunda başarılı ve moratoryum kimlik statüsündeki bireyler kendilerini çevreleri ile olan ilişkilerinde daha kontrollü davranış sergilediklerini değerlendirmektedirler. Dağınık ve ipotekli kimlik statüsüne sahip ergenler ise kendilerini çevreleyen dünyaya ve günlük meselelere karşı daha düşük kontrol duygusu hissetmekte olduklarından daha fazla risk alma tutumu sergiledikleri düşünülebilir.

Bütün bu sonuçlar sözü edilen tüm bulgularla değerlendirildiğinde;

- I. *Başarılı kimlik statüsündeki* bireyler stresi ele alma, bağımsız yargılama ve karar verme bakımından esnek ego gücüne sahip bireylerdir. Bu bireyler bir karara ulaşmış, kriz durumunu araştırıp başarılı bir şekilde atlatan, iç gözlemler yapan ve süreklilik gösteren davranışlar sergilemektedirler (Santrock, 2013). Bu nedenle başarılı kimliğe sahip bireylerin risk alma davranışları gösterirken daha mantıklı, düşünme süzgecinden geçiren, streslerle başa çıkmada işlevsel çözümler üreten ve kriz durumunu araştırıp başarılı bir şekilde atlatıp gözlemler yapan bireylerdir. Bütün bu özellikler dikkate alındığında başarılı kimlik statüsüne sahip bireylerin riskli davranışları daha az sergilemeleri olasıdır.
- II. *İpotekli kimlik statüsündeki* bireyler herhangi bir araştırma yapmadan anne-baba, akraba ve önemli kişilerin beklentilerine göre kendi kimliğini oluşturmaktadır (Oskay, 1997). Dolayısıyla ipotekli bireyler, başarılı kimlik statüsündeki bireyler gibi olabilirler ancak bireysel araştırma sürecini kendilerinden ziyade aileleri gerçekleştirmektedir. Kollektif kültüre sahip toplumlarda ipotekli kimlik statüsüne sahip bireyler sağlıklı bir gelişim sağlamaktadır. Kurallara ve değerlere bağlı olmak, toplumun düzenini bozacak risklerden kaçınma ve grup bütünlüğü bireylerin gelişmesine neden olmaktadır. (Spencer, Markstrom & Adams, 1990). İpotekli bireyler kriz durumu yaşamadığı için otorite figürüne karşı risk alma tutumu sergilemeyeceği ve olumsuz durumlarda risk alma tutumu sergileyecek bir tutumda olmayacağı söylenebilir. Bu nedenle ipotekli bireyler otorite figürleriyle daha az sorun yaşamakta ve risk alma davranışları daha düşük olabilmektedir (Marcia, 1980). Ayrıca, otoriteye uyum sağlamış ipotekli bireyler içsel yatırımları (seçeneklerin genişlemesine araştırılması, seçeneklerin derinlemesine araştırılması, içsel yatırımınla özdeşleşme) başarılı kimlik statüsü kadar olmasa da vardır. Dolayısıyla içsel yatırımı olan bireylerin daha az risk alma tutumu sergileyeceği düşünülebilir.
- III. *Dağınık kimlik statüsündeki* bireyler kimlik gelişimi açısından kriz ve araştırma davranışını gerçekleştirilmeyen bireylerin sahip olduğu kimlik statüsüdür. Dolayısıyla bireylerin herhangi bir kimlik alanına bağlanamadıkları için risk alma tutumu sergileme olasılıkları fazla olmaktadır (Archer & Waterman, 1990; Marcia, 1994). Kimlik bunalımı dağınık kimlikle sonuçlanabilir. Dağınık kimlikte çaba yoktur ve çevreden gelen bilgileri organize edememe durumu söz konusudur. Kimlik kargaşası yaşayan bireylerde gruplaşma ve gruba ait normlara bağlanma eğilimi söz konusu olduğundan (Erikson, 1984) bu kimlik statüsüne sahip bireylerin daha fazla risk alma tutumu sergiledikleri düşünülebilir. Dağınık kimliğe sahip bireyler tam olarak bağlanma gerçekleştiremedikleri için çevreden gelecek risk algılarına açıktırlar ve risk alma tutumu sergilemelerine neden olacak tüm fırsatları değerlendirmek isterler (Morsümbül, 2005). Bu özellikler dikkate alındığında dağınık kimlik statüsüne sahip bireylerin daha fazla risk alma tutumu sergilemeleri olasıdır. Muus (1988), dağınık kimlik statüsündeki bireyler uyuşturucu, alkol kullanmaya daha eğilimli olduğunu tespit etmiştir. Bu durum onların krizden uzaklaşmak, yalnızlığı gidermek ve kargaşayı önlemek için bir strateji kullandıkları anlamına gelebilir. Bütün bunlar risk alma tutumunu artırabilir. Ayrıca dağınık kimlik ile risk alma tutumları arasındaki ilişkinin anlamlı çıkmasının olası nedenlerinden biri Hewitt ve arkadaşlarının da (2006) belirttiği gibi dağınık kimlikteki ergenlerin asi ve cesur olmalarından dolayı daha fazla risk alma tutumu sergilemeleri olabilir. Berzonsky ve Kuk (2000) yaptıkları çalışmada kaçınma yönelimine sahip olan dağınık kimlik statüsüne sahip bireylerin kimlik ile ilgili araştırma yapmak ve karar verme davranışı girişiminde bulunmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu bireyler problemleri çözmek yerine erteleme eğiliminde olan bireylerdir ve karar vermek veya belli bir statüde olmak yerine anlık davranışsal tepkiler verirler (Berzonsky & Kuk, 2000). Bu bakımdan dağınık kimlik statüsüne sahip bireylerin daha fazla uyumsuz ve uygun olmayan risk alma tutumu sergiledikleri düşünülebilir. İçsel denetimi düşük seviyede olan bireyler aşırı duygusal depresif ve nevroitik kişilik özellikleri sergilemektedirler (Gençtan, 1998). Dağınık kimlik statüsünde olan bireyler kendilerini ve hayatı az sorguladıkları hatta hiç sorgulamadıkları, babanın saldırganca tutumu, annenin ihmali ve henüz kimlikle ilgili bir karara varmaması ve araştırma yapmaması gibi özellikler daha fazla risk alma tutumları sergilemelerine neden olabilmektedir (Eryüksel, 1987).
- IV. Moratoryum kimlik statüsündeki bireyler kriz yaşayan ve aynı zamanda araştırma davranışı sergileyen ama henüz bağlanmanın gerçekleşmediği bireylerdir. Kroger (2004), bu bireylerin

kaygılı ve değişken duygu özellikleri olduğunu ifade etmektedir. Erikson, Moratoryum kimlik statüsünü bireylerin yetişkin rollerini almaya geçişte bir tür hazırlanma ve zaman kazanma dönemi olarak tanımlar. Bu dönem toplum tarafından bilinçli olarak verilir. Bireyler kesin bağlanma yapmadan önce çeşitli seçenekleri dener. Bu süreçte bireyler kurallara, geleneklere, kurumlara karşı tepki içeren özerkleşme davranışları sergilerler (Morsümbül, 2013). Moratoryum kelimesi, ortada birçok çözülmemiş sorun olduğuna ve devam eden bir kişisel keşfe işaret etmektedir. Çevreleri ile mücadele içindedirler. Kişilerarası ilişkilerde değişken, belirsiz ve gergindirler. Genç ve ailenin beklentileri farklılık gösterir. Ahlaki olarak aşırı duyarlı ve kaygılıdır. Bu statüdeki bireyler sorularına cevap bulmak için aktif bir çaba içerisindeydirler, araştırırlar, keşfederler ve farklı rolleri denerler (Kroger, 1989). Bütün bu özellikler göz önüne alındığında moratoryum kimlik statüsüne sahip bireylerin bu geçiş döneminde yaşamış oldukları sorunlar risk alma davranışlarına neden olabilmektedir. Eryavuz (2006) ergenlerle yaptığı çalışmada anne kabulü ya da annenin bireyle ilgilenme sorununun moratoryum kimlik statüsüyle ilişkili olduğunu bulmuştur. Annenin sıcaklığı ve sevgisi bireylerin kimliklerini karar verirken etkilemektedir. Annenin sıcak, ilgi gösteren, şefkatli davranışlarından yoksun olmanın bireylerin risk alma davranışlarını artırdığı söylenebilir. Moratoryum kimlik statüsünde bulunan bireyler kendilerinin kim olduğunu ve hayatlarının nereye gittiğini düşünen başarılı kimlik statüsüne sahip bireylere göre daha fazla risk alma tutumu gösterdikleri düşünülmektedir (Özmen ve Sümer, 2011). Sonuç olarak, başarılı ve ipotekli kimlik statüsündeki bireyler kendilerini çevreleri ile olan ilişkilerinde daha kontrollü davranış sergilediklerini değerlendirmektedirler. Dağınık ve moratoryum kimlik statüsüne sahip ergenler ise kendilerini çevreleyen dünyaya ve günlük meselelere karşı daha düşük kontrol duygusu hissetmekte olduğundan daha fazla risk aldıkları düşünülebilir.

### Öneriler

Araştırma sonucunda, belirli alanlara özgü risk alma tutumları alt boyutları arasında erkeklerin kızlara göre daha fazla risk alma tutumları sergiledikleri bulunmuştur. Bu bakımdan erkek ve kız öğrencilerin toplum içerisinde sağlıklı özerkleşmesi ve daha olumlu risk alma tutumları geliştirmeleri için risk almaya yönelik önleyici programlar hazırlanmasında cinsiyetin dikkate alınması önerilebilir. Bireyler kimlik yapılarını oluşturma sürecinde risk alma davranışları sergilemektedirler. Bu yüzden ebeveynlerin, uzmanların ve eğitimcilerin bireylerin risk alma tutumlarını kimlik gelişimi açısından değerlendirmesi yararlı olabilir. Özellikle yurt dışındaki araştırmalar dikkate alındığında belirli alanlara özgü risk tutumları ile öz saygı, iç-dış denetim odağı, kişilik faktörleri ve bağlanma stilleri gibi değişkenlerin incelenmesinde yarar vardır.

### Referanslar

- Adams, G.R. (1992). Introduction and overview. In G. R. Adams & R. M. Montemayor (Eds.), *Adolescent Identity Formation*(pp. 1-8). Newbury Park: Sage.
- Adams, G.R., & Fitch, S. A. (1992). Psychological environments of university departments: Effects on college student's identity status and ego stage development. *Journal of Personality*, 44(6), 1266-1275.
- Ağyar, E., & Dağdelen, B. (2008). Spor bahis oyunu iddaa'ya yönelik tüketici analizi (Antalya Örneği). *11. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi Bildirileri*, 1110-1112.
- Akdağ, M., & Güneş, H. (2002). Kopya çekme davranışları ve kopya çekmeye ilişkin tutumlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(13), 300-334.
- Aktaş, İ., & Erhan, E. S. (2015). Spor yapan ve spor yapmayan bireylerin benlik saygısı ve risk alma düzeylerinin incelenmesi (Erzurum ili örneği). *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 40-51.
- Aksüt, M. & Batur, Z. (2007). İnternet perspektifinde ergenlerin sosyalleşme ve iletişim kurma süreci. *Akademik Bilişim '07 - IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 440-446.

- Arabzadeh, M., Bayanati, M., Nikdel, F., Nadery, M. S., & Naimi, G. (2012). The relationship of internet addiction with loneliness and identity styles. *Journal of Science Today's World*, 1(3), 59-70.
- Archer, S.L. (1989). The lover age boundaries of identity development. *Child Development*, 53(22), 1551-1556.
- Arslan, C., Hamarta, E., Özyeşil, Z., & Saygın, Y. (2011). Üniversite öğrencilerinde yalnızlığın kimlik statüleri açısından incelenmesi. *Ahmet Kelesoğlu Education Faculty Journal*, 31(15), 89-99.
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood. *American Psychologist*, 5(55), 469-480.
- Akman, Y. (2007). Identity status of Turkish University students in relation to their evaluation of family problems. *Social Behavior and Personality*, 35(1), 79-88.
- Bacanlı, H. (2009). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Asa.
- Bacanlı, F. (2012). An examination of the relationship amongst decision-making strategies and ego identity statuses. *Education and Science*, 37(163), 18-28.
- Berzonsky, M. (1994). Ego identity status and identity processing orientation: The moderating role of commitment. *Journal of Research in Personality*, 28(11), 425-435.
- Berzonsky, M. D., & Kuk, L. S. (2000). Identity status, identity processing style, and the transition to university. *Journal of Adolescent Research*, 15(4), 81-98.
- Bradley, G., & Matsukis, P. (2000). Identity status and youth recklessness. *Youth Studies Australia*, 19(3), 48-53.
- Brauner, N. & Shacham, M., (1998). *Math and Compo in Simulation*. 44, 603-610.
- Chiu, S. I., Lee, J. Z., & Huang, D. H. (2004). Video game addiction in children and teenagers in Taiwan. *CyberPsychology & Behavior*, 7(5), 571-581.
- Cevizci, A. (2002). *Etiğe giriş*. İstanbul: Paradigma.
- Ceyhan, E. (2010). Problemlerle internet kullanım düzeyi üzerinde kimlik statüsünün, internet kullanım amacının ve cinsiyetin yordayıcılığı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1323-1355.
- Clancy, M.C. & Dollinger, S. J. (1993). Identity, self, and personality: Identity status and the five factor model of personality. *Journal of Research on Adolescence*, 3(3), 227-245.
- Çamur, D., Üner, S., Çilingiroğlu, N., & Özcebe, H. (2007). Bir üniversitenin bazı fakülte ve yüksek okullarında okuyan gençlerde bazı risk alma davranışları. *Toplum Hekimliği Bülteni*, 26(3), 32-38.
- Çelen, H.N. (2007). *Ergenlik ve genç yetişkinlik*. İstanbul: Papatya.
- Çetin, F. (2011). Örgüt içi girişimcilikte özyeterlik algısı ve kontrol odağının rolü. *Business and Economics Research Journal*, 3(2), 69-85.
- Çetin, F. (2011). Örgüt içi girişimcilikte özyeterlik algısı ve kontrol odağının rolü. *Business and Economics Research Journal*, 3(2), 69-85.
- Dabak, S., Sunter, A. T., Canbaz, S., & Peksen, Y. (2010). Risky behavior prevalence among Ondokuz Mayıs University students. *Türkiye Klinikleri*, 30(3), 838-846.
- Deniz, N. (2011). *Liseye devam eden ergenlerin risk alma davranışları ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1984). *İnsanın sekiz çağı* (T.B. Üstün, Çev.). Ankara: Birey ve Toplum.

- Erden, M., & Akman, Y. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş.
- Eryavuz, A. (2006). *Çocuklukta algılanan ebeveyn kabul veya reddinin yetişkinlik dönemindeki yakın ilişkiler üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Eryüksel, G. (1987). *Ergenlerin kimlik statülerinin incelenmesine ilişkin kesitsel bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Emily, P. G., Forehand, R., Colletti, C. J. M. & Rakow, A. (2009). The role of anxiety/depression in the development of youth high risk behaviors: An examination of two competing hypotheses in a sample of African-American, single mother families. *Journal of Psychopathological Assessment*, 32(15), 340-346.
- Gençtan, E. (1998). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Remzi.
- Gonzales, J., & Tiffany, F. (1994). Adolescents perceptions of their risk taking behavior. *Adolescence*, 29(13), 701-711.
- Gönül, E. (2008). *Kimlik statülerinin 22-30 yaşlar arasındaki genç yetişkinlerin yaşadığı kaygı düzeyi ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gullone, E., & Moore, S. (2000). Adolescent risk taking and the five factor model of personality. *Journal of Adolescence*, 23(17), 393-407.
- Gülgez, Ö. (2007). *Lise öğrencilerinin olumsuz risk alma davranışlarının psikolojik belirtiler, yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gültekin, F. (2000). *Lise öğrencilerinin kendini açma davranışlarının kimlik gelişim düzeyleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Gürbüz, F. (1989). Değişken takımları arasındaki ilişkilerin kanonik korelasyon yöntemi ile araştırılması. *Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 55(33), 35-44.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Hablemitoğlu, Ş., & Yıldırım, F. (2009). *Risk çağı ve gençler*. Ankara: Eflatun.
- Hair, J. F., Jr., Anderson, R. E., Tatham, R. L. and Black, W. C. (1995) *Multivariate Data Analysis*, 3rd ed, Macmillan Publishing Company, New York
- Hewitt, J. D., Regoli, R. M., & Kierkus, C. A. (2006). Adolescent risk-taking as a justification for paternalistic legal policy. *Justice Policy Journal*, 3(2), 2-31.
- Johnson, R. A., & Wichern, D. W. (1992). *Applied multivariate statistical analysis*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Jessor, R. (1991). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Journal of Adolescent Health*, 12(3), 597-605.
- Korkmaz, A. (2000, Ocak-Şubat-Mart). Yükseköğretim gençliğinin problemleri. *Milli Eğitim (Eğitim-Sanat-Kültür)*, 145. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/145/1.html> (15.07.2016) sayfasından erişilmiştir.
- Kalkan, M., B. (2001). Üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(4), 76-91.
- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kaya, L. (2008). *Birden fazla değişken içeren setler arasındaki ilişkinin kanonik korelasyon analizi ile belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Şanlıurfa.



- Kroger, J. (1989). *İdentiye in adolescence: the balance between self and other*. London: Sage.
- Kroger, J. (2000). *Discussions on ego identity*. U.S.: Lawrence Erlbaum.
- Kroger, J. (2004). Ego identity status research in the new millennium. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 145-149.
- Kroger, J. (2004). Identity in adolescence: The balance between self and other. *Adolescence and Society Series*, 15(7), 36-51.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. D. & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62(25), 1049-1065.
- Lavery, B., Siegel, A. W., Cousins, J. H., & Rubovits D. S. N. (1993). Adolescent risk-taking: An analysis of problem behavior in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55(35), 277-294.
- Levenson, M. R. (1990). Risk-taking and personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(6), 1073-1080.
- Lewis, H. L. (2003). Differences in ego identity among college students across age, ethnicity, and gender. *An International Journal of Research*, 3(2), 159-189.
- Lewis, T. F. (2006). Discriminating among levels of college student drinking through an Eriksonian theoretical framework. *Journal of Addictions and Offender Counseling*, 27(10), 28-45.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.). *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York: Wiley.
- Marcia, J. E. (1994). *Ego Identity and object relations*. In J. M. Masling & R. F. Bornstein (Eds.), *Empirical perspectives on object relations theory* (pp.61-91). Washington, DC: American Psychological Association.
- Moore, S., & Gullone, E. (1996). Predicting adolescent risk behavior using a personalized cost-benefit analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 25(11), 343-359.
- Morsümbül, Ü. (2005) *Ergenlikte kimlik statülerinin bağlanma stilleri, cinsiyet ve eğitim düzeyi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Morsümbül, Ü., & Tümen, B. (2008). Ergenlik döneminde kimlik ve bağlanma ilişkileri: kimlik statüleri ve bağlanma stilleri üzerinden bir inceleme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(1), 25-31.
- Morsümbül, Ü. (2013a). Beliren yetişkinler mi, beliren üniversiteli yetişkinler mi? Risk alma ve kimlik biçimlenmesi üzerinden bir inceleme. *İlköğretim Online Dergisi*, 12(3), 873-885.
- Morsümbül, Ü. (2013b). Ergenlikte kimlik statüleri ve risk alma arasındaki ilişki. *İlköğretim Online Dergisi*, 8(4), 347-355.
- Matsuba, M. K. (2006). Searching for self and relationships online. *Cyberpsychology & Behavior*, 9(3), 275-284.
- Muuss, R. E. (1988). *Theories of adolescence*. New York: Graw-Hill.
- Oskay, G. (1997). Üniversite öğrencilerinin kimlik gelişim düzeylerinin buldukları fakülte ve anabilim dallarına göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(4), 63-73.
- Ögel, K., Dönmez, E., Eke, C., Erol, B., & Taner, S. (Eds.). (2007). *Riskli davranışlar gösteren çocuk ve ergenler: Alanda çalışanlar için bilgiler*. İstanbul: Ajans Plaza.
- Öner, E. (2009). *Belirli alanlara özgü risk tutumları ölçeği'nin Türk üniversite öğrencilerine*



- uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özcebe, H.H. D., İnal, B., Haznedaroğlu, D. & Bertan, M. (2014). Üniversite öğrencilerinin nargile içme davranışları ve ilişkili sosyodemografik özellikleri. *TAF Prev Med Bull*, 13(1),19-28.
- Özçomak, M.S., & Demirci, A. (2010). Afrika Birliği ülkelerinin sosyal ve ekonomik göstergeleri arasındaki ilişkinin kanonik korelasyon analizi ile incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 261-274.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. İstanbul: Kaan.
- Özgüven, İ.E. (1992). Üniversite öğrencilerinin sorunları ve başetme yolları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(3), 5-13.
- Özkürkçügil, B., & Çorapçıoğlu, A. (1998). Cezaevinde yalnızlık ve yalnızlığın depresyonla ilişkisi. *Kriz Dergisi*, 6(1), 21-31.
- Özmen, O., & Sümer, Z. H. (2011). Predictors of risk-taking behaviors among Turkish adolescents. *Personality and Individual Differences*, 50(24), 4-9.
- Pala, S. (2007). *Madde bağımlısı olan ergenlerin kimlik statülerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Santrock, J. (2011). *Yaşam boyu gelişim gelişim psikolojisi*. (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel.
- Santrock, J. (2013). *Ergenlik*. (D.M. Siyez, Çev.). Ankara: Nobel.
- Sharma, S. 1996. *Applied Multivariate Techniques*. Canada: John Wiley & Sons
- Sherry, A., & Henson, R. K. (2005). Conducting and interpreting canonical correlation analysis in personality research: A user-friendly primer. *Journal of Personality Assessment*, 84(1), 37-48.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tatlıdil, H. (1996), *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Analiz*, Akademi, Ankara.
- Temel, Z. F., & Aksoy, B.A. (2001). *Ergen ve gelişimi*. Ankara: Nobel.
- Trimpop, R.M. (1994). *The psychology of risk taking behavior*. Amsterdam: Elsevier.
- Uçan, A. & Kıran-Esen, B. (2015). Ergenlerin öznel iyi oluşlarının toplumsal konum ile ilgili risk alma değişkenine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Uçar, N. (1999). *Correlates of suicide ideation and relation to ego identity status among adolescents*. Master's Thesis, The Middle East Technical University, Ankara.
- Waterman, A. S. (1992). Identity as an aspect of optimal psychological functioning. In G. R. Adams, T. P. Gullotta, & R. Montemayor (Eds.), *Adolescent identity formation: Advances in adolescent development* (pp. 50-72). Newbury Park: Sage.
- Weber, E. U., Blais, A.R. & Betz, E. (2002). A domainspecific risk-attitude scale: Measuring risk perceptions and risk behaviors. *Journal of Behavioral Decision Making*, 15(6), 263-290.
- Vertzberger, Y.I. (1998). *Risk taking and decision making*. America: Stanford University.
- Yeşilyaprak, B. (2005). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem.
- Yılmaz, T. (2000). *Ergenlerde risk alma davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Zuckerman, M. (1990). The psychophysiology of sensation seeking *Journal of Personality*, 58(1), 313-345.

### Extended Abstract

Young people who have a wide variety of roles in society sometimes want to make their own wishes, and they resist to do what they do not want. Younger individuals, in some cases refusing to receive advice from adults, decide freely and intuitively and, in some cases, exhibit self-imposed behavior. This period in which young individuals are involved is a time when the individual has entered the final stages of identity formation and seeks identity with himself. According to Arnett (2007, p. 73), although the identity-related constructions begin with adolescence, basic researches and experiences also take place during adulthood. Based on Erikson's, Levinson's and Keniston's approaches to human development, the period between 18 and 25 years was defined as the transition from adolescence to adulthood (Deniz, 2011).

Risk is the sum of the factors that can hinder the individual's sociological and psychological processes. Risk taking behavior, on the other hand, is a very different behavior and behaves as a developing or non-developing behavior affected by a person's cognitive, physical, emotional, psychosocial development (Trimpop, 1994). We can define the individual as an attitude of voluntary risk taking that impedes the process of becoming adults and endangers the positive developmental characteristics (Vertzberger, 1998). It should not be forgotten that young individuals are in a critical period in terms of exhibiting risky attitudes in the process of becoming adults and developing their identity. During the university period, it is seen that the individuals are in different interactions, attempting to adapt to new academic and social conditions, adapting to identity formation process, independence in social freedoms, questioning relations with friends and opposite sex, and sometimes attempting risky behaviors that they have not tried before (Yeşilyaprak, 2005). Marcia was interested in the measurability and observability of the identity process that Erikson put it (Celen, 2007). Marcia addressed the identity process like Erikson as a lifetime, mentioning that the identity structure is dynamic, not static (Marcia, 1980). Marcia's identity model identifies four identities by considering options, attachment variables, and internal investments. These are achievement, moratorium, for closure and diffusion identity statuses (Morsünbül and Tümen, 2008). When looking at the risk taking attitude in terms of identity statuses, it establishes healthy connections in the fields of business and ideology in the lives of individuals in the status of achievement identity. Individuals make their own choices and know that their choices are aware of what they are doing. Stress, anxiety, and other negative attitudes to cope with behavior is more successful than other identity statuses. Individuals with a healthy connection and high ego-defense strength are less likely to exhibit risk taking attitudes. Individuals in the for closure identity status are less likely to show risk-taking attitudes than other diffusion and moratorium identity statuses in life with less authority figures. The individuals in this status are environmentally oriented and cannot bear the responsibility of their own freedoms. There are no curiosities to explore different things. For this reason, individuals have less risky attitudes than other identity statuses. The moratorium causes the individuals in the identity status to exhibit risk taking attitudes against the authority figures during the process of identity creation. Individuals in the moratorium on identity status are unable to compromise on the will of their parents and the individuals in their vicinity. For this reason, they struggle against their environment and become indefinite and frustrated in interpersonal relations. Therefore, it can be high that individuals exhibit their risk taking attitudes. Individuals with a diffuse identity tend to resort to risk taking attitudes when they want to be away from authority figures who are not very interested in identity formation. (Marcia, 1980; Archer & Waterman, 1990; Marcia, 1994). Individuals with a diffuse identity may exhibit risk taking attitudes to reduce the anxiety of the identity structuring process (Çelen, 2007). As a result, the examination of the relationship between the risk of taking the risk and the process of identity structuring of young people may be a guide to the study of the risk taking attitude. It is thought that it will guide the planning of preventive and mental health services for the people who take risks more effectively. It is also expected that the relationship between the risk taking attitude of individuals and their identity statuses will contribute to increase the quality of psychological and social services. Therefore; it is aimed to examine the relationship between risk taking attitudes of university students and identity statuses and some demographic variables.

The research group of this research were volunteer students participating in the research that is being studied in the central campuses of Middle East Technical University (ODTÜ), Gazi University, Ankara

University, Hacettepe University and Erciyes University in the spring semester 2015-2016 academic year. The research group consists of a total of 1417 students studying in various departments of Gazi University, Hacettepe University (ODTÜ), Ankara University and Erciyes University. STATA 13.0 and SPSS 16 statistical package programs were used in the analysis of the data. As the data showed normal distribution, t test, one way analysis of variance (ANOVA) test was used in independent groups to determine the difference between the groups. Canonical correlation analysis was used to determine the relationship between students' specific risk taking behaviors and extended ego identity statuses, as well as the presence of multiple dependent-independent variables in this study and the relationship between two sets of variables.

As a result of the research, it was found that among sub-dimensions of risk taking attitudes specific to specific areas, males exhibited more risk taking attitudes than females. In this respect, gender considerations can be suggested in the preparation of risk-taking preventive programs to promote healthy autonomy of male and female students in the community and more positive risk taking attitudes. Individuals are exhibiting risk taking behaviors in the process of creating identity structures. Therefore, it may be useful for parents, experts and educators to evaluate the risk taking attitudes of individuals in terms of identity development. Particularly when considering research abroad, it is useful to examine variables such as self-esteem, internal / external audit focus, personality factors, and attachment style, which are specific to specific areas of risk attitudes.



## Büyükanneden Toruna: Yaşamboyu Öğrenme Sürecinde Değer ve Beceri Aktarımı

Selen ALTAN\*<sup>a</sup>, Sinem TARHAN<sup>b</sup>

### Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş 03.04.2018

Kabul 31.05.2018

Anahtar Kelimeler:

Okul öncesi eğitim

Değerler eğitimi

Büyük ebeveyn

Makale Türü: Araştırma

### Öz

Büyük anne/büyükbaba-torun arasındaki etkileşim üçüncü kuşağa kültür aktarımını sağlarken diğer taraftan da yaşlılar için manevi bir doyum kaynağı olmaktadır. Ülkemizde her iki ebeveynin çalıştığı ailelerde okul öncesi eğitim çağına gelmemiş çocukların büyükanneleri tarafından bakılıp büyütülmesi son derece yaygındır. Anne-baba birinci derecede yakınına çocuğunu emanet ettiği için işine rahat gitmekte, büyük ebeveynler ise torunlarına fiziksel bakım yanında sevgi, hoşgörü, saygı, sorumluluk vb. değerleri aktarmaktadır. Bu çalışmada büyükannelerin okul öncesi dönemdeki torunlarına yaşam boyu öğrenme sürecinde büyüme ve yetiştirme sürecinde hangi değer ve becerileri aktardıkları, belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma deseninde yapılan çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu araştırma sonucunda büyükannelerin torunlarına değer kazandırmak konusunda kendi deneyimlerinden yararlandıkları, bu süreçte sosyal öğrenme kuramı ile doğru orantılı olarak istedik davranışları pekiştirmek için öncelikle örnek davranış sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca büyükanneler bu öğrenme sürecinin tek taraflı olmadığını, yaşlılar küçük de olsa çağın gereği olarak bilişim alanındaki yeni bilgileri torunları sayesinde öğrendiklerini vurgulamışlardır.

## Grand Parents To Grandchild: Value And Skill Transfer In Life Long Learning

### Article Information

DOI:

Article History:

Received 03.04.2018

Accepted 31.05.2018

Keywords:

Pre-school education

Values education

Grand parents

Article Type: Research

### Abstract

The interaction between the grandmother/grandparent-grandchild provides a cultural transfer to the third generation, while the other is a spiritual source of satisfaction for the elderly. It is extremely common for the grandparents of children who are not in the age of pre-school education in the families where both parents work in our country to be looked after by their grandparents. Since the parents entrust their child to the first place, the grandparents go to work comfortably, while grandparents give their grandchildren physical care as well as love, tolerance, respect, responsibility and etc. values. In this study, it was tried to be determined that which values and skills grandmothers transfer to their preschool grandchildren during the growth and upbringing period in the life long learning process. A purposeful sampling method was used in the study conducted in the qualitative research design. The data collected with the semi-structured interview form were analyzed using the descriptive analysis method. As a result of this research, it was

\*İlgili Yazar: ocalselen@gmail.com

<sup>a</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı Bartın, Türkiye

<sup>b</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı Bartın, Türkiye.

determined that grandparents benefit from their own experience in valuing grandchildren, and in this process they primarily use sample behaviors in order to reinforce their behavior in line with social learning theory. Also, grandmothers emphasized that this process of learning is not unilateral, and that they learn by means of new knowledge grandchildren in the field of information as a matter of age, even if they are young.

## Giriş

Toplumun en küçük sosyal birimi olarak ele alınan ailenin neslin devamlılığı, çocukların yetiştirilmesi, eğitilmesi ve iyi birer vatandaş olarak topluma kazandırılmasındaki görevi oldukça önemlidir. Bunların yanında çocukların sağlıklı bir kişilik geliştirebilmeleri, özsaygı ve özgüvenlerinin gerçekçi ve yüksek oluşu, sosyal becerilerinin gelişimi ve temel değerleri kazanmaları da ailenin sorumluluğundadır. Canatan (2008) çocuğun sosyalleşmesinde ailenin rol model alındığını, aynı zamanda toplumsal değer ve kuralları aktarmada önemli bir sosyal kurum olduğunu belirtmiştir.

