

ISSN : 2630 - 6301

Cilt : 9 / Sayı : 1 / Ocak 2019  
Volume 9 / Issue 1 / January 2019



# TRAKYA EĞİTİM DERGİSİ

TRAKYA JOURNAL OF EDUCATION





**Sahibi**  
Trakya Üniversitesi Rektörlüğü  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı Adına  
Prof. Dr. Sevinç MADEN

**Yazı İşleri Müdürü**  
Dr. Öğr. Üyesi Yıldırım TUĞLU

**Editörler**  
Doç. Dr. Emre GÜVENDİR  
Arş. Gör. Dr. Erdem DEMİRÖZ

**Alan Editörleri**  
Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU  
Doç. Dr. Aylin BEYOĞLU  
Doç. Dr. Yılmaz ÇAKICI  
Dr. Öğr. Üys. Emel SİLAHSIZOĞLU  
Dr. Öğr. Üys. Funda Gündoğdu ALAYLI  
Dr. Öğr. Üys. Gökhan ILGAZ  
Dr. Öğr. Üys. Mehmet YAVUZ  
Dr. Öğr. Üys. Özlem TUZCU  
Dr. Öğr. Üys. Şahin DÜNDAR

**İstatistik Editörü**  
Doç. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR

**Etik Editörü**  
Doç. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL

**Dil Editörü**  
Arş. Gör. Dr. Sinem DÜNDAR

**Web Editörü**  
Arş. Gör. Dr. Aynur GICI VATANSEVER

**Yayın Kurulu**  
Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU  
Prof. Dr. Hikmet ASUTAY  
Prof. Dr. Muhlise COŞKUN ÖGEYİK  
Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN  
Doç. Dr. Binali TUNÇ  
Doç. Dr. Cem ÇUHADAR  
Doç. Dr. Eylem BAYIR  
Doç. Dr. Güven ÖZDEM  
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN  
Doç. Dr. Nesrin GÜNAY  
Doç. Dr. Tuncer BÜLBÜL  
Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN  
Dr. Öğr. Üys. Durmuş ÖZBAŞI  
Dr. Öğr. Üys. Levent VURAL  
Dr. Öğr. Üys. Metin ÖZKAN  
Dr. Öğr. Üys. Sabri GÜNGÖR

**Kapak Tasarım**  
Doç. Dr. Aylin BEYOĞLU

**Kapak Görseli<sup>1</sup>**  
Doç. Dr. Ayder UZ

**Yayın Dili**  
Türkçe, İngilizce, Almanca

**Yayın Sıklığı**  
Yılda üç sayı (Ocak, Mayıs ve Eylül)

**İletişim**  
Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı  
İsmail Hakkı Tonguç Yerleşkesi  
22030 Edirne Türkiye  
Tel: +90 284 212 0808  
Faks: +90 284 212 0075  
Email: tuefder@trakya.edu.tr  
Web: http://dergipark.gov.tr/trkefd

**Owner**  
On behalf of Trakya University Chancellor's Office,  
Faculty of Education Dean's Office  
Prof. Dr. Sevinç MADEN

**Managing Editor**  
Assist. Prof. Dr. Yıldırım TUĞLU

**Editors**  
Assoc. Prof. Dr. Emre GÜVENDİR  
Res. Assist. Dr. Erdem DEMİRÖZ

**Field Editors**  
Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU  
Assoc. Prof. Dr. Aylin BEYOĞLU  
Assoc. Prof. Dr. Yılmaz ÇAKICI  
Assist. Prof. Dr. Emel SİLAHSIZOĞLU  
Assist. Prof. Dr. Funda Gündoğdu ALAYLI  
Assist. Prof. Dr. Gökhan ILGAZ  
Assist. Prof. Dr. Mehmet YAVUZ  
Assist. Prof. Dr. Özlem TUZCU  
Assist. Prof. Dr. Şahin DÜNDAR

**Statistics Editor**  
Assoc. Prof. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR

**Ethics Editor**  
Assoc. Prof. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL

**Language Editor**  
Res. Assist. Dr. Sinem DÜNDAR

**Web Editor**  
Res. Assist. Dr. Aynur GICI VATANSEVER

**Editorial Board**  
Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU  
Prof. Dr. Hikmet ASUTAY  
Prof. Dr. Muhlise COŞKUN ÖGEYİK  
Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN  
Assoc. Prof. Dr. Binali TUNÇ  
Assoc. Prof. Dr. Cem ÇUHADAR  
Assoc. Prof. Dr. Eylem BAYIR  
Assoc. Prof. Dr. Güven ÖZDEM  
Assoc. Prof. Dr. İbrahim COŞKUN  
Assoc. Prof. Dr. Nesrin GÜNAY  
Assoc. Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL  
Assoc. Prof. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN  
Assist. Prof. Dr. Durmuş ÖZBAŞI  
Assist. Prof. Dr. Levent VURAL  
Assist. Prof. Dr. Metin ÖZKAN  
Assist. Prof. Dr. Sabri GÜNGÖR

**Cover Design**  
Assoc. Prof. Dr. Aylin BEYOĞLU

**Cover Image<sup>1</sup>**  
Assoc. Prof. Dr. Ayfer UZ

**Publication Language**  
Turkish, English, German

**Publication Frequency**  
Three times in a year (January, May and September)

**Contact**  
Trakya University, Education Faculty Dean's Office  
İsmail Hakkı Tonguç Campus  
22030 Edirne, Turkey  
Tel: +90 284 212 0808  
Fax: +90 284 212 0075  
Email: tuefder@trakya.edu.tr  
Web: http://dergipark.gov.tr/trkefd

*Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yılda üç kez yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir.*

*Dergide yayınlanan makaleler yayın kurulunun izni alınmadan aynen veya kısmen yayınlanamaz.*

*Yayınlanan yazı ve makalelerin içeriği ile ilgili tüm sorumluluk yazarlara aittir.*

*Trakya Eğitim Dergisi ULAKBİM – SBVT (Sosyal Bilimler Veri Tabanı – 2015 Cilt 5, Sayı 1), Sosyal Bilgiler Atıf Dizini (SOBIAD), Türk Eğitim İndeksi ve Araştırmax tarafından indekslenmektedir.*

*<sup>1</sup>Kapak Görseli: Boyut: 100x80cm, Teknik: Akrilik ve karışık teknik. İsim: Kadırga 3. (Mitolojiye Gönderme) Yıl: 2016.*

## Ulusal Danışma Kurulu / National Advisory Board

Prof. Dr. Abdullah KAPLAN, Atatürk University  
Prof. Dr. Abdülvahit ÇAKIR, Gazi University  
Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN, Trakya University  
Prof. Dr. Ahmet KAÇAR, Kastamonu University  
Prof. Dr. Ahmet Şinasi İŞLER, Uludağ University  
Prof. Dr. Alemdar YALÇIN, Gazi University  
Prof. Dr. Alev ÇAKMAKOĞLU KURU, Gazi University  
Prof. Dr. Ali BALCI, Ankara University  
Prof. Dr. Ali GÜL, Gazi University  
Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ, Atatürk University  
Prof. Dr. Arif ALTUN, Hacettepe University  
Prof. Dr. Ayhan ÖZTÜRK, Cumhuriyet University  
Prof. Dr. Aytekin İŞMAN, Sakarya University  
Prof. Dr. Bahri ATA, Gazi University  
Prof. Dr. Belma ATİK TUĞRUL, Hacettepe University  
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK, Marmara University  
Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL, Çanakkale Onsekiz Mart University  
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Gazi University  
Prof. Dr. Ezel TAVŞANCIL, Ankara University  
Prof. Dr. Figen GÜRİSOY, Ankara University  
Prof. Dr. Fulya TEMEL, Gazi University  
Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ, Gazi University  
Prof. Dr. Gökay YILDIZ, Mehmet Akif Ersoy University  
Prof. Dr. Gülen BARAN, Ankara University  
Prof. Dr. H. Ferhan ODABAŞI, Anadolu University  
Prof. Dr. Hafize KESER, Ankara University  
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN, Gazi University  
Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK, İstanbul Kültür University  
Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi University  
Prof. Dr. Hülya YILMAZ, Ege University  
Prof. Dr. Hüseyin BAŞAR, Hacettepe University  
Prof. Dr. İbrahim GÜNER, Muğla Sıtkı Koçman University  
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN, İstanbul University  
Prof. Dr. İsmihan ARTAN, Hacettepe University  
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, Orta Doğu Teknik University

Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK, Ankara University  
Prof. Dr. Kürşad YILMAZ, Dumlupınar University  
Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi University  
Prof. Dr. M. Engin DENİZ, Yıldız Teknik University  
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ, Atatürk University  
Prof. Dr. Mesut ÇAPA, Ankara University  
Prof. Dr. Murat ALTUN, Uludağ University  
Prof. Dr. Murat ÖZBAY, Gazi University  
Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU, Hacettepe University  
Prof. Dr. Mustafa KOÇ, Sakarya University  
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN, Gazi University  
Prof. Dr. Muzaffer ALKAN, Kafkas University  
Prof. Dr. Nesrin KALYONCU, Abant İzzet Baysal University  
Prof. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL, Muğla Sıtkı Koçman University  
Prof. Dr. Nilgün BAYSAL METİN, Hacettepe University  
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe University  
Prof. Dr. Osman TİTREK, Sakarya University  
Prof. Dr. Osman Tolga ARICAK, Hasan Kalyoncu University  
Prof. Dr. Özcan DEMİREL, Hacettepe University  
Prof. Dr. Ramazan DİKİCİ, Mersin University  
Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi University  
Prof. Dr. Selma YEL, Gazi University  
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR, Başkent University  
Prof. Dr. Süleyman SOLAK, Konya Necmettin Erbakan University  
Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi University  
Prof. Dr. Ünal ÖZDEMİR, Karabük University  
Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ, Hacettepe University  
Prof. Dr. Yavuz AKPINAR, Boğaziçi University  
Prof. Dr. Yıldız KOCASAVAŞ, İstanbul University  
Prof. Dr. Zuhâl CAFOĞLU, Gazi University  
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ, Uludağ University  
Doç. Dr. Erdat ÇATALOĞLU, Bilkent University  
Doç. Dr. Esra İŞMEN GAZİOĞLU, İstanbul University

## Uluslararası Danışma Kurulu / International Advisory Board

Prof. Dr. Penelope HARNETT, University of West of England/Bristol/GB  
Prof. Dr. Douglas HARTMANN, University of Minnesota/USA  
Prof. Dr. Hristo MAKAKOV, Trakia University Stara Zagora/Bulgaria  
Prof. Dr. William G. MASTEN, Texas A&M University Commerce / USA  
Prof. Dr. Anatoli RAPOPORT, Purdue University / West Lafayette/Indiana/USA  
Prof. Dr. Liljana REÇKA, Eqrem Çabej University of Gjirokastra/Albania  
Prof. Dr. Vladimir SIMOVIC, University of Zagreb / CROATIA  
Prof. Dr. Dean SMART, University of West of England/Bristol/GB  
Prof. Dr. John H. Schumann, University of California, USA  
Prof. Dr. Susan Plann, University of California, USA

## Hakemler / Reviewers

Abdülkadir ÖZKAYA, Ph.D.

*Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.*

Adil ÇORUK, Ph.D.

*Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi A.B.D.*

Deniz Mertkan GEZGİN, Ph.D.

*Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi A.B.D.*

Durmuş ÖZBAŞI, Ph.D.

*Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme A.B.D.*

Duygu ANIL, Ph.D.

*Hcettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme A.B.D.*

Ebru OĞUZ, Ph.D.

*Mimar Sinan Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.*

Emel SİLAHSIZOĞLU, Ph.D.

*Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi A.B.D.*

*Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.*

Ezgi ÖZEKE KOCABAŞ, Ph.D.

*Mimar Sinan Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.*

Fatma AKGÜN, Ph.D.

*Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi A.B.D.*

Güler ÇAVUŞOĞLU, Ph.D.

*Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi A.B.D.*

Gülten Feryal KÜÇÜKER GÜNDÜZ, Ph.D.

*Milli Eğitim Bakanlığı*

Güney HACIÖMEROĞLU, Ph.D.

*Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi A.B.D.*

Levent DENİZ, Ph.D.

*Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.*

Levent VURAL, Ph.D.

*Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.*

Mahmut POLAT, Ph.D.

*NevşehirHacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.*

Meltem ACAR GÜVENDİR, Ph.D.

*Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme A.B.D.*

Mustafa İLHAN, Ph.D.

*Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi A.B.D.*

Oktay ASLAN, Ph.D.

*Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.*

Ruhan KARADAĞ, Ph.D.

*Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği A.B.D.*

Sinem DÜNDAR

*Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi A.B.D.*

Şaban BERK, Ph.D.

*Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.*

Şefika Melike ÇAĞATAY, Ph.D.

*Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi A.B.D.*

Tuğba TÜRK, Ph.D.

*Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D.*

Tuncay ÖZTÜRK, Ph.D.

*Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi A.B.D.*

Tuncer BÜLBÜL, Ph.D.

*Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi A.B.D.*

Öğretmen Failliği Ölçeği'nin (ÖFÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması <i>Validity and Reliability of Teacher Agency Scale</i> <b>Mehmet Şükrü Bellibaş, Ömer ÇALIŞKAN, Sedat GÜMÜŞ</b>	1-11
Öğretmen Adaylarının Üniversite Yaşamına Sosyal, Kişisel ve Akademik Uyumları <i>Social, Personal and Academic Adaptation of Pre-service Teachers to University Life</i> <b>Hanife ESEN-AYGÜN, Çiğdem ŞAHİN-TAŞKIN</b>	12-31
Mobil Öğrenme: 2010-2017 Çalışmalarına Yönelik Bir İçerik Analizi <i>Mobile Learning: A Content Analysis for 2010-2017 National Studies</i> <b>Ağâh Tuğrul KORUCU, Hüsnüye BİÇER</b>	32-43
İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi <i>Investigation of 4th Grade Elementary School Student's Digital Game Addiction</i> <b>Ayşe Hilal ORAL, Taner ARABACIOĞLU</b>	44-60
Ortaokul Öğrencilerinin Algıladığı Özerklik Desteği, Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>An Investigation of Secondary School Students' Perceived Autonomy Support, Critical Thinking Tendencies and Problem Solving Skills</i> <b>Ayhan KOÇOĞLU, Sedat KANADLI</b>	61-77
Durumluk Sınav Kaygısı Ölçeği (DuSKÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması <i>State Test Anxiety Scale (STAS): Validity and Reliability Study</i> <b>Alper ŞAHİN</b>	78-90
The Books or the Computers: An Attitude Comparison Study from Rural Areas <i>Kitaplar veya Bilgisayarlar: Kırsal Bölgelerden Bir Tutum Karşılaştırma Çalışması</i> <b>İlker YAKIN, Hasan TINMAZ</b>	91-107
Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algılarının Değişime İlişkin Tutumlarına Etkisi <i>The Effect of Teachers' Perceptions of Organizational Trust on Their Attitudes Towards Change</i> <b>Kazım ÇELİK, Muharrem GENCER</b>	108-124
Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ile Derse Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişki <i>The Correlation Between Prospective Teachers' Attitudes Towards The Profession and Their Class Attendance Levels</i> <b>Levent VURAL, Mehmet YAVUZ</b>	125-137
Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Özel Amaçlar ve Alana Özgü Beceriler Bakımından İncelenmesi <i>The investigations of science curriculum acquisitions in terms of Special Purposes and Field-Specific Skills</i> <b>Hasan ÖZCAN, Hakkı İlker KOŞTUR</b>	138-151
Türkçe Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri <i>Pre-Service Turkish Teachers' Tendencies Towards Lifelong Learning</i> <b>Elif KURT, Taha Yasir CEVHER, Nazmi ARSLAN</b>	152-160
Trakya Üniversitesi Uluslararası Öğrenci Profilini ve Oryantasyon Gereksinimlerini Belirleme Çalışması <i>Determination Study of Trakya University International Student Profile and Assessment of Orientation Requirements</i> <b>Oya ONAT KOCABIYIK, Seda DONAT BACIOĞLU</b>	161-172
Kırsal ve Kentsel Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Okul Başarısındaki Farklılıkları ve Kişilik Özelliklerinin Analizi <i>Differences in School Achievement and Analysis of Personality Characteristics of Students Living in Rural and Urban Regions</i> <b>Emina SADIKOVIÇ</b>	173-184





## Öğretmen Failliği Ölçeği'nin (ÖFÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

### Validity and Reliability of Teacher Agency Scale

Mehmet Şükrü BELLİBAŞ<sup>1</sup>, Ömer ÇALIŞKAN<sup>2</sup>, Sedat GÜMÜŞ<sup>3</sup>

**Öz:** Öğretmen failliği kavramı geçtiğimiz 30 yıl içerisinde uluslararası literatürde sıklıkla irdelenmiş ve konuya ilişkin çalışmalar son yıllarda artış göstermiştir. Ancak, konu Türkiye bağlamında incelenmemiş ve öğretmen failliğini ölçmede kullanılacak herhangi bir ölçek geliştirilmemiş veya uyarlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı, Liu vd. (2016) tarafından geliştirilen Öğretmen Failliği Ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasıdır. Araştırmanın örneklemini Konya, Adıyaman ve Yozgat illerindeki ilkokul, ortaokul ve lise türlerindeki okullarda görev yapmakta olan 376 öğretmen oluşturmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan DFA sonucunda ölçeğin orijinal formu ile tutarlılık gösteren dört boyuttan (Öğrenme Etkililiği, Öğretme Etkililiği, İyimserlik ve Yapıcı Katılım) oluşan bir yapı elde edilmiştir. Orijinal formda olduğu gibi Türkçe formda da 24 maddeden oluşan ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanların iç tutarlılık değerleri .72 ile .83 arasında değişmektedir. Araştırma sonuçları Türkçeye uyarlanan Öğretmen Failliği Ölçeğinin (ÖFÖ) ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin faillik düzeylerini belirlemede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

**Anahtar sözcükler:** Öğretmen failliği, ölçek uyarlama, geçerlik-güvenirlik

**Abstract:** Teacher agency been extensively studied in international literature over the past 30 years and it continues to receive increased interest. However, the issue has not been examined in Turkish context and any scale has been neither adapted nor developed. The purpose of this study was to adapt Teacher Agency Scale developed by Liu et al. (2016) into Turkish. The participants of the study included a total of 376 teachers employed in elementary, middle and high schools located in Konya, Yozgat and Adıyaman provinces of Turkey. This study conducted Confirmatory Factor Analysis (CFA) to test the construct validity of the Turkish-adapted form of the scale. CFA results yielded a four-factor structure of the scale (Learning Effectiveness, Teaching Effectiveness, Optimism and Constructive Engagement) which is consistent with the original form. Consistent with original scale, the adapted version of the scale consisted of 24 items and internal consistency values of the four factors ranged between .72 and .83. The results of the study demonstrated that The Turkish Form of Teacher Agency Scale is reliable and valid instrument to measure the level of school teachers' agency behaviors.

**Keywords:** Teacher agency, scale adaptation, reliability-validity

Cite this article as:

Bellibaş, M. Ş., Çalışkan, Ö., & Gümüş, S. (2019). Öğretmen Failliği Ölçeği'nin (ÖFÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1): 1-11.

### EXTENDED ABSTRACT

#### Introduction

Since the prominent research finding that teachers are the key school factor to explain the variation in student achievement, schools received immense pressure from policy makers to improve teachers' skills. Teachers eager to make a difference actively engage in professional development, decision making and school improvement processes. At this point, research on teacher agency plays a critical role in understanding and improving teachers' capacity to influence change and improvement. Although the term "agency" has been associated with various concepts including individualism, motivation, discrepancy, creativity, choice and willingness, there has not been a single agreed-upon definition (Emirbayer & Mische, 1998). The term can simply be defined as actors' capacity to critically influence their reaction to a problematic situation (Priestly et al., 2012). From an ecological perspective, an individual's level of personal agency depends substantially on the combination of contextual and

<sup>1</sup> Doç. Dr. Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü e-posta: msbellibas@gmail.com

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü e-posta: ocaliskanmail@gmail.com

<sup>3</sup> Doç. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü e-posta: gumussedat@gmail.com

structural factors and available resources (Biesta et al., 2015). Agency does not correspond to an individuals' characteristics that is either exist or not exist, instead it is about his/her tendency, capacity and skills that is reflected by behaviors and shaped by the interaction of contextual factors (Biesta et al., 2017).

The term teacher agency has not completed its conceptual development in comparison to agency and therefore various definitions of teacher agency are available in the literature. The term is defined as teachers' capacity to influence their job and works (Priestley et al., 2015), or teachers' capacity to use their professional discrepancy for making decisions about curricular and pedagogical matters (Campbell, 2012). In another definition, teacher agency refers to teachers' being active and making a choice in a way that influences their professional identity (Eteläpelto et al., 2013). According to Liu et al. (2016), teacher agency is conceptualized through four components including learning effectiveness, teaching effectiveness, optimism and constructive engagement. Teacher agency is an important concept for teachers' professional development and other activities in relation to school improvement. For instance, the literature indicated a significant positive relationship between teachers' perceived agency level and their participation in professional learning (Piyaman et al., 2017). In addition, teachers who have high level of agency are more likely to take risk and initiate change toward improvement (Goswami & Stillman, 1987). Despite the fact that teacher agency been extensively studied in international literature over that past 30 years and it continues to receive increased interest, the issue has not been examined in Turkish context and any scale has been neither adapted nor developed. The purpose of this study was to adapt Teacher Agency Scale developed by Liu et al. (2016) into Turkish context.

## **Method**

This study was conducted with teachers working at K-12 public schools located in Konya, Adıyaman and Yozgat. The participants were composed of 146 female and 230 male teachers. More than half of the respondents were subject matter teachers (61,4 %) while the rest were classroom teachers (38,6 %). The participants' teaching experience ranged from 1 year to 34 years.

Teaching Agency scale was developed by Liu et al. (2016), consisting of 24 items with 4 factors as; Learning Effectiveness, Teaching Effectiveness, Optimism, and Constructive Engagement. The reported reliability of the scale by the developers ranged between .86 and .90. For the adaptation of the scale into Turkish, the researchers followed a series of steps in order as; having translated the scale into Turkish by three different experts; taking the opinion of five different academics for the clarity, administering the scale among 10 teachers for the wording, and applying back-translation process.

## **Results and Discussion**

To examine the validity of Teaching Agency scale for Turkish context, the scale was tested through conducting CFA. The initial CFA fit indices gave out a poor fit of the structure to the model. Checking the modification indexes, the error covariance of the pairs was freely estimated. The subsequent CFA indicated an acceptable fit of the factor structure to the model. In order to assess the internal consistency of the scale, Cronbach's Alpha coefficient was calculated for each dimension. The reliability score was found as .72 for Learning Effectiveness, .76 for Teaching Effectiveness, .78 for Optimism, and .83 for Constructive Engagement.

As a result, the Turkish Form of Teacher Agency Scale is reported to be reliable and valid instrument to measure the level of school teachers' agency behaviors. The scale can be used to examine the extent to which Turkish teachers are involved in and active at issues affecting their professional job. The validated form can also be used to enhance teachers' agency level and unveil mechanisms that either hinder or support teachers' participation in issues related to teaching profession. The validation of this scale will also contribute to the discussions of school improvement issues in Turkish schools. Researchers can use the scale to investigate its relations with multifaceted school factors including teacher self-efficacy, collective efficacy, organizational commitment, job satisfaction and professional learning.

## 1. GİRİŞ

Beşeri sermayenin ülkelerin ekonomik gelişmişlikleri açısından en önemli değer olarak görülmesi nedeniyle, güçlü bir beşeri sermayenin oluşturulması ve var olan sermayenin geliştirilmesi özellikle son yıllarda büyük önem kazanmıştır (Miser, 2002; Özyakışır, 2011). Bunun bir sonucu olarak eğitime erişim ve eğitimde iyileştirme politikaları bütün ulusların önemli bir gündem maddesi haline gelmiştir. Bütün bu çabaların merkezinde ise öğrenci öğrenmelerini iyileştirmeye dönük adımlar bulunmaktadır (Priestley, Biesta ve Robinson, 2015). Mevcut akademik araştırmalar okula ilişkin faktörler içerisinde öğrenci başarısı üzerinde en etkili olan değişkenin öğretmen olduğunu (Darling-Hammond, 1997; Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005) ve özellikle dezavantajlı öğrenciler açısından öğretmenin büyük önem taşıdığını göstermektedir (Haycock, 1998; Koedel, 2009).

Öğretmenlerin öğrenci başarısını artırma konusundaki önemi öğretmenler üzerindeki beklenti ve baskıyı artırmaktadır (Smith ve Kovacs, 2011). Günümüzde öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmeleri ve bunu sağlamak amacıyla meslektaşlarıyla sürekli etkileşim içerisinde olmaları ve birbirlerinin mesleki gelişimlerini desteklemeleri beklenmektedir (Fu ve Clarke, 2017; Jamentz, 2002). Meslektaşlarından profesyonel açıdan izole edilmiş, meslekteki değişim ve gelişimleri takip etme konusunda isteksiz ve okulu geliştirme konusunda pasif olan öğretmen profili yerine değişim ve mesleki gelişim süreçlerini şekillendirmede aktif olan, inisiyatif alan ve bu süreci sahiplenen öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Hallinger, Liu ve Piyaman, 2017; Priestley vd., 2015). Bu durum ise öğretmenlerde “faillik (agency)” kavramı ile tanımlanmıştır.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde öğretmen failliği kavramının geçtiğimiz 30 yıl içerisinde sıklıkla irdelendiği ve konuya ilişkin çalışmaların giderek arttığı görülmektedir (Biesta, Priestley ve Robinson, 2017; Hallinger vd., 2017; Shen, 2015). Ancak, konu Türkiye bağlamında incelenmemiş ve Türk kültüründe öğretmen faillikini ölçmede kullanılabilir her hangi bir ölçek geliştirilmemiş veya uyarlanmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı, Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından geliştirilen öğretmen failliği ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasıdır. Bu çalışma ile birlikte öğretmen failliği konusu Türkçe literatürde ilk kez yer alacaktır. Ayrıca, öğretmen faillikini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçeğin Türkçe literatüre kazandırılmasının konu hakkında Türkiye örnekleminde yapılacak araştırmalar için önemli bir başlangıç noktası olacağı düşünülmektedir.