Geleneksel kültürlerde birkaç kuşağın bir arada bulunduğu büyük aileler söz konusudur ve her kuşağın kendine özgü bir değeri vardır. Çocuklar ya da torunlar geleceği ve umudu, yetişkinler bugünü ve gücü, yaşlılar geçmişi ve bilgeliği temsil ederler. Çiftçi (2008) yaşlıya aile içerisinde verilen değeri onun büyüklüğüne, hayat tecrübesine, birikimine, inanç ve kültürel ilkelere bağlamaktadır. Aile içinde farklı kuşakların bir arada bulunması ve aralarındaki iletişim, her kuşak için farklı bir anlam ve öneme sahiptir. Arpacı ve Tezel, (2015) büyükannelik ve büyük babalığın önemli birer toplumsal rol olduğunu, çocuk ve torunlarla kurulan ilişkilerin yaşlı bireyleri yaşama bağladığını belirtmektedir. Çiftçi (2008) büyük anne/ büyükbaba–torun arasındaki etkileşimin bir taraftan üçüncü kuşağa kültür aktarımını sağlarken bir taraftan da yaşlılar için manevi bir doyum kaynağı olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde Durak (2016) da büyük ebeveynlerin büyükannelik/ büyükbabalık rollerine sahip olmalarının yetişkin çocuklara araçsal yönden destek sağlamak yanında kendileri için de olumlu bir enerji kaynağı olduğunu, yaşlı ebeveynlerin geleceğe yönelik umutlarının bu sayede arttığını, sosyal ve psikolojik yönden yaşlı bireye olumlu etkileri bulunduğunu ifade etmiştir.

Büyük ebeveynlerin içinde bulunduğu dönem olan yetişkinlik ve yaşlılık fizyolojik, psikolojik, sosyolojik boyutları olan bir süreçtir. Yaşlılık yaşın ilerlemesiyle beraber bir yandan bedende yavaşlama ve hastalıkların başladığı diğer yandan da yaşamının tüm deneyiminin başkalarıyla paylaşıldığı ve daha sağlıklı kararların alındığı bir dönemdir (Yahyaoglu, 2013). Erikson'un (1982) psikososyal gelişim kuramına göre 30-65 yaş arasındaki bireylerin yaşadığı gelişimsel kriz üretkenliğe karşı durgunluk, 65 yaş üstü bireylerin ise benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluktur. Erikson'a (1959) göre üretkenlik çocuk yetiştirme, toplumdaki çocuklar için iyi bir gelecek oluşturma ya da yaratıcı çabalar içinde olma, diğer bir ifade ile "yeni nesli oluşturma ve rehberlik etme" ilgisini tanımlar. Benlik bütünlüğü ise yaşamın kısıtlı bir süre olduğunun bilinmesine rağmen önceki nesilleri de kapsayan büyük bir tarihin parçası olmayı temsil eder (Akt. Miller, 2008).

Yetişkin ve yaşlıların yaşamlarını anlamlı kılan unsurlardan biri çocukları ve torunlarıdır. Türk toplumunda bir toruna sahip olmak, torunla vakit geçirmek, bakımına yardımcı olmak aile büyükleri için çok önemlidir. Özellikle her iki ebeveynin de çalıştığı ailelerde, okul öncesi eğitim çağına gelmemiş veya okul sonrası çocuklar ebeveynlerinin işte olduğu süreyi bir bakıcı ya da bir aile büyüğünün gözetiminde geçirmekte, bu nedenle büyük ebeveynlerin çocuğun gelişimi üzerinde önemli bir rol oynadığı gözlenmektedir (Hazer, 2012). Anne-baba birinci derecede yakınına çocuğunu emanet ettiği için işine rahat gitmekte, yaşlılar ise kendilerini tekrar işe yarar hissettikleri ve torunları ile vakit geçirdikleri için mutlu olmaktadır. Çiftçi (2008) araştırmasında büyük ebeveynlerin yetişkin evlatlarının çalışma hayatında yer almasıyla torun bakımını üstlenerek kendilerine duyulan ihtiyaçtan ötürü önemli olduklarını ve kabul gördüklerini hissettiklerini belirlemiştir.

Torunun bakımı ile ilgilenme BM Yaşlı İlkeleri'nde (1991) de vurgulandığı üzere "Yaşlı bireylerin toplumun bir parçası olarak" kalmasını sağlamaktadır. Çünkü bireyin yaşlılığa yüklediği anlam; bireyin fiziksel sağlığının düzeyinden, eşinin hayatta olup olmamasından, çocukları, torunları ve arkadaşları ile vakit geçirip geçirememesinden, maddi gelirinden, kendini işe yarar hissedip hissetmemesinden

etkilenmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu (TUIK) Aile Yapısı Araştırması (2016) sonuçlarına göre, yaşlı bireylerin en önemli mutluluk kaynağı %64,2 ile aileleri olurken ikinci sırayı %18,1 ile çocukları almıştır. Bu bulgu Öz'ün (2002) yaşlı bireyler için en önemli duygusal ve sosyal destek sisteminin aileleri olduğu iddiasını destekler niteliktedir.

Baranowski (1982) insan ömrünün uzamasıyla beraber büyük ebeveynlerin torunları ile birlikte geçirdikleri zamanın arttığını, yaşlıların çocuğun kimlik gelişimi, ebeveynleri ile ilişkileri, yaşlılara bakışı üzerinde etkili olduğunu ileri sürmüştür (Akt. Arpacı ve Tezel- Şahin, 2015). Çocukların günlük hayatta anne babaları ile yaşadıkları sürtüşmeler, otorite-üstünlük mücadeleleri, büyük ebeveyn ile torun arasında yaşanmamaktadır. Büyük ebeveynlerin torunları ile daha iyi iletişim kurdukları, çocuklarla anne babalar arasındaki ilişkilerde görülen gerilim ve çatışmaları yatıştırıcı, azaltıcı, arabulucu rolü oynayabildikleri bilinmektedir (Çiftçi, 2008). Bu doğrultuda toplumda değer çatışmasının kuşaklar arası etkileşimin azalması ve yok olmasına bağlı olarak gerçekleştiğini vurgulanmaktadır (Arpacı ve Bekar, 2013).

Büyükanne ve büyük baba, torununa, bakım, sevgi ve şefkat, barınma, yakınlık, ahlaki değer, güven ve sosyal destek vermesi yönünden pek çok kültürde ilk akla gelen destek kaynağıdır (Rani ve Sharma, 2004). Ayrıca, büyük torun bakımını ikinci bir anne edasıyla büyükannenin üstlenmesi, annenin yeni doğan bebeği ile ilgilenme şansını artırmakta, böylece aile bireyleri arasındaki bağ kuvvetlenerek sosyo-kültürel ilişkilerin gelişmesi olumlu yönde etkilemektedir (Duyar, 2015). Yavuzer (2005) özellikle geleneksel kültürlerde ve aile bağları kuvvetli toplumlarda, doğum sonrası işine dönmek zorunda olan çalışan kadınların bebeklerini emanet edebilecekleri ilk seçeneğin büyükanneler olduğunu vurgulamaktadır. 4857 sayılı iş kanununda 2016 yılında yapılan düzenlemelerle çalışanların doğuma bağlı izin ve hakları güçlendirilse de Türkiye'de çalışan kadınların bebek ve çocuklarının bakımı hala önemli bir sorun olmaktadır. Kreş ve gündüz bakım evlerinin yetersizliği, var olanların maliyeti, temizliği ve güvenliği ve çalışanların bilgi ve beceri düzeyi konusundaki endişeler yanında okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması aileleri çocuklarının bakımı için büyükanne- büyükbabalara yönelmektedir (İş kanunu, 2013).

Yaşlılar tecrübelerini gençlere aktararak kültürel değer ve bilginin devamını sağlarlar (Canatan, 2008 ve İçli, 2008). Çocukların sosyalleşme sürecinde yaşamlarını sürdürmek için gerekli temel bilgi ve becerileri öğrenmeleri gerekir. Büyük ebeveynler torunları ile kurdukları iletişim tarzları ve koydukları kurallarla sosyal gelişimi, çocuğa kazandırdıkları özgüven, özsaygı, özyeterlik vb. ile kişilik gelişimini, hikâye, bilmece, ninni ve oyunlarla dil ve zihin gelişimini, koydukları kural, uyguladıkları ödül ve ceza ile ahlak gelişimini, gösterdikleri sevgi ve şefkat ile duygu gelişimini desteklerler.

Büyük ebeveyn -torun etkileşimi değer aktarımında da önemlidir. Değer, bir nesneye, varlığa veya faaliyete, bireysel ve toplumsal açıdan verilen önem, toplumca ideal olarak görülen davranışlar ya da yaşam amaçlarına ilişkin inançlardır (Aydın,2010). Diğer bir ifade ile bireyin yaşamında ve çevrede olup bitene anlam verme yolunun belirleyicisi olan değerler, toplumsal beklentilerin içerikleri olarak aileden başlayıp giderek genişleyen çevrede bireye neyi nasıl yapması gerektiğini bildiren ve belirleyen hükümler olarak ifade edilebilir (Canatan, 2008). Değerler hem bireyin hem de toplumsal kültürün önemli bir parçasıdır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008). Değerler, toplumdaki bireylere, nelerin önemli olduğunu, nelerin tercih edilmesi gerektiğini, diğer bir ifade ile nasıl yaşanması gerektiğini ifade ederler (Akbaş, 2008). Saygı, sevgi, sorumluluk, adalet, alçakgönüllülük, hoşgörü, cesaret, cömertlik, doğruluk, yardımseverlik, vefa, dürüstlük, söz ve davranışlarda tutarlı olma vb. hemen her toplumda önemli olan değerlerdir. Değerler öğretilir. Çocuk iyiyi- kötüyü, doğruyu yanlış, adil ve dürüst olmayı aile üyelerinin söz ve davranışlarını gözleyerek öğrenir.

Bandura'ya göre öğrenme taklit, gözlem ve model alma süreçleri ile gerçekleşmektedir (Santrock, 2011). Çocuklar erken yaşlardan itibaren ebeveynlerinin davranışlarını gözlemekte, model almakta ve böylece kendi davranış örüntülerini oluşturmaktadır. Vygotsky ve sosyokültürel kuram çocukların kültürdeki etkinliklere katılımına odaklanır. Paylaşılan inançlar, değerler, bilgi ve beceriler, yapılandırılmış ilişkiler, gelenekler, sosyalleşme uygulamaları ve sembol sistemleri (yazılı ve sözlü dil) kültürü oluşturur. Vygotsky'e göre oyunlar, sınıf içi uygulamalar vb. etkinliklerle kültürlenmiş çocuklar (Miller, 2008) diğerleriyle etkileşim yoluyla öğrenirler ve çevrelerindeki kişilerin öğrenmesini de etkiler (Kibar, 2008). Çocuğun gelişiminin sağlıklı olabilmesi evde ve okulda aldığı eğitimin nitelikli olmasına bağlıdır. Bu doğrultuda özellikle örgün eğitim öncesi çocuk bakımını üstlenen kişi veya kişilerin bilişsel donanımı,



çocuk bakımı ve eğitimi ile ilgili bilgi ve deneyimi, çevre ile etkileşimi ve kendini geliştirme çabası büyük önem taşımaktadır.

Gelişen teknoloji, bilgi iletişim kaynaklarına ulaşım kolaylığı gibi birçok sebepten dolayı bireyin öğrenme ve değişen dünyaya uyum sağlama ihtiyacı artmıştır. Örgün eğitimle kazanılan bilgi ve becerileri, revize etme ihtiyacı her geçen gün artmaktadır. Kişinin bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirmek adına kişisel, toplumsal, sosyal yönden yaşamına katkı sağlayacak tüm öğrenme etkinlikleri yaşam boyu öğrenme tanımını ortaya çıkarmıştır (MEGEP,2009). DPT (2001) tanımına göre ise “Yaşamboyu öğrenme; gelişen yaşam standartlarına ayak uydurabilme, globalleşen ekonomik dünyaya doğru atılan adımda insan gücünün etkili bir şekilde kullanılması, bilgi ve iletişim teknolojilerinin geniş alanlara aktarılıp, yayılması, üretim ve hizmet sektörlerinde kullanılacak bilgi ve becerilere sahip bir nüfusa olan ihtiyaç doğrultusunda, insan yetiştirmeyi hedefleyen yeni bir yaklaşımdır” şeklinde tanımlanmıştır. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme ile bireysel özgüven ve yaşamın anlamını yeniden yorumlayabilen ve bundan memnun olan bir toplum hedeflenmektedir.

Yaşam boyu öğrenme, yaşlı bireylerin toplum içinde aktif katılımını desteklemede önemlidir. Çünkü, bilgi birikimi ve becerilerini diğer nesillere aktarırken karşılıklı mentörlük ile de yine her iki jenerasyonun etkileşimi söz konusu olmaktadır (ENIL, 2012). 1999 yılı Birleşmiş Milletler tarafından Uluslararası Yaşlanma Yılı olarak ilan edilmiş ve bu yılın ana temasını; yaşam boyu bireysel gelişme, kuşaklararası ilişkiler, toplum yaşlanması ve kalkınma ilişkisi ile yaşlıların durumu başlıklarını içeren “Bütün Yaşlar İçin Toplum” oluşturmuştur. 2002 yılında Uluslararası Yaşlanma Asamblesi tarafından yayınlanan 2002 Yaşlanma Uluslararası Eylem Planı Madde-c- “Yaşlıların yaşam boyu öğrenme ve toplum içerisinde yer alma olanaklarına erişim fırsatlarının yaşam boyu bireysel gelişme, kişisel doyum ve iyi olma halinin sürdürülmesi” ile yaşlı bireylerin yaşam boyu öğrenme sürecinde yer alması gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Yine bu planda yaşlıların yaşam boyu öğrenmeye katılımlarının sağlanması, bu yönde teşvik edilerek desteklenmesi, yaşlıların istihdama katılımlarının desteklenmesi, okuma- yazma ve teknoloji eğitimlerine katılma gibi eylemlerle hedefler belirlenmiştir.

Adgio, Worden (2007) ve Cangöz (2008)’e göre yaşlılık dönemi belirli yeti ve aktivitelerde yavaşlama olarak anlandırılmasına karşın birçok alanda üretkenliğin ve deneyimin devam ettiği bir dönemdir. Yaşlılar bilgi ve deneyimlerinden faydalanarak problem durumunda kolayca sonuca ulaşmaktadır (Akt. Akın, 2016). Kültürümüzde “Bir büyüğe danışma” ve yine “Bir büyükten akıl alma” deyimleri de bu deneyimlerden ötürü süregelmiştir. Wahrendorf ve diğ. (2008), erişkin kadınların birçoğunun kendi yaşlılık dönemlerine dek torun bakımı, eş, çocuk ve hastaların bakımını üstlenerek maddi karşılığı bulunmayan büyük bir emek sarfettiklerini belirtmiştir (Akt. Akın, 2016). Kendisine atfedilen ya da kendisinin üstlendiği bu sorumluluklar her ne kadar yaşlı birey üzerinde yük oluşturduğu düşünülse de; yaşlı bireyin kendini değerli hissetme, üretken ve işe yarar bir insan olarak görme duygusunu yaşamasına da olanak sağlamaktadır.

Nesiller arası dayanışmanın korunmasını sağlamak adına Avrupa Birliği Komisyonu tarafından 2012 yılı Avrupa Aktif Yaşlanma Yılı olarak belirlenmiştir (European Comission, 2010). Bu kapsamda, aktif yaşlanma ile ilgili farkındalığın artırılması, iyi uygulamaların belirlenmesi, kanun yapıcı ve ulusal paydaşların aktif yaşlanmaya olanak sağlaması yönünde çalışmaların belirlenmesi amaçlanmıştır. Yaşlanmanın üretkenlikten çekilip aksine yaşam boyu devam eden bir gelişim süreci olarak görülmesi son dönemlerde aktif yaşlanma kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Aktif yaşlanma, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından “insanların yaşlandıkça hayat kalitelerini iyileştirmek amacıyla bu kişilere yönelik sağlık, katılım ve güvenlik konusundaki fırsatların en üst düzeye çıkarılması süreci” olarak tanımlanmıştır (WHO, 2002). Kalaycıoğlu’na (2012) göre ise aktif yaşlanma kavramı, yaşlı insanların çalışmaya devam ederek sağlıklı kalmaları ve topluma katkıda bulunmaya devam etmeleri için daha fazla fırsatın sunulmasını içerir. Bu tanımlamalardaki aktiflik fiziksel bir aktifliği içermeyip bireyin yaşam kalitesini daha iyi seviyeye ulaştırmayı hedefleyen, sosyal ve kültürel çevre olanaklarına katılmayı ifade etmektedir.

İtalya'nın Piacenza kentinde hayata geçirilen yaşlılar ve küçük çocukların bir arada vakit geçirdikleri, oyun oynadıkları, yemek yaptıkları “Yuva” adı verilen ve “Yaşlılar ve çocuklar bir arada” isimli projeye yaşlıların kendilerini daha az yalnız hissetmesi, aynı zamanda da nesiller arasındaki iletişimin güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Küçük çocuklar ise kendilerinden 80-90 yaş büyük arkadaşlarından

masallar dinlemekte ve el becerileri öğrenmektedirler (Övgü, 2017). Aktif yaşlanmanın örneği niteliğinde değerlendirilebilecek bu proje ile karşılıklı bir öğrenmenin gerçekleştiğinden söz edilebilir. 2017 yılı itibarıyla de ülkemizde Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'nın yürürlüğe koyduğu "Kadın İstihdamının Desteklenmesi İçin Büyükanne Projesi" ile 10 il ve 12 ayı kapsayan 3 yaşını doldurmamış torununa bakan büyükannelere verilecek yardım ile hâlihazırda çalışıyor olan kadınların işgücü piyasasından çekilmelerini önlemek ve çocuklara büyükanneleri ile birlikte büyüme imkânı sağlayarak kültür aktarımına destek sağlamak amaçlanmıştır.

Yaşlı bireylerin değişim için ihtiyaç duydukları yeni konu ve teknikleri öğrenmeleri, yeni beceriler kazanmaları için gerek duyulan eğitim olanakları yaşam boyu öğrenme kapsamında sağlanmaktadır (Kurt, 2008). Bu bağlamda Havighurst, yeni gelişimsel görevlerin devam eden ihtiyaçları karşılaması sebebiyle yaşam boyu öğrenmenin gerekli olduğuna dikkat çekerek sürekliliğinin vurgulanmasının önemli olduğunu belirtmiştir (Hiemstra, 1976). Yaşam boyu öğrenme kanallarından yararlanan yaşlı birey değişen koşullar karşısında çalışma becerilerini yenileme ve geliştirme fırsatı elde ederken aynı zamanda da dezavantajlı durumdan sıyrılarak değişen taleplere karşı uyum sağlama yetisi elde etmiş olacaktır. Bu nedenle aktif yaşlanma içindeki yaşam boyu öğrenme bir fırsat ve nitelikli kullanılması gereken bir araç özelliği taşımaktadır (Aydın, Sayılan, 2014).

Torun bakma, ikinci iş ve gençlere destek verme gibi süreçler yaşlı bireyin ekonomik ve de manevi aktifliği sayesinde kendini sürece daha kolay dâhil edebilmesini sağlamaktadır. Bu sayede işe yaradığını bilmesi, hem kendisi hem de alt kuşağa faydalı işler yapmaya devam etmesi aktif yaşlanma kuramında yaşlı bireylerden beklenen özelliklerden birisi olma özelliği taşımaktadır (Kalaycıoğlu, 2012).

Alanyazın incelenmiş çocuklarda değer eğitimi (Demirtaş, 2009), değer gelişimi (Sözkesen, 2015) ve değer kazanımı (Ada, 2016) konusunda drama yöntemi kullanılarak çalışmalar yapıldığı belirlenmiştir. Karatay (2007) çocuğun dil gelişimine katkısı bulunan çocuk edebiyatının, çevreyi anlama ve değer aktarımlarını daha eğlenceli bir hale getirdiğini tespit etmiştir. Deneysel bir çalışma uygulayan Öztürk Samur (2011) anasınıfına devam eden çocukların değer eğitimi programı ile sosyal-duygusal gelişimlerinin olumlu yönde desteklendiği sonucuna ulaşmıştır.

Çocuk yetiştirme tarzları, değerlerin içselleştirilmesi ve benlik kavramı ile ilgili Demirutku (2007) tarafından yapılan çalışmada anababa- çocuk değer benzeşim etkileri ile değerler, değer öncelikleri, değer benzeşimleri arasındaki ilişkileri incelemiş ve sonuç olarak değer önceliklerinin anababalık boyutlarıyla ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Cevherli (2014) araştırmasında değerler eğitimi esnasında model olmanın önemli olduğunu, değerler eğitimi aktarımında annenin etkin rol oynadığını, ailenin değerleri çocuğa aktarmada önemli bir paydaş olduğunu, değerlerin kazanımının çocukların davranışlarındaki gözlemlerle ailelerden yapılan geri dönüşlerle elde edildiğini ve en başarılı şekilde verilen değerlerin sevgi olduğunu tespit etmiştir. Canatan (2008) toplumsal kültürün sürekliliği ve kuşaklararası etkileşimde yaşlılar ve genç kuşakların bir arada olmasının değerlerin kaybolmasının önüne geçeceğini, değerlerin temelinin çocukluk ve ergenlik döneminde aktarıldığını bu nedenle bu dönemde büyük ebeveynle bir arada olmanın önemli olduğunu vurgulamıştır.

Araştırmalarda okullarda çocuklara değer eğitiminin drama çalışmaları ve hikayeler aracılığı ile verilmeye çalışıldığı belirlenmiştir. Büyük ebeveynin bakımını üstlendiği okul öncesi dönem çocuğu ile ilgili kültür aktarımı alanında yetişkin çocuklar ve yaşlıların ilişkileri, torun bakımının büyükanne-büyükbabanın yaşam kalitesi üzerindeki etkileri, ergenlerin büyük ebeveynlerinden beklentileri, kuşaklararası iletişim yönünden teknoloji kullanımı, yaşlı çocuk etkileşimi gibi çalışmaları bulunmasına rağmen okul öncesi dönem çocuğuna beceri öğretimi, değer aktarımı ve yaşamboyu öğrenme açısından büyük ebeveynlerin kendilerini yenileme süreçleri ile ilgili bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Türk toplumunda yeri yadsınamayacak ölçüde önemi olan büyük ebeveynlerin değer ve beceri aktarımları toplum dinamiklerini ayakta tutmaktadır. Bu nedendir ki çalışan annenin çocuk bakımı ile ilgili sorumluluklarının bir bölümünü üstlenen büyük ebeveynler aynı zamanda kültür ve beceri aktarımı yaparak nesiller arasında köprü görevi görmektedirler. Aynı zamanda yaşam boyu öğrenme bağlamında da kişisel gelişim ve çağa ayak uydurma sürecinde aktif olarak yer almaktadırlar.

Bu çalışmanın temel amacı, büyükannelerin okul öncesi dönemdeki torunlarının büyüme ve yetiştirme sürecinde hangi değer ve becerileri aktardığının belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Büyükanneler torunlarına hangi değerleri, nasıl aktarmaktadır?
2. Büyükanneler torunlarına hangi becerileri, nasıl aktarmaktadır?
3. Büyükannelere göre torun bakmanın güzel ve zor tarafları nelerdir?
4. Büyükanneler için torun ne anlama gelmektedir?

## Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma deseninde yapılmıştır. Büyüköztürk ve ark. (2015) nitel araştırmaların psikolojik ölçümler ve sosyal olaylarla ilgili derinlemesine bilgi sağlayan, geleneksel araştırma yöntemleriyle ifade edilmesi zor olan sorulara cevap bulmak için gerekli olan araştırma yöntemi olma özelliğini taşıdığını belirtmişlerdir. Nitel araştırmalarda bulguları desteklemek için belgeler, katılımcı görüşlerinden kesitler, vb. kullanılır ve örneklem seçiminin genellikle tesadüfi olmayıp belli bir amaca yönelik belirlenir (Merriam, 2013).

### Araştırma Modeli

Araştırma verilerinin toplanmasında görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme, doğrudan gözlenemeyen davranışlar, duygular veya insanların etraflarındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için kullanılmaktadır (Ekiz, 2003). Bu bağlamda büyükannelerin torunlarına hangi değer ve becerileri aktarmaya çalıştıkları ve yaşam boyu öğrenme bağlamında onlardan neler öğrendikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilip araştırma yapılmasına olanak tanımaktadır (Büyüköztürk vd., 2015). Maxwell'e (1996) göre amaçlı örneklemede amaç; kişi, olay veya durumla ilgili araştırma konusu hakkında daha detaylı bilgi elde etmektir.

Bu araştırmanın çalışma grubu Bartın ilinde ikamet eden ve 0-6 yaş dönemi torunu bulunan 15 adet anneanne ve babaanneden oluşmuştur. Büyükanneler ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Büyükannelerin Betimleyici Özellikleri

Katılımcı	Yaşı	Eğitim Durumu	Çalışma Durumu	Kızının Çocuğu	Oğlunun Çocuğu
K1	Yaş 52	Ortaokul	Ev Hanımı	X	
K2	Yaş 58	Lise	Ev hanımı		X
K3	Yaş 48	Lise	Emekli	X	
K4	Yaş:63	Ortaokul	Emekli	X	
K5	Yaş:57	Lise	Ev hanımı	X	
K6	Yaş:64	İlkokul	Ev hanımı	X	
K7	Yaş:52	İlkokul	Ev hanımı	X	
K8	Yaş:69	Lise	Ev hanımı		X
K9	Yaş:58	İlkokul	Ev hanımı		X
K10	Yaş:66	Öğretmen Okulu	Emekli		X
K11	Yaş :64	Lisans	Emekli		X
K12	Yaş:55	Üniversite	Emekli	X	

K13	Yaş:54	İlkokul	Ev hanımı	X
K14	Yaş 59	Lise	Ev hanımı	X
K15	Yaş:58	Ortaokul	Ev hanımı	X

Tablo 1 incelendiğinde büyükannelerin yaşlarının 48-69 arasında olduğu, eğitim durumlarının ilkökul ile üniversite arasında değiştiği görülmektedir. Katılımcılardan 4'ü ilkökul, 3'ü ortaokul, 5'i lise, 3'ü ise lisans mezunudur. Altı büyükannenin aktif çalışma hayatı sonrası emeklilik döneminde torun baktığı, dokuz büyükannenin ise ev hanımı olduğu tespit edilmiştir. Dokuz büyükanne kendi kızının çocuğuna bakarken, altı büyükanne ise oğlunun çocuğuna bakmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Öncelikli olarak araştırmacı tarafından alanyazın taranmış, bireysel görüşmelerin içeriğini ve akışını belirleyen yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formundaki sorular hazırlanırken, iç geçerliliği sağlamak üzere, biri Psikolojik Danışma ve Rehberlik diğeri Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında görev yapan iki uzmandan görüş alınmıştır. Asıl uygulamaya geçmeden önce bir büyükanne ile görüşülerek soruların anlaşılabilirliği test edilmiştir. Ön uygulama sonuçları doğrultusunda sorular tekrar gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

### Verilerin Toplanması

Öncelikli olarak büyükannelere çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü olarak katılanlarla görüşme yapılmıştır. Görüşmeler büyükannelerin tercihine göre ses kaydı ya da yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Görüşmede araştırma soruları dışında büyük anne- torun ilişkisini daha iyi anlayabilmek için sondaj soruları da sorulmuştur.

### Verilerin Analizi

Bireysel görüşmeler yoluyla toplanan nitel verilerin çözümlenmesi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada görüşmelerin ardından ses kayıtları ve yazılı kayıtlar ikişer kez dinlenmiş ve okunmuş, ses kayıtların yazılı dökümü yapılmıştır. İkinci aşamada bu veriler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Betimsel analizde veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur. Bunlar; betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada temalar araştırma sorularına göre organize edilmiş, bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilerek tanımlamalar yapılmış ve araştırmacı tarafından alanyazın dikkate alınarak yorumlanmıştır. Araştırmada görüşlerine başvurulmuş büyükannelerin kimlik bilgilerini gizli tutmak amacıyla, kodlamada K1, K2.... Şeklinde yapılmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde büyükannelerin torunlarına bakım süreci, bu süreçte hangi değer ve becerileri aktardıkları bunları nasıl/ hangi yolla aktardıkları ve torunlarından neler öğrendiklerine ilişkin görüşlerine yönelik bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

### • Büyükannelerin Torunlarına Bakım Süreci

Büyükannelere ilk olarak “**Ne kadar süredir torununuza bakıyorsunuz?**” sorusu sorulmuştur. Alınan cevaplar doğrultusunda büyükannelerin torunlarına doğumdan itibaren bakmaya başladıkları ve bu sürecin 7 yaşına kadar devam ettiği belirlenmiştir.

**K 8- Doğduğundan beri bakıyorum.**

**K 13-** Yaklaşık 18 aydır bakıyorum.

Büyükannelere ikinci olarak “**Kreşe göndermek veya bakıcı tutmak varken neden torunuza siz bakıyorsunuz?**” sorusu sorulmuş, 15 katılımcıdan 5’i güven konusunda kaygı yaşadıkları için torunlarına baktıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda büyükannelerden bazılarının cevapları şunlardır:

**K 5-** Başkalarına güvenemediğim için.

**K 6 -** Güven anlamında ben baktım. Torunumu kendim büyütmek istedim.

**K 13-** Kreşe göndermek için çok erken olduğumu düşündüm. Bakıcılara güvenemediğim ve en iyi bakıcının ben olacağını düşündüğüm için bakıyorum.

Bakıcı konusunda çevrede yaşanan çocuk istismarı, çocuğa şiddet gibi nedenlerin verdiği kaygı ve başkasına emanet edememe gibi sebepler büyükannelerin torunlarına kendilerinin bakmalarına neden olmuştur.

Büyükannelerden 6’sı kendi torununa bakmaktan zevk aldığını, torununun değerli olduğunu, torununa en iyi kendisinin bakabileceğini ve kendi hayatta iken torununa kendi bakmak istediğini ifade etmiştir.

**K 9-** Kendi torunum olduğu için zevkle baktım.

**K 14-** Daha iyi baktığımı düşünüyorum.

Büyükannelerden ikisi çocuklarının isteği ile ve aile düzeni bu şekilde olduğunu için torunlarına baktıklarını belirtmişlerdir.

**K 1-** Anne ve babası öyle istediği için.

**K 8-** Aile düzenimiz böyle.

Diğer iki katılımcı ise anne babası çalıştığı için ve maddi imkanların yetersizliği sebebiyle torununa bakmakla yükümlü olduğunu belirtmiştir.

**K 3-** Anne baba çalıştığı için bakıyorum.

**K 7-** İmkanlar olmadığı için anneanneler bakıyor. Kızım öğretmen olsa bakıcı tutarlardı.

Büyükannelere üçüncü olarak “**Haftada kaç gün ve hangi saatleri arasında torunlarına baktıkları**” sorulmuştur. Çalışmada torun bakımını üstlenen büyükannelerin genellikle gelini/ kızının çalışma saatlerine bağlı olarak değişiklik göstermekle birlikte hafta içi 8.00- 17.00 saatleri arasında baktıkları tespit edilmiştir. Gerekli görüldüğü takdirde veya çalışma saatleri gereğince hafta sonları da torununa bakan katılımcı olduğu görülmüştür.

#### • Büyükannelerin Değer ve Beceri Aktarım Süreci

Büyükannelerin torunlarına hangi değer ve becerileri aktardıklarını belirlemek amacı ile “**Torununuzla bir gün içinde neler yapıyorsunuz?**” sorusu sorulmuştur. Büyükanneler torunları ile birlikte oyun oynama, masal anlatma, şarkı söyleme, parka gitme, evcilik oynama, kitap okuma, puzzle yapma, boyama, matematik çalışmaları, denize gitme, bisiklete binme, yemek yeme, televizyon izleme, mutfak işleri (kek, kurabiye vb yapımı), gezmeye gitme, çizgi film izleme, yürüyüşe çıkma gibi etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Çocuğun isteği doğrultusunda hareket ettiklerini ve her gün farklı etkinlikler uyguladıklarını belirten katılımcı büyükanneler eğlenceli vakit geçirdiklerini dile getirmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının cevapları şöyledir:

**K 4-** Kahvaltısını yaptırıyorum, biraz tv bakıyor sonra oyun oynuyoruz. Kurabiye kek gibi şeyleri yapmayı seviyor onları yapıyoruz. Kitap okuyorum ona, çok seviyor parka götürüyor dedesi.

**K13-** Beslenme ve temizlik ihtiyaçlarının dışında evdeyken oyun oynuyoruz, kitap okuyoruz. Hava şartları uygun oldukça dışarı çıkıyoruz. Sosyal ortamlarda bulunuyoruz.

Büyükannelerin bu sorunun cevabını verirken oldukça hevesli oldukları gözlenmiştir. Çünkü torunları ile vakit geçirirken hem eğlendiklerini hem de birçok uygulama yaptıklarını belirttiler. Çocuk

bakmanın yalnız anne-baba işten gelene kadar vakit doldurmaktan ziyade aslında bir paylaşım süreci olduğunu da yapmış oldukları etkinliklerle belirtmişlerdir.

Büyükannelere “**Torunlarına hangi değerleri, nasıl aktardıkları**” sorulmuştur. Görüşme sırasında katılımcı büyükannelerin değerler konusunda kelime anlamında bilgi sahibi olmadıkları, örnek verildikten sonra daha açıklayıcı bilgiler sundukları gözlemlenmiştir. Bu bağlamda sevgi, saygı, paylaşma, hoşgörü, yalan söylememe, sabretme, yardımlaşma ve iyi niyetli olma, merhametli olma, dürüstlük, iyi bir insan olma, doğa sevgisi, inançlı olma ve Atatürkçülük değerlerini torunlarına öğrettiklerini belirtmişlerdir. Değerleri öğretirken de çizgi filmde yararlandıklarını, sosyal ortamlarda uyulması gereken davranışları (örn: parkta sıra bekleme, paylaşma gibi) ise hem kendileri örnek göstererek hem de anlatarak öğretmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Büyükannelerin çoğu farklı zamanlarda tekrarlar yaparak anlattıklarını ve kazanmasını istedikleri davranışı kendileri de uygulayarak örnek teşkil ettiklerini belirtmişlerdir.

**K 4-** *Hepsini öğretmeye çalışıyoruz. En çokta merhametli olmayı, hoşgörülü olmayı öğretmeye çalışıyoruz.*

**K 6-** *En çok sevgiyi öğrettim. Bak bu deden onu sevelim. Büyüklere küçüklere nasıl davranılır öğrettim kendimce.*

**K 11-** *Belirli saatlerde izlediğim çizgi filmde, örneğin Pepe gibi eğitici çizgi filmlerle desteklemeye çalıştım. Saygıyı büyüklerden örnek vererek anlattım. Parka götürdüğümde bak sıra ona geldi diyerek oyuncuğımı paylaşarak sürekli anlatarak sıra bekleterek bu şekilde aktarmaya çalıştım. Biz nasıl davranıyorsak çocuğa da öyle anlatıp değer verdik hep.*

Büyükannelere “**Torunlarına hangi becerileri, nasıl aktardıkları**” sorulmuştur. Katılımcı büyükanneler torunlarına günlük yaşam becerisi olarak da kendi başına yemek yemeyi, dişlerini fırçalamayı, yemekten önce ve sonra ellerini yıkamayı, kendi kendine giyinmeyi, kıyafetlerini çıkarmayı, ev düzenini öğrenmeyi, çöpünü atmasını, toz alma ve bulaşığı makineye koymaya yardım etmesini, yatağını düzeltmesini, tuvalet alışkanlığını öğrenmesini, kendi başına hareket eden bir birey olmasını, kalem tutma becerisine sahip olmayı, yeri geldiğinde market alışverişlerinde kendi başına hareket edebilmeyi, aldığı bir eşyayı yerine koyması gerektiğini, parmak kaslarının daha iyi gelişebilmesi için evde bulduğu nesnelere toplamayı, sayı saymayla birlikte oyuncaklarını toplamayı öğretmeye çalıştıklarını söylemiş, söz konusu davranışları öğretmek için de sabırlı bir şekilde davranıp torununa örnek olmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir

**K 1-** *Kendi başına yemek yemesini, dişlerini fırçalamasını, ellerini yıkamayı öğretiyorum.*

**K 6-** *Yapbozla oynadı. Kalem defter tutmayı öğrendi. El yüz yıkamayı biraz büyüyünce öğrettim. Tuvaleti nasıl yapıp temizleyeceğini, yemeği nasıl yiyeceğini, giyinmeyi öğrettim.*

**K 11-** *Parmaklarını kullanmaları çok önemli evde, yerde gördüğü her şeyi toplayıp bana vermesini sağladım. Oyuncakların düğmelerine dikkatini çektim minik düğmelere dikkati farkındalığı arttı. Sürekli yanında olup yapması gereken hareketi örnek olarak ona gösterip öğrettim. Sabırla onun yapabilmesi için uğraş verdim. Kalem tutmasını resim yapmasını öğrettim. Önceleri ben yaptım sonra onun yapmasına fırsat verdim. Örneğin çöp adam yapıp kaşını gözünü eksik bırakıp onun tamamlamasını istedim. Ben gösterdikçe giyinmeyi tam yapamasa da öğrendiğini gördüm.*

Örnek cümlelerden de görüldüğü üzere büyükanneler ailelerin dünya görüşleri çerçevesinde çocukların ihtiyacı olacak bilgi, beceri ve değerleri aktarmaktadırlar. Bu süreçte anlatmakta, göstermekte ve kendileri de uygulayarak rol model olmaktadır.

Büyükannelere “**Torun bakmanın güzel ve zor tarafları hakkındaki düşünceleri**” de sorulmuştur. Büyükanneler torun bakımı konusunda en çok sağlık problemleri nedeniyle zorluk yaşadıklarını belirtmiş bunun yanında kuralları belirlemek ve torunun isteklerini yerine getirme konusunda sıkıntı yaşadıklarını, sorumluluğun fazla olduğunu, torun hareketli olduğu zamanlarda arkasında koşmanın yorucu olduğunu, özgür bir şekilde hareket etmenin torun bakmayla birlikte kısıtlandığını, sosyal hayattan uzaklaşarak torun endeksli yaşamının kimi zaman sıkıcı olduğunu, belirli bir yaşı aşmış olmanın verdiği hareket kısıtlılığı,



çocuğu teselli etme, yemek yedirme vb. durumların bakım konusunda yaşamış oldukları zorluklar olduğunu belirtmişlerdir.

**K 2-** *Bizim çocuk büyüttüğümüz zamanla şimdiki zamanın kuralları çok farklı. uygulamak biraz zorluyor.*

**K 7-** *Hür olamıyorsun. Mesuliyet var istediğin yere gidemiyorsun. Anneanneler çocuk bakmamalı bence.*

**K 9-** *Zevkli ama belli bir yaşa gelince ona endeksli yaşıyorsun, kendi hayatından feragat ediyorsun sosyal hayattan uzaklaşıyorsun.*

Bunun yanında torununu çok sevdiği ve muhtaç olduğunu bildiği için herhangi bir zorluk yaşamadığını ifade eden büyükanne de bulunmaktadır.

**K 4-** *Zor tarafı çok yok çok seviyoruz sevgiyle kolay bakılıyor. Ama sorumluluk çok fazla bazen geriliyoruz.*

**K 10-** *Bana göre hiç zor tarafı yok. Sevdiğim için severek baktım.*

Büyükanneleer genellikle sağlık sorunları ve sosyal hayattan uzak kaldıkları için torun bakmada zorluklar yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Torun bakmanın güzel tarafları konusunda ise katılımcı büyükannelerin hemen hemen hepsi torunlarıyla birlikte olmaktan oldukça mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Soru sorulunca yüzlerinde bir gülümseme belirirken, torunları ile geçirdikleri vakti düşünerek ömürlerinde yaşadıkları en özel günlermişçesine anlatımda bulundular. Torun sevgisinin başka hiçbir şeye benzemediğini, kendi çocuklarını büyütürken yaşadıkları duyguları tekrar hissettiklerini, torun sevgisinin çok üstün bir sevgi olduğunu, torun bakmanın stresi azalttığını, kendilerini hayata bağladığını, çocuklarını büyütürken anlaşılmayan duyguları torun büyütürken fark ettiklerini, muhtaç olan bir bireye bir şeyler öğretmenin farklı bir duygu olduğunu, birçok şeyi tekrardan öğrenme fırsatı bulduklarını, vaktin daha kaliteli geçtiğini, daha sakin yapıda bir insan olduklarını, mecburen fiziksel olarak daha çok hareket ettikleri için kendilerini daha dinç ve daha genç hissettiklerini, torunlarına öğrettiklerinin anlaşıldığını gördüklerinde mutlu olduklarını ve ikinci baharlarını yaşadıklarını belirtmişlerdir.

**K 6-** *Torun bakmak stresimizi alıyor hayata bağlıyor daha değişik insan olduk. Onların isteğini yapmak bizi mutlu ediyor.*

**K 11-** *Beni hareketlendirdi, sana muhtaç olan birine bir şeyler öğreterek yetiştiriyorsun ve senin eserin oluyor. Çocuğumun gözü arkada kalmıyor, her şeyi yeni baştan öğrendiğime inanıyorum. Hayata farklı bakış açısıyla bakıyorum.*

**K 13-** *Ona bakarken sinirlerin adeta alınmış hissediyorsun. Çok sakin bir yapıda oluyorsun. Ve aynı zamanda kendini daha dinç ve genç hissediyorsun.*

Cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde torun bakmanın büyükanneleri fiziksel yönden hareketlendirdiği, vaktin daha çabuk geçtiği, şartlar itibariyle kendi çocukları ile ilgilenemediklerini belirten kimi büyükanne için torun bakmanın çok farklı bir duygu olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Burada büyükannelerin “**Torunlarından öğrendikleri bir şey olup olmadığını**” belirlemek için bir sondaj sorusu sorulmuştur. Katılımcı büyükannelerin bu soru karşısında diğer sorulara verdikleri cevaplardan daha uzun süre düşündükleri gözlenmiştir. Sonrasında torunlarından şarkı söylemeyi, masal anlatmayı, faaliyet yapmayı, daha sabırlı olmayı, çocuk sevgisini, torunlarının televizyondan ve arkadaşlarından öğrendiklerini kendisiyle paylaştığını, küçük yaşta hayata nasıl adapte oldukları konusunda fikir sahibi olmayı, daha hoşgörülü olmayı, kendi çocuğunda sabırsız olup torunda daha farklı davranışlarda bulduklarını, teknoloji ile ilgili birçok şeyi torunlarından öğrendiklerini, yeni nesil doktor uygulamaları konusunda bilgiler öğrendiklerini, teknolojinin hayatlarında ne kadar çok yer aldığını, daha küçük şeylerle mutlu olmayı, sevginin üst sınırı olmadığını ve hayatta torundan daha başka değerli bir şeyin olmadığını ve çocukların teknolojiyi çok küçük yaşta kullanarak nasıl uyum sağladıklarını görme fırsatı edindiklerini belirtmişlerdir. Kimi büyükanne yaşını yeni doldurmuş torununa bakıyor olsa da torununun ona en başta

hareketli olmayı, sonrasında ise, duygusal, sosyal ve teknolojik anlamda katkıda bulunduğunu fark etmiştir. Aynı zamanda kendilerinde var olan toplumsal değerleri; örn. Sabır, sevgi, hoşgörü gibi torunla birlikte tekrar gün yüzüne çıkarak yeniden öğrendiklerini belirttiler.

*K 2- Yeniden çizgi film seyrediyorum, şarkı, masal öğreniyorum.*

*K 9- Sabrı öğretti, hoşgörüyü öğretti. Kendi çocuğumda daha sabırsızdım. Torun da tabuları yıktım.*

*K 15- Yeni teknolojileri öğreniyorum. Onlar çok akıllı.*

Büyükanneler çocuk büyütmenin insana yeni şeyler öğrettiğini, yeniden çizgi film izleme fırsatı elde ettiklerini, birlikte kahkaha atmayı ve hızlı hareket etmeyi öğrendiklerini vurgulamışlardır.

Bu noktada ikinci bir sondaj sorusu ile büyükannelere “**Torununuzla birlikte olmak sizi nasıl etkiliyor?**” sorusu sorulmuştur. Katılımcı büyükanneler torunları ile birlikte olmanın mutluluk verici olduğunu, hayatın vermiş olduğu sıkıntıların torunla birlikte vakit geçirerek yok olduğu, güzel vakit geçirildiği, yaşlanmanın torunla birlikte olarak fark edilmediği, huzurlu vakit geçirildiği, torunun kendilerini hayata bağladığı, hastalıkların çoğu zaman unutulduğu, vaktin hızlı geçtiğini, yaşlanmayla birlikte gelen hiçbir ağrının torunla birlikte olma ile hissedilmediği, işe yarar bir birey olmanın mutluluk verdiği, hayata daha mutlu bakılabildiği, günün daha keyifli geçtiği katılımcı büyükanneler tarafından belirtilmiştir.

*K 5- Yorucu ama çok keyifli ve huzurlu oluyoruz.*

*K 6- Hayata bağlıyor. Hastalığımı unutuporum.*

*K 11- İyi yönde etkiledi. Çünkü işe yarar olmak beni mutlu etti. Çocuklarıma kendim bakmadığım için onların da kendi çocukları için zorluk çekmelerini istemedim. Sağlığım iyiyken bir çok şey öğrettim zamanım dolu dolu geçti. Enerjim çok yüksekti vücudum o dönemde buna inanamayacağım kadar güç verdi ben ona ayak uydurdum çünkü o bir kişilik.*

“**Torun**” kavramının ne anlama geldiğini belirlemek için büyükannelerden “Torun...dır. Çünkü...” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Büyükanneler torunlarını “*can, hayat, cana can, can içi, herşey, çok değerli bir varlık, dünya tatlısı, benim en kıymetlim, canımın canı, hayat kaynağı*” gibi sıfatlarla nitelemişlerdir. Bu sıfatlarla nitelemeyi yaparken de yaşama sevinci vermesi, neşe kaynağı olması, yavrusunun yavrusu olması, sevgisinin her şeye değer olması, onsuz bir yaşamın düşünülmemesi, evladının çocuğu, ailenin geleceği, oğuldan kalan en güzel hediye, yaradılışına hayran kalınan bir varlık, gelecek, candan bir parça olmasından kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Cümleler incelendiğinde büyükanneler için torunun yaşam ve enerji kaynağı olduğu söylenebilir.

## Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma büyükannelerin okul öncesi dönemdeki torunlarına büyüme ve yetişme sürecinde hangi değer ve becerileri aktardığını ve torunlarından neler öğrendiklerini belirlemek amacı ile yapılmıştır. Analizler sonucunda büyükannelerin doğumdan itibaren torunlarına bakmaya başladıkları, torunlarına bakmaktan keyif almaları yanında özellikle çocukların kötüye kullanımı ile ilgili haberler nedeni ile torunlarını korumak amacı ile bu görevi üstlendikleri belirlenmiştir. Büyükanneler hafta içi her gün mesai saatleri süresince torunlarına bakmaktadırlar.

Büyükanneler torunları ile birlikte oyun oynama, masal anlatma, şarkı söyleme, parka / gezmeye/ denize gitme, evcilik oynama, kitap okuma, puzzle yapma, boyama, matematik çalışmaları, bisiklete binme, televizyon izleme, mutfak işleri, çizgi film izleme, yürüyüşe çıkma gibi etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Büyükannelerin torunları ile yaptıkları faaliyetlerle onların bedensel, zihinsel, sosyal ve dil gelişimini yanında el becerilerinin gelişmesi, el göz koordinasyonunun güçlenmesi için de destek oldukları söylenebilir.

Katılımcı büyükanneler sevgi, saygı, paylaşma, hoşgörü, yalan söylememe, sabretme, yardımlaşma ve iyi niyetli olma, merhametli olma, dürüstlük, iyi bir insan olma, doğa sevgisi, inanca olma ve Atatürkçülük

değerlerini torunlarına öğrettiklerini belirtmişlerdir. Değerleri öğretirken de çizgi filmlerden yararlandıklarını, sosyal ortamlarda uyulması gereken kuralları (örn: parkta sıra bekleme, paylaşma gibi) ise hem kendileri örnek göstererek hem de anlatarak öğretmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu alanyazın ile desteklenmektedir. Türkiye Aile Değerleri Araştırmasında (2010) aile içinde çocuklara dini değerlerin öğretilmesine öncelik verilmesinin yanı sıra, sevgi ve saygının ailenin temelini oluşturan değerler olarak görülmesi sebebiyle çocuklara öğretildiği tespit edilmiştir.

Büyükanneleer günlük yaşam becerileri olarak da torunlarına; kendi başına yemek yemeyi, dişlerini fırçalamayı, yemekten önce ve sonra ellerini yıkamayı, kendi kendine giyinmeyi, kıyafetlerini çıkarmayı, ev düzenini, çöpünü atmayı, toz alma ve bulaşığı makineye koymaya yardım etmesini, yatağını düzeltmesini, tuvalet alışkanlığını öğrenmesini, kendi başına hareket eden bir birey olmasını, kalem tutma becerisine sahip olmayı, yeri geldiğinde market alışverişlerinde kendi başına hareket edebilmeyi, aldığı bir eşyayı yerine koymasını gerektiğini, parmak kaslarının daha iyi gelişebilmesi için evde bulunduğu nesnelere toplamayı, sayı saymayla birlikte oyuncaklarını toplamayı öğretmeye çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Aile, toplumsallaşmada birinci öge olarak bireyin yaşamını temelden etkilemekte, bu bağlamda toplumsallaşma sürecinde çocukluk dönemi kritik bir öneme sahiptir. Önder Erol ve Cansever'e (2016) göre çocuk ilk sosyal tecrübelerini aile bireyleri arasındaki ilişkileri gözlemleyerek öğrenir. Aile, toplumla etkileşim halinde çocuğa zengin içerikli bir ortam sağlamanın yanında kendine özgü kurullarla çevrili bir dünya da sağlar.

Büyükanneleer torun bakımı konusunda en çok sağlık problemleri nedeniyle zorluk yaşadıklarını belirtmiş olup, kuralları belirlemek yanında gelişim dönemi itibari ile çocukların yoğun ve sürekli olan isteklerini yerine getirmek konusunda sıkıntı yaşadıklarını, torun bakmanın sorumluluğunun fazla olduğunu, torun hareketli olduğu zamanlarda arkasında koşmanın yorucu olduğunu, kendi sosyal yaşamları açısından özgür bir şekilde hareket etmenin torun bakmayla birlikte kısıtlandığını, sosyal hayattan uzaklaşarak torun endekli yaşamının kimi zaman sıkıcı olduğunu, belirli bir yaş aşmış olmanın verdiği hareket kısıtlılığı, çocuğu teselli etme, yemek yedirme gibi sebeplerin bakım konusunda yaşamış oldukları zorluklar olduğunu belirtmişlerdir.

Torun ifade edilirken hangi sıfatları kullandıklarını belirlemek adına büyükanneleere boşluğu doldurmaları istenmiştir. Bu doğrultuda can, hayat, her şey, değerli bir varlık... gibi tanımlamalarda bulunmuşlardır. Bu bulgu Türkiye Aile Değerleri Araştırması'nın (2010) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Türkiye Aile Değerleri Araştırması'nda (2010) anne-babaların çocuklarına yönelik benzer tanımlamalarda buldukları belirlenmiştir.

Araştırmada katılımcı büyükanneleerinin hemen hemen hepsi torunlarıyla birlikte olmaktan oldukça mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Torun sevgisinin başka hiçbir şeye benzemediğini, kendi çocuklarını büyütürken yaşadıkları duyguları tekrar yaşadıklarını, torun sevgisinin çok üstün bir sevgi olduğunu, torun bakmanın stresi azalttığını, kendilerini hayata bağladığını, çocuklarını büyütürken anlaşılamayan duyguları torun büyütürken fark ettiklerini, fiziksel olarak daha hareketli olmalarını sağladığını, küçük bir bireye bir şeyler öğretmenin farklı bir duygu olduğunu, birçok şeyi tekrardan öğrenme fırsatı bulduklarını, vaktin daha kaliteli geçtiğini, daha sakin bir yapıda insan olduklarını, daha dinç hareket edip, daha genç hissettiklerini, torunlarına öğrettiklerinin anlaşıldığını gördüklerinde mutlu olduklarını ve ikinci baharlarını yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu alanyazın ile tutarlıdır. Giarrusso ve diğ. (2000) torun bakmanın büyük ebeveynlerin yaşam amaçlarını güçlendirdiğini, aileye bağlılıklarına ve iyilik hallerine katkı sağladığını (Akt. Hayslip ve Kaminski, 2005), Kartal ve diğ. (2010) ise torun bakmanın büyükanne ve büyükbabaları mutlu ettiğini tespit etmiştir. Benzer şekilde Çiftçi (2008) de yaşlı bireylerin torunları ile kurdukları ilişkilerde yeni düşünceler edindiklerini ve duygu alışverişini geliştirdiklerini belirlemiştir. Bengtson (2001) 21.yy'da aile içindeki kuşaklar arası ilişkileri üç nedenden ötürü önemli görmektedir. Bunlardan ilki yaşlı nüfustaki demografik değişikliklerin nesiller arasında paylaşılan hayatı uzatması, ikincisi büyük ebeveynler ve akrabalarla kurulan aile ilişkilerinin öneminin artması, üçüncüsü ise nesiller arasındaki dayanışmanın gücü ve dayanıklılığının artması olarak açıklamıştır.

Çalışma grubundaki büyükanneleer 48-69 yaş aralığındadır. Erikson'un yaşam dönemleri açısından incelendiğinde yetişkinlik (40-65) ve yaşlılık (65 ve sonrası) dönemleri içindedirler. Yetişkinlik döneminin gelişimsel krizi " üretkenliğe karşı durgunluk" tur. Yetişkinlik döneminde bireyler bedensel güç kaybı,

değişim ve yaşlanmaya bağlı olarak ortaya çıkan hastalıkları kabul etme, emeklilik sonrasında yaşamını yeniden planlama yanında kendini ve yaşamını gözden geçirip keyif aldığı faaliyetlere yönelme ve çocuk ve gençlerin daha iyi yetişmesi için gönüllü faaliyetlerde bulunma çabası içindedirler. Erikson yaşlılık döneminin gelişimsel krizini “benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk” olarak isimlendirmiştir (Erkan,2008). Yaşlı birey geçmişini ve içinde yaşadığı şartları değerlendirdiğinde hayatını verimli ve mutlu yaşadığını düşündüğünde, yaşlılığında sağlıklı olup çocukları ve torunları ile vakit geçirebildiğinde benlik bütünlüğüne ulaşıyor demektir. Bu nedenle torun bakmak büyük ebeveyne fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal olarak işe yarar hissetmekte ve mutlu etmektedir denebilir.

Bu araştırma sonucunda büyükannelerin torunlarına değer kazandırmak konusunda kendi deneyimlerinden yararlandıkları, bu süreçte sosyal öğrenme kuramı ile doğru orantılı olarak istendik davranışları pekiştirmek için öncelikle örnek davranış sergiledikleri belirlenmiştir. Torunlarının bakımını üstlenen büyükanneler, torunlarına önemli gördükleri değer, bilgi ve becerileri kazandırdıklarını bu süreçte daha önce bildikleri halde unuttukları bazı bilgileri yeniden hatırladıklarını söylemişlerdir. Ayrıca büyükanneler bu öğrenme sürecinin tek taraflı olmadığını, yaşları küçük de olsa çağın gereği olarak bilişim alanındaki yeni bilgileri (akıllı telefon, tablet kullanımı vb.) torunlarından öğrendiklerini vurgulamışlardır. Bu bulgu mentörlük kavramını akla getirmektedir. Mentörlükte bilgi ve deneyimlerin genç nesillere aktarımının önemi vurgulanırken çift yönlü bir etkisinin varlığından da söz edilebilir. Johnson’a (2007) göre mentörlük danışana yarar sağlamasının yanında danışmanlık görevini üstlenen mentöre de kişisel gelişim, iletişim gücünün gelişimi, kişisel doyum ve var olan bilgi düzeyini taze tutma gibi yararlar sağlamaktadır (Akt. Bakıoğlu ve Ülker, 2011). Bu çalışmada da büyük ebeveynlerin torunlarından yaşamboyu öğrenme bağlamında çağın getirdiği yeni bilgileri öğrendikleri, var olan bilgilerini tekrar sorgulama fırsatı buldukları, çocuk bakımı ve eğitimiyle ilgili yeni deneyimler kazandıkları belirlenmiştir.

Aile içinde değer aktarımı konusunda yapılacak çalışmalar için şunlar önerilebilir;

- Torun bakımını üstlenen büyük ebeveynler ile ebeveynlerin değer ve beceri aktarımları karşılaştırmalı olarak incelenebilir,
- Büyük ebeveynlerin okul ortamında yürütülen değer aktarımı programlarına katılımları sağlanabilir,
- Ebeveyn ile büyük ebeveynlerin bir arada olduğu aile eğitim programları düzenlenebilir,
- Ailede kazandırılan değer ve becerilerin çocukların okul öncesi eğitim kurumlarındaki uyumlarına ve başarılarına etkisi incelenebilir.

### **Teşekkür ve Bilgilendirme**

Bu çalışmanın bir bölümü 5-6 Nisan 2018 tarihlerinde yapılmış olan 3.Uluslararası Değerler Eğitimi Kongresi (Bütünlüşmede Değerler Ve Eğitiminin Rolü)’nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

### **Referanslar**

- Ada, E. (2016) *Erken çocukluk döneminde yaratıcı drama yönteminin değerler eğitimine olan etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi* Cilt 6, No. 16, 9-27.
- Akın, Ö.E.(2006), Yetişkinlik ve yaşlılıkta ruh sağlığı, H. Bacanlı, Ş. Işık Terzi (Ed.), *Yetişkinlik ve yaşlılık gelişimi ve psikolojisi*. İstanbul: Açılım Kitap. 311- 355.
- Arpacı, F. , Bekar, A. (2013) Çocukların büyük ebeveynleri ile etkileşimlerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 29, 11-29.
- Arpacı, F., Şahin, F. T. (2015). Yaşlı bireylerin yaşlı ve çocuk etkileşimine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 231-246.
- EYHGM, (2002). Yaşlanma 2002 uluslararası eylem planı. *Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü*.

- Aydın, A. (1999). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*, Ankara: Anı.
- Aydın, M.Z. (2010). Okulda değerler eğitimi, *Eğitime Bakış*, Ankara, 6 (18), 16-19.
- Aydın, A., Sayılan, A.(2014). Aktif yaşlanma ile yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkiye teorik bir bakış. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi* 4 (2): 76-81.
- Avrupa Birliği (2012 ). Avrupa aktif yaşlanma ve nesillerarası dayanışma yılı hakkında bilgi notu. [https://www.ab.gov.tr/files/SBYPB/Sosyal%20Politika%20ve%20C4%B0stihdam/aktif\\_yaslanma\\_bilgi\\_notu.pdf](https://www.ab.gov.tr/files/SBYPB/Sosyal%20Politika%20ve%20C4%B0stihdam/aktif_yaslanma_bilgi_notu.pdf) Erişim: 29 Aralık 2017.
- Bakioğlu, A. ve Ülker, N. (2011). Yükseköğretimde mentorluk. A.Bakioğlu (Ed.). *Eğitimde mentorluk içinde* (s.1-40). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- BBC (2017) <http://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-39019901> Erişim: 10.08.2017.
- Bengtson, V. L. (2001). Beyond the nuclear family: The increasing importance of multigenerational bonds. *Journal of Marriage and Family*, 63(1), 1-16.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Birleşmiş Milletler Yaşlı İlkeleri (1991). [https://evh.aile.gov.tr/uygulamalar/yasli-hizmetleri/birlesmis-milletler-yasli-ilkeleri\\_adresinden](https://evh.aile.gov.tr/uygulamalar/yasli-hizmetleri/birlesmis-milletler-yasli-ilkeleri_adresinden) Erişim: 14.10.2017.
- Canatan, A. (2008). Toplumsal değerler ve yaşlılar. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, (1): 62-71.
- Cevherli, K. (2014). *Okul öncesinde değerler eğitimi: boğaziçi eğitim modeli*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi.
- European Commission (2010). Decision of The European Parliament and of the Council on the European Year for Active Ageing. <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=5692&langId=en> Erişim:12 Ocak 2018.
- Çiftçi, A. (2008). "Ailede yaşlı bireyler". V. Aile Şurası Aile Destek Hizmetleri Bildirileri. T. C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü. Ankara. [http://ailetoplum.aile.gov.tr/data/54293ea2369dc32358ee2b25/kutuphane\\_52\\_v\\_aile\\_surasi\\_aile\\_destek\\_hizmetleri\\_bildirileri.pdf](http://ailetoplum.aile.gov.tr/data/54293ea2369dc32358ee2b25/kutuphane_52_v_aile_surasi_aile_destek_hizmetleri_bildirileri.pdf) Erişim: 7 Temmuz 2017.
- Demircioğlu, İ., Tokdemir, M. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi* 6 (15), 69-88.
- Demirtaş, S. (2009). *Çocuk yuvasında kalan korunmaya muhtaç çocukların değer eğitiminde yaratıcı dramının etkililiği*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Demirutku, K. (2007). *Çocuk yetiştirme tarzları, değerlerin içselleştirilmesi ve benlik kavramı*. Doktora Tezi. ODTÜ.
- DPT (2001). Sekizinci beş yıllık kalkınma planı. hayat boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim özel ihtisas komisyonu raporu. Ankara: DPT: 256 ÖİK: 584.
- Duyar, İ. (2005). İnsanda yaşlılığın evrimi. *Türk Geriatri Dergisi* 8, 209-214.
- Durak, M. (2016). Yaşlılık döneminde psikososyal ve bilişsel gelişim, H. Bacanlı, Ş. Işık Terzi (Ed.), *Yetişkinlik ve yaşlılık gelişimi ve psikolojisi*, 275-310, İstanbul: Açılım Kitap.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- ENIL (2012). Intergenerational Learning and Active Ageing . European Report October. [http://www.enilnet.eu/Intergenerational\\_Learning\\_and\\_Active\\_Ageing-European\\_Report.pdf](http://www.enilnet.eu/Intergenerational_Learning_and_Active_Ageing-European_Report.pdf) Erişim: 5 Ocak 2018.



- Erkan, S. (2008). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Erikson, E. (1982). *The life cycle completed*. WW. Norton& Company Inc. New York.
- Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2009). MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel md. <http://mesbil.meb.gov.tr/genel/hayat%20boyu%20%C3%B6%C4%9Frenme%20dokuman.pdf>  
Erişim: 29 Mayıs 2016.
- Hazer, O. (2012). Büyük ebeveynlerinin ergenler tarafından algılanan özelliklerini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* 29 (1), 123-141.
- Hiemstra, R. (1975). *The Older Adult and Learning*. University of Nebreska. Lincoln, Nebreska.
- Hayslip, B & Kaminski, P.L. (2005). Grandparents raising their grandchildren: a review of the literature and suggestions for practice. *The Gerontologist*, 45 (2), 262-269.
- İçli, G. (2008). Yaşlılar ve yetişkin çocuklar, *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 2008 (1): 29-38.
- İş Kanunu (4857 sayılı) (2003). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4857.pdf>  
Erişim: 17.07.2017.
- Kalaycıoğlu, S. (2012). Kuşaklararası dayanışma ve aktif yaşlanma. *Kuşaklararası Dayanışma Ve Aktif Yaşlanma Sempozyumu Bildirileri* 20-21 Mart. 2012 (51-58), Ankara. <http://eyh.aile.gov.tr/data/545886b5369dc3281c69af4f/kusaklararasi dayanisma ve aktif yaslanma sempozyumu bildirileri.pdf> Erişim: 30.11.2017.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Yaz, 2007*, 5(3), 463-475.
- Kartal, A., Turan, T., Kurban, N.K., Zencir, M. (2010). *Büyükanne ve büyükbabalarda torun bakmanın depresyon ve yaşam kalitesine etkisi*. Bilimsel Araştırma Projesi Sonuç Raporu. Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi. Pamukkale Üniversitesi.
- Kibar, B. (2008). *Büyükanneleriyle yetişen ve yetişmeyen 5-6 yaş çocuklarının sosyo duygusal gelişim düzeyleri, davranış sorunları ile aile işlevlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Kurt, İ. (2008). *Yetişkin Eğitimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interpretative approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Merriam, Sharan B. (2013). *Qualitative research, a guide of design and implementation* (Çev. Ed. Selahattin Turan), *Nitel Araştırma, Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*, 16-85, Ankara: Nobel Yayınları.
- Miller, P. H. (2008). *Gelişim Psikolojisi Kuramları*. İmge Yayınları.
- Önder Erol, P., Arslan Cansever, B. (2016). Çocuğun dinsel toplumsallaşma sürecinin aile kurumu bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (42).
- Övgü, P. (2017) Yaşlılarla çocukları buluşturan yuva, <http://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-39019901> Erişim: 17.07.2017.
- Öz, F. (2002) Yaşamın son evresi: yaşlılık psikososyal açıdan gözden geçirme. *Kriz Dergisi* 10 (2): 17-28.
- Öztürk Samur, A. (2011) *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi.
- Rani R Sharma S, (2004), Attitude of Teenagers Towards Their Grandparents, *J. Hum. Ecol.*, 15(3): 183-185.