### 1.1. Faillik ve Öğretmen Failliği

İngilizce literatürde “agency” olarak ifade edilen kavram sosyal bilimci araştırmacılar tarafından Türkçeye “faillik” şeklinde çevrilmiştir (Eryılmaz, 2015; Karahan ve Roehrig, 2016; Yörük, 2017). Faillik kavramı her ne kadar bireysellik, motivasyon, arzu, istek, amaçlılık, seçim, inisiyatif, özgürlük ve yaratıcılık gibi özelliklerle ilişkilendirilmiş olsa da kavramın herkes tarafından kabul edilen ortak bir tanımı bulunmamaktadır (Emirbayer ve Mische, 1998). İlk dönem çalışmalar, faillik kavramını tek yönlü ve sosyolojik bir bakış açısıyla ele almış ve kavramı “aktörlerin problemleri bir duruma verdikleri tepkileri kritik bir biçimde şekillendirme kapasitesi” olarak tanımlamıştır (Priestley, Edwards, Priestley ve Miller, 2012). Daha sonraki çalışmalar ise ekolojik bir bakış açısı ile kavramı açıklamaya çalışmıştır (Emirbayer ve Mische, 1998). Ekolojik bakış açısı, faillik düzeyinin bireyin çalışma şartlarından bağımsız olmadığı fikrini ortaya atmaktadır. Bu kapsamda, faillik bireyde var olan bir özellik olarak görülmek yerine bireyin içinde bulunduğu durum ile etkileşimi sonucunda ortaya çıkan bir olgu olarak açıklanmaktadır (Biesta vd., 2015). Örneğin, Biesta ve Tedder (2007)’e göre bireyler içinde buldukları ortamların kendilerine sağladıklarına bağlı olarak davranışlar sergiler. Bu nedenle bireyin failliği başarması; kişinin bireysel çabası, eldeki mevcut kaynaklar ve bağlamsal ile yapısal faktörler olmak üzere birçok faktörün etkileşimine bağlıdır. Bu bakış açısına göre faillik zaman içerisinde oluşan, geçici ve bireyin içinde bulunduğu durum ile etkileşimi sonucunda ortaya çıkan bir kavramdır (Biesta, Priestley ve Robinson, 2017). Aynı zamanda, faillik sahip olunan bir özellikten ziyade bireylerin davranışlarına yansıyan ve onların eğilimlerini, kapasite ve becerilerini yansıtan bir özelliktir (Priestley vd., 2012).

Faillik kavramıyla kıyaslandığında, öğretmen failliği kavramı ile ilgili teorik tartışmaların daha yeni ve sınırlı olduğu görülmektedir (Priestley vd., 2015). Bu nedenle, öğretmen failliği kavramına ilişkin tanımlamalar çeşitlilik göstermektedir. Örneğin, kavram basit bir biçimde öğretmenin kendi işini ve çalışmalarını etkileme kapasitesine sahip olması (Priestley, vd., 2012) veya öğretmenlerin müfredat ve pedagojik konularda karar verme adına profesyonel özerkliklerini kullanma kapasitesi (Campbell,

2012) şeklinde tanımlanmıştır. Başka bir tanımlamaya göre ise öğretmen failliği bir öğretmenin veya öğretmenin grubunun kendi işlerini ve mesleki kimliklerini etkileyebilecek bir biçimde etkin olması, seçimler yapması veya bu bağlamda bir duruş sergilemesidir (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hokkä ve Paloniemi, 2013). Liu vd., (2016) ise kavramı Öğrenme Etkililiği, Öğretme Etkililiği, İyimserlik ve Yapıcı Katılım olmak üzere dört boyutta ele almıştır. Buna göre ilk boyut öğretmenlerin etkili öğrenmeleri ile ilişkili olup öğretmenin kendini iyi hissetmediği, eleştirildiği ve sistemden kaynaklı sorunlarla karşılaştığı durumlarda bile öğrenmelerini geliştirmek adına bir çaba içinde olmasını ifade etmektedir. İkinci boyut, öğretme becerileri ile ilişkili olup, öğretmenin öğretimin ve öğrenci öğrenmesinin iyileştirilmesi için aktif olması anlamını taşımaktadır. Üçüncü boyut öğretmenin genel anlamda iyimser bir kişiliğe sahip olması ile ilişkilendirilmiştir. Son olarak, yapıcı katılım boyutu öğretmenin kendisi için hedefler belirlemesi, belirlediği hedefleri gerçekleştirmek için çabalaması ve öğretimde yeni yöntemler denemesi olarak tanımlanmıştır.

Öğretmen failliği kavramı eğitim sistemlerinin yapılarına ve okulların işleyiş biçimlerine meydan okuyucu özelliğe sahiptir. Eğitim sistemleri ve işleyiş itibarıyla okullar, öğretmenlerin pasif olduğu, çoğunlukla yukarıdan gelen emirleri uyguladıkları ve profesyonel özerkliğe sahip olmadıkları bir yapıyı desteklemektedir (Biesta vd., 2015). Özellikle, müfredatın belirlenmesi, öğretmenlerin geliştirilmesi, eğitim politikalarının belirlenmesi gibi konularda eğitim sistemlerin merkezden yönetildiği ülkelerde öğretmenlerin meslekleri üzerindeki etkinliğinin sınırlı düzeyde olduğu görülmektedir (Piyaman, Hallinger ve Viseshsiri, 2017). Bu da öğretmenlerin işlerine yabancılaşması, kendilerini değersiz hissetmesi, karar verme süreçlerine katılamaması ve okulun iyileştirilmesi ve mesleki gelişim konularında isteksiz olmasına neden olabilmektedir (Liu vd., 2016). Bu nedenle, öğretmen failliği öğretmenlerin mesleki gelişimi ve okullardaki öğrenci başarısını kapsayan okul geliştirme faaliyetlerinin etkililiği açısından önemli görülmektedir. Örneğin okullarda öğretmenlerin mesleki öğrenme aktivitelerine katılma düzeylerinin onların faillik algıları ile ilişkili olduğu gözlemlenmiştir (Liu vd., 2016; Piyaman vd., 2017). Öğretmen failliğinin yüksek düzeyde olduğu okullarda öğretmenlerin daha kolay risk aldığı ve dolayısıyla değişimin daha kolay gerçekleştirildiği de ortaya konulmuştur (Goswami ve Stillman, 1987). Bu açıdan bakıldığında öğretmen failliğinin anlaşılması ve yükseltilmesi öğretmenlerin okulun değişim sürecinde rol alma konusunda istekli olması ve okullardaki mesleki öğrenmelerin geliştirilmesi açısından önem arz etmektedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Grubu

Bu araştırma, ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenler ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenler, Konya, Adıyaman ve Yozgat illerinde görev yapmaktadır. Veri toplama sürecinde kolay ulaşılabilirlik yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmaya, 146'sı kadın ve 230'u erkek olmak üzere toplam 376 öğretmen katılım sağlamıştır. Ölçek uyarlama/geliştirme çalışmalarında katılımcı sayısının en az 200 olarak belirtildiği göz önüne alındığında (Kline, 2011) bu çalışma için yeterli veri sayısına ulaşıldığını söylemek mümkündür. Katılımcıların, çeşitli demografik açılarından özellikleri ise şu şekildedir. Eğitim durumu açısından, katılımcıların %85,4'ü ( $n = 321$ ) lisans mezunu; %13,3'ü ( $n = 50$ ) yüksek lisans mezunu ve %1,3'ü ( $n = 5$ ) ise önlisans mezunudur. Öğretmenlerin %61,4'ü ( $n = 231$ ) branş öğretmeni, %38,6'sı ( $n = 145$ ) ise sınıf öğretmenidir. Ayrıca, mesleki deneyim açısından, katılımcıların görev yapma süreleri 1-34 yıl aralığında olup, %47,8'i ( $n = 171$ ) 10 yıl ve üzeri, %52,2'si ( $n = 187$ ) ise 10 yıldan daha az süredir öğretmen olarak görev yapmaktadır.

### 2.2. Veri Toplama Aracı

Öğretmen Failliği Ölçeği (ÖFÖ), Liu vd. (2016) tarafından iki farklı (Peng, Wang, Huang ve Chen, 2006; Shen, 2015) çalışmaya dayanılarak geliştirilmiştir. Öğretmen Failliği Ölçeği, beşli Likert tipi derecelendirme ile ölçeklendirilmiş olup 24 madde içermektedir. Ölçeğin, Likert tipi ölçeklendirmesi 1 = (Kesinlikle Katılmıyorum); 2 = (Katılmıyorum); 3 = (Kararsızım); 4 = (Katılıyorum); 5 = (Kesinlikle Katılıyorum) şeklinde oluşturulmuştur. Ölçek dört boyuttan (Öğrenme Etkililiği, Öğretme Etkililiği, İyimserlik ve Yapıcı Katılım) oluşmaktadır. Orijinal formunda ölçeğin iç tutarlık katsayıları Öğrenme Etkililiği boyutu için .86, Öğretme Etkililiği boyutu için .89, İyimserlik boyutu için .87 ve Yapıcı Katılım boyutu için ise .90 olarak rapor edilmiştir. Ayrıca, ölçeğe ilişkin elde

edilen faktör yükleri, Öğrenme Etkililiği boyutu için .85, Öğretme Etkililiği boyutu için .93, İyimserlik boyutu için .96 ve Yapıcı Katılım boyutu için ise .90 olarak rapor edilmiştir, diğer taraftan ölçeğin tamamı için raporlanan Ortalama Açıklanan Varyans Değeri (Average Variance Extracted-AVE) ise .83 olarak ifade edilmiştir. Son olarak, Öğretmen Failliği Ölçeği'nin uyum indeksleri ise  $\chi^2/sd = 3.63$ , RMSEA= .05, SRMR= .03, CFI = .95 şeklinde rapor edilmiştir.

### 2.3. Uyarılama Süreci

Öğretmen Failliği Ölçeği'nin (ÖFÖ) Türkçeye uyarlanması sürecinde, ilk olarak ölçek sahibi yazarlardan elektronik posta yoluyla uyarılamanın yapılması için izin alınmıştır. Daha sonra, ölçek Eğitim Bilimleri alanında uzman ve İngilizce dilinde eğitim almış olan üç farklı öğretim elemanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Elde edilen Türkçe çeviri örnekleri araştırmacılar tarafından bir araya getirilmiş ve ortak bir metin oluşturulmuştur. Bu metin, alan uzmanı beş akademisyene gönderilerek maddelerin anlaşılabilirliği ve kapsamaları konusunda kendilerinden görüş alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda gözden geçirilen ölçek, 10 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmış ve öğretmenlerden ölçek maddelerinde anlamsal açıdan sorun oluşturabilecek noktaları ifade etmeleri istenmiştir. Bir sonraki aşamada ise İngilizce Dil Öğretimi lisans mezunu ve Eğitim Bilimleri alanında doktora yapmakta olan bir öğretim elemanı tarafından, ölçeğin Türkçeden İngilizceye geri-çeviri işlemi yapılmıştır. Elde edilen İngilizce çeviri örneği, ölçeği geliştiren yazarlardan birine gönderilerek, ölçeğin asıl hali ile Türkçeden İngilizceye çevrilen hali arasında anlamsal açıdan bir farklılık olup olmadığı sorulmuştur. Yazardan gelen görüş doğrultusunda bir maddede ek düzenleme yapıldıktan sonra, uygulanmak üzere ölçeğin Türkçe formu oluşturulmuş ve veri toplama sürecine geçilmiştir.

### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada, uyarılan ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır (Büyüköztürk, Akgün, Kahveci ve Demirel, 2004). DFA işlemi öncesinde, verilerin bilgisayara geçirilmesi esnasında oluşabilecek olası hatalara karşı frekans tablolarının incelenmesi yoluyla veriler tekrar gözden geçirilmiştir. Ayrıca, DFA öncesinde, kayıp veri analizi, tek değişkenli uç değerler, çok değişkenli uç değerler, tek değişkenli normal dağılım, çok değişkenli normal dağılım, doğrusallık ve çoklu bağlantı (Tabachnick ve Fidell, 2007) varsayımları ayrı ayrı kontrol edilmiş ve gerekli sağlamalar yapılmıştır. Uç değerlere ilişkin yapılan analiz sonrasında 15 adet uç değer veriye rastlanmıştır; fakat çıkarılması düşünülen uç değere sahip verilerin analiz sonuçlarını etkileyip etkilemediği kontrol edilerek, en son aşamada çıkarılmamasına karar verilmiştir. Ölçek boyutlarındaki tek değişkenli normal dağılıma ilişkin elde edilen sonuçlara göre çarpıklık (skewness) değerlerinin Öğrenme Etkililiği için -0.53 ( $SH = .13$ ); Öğretme Etkililiği için -0.11 ( $SH = .13$ ); İyimserlik için -0.62 ( $SH = .13$ ); Yapıcı Katılım için -0.42 ( $SH = .13$ ) olduğu ve basıklık (kurtosis) değerlerinin ise Öğrenme Etkililiği için 0.78 ( $SH = .26$ ); Öğretme Etkililiği için 0.21 ( $SH = .26$ ); İyimserlik için 0.82 ( $SH = .26$ ); Yapıcı Katılım için 0.86 ( $SH = .26$ ) olduğu gözlemlenmiştir. Çarpıklık katsayısının  $\pm 1$  aralığında kalması verilerin normalden önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanmakta ve dağılımın normal kabul edilebileceğine işaret etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2010). Bu anlamda araştırma verilerinin tek değişkenli normallik varsayımını karşıladığı ifade edilebilir. Ayrıca, çoklu normal dağılımın sağlanamadığı gözlemlenmiş ve buna çözüm olarak Finney ve DiStefano (2006)'nın böylesi durumlar için Maksimum Çeşitlilik (Maximum Likelihood) ile analiz yapılmasının çoklu normallik sorununu çözeceği önerisi dikkate alınmıştır. Doğrusallığa ilişkin olarak, çiftli saçılım diyagramları incelenmiş doğrusallığın sağlandığı gözlemlenmiştir. Son olarak, Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri eşik değer olan .90 (Tabachnick ve Fidell, 2007) altında çıktığı için faktörler arası çoklu bağlantı sorununun olmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, DFA'nın yanı sıra Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapmanın da gerekli olup olmadığına karar verebilmek amacı ile DFA uyum indeksleri incelenmiştir. DFA'da rapor edilen uyum indeksleri Schmitt (2011) tarafından önerilen koşullar kapsamında incelendiğinde model-veri uyumunun sağlandığı tespit edildiğinden AFA yapmanın gerekli olmadığı yargısına varılmıştır.

**Tablo 1.** Öğretmen failliği ölçeğinin alt boyutları için korelasyon değerleri

Öğretmen Failliği	1	2	3	4	X	SS
1. Öğrenme Etkililiği	1				3.86	.53
2. Öğretme Etkililiği	.49**	1			3.99	.45
3. İyimserlik	.31**	.39**	1		3.91	.60
4. Yapıcı Katılım	.49**	.64**	.45**	1	4.07	.47

\*\* $p < .01$

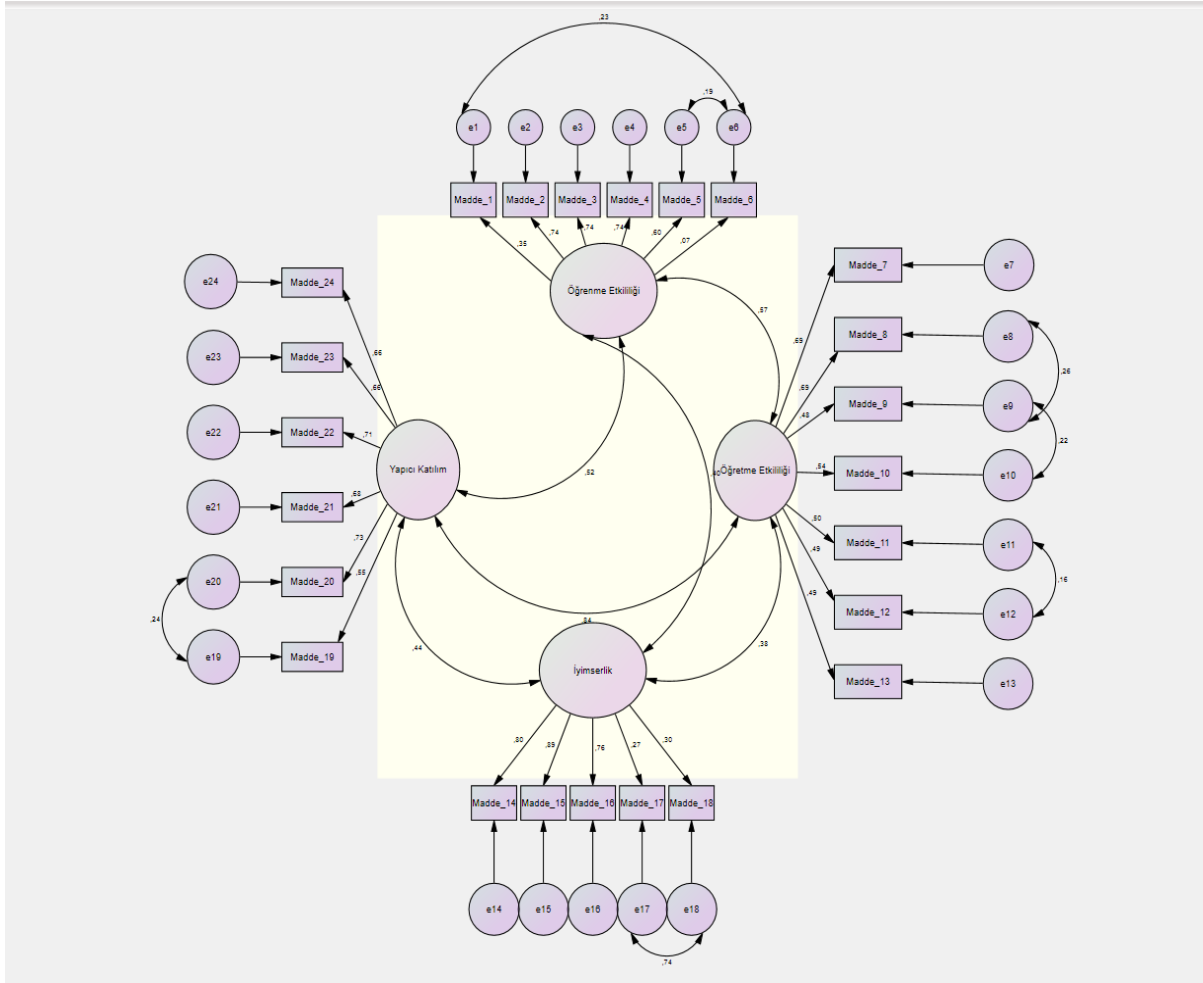
Tüm varsayım testleri sılandıktan sonra, DFA işlemi AMOS (Analysis of Moment Structures) versiyon 18 (Arbuckle, 2009) bilgisayar programı kullanılarak yapılmıştır. DFA sonuçları, Orantılı Uyum İndeksi (CFI), Ki-kare Değerinin Serbestlik Derecesine Oranı, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) ve Standardize Edilmiş Kök Ortalama Kare Artık (SRMR) ölçütleri ile değerlendirilmiştir. İlgili uyum indekslerinde, CFI için  $>.90$ , RMSEA için  $<.06$  ve SRMR için ise  $<.08$  ölçüt olarak önerilmiştir (Browne ve Cudeck, 1993; Hu ve Bentler, 1999).

### 3. BULGULAR

Öğretmen Failliği Ölçeğinin yapı geçerliğini kontrol etmek amacıyla yapılan ilk DFA ile elde edilen değerlerin model uyumu açısından yeterli olmadığı görülmüştür ( $\chi^2 = 826.558$ ,  $sd = 246$ ,  $\chi^2/sd = 3.61$ ,  $RMSEA = .08$ ,  $SRMR = .08$ ,  $CFI = .79$ ). Modifikasyon önerilerinin incelenmesi sonucunda aynı faktör yapısı içerisinde olan bazı maddeler (Madde 1 - Madde 6; Madde 5 - Madde 6; Madde 8 - Madde 9; Madde 9 - Madde 10; Madde 17 - Madde 18; Madde 19 - Madde 20) arasındaki ilişkilerin uyum iyiliği indekslerine olumsuz etkide bulunduğu gözlenmiştir. İlgili maddelerin hata kovaryanslarının ilişkilendirilmesi sonrasında analizin tekrar edilmesiyle, modele ilişkin uyum indekslerinde iyileşme olduğu ve model uyumunun kabul edilebilir olduğu gözlemlenmiştir ( $\chi^2 = 511.376$ ,  $sd = 239$ ,  $\chi^2/sd = 2.14$ ,  $RMSEA = .05$ ,  $SRMR = .07$ ,  $CFI = .91$ ). Hata kovaryanslarının ilişkilendirilmesi sonrasında elde edilen dört faktörlü model doğrulanmıştır (Şekil 1). Yapılan birinci düzey DFA'ya ek olarak, ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi de gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar ( $\chi^2 = 526.567$ ,  $sd = 241$ ,  $\chi^2/sd = 2.19$ ,  $RMSEA = .05$ ,  $SRMR = .08$ ,  $CFI = .91$ ), birinci düzeyde elde edilen uyum indekslerine yakın değerlerdir ve dolayısıyla dört faktörlü modeli doğrulamaktadır. İkinci düzey DFA ile elde edilen sonuçların model uyumunu desteklemesi, ölçeğin kullanımı aşamasında toplam bir puan almanın da uygun olacağına kanıtı olarak değerlendirilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmen failliği ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Modeller	$X^2$	$sd$	$X^2/sd$	RMSEA	SRMR	CFI
Model 1	889.134	246	3.61	.09	.10	.79
Model 2	511.376	239	2.14	.05	.07	.91



Şekil 1: Öğretmen Failliği Ölçeği için Modifiye Edilmiş Model.

Öğretmen Failliği Ölçeği'nin güvenilirliğine ilişkin olarak, Cronbach Alfa formülü ile hesaplanan iç tutarlık katsayısı Öğrenme Etkililiği boyutu için .72, Öğretme Etkililiği boyutu için .76, İyimserlik boyutu için .78 ve Yapıcı Katılım boyutu için .83 ve ölçeğin tamamı için ise .76 olarak bulunmuştur. Güvenirliğe ilişkin eşik değer olarak kabul edilen .70 ve üzeri iç tutarlık katsayısı (Nunnally, 1978) sağlandığı dikkate alındığında Öğretmen Failliği Ölçeği'nin tüm alt boyutlarının iç tutarlık katsayılarının kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, Liu vd. (2016) tarafından geliştirilen Öğretmen Failliği Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması yapılmış olup, geçerlik ve güvenilirlik kanıtları incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin yapılan DFA sonuçları, ölçeğin orijinalinde önerilen 24 madde ve dört faktörlü yapıyı destekler niteliktedir. Buna göre orijinal versiyonunda olduğu gibi ölçeğin birinci boyutu Öğrenme Etkililiği olup bu boyut altı maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ikinci boyutu ise Öğretme Etkililiği olarak kavramlaştırılan yedi maddeden oluşmaktadır. İyimserlik olarak adlandırılan üçüncü boyutta ise beş madde bulunmaktadır. Ölçekteki son boyut Yapıcı Katılım olarak ifade edilmiş olup toplamda altı maddeden oluşmaktadır.

DFA kapsamında iki farklı model elde edilmiştir. Her ne kadar ilk analizde elde edilen modelin, model uyumu açısından uygun olmadığı gözlemlense de modifikasyon önerileri neticesinde elde edilen ikinci modelde, DFA sonuçlarını anlamlandırmak için kullanılan uyum indekslerine göre, ölçeğin kabul edilebilir düzeyde bir uyum sergilediği gözlemlenmiştir. Ayrıca ikinci düzey DFA'da kabul edilebilir uyum indekslerine ulaşılmış ve bu uyum indekslerinin birinci düzey DFA'da rapor edilen uyum indeksi değerlerine oldukça yakın olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulguya dayanarak Öğretmen Failliği Ölçeği'nden hem alt boyutların bazında puan alınabileceği hem de toplam bir puan hesaplanabileceği söylenebilir.

Ölçek ile elde edilen ölçümlerin güvenirliliği Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ile hesaplanmıştır. Hesaplanan iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde ise elde edilen alfa değerlerinin alanyazındaki eşik güvenirlilik katsayısının üzerinde olduğu gözlemlenmiştir. Bu açıdan Öğretmen Failliği Ölçeği'nin tüm boyutlarının güvenirlilik kanıtı kabul edilebilir düzeyde olan bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, bu çalışmada Türkiye bağlamında öğretmenlerin faillik düzeyini belirlemede kullanılabilecek bir ölçeğin geçerlilik ve güvenirlilik çalışması yapılmıştır. İlgili ölçek öğretmenlerin pedagojik kararlar vermede ne kadar etkili olduğunu ölçmek amacıyla kullanılabilmektedir (Liu vd., 2016). Ortaya çıkan sonuçlara bağlı olarak Türkiye'deki öğretmenlerin faillik düzeylerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Böylelikle, öğretmenlerin öğretmenlik mesleği ve öğretim uygulamaları ile ilişkili kararlara katılmada etkin olmalarını engelleyen veya destekleyen mekanizmalar tartışmaya açılabilir (Biesta vd., 2015). Uluslararası araştırmalara dayanarak uyarlanan bu ölçeğin ayrıca Türkiye'deki okul geliştirme araştırmalarına da katkı sağlayacağı söylenebilir. Öğretmen failliği okul geliştirmede etkili olan öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğretmenlerde öz-yeterlik ve kolektif yeterlik, öğretmenlerde mesleki doyum ve örgütsel bağlılık gibi kavramları açıklamada etkili olabilir (Piyaman vd., 2017). Benzer şekilde öğretmen failliği okul geliştirmenin önemli bir sorunu olarak ortaya çıkan okul yöneticilerinin öğretmenler üzerindeki etkilerinin nasıl gerçekleştiği sorusuna cevap vermede etkili olabilir ve dolayısıyla bir ara değişken olarak kullanılabilir (Liu vd., 2016).