- Santrock, J.W. (2011). *Yaşamboyu Gelişim*. Nobel Yayınları.
- Sözkesen, A. (2015). *60-72 Aylık çocukların değer eğitimiinde öykü temelli yaratıcı drama yönteminin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi.
- T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2010). Türkiye’de aile değerleri araştırması. (Ed. ) Mustafa Turgut.  
[http://ailetoplum.aile.gov.tr/data/54292ce0369dc32358ee2a46/kutuphane\\_61\\_turkiyede\\_aile\\_degerleri.pdf](http://ailetoplum.aile.gov.tr/data/54292ce0369dc32358ee2a46/kutuphane_61_turkiyede_aile_degerleri.pdf) Erişim: 2 Kasım 2017.
- Yahyaoglu, R. (2013). *Yaşlanma ve zaman algısı*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi.
- Yavuzer, H. (2005). *Ana – Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- WHO (2002). Active Ageing - A Policy Framework.  
[http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67215/1/WHO\\_NMH\\_NPH\\_02.8.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67215/1/WHO_NMH_NPH_02.8.pdf) Erişim: Aralık 2017.

### Extended Abstract

When considered as the smallest social unit of the family community, the task of continuing the generation, educating children and making good citizens is very important. In traditional cultures, there are large families with a few generations together, and every generation has its own unique value. The children, grandchildren represent the future and hope, the adults the present and power, old people the past and wisdom. In the families in which both parents work, underprivileged children in the age of pre-school education children are under the care of a caregiver or a family member while their parents are at work, which is why major parents play an important role in the child's development (Hazer, 2012).

Grandparent grandchild interaction is also important in transfer of value. Value is the belief in an object, an entity or activity, an individual and societal importance, an ideal behavior in society or a life purpose (Aydın, 2010).

According to Adgio, Worden (2007) and Cangöz (2008), aging is a period in which productivity and experience in many fields continue, although it is understood as slowing down in certain abilities and activities. The elderly benefit from their knowledge and experience and easily reach the end in case of problems (Akt. Akın, 2016).

Due to many reasons such as developing technology and accessibility to information communication resources, the need for individual learning and adapting to changing world has increased. All learning activities that contribute to personal, social and social life in order to improve the knowledge, skills and competences of the person reveal the definition of lifelong learning (MEGEP, 2009).

The processes such as looking after the grandchildren, supporting the second job and supporting the young people ensure that the elderly individual is able to integrate himself/ herself more easily with economic and spiritual activity. Knowing what it does on this count and continuing to do useful work both on itself and on the lower legs is one of the features expected from the elderly individuals in the theory of active aging (Kalaycıoğlu, 2012).

The main purpose of this study is to determine what values and skills the grandmothers transferred during the growth and upbringing of their preschool grandchildren. In response to this main objective, the following questions were sought.

- Which values are transferred to grandchildren.
- Which skills are transferred to grandchildren.
- In the context of life-long learning, what are the grandmothers learn from their grandchildren.

This study was carried out in a qualitative research design. In this context, it was tried to determine what values and skills the grandmothers were trying to convey to grandchildren and what they learned in context of lifelong learning. The study group of this study consisted of 15 grandmothers who reside in Bartın province and have grandchildren of 0-6 age. The data of the study were collected using the interview method. The interview form was developed by the researcher. In accordance with pre-application results, questions were revisited and necessary corrections were made. First of all, information about the purpose of studying was given to the grandmothers, and interviews were held with volunteers. In this study, the themes were organized according to the research questions, the direct citation was given to reflect the opinions of the individuals and the definitions were made and interpreted by the researcher taking into consideration the literature. The grandmothers referred to in the survey are coded as K1, K2.

As a result of the analysis, it was determined that the grandmothers started to look after their grandchildren from birth, enjoyed their care of their grandchildren, and especially took charge of their duty to protect their grandchildren. Grandmothers are looking after their grandchildren during working hours every day of the week. The did activities such as playing, tell a tale, singing, going to park/ traveling/ going to sea, playing house, reading books, puzzling, painting, math works, cycling, watching television, kitchen work, cartoon watching, take a walk.

Participant grandmother stated that they taught their grandchildren the values of love, respect, sharing, tolerance, not lying, patience, cooperation and goodwill, being merciful, being honest, being a good person, loving nature, being faithful and Atatürkism. Grandmother stated that they were trying to teach their grandchildren to eat on their own, brush their teeth, cleaning and washing before and after meals, self-dressing and taking out, home ordering, throwing away their own garbage, dusting and helping to put the dishes on the machine, correcting the bed, toilet habit, being an individual moving on its own, keeping pens, to be able to move on his own, to replace an object they has bought, to collect objects they finds at home for the development of their fingers, to count the toys together with counting as their daily life skills.

Almost all of their grandmothers in the survey said they were happy to be with their grandchildren. That grandchildren's love is nothing like anything else, that they have experienced the feelings they have experienced while raising their own children, grandchildren's love of grandchildren, grandchildren's stress relief, their self-affirmation, their grasp of grandparents when they grew up their children, the teacher said that they had a different feeling, that they found many opportunities to learn from one another, that they got better quality in time, that they were people in a quieter structure, that they moved more vigorously and felt younger, and that they were happy when they understood their teachings to their grandparents.

As a result of this research, it was determined that grandparents benefited from their own experience in valuing grandchildren and in this process they primarily demonstrated exemplary behaviors in order to reinforce their behaviors in direct proportion to social learning theory. They also emphasized that the grandmothers learned from their grandchildren and that the learning process was not one-sided. This finding suggests the concept of mentoring. It is also possible to refer to the existence of a bi-directional effect while emphasizing the transfer of knowledge and experience to the younger generation in mentoring.



## Yahya Akyüz'ün Türk Eğitimi Tarihine İlişkin Görüşleri\*

Hüseyin ÇAM<sup>a</sup>

### Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş 15.04.2018

Kabul 31.04.2018

Anahtar Kelimeler:

Eğitim,

Türk Eğitimi Tarihi,

Yahya Akyüz.

Makale Türü: Derleme

### Öz

Eğitim, insanoğlunun varlığıyla birlikte başlayan ve devam eden bir süreçtir. Eğitim, geçmişten günümüze kadar tüm toplumların ve bu toplumdaki düşünürlerin, önemle ele aldıkları bir alandır. Toplumlar, kendi tarihlerine sahip çıkarak geleceğini inşa etme gayretini göstermektedir. Eğitim tarihimizde fikir, düşünce, kurumsal gelişme, uygulama alanı incelendiğinde çok önemli bir tecrübe birikimi olduğu görülmektedir. Bu birikimin olumlu ve olumsuz yönleri olduğu gibi, dikkate değer ya da pek değer taşımayan yönleri de bulunmaktadır. Düşünce tarihimize bakıldığında bu alanda çok sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bunlar içerisinde önemli bir yere sahip olan, yılların verdiği tecrübe ve bilgi birikimiyle Yahya Akyüz'ün eğitime bakışı ve Türk eğitim tarihini konu edinen düşüncesi araştırılmıştır. Yahya Akyüz'ün görüşlerinin ortaya çıkarılması amacıyla, eserleri incelenmiş ve araştırmada yöntem olarak belgesel tarama yöntemi seçilmiştir. Bu çalışmanın amacı değerli bir bilim insanı olan Yahya Akyüz'ün eğitim görüşlerini ortaya çıkarmak ve günümüz eğitim sisteminde yansımalarını araştırmaktır. Yahya Akyüz'ün eserleri ve hakkında yazılan eserler taranarak O'nun eğitim düşünceleri ve dayanak noktaları ortaya çıkarılmıştır.

## Views of Yahya Akyüz on Turkish Education History

### Article Information

DOI:

Article History:

Received 15.04.2018

Accepted 31.04.2018

Keywords:

Education,

Turkish Education

History,

Yahya Akyüz.

Article Type: Review

### Abstract

Education is a life-long process that starts with the existence of human- being. Education is a field which all the societies and the thinkers of these societies have dealt with in a vital way from past to present. Societies are striving to build their future by owning their own history. When we examine the field of ideas, ideas, institutional development and practice in our education history, it is seen that there is a very important experience accumulation. As well as the positive and negative aspects of this accumulation, there are also aspects that are noteworthy or of little value. Considering our intellectual history, it can be seen that there are a large number of studies in this field. With years of experience and a great deal of accumulated knowledge, it has an important position among these, Yahya Akyüz's view point about education and his opinion regarding the Turkish National Education were studied. Yahya Akyüz's studies were analyzed in an attempt to reveal his views and documentary scanning method was selected as a method for analyzing. The objective of this study is to reveal the opinions of our valuable scholar Yahya Akyüz about education and analyze their reflection on our education system today. By scanning Yahya Akyüz's Works and Works that were written about him, his opinions and things on education were found out.

\*İlgili Yazar: huseyin4638@gmail.com

<sup>a</sup> Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

## Giriş

Eğitimin birçok tanımı vardır. Eğitimin tanımını yapan her kaynak farklı bir yönünü ele alarak tanımlamaktadır. Eğitim; bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1993,12). Bireyler ve toplumlar için eğitimin önemi büyüktür. Eğitimle güzel yaşama ve iyi insan olma sanatını öğrenen insan, sorularını ve sorunlarını, aldığı eğitimin kendisine kazandırdığı derinlikle cevaplar. Eğitim insanı, doğadan ayırarak bir kültür varlığı haline getirir, varoluşun ihtimal ve imkânları ile tanıştırır. Toplum da, eğitimin vasıtasıyla, kendisini ayakta tutan değerleri geçmişten alır, işler ve geleceğe aktarır (Polat, 2009,1). Eğitimi bir nehrin devamlı olarak akışına benzetebiliriz. Eğitim tıpkı bir nehir gibi akışını her zaman korur ve devam ettirir. Nasıl ki her nehir akışını her zaman korumakta ve devam ettirmekteyse, nasıl ki her nehrin suları içinde kanalizasyon edilen, planlı olarak akıtılan ve bir gaye için kullanılan kısmı varsa, eğitimin de, tıpkı bu nehir gibi, kanalizasyon edilen, planlı olarak akıtılan ve bir gaye için kullanılan kısmı da vardır (Öztürk, 1976,40).Görüldüğü gibi, eğitimin net bir tanımı yapılamamaktadır. Çünkü eğitim, gerçekten de, çok karmaşık ve kapsamı geniş bir toplumsal olgudur. Bizi biz yapan ve toplumsal biçimlenmeyi derinliğine etkileyen bir olgudur. Dolayısıyla, eğitim, insanoğlunun yeryüzünde ilk görüldüğü günlerde başlayan, zamanla gelişen, genişleyen, zenginleşen ve önemi gittikçe artan bir olgudur (Koçer, 1980,IV).

Eğitimin bazı tanımlarını yaptıktan sonra, milli eğitimin ne olduğuna bakmakta fayda vardır. Milli eğitimin tanımını yapmak için, Mustafa Kemal'in sözlerine başvurmak uygun olacaktır. O, milli eğitimin ne olduğunu şöyle açıklıyordu: Eğitimidir ki, bir milleti, ya hür, müstakil, şanlı, yüksek bir toplum halinde yaşatır, ya da bir milleti esaret ve sefaletle terk eder. Efendiler! Eğitim kelimesi yalnız olarak kullanıldığı zaman buna herkes kendi dilediği bir anlam verir. Uzun uzadıya açıklamaya girişilirse eğitimin hedeflerinin, amaçlarının çeşit çeşit olduğu görülür. Mesela dini eğitim, milli eğitim, milletlerarası eğitim. Bütün bu eğitimlerin hedef ve gayeleri başka başkadır. Ben burada yalnız Türk Cumhuriyetinin yeni nesle vereceği eğitim milli eğitim olduğunu kesinlikle ifade ettikten sonra diğerleri üzerinde durmayacağım. Yalnız işaret ettiğim manayı bir misalle izah edeceğim. Efendiler! Yeryüzünde 300 milyonu (bugün, yaklaşık 1,5 milyar) aşkın İslam vardır. Bunlar; ana, baba, hoca eliyle eğitim ve ahlak almaktadırlar. Fakat maalesef gerçek olan şudur ki, bütün bu milyonlarca insan kütelleri şunun veya bunun esaret ve zillet zincirleri altındadır. Aldıkları manevi eğitim ve ahlak onlara bu esaret zincirlerini kırabilecek insanlık meziyetini vermemiştir, veremiyor! Çünkü terbiyelerinin hedefi milli değildir (Atatürk Araştırmaları Merkezi [ATAM],2018). Görüldüğü gibi Mustafa Kemal Atatürk bu sözleriyle, ulus devlet için milli eğitimin vazgeçilmez olduğunu belirtmekle birlikte, kendisinin de milli eğitimden ne beklediğini açıklamaktadır.

Her toplum, kendi bugününü ve geleceğini planlamak, yeni nesillere kültürlerini ve bilgi birikimlerini aktarmak ve onları genel amaçta insanlığa; özelde ise toplumlarına ve kendilerine faydalı birer birey olarak yetiştirmek istek ve ihtiyacı içerisinde (Varış, 1998,7). Eğitim ile ilgili yazılan tanımlama ve açıklamalara bakıldığında Türk milli eğitim tarihini incelemenin faydaları açık bir şekilde görülmektedir. Birçok araştırmacı ve bilim insanı gelecek nesillere yol göstermek amacıyla bu konu ile ilgilenmiş, makaleler yazmış, kitaplar yazmıştır. Bu bilim insanlarından biri de Yahya Akyüz'dür. Akyüz, Türk Eğitim Tarihi adlı kitabında bu alanda çalışma yapma amaçlarını belirtmiştir. Bu amaçlardan bir tanesini şöyle belirtmektedir: Eğitim Tarihimizde fikir, düşünce, kurumsal gelişme, uygulama alanında çok önemli bir tecrübe birikimi vardır. Bu birikimin olumlu, olumsuz, dikkate değer ya da pek değer taşımayan yönleri bulunmaktadır. Kitabımızda bu zengin birikimi eleştirel bir gözle değerlendirip tartışarak öğrenci ve okuyuculara tanıtmak, onlara Eğitim Tarihimizin değerini göstererek bu alanda ve milli eğitimimizi geliştirme yolunda araştırma zevki vermek, bağımsız yaşama özelliğimizle ilgili geçmişten gelen dersleri göstermek de amaçlanmıştır (Akyüz, 2013,VI).

## Yöntem

Bu çalışmanın yöntemi belgesel taramadır. Belgesel tarama var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplama yöntemidir. Belgesel tarama belli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar (Karasar, 1994,183). Belgesel tarama yönteminde kaynak olarak, kullanılan belgelerde bir değişme söz konusu olmadığından, veri toplama işleminde güvenilirlik en üst düzeylere çıkabilir.

Araştırmada Türk eğitim tarihinde gelişen süreci, Yahya Akyüz'ün bakış açısıyla ortaya koyarak

anlamaya çalışmak ve ‘Türk Eğitim Tarihi’ alanında eğitimci vasfıyla öne çıkan Yahya Akyüz’ün eserlerinin incelenmesi, görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bunun için, öncelikle eserlerinden hareketle, Akyüz’ün düşüncelerinin ortaya konulması gerekmektedir. Bu çerçeveden hareketle Yahya Akyüz’ün çağdaşlaşma ve eğitim ile ilgili görüşleri hakkında objektif bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır. İncelenen eserler;

- 1- Yahya Akyüz’ün eserleri (kitaplar, makaleler, tebliğler, bildiriler)
- 2- Yahya Akyüz hakkında yazılan yazılardan (kitaplar, makaleler, tezler) oluşmaktadır.

Ayrıca, araştırmada veri toplama aracı olarak konu ile ilgili kişi ve kurumlar tarafından yazılmış yazılı kaynaklardan yararlanılmış ve modern iletişim araçları ve internet ağı üzerinden sunulan veriler de kullanılmıştır. Söz konusu çalışmalardan Akyüz’ün eğitim ile ilgili görüş ve teklifleri aktarılmaya çalışılmıştır. Araştırma, Yahya Akyüz’ün hayatı, kitap, makale, tebliğ ve söyleşilerinin değerlendirilmesiyle sınırlıdır.

### **Araştırmanın Amacı**

Eğitimde kaliteyi yakalamak adına yeni yöntem ve arayışlara gidilen günümüzde, başarıyı yakalamak için farklı metotlar önerilmektedir. Bu anlamda eğitime katkı sağlayan önemli isimler arasında yer alan, ülkemizde ‘Türk eğitim tarihi’ alanında eğitimci vasfıyla öne çıkan Yahya Akyüz’ün eserlerinin incelenmesi, görüşlerinin ortaya çıkarılması geleceğe ışık tutması amacıyla Akyüz’ün, Türk eğitim tarihine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

### **Araştırmanın Önemi**

Türk milli eğitimini zaman ve konu bütünlüğü içinde ele alıp, analiz ve sentez yapan, geçmiş ile günümüz arasında bağlantılar kuran (Akyüz, 1993,II) Yahya Akyüz’ün, eğitimci yönü araştırılmıştır. Türk milli eğitiminde çok önemli bir yere sahip olan Akyüz’ün; eğitime ilişkin görüşleri ve düşüncesini temellendiren kavramlar, 20. yüzyılın sonları ve 21. yüzyılın başlangıcında eğitim sistemimize getirdiği eleştiriler ve çözüm önerileri, eğitimi nasıl tanımladığı ve eğitimle neyi hedeflediğinin değerlendirilmesi bakımından önemlidir.

### **Yahya Akyüz’e Göre Eğitim ve Öğretim**

Yahya Akyüz eğitim bilimleri alanında çalışmalar yapmış önemli bir şahsiyettir. Akyüz’ün yazmış olduğu kaynaklar incelendiğinde yazarın *Türk Eğitim Tarihi* isimli kitabında eğitimin ve öğretimin tanımını yaptığı görülmektedir. Akyüz’e (2013, 2) göre, Bir milletin eğitim tarihi, öğretim ve eğitiminin tarihidir... Bazen birbirine karıştırılan bu terimler aşağıdaki gibi tanımlanabilir:

**Öğretim** (Osm.: tedris, talim/Fr.-İng.:enseignement, instruction): Teşkilatlı ve düzenli olarak genellikle bir öğretim kurumunda (okul vs.) öğretmenler tarafından, öğrencilere, araç gereç kullanılarak bilgi aktarılması ve öğretilmesi çalışmalarının tümüdür. Başka deyişle öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi için girişilen düzenli, teşkilatlı, planlı çabaların tümüdür ve bazen örgün eğitim olarak da adlandırılır. Öğretim, eğitimin bir parçasıdır ve ancak öğretilen şeyler kişinin davranışlarında olumlu yönde değişiklikler meydana getirmişse eğitim haline dönüşür.

**Eğitim** (Osm.: terbiye/Fr.-İng: education, pedagogie): Kişinin zihni, bedeni, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının istenilen doğrultuda geliştirilmesi, ya da ona bir takım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür. Eğitim, hayat boyu sürer; planlı ya da tesadüfî olabilir. Okul, okuma-yazma, ders araç gereçleri ile ve bunların dışında aile veya bir çevre içinde, kişisel yetişme vs. yollarıyla yapılan öğretme, öğrenme, bilgi aktarma, beceri kazandırma çalışmalarının tümünü kapsayan bu çalışmalara yaygın eğitim de denmektedir. Kısaca, eğitim, öğretimi de içine alan çok geniş bir tanımdır.

Akyüz Öztürk ve Fındıkcı (2011,63) ile yaptığı görüşmede eğitime ilişkin şu ifadelere yer vermiştir: Eğitim; kamu yönetimi ve hukukunun, devlet yönetiminin bir parçasıdır. Bizim eğitimcilerimiz, öğrenimleri sırasında hukuk, kamu hukuku, devlet yönetimi, siyaset bilimi, genel Türk ve Dünya tarihi,

Türk düşünce ve idari teşkilat tarihi...gibi bir ders görmedikleri ve daha sonra da bu konulara ilgi duymadıkları için, onların eğitimimizle ilgili olarak söyleyip yazdıkları biraz havada kalmaktadır. Oysa benim yayınlarımda eğitimle siyasetin, devlet yönetiminin ilişkileri araştırılır ve belirtilmeye çalışılır. Kitaplarımda ve makalelerimde ifade ettiğim görüş ve önerilerimin başka eğitimcileriminkinden temel farklarından biri budur. Benim bu farklı ve temele inen bakışım kamu yönetimi alanında öğrendiklerimden ileri gelmektedir. Akyüz'e (1979,2) göre, davranışlarıyla örnek olmak eğitimin en etkin yöntemidir.

### **Yahya Akyüz'ün Türk Eğitim Tarihi Hakkındaki Düşünceleri**

Akyüz'e (2013,1) göre, Türk eğitim tarihinin amacı, en eski tarihlerden günümüze kadar Türk milletinin ürettiği, benimsediği, geliştirdiği eğitim ve öğretimle ilgili düşünceleri, kurumları, uygulamaları ortaya koymak, insan yetiştirme düzenini ve nasıl bir insan tipi yetiştirilmeye çalışıldığını araştırmaktır. Türk toplumlarının mutluluğu ve mutsuzluğu ile eğitim ve öğretimlerinin ilişkisini araştırmak, bugünkü eğitim sorunlarımızı en iyi biçimde çözebilmek için geçmişten bir takım dersler çıkarılıp çıkarılamayacağını tartışmaktır. Kuşkusuz, geçmiş tecrübelerden ders çıkarılıp onlardan günümüzde yararlanılması kolay değildir. Bu uzun ve ciddi araştırmalar gerektirir.

Yahya Akyüz, Türk eğitim tarihini genel olarak fikrîsel ve örgütsel yönüyle değerlendirmektedir. Bu açıdan yaptığı tespitler, görüşleri ve önerileri Türk milli eğitimi açısından önemlidir:

Türk eğitim tarihinin fikrîsel yönü: Akyüz'e (2013,437) göre: Türk eğitim tarihinin fikrîsel yönü zengin ve değerlidir. Bu alanda, insanlarımızın günlük davranışlarını temel ahlaki ilkeler doğrultusunda düzenleyen, onlara hemcinslerine ve milletine daha yararlı olmaları için yol gösteren, Devletin iyi yönetimi konusunda yöneticilere ışık tutan evrensel ve insancıl fikirler ileri sürülmüştür. Farabi, İbni Sina, Balasagunlu Yusuf, Kaşgarlı Mahmut, Katip Çelebi, Erzurumlu İbrahim Hakkı gibi eğitimciler ve düşünürler, yüzyıllar boyunca eğitimimizin fikrîsel yönünü geliştirmişlerdir. İbni Sina 18. yüzyıldan beri Batılı eğitimcilerin ileri sürdüğü görüşlerden bir kısmını yüzyıllar önce ortaya atmıştır. "Amasyalı Hüseyinoğlu Ali de, 1450'lerde, günümüz pedagojisinin temel ilkelerinden olan çocuğun tanınması, bireysel farklılıklara göre eğitim yapılması, öğretmenin ek bir pedagojik çaba ve yardımıyla öğrencilerin hemen hepsinin başarılı olacağı gibi görüşler ileri sürmüştür. Türk milletinin hür ve bağımsız yaşama özelliği de, bu eğitimin fikrîsel yönünün bir parçasıdır. Büyük önderlerin, milli bağımsızlığın değerini işleyip yüzyılların ötesi için Türk milletine seslenmeleri, ona bağımsız ve mutlu yaşamının vazgeçilmez ilkesini göstermek gibi eğitimsel bir amaç taşır. 730'larda 'ölümsüz' bir madde olan taş üzerine Orhun Yazıtları bunun için yazılmıştır. Atatürk de, her türlü imkansızlıklar ve kötü şartlar altında İstiklal Mücadelesine nasıl atıldığını ve sonunda İstiklalın nasıl korunduğunu *Nutuk* adlı eserinde anlatmakla ve Türk gençliğine seslenmekle, böyle tarihi bir eğitimsel amaç gütmüştür. O'nun öğretmenlere verdiği görevlerden ilki, yeni nesilleri Türkiye'nin bağımsızlığını koruyacak ve Cumhuriyeti koruyup yükseltecek biçimde yetiştirmeleridir. Türk milleti, özellikle öğretmenler ve gençler, milletçe hür ve mutlu yaşamının yolunu gösteren bu dersleri asla unutmamalıdır.

Türk eğitim tarihinin örgütsel yönü: Yahya Akyüz'e (2013,438) göre: Türk eğitim tarihinin örgütsel yönü, fikrîsel yönü kadar özgün ve parlak görünmemekle beraber, bugün ders almamız gereken engin deneyimlerle doludur. Osmanlıların kurduğu Enderun Mektebi, Hristiyan tebaanın çocuklarını, nitelikli bir öğretimle, yüzyıllarca Devletin en üst yöneticileri olarak yetiştirmiştir. Kişinin yeteneklerine değer verip onları en iyi biçimde geliştiren Enderun, Türklerin düzenli, kendine özgü bir eğitim sistemi kurup başarılı sonuçlar aldıklarını göstermekte ve dünya eğitim tarihinde de yer tutmaktadır. Ancak bunun eleştirilebilir yönleri de vardır. Karahanlılar ve Selçuklularda, Osmanlıların ilk zamanlarında gerek dini-sosyal, gerek müsbet bilimler alanında başarılı ve yararlı öğretim yapmış olan Medreseler de, o dönemlerde düzenli idiler ve esas olarak kişisel yeteneklere, başarıya dayanıyorlardı. Halkla kaynaşmaları, öğrencilere sağladıkları imkanlar vs. ilginçtir. Fakat 16. yüzyılda bozulmalarından itibaren medreseler ve oluşan katı zihniyet, her alanda ve eğitimde fikrîsel ve örgütsel gelişmeleri engelledi, geciktirdi (Akyüz, 2013,437). Tanzimat yıllarından itibaren açılan Batı örneğindeki okullarımız da kendilerinden bekleneni tam olarak verememişlerdir. Çünkü bunlar açılıp kapatılırken, programları



yapılıp değiştirilirken ülkenin gerçek ihtiyaç ve çıkarları göz önünde tutulmamış, geçmişten ders alınmamış, geleceğe bakılmamıştır. Bu okullar insanımıza maddeyi tanıyıp şekillendirmeyi yeterince öğretmediği gibi, tabii ve sosyal çevrelerini, dünyayı da yeterince tanıtamamış, insanımıza kendisini, milletini, milli benliğini, yurdunu, insan ve millet olarak gerçek amaçlarını da tanıtip öğretmekte arzulanan ölçüde başarılı olamamıştır. Nitekim Ziya Gökalp, medreselerin ve yeni mekteplerin genellikle, iyi yurttaşlar yetiştiremediğini söylemiştir. Atatürk de, 1921’de o ana kadar izlenen eğitim ve öğretim yöntemlerinin, gerilememizin en önemli nedeni olduğunu belirtmiştir. Ancak, bu eğitim sistemi içinde, çok değerli öğretmenlerin elinde ve kendi çabalarıyla, bir çok önder, düşünür ve aydınların da yetiştiği de bir gerçektir. Esasta yeteneğini kanıtlayarak, çaba ve başarı göstererek, yükselme esasına dayanan Türk devlet ve toplum yapısı içinde okullar, toplumun en alt düzeyinden en üst düzeylerine kadar halk çocuklarının yükselmelerine imkan vermiş, bu şekilde, sosyal hareketliliği sağlamışlardır. Fakat, Devlet yönetiminde, fikir ve sanat hayatında, daha çok, okulların bulunduğu kent ve kasaba çocukları yer almış, köy çocukları ise bu alanlarda yeterince yer alamamışlardır; bu da sosyal gelişmemiz için bir kayıp olmuştur (Akyüz, 2013,438).

Akyüz’e (2008,18) göre: Üç bin yıldır Türk milletinin eğitiminde bir tecrübe birikimi oluşmuştur. Bu birikimin olumlu-olumsuz, yeterli-yetersiz, parlak-sönük yönleri vardır. Ancak bu birikim yok sayılabilir mi? Bu birikimden yararlanmaya çalışmayıp onu göz ardı edebilir miyiz? Türk Eğitim Tarihi’nde; Farabi, İbn-i Sina, Balasagunlu Yusuf, Kaşgarlı Mahmut, Yunus Emre, Hacı Bektaş-ı Veli, Aşık Paşa, Koçi Bey, Nabi, Erzurumlu İbrahim Hakkı, Sümbülzade Vehbi, Ziya Paşa, Namık Kemal, Selim Sabit Efendi, Ahmet Mithat Efendi, Emrullah Efendi, Satı Bey, Mehmet Akif Ersoy, Ömer Seyfettin, Mustafa Kemal Atatürk, Mustafa Necati, Hasan Ali Yücel gibi çok önemli şahsiyetler vardır. Bu eğitimcilerimiz ve görüşleri öğrencilerimize tanıtılmalı ve geçmişi ile gurur duyan bir gençlik yetiştirilmelidir. Türk eğitim tarihi bilinmeden, öğrenciler, eğitimciler ve öğretmenler eğitim fikir ve uygulamalarının gelişimine katkıda bulunamazlar. Türk eğitim tarihini bilmeyen öğrenciler, eğitimciler ve öğretmenler “bizde eğitim düşünürleri yetişmemiş, dünya eğitimine bir katkımız olmamış” diye düşünüp komplekse kapılabilirler. Oysa Türk eğitim tarihi okuyanlar Farabi, İbni Sina, Amasyalı Hüseyinoğlu Ali vb. eğitimcilerimizin ve Enderun gibi çok önemli bir okulumuzun bulunduğunu görürler ve yeni nesillerin yetişmesinde çok zararlı olan olumsuz duygulardan kurtulurlar (Akyüz, 2008,14). Genel Türk tarihi içinde eğitim konusunda bir tarih bilimi olan Türk eğitim tarihi, tüm Türk milleti ve Türk dünyasının da eğitim tarihidir. Ayrıca Türk eğitim tarihi bizim kanımıza göre, bazı önemli konularda dünya eğitim tarihiyle de karşılaştırmalara gitmelidir. Bu açıdan bakıldığında, Türk eğitim tarihini bilmeyen öğretmenler, eğitim yöneticileri ve eğitim politikasını belirleyenler, gelişme ve ilerleme için çok gerekli olan karşılaştırma yoluyla kendi durumumuzu, eksik ve yetersizliklerimizi, dünyadaki eğitim alanında temel gelişmeleri bir süreç içinde anlama imkânından yoksun kalırlar (Akyüz, 2008,14). Oysa Türk eğitim tarihini bilen, bu konudaki bilgileri özümsemiş bir öğretmen ise çok daha bilinçli davranır. O, eğitim politikalarını, eğitimdeki dönüşümleri eleştirel bir gözle değerlendirip sorgulayabilir. Sonuçta, böyle bir öğretmen pasif değil, düşünen, sorgulayan öğrenciler yetiştirir. Eğitimimizin temel amaçlarından biri böyle öğretmenler ve öğrenciler yetiştirmek olmalıdır (Akyüz, 2008,20).

Her bilimsel alanda geçmişten günümüze bir bilgi birikimi oluşmuştur ve bu birikim ilgili Fakültelerde araştırılmakta, öğretilmektedir. Eğitim alanında da Türk milletinin üç bin yıl boyunca çok önemli bir eğitimsel fikir ve uygulama birikimi oluşmuştur. Türk eğitim tarihinin araştırıldığı bu birikim ne olacaktır? Bu birikim, tarihin bize bıraktığı çok değerli bir miras ve emanettir. Bu birikim, yöneticiler öğretmenler, eğitimciler tarafından araştırılmalı, öğrenilmeli ve üzerinde düşünülmelidir. Çünkü Türk eğitim tarihi bilinmeden geçmişte yapılan hatalar giderek daha büyük boyutlara ulaşır (Akyüz, 2008,21). Şu sonuç kendiliğinden ortaya çıkıyor: Bir veteriner hekimi kendi mesleğinin tarihini ve gelişmesini bilecek, bundan dersler çıkaracak, ama bir eğitimcimiz, bir öğretmenimiz, eğitimimizin ve mesleğinin tarihini bilmeyecek, dolayısıyla geçmişten hiçbir ders alamayacak! Eğitim Tarihimiz okunmaz, öğretilmezse ne olur? O zaman, sürekli günübürlük arayışlara gireriz, devamlı sendeleriz! Eğitim ve öğretmen sorunlarını tarihî süreç içinde kavrayıp çözemeyiz! Kendi öğretmen yetiştirme sistemimizi kuramayız ve gözümüz dış sistemlerde olur (Akyüz, 1999,23). Bir veteriner için veteriner hekimliği tarihini, bir mimar için Türk ve dünya mimarlık tarihini okumadan mezun olmuş olmak nasıl büyük bir eksiklikse, bir öğretmenimiz ve eğitimcimiz için de *Türk Eğitim Tarihini* okumadan yetişmek o ölçüde büyük bir eksikliktir. Mimarlık tarihini bilmeyen, geçmişin mimarı birikimini ve tecrübelerini incelemeyen yetişen bir mimar ve mühendisin yaptığı binalar nasıl pek çok kusurlar taşır ve hatta

depremde yerle bir olursa korkulur ki, Türk eğitim tarihini okuyup incelemeyen yetişen öğretmen ve eğitimcilerin yetiştirdiği nesillerde de büyük bir eksiklik görülür ve bunun olumsuz sonuçları 10 yıl, 20 yıl sonra ciddi bir şekilde hissedilir (Akyüz, 1999,24).

Geçmişin tecrübelerinden faydalanılması gerektiğini her fırsatta dile getiren Akyüz'ün Ceviz Ağacı Nazariyesi ismini verdiği görüşü, günümüz eğitiminin nasıl olması gerektiğini tarihsel örneklerden yola çıkarak açıklamaya çalışmıştır. Buna göre eğitim tarihimizde 19. yüzyılda Emrullah Efendi'nin eğitimde yenileşme ve düzenlemeye yükseköğretimden başlanması gerektiği hakkındaki Tuba Ağacı Nazariyesi ve bu görüşe karşılık aynı dönemde Satı Bey tarafından önerilen eğitim reformunun ilköğretimden başlanması gerektiğini belirten Kiraz Ağacı Nazariyesi vardır. Akyüz'e (2013,303) göre: Eğitimimiz ve ıslahı 'Ceviz Ağacı' gibi olmalıdır. Yani hem doğal ağaçlar gibi kökü yerde ve sağlam olmalı, başka deyişle ilköğretime çok önem verilmeli (fakat orta ve yüksek öğretim de ciddiyetle ele alınmalı), hem de eğitim sistemimiz öğrencilere bilgileri hazır olarak sunmalıdır. Oysa, Tuba Ağacında hemen, Kiraz Ağacında yine çok kolay meyvelere ulaşılabilir. Ceviz Ağacında ise cevizin içini yemek için kabuğunu kırmak gerekir. Başka bir deyişle eğitim sistemimiz öğrencileri çaba harcamaya, bilgileri araştırıp bulmaya yönelmelidir. Görüldüğü gibi ilk iki Ağaç Nazariyesi yalnızca eğitim sistemimizin reformunda hangi öğretim düzeyine öncelik verilmesi gerektiği ile ilgilidir. Ceviz Ağacı Nazariyesi hem öncelik verilecek öğretim düzeyi, hem de eğitim sistemimizin amaçları ve öğretim yöntemi ile ilgili çok daha kapsamlı ve çağdaş eğitim biliminin verileri ile tutarlı bir Nazariye'dir.

Milletimizin tarih boyunca yaşadığı eğitim tecrübesinin bilinmesi bugünkü eğitim ve öğretmen sorunlarımızın daha iyi anlaşılmasına ve çözümlmesine ışık tutacaktır. Eğitim tarihimizin fikir, düşünce, başarılı ya da başarısız, parlak ya da tutarsız deneyim birikiminden yararlanmamız gerekir. Bu birikimi öncelikle öğretmen olacak gençlerin ve eğitimcilerin bilmesi şarttır (Akyüz, 1999,24). Eğitim tarihimizden yararlanma şeklimiz nasıl olabilir diye bakıldığında öncelikle Eğitim Fakültelerinde okutulacak Türk Eğitim Tarihi derslerinin varlığı ile olabilir. Ancak, 4 Kasım 1997 tarihli kararlarıyla 1998-1999 öğretim yılından itibaren YÖK, Türk Eğitim Tarihi dersini Eğitim Fakülteleri programından çıkarmıştır! Oysa her Fakültede, o bilim alanında mutlaka bir ya da daha fazla Tarih dersleri vardır. Burada İnkılâp Tarihi derslerinden söz etmiyorum; onlar zorunlu olarak var. Demek istediğim şu: Her bilim alanının tarihi boyutu da vardır ve bu bilgiler ilgili Fakültede okutulur. Kimse bunları çıkarmayı aklından geçirmez (Akyüz, 1999,23). Özetle, Türk eğitim tarihinden dersler çıkarılacağı yerde, Türk eğitim tarihi programdan çıkarılmıştır! Bunun anlamı, bu alanda araştırmaların ve öğretimin yapılmaması demektir. Bunun anlamı, öğretmen adaylarının mesleklerini tarihi derinlik içinde algılamalarını sağlayacak bilgileri kazanmadan, yalnızca teknik bilgi sahibi "öğretici" olarak yetişmeleri demektir. Bunun anlamı, olumlu-olumsuz yönleriyle oluşan çok büyük ve değerli bir eğitim deneyimi ve birikimimizin hiçe sayılması demektir. O zaman da korkulur ki, doğal olarak bunun ciddi iki sonucu olacaktır; birincisi, öğretmenlerimizde yeterli meslek bilincinin oluşmaması, ikincisi ise eğitim yöneticilerimizin geçmişteki olumlu-olumsuz eğitim uygulamalarından habersiz kalmaları ve daha büyük yanlışlara düşmeleri (Akyüz, 2006,7)!

Türk eğitim tarihi, öğretmene meslek bilinci kazandıran, ona mesleğin ve eğitimin sorunlarını tarihi derinlik ve güncel boyutlarıyla algılama olanağı veren, onu geçmiş eğitim tecrübelerinin ışığında günümüz ve gelecek için eğitimde çözüm arayışlarına yönelten bir derstir ve bu nedenle en önemli meslek derslerinden biridir. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), 1997'de Eğitim Fakültelerinin programlarını yeniden düzenlerken gerekçesini açıklamadan Türk eğitim tarihi dersine yer vermemiştir. (Öztürk ve Fındıkçı, 2011,70). Sonunda 2006'dan itibaren bu konuda yeniden çalışmalar yapıldı. Bunlar, bu kez, ilgililere danışılarak yapılan demokratik toplantılardı. Bu şekilde Türk eğitim tarihi dersi bir ölçüde programlara girdi ve giderek programlarda önemli bir yer tuttu (Öztürk ve Fındıkçı, 2011,70). Türk eğitim tarihi dersi İlköğretim Öğretmenliği programlarının çoğunda "değiştirilebilir zorunlu genel kültür dersleri" arasında yer almış, "Meslek Dersi" olarak görülmemiştir. Bu şekilde, Türk eğitim tarihi dersi İlköğretim Öğretmenliği programları içinde yer alan 21 değişik öğretmenlik programlarından 16'sında "değiştirilebilir zorunlu genel kültür dersi" olarak yer almakta, 5 programda ise hiç yer almamaktadır. Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programları içindeki 13 programdan hiç birinde Türk eğitim tarihi dersi yer almamaktadır. Özellikle, tarih öğretmenliği programında bile yer almayışı şarttıydı (Akyüz, 2008,12)... Türk eğitim tarihi okyanustur, kıyası bilinmeyen bir okyanus! Biz bu okyanusta yüzmeye çalışıyoruz. Eğitimci şairimiz Nabi'nin de dediği gibi 'ilim bir lüce-i bisahildir/

Anda alim geçinen cahildir' (Bilim, kıyası bulunmayan engin bir denizdir. Böyle bir denizde alim geçinmek cahillikten ileri gelir). Ben öğrenmekle meşgulüm hala (Akyüz, 2009,483). Eğitim tarihimizin bilinmemesi, geçmişteki yanlışların ve olumlu gelişmelerin öğrenilmemesi giderek çok daha büyük yanlışlara yol açmaktadır (Akyüz, 2006,6).

## Sonuç Tartışma ve Öneriler

Yahya Akyüz Ocak, 1968'de Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde asistan olarak başladığı tarihten bugüne kadar Türk Eğitim Tarihi'nin temel kaynakları ve arşiv belgelerini inceleyerek, birçok eserler bırakmış, Türk milli eğitimine katkılar sunmuş önemli bir bilim insanıdır. Literatüre bakıldığında Akyüz hakkında bu tarz bir çalışma olmadığı görülmektedir. Türk eğitim tarihinin amacı, en eski tarihlerden günümüze kadar Türk Milleti'nin ürettiği, benimsediği, geliştirdiği eğitim ve öğretimle ilgili düşünceleri, kurumları, uygulamaları ortaya koymak, insan yetiştirme düzenini ve nasıl bir insan tipi yetiştirilmeye çalışıldığını araştırmaktır. Türk toplumlarının mutluluğu ve mutsuzluğu ile eğitim ve öğretimlerinin ilişkisini araştırmak, bugünkü eğitim sorunlarımızı en iyi biçimde çözebilmek için geçmişten bir takım dersler çıkarılıp çıkarılmayacağını tartışmaktır. Kuşkusuz, geçmiş tecrübelerden ders çıkarılıp onlardan günümüzde yararlanılması kolay değildir. Bu uzun ve ciddi araştırmalar gerektirir. Genel Türk tarihi içinde eğitim konusunda bir tarih bilimi olan Türk eğitim tarihi, tüm Türk milletini ve Türk dünyasını da eğitim tarihidir. Ayrıca Türk eğitim tarihi bazı önemli konularda dünya eğitim tarihiyle karşılaştırmalara gitmelidir. Bu açıdan bakıldığında, Türk eğitim tarihini bilmeyen öğretmenler, eğitim yöneticileri ve eğitim politikasını belirleyenler, gelişme ve ilerleme için çok gerekli olan karşılaştırma yoluyla kendi durumunu, eksik ve yetersizliklerini, dünyadaki eğitim alanında temel gelişmeleri bir süreç içinde anlama imkânından yoksun kalırlar.

Türk eğitim tarihinde, çok önemli şahsiyetler vardır. Bu eğitimcilerimiz ve görüşleri öğrencilerimize tanıtılmalı ve geçmişi ile gurur duyan bir gençlik yetiştirilmelidir. Türk eğitim tarihi, en eski tarihlerden itibaren Türk Milleti'nin öğretmenlere, eğitimcilere sahip olduğunu göstermektedir. Bu eğitimciler, örgün eğitim ve yaygın eğitim yoluyla öğretim ve eğitim yapmışlardır. Türkler her zaman eğitime önem vermiş ve öğretmene saygı duymuştur. Akyüz (Öztürk ve Fındıkçı, 2011,88), Türk eğitimi tarihinden bugün fayda sağlanmasını şu şekilde ifade etmiştir: "Cumhuriyet Dönemi'nin siyasal, ekonomik, hukuki, kültürel değişimleri gerçekleştirildiğinde toplumun %10'u bile okur yazar olmadığı için, bunların kitlelere benimsetilmesi ve kökleşmelerinde eğitimin oynayabileceği rol her zamankinden fazla önem kazanmış ve halkın eğitim düzeyinin yükseltilmesine çalışılmıştır." Araştırma kapsamında Akyüz'ün belirttiği şekilde, Türk eğitim tarihi incelendiğinde halkın eğitim düzeyinin yükseldiği ve eğitimin daha nitelikli yapılması için çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Ama geçmişte yapılan hatalardan gerekli derslerin çıkarılmadığı da görülmüştür.

Türk Tarihi alanında değerli çalışmalar yapan Osman Turan, 'Türk Cihan Hakimiyeti Mefkuresi Tarihi' isimli kitabında şu görüşü paylaşmaktadır; "Milletlerin istikbali için tarih yazmak, yapmak kadar mühimdir. Zira devrimizde tarih şuuru taşıyan milletler milli kudret ve medeniyet hamlelerinde bu hazineden faydalandıkça tarihin onlar için faydası vardır. Bu sebeple tarih yazılıp bir kültür ve şuur kaynağı olmadıkça, toprak altında kalan kıymetli madenler gibi hiçbir mana ifade etmez" (Turan, 1998,IX). Akyüz, Turan'ın ifade ettiği gibi, Türk tarihini toprak altından çıkarıp 'kültürlü ve şuurlu bir nesil' yetiştirmesi için çaba göstermiştir. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmada elde edilen bilgilere göre aşağıdaki öneriler sıralanmıştır:

- Yahya Akyüz gibi Türk eğitim tarihi açısından önemli bir bilim insanı ile ilgili araştırmaların çoğaltılması ve Türk eğitim tarihinin daha iyi anlaşılması açısından yararlı olacaktır.
- Günümüz ile geçmiş arasında bağlantılar kurarak, Türk eğitim tarihinin araştırmalarının artması, günümüz sorunlarının anlaşılması açısından faydalı olacaktır.

## Teşekkür ve Bilgilendirme

Bu çalışma Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda 2014 yılında yüksek lisans tezi olarak kabul edilen çalışmadan üretilmiştir.

## Referanslar

- Akyüz, Y., 1979. "Reklamlar Gibi Düşünmek ve Çocuklar", Milliyet, 11 Temmuz s.2.
- Akyüz, Y., 1993. Türk Eğitim Tarihi. Kültür Koleji Yayınları, İstanbul, 428s.
- Akyüz, Y., 1999. "17. Yüzyıldan Günümüze Türk Eğitiminde Başlıca Düzenleme ve Geliştirme Çabaları, Milli Eğitim (MEB Yay), 144, ss. 14-24.
- Akyüz, Y.,2006. "Çağdaş Anlamda Türkiye'de "Öğretmenin Saygınlığı" Kavramının Doğuşuna Eleştirel Bir Bakış", Eğitime Bakış Dergisi (Eğitim Bir-Sen Yay.), 5, ss. 3-8.
- Akyüz, Y.,2008. "Türk Eğitim Tarihi'nin Eğitim Bilimleri İçindeki Yeri ve Eğitim Fakültelerinde Okutulma Gerekçeleri", Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (Prof. Dr. Hamide Topçuoğlu Anısına), 41, ss. 7-22.
- Akyüz, Y.,2009. "Türk Eğitim Tarihi Üzerine", Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, 6 (12), ss. 471-486.
- Akyüz, Y., 2013. Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 - M.S. 2013. Ankara, Pegem Akademi, 530s.
- Atatürk Araştırma Merkezi. (2018). Samsun Öğretmenleriyle Konuşma. 20.05.2018 tarihinde <http://www.atam.gov.tr/ataturkun-soylev-ve-demecleri/samsun-ogretmenleriyle-konusma> adresinden erişildi.
- Ertürk, S., 1993 Eğitimde Program Geliştirme, Meteksan Yay., Ankara, 170s.
- Karasar, N., 1994. Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler, Turhan Kitabevi, Ankara, 310s.
- Koçer, H.A., 1980. "Eğitim Tarihi", Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları,
- Öztürk C. ve Fındıkçı İ. (Ed.), 2011. Prof. Dr. Yahya Akyüz'e Armağan, Türk Eğitim Tarihi Araştırmaları, Eğitim ve Kültür Yazıları, Ankara, Pegem Akademi, 1486s.
- Öztürk, H., 1976. "Eğitim Nedir?", Yeni Toplum, 9-10, ss. 39-40.
- Polat, S., 2009. "Seyyid Ahmet Arvasi'nin 'Devlet ve Eğitim' Anlayışı." Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniv.,Van.
- Turan, O., 1998. Türk Cihan Hakimiyeti Mefkuresi Tarihi, Ötüken Neşriyat, İstanbul, 560s.

## Extended Abstract

Education is a process that begins and continues with the existence of human beings. Education is a field which all the societies and the thinkers of these societies have dealt with in a vital way from past to present. Societies are striving to build their future by owning their own history. When we examine the field of ideas, ideas, institutional development and practice in our education history, it is seen that there is a very important experience accumulation. As well as the positive and negative aspects of this accumulation, there are also aspects that are noteworthy or of little value. Considering our intellectual history, it can be seen that there are a large number of studies in this field. With years of experience and a great deal of accumulated knowledge that has an important position among these, Yahya Akyüz's view point about education and his opinion regarding the Turkish National Education were studied. In this sense, the study of the works of Yahya Akyüz, who is one of the important names contributing to education in Turkey and which is prominent in the field of 'Turkish education history' in the field of education, is important in terms of shedding light on the future. For this purpose, this study aimed to examine the opinions of Akyüz on Turkish history and education. The purpose of this study is to reveal the educational views of Yahya Akyüz, a valuable scientist, and to investigate their reflection in today's education system. The works of Yahya Akyüz and the works written about him were searched to reveal his educational thoughts and bases. It is important that Akyüz, who has a very important place in Turkish national education, is based on the opinions and thoughts of education. At the end of the 20th century and

the beginning of the 21st century, criticism and suggestion of solutions to our educational system are important. It is also important to evaluate how the Akyüz defines education and what it aims to do with education.

In this study, primarily books, articles, papers and speeches of Yahya Akyüz were discussed. Akyüz's views and proposals related to education were tried to be transferred from these studies. The research is limited to the evaluation of Yahya Akyüz's life, books, articles, communiqués and interviews.

It is important that Yahya Akyüz, who deals with the Turkish national education in terms of time and subject integrity, analyzes and synthesizes, establishes connections between the past and present, and presents ideas to the scientific field with his studies, educates with Turkish history. Different methods have been proposed to achieve success in today's days when new methods and quests are sought to capture quality in education. In order to reveal the views of Yahya Akyüz, his works were examined and documentary screening method was chosen as a method in research. Documentary screening collects data by examining existing records and documents. Documentary screening involves a process of finding, reading, grading and evaluating resources for a specific purpose (Karasar, 1994). The information and documents related to the research were examined and evaluated. In this frame of action, objective information has been tried to be reached about the views of Yahya Akyüz on modernization and education. The documents examined are;

- 1- Works of Yahya Akyüz (books, articles, papers, reports)
- 2- The writings about Yahya Akyüz (books, articles, theses) are formed.

In addition, it was used as a data collection tool in the research by written sources written by the persons and institutions concerned. In addition to this, data provided via modern communication tools and internet are also used in this research.

In the history of Turkish education, there are very important personalities. These educators and opinions should be introduced to our students and a youth who is proud of the past must be educated. Turkish Education History shows that the Turkish Nation has teachers, educators from the earliest dates. These trainers have been teaching and training through formal education and non-formal education. The Turks have always been educated and respectful of the teacher. The history of Turkish education, which is a history of education in general Turkish history, is also the history of education of Turkish nation and Turkish world. In addition, the history of Turkish education should be compared with the history of world education in some important issues. From this perspective, teachers, educators and educators who do not know the history of Turkish education are deprived of the ability to understand their situation, incompleteness and inadequacies in the process of development in the world of education in a process through comparison which is very necessary for development and progress.

Osman Turan, who has made valuable studies in the field of Turkish History, shares the following opinion in his book titled "History of the Turkish Grand Civilization of İdeal"; "To write history for the nations' future is as important as doing it. For as long as the nations bearing history consciousness in our revolution utilize this treasure in the movements of national power and civilization, history is beneficial for them. For this reason, unless history is written and a source of culture and consciousness, it does not mean anything like the precious metals left under the earth" (Turan, 1998). As Turan expressed, Akyüz has endeavored to raise Turkish culture from underground to a "cultured and conscious generation". According to this information, the following suggestions are listed according to the information obtained in the research:

- a) The proliferation of researches about an important scientist in terms of the history of Turkish education like Yahya Akyüz will be useful for better understanding of Turkish history of education.
- b) Increasing researches of Turkish education history by establishing connections between the present and the past will be useful in understanding of today's problems.





## Matematik Öğretmenlerinin 9. ve 10. Sınıf Programını Uygularken Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Sulhiye ULUSOY<sup>\*a</sup>

### Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş 19.12.2018

Kabul 31.05.2018

Anahtar Kelimeler:

Matematik öğretmeni,  
9. ve 10. Sınıf programı,  
Sorunlar.

Makale Türü: Araştırma

### Öz

Bu araştırmanın amacı 2013 yılında değiştirilen ve şu anda 9. ve 10. sınıflarda uygulanan matematik programının uygulanması sırasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunları ortaya çıkarmak ve çözüm önerileri getirmektir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; insan ve grup davranışlarında “niçin” sorusuna cevap arar. Bu çalışmada öğretmenlerin yeni matematik programını uygularken karşılaştıkları durumları incelediğinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yönteminden kritik durum örnekleme kullanılmıştır. Sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı öğretmenlerin öğrencilerle birebir ilgilenme imkanı bulamadıkları için kazanımlara ulaşmada sorunlar yaşadıkları bu araştırmanın sonuçlarından biridir.

## Examination of the Relationships between University Student’s Risk Taking Attitudes, Identity Status and Some Demographic Variables

### Article Information

DOI:

Article History:

Received 19.12.2018

Accepted 31.05.2018

Keywords:

Mathematics Teacher,

9th & 10th Grade

Syllabus,

Difficulties

Article Type: Research

### Abstract

The purpose of this study is to find out and bring forward solution suggestions for the difficulties encountered by the teachers during the implementation of the current 9th and 10th grade syllabus which went into effect in 2013. Qualitative research method was used for this study. Qualitative research seeks answers for the question “why” in people and group behaviors. Since the difficulties the mathematics teacher encounter during the implementation of the new syllabus, the study made use of phenomenologic design. The study group of this research was determined by the use of purposive sampling method, more specifically; critical case sampling. It is a conclusion of the study that because the populations of the classes are dense, the teachers do not have the possibility to take care of each student, and have difficulty in reaching towards the outcomes.

\*İlgili Yazar: sulhiyeulusoy@hotmail.com

<sup>a</sup> Matematik Öğretmeni, Bursa Yıldırım Beyazıt İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans, Bartın, Türkiye.



## Giriş

Günümüzdeki teknoloji ve bilim alanındaki gelişmeler toplumun tüm kurumlarını kendini geliştirmeye zorlamaktadır. Eğitim de bu kurumlardan birisidir. Diğer taraftan, ulusal ve uluslararası sınavlarda öğrencilerimizin durumu (MEB, 2013), eğitim programlarının tartışılmasına ve yeniden yapılandırılmasına ihtiyaç duyulmasına sebep olmuştur. Bu sebeple eğitim programları 2004 yılında yeniden düzenlenmiş ve 2005 yılında uygulamaya geçilmiştir. Bu programın uzantısı olarak 2013 yılında ortaöğretim programlarında da düzenlemeye gidilmiştir ve program geliştirme çalışmaları hala devam etmektedir.

Eğitimin insan ihtiyaçlarına karşılık verebilmesi için programların sürekli yenilenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Demirel (2012, 5) program geliştirmeyi, amaçlanan kazanımlar ile içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme süreci arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlamıştır. Kazanımlar değiştikçe içerik de değişecek ve buna bağlı öğrenme-öğretme süreci değişecektir. Sonuçta program değerlendirme ile de kazanımlara ne kadar ulaşıldığı tespit edilecektir. Bu döngü dinamik bir şekilde en iyi ve faydalı programlara ulaşmak için devam edecektir.

Program geliştirmenin amacına ulaşabilmesi için sahalarda yani okullarda çalışma yapılması doğru bir yaklaşım olacaktır. Karakaya (2004, 1) program geliştirmeyi uygulamalı bir süreç olarak tanımlamış sistemik, dinamik, güncel ve esneklik ilkelerine uygun bilimsel çalışmaların gerekli olduğunu vurgulamıştır. Program geliştirme çalışmaları yapılırken programı oluşturan ve programla doğrudan ya da dolaylı olarak bağlantılı tüm öğelerin işe koşulması, bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara ve beklentilere karşılık vermesi, bilimsel ve teknolojik gelişmelere açık olması gerektiğini söylemiştir.

Eğitimde program geliştirmenin amacına ulaşabilmesi için gelişen ve değişen toplum gereksinimlerinin araştırılması ve göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Fidan (1996, Akt. Akpınar, 2012, 31) amaçlara ulaşmak için planlanan tüm faaliyetler bir tasarıdır ve bu tasarı programı uygulama içinde program niteliği kazanır demiştir. Buradan program geliştirme süreçlerinin program hazırlama, programı uygulama ve program değerlendirme basamaklarından oluştuğunu görürüz (Akpınar, 2012, 32).

Bu araştırmanın konu alanı olan matematik programları üzerinde de program geliştirme çalışmaları hızla devam etmekte iken belki de matematik kavramı hala kafalarda soru işareti olmaktadır. Matematik bir düşünce biçimi, bir disiplin ve evrensel bir dil olarak hayatımızın vazgeçilmez bir parçasıdır. Matematik diğer bilimlerin yol göstericisidir. Matematiği tek bir tanımla anlamak ve anlatmaya çalışmak zordur. Türkçe sözlükte (TDK, 2011) matematik; "Aritmetik, cebir, geometri gibi sayı ve ölçü temeline dayanarak niceliklerin özelliklerini inceleyen bilimlerin ortak adı, riyaziye" olarak tanımlanmıştır. Öncül (2000, 765) ise matematiği, "biçim, sayı ve çoklukların yapılarını, özelliklerini ve aralarındaki bağıntıları mantık yolu ile inceleyen; aritmetik, cebir, geometri gibi dallara ayrılan bilim dalı" olarak tanımlamıştır. Öncül, matematiğin orta ve yükseköğretim kurumlarında okutulan uygulamalı bir ders olarak öğrencilere bilgi, beceri ve belli bir anlayış kazandırdığını söylemiştir. Bu bilgi ve becerilerin kuşaktan kuşağa aktarılması, matematik düşünce sisteminin öğrencilere yerleştirilmesi gerekmektedir. Bu oldukça zor ve uzun bir yoldur.

Matematik öğretiminde karşımıza çıkan işlemsel ve kavramsal bilgi ile ilgili olarak Robert McConnick şu tanımlamaları yapmıştır (1997, Akt. İşleyen ve Işık, 2005) kavramsal bilgi; "parçalar arasında ilişki kurabilme" işlemsel bilgiyi ise "nasıl yapacağını bilme" dir. Türkiye'de öğrenciler kavramsal bilgiden daha çok işlemsel bilgi üzerinde durmaktadırlar.

Ailelerin okula bakış açısı, okuldan beklentileri, çocuklarından beklentileri yaşadığımız bu çağda oldukça değişmiştir. Toplumsal değişim ve gelişim oldukça hız kazanmış, bilgi ve iletişim teknolojileri insan hayatının her anını etkiler hale gelmiştir. Bu gelişim matematik öğretimini de etkilemiş öğrenme öğretme süreçlerimizi yeniden gözden geçirmemizi gerektirmiştir. Yeni matematik programı, öğrencileri kişisel, sosyal ve mesleki hayata hazırlamayı ve yükseköğretimde gerekli olan temel matematiksel bilgi ve becerilerle donatmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda lise matematik öğretim programı ile öğrencilerin;

- Problem çözme becerilerini geliştirmeleri,
- Matematiksel düşünme becerisi kazanmaları,

- Matematiğin kendine has dilini ve terminolojisini doğru ve etkili bir şekilde kullanabilmeleri,
- Matematiğe ve matematik öğrenimine değer vermelerinin sağlanması amaçlanmıştır.

Öğrencileri, matematiksel düşünme gücü gelişmiş iyi birer problem çözücü olarak yetiştirmeyi amaçlayan bu program; matematiksel kavramlara, bu kavramların kendi içlerindeki ilişkilere, temel matematiksel işlemler ve bu işlemlerin barındırdığı matematiksel anlamlara vurgu yapmaktadır. İşlemsel ve bilgi odaklı matematik öğretimi yerine matematiksel kavramların sınıf ortamında tartışmalar yürütülerek yapılandırıldığı, işlemsel ve kavramsal bilginin dengeli bir şekilde ele alındığı bir yaklaşım esas alınmakta; öğrencilerin informal deneyimlerinden ve sezgilerinden yola çıkarak matematiksel anlamları oluşturmalarına ve soyutlama yapabilmelerine yardımcı olmak amaçlanmaktadır.

Programın uygulanmasında matematik öğrenme aktif bir süreç olarak ele alınmalı; öğrencilere araştırma yapma, matematiksel ilişkileri keşfetme ve ispatlama, modelleme ve problem çözme, çözüm ve yaklaşımları sınıf ortamında paylaşma ve tartışma olanakları sunulmalıdır. Öğrenilen matematiğin anlamının vurgulanmadığı, öğrencilere anlam oluşturma fırsat ve olanaklarının sunulmadığı, matematiksel kavram ve ilişkilerin günlük hayatla ilişkilendirilmediği “Tanım → Teorem → İspat → Uygulamalar → Test” yaklaşımı gibi daha çok ezbere dayalı uygulamalar; öğrenciye matematiksel ilişkileri keşfetme, başka kavramlarla ilişkilendirme, modelleme ve problem çözme gibi üst düzey matematiksel beceri gerektiren fırsatları sunamamaktadır. Bu öğretim programı ile öğrencinin informal bir durumla karşılaştırılması ve bu informal durumdan formal bir matematiksel yapıya ulaşması amaçlanmaktadır. Bu amaçla programın benimsediği genel öğrenme döngüsü şu şekildedir:

Problem → Keşfetme → Hipotez Kurma → Doğrulama → İlişkilendirme → Çıkarım

Bu döngü başlangıçta uzun ve zor bir süreç gibi görünse de bilginin zihinde yapılandırılıp kalıcı hale gelmesini sağlamaktadır (TTKB, 2014, 3).

Türkiye’de ortaöğretim matematik programları yapılırken bazı ülkelerin programları da incelenmektedir. Güzel (2010) çalışmasında, Türkiye, Almanya ve Kanada’da uygulanan ortaöğretim matematik öğretim programlarını içerik, eğitim felsefeleri ve ölçme değerlendirme durumları bakımından karşılaştırarak programların benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymuştur. Çalışmada Türkiye’den Anadolu Liseleri, Fen Liseleri ve Genel Liselerin ortak uyguladıkları matematik öğretim programı ile Almanya’dan Bayern Eyaleti gymnasium ikinci kademe matematik öğretim programı, Kanada’dan ise Ontario Eyaleti lise akademik dal matematik öğretim programının karşılaştırmalı olarak incelemesini yapmıştır. Çalışmanın sonucunda incelenen ülkelerin ortaöğretim matematik programlarında farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu farklılıklardan en belirgin olanları; Almanya ve Kanada programında istatistik ünitesi yer alırken Türkiye programında istatistik ünitesinin bulunmaması (2011 matematik programına konulmuştur), Türkiye programında yer alan karmaşık sayılar ünitesinin Kanada programında yer almaması, Almanya programında ise seçmeli olarak bulunmasıdır. Matematik öğretiminde bilgisayar ve hesap makinesi kullanımının Kanada ve Almanya programlarında yer aldığı, Türkiye programında ise tavsiye edildiği görülmüştür. Türkiye’de ‘her genç matematiği öğrenebilir’ ilkesi ile matematik öğretiminde eğitim felsefesi tam öğrenme felsefesi olarak temellendirilmiştir. Almanya programının felsefi yaklaşımı incelendiğinde tümdengelimci bir yaklaşım olduğu görülmektedir. Kanada programının felsefi yaklaşımı incelendiğinde eleştirel düşünme, problem çözme ve öğrenilenlerin günlük hayattan problemlere uygulanmasına yapılan vurgunun öne çıktığı görülmektedir. Öğrenme alanları ile ilgili karşılaştırma da aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 2.** Türkiye, Almanya Ve Kanada Matematik Programının Öğrenme Alanları

	<b>Türkiye</b>	<b>Almanya</b>	<b>Kanada</b>
<b>Öğrenme Alanları</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪Mantık</li> <li>▪Cebir</li> <li>▪Olasılık</li> <li>▪Trigonometri</li> <li>▪Lineer cebir</li> <li>▪Temel matematik (calculus)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪Cebir</li> <li>▪Olasılık</li> <li>▪İstatistik</li> <li>▪Trigonometri</li> <li>▪Lineer cebir</li> <li>▪Temel matematik (calculus)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪Cebir</li> <li>▪Olasılık</li> <li>▪İstatistik</li> <li>▪Trigonometri</li> <li>▪Lineer cebir</li> <li>▪Temel matematik (calculus)</li> </ul>

Tabloda Türkiye, Almanya ve Kanada ülkelerindeki okutulan matematik programında öğrenme alanlarının aynı olduğu ancak farklı olarak Türkiye’de mantık konusunun yer aldığı görülmektedir. 2013-2014 programları ile de bu konu 12. Sınıftaki seçmeli matematik dersinin içine alınmıştır.