### ***Teşekkür***

*Ölçek uyarlama sürecinin çeşitli aşamalarında desteğini esirgemeyen değerli çalışma arkadaşlarımıza ve önerileri ile makalemizin geliştirilmesine katkıda bulunan saygıdeğer hakemlere teşekkür ederiz.*

***Not:*** Araştırmacılar bu makaleyi referans olarak göstermeleri koşuluyla bu ölçeği bilimsel çalışmalarda kullanabilirler. Yazarlardan ayrıca izin alınması gerekmemektedir. Ölçek ekte sunulmuştur (Ek-1).



## 5. KAYNAKLAR

- Aaronson, D., Barrow, L., & Sander, W. (2007). Teachers and student achievement in the Chicago public high schools. *Journal of Labor Economics*, 25(1), 95-135. Doi: 10.1086/508733
- Arbuckle, J. L. (2009). *Amos (Version 18.0) [Computer Program]*. Chicago, IL: SPSS Inc.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640. Doi: 10.1080/13540602.2015.1044325
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2017). Talking about education: exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38-54. Doi: 10.1080/00220272.2016.1205143
- Biesta, G. & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen, & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Campbell, E. (2012). Teacher agency in curriculum contexts. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 183-190.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Multivariate statistics for the social sciences: SPSS and LISREL applications*. Ankara: Pegem Akademi.
- Darling-Hammond, L. (1997). The quality of teaching matters most. *Journal of Staff Development*, 18(1), 38-41.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency?. *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
- Eryılmaz, M. E. (2015). *Faillik-yapı tartışması ekseninde örgütsel unutm kavramını yeniden düşünmek: Bir eğitim örgütünden iki vaka*. VI. Örgüt Kuramı Çalıştayı. Muğla, Türkiye.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65. Doi: 10.1016/j.edurev.2013.05.001
- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 269-314). Greenwich, CT: Information Age Publishing
- Fu, G., & Clarke, A. (2017). Teacher agency in the Canadian context: linking the how and the what. *Journal of Education for Teaching*, 43(5), 581-593. Doi: 10.1080/02607476.2017.1355046
- Goswami, D., & Stillman, P. R. (1987). *Reclaiming the classroom: Teacher research as an agency for change*. NJ, USA: Boynton/Cook Publishers.
- Hallinger, P., Liu, S., & Piyaman, P. (2017). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. Advance Online Publication, doi: 10.1080/03057925.2017.1407237
- Haycock, K. (1998). *Good teaching matters: How well-qualified teachers can close the gap*. ERIC Clearinghouse.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55. Doi: 10.1080/10705519909540118
- Jamentz, K. (2002). *Isolation Is the Enemy of Improvement: Instructional Leadership To Support Standards-Based Practice*. San Francisco, CA: WestEd.
- Karahan, E., & Roehrig, G. (2016). Sosyobilimsel bağlamların çevre eğitiminde öğrenci failliğinin desteklenmesinde kullanılması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5(2), 425 – 442. Doi: 10.14686/buefad.v5i2.5000145998
- Koedel, C. (2009). An empirical analysis of teacher spillover effects in secondary school. *Economics of Education Review*, 28(6), 682-692. Doi: 10.1016/j.econedurev.2009.02.003
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference?. *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91. Doi: 10.1016/j.tate.2016.05.023
- Miser, R. (2002). Küreselleşen dünyada yetişkin eğitimi. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 55-60. Doi: 10.1501/Egifak\_0000000054
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Özyakışır, D. (2011). Beşeri sermayenin ekonomik kalkınma sürecindeki rolü: Teorik bir değerlendirme. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 6(1) 46-71.

- Peng, H.M., Wang, Y., Huang, R.H. & Chen, G. (2006). Self-efficacy of distance learning: structure and related factors. *Open Education Research*, 12(2) 41-45.
- Piyaman, P., Hallinger, P., & Viseshsiri, P. (2017). Addressing the achievement gap: Exploring principal leadership and teacher professional learning in urban and rural primary schools in Thailand. *Journal of Educational Administration*, 55(6), 717-734. Doi: 10.1108/JEA-12-2016-0142
- Priestley, M., Biesta, G.J.J. & Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. London: Routledge.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., & Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191-214. Doi: 10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x
- Shen, X. Y. (2015). Institutional legitimacy, teacher agency, and the development of teacher teaching expertise. *Unpublished doctoral dissertation, Beijing Normal University, Beijing*.
- Smith, J. M., & Kovacs, P. E. (2011). The impact of standards-based reform on teachers: the case of 'No Child Left Behind'. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(2), 201-225.
- Spector, P. E. (1994). Summated rating scale construction: An introduction. In M.S. Lewis-Beck (Ed.), *Basic measurement: International handbooks of quantitative applications in the social sciences* (ss. 229-300). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics (5<sup>th</sup> edition)*. Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Yörük, E. (2017) Söylem, Temsil, Faillik ve Anlatı: Yeni Yoksulluk Literatürünün Bir Eleştirisi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 6(4), 319-330.

## Ek-1 Öğretmen Failliği Ölçeği\*

\* Ölçekte olumsuz (ters puanlanan) madde yoktur.

Aşağıda öğretmen failliği (aktif olma, sorumluluk alma) ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Sizden aşağıda yer alan maddelere katılma düzeyinize göre yanıt vermeniz istenmektedir.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Öğrenme Etkliliği	1. Yeterince sıkı çalışırsam, öğretim becerilerimi geliştirmeye devam edebilirim.	1	2	3	4	5
	2. Kendimi kötü hissettiğimde bile, mesleki öğrenme etkinliklerine aktif bir şekilde katılabilirim.	1	2	3	4	5
	3. Yoğun olduğum dönemlerde bile, mesleki öğrenme etkinliklerine devam ederim.	1	2	3	4	5
	4. Sistemden kaynaklı sınırlılıklar (parasal ve diğer yönetsel problemler) ile baş ederek mesleki gelişim etkinliklerine katılımı sürdüreceğimden eminim.	1	2	3	4	5
	5. Şüpheli bazı meslektaşlarım tarafından desteklenmesem dahi, mesleki öğrenme projeleri gerçekleştirebileceğimi biliyorum.	1	2	3	4	5
	6. Meslektaşlarım yardım ettiğinde kendi başıma olduğumdan daha etkili bir biçimde öğreneceğimden eminim.	1	2	3	4	5
Öğretme Etkliliği	7. Sınıftaki bir öğrenci düzeni bozar veya gürültü yaparsa, onu hızlı bir şekilde derse yönlendirecek yöntemleri bilirim.	1	2	3	4	5
	8. Öğrencilerimi geliştirecek etkili öğretim yöntemleri bulabileceğimden eminim.	1	2	3	4	5
	9. Yeni (farklı) bir dersi başarılı bir şekilde öğretebileceğimden eminim.	1	2	3	4	5
	10. Gerçekten çok çabaladığımda, en zor öğrencilere bile ulaşabilirim.	1	2	3	4	5
	11. Gerginliğin arttığı anlarda bile, velilerle olumlu bir ilişki sürdürebilirim.	1	2	3	4	5
	12. Eğer öğrencilerimden birisi dersle ilgili bir görevi yapamazsa, verilen görevin zorluk derecesinin uygun olup olmadığını doğru bir şekilde değerlendirebilirim.	1	2	3	4	5
İyimserlik	13. Bir öğrencim genelde aldığı nattan daha yüksek bir not alıyorsa, bunun nedeni çoğunlukla o öğrenciye öğretecek daha etkili bir yol bulmamdır.	1	2	3	4	5
	14. Geleceğime ilişkin iyimserim.	1	2	3	4	5
	15. Belirsizlik durumlarında bile çoğunlukla iyimserim.	1	2	3	4	5
	16. Genelde, kötü şeylerden ziyade iyi şeylerle karşılaşacağımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
	17. Genelde, meslektaşlarımla olumlu ilişkiler içerisindeyim.	1	2	3	4	5
Yapıcı Katılım	18. Genelde, meslektaşlarımla iyi iletişim kurarım.	1	2	3	4	5
	19. Kendim için açık ve net öğrenme hedefleri koyarım.	1	2	3	4	5
	20. Bir öğrenme hedefini gerçekleştirebilmek için zorluklarla istekli bir şekilde yüzleşirim.	1	2	3	4	5
	21. Bir öğrenme hedefine ulaşmak için detaylı bir çalışma planı yaparım.	1	2	3	4	5
	22. Öğretim becerilerimi geliştirmek için mevcut kaynakların tamamından yararlanırım.	1	2	3	4	5
	23. Sürekli yaptığım (rutin) bir işi yaparken yeni fikirler denerim.	1	2	3	4	5
24. Okulun değişim süreçlerinde, mesleki etkimi ortaya koymak için elimden gelenin en iyisini yaparım.	1	2	3	4	5	

## Öğretmen Adaylarının Üniversite Yaşamına Sosyal, Kişisel ve Akademik Uyumları<sup>1</sup>

### Social, Personal and Academic Adaptation of Pre-service Teachers to University Life

Hanife ESEN-AYGÜN<sup>2</sup>, Çiğdem ŞAHİN-TAŞKIN<sup>3</sup>

**Öz:** Bu çalışmada Temel Eğitim Bölümü birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının üniversite yaşamına uyum süreçleri kişisel, sosyal ve akademik uyum kapsamında incelenmiştir. Bu araştırma ile öğretmen adaylarının üniversite yaşamına uyum düzeyleri çeşitli değişkenler açısından ele alınırken; uyum sürecinde rol oynayan unsurların ayrıntılı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışma karma desende tasarlanmıştır. Verilerin toplanmasında Aladağ, Kağnıcı, Tuna ve Tezer (2003) tarafından geliştirilen Üniversite Yaşamı Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının üniversite yaşamına uyum düzeylerinin çok yüksek olmadığı göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının uyum düzeyleri cinsiyet, anabilim dalı ve coğrafi bölgeye göre anlamlı farklılık göstermezken, genel not ortalamasına göre notu 80-84 puan aralığında olan öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

**Anahtar sözcükler:** üniversite yaşamı, akademik uyum, sosyal uyum, kişisel uyum, öğretmen adayı

**Cite this article as:**

Esen Aygün, H., & Şahin Taşkın, Ç. (2019). Öğretmen adaylarının üniversite yaşamına sosyal, kişisel ve akademik uyumları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1): 12-31.

**Abstract:** In this research, the adaptation processes of the pre-service teachers who are studying in the first grade of Primary Education Department were examined within the context of personal, social and academic adaptation. In this research, while the level of adaptation of pre-service teachers to university life is considered in terms of various variables; it is aimed to examine in detail the elements that play a role in the adaptation process. Thus, the study designed in mixed method. Data are collected through the University Life Scale developed by Aladağ, Kağnıcı, Tuna ve Tezer (2003) and semi-structured interviews. Findings revealed that the level of adaptation of pre-service teachers to university life is not very high. Besides, there is no significant difference to gender, grade and geographical region. However, there is a significant difference in favor of pre-service teachers with a score of 80-84 points.

**Keywords:** university life, academic adaptation, social adaptation, personal adaptation, pre-service teacher

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

The university years that constitute a new era in terms of social and biological aspects, such as the separation from the family, uncertainties about new friendships, occupation, and employment, are the most important issues for the individual to find their identity, adopt and mediate national and universal values, adapt to social values, cause concerns. Depending on these anxieties and problems, the distancing from the family and the near periphery and their lack of support brings with it an adaptation process. Gaining the skills of individuals to overcome new situations in which university life is caused by academic, personal and social care will facilitate their adaptation in the later years of university life. For example, it is known that the academic attainment of the students who enter with the positive attitude of the division they are studying is better. For this reason, it is thought that it is important for the teachers to determine the elements that lead to the inconsistency in university life by educating the qualified teachers of the future.

When literature is examined, there are many studies about the pre-service teachers' adaptation process to the university life, especially the pre-service teachers who are studying in the first grade. It is understood that these studies are mostly generalizations aimed at determining the level of adjustment of university students. When these studies are evaluated in terms of their results, it is noteworthy that

<sup>1</sup> Bu çalışmanın bir bölümü I. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, eposta: hanifeesen@comu.edu.tr

<sup>3</sup> Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, eposta: csahin@comu.edu.tr

pre-service teachers are experiencing problems in terms of personal, social and academic adaptation in the first years of their education. In this research, the adaptation process of the pre-service teachers who are studying in Primary Education Department has been examined. This study is devoted to the study of the factors that play a role in the adaptation, focusing on the social, personal and academic adaptation levels of the pre-service teachers who are the first to meet the children who start the school.

The task of teachers is to train academically competent students, but one of the most important functions of the school is to prepare children for life. It is thought that it is possible to educate individuals who are adapted with the society if teachers first have their own adaptations. For this reason, it is considered that the first step of formal education, which is the first to meet the child who leaves the home and the mother, plays an important role in ensuring the integration of pre-school and primary school teachers. Accordingly, it is considered that teachers firstly identify the elements that play a role in their adaptation and that their efforts to achieve adaptation are important. In this study, it was aimed to examine in detail the elements that play a role in the adaptation process while determining the level of academic social and personal adaptation of the pre-service teachers about university life.

### **Method**

This research, which examines the personal, social and academic aspects of pre-service teachers' adaptation to university life, is designed in a mixed method. The participants of the quantitative part of the study was selected from first grade pre-service teachers by simple random sampling method. In this direction, 199 pre-service teachers who were educated in Primary Education Department were randomly selected. In the qualitative part of the study, the participants were determined by criterion sampling method among the first grade students. In this respect, it has been determined that the pre-service teachers who participate in this research should be educated in the first grade. As a result, 24 pre-service teachers from the Primary Education Department participated in the interviews. University Life Scale and semi-structured interview form were used to collect research data. Qualitative and quantitative data of the study were collected during the fall semester of 2017–2018 academic year.

In the analysis of quantitative data, the suitability of the normal distribution of the data set has been examined first. It has been decided to use parametric tests with the understanding that the data show normal distribution. Accordingly, t test was used to examine data according to gender and discipline, one-way analysis of variance (ANOVA) tests were applied to examine the results according to geographical region and general grade average. In addition, frequencies and percentages of the data were calculated by taking into account the responses of the pre-service teachers to each subscale during the measurement. In the analysis of qualitative data, descriptive analysis technique was used. Thus, qualitative data were examined under the categories of academic adjustment, social adjustment and personal adjustment.

### **Result and Discussion**

When the findings are examined, it is understood that the adaptation of the pre-service teacher to university life is moderate. It is seen that there is a meaningful difference in favor of female pre-service teacher within the scope of academic adaptation while there is no significant difference according to the university environment, emotional adaptation, relation other gender, personal adaptation and social adaptation. This result can be explained by the attitudes of female pre-service teachers regarding the profession who have a more favorable opinion than male pre-service teachers in the context of academic adaptation.

There is no significant difference between the level of adaptation of the pre-service teachers who studying in Primary Teacher Education and Pre-school Teacher Education. It is considered that the attitudes and expectations of the pre-service teachers regarding the teaching profession are similar, so that the level of adaptation of the groups to the university life is similar to each other.

There is a statistically significant difference between the prospective teacher candidates when considering the academic achievement of their university level of adaptation. It is understood that the adaptation levels of pre-service teacher with a general grade average of 85–89 are more positive. Literature shows that the reasons for entering the university effect not only adaptation to university life but also on academic achievement for pre-service teachers. Based on this, it is believed that the

adaptation of the pre-service teachers to the university life is more positive because they are not academically challenged.

Another variable addressed in this study is the geographical regions where the pre-service teachers came from. There is no significant difference between the level of adaptation of the pre-service teachers to the university life and the geographical region they came from. This finding is similar to the results of previous studies. When the characteristics of participants are examined, it is seen that pre-service teachers from all geographical regions have participated in the study. Although there is no significant difference in the analysis of data obtained from the scale, Findings from the interviews show that pre-service teachers from İzmir are very similar to the cities where they have studied and therefore they have stated that they have not experienced the problem of adaptation. It is also seen that pre-service teachers from the more distant geographical regions such as Diyarbakır and Ağrı expressed difficulty in establishing a bond. Although there is no statistically significant difference in the findings obtained from the quantitative data, it is understood that the students who come from the regions close to the city where the study is conducted like İzmir and İstanbul are more positive in terms of the qualitative findings.

## 1. GİRİŞ

Uyum kavramı incelendiğinde organizmanın yaşamsal faaliyetlerini sürdürdüğü ortam ile bütünleşmesini ifade ettiği görülmektedir. Bununla beraber, bazı araştırmacılar tarafından uyum kavramının canlının geçirmiş olduğu biyolojik kökenli değişim (Erdoğan, Şanlı, & Şimşek-Bekir, 2010) bazıları tarafından ise psikolojik temelli ortaya çıkan yeni durumların üstesinden gelebilme becerisi olarak tanımlandığı görülmektedir (Bilal, 1984; Alpan, 1992; Kızıltan, 1984). Bu tanımlardan farklı olarak bazı araştırmacılar da uyumu bireyin kendi benliği ile çevresel etkenler arasında dengeleme durumu olarak açıklamaktadır (Köknal, 1993). Bu bilgilerden hareketle, uyumun hem bireyin kendisi ile hem de çevresi ile ilgili bir durum olduğu anlaşılmaktadır. Bireyler, yeni bir okula başlama, yeni bir çevreye taşınma, evlenme, şehir değiştirme ve işe girme gibi çeşitli sebeplerle yaşamlarının bazı dönemlerinde uyum sürecinden geçmektedir (Çakar & Arbak, 2004; Çalık, 2006; Şendil & Korkut, 2008; Tüzer & Tuncel, 2010). Araştırmacılar uyumu, kişisel, sosyal ve akademik olmak üzere üç farklı boyutta tanımlamaktadır. Yalnızlıkla baş etme becerisi ve yeni yaşama ilişkin motivasyonunu ifade eden (Gerdes & Mallinckrodt, 1994) kişisel uyum, öğretmen adayının duygusal uyumu ve karşı cinsle olan ilişkilerini içermektedir (Karahana, Sardoğan, Özkamalı & Dicle, 2005; Mercan & Yıldız, 2011). Üniversite yaşamına uyum sosyal uyum altında yorumlanmıştır. Sosyal uyum adayın, üniversitenin bulunduğu şehre alışma ve arkadaşlık ilişkileri kurma becerisini ifade etmektedir (Bülbül & Acar-Güvendir, 2014; Mercan & Yıldız, 2011). Akademik uyum ise üniversitenin getirdiği yeni akademik becerilerle baş etme ve öğretim elemanları ile olan iletişimi kapsamaktadır (Bülbül & Acar-Güvendir, 2014; Karahana, Sardoğan, Özkamalı & Dicle, 2005).

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda, üniversite yaşamının pek çok öğrenci için yeni bir şehir, yeni bir ortam ve yeni bir okul gibi unsurların etkisiyle uyum sürecini gerektiren bir dönem olduğu görülmektedir (Bülbül & Acar-Güvendir, 2014; Erdoğan, Şanlı, & Şimşek-Bekir, 2010). Sosyal ve biyolojik açıdan yeni bir dönemi oluşturan üniversite yılları aileden uzaklaşma, yeni arkadaşlıklar, meslek sahibi olma ve istihdama ilişkin belirsizlikler gibi pek çok sorunla birlikte; bireyin kendi kimliğini bulma, ulusal ve evrensel değerleri benimseme ve uzlaştırma, toplum değerlerine uyum sağlama, sosyal olgunluğa erişme gibi konularda kaygılara neden olmaktadır (Özdel, Bostancı, Özdel & Oğuzhanoglu, 2002; Özgüven, 1992; Özkan & Yılmaz, 2010). Bu kaygı ve sorunlara bağlı olarak, aileden ve yakın çevreden uzak kalma ve onların desteğinden yoksun olma durumu bir uyum sürecini de beraberinde getirmektedir (Karahana, Sardoğan, Özkamalı & Dicle, 2005; Özkan & Yılmaz, 2010).

Bireylerin üniversite yaşantısının akademik, kişisel ve sosyal bakımdan neden olduğu yeni durumların üstesinden gelme becerisini kazanmaları üniversite yaşamlarının ileriki yıllarında onlara uyum bakımından kolaylık sağlayacaktır (Erdoğan, Şanlı & Şimşek-Bekir, 2005). Örneğin, öğrenim gördüğü bölüme olumlu tutum ile giren öğrencilerin akademik uyumlarının daha iyi olduğu bilinmektedir (Charlton, Barrow & Hornby-Atkinson, 2006). Bu nedenle, geleceğin nitelikli öğretmenlerini yetiştirmede öğretmen adaylarının üniversite yaşamında uyumsuzluğa yol açan unsurların belirlenmesinin, öğretmenlerin topluma uyumlu bireyler yetiştirme sorumluluğu açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarının üniversite yaşamına uyum süreci ile ilgili, özellikle birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarını konu alan, pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların çoğunlukla üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerini belirlemeye yönelik genelleme amacı taşıyan çalışmalar olduğu anlaşılmaktadır (Aktaş, 1997; Bülbül & Acar-Güvendir, 2014; Erdoğan, Şanlı & Bekir, 2005; İkiz & Otlu, 2015; Karahan, Sakdoğan, Özkamalı, Dicle, 2010; Mercan & Yıldız, 2011; Özkan & Yılmaz, 2010; Sürücü & Bacanlı, 2010). Örneğin; Özkan ve Yılmaz (2010) üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyumunu bireysel uyum kapsamında incelemiştir. Mercan ve Yıldız (2010) ile Bülbül ve Acar-Güvendir (2014) ise öğretmen adaylarının birinci sınıfta karşı karşıya kaldıkları uyum sorunlarını hem akademik hem de sosyal açıdan ele almışlardır. Bunlara ek olarak Öztemel (2010) teknik eğitim fakültesi öğrencilerinin, Sürücü ve Bacanlı (2010) eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversite yaşamına uyumunu çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile yapılan bu çalışmalardan farklı olarak Aktaş (1997) üniversite öğrencilerinin uyum sorunlarını boylamsal olarak inceleyip birinci ve dördüncü sınıf arasındaki uyuma yönelik ilişkiyi kişisel, sosyal ve genel uyum açısından değerlendirirken; Erdoğan, Şanlı ve Şimşek-Bekir ise (2005) birinci ve ikinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının üniversite yaşamına uyumunu bireysel uyum kapsamında incelemiştir. Bununla birlikte, bazı çalışmalarda üniversite yaşamına uyum ile psikolojik dayanıklılık, yaşam doyumu ve tercih sebepleri gibi değişkenler arasındaki ilişki araştırılmıştır. Örneğin; Bulut ve Bulut-Serin (2016) öğretmen adaylarının üniversite yaşamına uyum düzeyleri ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi, Sertel, Yıldırım ve Özmen-Akyol (2017) üniversite öğrencilerinin tercih sebepleri ve uyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi, Kaba ve Keklik (2016) ise üniversite yaşamına uyumu, psikolojik dayanıklılık ve psikolojik belirti düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Yukarıdaki çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların tamamının nicel olduğu anlaşılmaktadır. Bununla beraber, bu çalışmalardan farklı olarak; Sevinç ve Gizir (2014) üniversiteye uyum sürecinde rol oynayan unsurları, İkiz ve Mete-Otlu (2015) ise gençlerin üniversite yaşamına uyum sürecinde yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerini nitel araştırma yöntemlerini kullanarak ayrıntılı olarak incelemiştir. Ayrıntılı açıklanacak olursa, Sevinç ve Gizir (2014) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik uyumlarının fakülte ile ilişkiler ve öğretimin kalitesinden, sosyal uyumun arkadaşlık ilişkileri ve sosyalleşmeye ayrılan zamanın yönetiminden, bireysel uyumun ise utangaçlık, başarısız olma korkusu, yalnızlık gibi faktörlerden olumsuz etkilendiğini vurgulamışlardır. İkiz ve Mete-Otlu (2015) ise üniversite öğrencilerinin önemli bir bölümünün yalnızlık hissine kapıldığı, grup içinde uyumsuzluklar yaşadıkları, uyku ve yeme bozuklukları şikâyetlerinin olduğunu ortaya koymuştur. Bu yaşanan sorunların kişisel, sosyal ve genel uyumu içerdiği anlaşılmaktadır. Bütün bu çalışmalar sonuçları bakımından değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının öğrenim yaşantılarının ilk yıllarında kişisel, sosyal ve akademik açıdan uyum sorunu yaşadıklarına dikkati çekmektedir. Üniversite yaşamına uyumu konu alan araştırmalar incelendiğinde, Temel Eğitim Bölümü'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının uyum süreçlerini inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu (Bülbül & Acar-Güvendir, 2014; Mercan & Yıldız, 2011) dikkati çekmektedir. Bu doğrultuda, Temel Eğitim bölümünde öğrenim gören Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmen adaylarının uyum süreçlerinin ayrıntılı olarak ele alınmadığı düşünülmektedir. Bu bilgilerden hareketle, bu çalışmada Temel Eğitim bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının üniversite yaşamına uyumları incelenmiştir. Bu çalışma, okula başlayan çocuğu ilk karşılayacak kişiler olan Temel Eğitim Bölümü öğretmen adaylarının sosyal, kişisel ve akademik uyum düzeylerine bir bütün olarak odaklanan ve uyumda rol oynayan etkenlerin detaylı olarak incelenmesi bakımından alanyazındaki çalışmalardan ayrılmaktadır. Bir diğer ifade ile bu çalışmanın hem öğretmen adaylarının uyum düzeylerini ele alması hem de uyum sürecinde rol oynayan faktörleri ayrıntılı olarak betimlemesi çalışmanın özgün yönünü oluşturmaktadır. Ayrıca, öğretmen adaylarının üniversite yaşamını uyumunu inceleyen çalışmaların büyük bir bölümünde nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı; sınırlı sayıdaki araştırmalarda ise nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı (Sevinç & Gizir, 2014; İkiz & Mete-Otlu, 2015) görülmektedir. Bu çalışmada ise daha önceki çalışmalardan farklı olarak, öğretmen adaylarının üniversite yaşamına uyumları nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılarak ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri göz önünde bulundurulduğunda her ne kadar okulların ve öğretmenlerin görevi akademik olarak yetkin öğrenciler yetiştirmek olsa da okulun en önemli işlevlerinden biri çocukları hayata hazırlamaktır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Bu doğrultuda toplumla uyumlu bireyler yetiştirmenin öncelikle öğretmenlerin kendi uyumlarını sağlamış olmaları ile

mümkün olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, evden ve anneden ayrılan çocuğu ilk karşılayacak kişiler olan Okul Öncesi ve Sınıf öğretmenlerinin uyumunun sağlanması önemlidir. Buna bağlı olarak, öncelikle öğretmenlerin kendi uyumlarında rol oynayan unsurları belirlemeleri ve uyum sağlamaya yönelik bilinçli çaba göstermeleri önem kazanmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulguların Temel eğitim bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının üniversiteye uyumlarını sağlamaya yönelik bilinçlenmelerine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amaçları aşağıdaki gibidir:

Bu araştırmada Temel Eğitim Bölümü birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının üniversite yaşamına uyum süreçleri kişisel, sosyal ve akademik uyum kapsamında incelenmiştir. Bu çalışma ile öğretmen adaylarının üniversite yaşamına ilişkin akademik sosyal ve kişisel uyum düzeyleri belirlenirken, uyum sürecinde rol oynayan unsurların da detaylı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Öğretmen adaylarının üniversite yaşamına ilişkin uyum düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının üniversite yaşamına uyum düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının üniversite yaşamına uyum düzeyleri öğrenim gördükleri anabilim dalına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının üniversite yaşamına uyum düzeyleri akademik başarı düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının üniversite yaşamına uyum düzeyleri adayların geldikleri bölgeye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmen adaylarının üniversite yaşamına uyumunda rol oynayan kişisel, sosyal ve akademik unsurlar nelerdir?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarının üniversite yaşamına uyumlarının kişisel, sosyal ve akademik açıdan incelendiği bu araştırma karma yöntemde tasarlanmıştır. Karma yöntem, nitel ve nicel veri toplama tekniklerinin bir arada kullanıldığı bir araştırma türüdür (Creswell & Plano-Clark, 2007). Bu araştırma ile öğretmen adaylarının üniversite yaşamına uyum düzeyleri çeşitli değişkenler açısından ele alınırken; uyum sürecinde rol oynayan unsurların ayrıntılı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, bu araştırmada yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Nitel ve nicel verilerin ayrı ayrı analiz edilerek, yorumlama sırasında birleştirildiği bu desende nicel ve nitel yöntemler eşit öneme sahip olmakla birlikte veriler eş zamanlı yürütülür (Creswell & Plano-Clark, 2007).

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel bölümünün çalışma grubu birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme evrendeki her bir birimin eşit seçilme olasılığına sahip olduğu durumları ifade eder (Büyüköztürk vd. 2012). Bu doğrultuda, Temel Eğitim Bölümü'nde öğrenim gören 199 öğretmen adayı rastgele seçilmiştir.

**Tablo 1.** Demografik Özellikler

Bölüm	Okul Öncesi Eğitimi		Sınıf Eğitimi	
Cinsiyet	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Mevcut	91	20	73	15
Toplam	111		88	



Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya 102 kadın ve 97 erkek olmak üzere toplam 199 öğretmen adayı katıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının 88'i Sınıf Eğitimi, 111'i ise Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmektedir. Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'ndan 15 erkek 73 kadın öğretmen adayı, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'ndan 20 erkek 91 kadın öğretmen adayı çalışmaya katılmıştır.

Bu araştırmanın nitel bölümünde, çalışma grubu birinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasından ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş ölçütleri inceleyen durumların ele alınmasını ifade eder (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu araştırma kapsamında çalışma grubu belirlenirken öğretmen adaylarının özellikle üniversite yaşamlarında kişisel, sosyal ve akademik uyumları bakımından ilk yılının önemli bir yere sahip olduğu dikkate alınmıştır (İkiz & Otlı, 2015). Bu doğrultuda, bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının birinci sınıfta öğrenim görmeleri ölçüt olarak belirlenmiştir. Buna bağlı olarak, görüşmelere Temel Eğitim Bölümü'nden 24 öğretmen adayı katılmıştır.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

#### *Üniversite Yaşamı Ölçeği*

Aladağ, Kağnıcı, Tuna ve Tezer (2003) tarafından üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin genel olarak üniversite yaşamına uyum düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek 48 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan her maddeye verilecek yanıtlar “Bana hiç uygun değil” den “Bana tamamen uygun” a kadar uzanan seçeneklerden oluşan bir ölçek üzerinde uyumsuzluk-uyum yönünde 1 ile 7 arasında puanlanmıştır. Ölçeğin geçerliğini sağlamak amacıyla dil, içerik, kapsam ve yapı geçerliği dikkate alınmıştır. Yapı geçerliğini sağlamak amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda altı alt boyuttan oluşan ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin alt faktörleri üniversite ortamına uyum (12 madde), duygusal uyum (9 madde), kişisel uyum (7 madde), karşı cinsle ilişkiler (7 madde), akademik uyum (7 madde) ve sosyal uyum (6 madde) olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayı .91 olarak hesaplanırken, alt faktörlerin güvenilirlik katsayısı .59 ile .77 aralığında olduğu belirlenmiştir.

#### *Görüşme Formu*

Bu araştırmada öğretmen adaylarının üniversite yaşamına uyum süreçleri hakkında ayrıntılı bilgi edinmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler derinlemesine bilgi edinme, soru sırasını değiştirebilme, ek sorular sorma, gözden kaçırılan noktaların görüşme sırasında eklenmesi gibi hususlarda araştırmacıya esneklik sağlayan bir görüşme türüdür (Merriam, 2013). Bu araştırmada öğretmen adaylarının üniversite yaşamına uyumunu konu alan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Görüşme formunun geçerliğinin sağlanması amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Görüşüne başvurulmuş uzmanlardan biri Eğitim Programları alanında Diğer Sınıf Eğitimi alanında öğretmen adayları ile çalışmaları olan öğretim üyeleridir. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme soruları yeniden düzenlenmiş ve uygulanmaya hazır halde getirilmiştir.

### 2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel ve nicel verileri 2017–2018 akademik yılı güz yarıyılında toplanmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarına araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin deşifre edilmesinin ardından iki öğretmen adayına deşifre edilen verileri okuma fırsatı verilerek; gerçekte ifade etmek istedikleri ile tutarlılığı bakımından incelemeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının ifadelerini onaylamasıyla çalışmanın iç geçerliliği artırılmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Nicel veriler sınıfta yaklaşık 15-20 dakikalık sürede ders arasında toplanırken, nitel veriler ise araştırmacıların ofisinde 10-20 dakikalık sürelerde toplanmıştır.

### 2.5. Verilerin Analizi

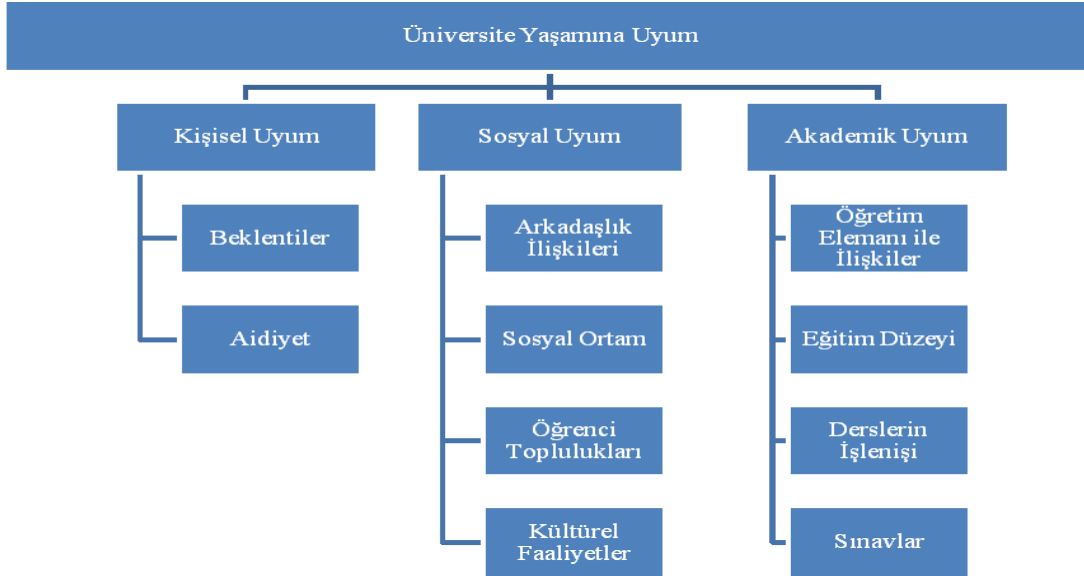
Nicel verilerin analizinde öncelikle veri setinin normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir. Bu doğrultuda veri seti 29'dan büyük olduğu için Kolmogorov–Smirnov testi yapılmıştır (Kalaycı, 2010).

**Tablo 2.** Kolmogorov –Smirnov testi sonuçları

	Statistic	df	Sig.
Üniversite Yaşamına Uyum	.052	199	.200

Tablo 2 incelendiğinde veri setinin normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir,  $p > .05$  (Kalaycı, 2010). Buna bağlı olarak, verileri cinsiyet ve anabilim dalına göre incelemek amacıyla verilerle t testi, coğrafi bölge ve genel not ortalamasına göre incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) testleri uygulanmıştır. Bunlara ek olarak, adayların ölçme aracında her bir alt ölçeğe vermiş oldukları yanıtlar dikkate alınarak verilerin frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır.

Nitel verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Betimsel analiz veri setinin belirlenmiş temalara göre analiz edilmesi ve yorumlanmasını ifade eder (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu kapsamda öncelikle betimsel analiz için çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları takip edilir. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar da dikkate alınabilir. Bu doğrultuda, bu çalışmada araştırmanın amacı doğrultusunda Şekil 1’de yer alan kavramsal çerçeve belirlenmiştir. Daha sonra, öğretmen adaylarının üniversite yaşamına uyumları bu kavramsal çerçeveye dayalı olarak ayrıntılı bir biçimde incelenmiştir.



**Şekil 1.** Verilerin analizi.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular sunulmuştur. Öncelikle araştırmanın nicel bölümünü oluşturan araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda, üniversite yaşamına uyum süreci cinsiyet, bölüm, coğrafi bölge ve genel not ortalaması değişkenlerine göre incelenmiştir. Ardından araştırmanın nitel yönünü oluşturan son araştırma sorusuna ilişkin bulgular kapsamlı olarak açıklanmıştır.

#### 3.1. Üniversite Yaşamı Ölçeği'ne İlişkin Bulgular

Tablo 3'te üniversite yaşamı ölçeğinden alınan puanların betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

**Tablo 3.** Üniversite yaşamı ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler

Faktör Adı	N	Min.	Max.	Varyans	Ss.	$\bar{x}$
Üniversite Ortamına Uyum	199	1.50	6.58	1.08	1.04	4.74
Duygusal Uyum	199	1.56	7.00	1.17	1.08	4.43
Kişisel Uyum	199	1.86	7.00	1.10	1.05	5.41
Karşı Cinsle İlişkiler	199	1.00	7.00	1.21	1.10	4.97
Akademik Uyum	199	1.00	7.00	1.08	1.04	5.13
Sosyal Uyum	199	1.00	7.00	1.12	1.05	5.71
Tüm Ölçek	199	1.50	6.81	.625	.79	4.99

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının üniversite yaşamının birinci yılında en yüksek uyumu Sosyal Uyum boyutunda gösterdikleri anlaşılmaktadır ( $\bar{x}=5.71$ ). Öğretmen adaylarının uyum düzeylerinin en düşük olduğu alt faktörün ise Duygusal Uyum olduğu görülmektedir ( $\bar{x}=4.43$ ). Adayların tüm ölçeğe ilişkin ortalama puanlarının  $\bar{x}=4.99$  olduğu görülmektedir. Bu ölçme aracından alınabilecek en yüksek puanın 7.00 olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının üniversite yaşamına uyumlarının orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının üniversite yaşamına uyum düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Üniversite yaşamı ölçeğine ilişkin cinsiyete göre bağımsız t testi sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss.	sd	t	p
Üniversite Ortamına Uyum	Kadın	102	4.79	1,04	197	1.22	.22
	Erkek	97	4.56	1.04			
Duygusal Uyum	Kadın	102	4.41	1.10	197	.75	.45
	Erkek	97	4.55	1.00			
Kişisel Uyum	Kadın	102	5.41	1.06	197	.17	.85
	Erkek	97	5.44	.98			
Karşı Cinsle İlişkiler	Kadın	102	4.99	1.09	197	.67	.50
	Erkek	97	4.86	1.13			
Akademik Uyum	Kadın	102	5.20	.99	197	.196	.05
	Erkek	97	4.83	1.17			
Sosyal Uyum	Kadın	102	5.70	1.05	197	.15	.87
	Erkek	97	5.73	1.10			
Tüm Ölçek	Kadın	102	5.01	.77	197	.66	.51
	Erkek	97	4.91	.85			

Öğretmen adaylarının üniversite yaşamına uyum düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren Tablo 3 incelendiğinde ölçeğin tamamı için üniversite yaşamına uyumda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir,  $t(197)=.66$ ,  $p<.05$ . Bununla birlikte, her ne kadar ölçeğe ilişkin alt faktörler incelendiğinde anlamlı farklılık görülme de Akademik Uyum alt faktöründe kadın öğretmen adaylarının ortalama puanlarının ( $\bar{x}=5.20$ ) erkek öğretmen adaylarından ( $\bar{x}=4.83$ ) oldukça yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, kadın öğretmen adaylarının Akademik Uyum düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının Üniversite yaşamı ölçeğine ilişkin görüşlerinin anabilim dalına göre incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Üniversite yaşamı ölçeğine ilişkin anabilim dalına göre bağımsız t testi sonuçları

Faktör	ABD	N	$\bar{x}$	Ss.	sd	t	P
<b>Üniversite Ortamına Uyum</b>	Sınıf Eğitimi	88	4.60	1.14	196	1.71	.08
	Okul Öncesi	111	4.85	.94			
<b>Duygusal Uyum</b>	Sınıf Eğitimi	88	4.27	1.09	196	1.89	.06
	Okul Öncesi	111	4.57	1.06			
<b>Kişisel Uyum</b>	Sınıf Eğitimi	88	5.24	1.09	196	2.02	.44
	Okul Öncesi	111	5.54	1.00			
<b>Karşı Cinsle İlişkiler</b>	Sınıf Eğitimi	88	5.01	1.09	196	.34	.73
	Okul Öncesi	111	4.95	1.10			
<b>Akademik Uyum</b>	Sınıf Eğitimi	88	5.03	1.03	196	1.14	.25
	Okul Öncesi	111	5.21	1.04			
<b>Sosyal Uyum</b>	Sınıf Eğitimi	88	5.70	1.05	196	.16	.87
	Okul Öncesi	111	5.72	1.06			
<b>Tüm Ölçek</b>	Sınıf Eğitimi	88	4.89	.82	196	1.61	.10
	Okul Öncesi	111	5.07	.75			

Üniversite yaşamına uyum düzeyi öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü anabilim dalları dikkate alınarak incelendiğinde, Sınıf Eğitimi ( $\bar{x}$ =4.89) ve Okul Öncesi Eğitimi ( $\bar{x}$ =5.07) anabilim dallarında öğrenim gören adayların uyum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır,  $t(196)=1.61$ ,  $p<.05$ . Benzer şekilde, alt faktörler kapsamında da öğretmen adaylarının uyum düzeyleri ile öğrenim gördükleri anabilim dalı arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

Öğretmen adaylarının üniversite yaşamına uyum düzeylerinin genel not ortalamasına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla varyans analizi yapılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle veri setinin varyans analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Levene testi yapılmıştır. Tablo 6'da Levene testine ilişkin bulgular yer almaktadır.

**Tablo 6.** Varyansların homojenliği testi

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.237	7	192	.285

Tablo 6'da tek yönlü Anova testinin temel varsayımı olan varyansların homojenliği testinin sonuçları görülmektedir (Kalaycı, 2010). Ulaşılan p değeri .05'ten büyük olduğu için (.285) varyansların homojen ve varyans analizine uygun olduğu söylenilebilir (Büyüköztürk vd., 2012; Kalaycı, 2010). Tablo 7'de öğretmen adaylarının üniversite yaşamına uyum düzeylerinin genel not ortalamasına göre analiz sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 7.** Üniversite yaşamı ölçeğine ilişkin genel not ortalamasına göre varyans analizi sonuçları

<b>Faktör</b>	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Üniversite Ortamına Uyum</b>	Gruplar arası	15.36	7	3.07	2.94	.01
	Gruplar içi	172.09	192	1.04		
	Toplam	187.46	199			
<b>Duygusal Uyum</b>	Gruplar arası	10.05	7	2.01	1.63	.15
	Gruplar içi	203.40	192	1.23		
	Toplam	213.46	199			
<b>Kişisel Uyum</b>	Gruplar arası	18.84	7	3.76	3.66	.00
	Gruplar içi	169.60	192	1.02		
	Toplam	188.45	199			
<b>Karşı Cinsle İlişkiler</b>	Gruplar arası	22.00	7	4.40	4.14	.00
	Gruplar içi	175.02	192	1.06		
	Toplam	197.02	199			
<b>Akademik Uyum</b>	Gruplar arası	23.07	7	4.61	4.65	.00
	Gruplar içi	163.52	192	.99		
	Toplam	186.59	199			
<b>Sosyal Uyum</b>	Gruplar arası	28.83	7	5.76	5.72	.00
	Gruplar içi	166.19	192	1.00		
	Toplam	195.03	199			
<b>Tüm Ölçek</b>	Gruplar arası	16.00	7	3.20	5.80	.00
	Gruplar içi	90.99	192	.55		
	Toplam	107.00	199			

Öğretmen adaylarının üniversite yaşamına uyum düzeylerinin genel not ortalaması değişkenine göre incelendiği varyans analizi sonuçları dikkate alındığında, öğretmen adaylarının ölçeğin tamamında üniversite yaşamına uyum düzeyleri ile genel not ortalaması arasında anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır,  $F(7,192)=5.80$ ,  $p<.05$ . Üniversite yaşamına uyumun tüm faktörleri dikkate alındığında genel not ortalaması 85–89 puan aralığında olan öğretmen adaylarının üniversite yaşamına uyumlarının daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır ( $\bar{x}=5.32$ ). Ölçek alt faktörler kapsamında analiz edildiğinde genel not ortalaması 85–89 puan aralığında olan öğretmen adaylarının Duygusal Uyum ( $\bar{x}=4.77$ ), Kişisel Uyum ( $\bar{x}=6.25$ ), Akademik Uyum ( $\bar{x}=5.35$ ) ve Sosyal Uyum ( $\bar{x}=6.33$ ) düzeylerinin daha olumlu olduğu, genel not ortalaması 80–84 puan aralığında olan öğretmen adaylarının Karşı Cinsle İlişkiler ( $\bar{x}=5.28$ ) ve Üniversite Ortamına Uyum ( $\bar{x}=4.80$ ) düzeylerinin daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Üniversite yaşamına uyum düzeyi öğretmen adaylarının geldikleri coğrafi bölgeler dikkate alınarak incelenmeden önce varyansların homojenliği incelenmiştir. Levene testi sonuçları Tablo 8'deki gibidir:

**Tablo 8.** Varyansların homojenliği testi

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.759	7	192	.553

Tablo 8’de görüldüğü gibi p değeri .05’ten büyük olduğu için (.553) varyansların homojen ve varyans analizine uygun olduğu söylenilebilir. Tablo 9’da öğretmen adaylarının üniversite yaşamına uyum düzeylerinin coğrafi bölgeye göre analiz sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 9.** Üniversite yaşamına uyum düzeyinin bölgeye göre varyans analizi sonuçları

Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
<b>Üniversite Ortamına Uyum</b>	Gruplar arası	9.90	7	1.41	1.29	.25
	Gruplar içi	194.39	192	1.09		
	Toplam	204.30	199			
<b>Duygusal Uyum</b>	Gruplar arası	10.54	7	1.50	1.28	.26
	Gruplar içi	209.18	192	1.17		
	Toplam	219.72	199			
<b>Kişisel Uyum</b>	Gruplar arası	13.23	7	1.89	1.82	.08
	Gruplar içi	184.13	192	1.03		
	Toplam	197.36	199			
<b>Karşı Cinsle İlişkiler</b>	Gruplar arası	10.43	7	1.49	1.27	.26
	Gruplar içi	207.52	192	1.16		
	Toplam	217.96	199			
<b>Akademik Uyum</b>	Gruplar arası	12.00	7	1.71	1.59	.13
	Gruplar içi	191.06	192	1.07		
	Toplam	203.07	199			
<b>Sosyal Uyum</b>	Gruplar arası	10.44	7	1.49	1.30	.24
	Gruplar içi	202.92	192	1.14		
	Toplam	213.36	199			
<b>Tüm Ölçek</b>	Gruplar arası	6.92	7	.98	1.62	.13
	Gruplar içi	108.05	192	.60		
	Toplam	114.97	199			

Üniversite yaşamına uyum düzeyi öğretmen adaylarının geldikleri coğrafi bölgeler dikkate alınarak incelendiğinde, adayların uyum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır,  $F(7,192)=1.62, p<.05$ . Ayrıca, alt ölçekler incelendiğinde, benzer şekilde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının uyum düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte, her ne kadar analizler sonucunda anlamlı farklılık görülmese de, Marmara Bölgesi’nden gelen öğretmen adaylarının en yüksek uyum düzeyine ( $\bar{x}=5.14$ ), Doğu Anadolu Bölgesi’nden gelen öğretmen adayların ise en düşük uyum düzeyine ( $\bar{x}=4.19$ ) sahip olduğu anlaşılmaktadır.

### 3.2. Görüşme Verilerine İlişkin Bulgular

Görüşmelerden elde edilen veriler kişisel uyum, sosyal uyum ve akademik uyum olmak üzere üç ana kategori altında toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

#### *Kişisel Uyum*

Öğretmen adaylarının üniversite yaşamına kişisel uyumları, beklentiler ve aidiyet olmak üzere iki alt kategoride incelenmiştir.

Öğretmen adaylarının kişisel uyum kapsamında beklentilerle ilgili ifadeleri aşağıdaki gibidir:

- Sosyal aktivitesi fazla olan, akademik kadrosu başarılı olan, sosyalleşme faaliyetleri fazla olan (Öğretmen Adayı 14)
- Daha profesyonel ve aktif bir ortam hayal etmişim, hocaların eğitim düzeyinin yüksek olduğu ve okul ortamının daha faal olduğu kendimi geliştirebilmem için daha güzel bir ortam olmasını istedim (Öğretmen Adayı 19)
- Yeni şeyler kazanabileceğim, aileden uzakta bir ortamda yaşamayı öğrenebileceğim, farklı düşünceler ve farklı kişiler tanıyabileceğim şu an ve gelecekte bana mutluluk kazandırabilecek bir ortam hayal ediyordum (Öğretmen Adayı 12)

Öğretmen adayları 14 üniversiteden beklentisini sosyal imkânların fazla olduğu ve akademik kadrosu başarılı olan bir ortam olarak açıklamıştır. Öğretmen Adayı 19 ise kendini akademik olarak geliştirmeyi beklediğini ifade etmiştir. Öğretmen Adayı 12'nin aileden uzak bir ortamda farklı deneyimler yaşamak gibi beklentileri olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu ifadelerinden üniversite yaşamına ilişkin beklentilerinin, sosyal ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Üniversitenin sunacağı akademik fırsatların ise pek çok öğretmen adayları için ikinci planda olduğu görülmektedir. Adaylarının beklentileri değerlendirildiğinde pek çoğu için ailesinden ayrı, sosyal olarak daha aktif/eğlenceli ve ders yoğunluğunun daha az olduğu bir ortamda yeni bir hayat kurmayı bekledikleri görülmektedir. Bir yetişkin olarak, kendi yaşamlarının sorumluluğunu aldıkları bu ilk yıllarında daha az görev ve daha çok eğlenmeyi hayal ettikleri anlaşılmaktadır.

Bulgular öğretmen adaylarının bir bölümünün kendini yeterince buraya ait hissetmediğine dikkati çekerken, az sayıda öğretmen adayının üniversite ile bağ kuramadığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının aidiyet kapsamındaki ifadeleri aşağıdaki gibidir:

- Kendimi buraya ait hissediyorum, İzmir'den geldiğim için burayı çok içten buldum (Öğretmen Adayı 7)
- Geldiğim şehirden dolayı (İzmir) burası çok farklı gelmedi ve ait olamama gibi bir durumum olmadı (Öğretmen Adayı 6)
- Hayır hissetmiyorum, ortam çok yabancı ve samimiyezsiz geliyor...bazen ortamdan soyutlanmış gibi oluyorum, ne işim var burada diyorum (Öğretmen Adayı 13)
- Hayır buraya ait hissetmiyorum, aksine buradan en kısa zamanda gitmek istiyorum (Öğretmen Adayı 19)

Öğretmen adaylarının yukarıdaki ifadeleri incelendiğinde öğrenim görmekte oldukları şehre benzer özellikler gösteren şehirlerden gelenlerin daha hızlı uyum sağladıkları ve aidiyet duygularının geliştiği anlaşılmaktadır. Örneğin Öğretmen Adayı 7 ve Öğretmen Adayı 6 üniversitenin bulunduğu şehri geldikleri şehre benzeterek uyum sorunu yaşamadıklarını ifade etmiştir. Öğretmen Adayı 13 ve Öğretmen Adayı 19'un ifadeleri incelendiğinde ise aidiyet duygusunun gelişmediği ve mutsuz hissettikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen Adayı 13'ün kendini yabancı hissettiği görülürken Öğretmen Adayı 19'un da gitmek istediğini ifade ettiği görülmektedir.