Matematik öğretiminde kavramsal bilgi öğrenilmeden işlemsel bilginin öğrenilmesi öğrencilerde matematik olgusunun yerleşmemesine sebep olmaktadır. Öğrenci işlemsel bilgi ile sonuca çabuk ulaşmakta ve kavramsal olarak neden niçin sorularını kendine sormamaktadır. Bu da özellikle geometri konularında öğrencinin zorlanmasına sebep olmaktadır. 2013 yılında uygulanmaya başlayan ortaöğretim yeni matematik öğretim programı bu amaçlar doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu araştırmaya konu olmasının sebebi ise programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin bazı sorunlarla karşılaştığının düşünülmesi ve bu sorunlara çözüm önerileri getirilmek istenmesidir. Aşağıda 2013 matematik öğretim programının genel amaçları ve kazandırmak istediği yeterlilik ve becerilere değinilerek araştırmanın problemine yol göstereceği düşünülmüştür.

#### **Araştırmanın Amacı**

Değişen, gelişen ve hızla ilerleyen dünya düzeninde devlerin arasında yer almak tüm ülkelerin hedefidir. Bu hedefe ulaşmak için yapılacak ilk iş eğitimde değişiklikler ve yenilikler yapmaktır. Bu amaçla ülkemizde de 2004 yılından bu yana çalışmalar yapılmakta eğitim anlayışı yapılandırmacı anlayış üzerine kurulmaya çalışılmaktadır. Ancak uygulamada karşılaşılan bazı sorunlar vardır. Bu sorunların ortaya konulması ve çözüm bulunması gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı 2013 yılında değiştirilen ve şu anda 9. ve 10. sınıflarda uygulanan matematik programının uygulanması sırasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunları ortaya çıkarmak ve çözüm önerileri getirmektir.

Araştırmanın amacına yönelik iki alt amaç belirlenmiştir.

Alt Amaç-1. Yeni Matematik programının uygulandığında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Bu alt amaca uygun olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Soru-1. DOMP(Dokuzuncu ve Onuncu Sınıf Matematik Programı)’nı uygularken öğrencilerin kazanımlara ulaşmasında nasıl sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

Soru-2. Sizce program için ayrılan süre niçin yeterlidir/yetersizdir? Açıklayınız.

Soru-3. Matematik ve geometri ünitelerinin aynı programda yer almasının yarattığı sorunlar nelerdir?

Soru-4. Öğretmenlerin yeni programı uygulama isteklerini nasıl buluyorsunuz?

Alt Amaç-2. Matematik programının uygulandığında karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

Bu alt amaca uygun olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Soru-1. Programda öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerini arttırmak için neler yapılmasını önerirsiniz?

Soru-2. Sizce program için ayrılan süre nasıl olmalıdır?

Soru-3. Matematik ve geometri ünitelerinin aynı programda yer almasının yarattığı sorunları önlemek için siz nasıl bir öneride bulunursunuz?

Soru-4. Öğretmenlerin yeni programı uygulama isteklerini arttırmak için neler yapılmasını önerirsiniz?

## Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; Uşun'a (2012, 26) göre insan ve grup davranışlarında "niçin" sorusuna cevap arar. Yıldırım ve Şimşek(2013, 45) nitel araştırma yöntemini; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmıştır. Nitel çalışmada sosyal olgular, içinde buldukları çevre ve koşullar göz önünde bulundurularak derinlemesine incelenir. Bu yöntemle araştırılan konu veya olay ilgili kişilerin gözünden onların bakış açılarıyla sunulur. Nitel çalışmaların bazı özellikleri şunlardır; 1) Doğal ortama duyarlılık 2) araştırmacının katılımcı rolü 3) bütüncül yaklaşım 4) alguların ortaya konması 5) araştırma deseninde esneklik 6) tümevarımcı analiz 7) nitel veri (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 47). Araştırmanın durumuna göre bu özelliklerin hepsi veya birkaçı kullanılabilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin yeni matematik programını uygularken karşılaştıkları durumları incelediğinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim; daha önceden tanıdığımız, bize yabancı olmayan ancak tam olarak da kavrayamadığımız durumları ya da olguları araştırmayı (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 78) planlayan araştırmacılar için uygun bir desendir.

Bu çalışmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yönteminden kritik durum örnekleme kullanılmıştır. Kritik durum " bu, burada oluyorsa başka benzer durumlarda kesinlikle olur " veya "bu, burada olmuyorsa başka benzer durumlarda kesinlikle olmaz" şeklinde ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 138). Patton'a (1987, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, 138) göre ise kritik durumun varlığının göstergesi "bu grup belli bir problemle karşılaşıyorsa, diğer bütün gruplar kesinlikle bu problemle karşı karşıya kalır" şeklinde bir durumun var olması veya olmamasıdır. Bu çalışmanın çalışma grubunu Bartın ilinde MEB' de çalışan 10 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Grup, üç farklı Anadolu Lisesinde çalışan ve mesleki çalışma yılları 13 ile 22 yıl arasında olan 9. ve 10. sınıflarda derse giren ve en az beş yıldır aynı okulda çalışan matematik öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu çalışmada da gruptaki kişilerin yeni matematik programını uygularken karşılaştıkları sorunlarla diğer bütün matematik öğretmenlerinin karşılaşacağı düşünülmüştür.

Bu çalışmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmenin amacı, araştırılan konu hakkında bireyin gerçek düşüncelerini ortaya koymak, deneyimlerinden yararlanmak ve araştırma konusu ile ilgili tutumlarını gözlemlemektir.

Bu çalışmada öğretmenlerin yeni matematik programı ile ilgili düşüncelerini öğrenmek, soruların sırasını değiştirebilme ya da bir sorunun ayrıntılarına girebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Araştırmanın alt amaçlarının altında verilen sorular görüşme sorularıdır.

Bilimsel çalışmalarda geçerlik araştırma sonuçlarının doğruluğunu ifade eder, güvenilirlik ise araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliğinin göstergesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 289). Nitel çalışmada geçerlik araştırmacının araştırdığı olguyu yansız ve olduğu biçimde gözlemesi ve yansıtması anlamına gelir (Kirk ve Miller, 1986, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, 289). Geçerlik, iç geçerlik ve dış

geçerlik olmak üzere iki grupta incelenir. İç geçerlik araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçekliği meydana çıkarmadaki yeterliğine ilişkindir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 289).

Lincoln ve Guba (1985, Akt. Konur, 2012) nitel araştırmalarda inandırıcılığın (iç geçerliliğin) başarılabilmesi için araştırmacıların kullanabilecekleri stratejileri şu şekilde sıralamıştır; uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, çeşitleme (triangulation), uzman incelemesi ve katılımcı teyididir. Bu araştırmada katılımcılarla yüz yüze görüşme yapılarak uzun süreli etkileşim sağlanmış, araştırmada elde edilen veriler ve bulgular görüşme yapılan her bir öğretmene gösterilerek öğretmenlerin uygulanan görüşme formuna verdikleri yanıtlardan ilgili yorumların yapılıp yapılamayacağını onayı alınarak katılımcı teyidinden yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin ve bulguların incelemesinde bir doçent, bir profesör ve iki uzman matematik öğretmeninden yararlanılmıştır.

Dış geçerlik daha çok bir araştırmanın sonuçlarının genellenmesi ile ilgilidir (Konur, 2012). Bu araştırmadaki örneklem başka örneklerle karşılaştırma yapılabilecek düzeyde ayrıntılı olarak verilmiştir. Okuyucu araştırma sonuçlarını kendi deneyimleri ile ilişkilendirebilmektedir.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik, yapılan araştırmanın başka bir araştırmacı tarafından aynı şekilde tekrar edildiğinde, aynı veya benzer sonuçları vermesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, Akt. Konur, 2012). Bu araştırmada güvenilirliği sağlamak için; çalışma grubu, araştırmanın yöntemi, deseni, görüşme formu, verilerin analizi ve bulgular açıkça belirtilmiştir. Veriler doğrudan alıntı alınarak yorumlanmıştır. Sonuçlar verilerle ilişkilendirilmiştir. Araştırmanın ham verileri saklanmıştır. Bulguların sınıflandırılması konusunda iki uzman benzer durumları söylemişlerdir.

Bu çalışmada temalar önceden belirlenmiş olup daha çok kavramsal yapı ön plana çıktığı için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

## Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde, görüşmeler sonucunda toplanan verilerin analizlerinden ulaşılan bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Araştırmada görüşmecilere birinci alt amaca yönelik dört ve ikinci alt amaca yönelik dört olmak üzere toplam sekiz soru sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla bazı yerlerde doğrudan alıntılar yapılmıştır.

### Birinci Alt Amaca Ait Bulgular

Birinci alt amaç; yeni matematik programının uygulanışında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Aşağıda bu alt amaca yönelik soruların dört sorudan elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

### Öğrencilerin Kazanımlara Ulaşmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar

Öğretmenlere “ 9. Ve 10. Sınıf Matematik Programını uygularken öğrencilerin kazanımlara ulaşmasında nasıl sorunlarla karşılaşıyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin kazanımlara ulaşmasında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin 10 öğretmenin görüşü aşağıda tabloda özetlenmiştir.

**Tablo 2.** Öğrencilerin Kazanımlara Ulaşmasında Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	Kodlar
Öğrencilerin temelleri zayıf, işlem becerileri yok	Ö-1, Ö-2, Ö-3, Ö-8, Ö-9, Ö-10
Öğrenciler derse hazır gelmiyorlar	Ö-1, Ö-2, Ö-8, Ö-9, Ö-10
Program çok yoğun ve kazanımlar öğrencilerin seviyelerinin üstünde	Ö-1, Ö-2, Ö-3, Ö-5, Ö-7, Ö-8, Ö-9, Ö-10
Sınıf mevcutları fazla	Ö-2, Ö-4, Ö-5, Ö-6, Ö-7, Ö-10
Ders kitapları yetersiz	Ö-2, Ö-3, Ö-4, Ö-6, Ö-7, Ö-9, Ö-10

Kazanımlara ulaşmada öğrencilerin temelden yani alt sınıflardan gelen bilgi eksikliklerinin ve işlem becerilerinin zayıf olmasını Ö-1, Ö-2, Ö-3, Ö-8, Ö-9, Ö-10 kodlu öğretmenler önemli bir sorun olarak görmüşlerdir. Bu konuda Ö-2, Ö-3, Ö-10 kodlu öğretmenlerin görüşleri olduğu gibi aşağıdadır.

Ö-2: “8. sınıftaki kazanımlar tam öğrenilmediğinden ( denklem çözme, eşitsizlikler, üslü, köklü sayılar) 9. Sınıf müfredatında aksaklıklar görülüyor. Bu konular temelden hiç görülmemiş gibi işlenip ayrıntıya girilince müfredatı yetiştirmekte zorlanıyoruz. Öğrenciler sürekli tekrar yapmadıkları için 9. Sınıftan 10. Sınıfa geldiklerinde bilgilerin büyük çoğunluğu unutuluyor.....”

Ö-3: “Sayısal düşünme becerileri yok. Direk işlem olunca zorlanmıyorlar. Farklı fikir üretmiyorlar. Eşitsizlik ve mutlak değer fikir yürütme olduğu için yapamıyorlar. Temelden gelen zayıflıktan, bilgilerin yanlışlığından. Mutlak değer her zaman pozitifdir zannediyorlar. Kavrama yok, sayı olmadığı zaman kavrayamıyorlar. İşlem becerileri zayıf. Pratik düşünme zayıf.....”

Ö-10: “....Öğrenciler zaten konu eksiklikleri ile geliyorlar lise konularına bir türlü yetişemiyorlar. Öğrencilerde matematik zor algısı lisede pekiştirilmiş oluyor..... çoğu öğrenci matematik bilmenin ne işe yarayacağını farkında değil. Nasıl olsa geçiyoruz ne diye kendimi yorayım diyen çocuklar var. Yani kazanımlara ulaşamıyoruz da diyebiliriz.....”

Ö-2, sekizinci sınıfta öğrenilmesi gereken denklem çözme, eşitsizlikler, üslü sayılar, köklü sayılar gibi temel konuların öğrenilmediğinden bu konuların anlatılması sürecinden dolayı dokuzuncu sınıf konularının aksadığını ifade etmiştir. Ö-3; öğrencilerin kazanımlara ulaşamamasındaki nedenin sayısal düşünme ve işlem becerilerinin olmadığı görüşünde olup temel matematik bilgilerine sahip olmadıkları ya da yanlış öğrendikleri görüşündedir. Ö-10; öğrencilerin bilgi eksiklerinden dolayı yeni konulara adapte olmadıklarını, matematiğe karşı olumsuz tutum geliştirdiklerini ve sınıf geçme sisteminden dolayı matematiği çalışmaya değer görmediklerini söylemiştir.

Kazanımlara ulaşmada öğrencilerin derse hazırlıklı gelmemelerini Ö-1, Ö-2, Ö-8, Ö-9, Ö-10 kodlu öğretmenler önemli bir sorun olarak görmekteyler. Bu konuda Ö-8 kodlu öğretmenin görüşü olduğu gibi aşağıdadır.

Ö-8: “Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri oldukça düşük. Bu nedenle programın uygulanması ve geri dönütün sağlanması çok zor.....”

Ö-8 öğrencilerin derse hazır olarak gelmedikleri için yeni programın uygulanmasının zor olduğunu ve derste öğrencilere soru sorulduğunda geri dönüt alınmasında zorlanıldığı görüşündedir.

Kazanımlara ulaşmada programların yoğun olmasını ve kazanımların öğrencilerin seviyelerinin üstünde olmasını Ö-1, Ö-2, Ö-3, Ö-4, Ö-5, Ö-6, Ö-7, Ö-8, Ö-9, Ö-10 kodlu öğretmenler önemli bir sorun olarak görmüşlerdir. Bu konuda Ö-1, Ö-2, Ö-8, Ö-10 kodlu öğretmenlerin görüşleri olduğu gibi aşağıdadır.

Ö-1: “Yaş grubu itibarı ile konular seviyelerinden üstte. Müfredat çok yoğun. Alan seçiminin de 11. Sınıfa ertelenmesi sakıncalı. Sayısal yeteneği olmayan ve olan birinin iki yıl aynı sınıfta olması aynı programı alması sınıf içinde sorun oluyor....”

Ö-2: “..... 10. Sınıf müfredatının yeni eklenen(dörtgenler, permütasyon, kombinasyon, olasılık, doğrunun analitik incelenmesi) konuların 11. Sınıfta anlatılması daha verimli olacaktır. Daha çok kazanım öğrenilmiş olur. Biz anlatıyoruz ama çoğunu anlamıyorlar...”

Ö-8: “..... 9. Sınıflarda fonksiyon konusunda parçalı fonksiyon grafiklerinin çizimi ve yorumu öğrencilere çok ağır gelmekte. Geometride de üçgenle ilgili detaylar ve formüllerin kavranıp, uygulanması yine öğrenciye çok zor geliyor....”

Ö-10: “....Bazı konular üniversite düzeyinde olacak kadar zor.....”

Ö-1 kodlu öğretmen programdaki matematik konularının yaş itibarı ile düşünme becerilerinin üstünde olduğunu vurgulamış, programın yoğun olmasını kazanımlara ulaşmada bir engel olarak görmüştür. Ayrıca üniversitede seçeceği bölümde matematik olmayacak öğrencilere temel konuların dışında da bir sürü konu verilmeye çalışılmasının sınıf ortamında gerginlik yarattığı düşüncesindedir. Ö-2 kodlu



öğretmen dörtgenler, permütasyon, kombinasyon, olasılık, doğrunun analitik incelenmesi konularının onuncu sınıf düşünme becerilerinin üstünde olduğundan on birinci sınıfta verilse kazanımlara daha çok ulaşılacağı görüşündedir. Ö-10 diğer öğretmenlerden farklı olarak bazı konuların üniversite düzeyinde olması sebebiyle kazanımlara ulaşmadığı görüşündedir.

Kazanımlara ulaşmada öğrenci ile birebir ilginin etkili olduğu aşikardır. Ö-2, Ö-4, Ö-5, Ö-6, Ö-7, Ö-10 kodlu öğretmenler sınıf mevcutlarının fazla olmasını önemli bir sorun olarak görmüşlerdir. Bu konu ile ilgili Ö-4 kodlu öğretmenin görüşü olduğu gibi aşağıdadır.

Ö-4: “... Sınıf mevcutları kazanımlara tam olarak ulaşılmamasında büyük etken. Sınıflar 34 kişi, öğrenci merkezli eğitim yapamıyoruz...”

Ö-4 kodlu öğretmen sınıf mevcutlarının kalabalık olması sebebi ile yapılandırmacı bir eğitimden uzak geleneksel yöntemlerle öğretim yapıldığının görüşündedir.

Öğrencilerin derste ve ders dışında faydalanacakları kaynak olarak ders kitaplarının önemi büyüktür. Ö-2, Ö-3, Ö-4, Ö-6, Ö-7, Ö-9, Ö-10 kodlu öğretmenler kazanımlara tam olarak ulaşmak için ders kitaplarını yetersiz görmüşlerdir. Bu konu ile ilgili Ö-2, Ö-6, Ö-7 kodlu öğretmenlerin görüşleri olduğu gibi aşağıdadır.

Ö-2: “..... 10. Sınıf ders kitaplarında ünite sonu soruları güzel fakat ders anlatım soruları(konu) ile ünite sonu soruları uyuşmuyor. Konuyu yüzeysel geçmiş, birkaç alt başlığı almadığı halde soru sormuş.....”

Ö-6: “.... Ders kitaplarını kullanamıyorum. Kitaplar seviyenin çok altında. Bazı örneklerde çok üstünde. Bir konu veriyor sadece bir örnek veriyor...”

Ö-7: “...Ders kitapları konunun anlatılması açısından gerekeni yapmış ama soru adedi az. Örnekler çok uç. Öğrenci kendi başına kitabı açınca öğrenemez. Kitaba bakarsak öğrenci merkezli olmuyor öğretmen merkezli eğitim oluyor. Bölüm sonlarındaki sorular ödevlendirmek için çok az ...”

Ö-2 kodlu öğretmen ders kitaplarında verilen kazanımlar ile ünite sonundaki sorularda istenen kazanımların uyuşmadığını kitabın her kazanıma yer vermediğini belirtmiştir. Ö-6 ve Ö-7 kodlu öğretmenler etkinlik örneklerinin yetersiz olduğu görüşündedirler. Ö-7 kodlu öğretmen öğrencinin öğrenmeyi öğrendiği varsayımı ile kendi başına ders kitabından konuyu öğrenemeyeceği görüşündedir.

#### 4.1.2. Programa Ayrılan Süre İle İlgili Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar

Programın uygulanmasında programın içeriği kadar ayrılan sürede önemlidir. Sonuçta süre yeterli değil ise kazanımların hepsine ulaşmak mümkün olmayacaktır. Öğretmenlere “Sizce program için ayrılan süre yeterli mi?” sorusu sorulmuştur. Süre ile ilgili 10 öğretmenin görüşü aşağıda tabloda özetlenmiştir.

**Tablo 3.** Program İçin Ayrılan Süreni Yeterliliği İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Görüşler	Kodlar
Süre Yetersiz	Ö-1, Ö2, Ö-3, Ö-4, Ö-6, Ö-8, Ö-9, Ö-10
Süre Yeterli	Ö-5, Ö-7

Tabloya göre öğretmenlerin çoğu program için ayrılan sürenin yeterli olmadığı görüşündedirler ve bunu programın uygulanması için önemli bir sorun olduğu görüşündedirler. Konu ile ilgili Ö-1, Ö-2, Ö-6, Ö-7 kodlu öğretmenlerin görüşleri olduğu gibi aşağıdadır.

Ö-1: “Yeterli değil. İki örnek yapıp geçmek zorunda kalıyoruz. Konuyu anlatırken formüllerin nereden çıktığını anlatamadığımız için formülleri vermek zorunda kalıyoruz. Öğrencinin kafasında oturmuyor.”

Ö-2: “Program için ayrılan süre yeterli değil. Aslında çocuklar alt sınıflardaki kazanımları tam olarak kavrayıp gelseler süre yeterli. Fakat gelmedikleri için tekrarlar yapıldığından süre yeterli değil.”

Ö-6: "...Çocuklar tarafından anlaşılmayan konuları öğretmen ancak sınavdan sonra anlıyor. Ara sınav yapma fırsatı olmuyor."

Ö-7: "Bence yeterli sayılır."

Ö-1 kodlu öğretmen süre yeterli olmadığı için etkinliklere fazla zaman ayıramadığını ve doğrudan verilen formüllerin öğrencilerin kafasında yapılanmadığını belirtmiştir. Ö-2 kodlu öğretmen sürenin yeterli olmamasının öğrencilerin hazırbulunmuşluklarının olmamasından kaynaklandığı görüşündedir. Ö-7 kodlu öğretmen sürenin yeterli olduğunu söylerken tamda emin olmayan bir ifade kullanmıştır.

#### **4.1.3. Matematik ve geometri konularının aynı programda yer almasından dolayı öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar**

Matematik ve geometri konuları önceki programlarda ayrı dersler altında görülmekteydi. Yeni programda birleştirilmesi ile karşılaşılan sorunların araştırılması için öğretmenlere "matematik ve geometri konularının aynı programda yer almasının yarattığı sorunlar nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Konu ile ilgili 10 öğretmenin görüşleri aşağıda tabloda verilmiştir.

**Tablo 4. Matematik Ve Geometri Konularının Aynı Programda Yer Alması İle İlgili Öğretmen Görüşleri**

<b>Görüşler</b>	<b>Kodlar</b>
Aynı programda olması uygun değil	Ö-1,Ö-2, Ö-3, Ö-8, Ö-9, Ö-10
Aynı programda olmasında bir sorun yok	Ö-4, Ö-5, Ö-6, Ö-7

Tabloya göre Ö-1, Ö-2, Ö-3, Ö-8, Ö-9, Ö-10 kodlu öğretmenler matematik ve geometri konularının aynı programda yer almasını yeni programın uygulanmasında karşılaştıkları bir sorun olarak görmüşlerdir. Konu ile ilgili Ö-1, Ö-2, Ö-7, Ö-9, Ö-10 kodlu öğretmen görüşleri olduğu gibi aşağıdadır.

Ö-1: "...Aynı müfredat içinde olması çocuğun geometri görsel zekasını ve matematik zekasını görmemizi engelleyebiliyor..."

Ö-2: "Bence iki ders ayrılmalı ve paralel gitmeli. Çünkü bazen matematikte geometri konularını kullanmamız gerektiğinde daha o konuya gelmemiş oluyoruz."

Ö-7: "Böyle daha iyi olmuş. Birbirinden ayrı dersler gibi durmamış."

Ö-9: "Kesinlikle ayrı programda olmalı. Geometri çocukların algılamada güçlük çektikleri bir derstir. Bunun kısa sürede verilmesi yerine bir döneme yayılması çok daha iyi olacağını düşünüyorum."

Ö-10: "...Ayrı iken öğrenci matematiğe ayrı geometriye ayrı zaman ayırıyordu, kafasında da bir geometri algısı oluşuyordu. Şimdi kavram kargaşası yaşıyorlar gibi..."

Ö-1, Konuların aynı programda olmasının öğretmenlerin öğrencilerin hangi düşünme becerilerine sahip olduklarını anlamalarında zorluk çektikleri görüşündedir. Ö-2, her iki alanın birbiriyle ilişkili olduğunu ancak kazanımların veriliş sırasından kaynaklanan sorunlar yaşadığını belirtmiş ve ayrı programlar olması gerektiği görüşünde olduğunu söylemiştir. Ö-7, aynı programda olmasının iyi olduğu görüşünde olup öğrencilerin bu iki alanı birbiri ile ilişkili olarak görmesinin sağlandığını düşünmüştür. Ö-9, geometri konularına daha az süre ayrılmasının programı uygularken karşılaştıkları bir sorun olduğunu ve ayrı programlar olarak bir yıla yayılması gerektiği görüşündedir. Ö-10, Öğrencinin ders dışı çalışmalarında da geometriyi ayrı bir program olarak görüp ayrıca zaman ayırdığı için geometriyi daha iyi algıladığı görüşündedir.

#### **4.1.4. Öğretmenlerin yeni programı uygulama istekleri ile ilgili sorunlar**

Programların uygulayıcıları olan öğretmenler programı içselleştirip uyguladıklarında şüphesiz motiveleri daha yüksek olacaktır. Programı uygulama isteklerini araştırmak için öğretmenlere "Öğretmenlerin yeni programı uygulama isteklerini nasıl buluyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Konu ile ilgili 10 öğretmenin görüşü aşağıda tabloda verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Yeni Programı Uygulama İstekleri İle İlgili Görüşleri

Görüşler	Kodlar
Uygulamada karşılaşılan sorunlar moralimizi bozuyor	Ö-1, Ö-2, Ö-3, Ö-6, Ö-8, Ö-9, Ö-10
Uygulamaya istekliyiz	Ö-4, Ö-5, Ö-7

Tabloya göre Ö-1, Ö-2, Ö-3, Ö-6, Ö-8, Ö-9 ve Ö-10 kodlu öğretmenlerin programı uygularken karşılaştıkları güçlükler morallerini bozmakta ve programı uygulama isteklerini azaltmaktadır. Ö-4, Ö-5 ve Ö-7 kodlu öğretmenler ise programdan genelde memnun ve uygulamaya istekli olduklarını ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili Ö-1, Ö-4, Ö-9, Ö-10 kodlu öğretmen görüşleri olduğu gibi aşağıdadır.

Ö-1: “Bizim görüş ve taleplerimiz alınmadan bu uygulandı. Bilgilendirilmedik. Faydalarını, bize neler getirdiğini bilmiyoruz. Olumsuzlukları yaşıyoruz ama olumlu ne olacağını henüz bilmiyoruz....Uygulamada istekli olduğumuz söylenemez.”

Ö-4: “Öğretmenler programı uygulamada isteklidir. Elimizden geldiği kadar uyguluyoruz.”

Ö-9: “Öğretmenler de yoğunluktan memnun değil. Çünkü derslerin verimli geçmediğini düşünüyorlar. Çocuklardan geri dönüt alamadığımız zaman öğretmenin motivesi bozuluyor...”

Ö-10: “Biz her gün teneffüste şikayet edip duruyoruz. Programın yoğunluğundan öğrencilerin sanki ilk defa matematik görüyormuş gibi davranmalarından. Yeni programı uyguluyoruz tabiki ama öğrencilerin anlamaması moralimizi bozuyor.”

Ö-1 kodlu öğretmen uygulamada istekli olmamasını daha önce bilgilendirilmemelerine ve görüşlerinin alınmamasına bağlıyor ve olumlu neler olacağını merak ettiğini belirtiyor. Ö-4 kodlu öğretmen yeni programı uygulamada kendisinin ve arkadaşlarının istekli olduğu görüşündedir. Ö-9 ve Ö-10 kodlu öğretmen programın yoğunluğundan dolayı öğrencilerden olumlu dönütler alamadıkları için öğretmenlerin motivelelerinin bozulduğu görüşündedir.

#### 4.2. İkinci Alt Amaca Ait Bulgular

İkinci alt amaç; yeni matematik programının uygulanışında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmenlerin çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Öğretmenlere bu alt amaca yönelik

1. Programda öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerini arttırmak için neler yapılmasını önerirsiniz?
2. Sizce program için ayrılan süre nasıl olmalıdır?
3. Matematik ve geometri ünitelerinin aynı programda yer almasının yarattığı sorunları önlemek için siz nasıl bir öneride bulunursunuz?
4. Öğretmenlerin yeni programı uygulama isteklerini artırmak için neler yapılmasını önerirsiniz?

soruları sorulmuştur. Araştırmaya katılan 10 öğretmenin çözüm önerilerine ait bulguları tabloda özetlenmiştir.

**Tablo 6.** Yeni Matematik Programının Uygulanışında Karşılaşılan Sorunların Çözümüne İlişkin Öğretmen Önerileri

GÖRÜŞLER	KODLAR
• Program sadeleştirilmeli	Ö-1, Ö-2, Ö3, Ö-5, Ö-6, Ö-8, Ö-9, Ö-10
• Alan seçimleri 10. Sınıfta olmalı	Ö-1, Ö-2, Ö-10
• Sınıflardaki öğrenci sayıları azaltılabilir	Ö-2, Ö-4, Ö-6, Ö-9, Ö-10
• Ders kitabında daha çok etkinlik olmalı	Ö-4, Ö-7, Ö-10
• Sınıf geçme zorlaştırılmalı	Ö-7, Ö-9, Ö-10
• Ders saati fazlaştırılabilir	Ö-2, Ö-3, Ö4, Ö-6
• Matematik ve geometri ayrı dersler olmalı	Ö-1, Ö-2, Ö-3, Ö-8, Ö-9, Ö-10
• Öğretmen görüşleri alınmalı	Ö-3, Ö-7, Ö-8, Ö-10

Öğretmenlerin yeni programın uygulanışında karşılaştıkları en büyük sorun programın yoğun olmasıydı. Ö-1, Ö-2, Ö3, Ö-5, Ö-6, Ö-8, Ö-9, Ö-10 kodlu öğretmenler bu sebeple programın daha az konudan ya da daha az kazanımdan oluşmasını çözüm olacağı görüşündedirler. Bu konu ile ilgili Ö-1 ve Ö-10 kodlu öğretmenlerin görüşleri olduğu gibi aşağıdadır.

Ö-1: “Okulumuza belli puan aralığındaki öğrenciler geliyor. O puan aralığında bile çok uçurum var. Öğrencilerin algılamaları çok zayıf. Müfredatın sadeleştirilmesini önerebilirim. Her yıl daha az konu daha geniş zaman diliminde verilebilir...”

Ö-10: “Bence konuların kazanımları azaltılabilir. Üniversite sınavlarında da mezun oldukları okul bazında sorular hazırlanırsa okulların matematik programları da ona göre değişir ve öğrencinin seviyesine uygun olur...”

Ö-1 kodlu öğretmen öğrencilerin puan sıralamalarına bakıldığında çok farklılık olduğuna değinmiş bazı öğrencilerin algılamalarının çok zayıf olmasından dolayı biraz daha seviyelerine uygun program hazırlanmasını çözüm önerisi olarak önemli görmüştür.

Ö-10 kodlu öğretmen konulardaki bazı kazanımların çıkarılmasını çözüm olarak önemli görmüş ve üniversite sınavlarının sorularının okul bazında ayrılması görüşünde bulunmuştur.

Ö-1, Ö-2, Ö-10 kodlu öğretmenler 11. Sınıfa kaydırılan alanların eskisi gibi 10. Sınıfta olmasının öğrenciler için daha iyi olacağını öğretmenlerin bu sayede daha ilgili öğrencilerle çalışacakları için daha az sorunla karşılaşacakları görüşündedirler. Bu konu ile ilgili Ö-1 kodlu öğretmenin görüşü olduğu gibi aşağıdadır.

Ö-1: “...Alan seçimi de 10. Sınıfta olmalı. Sayısal yeteneği olmayan ve olan birinin iki yıl aynı sınıfta olması aynı programı alması sınıf içinde sorun oluyor. Dikkatleri dağıtıyor...”

Ö-1 kodlu öğretmen sayısal yeteneği olmayan öğrencilerin bu yoğun programı almasının sınıf içinde sıkıntılar yarattığını, dinlemek istemedikleri için diğerlerinin dikkatini dağıttığını ve çözüm önerisi olarak da alan yani ders seçimlerinin 10. Sınıfta olması gerektiği görüşündedir.

Ö-2, Ö-4, Ö-6, Ö-9, Ö-10 kodlu öğretmenler yeni programı uygularken karşılaştıkları sorun olarak sınıf mevcutlarının kalabalık olmasını söylerken çözüm önerisi olarak da sınıf mevcutlarının azaltılması görüşündedirler. Bu konu ile ilgili Ö-2 kodlu öğretmenin görüşü aynen aşağıdadır.

Ö-2: “.....Öğrenci sayıları azaltılmalı....”

Ö-2 kodlu öğretmen sınıftaki öğrenci sayılarının azaltılmasını çözüm önerisi olarak söylemiştir.

Ö-4, Ö-7, Ö-10 kodlu öğretmenler öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi için soru çözmesi gerektiği düşüncesi ile ders kitaplarındaki örnek, etkinlik ve ünite sonu sorularının artırılmasının öğrencinin

başarısını artıracakları için öğretmenlerin daha az sorunla karşılaşacakları görüşündedirler. Bu konu ile ilgili Ö-7 kodlu öğretmenin görüşü olduğu gibi aşağıdadır.