Bulgular öğretmen adaylarının üniversite yaşamından beklentileri kapsamında en çok sosyal olarak aktif olmayı ve sosyal çevrelerini genişletmeyi arzuladıklarını göstermektedir. Bununla birlikte, pek çok öğretmen adayının eğitim düzeyi yüksek öğretim elemanlarından dersler alarak daha profesyonel bir ortamda öğrenim görme, sempozyum ve konferans vb. faaliyetlere katılarak akademik

olarak kendilerini geliştirme ve iyi bir eğitim alma beklentisinde oldukları anlaşılmaktadır. Buna ek olarak bazı öğretmen adaylarının ise aileden uzakta, yeni deneyimler kazanma, sorumluluk alma ve hayatı öğrenmeye ilişkin beklentilerinin olduğu görülmektedir. Ayrıca az sayıda öğretmen adayının da daha az sayıda ders alma, devam zorunluluğunun olmaması ve sınava girmeme gibi beklentilerinin olduğu anlaşılmaktadır. Çok daha az sayıda öğrencinin ise üniversiteye ilişkin herhangi bir beklentisinin olmadığını ifade ettikleri görülmektedir.

### *Sosyal Uyum*

Öğretmen adaylarının üniversitede sosyal yaşama ilişkin görüşlerinin genel itibarı ile olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının sosyal ortama ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

- Şehir ve üniversitenin bize sunduğu sosyal imkanlar yeterli düzeyde (Öğretmen Adayı 11)
- Sosyal ortam gayet güzel (Öğretmen Adayı 18)
- Farklı arkadaşlık ilişkileri sonucundan doğan farklı ve eğlenceli ortamlar var (Öğretmen Adayı 12)
- Çok çeşitli sosyal ortamlar olduğunu düşünüyorum (Öğretmen Adayı 2)

Öğretmen adaylarının ifadelerinden üniversite yaşamının sunduğu sosyal yaşamı eğlenceli buldukları anlaşılmaktadır. Örneğin; Öğretmen Adayı 11 şehrin olanakları ve üniversitenin sosyal faaliyetlerinin yeterli düzeyde olduğu ifade etmiştir. Buna ek olarak, Öğretmen Adayı 18'in sosyal ortamı mükemmel ve güzel olarak tanımladığı görülmektedir. Öğretmen Adayı 12 ise farklı arkadaş ilişkilerinin sosyal ortamı eğlenceli hale getirdiğini ifade etmiştir. Öğretmen Adayı 2 de sosyal ortamın çeşitliliğine dikkati çekmiştir. Öğretmen adaylarının yukarıdaki ifadeleri değerlendirildiğinde pek çoğunun içinde bulunduğu sosyal ortama uyumlu ve ortamdaki memnun oldukları düşünülmektedir.

Ayrıca, öğretmen adaylarının büyük bölümü genel olarak öğrenci toplulukları hakkında bilgiye sahip olmadığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının bir kısmı kültürel faaliyetleri yeterli bulurken, bir diğer bölümünün de yetersiz olduğunu düşündüğü görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu kapsamdaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

- Herhangi bir öğrenci topluluğunun faaliyetine denk gelmedim (Öğretmen Adayı 19)
- Öğrenci toplulukları pek fazla aktif değil ya da biz farkında olamıyoruz daha aktif olunabilirdi bence (Öğretmen Adayı 8)
- Kültürel faaliyetler daha fazla arttırılmalı (Öğretmen Adayı 5)
- Kültürel faaliyetler çok fazla düzenlenmiyor (Öğretmen Adayı 21)

Öğretmen adaylarının öğrenci topluluklarına ilişkin ifadeleri incelendiğinde öğrenci toplulukları hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları ve katılım göstermedikleri anlaşılmaktadır. Örneğin Öğretmen Adayı 19 öğrenci topluluklarının herhangi bir faaliyetine rastlamadığını ifade ederken Öğretmen Adayı 8 ise öğrenci topluluklarının yeterince aktif olmadıklarını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının bu ifadelerinden sosyal uyum kapsamında öğrenci topluluklarının faaliyetlerinden yeterince yararlanamadıkları anlaşılmaktadır. Sosyal uyumun bir diğer unsuru kültürel faaliyetlerdir. Öğretmen adayları sosyal uyum kapsamında kültürel faaliyetlerin yeterli olmadığı görüşündedir. Örneğin; Öğretmen Adayı 5 ve Öğretmen Adayı 21 kültürel faaliyetlerin çok fazla düzenlenmediğini daha fazla etkinlik yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmen adaylarının hem öğrenci toplulukları hem de kültürel faaliyetler açısından sosyal uyumları değerlendirildiğinde yeterince aktif olmadıkları düşünülmektedir.

Bulgular, öğretmen adaylarının çoğunun arkadaşlık ilişkilerini samimiyezsiz ve çıkarıcı bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, her ne kadar arkadaş ilişkilerine olan bakış açıları olumsuz olsa da pek çok öğretmen adayı üniversite yaşamındaki sosyal ortamı “hızlı”, “çeşitli ve “eğlenceli” kavramlarıyla açıklamışlardır. Ayrıca, öğretmen adaylarının büyük bölümünün öğrenci



topluluklarının faaliyetlerini ve kültürel etkinlikleri yetersiz olarak nitelendirdiği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının üniversite yaşamındaki sosyal uyum kapsamında arkadaşlık ilişkileri ile ilgili ifadeleri aşağıdaki gibidir:

- Samimiyetten uzak bir ortam var, insanlar bireysel hareket etmeyi tercih ediyor (Öğretmen Adayı 19)
- Arkadaşlık ilişkileri bakımından pek samimi bulmuyorum (Öğretmen Adayı 21)
- İnsanlara güvenmekte zorluk çekiyorum, çıkar ilişkisine dayalı bir ilişki var (Öğretmen Adayı 13)
- Genelde çıkar ilişkisine dayalı olduğunu düşünüyorum (Öğretmen Adayı 7)

Öğretmen adaylarının yukarıdaki ifadeleri dikkate alındığında özellikle çıkar ilişkilerini vurguladıkları görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının ifade ettikleri bir diğer husus arkadaş ilişkilerini samimiyetsiz bulmalarındır. Örneğin; Öğretmen Adayı 19 ve 21 arkadaş ilişkilerini samimiyetsiz bulduklarını belirtmiştir. Öğretmen Adayı 7 ve 13 ise arkadaşlık ilişkilerini çıkarıcı bulduklarını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının bu ifadelerinden üniversite ortamındaki arkadaşlık ilişkilerine yeterince güvenmedikleri ve kendilerini bu konuda mutlu hissetmedikleri anlaşılmaktadır. Kişilerin kendi çıkarları doğrultusunda hareket etmeleri sonucunda samimi ve içten arkadaşlık ilişkileri kurmaktan yoksun kaldıkları düşünülmektedir.

#### *Akademik Uyum*

Bu araştırma kapsamında son olarak öğretmen adaylarının akademik beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığı araştırılmıştır. Bu kapsamda, öğretim elemanları ile iletişim, eğitim düzeyi, derslerin işleniş ve sınavlar konusundaki beklentilerinin neler olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının çok büyük bölümünün öğretim elemanları ile olan iletişimlerini olumlu olarak değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğretmen adayların çoğu eğitim seviyesini yüksek ve yeterli olarak tanımlamıştır. Öte yandan öğretmen adaylarının neredeyse tümü derslerin işlenişini klasik, ezbere dayalı ve lise öğrenimine benzer düzeyde bulduklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde, sınavları da lise düzeyindeki sınavlara benzettiklerini ve sınavları gereksiz bulduklarını ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının akademik uyum kapsamındaki ifadeleri aşağıdaki gibidir:

- Okulumuzun öğretim elemanlarına istediğimiz her an e-posta ve telefon yoluyla ulaşabiliyor ve dönüt alabiliyoruz, öğrenci öğretmen iletişim ilgili ve etkili (Öğretmen Adayı 11)
- Okuduğum bölüm için buranın en iyi üniversite olduğunu söylemişlerdi ve haklılarımış, akademik kadrosu ve eğitimi gerçekten güzel (Öğretmen Adayı 17)
- Derslerin işleniş birkaç ders hariç liseden farksız, ezbere dayalı sistem mevcut (Öğretmen Adayı 7)
- Sınavlar ortaokul ve liseden farksız, daha yaratıcı ve düşündürücü sorular sorulmasını beklerdim (Öğretmen Adayı 19)

Öğretmen adaylarının öğretim elemanları ile iletişimlerini değerlendirdikleri ifadeler incelendiğinde bu konudaki görüşlerinin olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin, Öğretmen Adayı 11 öğretim elemanlarının e-posta ve telefon yoluyla onlarla iletişim kurduklarını bu nedenle iletişimlerinin iyi olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının bu ifadelerinden akademik uyum kapsamında öğretim elemanları ile iletişimlerinin iyi olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının üniversite yaşamını eğitim bakımından değerlendirdiklerinde öğrenim gördükleri üniversitenin eğitim düzeyini yüksek buldukları görülmektedir. Örneğin, Öğretmen Adayı 17 öğretmen eğitimi ve akademik kadro açısından en iyi üniversitede olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının bu ifadelerinden aldıkları eğitim düzeyinden memnun oldukları anlaşılmaktadır. Ancak öte yandan öğretmen adaylarının derslerin işlenişine ilişkin görüşleri incelendiğinde her ne kadar eğitim düzeyinden memnun olsalar da dersleri liseden farksız, klasik ve ezberci buldukları görülmektedir. Örneğin, Öğretmen Adayı 7 derslerin ezbere dayalı işlendiğini ve liseden farklı olmadığını ifade etmiştir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının derslerin işleniş biçiminden yeterince memnun olmadıkları düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının sınavlara ilişkin ifadeleri incelendiğinde sınavları yeterli bulmadıkları anlaşılmaktadır.

Örneğin, Öğretmen Adayı 19 sınavların daha yaratıcı olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu ifadelerden, öğretmen adaylarının sınavlar konusundaki beklentilerinin gerçekleşmediği sonucuna varılmıştır.

#### **4. TARTIŞMA ve SONUÇ**

Öğretmen adaylarının öğrenim yaşantılarının ilk yılında üniversite yaşamına uyumunu konu alan bu çalışmada adayların üniversite yaşamına uyum düzeylerinin çok yüksek olmadığı görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde elde edilen bu bulgunun çeşitli çalışmalar ile benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır (Aktaş, 1997; Erdoğan vd. 2005; İkiz & Mete–Otlu, 2015; Mercan & Yıldız, 2011; Özkan & Yılmaz, 2010). Örneğin Erdoğan vd. (2005) öğretmen adaylarının üniversite ortamını beklentilerinin altında buldukları ve memnun olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, İkiz ve Mete–Otlu’nun (2015) çalışmasında üniversite öğrencilerinin kendisini yalnız hissettiği ve grup içi uyum sorunları yaşadığı anlaşılmaktadır. Bulgular incelendiğinde, en yüksek ortalamanın Sosyal Uyum alt faktörüne ait olduğu görülmektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte, adaylar görüşmeler kapsamında her ne kadar arkadaşlık ilişkilerini samimi bulmadıklarını belirtmiş olsalar da büyük bölümünün sosyal anlamda aktif olma beklentisi içinde olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle, şehrin üniversite öğrencileri açısından sunduğu imkânlardan memnun olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Sosyal uyumun bir parçası olarak Üniversite Ortamına Uyum faktörü incelendiğinde, her ne kadar adayların ifadelerinden sosyalleşme beklentilerinin yüksek olduğu görülse de üniversitenin fiziki yapısına ilişkin beklentilerinin gerçekleşmediği anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının en yüksek ortalamaya sahip oldukları ikinci alt faktör Kişisel Uyum’dur. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde, Duygusal Uyum ve Karşı Cinsle İlişkiler alt faktörleri de Kişisel Uyum kapsamında ele alınmıştır. Görüşmeler sırasında kişisel uyuma ilişkin elde edilen bulgular öğretmen adaylarının büyük bölümünün aidiyet duygusunun gelişmiş olduğunu ifade ettiklerini göstermektedir. Aidiyet duygusunun gelişmesi kişisel uyum açısından önemli olmakla birlikte, adaylar arkadaşlık ilişkilerini samimi bulmadıkları ve insanlara güvenmekte zorluk çektiklerini ifade etmektedir. Bu bilgilerden hareketle, adaylar her ne kadar kendisini bu üniversitenin parçası olarak görse de hem duygusal hem de sosyal arkadaşlık ilişkilerine temkinli yaklaştıkları görülmektedir. Bu durum alanyazındaki kişisel uyumu konu alan benzer çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. Örneğin, Sivrikaya (1992) öğretmen adaylarının uyum düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmasında, öğretmen adaylarının kişisel uyum düzeylerinin çok yüksek olmadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Öztemel’in (2010) teknik eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının uyum düzeylerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmasında öğretmen adaylarının kişisel uyum kapsamındaki görüşlerinin bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Akademik Uyum faktörü dikkate alındığında, adayların eğitimin niteliğini yüksek bulmakla birlikte derslerin işlenişi ve sınavlara ilişkin görüşlerinin olumsuz olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen bu bulgunun alanyazın tarafından desteklendiği anlaşılmaktadır. Örneğin, Erkan ve diğerleri (2011) çalışmalarında sekiz farklı üniversitede öğrenim gören öğrencilerin akademik uyum sorunu ile karşı karşıya kaldığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Aladağ, Bayrak ve Bülbül (2013) ile Bülbül ve Acar–Güvendir’in (2014) çalışmalarında öğrencilerin akademik görevleri yerine getirme ile ilgili sorunlar yaşadığı bilinmektedir. Bu açıklamalar ışığında, adayların hem Üniversite Yaşamı Ölçeği’nden almış oldukları puanlar hem de görüşmeler kapsamındaki ifadeleri birlikte değerlendirildiğinde verilerin kendi içinde tutarlı olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının üniversite yaşamına uyumları cinsiyete göre incelendiğinde, ölçeğin tümü ve alt faktörler kapsamında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bununla birlikte, Akademik Uyum kapsamında kadın öğretmen adaylarının ortalama puanlarının erkek öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, benzer çalışmaların sonuçları ile örtüşmektedir (Bulut & Bulut–Serin, 2016). Kadın öğretmen adaylarının Akademik Uyum kapsamında erkek öğretmen adaylarından daha olumlu görüşe sahip olmaları mesleğe ilişkin tutumları ile açıklanabilir. Örneğin, alanyazın kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğunu vurgulamaktadır (Bozdoğan, Aydın & Yıldırım, 2007; Çapri & Çelikkaleli, 2008; Terzi & Tezci, 2007). Buna ek olarak, öğretmenlik mesleğine ilişkin metaforik çalışmalar adayların öğretmenliği çoğunlukla annelik olgusuna benzettiklerini göstermektedir (Budak & Kula, 2017; Çocuk, Yokuş & Tanrıseven, 2015; Koç, 2014). Bu çalışmaları destekler şekilde, öğretmenlik mesleğini tercih etmede cinsiyetin önemli bir etken olduğu ve kadın öğretmen adaylarının mesleğe daha bilinçli olarak geldikleri bilinmektedir (Çermik, Doğan & Şahin, 2010; Özsoy, Özsoy, Özkara & Memiş, 2010). Ekici’ye (2008) göre olumlu tutum iletişimi dolayısıyla da öğrenme–öğretme sürecinin niteliğini arttırmaktadır. Ayrıca, öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin

olumlu tutumları meslek bilgisi derslerine ilişkin tutumlarının da olumlu olmasına katkı sağlamaktadır (Ekici, 2008). Bu doğrultuda, kadın öğretmen adaylarının akademik uyumlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu olmasının cinsiyete özgü roller sebebiyle mesleğe ilişkin tutumlarının daha olumlu olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Bulgular, öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları anabilim dalına göre incelendiğinde, Sınıf Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının üniversite yaşamına uyum düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Elde edilen bu bulgu alanyazındaki benzer çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir (Bülbül & Acar-Güvendir, 2014). Öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları bölümü tercih etme sebepleri ve üniversite yaşamından beklentilerini konu alan çalışmaların bulguları incelendiğinde Temel Eğitim alanında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının tercih sebepleri ve beklentilerinin benzer olduğu görülmektedir (Akbayır, 2002; Çermik, Doğan, & Şahin, 2010; Özsoy vd. 2010). Buna ek olarak, Sınıf Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının, meslek bilgisi derslerinin yanı sıra alan eğitimi derslerinin katkısıyla diğer anabilim dallarına göre mesleğe yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu bilinmektedir (Şahin-Taşkın & Hacıömeroğlu, 2010). Alanyazından elde edilen bu bilgiler ışığında, tercihe ilişkin sebepler ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve beklentiler benzer olduğu için grupların üniversite yaşamına uyum düzeylerinin de birbirine benzer olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının üniversite yaşamına uyum düzeyleri akademik başarıları dikkate alınarak incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Genel not ortalaması 85–89 arasında olan öğretmen adaylarının uyum düzeylerinin daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Alanyazından elde edilen bulguların bu bulguyu desteklediği görülmektedir (Duru & Balkıs, 2015). Alanyazın öğretmen adaylarının üniversiteye giriş nedenlerinin üniversite yaşamına uyumun yanı sıra akademik başarı üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir (Batman & Yiğit, 2016). Buna ek olarak, öğretmenlik mesleğine istekli olarak gelen öğrencilerin daha başarılı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının Akademik Uyum alt faktöründen almış oldukları puanların ortalamasının genel uyumun ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının akademik uyum sorunlarının uyumun diğer alanlarına göre daha olumlu olduğuna işaret etmektedir. Bu bilgilerden hareketle, öğretmen adaylarının akademik olarak zorlanmadıkları için üniversite yaşamına uyumlarının da daha olumlu olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışma kapsamında ele alınan bir diğer değişken öğretmen adaylarının gelmiş oldukları coğrafi bölgelerdir. Öğretmen adaylarının üniversite yaşamına uyum düzeyleri ile geldikleri coğrafi bölge arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgu alanyazındaki çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Mercan & Yıldız, 2011). Çalışmanın grubunun özellikleri incelendiğinde yedi coğrafi bölgeden gelen öğretmen adaylarının çalışmaya katıldıkları görülmektedir. Her ne kadar ölçekten elde edilen verilerin analizinde anlamlı farklılık görülme de; görüşmelerden elde edilen bulgular, İzmir'den gelen öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri şehri geldikleri yere çok benzettikleri, bu nedenle de uyum sorunu yaşamadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca, Diyarbakır ve Ağrı gibi daha uzak coğrafi bölgelerden gelen adayların ise bağ kurmakta zorlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Nicel verilerden elde edilen bulgular yakından incelendiğinde her ne kadar istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmasa da nitel bulguları destekleyen bir şekilde, İzmir İstanbul gibi bu çalışmanın yapıldığı şehre yakın bölgelerden gelen öğrencilerinin uyum düzeylerinin daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının üniversite yaşamına uyumunu kişisel, sosyal ve akademik açıdan ele alan bu çalışma öğretmen eğitiminin niteliğinin artırılmasına yönelik önemli bilgiler sunmaktadır. Bununla beraber, bu araştırmanın bulguları Temel Eğitim Bölümü'nde öğrenim gören öğretmen adayları ve bu öğretmen adaylarının görüşleri ile sınırlıdır. Bu nedenle, çalışma sonuçlarının genellenilebilirliğinin artırılması amacıyla farklı üniversitelerin Temel eğitim bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları ile çalışmalar yapılması önerilmektedir. Ayrıca, her ne kadar nicel bulgular kapsamında coğrafi bölge değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmasa da görüşmeler sırasında öğretmen adaylarının gelmiş oldukları şehrin etkisiyle uyum sürecini daha kolay atlattıkları ya da daha çok zorlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu nedenle, uyum süreci ve bulunulan coğrafya ilişkisi hakkında kapsamlı bilgi edinebilmek amacıyla öğrenim gördüğü üniversiteye farklı coğrafi bölgelerden gelen öğrencilerin katılımı ile çalışmalar yapılmasının bu konuya ilişkin ayrıntılı bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir.



## 5. KAYNAKLAR

- Akbayır, K. (2002). Öğretmenlik mesleğine yönelmede ailenin ve branş seçiminde cinsiyetin rolü. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Dergisi*, 2, 1183–1188.
- Aladağ, M., Kağnıcı, Y., Tuna, E., & Tezer, E. (2003). Üniversite yaşamı ölçeği: ölçek geliştirme ve yapı geçerliği üzerine bir çalışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(20), 41–47.
- Aladağ, M., Bayrak, Ö. & Bülbül, T. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yükseköğretim yaşamına uyum düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*. 3(2), 6–20.
- Alpan, A. (1992). Cumhuriyet Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi Fen ve Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinde Çevreye ve Üniversiteye Uyum Sorunları, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Batman, D., & Yiğit, N. (2016). Öğretmen adaylarının akademik başarılarını etkileyen faktörleri belirleme ölçeği geliştirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 24(1), 217–232.
- Bilal, G. (1984). Demokratik ve Otoriter Olarak Algılanan Ana–Baba Tutumlarının Çocukların Uyum Düzeylerine Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D., & Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 83–97.
- Budak, Y., & Kula, S. S. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 18(2), 311–329.
- Bulut, C., & Serin, N. B. (2016). Öğretmen adaylarının üniversite yaşamına uyum düzeyleri ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 5(4), 1–7.
- Bülbül, T., & Acar–Güvendir, M. (2014). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yükseköğretim yaşamına uyum düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 397–418.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç–Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Charlton, J. P., Barrow, C., & Hornby–Atkinson, P. (2006). Attempting to predict withdrawal from higher education using demographic, psychological and educational measures. *Research in PostCompulsory Education*, 11, 31–47.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2007). Designing and conducting mixed methods research. SAGE Publications, Inc.
- Çakar, U., & Arbak, Y. (2004). Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu–Zeka İlişkisi ve Duygusal Zeka. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23–48.
- Çalık, C. (2006). Örgütsel sosyalleşme sürecinde eğitimin değişen rolü ve önemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 1–10.
- Çapri, B., & Çelikalı, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33–53.
- Çermik, H., & Şahin, B. D. A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 201–212.
- Çocuk, H. E., Yokuş, G., & Tanrıseven, I. (2015). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin öz–yeterlik ve metaforik algıları: mersin üniversitesi örneği/pedagogical formation students' self–efficacy and metaphoric perceptions related to teaching profession. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 373–387.

- Duru, E., & Balkıs, M. (2015). Birey-çevre uyumu, aidiyet duygusu, akademik doyum ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin analizi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 122–141.
- Ekici, G. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları ile öğrenme biçimlerinin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 111–132.
- Erdoğan, S., Şanlı, H. S., & Bekir, H. Ş. (2005). Gazi üniversitesi, eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 479–496.
- Erkan, S., Cihangir Çankaya, Z., Terzi, Ş., Özbay, Y. (2011). Üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 174–198.
- İkiz, F. E., & Mete-Otlu, B. (2015). Üniversite yaşamına uyum sürecinde yaşanan sorunlar ve başa çıkma yolları. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 35–52.
- Kaba, İ., & Keklik, İ. (2016). Öğrencilerin üniversiteye uyumlarında psikolojik dayanıklılık ve psikolojik belirtiler. *The Journal of Educational Research*, 2(2), 98–113.
- Karahan, F., Sardoğan, M. E., Özkamalı, E. ve Dicle, A. N. (2005). Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin sosyokültürel etkinlikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (30), 63– 71.
- Kızıltan, G. (1984). Üniversite Öğrencilerinin Kişisel ve Sosyal Uyum Düzeylerini Etkileyen Etmenler, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47–72.
- Korkut–Owen, F. Kepir, D. D., Özdemir, S., Ulaş, Ö. & Yılmaz, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin bölüm seçme nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 135–151.
- Köknel, Ö. (1993). *İnsanı anlamak* (4. Baskı), İstanbul: Altın Kitaplar.
- Mercan, Ç. S., & Yıldız, S. A. (2011). Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 135–154.
- Milli Eğitim Müdürlüğü (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Retrived from [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRETMENLYK\\_MESLE\\_YY\\_GENEL\\_YETERLYKLERY.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLE_YY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf).
- Özdel, L., Bostancı, M., Özdel, O. ve Oğuzhanoğlu N. K. (2002). Üniversite öğrencilerinde depresif belirtiler ve sosyo–demografik özelliklerle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 3, 155–161.
- Özguven E. (1992). H.Ü. üniversite öğrencilerinin sorunları ve baş etme yolları. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 5–13.
- Özkan, S., & Yılmaz, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları (Bandırma Örneği). *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 5(13), 153–171.
- Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y., & Memiş, A. D. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler. *İlköğretim Online*, 9(3), 201–212.
- Öztemel, K. (2010). Teknik eğitim fakültesi öğrencilerinin uyum düzeylerinin incelenmesi. *Politeknik Dergisi*, 13(4), 319–325.
- Sarıkaya, T., & Khorshid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393–423.
- Sertel, E., Yıldırım, H., & Özmen–Akyol, S. (2017). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin okul tercih sebepleri ve uyum durumları: Sivrihisar örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(21), 101–117.

- Sevinc, S., & Gizir, C. A. (2014). Factors negatively affecting university adjustment from the views of first-year university students: the case of mersin university. *Educational Sciences: theory and practice*, 14(4), 1301-1308.
- Sürücü, M., & Bacanlı, F. (2010). Üniversiteye uyumun psikolojik dayanıklılık ve demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 30(2), 375-396.
- Şahin, İ., Fırat, N. Ş., & Zoraoğlu, Y. R. (2010). Üniversite öğrencilerinin düşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(1), 20-38.
- Şendil, G., & Korkut, Y. (2008). Evli çiftlerdeki çift uyumu ve evlilik çatışmasının demografik özellikler açısından incelenmesi. *Psikoloji Çalışmaları/Studies in Psychology*, 28, 15-34.
- Sivrikaya, K. (1992). *Fatih eğitim fakültesi beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin uyum düzeylerinin belirlenmesi ve uyum düzeyleri arasındaki farklılıkların araştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taşkın, Ç. Ş., & Hacıömeroğlu, G. (2010). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları: nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İlköğretim Online*, 9(3), 922-933.
- Terzi, A. R., & Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52(52), 593-614.
- Tüzer, V., Tuncel, A., Göka, S., Bulut, S. D., Yüksel, F. V., Atan, A., & Göka, E. (2010). Marital adjustment and emotional symptoms in infertile couples: gender differences. *Turkish Journal of Medical Sciences*, 40(2), 229-237.

## Mobil Öğrenme: 2010-2017 Çalışmalarına Yönelik Bir İçerik Analizi

### Mobile Learning: A Content Analysis for 2010-2017 National Studies

Agâh Tuğrul KORUCU<sup>1</sup>, Hüsniye BİÇER<sup>2</sup>

**Öz:** Mobil cihazların giderek gelişmesi ve yaygınlaşması eğitim alanını da etkilemiştir. 2010-2017 yılları arasında, 2017 yılının ocak, şubat ve mart ayları ele alınarak, yayınlanmış Türkiye adresli mobil öğrenme üzerine yapılan araştırmaların tanımlayıcı özelliklerini, yöntemsel boyutlarını ve genel eğilimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışma Google Scholar, Academia.edu ve Dergipark adresleri üzerinde aranmış, dergilerde yayımlanan makalelerden oluşan toplam 24 mobil öğrenme çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Verileri toplamada Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2012) tarafından geliştirilmiş olan yayın sınıflama formu mobil öğrenme konularına uygun olarak revize edilerek kullanılmıştır. Sonuç olarak kullanılan çalışmalar içerisinde en çok yayının Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama dergisinde yayınlandığı, araştırma konularının en çok mobil öğrenme hakkında değerlendirme yapma üzerine olduğu, bu çalışmalarda en çok nitel yöntemin kullanıldığı, veri toplama aracı olarak en sık kullanılanların anket, görüşme ve gözlem olduğu, en sık kullanılan örneklem düzeyinin eğitim fakültesinde okuyan lisans öğrencilerinin oluşturduğu, en yaygın olarak kullanılan örneklem aralığının ise 11-30 olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

**Abstract:** The development and widespread use of mobile devices has also affected the field of education. This study aims to reveal the descriptive characteristics, methodological dimensions and general trends of research on mobile learning in Turkey published between the first 3 months of 2010 and 2017. This study includes 24 mobile learning studies consisting of articles published in Google Scholar, Academia.edu and Dergipark. The data in total were revised and used in accordance with the mobile learning topics of the publication classification form developed by Sözbilir, Kutu and Yaşar (2012). As a result, the following facts were revealed; the most frequently used data collection tools were survey, interview and observation, the most frequently used data were published in the Journal of Educational Technology Theory and Practice, the research topics were mostly on evaluating mobile learning, the most commonly used sample level was found by under-graduate students studying at the education faculty, and the most commonly used sample range was 11-30.

**Keywords:** *m- learning, content analysis, 2010-2017*

**Anahtar sözcükler:** *m- öğrenme, içerik analizi, 2010-2017.*

**Cite this article as:**

Esen Aygün, H., & Şahin Taşkın, Ç. (2019). Öğretmen adaylarının üniversite yaşamına sosyal, kişisel ve akademik uyumları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1): 32-43.

## 1. EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Technological developments which have succeeded to be included in every field of life have created new learning and teaching processes and have played a supporting role in enabling new understanding and entry of new concepts into the field of education and different materials and different environments with features that can provide flexibility for users independent of time and place in educational processes. In this context, electronic learning (e-learning) has taken its place in education as the most important learning and learning environment, with the expansion of personal computers and the Internet that can provide flexibility. But as the days go by, some features of e-learning have begun to be presented as insufficient and restrictive in terms of providing full flexibility. This lack of mobile devices has begun to reveal ideas that can be removed. In this context, it is considered that the examination of studies on mobile technologies which are becoming increasingly widespread and increasing in use will be important in terms of future research.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, [akorucu@konya.edu.tr](mailto:akorucu@konya.edu.tr)

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, [hsnybcr@gmail.com](mailto:hsnybcr@gmail.com)



## Method

Considering this importance, this study which is composed of 24 mobile learning studies consisting of articles published in the magazines, which were searched with the keyword of mobile learning on Google Scholar, Academia.edu and Dergipark addresses of Turkey between 2010 and 2017, aims to reveal the general tendencies, the descriptive characteristics and methodological dimensions of these researches. Content analysis method was used for the analysis of the research. The publication classification form developed by Sözbilir, Kutu and Yaşar (2012) was used by the researchers to review the collected articles in order to examine the collected articles. The data obtained by using the form were analysed by using percent and frequency values.

## Results and Discussion

As a result, it has been found that most of the 24 publications published in 15 magazines were published in the Journal of Educational Technology Theory and Practice, Academic Information Conferences, Open Education Practices and Researches between 2015 and 2016. The topics of these studies are among other findings that focus on mobile learning, studies on what mobile learning technologies are, and project development work on mobile learning. Considering the methods used in the studies, it is observed that most qualitative methods are used and the methods based on mobile learning are used in the evaluation studies on mobile learning. Most studies on mobile learning technologies use the most qualitative method. In the field of development studies on mobile learning, the most frequent qualitative method was used. The most commonly used tools as data collection tools are articles and developed mobile learning platforms, and interviews and observations are among the results that follow this frequency. When considering the data collection tools used according to the research method, it is determined that the most used method in quantitative research method is questionnaire, the most used methods in qualitative research method are articles and developed mobile learning platforms, the most used methods in mixed method are questionnaire and interview and the most used methods in literature compilation method are articles and developed mobile learning platforms. In the study, most articles, platforms developed for mobile learning and students studying at vocational school were selected as sample level. It is observed that the most frequently used sample interval range is between 11-30. When the methods and intervals used are compared, it is found that the most used ranges are the following; 301-1000 in the studies using quantitative research method, 11-30 in the studies using qualitative research method, 31-100 and 101-300 in mixed method, and 1-10, 11-30, 31-100 in literature compilation. It is suggested that the findings obtained in the study will be important in terms of contributing to future research and it is suggested that the study should be expanded and examined by considering different dimensions by taking different samples.

## 1. GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz ve bilgi çağı olarak adlandırılan çağımızda, gelişim ve değişim süreçleri hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Hızla yayılan bu süreçte insanların bilgi üretmesi, bilgiye erişmesi, bilgiyi yayması, bilgileri deneyimleyerek hayata uyarlamaları aşamalarında zamanla yarışılması kaçınılmaz bir durum oluşmuştur. Hızla devam eden bu gelişim ve değişimlere ayak uydurmak için yaşamın her alanında zamandan tasarruf ederek az zamanda çok iş başarmak ise içinde bulunduğumuz çağda bir zorunluluk haline gelmiştir. Nitekim Bal (2010) yaşam hızının artması ile birlikte insanların kısa bilgiye erişme ve deneyim kazanmaları için gerekli olan süreyi kısaltmalarının bir ihtiyaç hatta bir zorunluluk olduğunu ifade etmiştir.

Teknolojinin gelişmesi ile hızlanan bu çağda, çağın gerekliliklerine ayak uydurma ve bu hıza ulaşma yolunda, insanlara yaşamın her alanında fırsatlar sunmada yine teknolojik cihazlar etkili olmuştur. Hayatımızın her alanı bu teknolojik gelişmelerden etkilenmiş ve bu gelişmeler hayatımızda sağlık, eğitim, siyasal, sosyal gibi tüm alanlarda yerini almayı başarmıştır. Kuşkonmaz (2011) teknolojinin kapsamının insan yaşamı ile ilgili faaliyetlerin tümü olduğunu ifade etmiştir. Yani insanın bulunduğu her ortamda ve insanların yaşamının her alanında teknoloji kullanımı ve teknolojik etkinliklerin mevcut olduğu söylenebilir. Bu anlamda yaşamın her alanında yer almayı başaran teknolojik gelişmeler, insan faaliyetlerinin en önemlilerinden biri olan eğitim alanında da yeni öğrenme-öğretme süreçleri oluşturmuş yeni anlayış ve yeni kavramların eğitim alanına girmesini sağlamıştır. Bu durum eğitim ve öğretim alanında farklı materyaller ve farklı ortamların gelişmesi ve desteklenmesi sürecinde yardımcı bir rol üstlenmiştir. Geçmişte sadece yazılı kaynaklar kullanılarak yürütülen

öğrenme-öğretme süreçleri zamanla sesli, görüntülü, etkileşimli gibi çoklu ortam unsurları sunan çeşitli materyaller ile desteklenmeye ve gelişmeye başlamıştır. Gelişen ve değişen bu materyallerle birlikte bu materyallerin kullanılabilmesi farklı ortamlar da oluşturulmaya başlamıştır. Nitekim Korkmaz (2010) da öğrenme-öğretme süreçleri için farklı yöntem ve araçların geliştirildiği, bu araçların kullanımı için ise uygun ortamların meydana geldiğini ifade etmiştir. Bu süreçlerde kullanılan araçlar ve bu araçların kullanıldığı ortamlar açısından bakıldığında özellikle kişisel bilgisayarların yaygınlaşması ile birlikte hayatımıza giren “İnternet” eğitim alanını etkileyen en önemli araç, bilgisayar ve İnternet kavramları ile gelişerek eğitim alanına giren “elektronik öğrenme (e-öğrenme)” ise en önemli öğrenme-öğretme ortamı olarak eğitimdeki yerini almıştır.

E-öğrenme, kısaca teknoloji ve eğitimin bir arada kullanılması olarak tanımlanabilir (Siemens, 2002). Daha detaylı bir şekilde ifade edilecek olursa e-öğrenme; İnternet, İnternet veya bir bilgisayar ağı bulunan platform üzerinden gerçekleştirilen, öğretmen ve öğrencinin aynı ortamda ve aynı anda bulunmalarına gerek kalmadan sunulan web tabanlı eğitim faaliyetleridir (Akınar, 2005; Özarslan, vd., 2007). E-öğrenmeye yönelik alanyazın incelendiğinde ve yapılan tanımlara bakıldığında e-öğrenmenin zaman ve mekandan bağımsız olma özelliği ile dikkat çektiği ve zaman-mekandan bağımsız olma özelliğinin sık sık vurgulandığı gözükmektedir. Fakat gün geçtikçe e-öğrenmenin zaman ve mekan açısından esneklik sağladığı lakin her zaman ve her yerde öğrenme için yetersiz ve kısıtlayıcı olduğu fikirleri sunulmaya başladığı fikirleri de gözükmektedir. Bu anlamda Yılmaz (2011), e-öğrenmenin bir yerde bilgisayar başında olma zorunluluğundan dolayı yeterli olmadığı görüşlerinin ortaya çıktığını ifade ederek e-öğrenmenin eksik kalan noktalarına dikkat çekmiştir.

Son yıllarda hızla gelişen ve yaygınlaşan teknolojiler bu eksiklikleri giderme konusunda da kendini göstermiş, akıllı telefon, tablet gibi taşınabilir cihazlar bilgisayarların gösterdikleri performansı karşılamaya başlamıştır. Yüksek performansa sahip olmaları, kullanıcıya zaman, mekan gibi farklı değişkenler açısından daha esnek bir kullanım sağlamaları gibi özellikler barındırmaları eğitim alanında e-öğrenme konusunda eksik kalan noktaların mobil cihazlar ile desteklenmesini sağlamıştır. Bu cihazların eğitimde kullanımının yaygınlaşması ise mobil öğrenme (m-öğrenme) kavramını oluşturmuştur. M-öğrenme, zamandan ve mekandan bağımsız olarak e-öğrenme içeriğine erişilebilen ve iletişim sağlayan, e-öğrenme ve uzaktan eğitim alanlarının ortak bir sonucu olarak ortaya çıkan öğrenme şeklidir (Raua vd., 2008). M-öğrenme, e-öğrenmenin bir uzantısı olarak ele alınmakla birlikte alanyazın tarandığında m-öğrenmenin e-öğrenmeyi kapsadığı birçok tanıma ulaşmak mümkündür (Quinn, 2000; Hahn, 2008; Parsons & Ryu, 2006; Winters, 2007). M-öğrenmenin e-öğrenmeyi kapsadığı fakat zaman ve yer kısıtlamasını ortadan kaldırarak her zaman her yerde öğrenim sunması açısından e-öğrenmeden farklılaştığı da gözden kaçırılmaması gereken bir noktadır. Nitekim Bal ve Arıcı (2011) da e-öğrenmede masaüstü bilgisayarlar ve sabit hat İnternet bağlantısına ihtiyaç duyulurken mobil cihazlar bu sabit unsurlara olan bağımlılığı ortadan kaldırdığını ifade ederek bu farka dikkat çekmiştir. Alanyazına bakıldığında birçok çalışmada m-öğrenmede kullanılacak cihazlara, bu cihazların özelliklerine, tercih edilme sebeplerine, eğitimde sağladıkları katkılar gibi içeriklere dikkat çekildiği gözükmektedir.

Bu çalışmalar ele alındığında m-öğrenme süreçlerini gerçekleştirmek için en çok kullanılacak olan cihazların şu şekilde sıralandığı gözükmektedir; dizüstü bilgisayarlar, tablet bilgisayarlar, giyilebilir bilgisayarlar, cep bilgisayarları, netbook, cep telefonları, akıllı cep telefonları, kişisel dijital asistan, taşınabilir mp3 player, ipad, ipod touch, taşınabilir oyun araçları, usb bellekler, avuç içi cihazlar (Winters, 2006, 4; Niazi, 2007; Yılmaz, 2011; Wyne, 2015; Yokuş, 2016). Bu cihazların özellikleri incelendiğinde ise bir hücresel/kablosuz ağa bağlı olan ama güç kaynağı gibi bir yere bağlı olmayan, her zaman kullanılabilir, kesintisiz iletişim olanağı sağlayan, kullanıcıya tamamen bağımsızlık ve özgürlük tanıyan, dinamik, hızlı, esnek, pratik, kişisel, özel, daha küçük ve hafif olmaları ile taşınabilirlik kazanan portatif cihazlar olması gibi bir takım ortak özellikleri dikkat çekmektedir. Kullanıcıya birçok fırsat ve olanak sunan tüm bu özelliklere sahip cihazlarla sağlanacak olan m-öğrenme; öğrenci merkezli olarak bireysel öğrenme gereksinimlere hemen cevap verecek hedef ve motivasyonu destekleyerek ihtiyaçları karşılayacak, öğrenme esnasında etkileşim ve işbirliği sağlayarak çevrimiçi topluluk hissini, performansını, üretkenliğini destekleyerek ve artırarak kalıcı öğrenmeyi sağlayacak, geleneksel öğrenme ortamlarından farklı bir öğrenme ortamı sunacaktır. Ayrıca m-öğrenme ve m-öğrenmeyi gerçekleştirecek cihazlar için; yenilikleri izleyerek, beklerken zamanı

etkili ve verimli kullanarak soruları hızlı bir şekilde cevaplayıp öğrenmeyi sürdürecektir olmaları gibi çeşitli yararları olduğu da belirtilmiştir (Güneş, vd., 2015). Ayrıca, mobil teknolojilerin eğitim için destekleyici bir araç, imkansızlıklara çözüm getirecek bir yapı ve güç olduğu belirtilmiş, m-öğrenmenin bilgi erişimini artırarak, engeli bulunan öğrencileri desteklemesi, fırsat eşitliği sağlaması ve eğitim kesintilerini en aza indirmesi, sınıflarda harcanan zamanın verimini artırması, iletişim ve yönetimi geliştirerek, formal ve informal öğrenme arasında bağ kurarak maliyet verimliliğini en üst düzeye çıkarması gibi sonuçların saptandığını belirtilmiştir (UNESCO'dan aktaran Güneş vd., 2015).

Mobil cihazların tüm bu özellikleri, giderek yaygınlaşması, kullanımının artması ve kullanıcı kitlesi gibi etmenler göz önüne alındığında mobil cihazların hayatın her alanında etkisini sürdüreceği kaçınılmaz gözükmektedir. Hayatımızda birçok alanda etkili olmayı başarmış mobil cihazların eğitimde kullanılarak nasıl daha iyi hale getireceği de önemli bir araştırma konusu olmuştur (Trifonova, 2003). Hayatımızın her alanında kullanımı bu kadar artan teknolojilerin eğitim alanında da etkisini göstereceğine inanılmaktadır. Nitekim mobil çağ geleceği oluşturacaksa, geleceğin öğrenme biçimi de m-öğrenme olabilir (Yılmaz, 2011). Bu anlamda giderek önemi artan m-öğrenme üzerinde yapılan çalışmaların çeşitli değişkenler ele alınarak incelenmesinin yapılan çalışmaların ne doğrultuda ilerlediğinin ortak bir çerçeve altında görülebilmesi, alanda varsa eksik kalan yönlerin belirlenebilmesi, m-öğrenme konusunda hangi alt temalara değinildiği hakkında fikir edinilebilmesi açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada m-öğrenme üzerine yapılan çalışmaların incelenmesinin gelecekte yapılacak araştırmalara yön göstermesi, m-öğrenme süreçlerinin daha etkili ve verimli tasarlanması, planlanması ve uygulanmasında fikir sunması açısından da önemli olacağı düşünülmektedir. Bu önem doğrultusunda yola çıkılarak bu araştırma kapsamında 2010-2017 yılının Ocak, Şubat ve Mart ayları arasında yayınlanmış Türkiye adresli m-öğrenme üzerine yapılan araştırmaların tanımlayıcı özelliklerini, yöntemsel boyutlarını ve genel eğilimlerini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında, bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

M-öğrenme üzerine yapılan araştırmalar yaygın olarak;

1. Hangi dergilerde yayınlanmıştır?
2. Hangi araştırma konuları tercih edilmiştir ve bunların yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Hangi yöntemler kullanılmıştır ve bunların konulara göre dağılımı nasıldır?
4. Hangi veri toplama araçları kullanılmıştır ve bunların yöntemlere göre dağılımı nasıldır?
5. Örneklem özellikleri nasıl değişmektedir?
  - 5.1. Hangi örneklem düzeyleri tercih edilmiştir?
  - 5.2. Örneklem büyüklükleri hangi aralıklardadır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Çalışmanın Yöntemi ve Çalışma Grubu

Bu çalışmada 2010-2017 yılları arasında Türkiye adresli olan çeşitli dergilerde yayınlanmış m-öğrenme üzerine yapılan araştırmalar içerik analizi yöntemi temel alınarak incelenmiştir. İçerik analizi, çeşitli kaynaklar kullanılarak birbirine benzer nitel verilerin, belirli bir tema ve kavram çerçevesinde bir araya getirilip nicel analizler yapılması ve bu verilerden anlam çıkartıp okurların anlayabileceği şekilde düzenlenmesi ve yorumlanmasıdır (Bauer, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2006; Salanda, 2011). İçerik analizi, nitel veri analiz türleri arasında en sık kullanılan yöntemlerden biri olup tımdengelimci yol takip edilerek, ağırlıklı olarak yazılı ve görsel verilerin analiz edilmesinde kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde araştırmacı dikkatli bir şekilde ve başka araştırmacıların anlayabileceği şekilde araştırma konusu ile ilgili kategoriler geliştirip, bu kategoriler içerisinde bulunan kelime, cümle ya da resimleri saymakta, düzenleyip yorumlamaktadır (Silverman, 2001).

Bu çalışmada her aşdan rahatlıkla ulaşılacak Google Scholar, Academia.edu ve Dergipark adresleri üzerinde mobil öğrenme, mobil cihazlar ve eğitimde mobil öğrenme anahtar kelimeleri ile arama yapılmıştır. Bu anahtar kelimeler ile yapılan arama sonucunda 45 araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmalar incelenmiş ve özet bildiri olan, Türkçe dilinde yazılmayan, 2010 yılından önce yapılmış olan veya içeriğine bakıldığında m-öğrenmeyi desteklemeyen araştırmalar elenmiştir.

Sonuç olarak 2010-2017 yılının Ocak, Şubat ve Mart aylarını kapsayan m-öğrenme içeriğine sahip, özet bildiri şeklinde olmayan ve Türkçe dilinde yazılmış elde edilen toplam 24 m-öğrenme çalışması bu çalışmanın örneklemi meydana getirmiştir.

## 2.2. Veri Toplama Aracı

Elde edilen makaleleri belli özelliklere göre sınıflayabilmek için Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2012) tarafından geliştirilmiş olan yayın sınıflama formu m-öğrenme araştırmaları için araştırmacılar tarafından düzenlenerek kullanılmıştır. Yayın sınıflama formu 6 bölümden oluşmaktadır ve şu başlıkları içermektedir: Makalenin künyesi, makalenin türü, makalenin konusu, makalenin yöntemi, veri toplama araçları ve örneklemdir. Bu başlıklar ele alınarak Microsoft Excel programında tablo oluşturulmuş ve makaleler türleri, konuları, yöntemleri, veri toplama araçları ve örneklemlerine göre ayrılmıştır.

## 2.3. Verilerin Analizi

Yayın sınıflama formu kullanılarak elde edilen veriler, Microsoft Excel programı kullanılarak, her bir araştırma sorusunun cevabına karşılık gelecek şekilde girilmiştir. Veriler içerik analizi kullanılarak incelenmiş, yüzde ve frekans değerleri kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen verilerin frekansları ve yüzde oranları hesaplanarak sonuçlar tablo haline getirilmiştir. Tablo haline getirilen sonuçlar bulgular kısmında verilmiş ve yorumlanmıştır.

## 3. BULGULAR

Elde edilen makalelerden toplanan veriler araştırma soruları dikkate alınarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Araştırmada yer alan çalışmaların hangi dergilerde yoğun olarak yayınladığına dair sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Mobil öğrenme araştırmalarının yer aldığı dergiler

DERGİNİN ADI	ARAŞTIRMA SAYISI	YÜZDE
Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama	3	12,5
Akademik Bilişim Konferansı	3	12,5
Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi	3	12,5
Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2	8,3
Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi	2	8,3
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	4,2
Bilişim Teknolojileri Dergisi	1	4,2
Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi	1	4,2
Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi	1	4,2
Ege Eğitim Dergisi	1	4,2
Eğitim Yönetimi Forumu	1	4,2
International Journal of Social Sciences and Education Research	1	4,2
International Computer and Instructional Technologies Symposium	1	4,2
International Conference on New Trends in Education and Their Implications	1	4,2
Belirtilmemiş	2	8,3
<b>TOPLAM</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

Araştırmada 15 dergide yayımlanmış olan 24 çalışma incelenmiştir. İncelemeler sonucunda Tablo 1’de ki sonuçlar elde edilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde m- öğrenme üzerine yapılan araştırmaların en çok Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi, Akademik Bilişim Konferansları, Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisinde yayımlandığı gözükmektedir. Bu dergileri Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi takip etmiş ve diğer dergilerin de m-öğrenme üzerine yapılan çalışmalara yer verdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Tabloda yer alan belirtilmemiş seçeneğinde ise, makalenin çevrimiçi bir araştırma sitesinde yayımlandığı görülmüştür. Bu araştırma herhangi bir dergide yer almadığı ve sadece bir İnternet sitesinde yer aldığı için belirtilmemiş olarak isimlendirilmiştir.

Araştırmada yer alan çalışmaların konularının yıllara göre dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Mobil öğrenme araştırmalarının konularının yıllara göre dağılımı

Çalışmanın Konusu	Yıllar									TOPLAM	
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Belirtilmemiş	N	%
M-Öğrenme Hakkında Görüşler				1			1			2	8,3
M-Öğrenme Teknolojileri	2	1					1			4	16,7
M-Öğrenme Proje Çalışması		1				1			2	4	16,7
M-Öğrenme Üzerine Değerlendirme						3	1	1		5	20,8
M-Öğrenme İçerik Analizi			1				1			2	8,3
M-Öğrenmeye Yönelik Ölçek Çalışması				1			1	1		3	12,5
M-Öğrenmeye Yönelik Tutum Belirleme						1			1	2	8,3
M-Öğrenmeye Yönelik beklenti	1									1	4,2
M-Öğrenmenin Beceriye Etkisi						1				1	4,2
<b>TOPLAM</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

Tablo 2'ye bakıldığında yapılan çalışmalarda m-öğrenme üzerine değerlendirme yapma, m-öğrenme teknolojilerinin neler olduğu üzerine yapılan çalışmalar ve m-öğrenme üzerine proje geliştirme çalışmaları üzerine yoğunlaşmış olduğu gözükmektedir. M-öğrenmeye yönelik tutumu, beklenti ve m-öğrenmenin bazı becerilere olan etkisi üzerine yapılan çalışmaların az olduğu görülmektedir. Tablo 2 yıllara göre incelendiğinde ise en çok çalışmanın 2015, 2016 yılları arasında gerçekleştirildiği 2014 yılında ise herhangi bir çalışmaya rastlanılmadığı sonuçları elde edilmektedir. Ayrıca m-öğrenme üzerine değerlendirme çalışmalarının en çok 2015 yılında gerçekleştirildiği, m-öğrenme teknolojileri üzerine yapılan çalışmaların ise en çok 2010 yılında gerçekleştirildiği diğer bulgular arasındadır.