Ö-7: "...Soruları çoğaltmalılar, dışarıdan kaynak aramaya gerek kalmaz..."

Ö-7 kodlu öğretmen ders kitaplarındaki sorular yetersiz olduğu için kaynak araştırmak zorunda kaldıklarını söylemiştir.

Yeni sınıf geçme sisteminde öğrencilerin rahatlıkla sınıf geçebildiklerini dolayısıyla kendilerini matematik gibi zor bir dersle uğraşmak zorunda hissetmedikleri için öğretmenlere sınıf içinde güçlük çıkardıkları düşüncesinde olan Ö-7, Ö-9, Ö-10 kodlu öğretmenler sınıf geçme sisteminin zorlaştırılması önerisini getirmişlerdir. Bu konu ile ilgili Ö-7 kodlu öğretmenin görüşü olduğu gibi aşağıdadır.

Ö-7: "...Bence programdan ziyade öğretmenin elinin güçlendirilmesi gerekir. Çocuk bunu kullanıyor. Not sisteminin değiştirilmesi ders geçmenin zorlaşması gerekir. Bizim dersimizi eleyememeler. Zaten öğrenciler de itiraf ediyorlar."

Ö-7 kodlu öğretmen sınıf geçmenin öğrencilerde büyük rahatlık yarattığını ve bunu dile getirdiklerini, matematik bilinci olmayan öğrencilerde bu dersi eledikleri için çalışmadıkları ve sorun çıkardıkları düşüncesiyle sınıf geçme sisteminin zorlaştırılması önerisini getirmiştir.

Öğretmenlerin yeni programı uygularken karşılaştıkları sorunları azaltmak için konuların daha iyi anlaşılması düşüncesi ile Ö-2, Ö-3, Ö-4, Ö-6 kodlu öğretmenler matematik ders saatinin artırılmasını önermişlerdir.

Matematik ve geometri konularının bir arada olması ile ilgili sorunlar yaşayan Ö-1, Ö-2, Ö-3, Ö-8, Ö-9 ve Ö-10 kodlu öğretmenler bu derslerin ayrı disiplinler olduğu görüşünde olup ayrı programlar olmalarını önermişlerdir. Bu konu ile ilgili Ö-2 ve Ö-10 kodlu öğretmenlerin görüşleri olduğu gibi aşağıdadır.

Ö-2: "Bu iki dersi eskisi gibi ayırmalı. 9.sınıfta geometride sadece üçgenler olmalı. Çünkü geometrinin temeli üçgen. 12. Sınıfta geometri çok kolay ve 9. Ve 10. Sınıfta zorlaştırılmış. Ters olmalı."

Ö-10: "Ayrı ayrı programlar olmalı. Ve 9. Sınıf konuları çok temel konular olmalı. Bence 8. Sınıf konuları da ağır. Sadeleştirmeye 8. Sınıftan başlamalı..."

Ö-2 kodlu öğretmen iki programın ayrılması önerisinin yanında dokuzuncu sınıftaki konuların da daha az olmasını önermiştir.

Ö-10 kodlu öğretmen programların ayrılmasını bir öneri olarak sunmuş aynı zamanda geometri dersinin konularının sekizinci sınıfta bile öğrenciyi zorladığı düşüncesiyle geometri konularının sadeleştirilmesinin öğrencinin başarısını artıracaklarını böylece öğretmenin daha az sorunla karşılaşacağını ifade etmiştir.

Programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yeni programlar yapılması görüşünde olan Ö-3, Ö-7, Ö-8, Ö-10 kodlu öğretmenler böylece daha az sorunla karşılaşacaklarını düşünmektedirler. Bu konu ile ilgili olarak Ö-8 kodlu öğretmenin görüşü olduğu gibi aşağıdadır.

Ö-8: "Öğretmenlerin fikirleri alınarak oluşturulan programı öğretmenler daha iyi benimser ve uygular."

Ö-8 kodlu öğretmen, programlar hazırlanırken öğretmen görüşleri alındığında daha iyi sonuçlar alınacağı düşüncesi ile öğretmenlerin programı benimseyeceklerini ifade etmiştir.

Bu bulgular doğrultusunda araştırmanın sonuçları ve önerileri elde edilmiştir.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Bu çalışmada değişen ve iki yıldır uygulamaya konulan lise matematik programı hakkında programı uygulayan öğretmenlerle iki alt amaç doğrultusunda görüşmeler yapılmıştır. Birinci alt amaç öğretmenlerin programı uygularken karşılaştıkları sorunlara yöneliktir. İkinci alt amaç öğretmenlerin

programı uygularken karşılaştıkları sorunların çözüm önerilerine yöneliktir. Aşağıda araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar yer almaktadır.

### **Öğretmenlerin Yeni Programı Uygularken Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Sonuçlar**

Öğretmenler çoğu öğrencilerin işlem becerilerinin olmadığını alt sınıflardan eksiklerle geldiklerini bu nedenle konuları derste anlamadıklarını düşünmektedirler. Ayrıca öğrencilerin derse de önceden hazırlanmadıkları bu sebeple kazanımları pekiştiremedikleri sonucu çıkmıştır. Bulgulara bakıldığında yeni matematik programının çok yoğun olduğu ve kazanımların bir çoğunun öğrenci seviyesinin üstünde olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer bir çalışmada Konur (2012) matematik dersi içeriğinde yer alan alt öğrenme alanlarından bazılarının öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin üzerinde olduğu sonucuna varmıştır.

Sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı öğretmenlerin öğrencilerle birebir ilgilenme imkanı bulamadıkları için kazanımlara ulaşmada sorunlar yaşadıkları bu araştırmanın sonuçlarından biridir. Benzer bir çalışmada Çay (2012) öğretmenlerin yaşadıkları tecrübelerle dayanarak sınıflarının kalabalık olmasına, programdaki konuların fazla olması eklenince ders işlemenin çok zor bir hal aldığı sonucuna varmıştır.

Araştırmadan ders kitaplarının içindeki etkinlik ve ünite sonu sorularının yetersiz olduğu bu sebeple öğretmenlerin ayrıca kaynak kullanmak durumunda kaldıkları sonucuna varılmıştır. Çay (2012) benzer bir çalışmada bu sonuca paralel olarak öğretmenlerin tamamının, ders kitaplarının yetersiz ve içeriğinin anlaşılmasız olduğunu ve genellikle farklı test kitaplarından yararlandıklarının sonucuna varmıştır.

Yeni matematik programının çok yoğun olduğunu düşünen öğretmenler derse ayrılan sürenin de yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Benzer bir çalışmada Konur(2012) öğretim programında belirtilen sürenin yetersiz olduğunu öğretmenlere esneklik tanınması gerektiğini belirtmiştir. Yine bir kısım öğretmenin yeni matematik programında, matematik ve geometri konularının aynı program içinde istemedikleri sonucuna varılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin programı uygularken karşılaştıkları güçlükler yüzünden morallerinin bozulduğu ve motivasyonlarının azaldığı sonucuna varılmıştır. Buna rağmen öğretmenlerin; “biz öğretmeniz her durumda çalışırız” düşüncesine sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenler program hakkında yeteri kadar bilgilendirilmedikleri ve programlar hazırlanırken fikirlerinin alınmadıklarını da belirtmişlerdir. Konur(2012) araştırma sonuçlarında, öğretmenlerin öğretim programı içeriğinde yapılacak güncellemeler öncesinde kendilerinin de görüşlerinin alınması gerektiği görüşünde olduklarını belirtmiş, öğretmenlerin ülke genelinde kendi aralarında görüşlerini paylaşabilecekleri sanal bir alanın bakanlık denetiminde kurulmasını istediklerini söylemiştir.

### **Öğretmenlerin Yeni Programı Uygularken Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Sonuçlar**

Araştırmada öğretmenlerin yeni programda öğrencilerin kazanımlara ulaşmada karşılaşılan sorunları önlemek için ilk olarak programın sadeleştirilmesi gerektiği düşüncesinde oldukları sonucu çıkmıştır. Ayrıca sınıf mevcutlarının da azaltılmasının sorunları azaltacağı görüşündedirler.

Programa yönelik sorunların azaltılması konusunda öğretmenler ders saatinin fazlalaştırılmasını da öneri olarak getirmişlerdir. Çiftçi, Deniz ve Akgün(2013) benzer bir çalışmayla bu öneriyi desteklemektedirler. Yoğun içerik karşısında ders saatinin az olması noktasındaki sorunlar Tomal ve Şenol (2007, Akt. Çiftçi, Deniz ve Akgün, 2013)’ un da çalışmasının bir sonucu olup öğrenci başarısını artırmada ders saatinin artırılması gerektiği belirtilmiştir.

Araştırmada bir diğer sonuç yeni program doğrultusunda hazırlanan ders kitapların da etkinlikler, uygulamalar ve ünite sonu soruların artırılmasıdır. Ders kitaplarının yetersizliği noktasında ortaya çıkan bu sonuç, Morgil ve Yılmaz (1999, Akt. Çiftçi, Deniz ve Akgün, 2012)’ın yaptığı çalışmayla benzerlik göstermektedir. Ders kitaplarının verimli bir şekilde kullanılmaması, programın amacına ulaşmasına engel olmaktadır.



Öğretmenlerin öğrencilerin ilgileri doğrultusunda ders seçimi yapmalarının derslere karşı olumlu tutum geliştirecekleri görüşünden yola çıkarak ders seçimlerinin 10. Sınıfta yapılması bu araştırmanın bir sonucudur. Ayrıca öğretmenler programda bir arada olan matematik ve geometri konularının eskisi gibi ayrılmasını önererek başarının artacağı dolayısıyla karşılaşılan sorunların azalacağı görüşündedirler. Sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiği sonucu da öğretmenlerin önerilerinden çıkarılmıştır. Böylece öğrenciyi tanıma ve dersi o yönde biçimlendirme fırsatı doğacaktır. Araştırmada öğretmenlerin bir kısmının düşüncesi doğrultusunda elde edilen diğer bir sonuç programın öğretmenlerin görüşü alınarak hazırlanması gerektiğidir.

### Öneriler

- Yeni program her yıl başarı, tutum ve beceri gibi değişkenlerle öğretmenlerle beraber değerlendirilmesi yapılabilir.
- Öğrencilerin alan/ders seçimleri dokuzuncu sınıfın sonunda yapılabilir.
- Matematik ve geometri ayrı dersler olarak okutulabilir.
- Programa ayrılan süre artırılabilir. Gerekirse konuların sınıf düzeylerinde dağılımı yeniden yapılabilir.
- Ders kitaplarındaki etkinlikler ve ünite sonu sorular artırılabilir.
- Sınıf mevcutları azaltılabilir.
- Ortaöğretim programları ile ilgili çalışmalar artırılabilir.

### Referanslar

- Akpınar, B. (2012). Eğitim Programları ve Öğretim. Ankara: Data Yayınları.
- Çay, E. (2012). Yeni 9. Sınıf Geometri Öğretim Programının Uygulamasında Matematik Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=7d53ed97e31a8bd3a2299a654f557131d791ce0fdb2135c5e502efdfeca4584123569f89f37ea144> adresinden 10/10/2014 tarihinde indirilmiştir.
- Çiftçi, Z., Akgün, L. ve Deniz, D. (2013). Dokuzuncu Sınıf Matematik Öğretim Programı İle İlgili Uygulamada Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Çözüm Önerileri. [http://www.ajesi.anadolu.edu.tr/articles/AJESI\\_3\\_1/AJESI\\_3\\_1\\_Article\\_1.pdf](http://www.ajesi.anadolu.edu.tr/articles/AJESI_3_1/AJESI_3_1_Article_1.pdf) adresinden 25/10/2014 tarihinde alınmıştır.
- Demirel, Ö. (2012). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, İ. (2010). Türkiye, Almanya, Kanada Ortaöğretim Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=7d53ed97e31a8bd3f0be111c8ea89664eea8b530a0846685c3c634114989fdef5fb1f255478f5f39> adresinden 22/11/2014 tarihinde indirilmiştir.
- İşleyen, T ve Işık, A. (2005). Alt Vektör Uzayı Kavramının Kavramsal Öğrenilmesi Üzerine. Tevfik Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl: 2005 Sayı: 11. [https://www.google.com.tr/?gws\\_rd=ssl#q=ALTVEKT%C3%96RUZAYIKAV~nrrNKAVRAMSAL](https://www.google.com.tr/?gws_rd=ssl#q=ALTVEKT%C3%96RUZAYIKAV~nrrNKAVRAMSAL) adresinden 29/10/2014 tarihinde indirilmiştir.
- Karakaya Ş. (2004). Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları ve Yeni Yönelimler. Ankara: Asil Yayın.
- Konur, K. (2012). Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programının İçerik Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=7d53ed97e31a8bd307a257b743fb32ffb3171794c9a6193fd4757efc9521e897ece24d570616bef1> adresinden 10/10/2014 tarihinde indirilmiştir.
- MEB, (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Pısa 2003 Nihai Değerlendirme Raporu. (2005). <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2003-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf> adresinden 10/10/2014 tarihinde alınmıştır.

- Öncül, R. (2000). Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü. İstanbul. Milli Eğitim Basımevi.
- TDK. (2011). Türkçe Sözlük. Ankara: TDK Yayınları.
- TTKB. Ortaöğretim Matematik Programı. (2014).
- Uşun, S. (2012). Eğitimde Program Değerlendirme Süreçler Yaklaşımlar Ve Modeller. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım A. Ve Şimşek H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

### **Extended Abstract**

Learning practical knowledge without theoretical knowledge in mathematics causes a lack of grasp in mathematics. The students reach to conclusion rapidly with operational knowledge and do not theoretically ask why or how to themselves. This leads students to struggling especially with topics related to geometry. The new mathematics education syllabus, which started to be implemented in 2013, was developed for these purposes. The reason behind the syllabus is included in this study is that it is thought that the teachers, the implementers of this syllabus, encounter some difficulties and solution suggestions for these difficulties are wished to be brought forward. The purpose of this study is to find out bring forward solution suggestions for the difficulties encountered by the teachers during the implementation of the current 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> grade syllabus which went into effect in 2013.

Two secondary purposes were determined for the study.

Secondary Purpose-1. What are the teachers' views on the difficulties encountered during the implementation of the new Mathematics syllabus?

Secondary Purpose-2. What are the solution suggestions related to the implementation of the Mathematics syllabus.

Qualitative research method was used for this study. According to Uşun (2012, 26), qualitative research seeks answers for the question "why" in people and group behaviors. Yıldırım and Şimşek (2013, 45) defines qualitative research method as a research during which various data collection tools such as; observation, interview and document analysis are used and a qualitative process is followed to reveal perceptions and events in a natural and realistic way. The social phenomena in qualitative research are examined in depth with consideration regarding the existing environment and conditions. The topic investigated in this method is presented through the eyes of the individuals related to the phenomena. Since the difficulties the mathematics teacher encounter during the implementation of the new syllabus, the study made use of phenomenologic design. Phenomenology is an appropriate design for the researchers who expect to encounter phenomena which we can recognize but cannot entirely grasp (Yıldırım and Şimşek, 2013, 78)..The study group of this research was determined by the use of purposive sampling method, more specifically; critical case sampling. The study group of this study consists of 10 mathematics teacher in Bartın. The group includes mathematics teachers who have been teaching 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> graders, for between 13 to 22 years and teaching in three different Anatolian High Schools for at least five years. It is assumed that the difficulties the study group encounters are also encountered by all the other mathematics teachers during the implementation of the syllabus.

This study made use of interview technique. Interview is an interactive communication process which consists of a pre-determined and significant mutual questions, and answers (Stewart and Cash, 1985, Akt. Yıldırım and Şimşek, 2013, 148). The purpose of the interview is to determine the actual view of the individuals on the topic, make use of experiences and examine the attitudes towards the research topic. The study made use of semi-structured interviews for the purpose of examining the details of a question, adjusting the order of the questions, and to collect the view of the mathematics teachers' views on the new syllabus. One professor, two specialists and one associated professor contributed to the examination of the gathered data and results.

To establish reliability in this study; the study group, method of the research, design, interview form, data analysis and the results are indicated explicitly. The data are discussed with direct quotation. The results are associated with the data. The raw data of the study kept. Two specialists also stated the same about the categorization of the results. The descriptive analysis method is used in the study since the themes are pre-determined and the theoretical structure stands out. Some of the results of the study are; the teachers state that most of the students do not have the mathematical operation knowledge and do not grasp the topics in the lessons since they pass the grades with a lack of knowledge. Moreover, the results indicate that the students do not prepare before the lessons and thus they do not grasp the outcomes. When the results are examined, the new syllabus is found to be too intensive, and the many outcomes are over the students' level.

It is a conclusion of the study that because the populations of the classes are dense, the teachers do not have the possibility to take care of each student, and have difficulty in reaching towards the outcomes. In a similar study, from the teacher experiences, Çay (2012) concluded that the classes are crowded and the subjects in the syllabus are excessive, which results in difficulty with teaching a lesson. It is concluded from the research that the activities and the end-of-unit questions are inadequate and as a result, the teachers ought to make use of additional resources. The teachers who consider the new syllabus as intensive also think that the duration given for lessons is insufficient. As a suggestion; the duration given for the syllabus can be extended. If needed, the grade level distribution of the subjects can be re-arranged.



## Altı Sigma Yöntemi ve Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanabilirliği Üzerine Bir Çalışma

Hüseyin TOPÇU<sup>\*a</sup>, Mehmet DOĞAN<sup>b</sup>, İlhan Burak DOĞAN<sup>c</sup>

### Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş

Düzeltilme

Kabul

Anahtar Kelimeler:

Üniversite,

Altı Sigma,

Sektör,

Kalite

Makale Türü: Derleme

### Öz

Günümüzün rekabetçi yapısı içerisinde en iyi kalite seviyesine ulaşmak tüm organizasyonlar için vazgeçilmez bir hedeftir. Altı sigma yöntemi, işletmelerin tüm süreçlerinde en iyi kalite kavramına ulaşmalarını talep eden bir sürekli iyileştirme stratejisidir. Kökeni üretim sektörüne dayanan bu yöntem, yıllar içerisinde birçok üretim ve hizmet sektörü işletmesi tarafından başarıyla uygulanmıştır. Yükseköğretim kurumlarında altı sigma yöntemi ise her ne kadar bazı başarılı uygulama örnekleri mevcut olsa da, diğer sektör işletmelerinde olduğu kadar yaygın olarak kullanılmamıştır. Altı sigma yöntemi, müşteri odaklı yaklaşımı ile yükseköğretim kurumlarına çeşitli süreçlerinde iyileştirmeler için bir temel sağlamaktadır. Bu çalışmada kalite ve Altı sigma kavramları yükseköğretim kurumları açısından incelenecek, literatürdeki yükseköğretim kurumlarında altı sigma uygulamalarından örnekler verilecektir.

## A Review on Six Sigma Methodology and Its Applicability at Higher Education Institutions

### Article Information

DOI:

Article History:

Received

Revised

Accepted

Keywords:

University,

Six Sigma,

Sector,

Quality

Article Type: Review

### Abstract

In today's competitive environment, reaching for the excellence in quality is essential for all organizations. Six sigma is a continuous improvement strategy that demands excellent quality in the processes of organizations. The six sigma methodology originated from manufacturing industry has been successfully implemented in many organizations around the world over the course of many years. Even though there are some successful implementations of six sigma in higher education institutions, they have not been as common as the implementations in some other sector organizations. Six Sigma methodology provides a framework to higher education institutions in order to improve their various processes by its' customer-focused approach. This paper explains the importance of the quality, Six Sigma notions for higher education institutions and provides some examples of successful six sigma implementations at various institutions.

\* **İlgili Yazar:** huseyintopcu@uludag.edu.tr

<sup>a</sup> Araştırma Görevlisi, Uludağ Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Bursa, Türkiye, <https://orcid.org/0000-0003-0623-883X>

<sup>b</sup> Öğretim Görevlisi, Uludağ Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Bursa, Türkiye.

<sup>c</sup> Doktora Öğrencisi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa, Türkiye.

## Giriş

### Yükseköğretim Kurumlarında Kalite Kavramı

Günümüzün küresel dünyasında, ekonomik büyüme, bilgi üretme kapasitesine bağlıdır ve yükseköğretim kurumları bilgiye dayalı ekonomi ve toplumun geliştirilmesinde anahtar bir rol oynamaktadırlar (Langstrand ve diğerleri, 2015). Kaliteye duyulan ihtiyaç, tüm dünyadaki kurumlar için zaman geçtikçe daha önemli hâle gelmektedir. Hem küresel hem de ulusal düzeyde, çeşitli faktörler yükseköğretim kurumlarında da değişim kavramını zorunlu hâle getirmektedir ve bu durum yükseköğretim kurumları için de bir kalite mükemmelliği çerçevesinin benimsenmesini gerektirmektedir (Sunder, 2016).

Antik çağlardan beri üniversitelerin benzersiz bir öz örgütlenme ile özelliklerinin çoğunu bugüne kadar muhafaza etmeleri gerçeğine rağmen, küreselleşme süreçleri, değişim hızını artıran süreçler ve ortaya çıkan çeşitli yeni zorluklar üniversitelerin yönetimi için yeni gereksinimleri de beraberinde getirmiştir. Öğrenci sayısının sürekli büyümesi, üniversitelerde kapsamlı bir çalışma ölçeğini yüksek kalite ile bir araya getirme gereksinimini yaratmaktadır. Bu bağlamda üniversiteler, birincil bir hedef olarak performans verimliliğini arzulayan diğer tüm organizasyonlara çok benzemektedir (Patapas ve diğerleri, 2013). Ancak yükseköğretim kurumları aynı zamanda, kalite kavramını incelemek için benzersiz bir ortam sağlamaktadır. Bu kurumların idari ve yardımcı hizmet alanları genelde tipik hizmet sektörü işletmeleri ile benzer şekilde işlev görse de, akademik / öğretim alanları iş dünyasından farklıdır (Pavlović ve diğerleri, 2014).

Yükseköğretim kurumlarında, kaynaklar için giderek artan rekabet faktörü, yeni öğrenme biçimleri, öğretim için geliştirilen yeni teknolojiler ve öğrencilerin yeterlikleri için oluşan yeni gereksinimler birlikte, kurumlar üzerinde rekabetçi yapılarını sürdürebilmeleri için daha büyük bir baskı oluşturmaktadır.

Tribus'a göre, bu çerçevede, eğitim organizasyonlarında pazar araştırması yapmak ve hizmet kalitesini yakından kontrol etmeye duyulan ihtiyaç açıktır. Kalite, belirli fakültelerin plan ve programlarındaki konuların sadece birini değil, aynı zamanda rekabet avantajı elde etmenin bir yolunu da temsil etmelidir (Ramanan & Ramanakumar, 2014).

Yükseköğretim kurumlarında kalitenin tanımlanması konusunda çeşitli kaynaklar çeşitli görüşler ortaya atmıştır. Kimi kaynaklar kalite kavramını öğrenci memnuniyeti ile ilişkilendirirken, kimi kaynaklar ise tüm paydaşlar için farklı kalite tanımları yapmıştır (Donlagić & Fazlić, 2015).

Çalışanlar, bakanlık, sanayi, yönetim, bağışçılar ve finansal kurumlar, öğrenciler, yerel topluluklar gibi çok sayıda paydaşa sahip olan yükseköğretim kurumlarında kalite farklı ilgi gruplarının veya paydaşların farklı önceliklere sahip olduğu ve ilgi odağının farklı olabileceği göreceli bir kavramdır (Sunder, 2016).

Bir diğer ifade ile yükseköğretim kurumlarında kalite kavramı, farklı paydaşlar için farklı anlamlara sahiptir. Kurum içinde, kalitenin birbirinden farklı veya çelişkili tanımlarına sahip olabilecek hem iç hem de dış paydaşlar vardır. Bu durum kurumlar için eğitim sektöründeki "ürün" kavramının karmaşık yapısı ile birlikte kalitenin yönetilmesini zorlayan bir diğer unsurdur (Becket & Brookes, 2008).

Sunder'a göre yükseköğretimde kalite ihtiyacı sürecine etki eden unsurlar arasında inovasyon, ulusal ve küresel çeşitli faktörler, daha yüksek standartlara ve süreçlerin iyileştirilmesine duyulan ihtiyaçlar, bütçe sınırları, öğrencileri hayata hazırlama gibi kavramlar yer almaktadır (Sunder, 2016). Yükseköğretim kurumlarında kalite kavramı, sadece öğrencilerin memnuniyetine değil aynı zamanda eğitim programlarına erişim, öğrencilerin ilgi, katılım ve devamlılığına da dikkat ederek akademik yüksek standartların ve kalitenin korunması için net ölçütler ve prosedürler ile tanımlanmalı ve uygulanmalıdır (Külcü, 2017). Üniversitelerin "öğrencilerin mesleki, entelektüel ve estetik şekillenmesine ortam sağlayan eğitim kurumları olması" yanında "insanın ve doğanın çözülmemiş sorunlarına ışık tutan ve bilimin sınırlarını zorlayıcı çalışmalar yapan eğitim, öğretim ve araştırma kuruluşu" olarak tanımlanması, üniversitelerin kendi iç işleyişinde çağdaş bir yaklaşım olan kalite anlayışına geçişte, önemli bir neden olarak görülmelidir. Bu yaklaşımı benimseyen üniversiteler sadece ders programlarına yönelik değil, kendi idari işleyişlerini yeniden yapılandırarak da kaliteye dayalı eğitim sistemlerini oluşturmuşlardır. Bu

gelişmeler yükseköğretim kurumlarını iki temel unsura yönlendirmiştir. Eğitim ve yönetim bu iki unsuru oluştururken, bu unsurların kalitesi üniversitenin kalitesini de belirlemektedir (Belash ve diğerleri, 2015).

Eğitim kalitesi, genel olarak eğitim süreci (ve bu sürecin sonuçları, süreçleri, çevresi) ile eğitimin tanımlanmış ihtiyaçları, hedefleri, gereksinimleri, normları ve standartlarının dengeli bir şekilde uyumluluğu olarak anlaşılmaktadır (Mehrabi, 2012). Öğrencilerin yüksek başarı düzeyleri sergiledikleri zamanlarda, eğitim sistemlerinin çoğunlukla daha yüksek kalitede olduğu varsayılmaktadır. Kalitenin iyileştirmesi, pek çok kişi açısından öğrencilerin öğrenebileceği miktarın artırılması eylemlerini içerir. Bununla birlikte gözlemcilerin çoğu, eğitim sistemlerinin, bilişsel bilginin iletilmesinin ötesine taşıyan çok yönlü hedeflere sahip olduğunun farkındadırlar. Bu hedeflere örnek olarak, ilgili istihdam becerilerinin geliştirilmesi ve toplumsal yaşam kalitesinin geliştirilmesi ile ilgili tutumlar verilebilmektedir (Vijay, 2013).

Yükseköğretimde kalite yönetimi ise; öğretim üyeleri ve öğrencileri kapsayan akademik birimler, öğrencilerin kabul ve kayıt birimleri ve laboratuvar ve kütüphane tesisleri gibi diğer destek hizmetlerinden oluşan idari ve destek birimleri gibi pek çok yönü içerdiği için karmaşık bir olgudur. Üstelik yükseköğretimdeki akademik kurumların; sunulan dersler, fakülte üyelerinin öğretim becerilerinin yanı sıra tesis ve hizmetler için sürekli çeşitli değerlendirmeler yapmaları zorunludur (Davis, 2017).

### Altı Sigma

Yunan alfabesinin bir harfi olan sigma ( $\sigma$ ), standart sapmayı gösteren istatistiksel bir terimdir. Standart sapma ise bir formül yardımıyla hesaplanabilen ve çeşitli verilerin örneklem ortalamasından ne kadar uzakta olduğunu gösteren bir terimdir (Pepper & Spedding, 2010).

Altı sigma kavramı, bir sistem içindeki kusur oranının istatistiksel bir ölçüsünü ifade eder. Bu kavram, istatistiksel tekniklerle desteklenerek, her bir milyon faaliyet başına 3,4 hata adedini hedefleyen, süreç iyileştirme için yapılandırılmış ve sistematik bir yaklaşım sunmaktadır (Fogarty, 2015). Altı sigma yönteminde ideal süreç sigma düzeyi 6'dır. Sigma düzeyi 6'ya ulaştığında milyonda hata olasılığı 3,4 olacaktır (Aslan, 2005).

Altı sigma kavramı Motorola firması tarafından geliştirilmiştir. Motorola'da hazırlanan yeni kalite yönetim sistemi hakkında bir araştırma raporu, üretimin her aşamasında uygunsuzluk sayısının ne kadar az olursa ürünün o kadar iyi performans gösterdiğini de belirtmiştir. Bu rapor, sorunların çözümü için anahtar bir araç olarak mantıksal filtrelerin uygulanmasının yolunu açtığı için büyük bir önem taşımaktadır. Motorola'nın o zamanki CEO'su olan Bob Galvin, bu sistemin lideri olmuş ve onun yardımıyla geliştirilen dört aşamalı mantıksal filtre günümüzdeki altı sigma yaklaşımının iskeleti haline gelmiştir (Atmaca & Girenes, 2009). Motorola'da altı sigma kavramı, bir metrik, yöntem ve yönetim sistemi olmak üzere üç farklı seviyede düşünülmekteydi (Jadhav ve diğ., 2015). Ardından 1990'lı yıllarda, General Electric CEO'su Jack Welch, altı sigma yaklaşımını, GE genelinde kullanarak yaygınlaştırmıştır. GE'nin sunduğu kâr ve kalite kazanımları, bu yaklaşımın birçok büyük şirkette uygulanmasını sağlamıştır (Shetty ve diğerleri, 2016).

Altı sigma yönetim sistemi; işletme stratejisi ve bu strateji ile başarıyı en çok yansıtan metriklere bir açıklık getirmektedir (Dalğar ve diğ., 2010). Sistem, bu metrikleri geliştirecek projeler için bir çerçeve oluşturmakta ve hızlı, sürdürülebilir ve iyileştirilmiş işletme sonuçları için girişimleri yönetecek liderleri ön plana çıkarmaktadır (De Mast & Lokkerbol, 2012).

Atı Sigma yaklaşımı, verilere dayalı karar verme mekanizmalarına vurgu yapan, problemleri çözmek için proje takımlarını kullanan, analitik problem çözme çerçevesine sahip, müşteri odaklı bir yaklaşım ile karakterize edilebilir (Koning ve diğ., 2008). Altı sigma sonuç talep eden bir yaklaşımdır. Sonuçlara müşteri gereksinimleri ve işletme stratejileri ile çok yakından ilişkili projeler yardımıyla erişmektedir. Altı sigma, başarı şansını arttıracak şekilde proje yönetimi ve işletme süreç iyileştirme kavramlarını birleştirmektedir.

Bir iyileştirme yöntemi olarak altı sigma yaklaşımının en önemli avantajlarından birisi de, işletmelerin hacmi ve faaliyet gösterdiği sektörden bağımsız olarak, işletmelere, müşteri algısına dayanan kalite kavramını ortak bir metrik olarak aşılabilmesidir (De Koning ve diğerleri, 2008). Ayrıca, altı sigma,



yalnızca kaliteye odaklanan bir yaklaşım değildir. Örgütün bütün ürünlerinde ve bölümlerinde uygulanabilmesi açısından da önem arz etmektedir (Çobanoğlu, 2015).

Altı sigmanın diğer iyileştirme tekniklerinden en büyük farkı; tek bir yöntem ya da strateji üzerine kurulu, gelip geçici bir heyecan olmaması ile birlikte, yöneticilik becerisini ve performansını iyileştirmeyi hedefleyen esnek bir sistem olmasıdır. Altı sigma, iş dünyasını 21. yüzyılda başarıya ulaştıracak yeni bir formül ortaya koymak için, geçen yüzyılın en önemli yönetim fikirleri ve en iyi uygulamalarını temel almaktadır. Kısa süre içinde bazı üst ve orta düzeydeki şirketlerin elde ettiği büyük boyutlu kazançlar, altı sigmanın ne kadar güçlü bir yöntem olduğunun bir kanıtıdır. En az bunun kadar önemli olan başka bir nokta da, altı sigmanın kalıcı başarıyı garantileyecek yeni yapı ve uygulamaları geliştirme konusunda oynadığı roldür (Trnka, 2012).

Altı sigma yönteminin temel hedefi, süreçlerde iyileştirmelere ve varyasyonların azaltılmasına odaklanan, ölçüme dayalı bir stratejinin uygulanmasıdır. Bu, sistematik olarak TÖAİK (DMAIC) ve TÖATD (DMADV) olmak üzere iki adet altı sigma alt yönteminin kullanımı ile başarılabilir (Firuzan ve diğ., 2012). Altı sigma TÖAİK yöntemi (Tanımlama, Ölçme, Analiz Etme, Geliştirme ve Kontrol Etme) belirlenmiş spesifikasyonların altına düşen ve kademeli olarak iyileştirme arayan süreçler için bir iyileştirme sistemidir. TÖATD yöntemi ise, (Tanımlama, Ölçme, Analiz, Tasarım, Doğrulama) altı sigma kalite düzeyinde yeni süreçler veya ürünler geliştirmek için kullanılan bir iyileştirme sistemidir (Larsson & Norén, 2011).

Eğitim süreçlerinin iyileştirilmesi için, ideal bir yaklaşım TÖAİK yöntemi olacaktır. Bunun nedeni ise; eğitim alanının pek çok ülkede tamamen esnek bir alan olmaması sebebiyle, süreçlere tamamen yeni bir yaklaşım oluşturmaktan ziyade mevcut süreçleri iyileştirmenin daha kolay ve uygun bir yaklaşım olmasıdır (Hung & Sung, 2011). Bu çalışmada, yükseköğretim kurumlarında uygulanan TÖAİK yöntemleri tartışılacaktır.

### **TÖAİK Yaklaşımı**

Altı sigma ve onun TÖAİK yöntemi ortaya çıktıktan sonra uygulamada geliştirilmiştir. İstatistiksel Kalite Kontrol, Toplam Kalite Yönetimi ve Taguchi'nin Kalite Kayıp Fonksiyonu'ndan da fikirler alan bu yaklaşım, kalite mühendisliği alanındaki kavramlar üzerine kurulmuştur. Başlangıçta süreç varyasyonlarını azaltmak için bir yöntem olarak tanımlanan TÖAİK, pratikte genel bir problem çözme ve geliştirme yaklaşımı olarak uygulanmakta olup, bir süreç iyileştirme yöntemi olarak altı sigmanın uygulanmasında önemli bir araçtır (Çağlar & Kurt, 2016).

Altı sigmanın merkezi olan, TÖAİK (DMAIC) yaklaşımda sorunlar beş aşamalı olarak ele alınır: Tanımlama (Define), Ölçme (Measure), Analiz (Analyze), İyileştirme (Improvement), ve Kontrol (Control). Bu beş aşamanın her biri çeşitli adımlar içermektedir. Beş aşamadan her biri için geliştirilen yol haritaları, iyileştirme projelerinin uygulanması yoluyla altı sigma proje liderlerine rehberlik etmektedir (De Koning & De Mast, 2006).

#### **Tanımlama Aşaması**

Desai ve Shrivastava'ya göre, bu aşamada projenin amaçları ve kapsamı belirlenir, süreç ve müşteriler hakkında bilgi toplanır, iç ve dış müşterilere teslim edilecek ürün ve hizmetler belirlenir (Soković ve diğerleri, 2009). Proje ve proje ekibinin belirlenmesi, iyileştirilecek proje çıktılarının belirlenmesi ve süreç haritalarının çizilmesi de bu aşamada gerçekleştirilmektedir (Alhuraish ve diğerleri, 2016).

#### **Ölçme Aşaması**

Ölçme aşaması altı sigma yolunda önemli bir geçiş adımı olup, proje ekibinin sorunu işlemesine ve bir sonraki Analiz aşamasının hedefi olacak temel nedenlerin araştırılmasına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, proje ekibinin sorun/süreci doğrulaması, sorun/hedefi incelemesi ve kilit adım/girdileri ölçmesi gerekmektedir (Mazumder, 2014).

#### **Analiz Aşaması**

Analiz aşaması, doğrulanmış ölçüm sistemi ile elde edilen verilerin çeşitli istatistik araçları ile analize tâbi tutulduğu aşamadır (Bandyopadhyay & Lichtman, 2007). Bu aşamada, ölçüm aşamasında elde edilen verilerin analiz edilmesi ile hataların kök sebepleri ve bunların etkileri belirlenmektedir (Zhao, 2011).

### İyileştirme Aşaması

Analiz aşamasında elde edilen istatistikî sonuçlar ile belirlenen sebeplere yönelik iyileştirme aktivitelerinin yapıldığı aşamadır. Çıktıların optimize edilmesi için hangi girdiler üzerine odaklanması gerektiği bilgisi bir önceki aşama olan analiz aşamasından alınarak gerekli iyileştirmeler yürütülür. Bu aşama, problemin ortadan kaldırılacağı ya da etkilerinin azaltılacağı aşamadır (Bandyopadhyay & Lichtman, 2007).

### Kontrol Aşaması

Hedeften sapmaların hatalara neden olmadan önce düzeltildiğinden emin olmak için kontrol aşaması uygulanır. Bu aşama, başarılı süreç revizyonlarının standartlaştırılması, iyileştirilmiş süreç için kontrol planı adı verilen bir dizi talimatın oluşturulması ve sürecin sahibine teslim edilmesi adımlarını içermektedir (Soković ve diğerleri, 2009).

### TÖAİK Yönteminde Kullanılan Araçlar

TÖAİK yöntemindeki aşamaların her biri, farklı kalite araç ve teknikleri kullanılarak uygulanabilir. Aynı zamanda bu kalite araçlarından bazıları birden fazla aşamada da kullanılabilir (Jenicke ve diğerleri, 2008). Alhuraish ve diğerlerinin çalışma sonuçları, yalın üretim ile birlikte altı sigma uygulamalarında kullanılan araçların işletmelere finansal, operasyonel ve yenilik performansı açılarından önemli ölçüde destek verdiğini belirtmiştir (Albliw ve diğerleri, 2014).

TÖAİK yönteminin çeşitli aşamalarında kullanılan pek çok araç ve teknik bulunmaktadır. Araştırma, veri analizi ve karar verme evrelerinde çeşitli araç ve tekniklerin kullanılması gereklidir. Bu araçların tümü istatistiksel olmamakla birlikte, aynı zamanda beyin fırtınası, süreç haritalama ve benzeri bir takım analitik ya da yönetsel araçlar da mevcuttur (Pryor ve diğerleri, 2012).

**Tablo 1:** Genel kullanılan araç ve teknikler

Aşama	Kullanılan Araç ve Teknikler
<b>Tanımlama</b>	Proje Seçim Araçları, Değer Akış Haritalama, Proje Beyanı, Paydaşlar Analizi, İletişim Planı, SIPOC Haritası, Süreç Haritalama
<b>Ölçme</b>	Veri Toplama Planı, Pareto Diyagramı, Histogram, İstatistiksel Örneklem, Kontrol Diyagramları,
<b>Analiz</b>	Pareto Diyagramı, Balık Kılıcı Diyagramı, Beyin fırtınası, Hipotez Testi, FMEA, ANOVA
<b>İyileştirme</b>	Beyin Fırtınası, Kıyaslama, 5S, Hat Dengeleme, Süreç Akış İyileştirmeleri, Kaizen, Poka-Yoke, FMEA
<b>Kontrol</b>	Kontrol Diyagramları, Eğitim Planı, İletişim Planı, Görsel Süreç Kontrol, Süreç Kontrol Planları

### Yükseköğretim Kurumlarında Altı Sigma

Yükseköğretim süreci bir üretim sürecine benzemektedir. Bir imalat sürecinde, hammaddeler, bitmiş ürünler üretmek üzere bir dizi aşamada işlenmektedir. Benzer şekilde, yükseköğretim kurumları, bir dizi adımla gelen öğrencilerden mezunlar üretmektedir. Yükseköğretimde kalite; müfredat, ders içeriği, gelen öğrenciler, öğretmenler, eğitim ve değerlendirme yöntemleri gibi çeşitli faktörlere bağlıdır.

İsrafların yükseköğretim sisteminde tanımlanması oldukça önemlidir. Bu kurumlardaki israflar arasında, "diğer derslerde hali hazırda öğretilen öğretim konuların tekrardan öğretilmesi, materyallerin aşırı incelenmesi, gereksiz tanıtımlar, kullanılmayan konuları öğretme" gibi kavramlar bulunmaktadır. Yüksek kaliteli bir mezun oluşturmak için, paydaşların görüşleri göz önüne alınarak sürecin tamamında israfların en aza indirilmesi için gereken çabalar gösterilmelidir (Prasad ve diğerleri, 2012).

Altı sigma yöntemi, yükseköğretim kurumlarının paydaşlarına önerdiklerinin etkinliğini incelemek ve iyileştirmek için güçlü bir mekanizma sunmaktadır (Pepper & Spedding, 2010). Altı sigmanın program tasarımı ve süreç iyileştirmelerine yönelik yaklaşımı, süreçteki tüm paydaş ve müşterilerin beklentilerini karşılayacaktır. Altı sigmanın süreç iyileştirmelerine yönelik yaklaşımı; fakülte ve personelin geliştirilmesi, eğitim ve araştırmalara yatırımın artırılması, sınıf, kütüphane, eğitimsel teknoloji gibi kavramların geliştirilmesine odaklanmaktadır. (Kaushik & Khanduj, 2010)

Altı sigmanın, yönetim düzeyini ve öğretim kalitesini yükseltmek için önemli bir referans değeri vardır. Altı sigmanın üniversitelerde uygulanmasında şu ilkelere dikkat edilmelidir:

- Öğrenciler, öğretmenler, işverenler ve tüm toplum gibi paydaşlar göz önüne alınmalıdır.
- Verilere ve olgulara dayalı karar verilmeli ve yükseköğrenim kalite yönetimi bilimsel olarak geliştirilmelidir.
- Süreç yönetimine odaklanılmalı ve eğitim kalite yönetiminin maliyeti azaltılmalıdır
- Üniversitede ekip çalışmasına önem verilmelidir.
- Eğitim kalitesi ve sürekli yenilik ruhu geliştirilmelidir.

Quinn ve diğerleri (2009), yükseköğretim kurumlarında altı sigma yönteminin uygulanmasının; kalite geliştirme takımını yönetmek için genellikle tam zamanlı bir meslek mecburiyeti gerekmesinden dolayı bir tereddüte sebep olabileceğini belirtmişlerdir. Örnek olarak; sanayi işletmelerinde, bu durum "Yeşil Kuşak" veya "Siyah Kuşak" sertifikalı liderler tarafından sağlanmaktadır (Pavlović ve diğerleri, 2014).

Altı Sigma gibi kalite için ortak ölçüm metriğinin varlığı veya benimsenmesi kurumlar için;

- Yükseköğrenim imkânı sunan diğer kurum ve benzeri programları performans açısından karşılaştırmak,
- Performansın mevcut seviyesine dayalı olarak daha yüksek hedeflere ulaşmak için performans hedefleri belirlemek ki bu durum fonksiyonlar ve bölümler arasında iyi bir şekilde tanımlanmış ve anlaşılabilir olduğu takdirde, kurum içerisindeki sürekli iyileştirme girişimlerine yardımcı olacaktır.
- Pay sahipleri, müşteriler, çıktılar ve süreçlere netlik kazandırıp, belirsizliği ortadan kaldırmak konularında yardımcı olacaktır (Đonlagić, S., & Fazlić, 2015).

Yükseköğretim kurumlarında altı sigma yöntemini uygulamanın aynı zamanda çeşitli zorlukları da vardır. Bunlardan bazıları;

### **Ürün ve Müşteri Tanımı**

Öğrenciler hem ürün hem de müşteri olarak tanımlanabilir. Eğitim sürecinin katılımcıları olan öğrenciler; süreç içinde işlenmekte olan bir ürün, tamamlanmış bir ürün (mezun), kampüsteki tesisler veya ve ders materyallerini kullanan bir müşteri olarak görülebilir. Aynı zamanda mezun öğrencilerin işverenleri, ebeveyn ve aileleri ve genel olarak toplum da yükseköğretim kurumlarının müşterileri olarak kabul edilebilmektedir.

### **Kalitenin ölçülmesi**

Eğitim ortamında kalite ölçümleri sanayi işletmelerine kıyasla çok daha zordur. Eğitim sürecinin ve ürününün maddi olmayan doğası, belirli fiziksel özelliklere ve iyi kurulmuş ölçüm sistemlerine sahip bir imalat sürecinin çıktısının ölçülmesinden büyük ölçüde farklıdır. Aynı zamanda öğrencilerin eğitim tecrübesinden elde ettikleri çoğunlukla farklıdır ve homojen değildir.

### **Veri ve analizindeki zorluklar**

Fiziksel özelliklerin sıklıkla ölçülmekte olduğu bir imalat ortamında, veri toplama sistemleri yerinde veya kolayca kurulabilir ve ölçüm işlemleri açıktır. Veri kalitesi genellikle yüksektir. Akademik ortamlarda ise, bazı alanlardaki performansları değerlendiren sistemler bulunmayabilir. İmalattan farklı olarak, akademik süreçler çoğu zaman işlemlerinin detaylı bir analizine tâbi tutulmamıştır.

İmalat ortamında, üretim süreçlerindeki işlemleri analiz etmek için akış diyagramları, sebep-sonuç diyagramları, pareto analizi, histogramlar, dağılım diyagramları ve çalışma çizelgeleri gibi analiz araçlarının kullanımı yaygın bir uygulamadır. Bu araçların uygulanması kolaydır, ancak akademik ortamlarda kullanımı yaygın değildir.

### **Kontrol edilemeyen faktörlerin etkisi**

Akademik bir ortamda, pek çok etki genellikle akademik sistemin kontrolü dışındadır ve ölçülmesi zor veya imkânsızdır. Örneğin, öğrenci başarısı; kişisel motivasyonun, psikolojik faktörlerin, sosyolojik etkilerin ve aile baskısının bir işlevi olabilir. Bunlar gibi faktörler, kontrol veya ölçümleri çok zor olmakla beraber, istenen veya istenmeyen sonuçlar üzerinde güçlü bir etkiye sahip olabilmektedir.

Benzer şekilde Albliwi ve diğerleri 2014 yılında yapmış oldukları çalışmada yükseköğretim kurumlarında yalnız altı sigma uygulamalarının zorluklarına değinmişlerdir. Bunlardan bazıları:

- Başka bir kuruluşun veya başka sektördeki bir işletmenin kalite geliştirme stratejisinin, yani terminoloji, araç ve tekniklerinin kullanılması ve uyarlanmasındaki zorluklar.
- Kalite geliştirme programlarının uygulanmasının yararları konusunda farkındalığın olmaması.
- Kültür ve kültür değişimine karşı gösterilen direnç. Bir organizasyonun kültürünü değiştirmenin; çalışanların alışkanlıklarını, tutum ve zihniyetlerini değiştirmek anlamına geldiği için oldukça zorlu bir süreç olması.
- Müşterilerin isteklerini ve farklı müşteri tiplerini anlamak ile ilgili zorluklar olarak tespit edilmiştir.

### **Literatürde Yapılmış Örnekler**

Literatüre bakıldığı zaman yükseköğretim kurumlarında uygulanmış çok fazla altı sigma çalışması örneği görülmektedir. Ancak yine de yapılan çalışmalar, altı sigma yönteminin akademik bir ortamda uygulanmasının zorluklarına rağmen, üniversitelerde altı sigma proje başarılarının olduğunu göstermektedir.

Prasad ve diğerleri (2014), bir mühendislik eğitim kurumunda altı sigma yöntemi ile bir vaka çalışmasını tartışmışlardır. Bu çalışmada, mühendislik eğitim kurumuna kabul edilen öğrenciler, sürecin girdileri olarak değerlendirilmekte ve mezun mühendis adı verilen çıktıya dönüştürülmek amacıyla eğitim görmekteledir. Sürecin müşterilerini sanayi işletmeleri, toplum ve yüksek lisans kurumları olarak belirleyen bu çalışmada amaç yüksek lisansa kabul edilen, sanayiye yetiştirilen ve girişimci olan öğrenci sayısını arttırmaktır. Uygulanan çeşitli analizler sonucunda kalitenin artırılması için kurumda modern iletişim tesisleri, (internet erişimi, kütüphane bağlantıları vb.) sanayi-üniversite işbirliği, kütüphanenin modernizasyonu gibi konulara yoğunlaşması tavsiye edilmiştir.

Ucharia ve diğerleri (2016), teknik eğitim kurumları için ekip çalışması ve altı sigma takımının nasıl oluşturulabileceğini sanayi işletmeleri ile karşılaştırarak göstermiştir. Makalede, altı sigmanın tanımlama, ölçüm, analiz, iyileştirme ve kontrol aşamalarında kalite iyileştirmelerinin çeşitli yönleri ve bunların eğitim sektörüyle nasıl ilişkili oldukları tartışılmıştır.

Chow ve Downing (2016), üniversitenin ilk yılından sonra öğrencilerin okuldan ayrılma sebeplerini bulmak ve bu ayrılma oranını yüzde on veya daha az olarak korumak için bir çalışma yürütmüştür. Analiz aşamasından elde edilen sonuçlara dayanarak, okuldan ayrılma riski yüksek birinci sınıf öğrencilerinin üç alt grubu tespit edilmiştir. Bu gruplar içerisinde, örneğin matematikte göreceli olarak daha zayıf bir geçmişe sahip öğrenciler grubu, özel matematik derslerine atanmış, akademik olarak denetimli öğrenciler grubunun ise, ilk üniversite yıllarında tatmin edici ilerlemeyi göstermek için atmaları gereken belirli adımlara dair çeşitli akademik planlara katılımı sağlanmıştır.

Mazumder'in 2014 yılındaki araştırmasında yükseköğretim kurumlarında kaliteyi iyileştirmek için çeşitli altı sigma modelleri sunulmuştur. Eğitim kalitesini ve öğrenci performansını etkileyen farklı faktörlerden bazıları; akademisyenlerin performansı, sınıftaki öğrenci sayısı, ders materyalleri ve işlenen ders sırası olarak belirlenmiştir. Öğrenci başarısını ölçmek için kullanılan faktörler ise; öğrencilerin okula devam etme oranı, mezuniyet oranı ve mezun olduktan hemen sonra akademik derece ile ilgili alanda istihdam edilme yüzdesi olarak verilmiştir. Ardından düşük eğitim kalitesine sebep olan birçok etmen bir balık kılçığı diyagramı ile incelenirken, sonrasında bu sorunlara yönelik önlemler sunulmuştur.

Kaushik ve Khanduja (2010), altı sigma yöntemini bir teknik enstitüde uygulayarak öğrencilerin derslerini geçme oranını artırma imkânlarını gözden geçirmiştir. Süreç haritası, FMEA, Histogram, Pareto Diyagramı, Balık kılçığı diyagramı, aksiyon kontrol planı gibi birçok araçtan yararlanılarak yapılan çalışma sonucunda istenilen başarıya ulaşılmış ve öğrencilerin derslerini geçme oranı artırılmıştır.

Hargrove ve Burge tarafından 2002 yılında, amacı mühendislik öğrencilerinin altı yıllık bir süre zarfında okulu bırakmalarına neden olan yıpranma faktörlerini tespit etmek olan bir altı sigma pilot çalışması yürütülmüştür. Üniversiteden ayrılan veya ana dalını mühendislikten diğer bir disipline çeviren öğrencilerin bu kararlarına etki eden on adet kritik kalite faktörü öğrenci anketleri aracılığı ile tanımlanmıştır. Devamında yapılan çalışmaların sonucu ise finansal yardım, fakültenin gelişimi ve öğretim kalitesinin artırılması ihtiyaçlarını açığa çıkarmıştır.

Verma tarafından 2008 yılında öğrencilerin yükseköğretime başvuru ve değerlendirme sürecinin incelendiği çalışmada, yükseköğretim kurumlarında bu sürecin daha iyi işlemesi için; öğrencilerle daha iyi iletişim sisteminin sağlanması, iyileştirilmiş ofis tasarımı, geri bildirim sisteminin daha iyi işlemesi, dosyalarla ilgili görsel yönetim sistemlerinin iyileştirilmesi gibi aksiyonlar tavsiye edilmiştir.

Burtner, Mercer Üniversitesi Mühendislik Fakültesi'nde altı sigma yöntemini kullanarak, uygulanacak bazı projeleri tanımlanmıştır. Bu projelerde; öğrencilerin matematik derslerindeki başarıları, öğrencilerin bir mühendislik programından mezun olmak için harcanan sürenin azaltılması gibi konuları ele almıştır.

### Sonuç

Altı Sigma, herhangi bir sistem içerisindeki süreçlerin iyileştirilmesi ile işletmeler için müşteri memnuniyetine ulaşmayı sağlayan güçlü bir araçtır. Motorola firmasında başlayan ve daha sonra dünya çapında birçok üretim ve hizmet sektörü işletmesi tarafından da benimsenen altı sigma yöntemi, uygulandığı bu işletmelere büyük kazançlar sağlamıştır. Literatüre bakıldığında ise yükseköğretim kurumlarında yapılan altı sigma çalışmalarının, özellikle diğer çeşitli üretim ve hizmet sektöründeki çalışmalara kıyasla oldukça az sayıda olduğu görülmektedir. Yine de yükseköğretim kurumlarında yapılan çalışmalara bakıldığında, kurumların çeşitli akademik ve yönetsel alanlarda çeşitli amaçlar doğrultusunda altı sigma çalışmalarını yürüttükleri ve süreçlerini iyileştirdikleri görülmektedir.

Bu çalışmada, kalite kavramı ve yükseköğretim kurumları ile ilişkisi açıklandıktan sonra, yükseköğretim kurumlarında altı sigma kavramına değinilmiştir. Çeşitli kurumlarda öğrenci başarısı ve devamlılığını arttırmak, kayıt kabul sürecini geliştirmek gibi çeşitli akademik ve yönetsel süreçlerin iyileştirilmesi için yapılan altı sigma uygulamalarına değinilmiştir. Bu ve benzeri çalışmaların yükseköğretim kurumlarında daha sık uygulanmasının bu durumlarda eğitim kalitesini daha da arttıracak rahatlıkla söylenebilir.

### Referanslar

- Abliwi, S., Antony, J., Abdul Halim Lim, S., & van der Wiele, T. (2014). Critical failure factors of Lean Six Sigma: a systematic literature review. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 31(9), 1012-1030.
- Alhuraish, I., Robledo, C., & Kobi, A. (2016). Impacts of Lean Manufacturing and Six Sigma. In *22nd ISSAT International Conference on Reliability and Quality in Design (RQD 2016)*.
- Aslan, D., Demir, S., (2005). Laboratuvar Tıbbında Altı Sigma Kalite Yönetimi. *Türk Biyokimya Dergisi*, 30, 272-278.

- Atmaca, E., & Girenes, S. Ş. (2009). Literatür Araştırması: Altı Sigma Metodolojisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3).
- Bandyopadhyay, J. K., & Lichtman, R. (2007). Six Sigma approach to quality and productivity improvement in an institution for higher education in the United States. *International Journal of Management*, 24(4), 802.
- Becket, N., & Brookes, M. (2008). Quality management practice in higher education-What quality are we actually enhancing?. *Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education (Pre-2012)*, 7(1), 40.
- Belash, O., Popov, M., Ryzhov, N., Ryaskov, Y., Shaposhnikov, S., & Shestopalov, M. (2015). Research on University Education Quality Assurance: Methodology and Results of Stakeholders' Satisfaction Monitoring. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 214, 344-358.
- Chow, T. and Downing, C. (2016) Adapting Six Sigma for Academia. *ISE Magazine*, 48, 24-29.
- Cudney, E. A., Elrod, C. C., & Stanley, S. M. (2014). A systematic literature review of Six Sigma practices in education. *International Journal of Six Sigma and Competitive Advantage*, 8(3-4), 163-175.
- Çağlar, M. A., & Kurt, M. (2016). Altı Sigma Yaklaşımı Ve Savunma Sanayi Sektöründe Bir Uygulama. *Journal of Industrial Engineering (Turkish Chamber of Mechanical Engineers)*, 27(3).
- Çobanoğlu, O.H. (2015). *Örgütsel Değişim ve Türkiye Futbol Federasyonunda Altı Sigma Yönetim Modelinin Uygulanabilirliği*. Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- D. K., Prajual, P. J., & Malarout, N. (2016). Six-sigma framework for improving course delivery Effectiveness in an educational institution.
- Dalğar, H., Sebahattin, T. A. Ş., Cevher, E., & Osman, A. K. I. N. (2010). Maliyet Yönetim Aracı Olarak Altı Sigma: Kuramsal Bir Yaklaşım. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1).
- Davis, M. B. (2017). *Personnel perceptions of Six Sigma as a preparation tool for facilitating change: a case study* (Doctoral dissertation, The University of Alabama).
- De Koning, H., & De Mast, J. (2006). A rational reconstruction of Six-Sigma's breakthrough cookbook. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 23(7), 766-787.
- De Koning, H., Does, R. J., & Bisgaard, S. (2008). Lean Six Sigma in financial services. *International Journal of Six Sigma and Competitive Advantage*, 4(1), 1-17.
- De Mast, J., & Lokkerbol, J. (2012). An analysis of the Six Sigma DMAIC method from the perspective of problem solving. *International Journal of Production Economics*, 139(2), 604-614.
- Donlagić, S., & Fazlić, S. (2015). Quality assessment in higher education using the SERVQUALQ model. *Management: journal of contemporary management issues*, 20(1), 39-57.
- Firuzan, A. R., Kuvvetli, Ü., & Gerger, A. (2012). Altı Sigma Metodolojisi Ve Otomotiv Sektöründe Bir Uygulama. *Journal Of Yasar University*, 25(7), 4176-4188.
- Fogarty, D. (2015). Lean Six Sigma and big data: Continuing to innovate and optimize business processes. *Journal of Management and Innovation*, 1(2), 2-20.



- Hargrove, S.K. and Burge, L. (2002) Developing a Six Sigma Methodology for Improving Retention in Engineering Education. *32nd ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, Boston*, 6-9 November 2002, S3C-20-S3C-24.
- Hung, H. C., & Sung, M. H. (2011). Applying six sigma to manufacturing processes in the food industry to reduce quality cost. *Scientific Research and Essays*, 6(3), 580-591.
- Jadhav, G.P., Jadvav, S.B., Bhagat, A. (2015). Six Sigma DMAIC Literature Review, *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 6(12), p.117.
- Jenicke, L. O., Kumar, A., & Holmes, M. C. (2008). A framework for applying Six Sigma improvement methodology in an academic environment. *The TQM Journal*, 20(5), 453-462.
- Kaushik, P., & Khanduja, D. (2010). Utilising six sigma for improving pass percentage of students: A technical institute case study. *Educational Research and Reviews*, 5(9), 471.
- Külcü, Ö. (2017). *Kamu üniversitelerinde kalite yönetimi ve kalite sistem dökümantasyonu çerçevesinde belge yönetimi*. Hacettepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Langstrand, J., Cronemyr, P., & Poksinska, B. (2015). Practise what you preach: quality of education in education on quality. *Total Quality Management & Business Excellence*, 26(11-12), 1202-1212.
- Larsson, M., & Norén, M. (2011). Assessment and improvement of QJ problem solving process with respect to Six Sigma.
- Maioreescu, I. (2015). From Quality Management to Excellence in Higher Education Institutions. *International Journal of Economic Practices and Theories*, 5(2), 130-135.
- Mazumder, Q. H. (2014). Applying six sigma in higher education quality improvement. In *American Society for Engineering Education*.
- Mehrabi, J. (2012). Application of Six-Sigma in educational quality management. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 1358-1362.
- Patapas, A., Smalskys, V., & Sudnickas, T. (2013). Changing Paradigm of Universities Management in Competitive Environment. Mykolas Romeris University Case. *Human Resources Management & Ergonomics*, 7(2).
- Pavlović, D., Todorović, M., Mladenović, S., & Milosavljević, P. (2014). The role of quality methods in improving education process: Case study. *Serbian Journal of Management*, 9(2), 219-230.
- Pepper, M. P., & Spedding, T. A. (2010). The evolution of lean Six Sigma. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 27(2), 138-155.
- Prasad, K. D., Subbaiah, K. V., & Padmavathi, G. (2012). Application of Six Sigma methodology in an engineering educational institution. *International Journal of Emerging Sciences*, 2(2), 210-221.
- Pryor, M. G., Alexander, C., Taneja, S., Tirumalasetty, S., & Chadalavada, D. (2012). The application of Six Sigma methodologies to university processes: The use of student teams. *Journal of Case Studies in Accreditation and Assessment*, 2, 1.
- Quinn, A., Lemay, G., Larsen, P. and Johnson, D.M. (2009) Service Quality in Higher Education. *Total Quality Management*, 20, 139-152.

- Ramanan, L., & Ramanakumar, K. P. V. (2014). Necessity of Six Sigma—As a Measurement Metric in Measuring Quality of Higher Education. *Intl Journal of Business Management Invention*, 3(1), 28-30.
- Soković, M., Jovanović, J., Krivokapić, Z., & Vujović, A. (2009). Basic quality tools in continuous improvement process. *Journal of Mechanical Engineering*, 55(5), 1-9.
- Sunder M, V. (2016). Constructs of quality in higher education services. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 65(8), 1091-1111.
- Trnka, A. (2012). Six Sigma Methodology with Recency, Frequency and Monetary Analysis Using Data Mining. *International Journal of Computer Theory and Engineering*, 4(4), 533.
- Ucharia V., Guleria C., Kanwar R. S., Sharma C., & Guleria P. (2016). Technical Education – Getting Quality Right. *International Journal for Scientific Research and Development* 4(6), 282-284.
- Verma, A. (2008) Applying Six Sigma Methodology to the Admissions Process in Higher Education. *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings, Pittsburgh, 22-25 June 2008*, 13.215.1-13.215.13.
- Vijay, A. (2013). Appraisal Of Student Rating As A Measure To Manage The Quality Of Higher Education In India: An Institutional Study Using Six Sigma Model Approach. *International Journal for Quality Research*, 7(3).

### Extended Abstract

Quality of a product or a service can be measured by its ability to satisfy customer requirements. In today's global world, economic growth depends on knowledge generation capacity. Moreover, higher education institutions play a key role on development of the knowledge based economy and society. The need for quality is getting more and more important for all the institutions around the world. Various global and national factors make the 'change' necessary in higher education institutions and this makes it necessary for these institutions to embrace a quality excellence framework. In this framework, the need for market research in education institutions and keeping the track of service quality is very clear. There are different views from different sources about the definition of quality in the higher education institutions. Various sources relate quality with student satisfaction and some other sources make different definitions of quality for all different stakeholders. The quality notion in higher education institutions should be defined and applied with clear measures, procedures and by paying attention to not only student satisfaction, but also access to education programs, students' interests, involvement and continuity in order to retain the high academic standards and quality. This situation requires a systematic quality control process. Quality control is defined by Japan Industry Standards as a system built on the economically production of the goods or service that customer requires. Quality control was introduced first in Japan in 1950 and the emphasis was put on the improvement of product quality in manufacturing processes by using statistical tools. Six Sigma term which is used frequently in business world nowadays, expresses a statistical measurement of the defect ratio within a system. Six Sigma method provides a systematic approach, supported by statistical techniques for process improvements and aims 3.4 defects per one million activity. Main goal of the Six Sigma is to implement a measurement based strategy that focuses on process improvements and reduction of variances. This goal can be achieved by using two Six Sigma sub methods: DMAIC and DMADV. DMAIC (Define-Measure-Analyze-Improve-Control) is a method used for the processes that drops below the determined specifications and looking for gradual improvements. DMADV (Define-Measure-Analyze-Design-Verify) is an improvement system used for development of new products or processes. An ideal approach for improving the educational processes will be the DMAIC method. The reason for this, is the education field not being completely flexible in

most of the countries. Therefore it is easier and more suitable to improve the current processes compared to develop completely new approaches to these processes. Six Sigma method provides strong mechanism to higher education institutions in order to examine and improve the effectiveness of their offerings to stakeholders. Program design and process improvement based approach of the Six Sigma method will meet the expectations of all the stakeholders and customers within the process. Six Sigma methods' approach towards to process improvements focuses on development of staff and faculties, investments for education and research activities, development of concepts such as libraries, classrooms and educational technology. Even though Six Sigma applications in higher education institutions cannot be commonly seen in the literature, there are still various studies that shows Six Sigma method can successfully be applied in higher education institutions despite the difficulties of this application in the academic environment. Six Sigma is a powerful method that provides customer satisfaction for organizations by process improvements in any kind of system. Six Sigma method that started in Motorola and later had been embraced by many product and service organizations worldwide, has provided many benefits to those organizations. Looking at the studies in higher education institutions, it can be seen that various institutions have applied Six Sigma method in various academic and managerial fields to reach their various goals. But the amount of studies on this subject in higher education institutions should be increased.