Araştırmada yer alan çalışma yöntemlerinin konulara göre dağılımına yönelik sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Mobil öğrenme araştırmalarının çalışma yöntemlerinin konulara göre dağılımı

Yöntem	Çalışmanın Konusu									TOPLAM	
	M-Öğrenme Hakkında Görüşler	M-Öğrenme Teknolojileri	M-Öğrenme Proje Çalışması	M-Öğrenme Üzerine Değerlendirme	M-Öğrenme İçerik Analizi	M-Öğrenmeye Yönelik Ölçek Çalışması	M-Öğrenmeye Yönelik Tutum Belirleme	M-Öğrenmeye Yönelik Beklenti	M-Öğrenmenin Beceriye Etkisi	N	%
Nitel					1	3	2	1	1	8	33,3
Nitel	1	1	3	4	1					10	41,7
Karma	1		1							2	8,3
Alan Yazın Derl.		3		1						4	16,7
<b>TOPLAM</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

Tablo 3 incelendiğinde m-öğrenme üzerine yapılan çalışmalarda ağırlıklı olarak nitel yöntemin ve onu takip eden nicel yöntemin kullanıldığı gözükmektedir. Bu yöntemlerin ardından sırasıyla alan yazın derleme çalışmaları ve karma yöntem kullanıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. M-öğrenme üzerine yapılan değerlendirme çalışmalarında, en çok nitel yöntemin kullanıldığı nicel ve karma yöntemin tercih edilmediği, m-öğrenme teknolojileri üzerine yapılan çalışmalarda, en çok alan yazın derlemesi yapıldığı nicel ve karma yöntemin tercih edilmediği, m-öğrenme üzerine proje geliştirme çalışmalarında ise en sık nitel yöntem kullanıldığı nicel ve alan yazın derleme yönteminin tercih edilmediği gözükmektedir. Ayrıca m-öğrenme hakkında görüşler, m-öğrenme teknolojileri, m-öğrenme proje çalışması ve m-öğrenme üzerine değerlendirme çalışmalarında nicel yöntem kullanılmadığı, m-öğrenmeye yönelik tutum belirleme, m-öğrenmeye yönelik beklenti, m-öğrenmenin beceriye etkisi, m-öğrenmeye yönelik ölçek çalışmalarında ise nicel yöntemin benimsenip diğer yöntemlerin kullanılmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmada yer alan veri toplama araçlarının yöntemlere göre dağılımını gösteren veriler Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Mobil öğrenme çalışmalarının veri toplama yöntemlerinin araştırma yöntemlerine göre dağılımı

Veri Toplama Araçları	Yöntem				Toplam	
	Nicel	Nitel	Karma	Alan Yazın Derlemesi	N	%
Gözlem		1			1	4,2
Görüşme		1	1		2	8,3
Başarı Testi					0	0,0
Tutum, algı, kişilik veya Yetenek testleri					0	0,0
Anket	7	1	1		9	37,5
Döküman					0	0,0
Alternatif Araçlar					0	0,0
Diğer	1	7		4	12	50,0
<b>TOPLAM</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

Tablo 4'te verilen bulgular incelendiğinde yapılan araştırmalarda veri toplama aracı olarak en sık diğer seçeneği kullanıldığı gözükmektedir. İncelenen çalışmalar ele alındığı zaman analiz yapmak, öneri sunmak ve değerlendirme yapmak amacı ile yapılan araştırmalarda makale ve geliştirilen m-öğrenme platformlarının veri toplama aracı olarak kullanıldığı gözlemlenmiştir. Yani diğer seçeneğinde makale ve kullanılan bu platformlar yer almaktadır. Diğer açıdan tabloya bakıldığında ise en sık kullanılan veri toplama aracı olarak anket, görüşme ve gözlem kullanıldığı sonuçları elde edilmiştir. Ayrıca veri toplama aracı olarak başarı, tutum, algı, kişilik veya yetenek testlerinin, doküman ve alternatif araçların tercih edilmediği gözükmektedir. Nicel araştırma yöntemlerinde en sık kullanılan veri toplama aracı olarak anket ve diğer seçeneğinin yer aldığı, nitel araştırma yöntemlerinde en sık kullanılan veri toplama aracı olarak diğer seçeneği ve anket, görüşme, gözlem kullanıldığı, karma yöntemde ise anket ve görüşme kullanıldığı sonuçlarına rastlanmıştır. Alan yazın derleme yönteminde ise sadece diğer seçeneği kullanıldığı gözükmektedir.

Araştırmada yer alan örneklem düzeylerinin dağılımını gösteren veriler Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Yaygın olarak seçilen örneklem düzeylerinin dağılımı

Örneklem Düzeyi	N	%
Okul Öncesi	0	0
İlköğretim (1-5)	0	0
İlköğretim (6-8)	0	0
Ortaöğretim (9-12)	0	0
Lisans (Eğitim Fak.)	6	25
Lisans (Diğer)	2	8
Lisansüstü (Master-Doktora)	1	4
Öğretmenler	0	0
Öğretim elemanları	2	8

Veliler	0	0
Yöneticiler	0	0
Diğer	13	54
<b>TOPLAM</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>

Tablo 5'e bakıldığında incelenen çalışmalarda örneklem düzeyi olarak en çok diğer seçeneği kullanılmıştır. Diğer seçeneğine çalışmalar göz önünde bulundurularak bakıldığında ise makaleler, m-öğrenme için geliştirilmiş platformlar ve meslek yüksekokulunda okuyan öğrenciler seçeneklerinin oluşturduğu gözükmetedir. Tabloya bakıldığında en sık kullanılan örneklem düzeyini eğitim fakültesinde okuyan lisans öğrencilerinin, diğer fakültelerdeki lisans öğrencilerinin, lisansüstü öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının oluşturduğu, diğer örneklem düzeylerinin ise tercih edilmediği bulgularına rastlanmıştır.

Araştırmada yer alan örneklem sayılarının dağılımını gösteren veriler Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Yaygın olarak seçilen örneklem sayılarının dağılımı

Örneklem Sayı Aralığı	N	%
1-10 arası	2	8,3
11-30	10	41,7
31-100	5	20,8
101-300	3	12,5
301-1000	4	16,7
1000'den fazla	0	0,0
<b>TOPLAM</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

Tablo 6 incelendiğinde örneklem için seçilen sayı aralığında en yaygın olarak kullanılan aralığın 11-30 aralığı olduğu gözlemlenmektedir. En yaygın olarak kullanılan aralıkların sırası ile 31-100, 301-1000, 101-300, 1-10 arasında olduğu 1000'den fazla olan aralığın ise hiç tercih edilmediği bulgularına ulaşılmıştır.

Araştırmada yer alan örneklem sayılarının araştırma yöntemlerine göre dağılımı gösteren veriler Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** Mobil öğrenme araştırmalarının yöntemlerine göre örneklem sayıları

Örneklem Sayı Aralığı	Yöntem				Toplam	
	Nicel	Nitel	Karma	Alan Yazın Derlemesi	N	%
1-10 arası				2	2	8,3
11-30	2	7		1	10	41,7
31-100	1	2	1	1	5	20,8
101-300	1	1	1		3	12,5
301-1000	4				4	16,7
1000'den fazla					0	0,0
<b>TOPLAM</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

Tablo 7'ye bakıldığında nicel araştırma yöntemi kullanılan çalışmalarda en çok 301-1000 sayı aralığında örneklem kullanıldığı, bu aralığı sırasıyla 11-30, 31-100 ve 101-300 aralığının takip ettiği, 1-10 ve 1000'den fazla aralığının ise kullanılmadığı gözlemlenmiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmalarda en çok 11-30 aralığının tercih edildiği, bu aralığı sırasıyla 31-100 ve 101-300 aralığının takip ettiği, 1-10, 301-1000 ve 1000'den fazla olan aralığın ise kullanılmadığı gözlemlenmiştir. Karma yöntemde 31-100 ve 101-300 aralığının kullanıldığı diğer aralıktaki örneklem sayılarının kullanılmadığı gözlemlenmiştir. Alan yazın derlemesinde ise 1-10, 11-30, 31-100 aralıklarının kullanıldığı diğer aralıklarının kullanılmadığı bulgularına rastlanmıştır.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada 2010-2017 yılının Ocak, Şubat ve Mart ayı içerisindeki Google Scholar, Academia.edu ve Dergipark adresleri üzerinde mobil öğrenme anahtar kelimesi ile aranmış, *dergilerde yayımlanan makalelerden oluşan* toplam 24 m-öğrenme çalışması araştırmaların; hangi dergilerde yayınlandığı, konularının neler olduğu, yıllara göre dağılımları, kullanılan yöntemler, veri toplama araçları ve örneklem dağılımlarını ele alarak incelenmiştir. Yapılan içerik analizi sonuçlarına göre ise şu bulgular elde edilmiştir:

M-öğrenme üzerine yapılan çalışmaların Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi, Akademik Bilişim Konferansları, Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi'nde yoğun olarak yayınlandığı belirlenmiştir. Bu dergilerin tercih edilme nedenlerinin uzun süredir hizmet vererek isimlerini duyurmuş olmaları, akademik bilişim konferansının ise her sene geniş kapsamlı konuları ele alarak fazla çalışma sunuyor olmaları düşünülmüştür. Yapılan çalışmaların konularına bakıldığında ise m-öğrenme üzerine değerlendirme yapma, m-öğrenme teknolojilerinin neler olduğu ve m-öğrenme üzerine proje geliştirme çalışmalarının diğer konulara göre sıklık gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu konuların tercih edilme nedeni mobil cihazların eğitim alanına girmesi ile birlikte m-öğrenme için öğrenme platformlarının geliştirilmesi için duyulan ihtiyaçtan kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Çakır (2011) m-öğrenmeye yönelik yazılım geliştirdiği bir çalışmada ülkemizde cep telefonlara olan ilginin çok olmasına rağmen çeşitli nedenler ve m-öğrenmeye yönelik algıların düşük olmasından kaynaklı m-öğrenmeye yönelik uygulamaların henüz yaygınlaşmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca Kuşkonmaz (2011) da akademik anlamdaki çalışmaların özel şirketlerin çalışmalarından daha geride kaldığını ifade ederek m-öğrenmeye yönelik akademik anlamda yapılacak olan çalışmaların henüz yeterli olmadığına dikkat çekmiştir. Bu ifadeler m-öğrenme için öğrenme platformlarının geliştirilmesinde var olan eksiklik ve ihtiyaç duyulmasından kaynaklı olarak bu konulara yönelinmesini destekler niteliktedir.

Yapılan araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları ele alındığında yayınlanmış makale ve geliştirilen m-öğrenme platformlarının sık kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bunun nedeni de son zamanlarda m-öğrenme platformları geliştirmek ve bu geliştirilen platformların hedef kitle üzerinde ne kadar etkili olduğu, platformda ki eksik ve hataların neler olduğunu belirleyerek daha etkili ve kullanılabilir bir platform sunmak olabilir. Nitekim Doğan ve Seferoğlu'da (2015) bu durumu şu sözler ile ifade etmişlerdir: Öncelikli olarak mobil cihazlara uygun içeriklerin ve uygulamaların geliştirilmesi mobil cihazların eğitim-öğretim süreçlerinde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için gereklidir. Ayrıca diğer veri toplama araçlarına bakıldığında anket, görüşme ve gözlem araçlarının çok sık tercih edilmesi de diğer elde edilen bulgular arasındadır. Solmaz ve Gökçearslan'ın (2016), m-öğrenme üzerine yapılmış lisansüstü tezlere yönelik içerik analizi çalışmalarında en çok tercih edilen veri toplama araçları olarak araştırmacı günlüğü, e-postalar, kontrol listesi, değerlendirme formu, sistem logları, elektronik mesajlar, günlükler, sınıflama formu, kullanılabilirlik testleri ve veri tabanı kayıtları gibi diğer seçeneği altında toplanan araçlar çıkmıştır. Diğer seçeneğinden sonra en çok kullanılan veri toplama tekniğinin ise anket olduğu bulguları, bu çalışmadaki bulguları destekler niteliktedir.

M-öğrenme üzerine en çok çalışmanın 2015 ve 2016 yıllarında gerçekleştirildiği ve örneklem olarak alınan sitelerde 2014 yılına ait bir çalışmanın bulunmadığı elde edilen diğer bulgulardandır. Solmaz ve Gökçearslan'ın (2016), 2005-2015 yılları arasındaki m-öğrenme üzerine yapılmış lisansüstü tezlere yönelik analiz çalışmasında 2010 yılından sonra çalışmaların sayısının arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır. En çok lisansüstü çalışmanın 2014 yılında yapılmış olması bu araştırmalardaki bulgu ile ters düşmektedir. Bunun nedeni bu araştırmada seçilen örneklemin farklı olmasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. M-öğrenme üzerine yapılan her iki çalışmada da son yıllara doğru artış olduğu bulguları ise birbirini destekler niteliktedir. Bu artış nedeninin mobil teknoloji kullanımındaki artışa ve mobil teknolojilerinin öğrenme sürecinde sağladıkları avantajların farkına varılmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Çünkü mobil teknolojilerin bağımsız öğrenme ortamları oluştururken öğrencilerin sınıfta veya sınıf dışında ders ile ilgili fikir ve düşüncelerini ortaya çıkarmasında katkıda bulunduğu fikri gitgide yaygınlaşmaktadır (Furio vd.,2015; Gerger, 2014). Ayrıca TÜİK verilerine bakıldığında hanedeki kişilerin cep telefonu/ akıllı telefon sahibi olma oranlarının her



geçen sene artış gösterdiği ve 2017 yılı itibariyle bu oranın %97,8 gibi ciddi oranlara ulaştığı verileri bu çıkarımı destekler niteliktedir (TÜİK, 2017).

M-öğrenme çalışmalarında benimsenen yöntemlere bakıldığında nitel ve nicel yöntemlerin sık kullanıldığı gözlemlenmiştir. Birden çok yöntemi içine alarak daha detaylı ve derinlemesine bir inceleme yapma gereği oluşturan alan yazın derleme çalışmaları ve karma yöntemin zaman açısından araştırmacıları kısıtlayacağı ve daha az tercih etmelerine sebep olabileceği düşünülmüştür. Ayrıca konular ve seçilen yöntemler karşılaştırıldığında; m-öğrenme üzerine yapılan değerlendirme çalışmalarında, en çok nitel yöntemin kullanıldığı nicel ve karma yöntemin tercih edilmediği, m-öğrenme teknolojileri üzerine yapılan çalışmalarda, en çok alan yazın derlemesi yapıldığı nicel ve karma yöntemin tercih edilmediği, m-öğrenme üzerine proje geliştirme çalışmalarında ise en sık nitel yöntem kullanıldığı nicel ve alan yazın derleme yönteminin tercih edilmediği bulgularına ulaşılmıştır. M-öğrenmeye yönelik tutum belirleme, m-öğrenmeye yönelik beklenti, m-öğrenmenin beceriye etkisi, m-öğrenmeye yönelik ölçek çalışmalarında ise nicel yöntemin benimsenip diğer yöntemlerin kullanılmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Örneklem düzeyi incelendiğinde en çok makaleler, m-öğrenme için geliştirilmiş platformların ele alındığı ve meslek yüksekokulunda okuyan öğrencilerin en sık tercih edilenler olduğu, eğitim fakültesinde okuyan lisans öğrencilerinin, diğer fakültelerdeki lisans öğrencilerinin, lisansüstü öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının da örneklem düzeyi olarak tercih edildiği belirlenmiştir. Henüz mobil cihazların okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde ki okullarda yeterince yaygınlaşmamış olmasının örneklem düzeyi olarak tercih edilmemeye sebep olabileceği düşünülmektedir. Örneklem için seçilen sayı aralığında ise en yaygın olarak kullanılan aralığın 11-30 aralığı olduğu bulgularına rastlanmıştır. Ayrıca 31-100, 301-1000, 101-300, 1-10 aralıkları da örneklem için seçilen aralıklarda sırası ile en yaygın olarak kullanılan aralıklardır. Örneklemelerde 1000'den fazla olan aralığın ise hiç tercih edilmediği de diğer bulgular arasındadır. Yapılan araştırmalarda ki bulgular bu bulguyu destekler niteliktedir. Nitekim Selçuk ve Palancı (2014) tarafından yapılan bir içerik analizi çalışmasında da araştırma sonucuna göre, 1000'den fazla örneklem sayısını oluşturan araştırmaların diğerlerine göre daha az olduğu, Solmaz ve Gökçearslan'ın (2016), yaptığı çalışmada ise 1000'den fazla örneklem sayısını oluşturan araştırmaya rastlanılmadığı sonuçları bulunmuştur. Çalışmalarda kullanılan yöntem ve örneklem aralıkları karşılaştırıldığında ise, nicel araştırma yöntemi kullanılan çalışmalarda en çok 301-1000 sayı aralığında örneklem kullanıldığı 1-10 ve 1000'den fazla aralığının ise kullanılmadığı gözlemlenmiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmalarda en çok 11-30 aralığının tercih edildiği, 1-10, 301-1000 ve 1000'den fazla olan aralığın ise kullanılmadığı gözlemlenmiştir. Karma yöntemde 31-100 ve 101-300 aralığının kullanıldığı diğer aralıkta ki örneklem sayılarının kullanılmadığı gözlemlenmiştir. Alan yazın derlemesinde ise 1-10, 11-30, 31-100 aralıklarının kullanıldığı diğer aralıklarının kullanılmadığı bulguları da araştırmada elde edilen bulgulardır.

Sonuç olarak bu çalışmada 2010-2017 yılları arasında Türkiye'de yapılmış m-öğrenme çalışmaları çeşitli kategorilerde incelenmiştir. Çalışmada elde edilen bulguların gelecekte yapılacak olan araştırmalara katkı sağlaması açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

## 5. KAYNAKLAR

- Ağca, R. K., & Bağcı, H. (2013). Eğitimde mobil araçların kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri (Students views of mobile tools usage in education). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2, 295-302.
- Akpınar, Y. (2005). *Bilgisayar destekli eğitimde uygulamalar*. Ankara: Anı Yayınevi.
- Arıcı, N., & Bal, Y. (2011). Mobil öğrenme materyali hazırlama süreci. *International Journal Of Informatics Technologies*, 4(1).
- Bal, Y. (2010). *Mesleki ortaöğretimde M-öğrenme materyallerinin öğrenmeye katkısının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü, Ankara.
- Bauer, M. W. (2003). Classical content analysis: A review. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds). *Qualitative researching with text, image and sound* (131-151). London: Sage Publication.
- Bozkurt, D. Ö. A. (2015). Mobil öğrenme: Her zaman, her yerde kesintisiz öğrenme deneyimi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2).
- Çakır, H. (2011). Mobil öğrenmeye ilişkin bir yazılım geliştirme ve değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(40), 1-9.
- Çelik, A. (2013). M-öğrenme tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik analizleri. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(4), 172-185.
- Delil, S. (2015). Mobil cihazların bir eğitim materyali olarak kullanımı: Doğru tasarlanmış mobil eğitim uygulamalarının öğrenime katkısı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1).
- Demir, K., & Akpınar, E. (2016). Mobil öğrenmeye yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(1).
- Doğan, D., & Seferoğlu, S. S. (2015). Mobil cihazlar ve eğitimde dijital dönüşüm. *Eğitim Teknolojileri Okumaları*, 541-545.
- Ekren, Ö. G. G., & Kesim, M. (2016). Mobil iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ve mobil öğrenme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 36.
- Elçiçek, M., & Bağcı, F. (2015). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 17-33.
- Furio, D., Juan, M. C., Seguí, I., & Vivo, R. (2015). Mobile learning vs. Traditional classroom lessons: a comparative study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(3), 189-201.
- Gerger, K. (2014). *1:1 tablet technology implementation in the Manhattan Beach Unified School District: A case study*. Doktora Tezi, California State University, Long Beach, ABD.
- Gökçeşlan, Ş., Solmaz, E., & Kukul, V. (2017). Mobil öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ölçeği: bir uyarlama çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi*, 7(1).
- Gülseçen, S., Gürsul, F., Bayraktar, B., Çilengir, S., & Canım, S. (2010). Yeni nesil mobil öğrenme aracı: Podcast. *XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Muğla Üniversitesi*, 10-12.
- Güneş, F., Çukurbaşı, B., & Işık, A. (2015). Bilgi teknolojisinden beyin teknolojisine: mobil öğrenme projesinin değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11-18.
- Günes, F., Isık, A. D., & Çukurbası, B. (2015). Mobil öğrenme uygulamalarının öğretmen adaylarının tablet bilgisayar kullanma becerilerine etkisi\*/the effect of mobile learning applications using tablet computer skills of candidates teachers. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1.
- Güzelyazıcı, Ö., Dönmez, B., Kurtuluş, G., & Hacıosmanoğlu, Ö. (2014). Yeni Yüzyıl Üniversitesinde Mobil Öğrenme. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 4(2).
- Hahn, J. (2008). Mobile learning for the twenty-first century librarian. *Reference Services Review*, 36(3), 272-288. doi: 10.1108/00907320810895369
- Işık, A. D. (2016). Mobil öğrenmeden sınırsız öğrenmeye. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 1(1).
- Işık, A. H., Özkaraca, O., & Güler, İ. (2011). Mobil öğrenme ve podcast. *XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 861-866.
- Karataş, E. (2016). "Mobil Uygulama Geliştirme" lisansüstü dersine ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(1).
- Keskin, N. Ö. (2010). Mobil öğrenme teknolojileri ve araçları. *Akademik Bilişim*, 10, 490.
- Keskin, N. Ö., & Kılınç, A. G. H. (2015). Mobil öğrenme uygulamalarına yönelik geliştirme platformlarının karşılaştırılması ve örnek uygulamalar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3).
- Kııcı, D. (2010). Üniversite öğrencilerinin mobil öğrenmenin üniversite eğitimindeki etkisi konusundaki beklentileri üzerine bir araştırma. In *International Conference On New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Turkey*, 565-572.
- Korkmaz, M. (2010). *Probleme dayalı mobil öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kuşkonmaz, H. (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik algı düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Menzi, N., Önal, N., & Çalışkan, E. (2012). Mobil teknolojilerin eğitim amaçlı kullanımına yönelik akademisyen görüşlerinin teknoloji kabul modeli çerçevesinde incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1).

- Niazi, R. (2007). *Desing and implementation of a device-independent platform for mobile learning*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, The University of Guelph, Canada.
- Özarlan, M., Kubat, B., & Bay, Ö. F. (2007). Uzaktan eğitim için Entegre Ofis Dersi'nin Web tabanlı içeriğinin geliştirilmesi ve üretilmesi. *Akademik Bilişim '07*, 31.
- Parsons, D., & Ryu, H. (2006). A framework for assessing the quality of mobile learning. In *Proceedings of the International Conference for Process Improvement, Research and Education*, 17-27.
- Quinn, C. (2000). *Line Zine*. Retrieved June 16, Tuesday, 2014, from <http://www.linezine.com/2.1/features/cqmmwiyp.htm>.
- Raua, P.-L. P., Gaoa, Q., & Wub, L.-M. (2008). Using mobile communication technology in high school education: motivation, pressure, and learning performance. *Computers & Education*, 50, 1-22.
- Sağır, F., & Göksu, H. (2015). Öğretmen adaylarının mobil eğitim uygulamalarına yönelik tutumları: KKTC örneği. *VI. Eğitim Yönetimi Forumu*, 44-50.
- Salanda, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research: Understanding qualitative research*. Oxford University Press, Newyork.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: SAGE Publication.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., & Dündar, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173).
- Siemens, G. (2002). Instructional design in elearning. Retrieved January, 21, 2013.
- Solmaz, E., & Gökçearslan, Ş. (2016). Mobil öğrenme: Lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi çalışması. *10th International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS), Recep Tayyyp Erdoğan Üniversitesi, Rize-Türkiye*.
- Torun, F., & Dargut, T. (2015). Mobil öğrenme ortamlarında ters yüz sınıf modelinin gerçekleştirilebilirliği üzerine bir öneri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2).
- Türkiye İstatistik Kurumu (2017). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması. 08.03.2018 tarihinde [http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1028](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028) sayfasından erişilmiştir.
- Trifonova, A. (2003). *Mobile learning—Review of the literature. (Rapor No: DIT-03-009)*. Trento Üniversitesi, Bilgi ve İletişim Teknolojileri Bölümü.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (14. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Y. (2011). *Mobil öğrenmeye yönelik lisansüstü öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının farkındalık düzeylerinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yokuş, G. (2016). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin mobil öğrenmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve eğitim bilimleri alanına yönelik mobil uygulama geliştirme çalışması: Mobil akademi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Winters, N. (2006). *What is mobile learning?. In Big Issues in Mobile Learning (Ed. Mike Sharples), 4-8*. UK: University of Nottingham.
- Winters, N. (2007). *What is mobile learning. Big issues in mobile learning, 7-11*. Erişim tarihi:20.04.2016, <http://www.cin.ufpe.br/~mlearning/intranet/mlearning/Big%20Issues%20in%20Mobile%20Learning.pdf#page=5>
- Wyne, M. F. (2015). Merging mobile learning into traditional education, 2013- 2016. *The International Conference on E-Learning in the Workplace* 'te sunulmuştur. New York: Amerika Birleşik Devletleri.

## İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi<sup>1</sup>

### Investigation of 4th Grade Elementary School Student's Digital Game Addiction

Ayşe Hilal ORAL<sup>2</sup>, Taner ARABACIOĞLU<sup>3</sup>,

**Öz:** Bu araştırmanın amacı ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Denizli ili merkez ilçelerinde bulunan 6 ilkokulda 4. sınıfta öğrenim gören 302 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Bilişim Teknolojileri Kullanım anketi ve Dijital Oyun Bağımlılığı ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemleri ve Chaid Analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin %13,9'unun dijital oyun bağımlısı olduğu ve öğrencilerin dijital oyun bağımlılığını etkileyen en önemli yordayıcı değişkenin cinsiyet olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeninde, erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlılıklarını en iyi açıklayan bağımsız değişken oyun oynama sıklığı iken kız öğrencilerin dijital oyun bağımlılıklarını en iyi açıklayan bağımsız değişken, başkasının facebook hesabını kullanma değişkenidir.

**Anahtar sözcükler:** Dijital Oyun Bağımlılığı, İlkokul öğrencileri, bilişim teknolojileri

**Abstract:** The aim of this research is to investigate the digital game addictions of primary school 4th grade students through some variables. The sample group of the research consisted of 302 students of 4th grade who studied in 6 primary schools located in the districts of Denizli in the academic year of 2016-2017. For the purpose of collecting data in the research, "Usage of Information Technologies" survey and "Digital Game Addiction" scale were applied. Descriptive statistical methods and Chaid Analysis were used in the analysis of the obtained data. As a result of the research, it was found that 13.9% of the students who participated in the research were digital game addicts and that the most important predictive variable affecting the digital game addiction of the students was gender. In the gender argument, the variable that best describes the digital game dependencies of female students is the usage of Facebook account by other people, while the best variable describing the addiction of male students is the game playing frequency.

**Keywords:** Digital Game Addiction, Primary School Students, Information technologies

#### Cite this article as:

Oral, A. H., & Arabacıoğlu, T. (2019). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 44-60.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

The widespread use of computers, tablets and smartphones affects the game habits of primary school students. The games played with friends have been replaced by digital games. Yalçın Irmak and Erdoğan (2016) suggest this fact is due to digital games being a symbol of popular culture and show that young people are more interested in digital games. When the effects of digital games on individuals are examined, While Hamlen (2018) argues that digital games may have a positive impact on solving real-life problems styles; Eichenbaum, Bavelier and Green (2014) claims that they may have an impact on the development of basic perceptual and cognitive skills, and Curtis and Lawson (2002) on problem-solving performances. On the other hand, Granic, Lobel and Engels (2014) highlight the negative effects of digital games such as violence, addiction and depression. When the researches are analyzed, it is seen that there are many studies related to digital game addiction (Gökçearslan and Durakoğlu, 2014; Arıca, Dinç, Yay and Griffiths, 2019; Aydoğdu Karaaslan, 2015). However, few studies (Toran, Ulusoy, Aydın, Devci and Akbulut, 2016; Hazar and Caspian, 2017) have been found in primary school level. This study tries to identify digital game addiction depending on the demographic variables

<sup>1</sup> Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir ve çalışmanın bir bölümü 02-04 Mayıs 2018 tarihleri arasında İzmir'de düzenlenen 12. Uluslararası Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> BilimUzmani, e-posta: ayse.4124@gmail.com

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, e-posta: tarabacioglu@adu.edu.tr

of the fourth graders and the frequency of their using digital tools. In this context, the general aim of the study is to investigate the digital game addiction among the 4th grade students.

In order to achieve this aim, answers to the following questions were sought;

1. What is the distribution of the use of information and communication technologies and the digital playing habits of the 4th grade students?
2. Can gender, having a smart phone, frequency of smartphone use, frequency of digital play, having a Facebook account, logging into someone else's Facebook account, and socio-economic level variables significantly differentiate 4th graders in terms of digital game addiction?

## Method

In the research, screening method -one of the quantitative research designs- was used. In the screening method, it is aimed to describe the characteristics of a population and to determine the causes or consequences of the differences between the groups by causal comparison method (Fraenkel & Wallen, 2009). The sample of the study consisted of 302 fourth graders studying in the central districts of Denizli in 2016-2017 academic year. Disproportionate stratified sampling was used to determine the participants. The pilot application was carried out with 95 fourth graders in three primary schools in Efeler district of Aydın province.

In order to collect data, validity and reliability analyses were conducted for the purpose of extension the Digital Game Addiction Scale developed by Valkenburg and Peter (2009) and adapted into Turkish by Yalçın Irmak and Erdoğan (2015). Validity (exploratory factor analysis) and reliability (cronbach's alpha, inter-item correlation matrix, item-total statistics) analyses were performed using the pilot data. Confirmatory factor analysis was performed to verify the structure revealed by the pilot application data.

## Results and Discussion

As Lemmens, Valkenburg and Peter (2009) stated that students who mark 3 or more at least half of the total number of items have been identified as digital game addicts. Then Chaid analysis was performed to determine the variables that significantly differentiate digital game addiction. According to the results of the study, 4th grade students often use the internet to conduct research and play digital games. It is seen that the students use media tools in accordance with certain rules. The most frequently used social media tool is Facebook. More than half of the students (53%) stated that they had their own Facebook accounts.

When the digital game addiction of the students is analyzed, it can be claimed that 14% is a digital game addict. It is seen that the most important predictor variable affecting digital game addiction is gender. Male students are more dependent than female students. Griffiths and Hunt (1995), Griffiths and Davies (2005), Erboy (2010), Horzum (2011), Sahin and Tugrul (2012), Vollmer, Randler, Horzum and Ayas (2014), Bilgin (2015) have reached similar conclusions in their research. The second variable predicting addiction in male students was the frequency of digital game playing. Male students who play digital games more than three days a week, tend to become addicts.

## 1. GİRİŞ

Bilişim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişim sonucu masaüstü bilgisayarlar taşınabilir bilgisayarlara dönüşmekte, radyolar ile başlayan medya araçlarının kullanımı ise sosyal medyaya evrilmektedir. Uydu yayınları, akıllı telefonlar ile her an her yerde internete ulaşılma olanağı, internet üzerinden binlerce kişinin aynı anda oynayabildiği oyunlar ve sosyal medya aracılığıyla iletişimin kitlesel bir büyüklüğe ulaşması söz konusu değişimin somut örneğidir.

Bilişim teknolojilerinde yaşanan değişim bireylerin tümünde aynı etkiyi göstermemekte, farklı algılara ve bazı bireylerde bağımlılık gibi istenmeyen sonuçlara neden olabilmektedir. Bu durumun temelinde bireylerin doğdukları dönemdeki teknoloji varlığı önemli rol oynamaktadır. Sprenger (2010) kuşakları TV, X, Y ve Z olarak adlandırmaktadır. Bu durum birçok farklı çalışmaya konu olmuştur (Alwin, 2002; Çukurbaşı ve İşman, 2014, Yüksekbilgili, 2015). Z kuşağını oluşturan günümüz ilk ve orta öğretim öğrencilerini, diğer öğrencilerden ayıran özelliklerden en önemlisi, değişimi keskin ve hızlı bir şekilde yaşamaları ve kuşak özelliklerinin onlar doğmadan önce tanımlanmış olmasıdır (Altıntuğ, 2012). Teknolojinin kullanıldığı bir ailede büyüyen Z kuşağı, diğer kuşakların ilk kez kullandıkları araç ve teknolojiler ile oyun oynayarak büyümektedir. RTÜK tarafından yapılan Türkiye’de Çocukların

Medya Kullanma Alışkanlıkları Araştırması (2013) verilerine göre öğrencilerin %97,9'u televizyon, %73,7'si bilgisayar/tablet bilgisayar, %63'ü internet, 44,6'sı sabit telefon ve 38,3'ü radyo sahibidir. 2017 yılı Nisan ayında gerçekleştirilen TÜİK Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması verilerine göre ise bireylerin %67'si internet kullanırken, internet erişimi olan hanelerin oranı %81 olmuştur. Türkiye'de hanelerin bilişim teknolojileri sahiplik oranlarına bakıldığında cep-akıllı telefon bulunan hanelerin oranı %98, masaüstü bilgisayar sahipliği oranı %20, taşınabilir bilgisayar %37, tablet bilgisayar %30 ve internet bağlantısı olan televizyon sahipliği oranı %29'dur. Söz konusu araştırmanın hanelerde bilişim teknolojileri bulunma oranlarına ait 2004-2017 yılları arasındaki veriler incelendiğinde, masaüstü bilgisayar oranlarının 2011 yılından itibaren düşüşe geçmesi, akıllı telefon, tablet bilgisayar, taşınabilir bilgisayar ve internet bağlantısı olan televizyon sahipliği oranlarının ise sürekli artış göstermesi dikkati çekmektedir.

Benzer bir araştırma Deveci vd. (2007) tarafından ilköğretim öğrencilerinin elektromanyetik araçları (telefon, bilgisayar, TV gibi) hangi sıklıkla kullandıklarını incelemek amacıyla yapılan çalışmada; öğrencilerin %25,9'u cep telefonu kullandığı, %11'nin kendine ait cep telefonu olduğu, %59,3'ü bilgisayar kullandığı ve bilgisayar kullananların %56,5'i bilgisayarı sadece oyun amaçlı kullandığı, %99,9'u televizyon izlediği görülmüştür.

Dijital medya araçları son zamanlarda internet ile eşdeğer görülmektedir. Bunun nedeni olarak medya araçlarının çoğundan internet erişiminin sağlanabilmesi söylenebilir. Sakarya, Tercan ve Çoklar (2011) internetin kullanım amaçlarını incelediği çalışmada ulaştığı sonuçlara göre internette bilgi arama ilk sıradadır. Bilgi aramayı oyun, haberleşme, eğlence, film veya müzik, haberleri takip etme ve diğer amaçlar takip etmektedir. Sosyal medya aracı olarak ise çocuklar en fazla Facebook ve Youtube kullanmaktadır (Atal ve Usluel, 2011). Ebeveynlerin büyük çoğunluğu çocukların hesap şifresini bilmektedir ancak çocukların internette güvende olmadığını düşünmektedir (Ulusoy ve Bostancı, 2014).

Bu araçların yaygınlaşması oyun çağında olan ilkökul öğrencilerinin alışkanlıklarını da etkilemiş, arkadaşlarla oynanan oyunların yerini dijital ortamdaki oyunlar almaya başlamıştır. Bu durumu Yalçın Irmak ve Erdoğan (2016) dijital oyunların popüler kültür simgesi olarak açıklamakta ve gençlerin dijital oyunlara daha fazla ilgi gösterdiklerini ifade etmektedir. Bunun nedeni olarak bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişimler olduğu söylenebilir. Söz konusu gelişim sonucunda bilgisayar oyunları sadece günlük yaşamın bir parçası değil üniversitelerde programları olan ve akademik bir disiplin olarak kabul edilmektedir (Bostan ve Tıngöy, 2015). Dijital oyunların tarihsel gelişimi incelendiğinde O'Hagan (2018) 1970'lerin başında Atari ve 1980'lerin ortasında Nintendo firmalarının önemli bir yer tuttuğunu belirtmektedir. Oyun endüstrisi perspektifinden bakıldığında ise tarihsel gelişimi 4 aşamada sunmaktadır. Bunlar; erken evre (1980'lerin ortasına kadar olan dönem), büyüme evresi (1990'ların ortasına kadar), gelişme evresi (1990'ların sonuna kadar), olgunlaşma evresi (2000-2005 arası) ve ileri evre (2005 sonrası) olarak ifade edilmektedir. Dijital oyunların bireyler üzerindeki etkileri incelendiğinde; Hamlen (2018) dijital oyunların bireylerin gerçek yaşam problemlerini çözme stilleri üzerinde, Eichenbaum, Bavelier ve Green (2014) temel algısal ve bilişsel becerilerin gelişiminde, Curtis ve Lawson (2002) ise problem çözme performansları üzerinde etkili olabileceğini ifade etmektedir. Ancak Granic, Lobel ve Engels (2014) belirtilen olumlu etkilerin yanında şiddet, bağımlılık ve depresyon gibi olumsuzluklara dikkat çekmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde gerek yurt dışında gerekse Türkiye'de dijital oyun bağımlılığıyla ilgili pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir (Gökçearslan ve Durakoğlu, 2014; Arıcak, Dinç, Yay ve Griffiths, 2019; Aydoğdu Karaaslan, 2015). Ancak ilkökul düzeyinde dijital oyun bağımlılığına ilişkin az sayıda çalışmaya (Toran, Ulusoy, Aydın, Deveci ve Akbulut, 2016; Hazar ve Hazar, 2017) rastlanmıştır. Bu çalışmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin demografik özellikleri ve dijital araçları kullanma alışkanlıkları sonucunda bağımlılık durumlarını belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın alandaki söz konusu eksikliği gidermeye katkı sağlayacağı ve bundan sonra yapılacak araştırmalar için araştırmacılara farklı bir bakış açısı kazandırarak veri niteliğinde yol göstereceği düşünülmektedir. Ayrıca ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım alışkanlıkları ile ilgili yapılacak bu çalışmada; söz konusu araçlar ve bu araçların kullanımını etkileyen değişkenlerin tespit edilmesi yönüyle alınabilecek önlemler açısından öğretmenlere ve velilere fikir vereceği düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın genel amacı ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

Bu amacı gerçekleştirebilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı ile dijital oyun oynama alışkanlıklarının dağılımı ne yöndedir?

2. Cinsiyet, akıllı telefona sahip olma, akıllı telefon kullanım sıklığı, dijital oyun oynama sıklığı, facebook hesabının olması, başkasının Facebook hesabına giriş yapma ve sosyo-ekonomik düzey değişkenleri, ilkokul 4. Sınıf öğrencilerini dijital oyun bağımlılığı bakımından manidar bir şekilde ayrabilmekte midir?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Deseni

Araştırma ile ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilgisayar, tablet bilgisayar ve akıllı telefon kullanım alışkanlıklarının belirlenmesi amaçlandığından nicel araştırma desenlerinden tarama yöntemi işe koşulmuştur. Tarama yöntemi ile bir popülasyonun özelliklerini betimlemek, nedensel karşılaştırma yöntemi ile de gruplar arasındaki farklılıkların nedenleri ya da sonuçlarını belirlemek amaçlanmaktadır (Fraenkel & Wallen, 2009).

### 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Denizli ili merkez ilçelerinde öğrenim gören 4234 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin seçilmesinin nedeni, uygulanacak Likert tipi ölçme aracına Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı bağlamında daha güvenilir yanıtlar alınacağı düşüncesidir. Söz konusu evren içerisinde orantısız tabakalı örneklem yoluyla örneklem alınmıştır. Orantısız tabakalı örneklem, tabaka ağırlıklarının dikkate alınmadığı, her bir tabaka için eşit ağırlıkta seçkisiz olarak birimlerin belirlendiği örneklem yöntemidir (Erkuş, 2017). Denizli'deki okulların adlarının yer aldığı liste alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzey (SED) gruplarına ayrılarak her gruptan tesadüfi iki okul belirlenmiş ve toplam 6 ilkokuldaki 4. Sınıf öğrencileri araştırmanın örneklemine oluşturmuştur.

Okulların düzeyi, buldukları bölge dikkate alınarak ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün görüşü doğrultusunda belirlenmiştir. Bu okullar; Yüksek sosyo-ekonomik düzey için Yüksek 1 ve Yüksek 2, orta sosyo-ekonomik düzey için Orta 1 ve Orta 2, düşük sosyo-ekonomik düzey için ise Düşük 1 ve Düşük 2 şeklinde kodlanmıştır. Araştırmanın örneklemine 146 kız, 156 erkek olmak üzere toplam 302 ilkokul 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan öğrencilerin okullara göre dağılımını belirten veriler Tablo 1 'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Örneklemi oluşturan öğrencilerin okullara göre dağılımı

	Öğrenci Sayısı	Toplam
Düşük 1	50	97
Düşük 2	47	
Orta 1	50	98
Orta 2	48	
Yüksek 1	55	107
Yüksek 2	52	

Öğrencilerin 97'si düşük sosyo-ekonomik düzeyden seçilen okullarda, 98'i orta sosyo-ekonomik düzeyden seçilen okullarda, 107'si ise yüksek sosyo-ekonomik düzeyden seçilen okullarda öğrenim görmektedir. Düşük SED'den seçilen 1. okuldan (Düşük 1) araştırmaya katılan 50 öğrencinin 25'i kız, 25'i erkek 2. okuldaki (Düşük 2) 47 öğrencinin ise 26'sı kız, 21'i erkektir. Orta 1'deki 50 öğrenciden 23'ü kız, 27'si erkek; Orta 2'deki 48 öğrenciden 24'ü kız, 24'ü erkek; Yüksek 1'deki 55 öğrenciden 25'i kız, 30'u erkek; Yüksek 2'deki 52 öğrenciden 23'ü kız, 29'u erkek öğrencilerdir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Ortaya konan araştırma deseni çerçevesinde veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan Bilişim Teknolojileri Kullanım anketi ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği kullanılmıştır. Bilişim teknolojileri kullanım anketinde demografik sorular ve kullanılan bilişim teknolojileri araçları ile kullanım sıklıkları ve öğrencilerin sosyal medya kullanımlarını belirlemeye yönelik 20 adet soru bulunmaktadır. Ayrıca, Valkenburg ve Peter (2009) tarafından geliştirilen ve Yalçın Irmak ve Erdoğan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeğine ranj genişletme amacıyla geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Belirtilen ölçme aracının lisans ve ortaöğretim örneklemine geliştirilmiş olması nedeniyle, araştırmada kullanılabilmesi için uzman görüşü ardından pilot çalışma ile araştırma örnekleme uygunluğu test edilmiştir. Bu bağlamda ölçek öncelikle

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı uzmanı 3 öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Alınan dönütler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. İkinci aşamada ise 2015-2016 eğitim-öğretim yılında ilkokul 4 sınıf öğretmenliği yapan 2 sınıf öğretmeni ile paylaşılmış ve düşünceleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Bir ölçme değerlendirme uzmanının verdiği dönütler doğrultusunda da ölçeğe son hali verilmiştir.

#### 2.4. Pilot Uygulama

Uzman görüşleri doğrultusunda yapılandırılan ölçeğin anlaşılabilirliği ile geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapabilmek için 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde Aydın ili Efeler ilçesindeki üç ilkokulda pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Örneklem oluşturulurken tabakalı örnekleme yöntemiyle öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları göz önüne alınarak seçilen üç ilkokulda uygulama yapılmıştır. Bu okullar; düşük SED için Düşük, orta SED için Orta ve yüksek SED için Yüksek olarak kodlanmıştır. Eksik ya da hatalı doldurulan ölçekler analize dahil edilmemiş, uygun kabul edilen 95 öğrencinin yanıtlamış olduğu ölçeklerin analizleri değerlendirilmiştir. Örneklem sayısı madde sayısının en az on katı olacak şekilde belirlenmiştir. Büyüköztürk'e (2002) göre genel bir kural olarak örneklem büyüklüğünün en az gözlenen değişken sayısının beş katı olması gerekmektedir. Tavşancıl (2002) da örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az beş katı, hatta on katı civarında olması gerektiğini belirtmiştir.

Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeğindeki maddeler için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi 4'lü likert tipinde (Hiçbir zaman, Nadiren, Bazen, Sık sık) sıklık ölçeği, 7 madde ile gerçekleştirilmiştir. Ölçek maddelerine açımlayıcı faktör analizi yapıp yapılamayacağını kontrol etmek amacıyla KMO değerinden ve Bartlett testinden yararlanılmıştır. Maddelerin faktörlenebilirliğinin bir ölçütü olarak kabul edilen KMO değeri 0,82 ve Bartlett testinden elde edilen  $\chi^2$  istatistiği  $\alpha = 0,001$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2 = 132,80$ ,  $p = .000$ ). Bu durum faktör analizi için örneklemin uygunluğuna işaret etmektedir.

Açımlayıcı faktör analizi döndürme tekniği uygulanmadan yapılmış, maddelerin tek bir faktör altında toplandığı ve %41.88 varyans açıklama oranına ulaştığı görülmüştür. Ölçekte yer alan 7 maddenin faktörlerdeki yük değerleri .787 ile .472 arasında değişmektedir. Maddelerin yük değerleri, varyans açıklama oranları Tablo 2'de, güvenilirliğe ait değerler ise Tablo 3 ve Tablo 4'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Maddelerin yük değerleri, faktör varyans açıklama oranı

Madde	Yük Değeri
1. Bir bilgisayar oyununu tüm gün boyunca oynamak isterim	.734
2. Oyun için harcadığım zamanı giderek artırırım.	.787
3. Günlük yaşamdan uzaklaşmak için oyun oynarım.	.667
4. Annem, babam ya da arkadaşlarım sayesinde daha az bilgisayar oyunu oynarım.	.472
5. Oyun oynamadığım zaman kendimi kötü hissederim.	.529
6. Bilgisayar oyununda harcadığım zaman konusunda annem ya da babamla sorun yaşarım.	.655
7. Bilgisayar oyunu oynamak için ödevlerimi ihmal ederim.	.630
Açıklanan varyans	41.883

"Dijital Oyun Bağımlılığı" ölçeğinin güvenilirlik analizi için cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .756 olarak hesaplanmıştır. Pallant'a (2015) göre bu değer kabul edilebilir olarak değerlendirilmektedir. Değişkenler arasındaki korelasyon matrisi (inter-item correlation matrix) Tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3.** Değişkenler arasındaki korelasyon matrisi

	Madde 1	Madde 2	Madde 3	Madde 4	Madde 5	Madde 6	Madde 7
Madde 1	1,000	,481	,382	,320	,234	,438	,354
Madde 2	,481	1,000	,496	,311	,290	,405	,429
Madde 3	,382	,496	1,000	,137	,274	,320	,315
Madde 4	,320	,311	,137	1,000	,104	,212	,234
Madde 5	,234	,290	,274	,104	1,000	,320	,288
Madde 6	,438	,405	,320	,212	,320	1,000	,225
Madde 7	,354	,429	,315	,234	,288	,225	1,000



Tablo 3 incelendiğinde tüm değerlerin pozitif olduğu görülmektedir. Pallant'a (2015) göre pozitif değerler, maddelerin aynı özelliği ölçtüğünün bir göstergesidir. Madde 4 ile madde 3, madde 5, madde 6 ve madde 7 arasındaki korelasyonun düşük olması, 4 numaralı maddenin söz konusu diğer maddeler ile aynı özelliği ölçtüğü noktasında soru işaretleri barındırmaktadır. Güvenirliği belirlemede diğer bir kriter olarak madde-toplam istatistikleri tablosu kontrol edilmelidir. Söz konusu istatistikler Tablo 4'de verilmiştir.

**Tablo 4. Madde-toplam istatistikleri**

	Madde silindiğinde ölçek ortalaması	Madde silindiğinde ölçek varyansı	Düzeltilmiş madde- toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach Alpha değeri
Madde 1	10,43	14,014	,575	,704
Madde 2	10,59	13,968	,635	,692
Madde 3	10,59	15,032	,486	,724
Madde 4	10,17	15,333	,325	,764
Madde 5	10,53	15,592	,370	,749
Madde 6	10,72	14,950	,492	,723
Madde 7	10,81	15,304	,469	,728

Tablo 4 incelendiğinde düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değeri her bir maddenin toplam puanla olan ilişkisini belirler. Bu bağlamda .3 altında bir puanın olmaması tüm maddelerin aynı özelliği ölçtüğünün bir göstergesidir. Bunun yanında madde silindiğinde elde edilecek Cronbach alpha değeri, hesaplanan Cronbach alpha değerinden büyük olmaması da Pallant'a (2015) göre yeni ölçek geliştirirken dikkat edilmesi gereken noktalardan birisidir. Tablo 4'de verilen Madde-Toplam istatistiklerine göre 4 numaralı maddenin silinmesi halinde Cronbach alpha değerinin arttığı görülmektedir (İç tutarlılık katsayısı  $\alpha=.756$  değerinden,  $\alpha=.764$  değerine artış göstermektedir.) Bu durumda değişkenler arasındaki korelasyon matrisindeki veriler ile birlikte değerlendirildiğinde Dijital Oyun Bağımlılığı ölçeğinin nüksetme boyutuna karşılık gelen 4 numaralı maddenin analiz dışı bırakılarak, güvenilirlik analizlerinin tekrarlanmasının uygun olacağına karar verilmiştir. Bu bağlamda tekrarlanan açımlayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 5' de, güvenilirlik analizleri sonuçları ise Tablo 6 ve Tablo 7' de verilmiştir.

**Tablo 5. Maddelerin yük değerleri, faktör varyans açıklama oranı**

Madde	Yük Değeri
1. Bir bilgisayar oyununu tüm gün boyunca oynamak isterim	.726
2. Oyun için harcadığım zamanı giderek artırırım.	.786
3. Günlük yaşamdan uzaklaşmak için oyun oynarım.	.694
5. Oyun oynamadığım zaman kendimi kötü hissederim.	.554
6. Bilgisayar oyununda harcadığım zaman konusunda annem ya da babamla sorun yaşarım.	.664
7. Bilgisayar oyunu oynamak için ödevlerimi ihmal ederim.	.632
Açıklanan varyans	46.228

Tablo 5'de görüldüğü üzere Madde 4'ün açımlayıcı faktör analizinden çıkartılması sonrasında maddelerin yine tek bir faktör altında toplandığı ve varyans açıklama oranının %46.23'e ulaştığı görülmüştür. Ölçekte yer alan 6 maddenin faktörlerdeki yük değerleri .786 ile .554 arasında değişmektedir. Ayrıca Cronbach alpha katsayısı .764 olarak bulunmuştur. Güvenirliğe ait değerler ise Tablo 6 ve Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 6. Değişkenler arasındaki korelasyon matrisi**

	madde1	madde2	madde3	madde5	madde6	madde7
Madde1	1,000	,481	,382	,234	,438	,354
Madde2	,481	1,000	,496	,290	,405	,429
Madde3	,382	,496	1,000	,274	,320	,315
Madde5	,234	,290	,274	1,000	,320	,288
Madde6	,438	,405	,320	,320	1,000	,225
Madde7	,354	,429	,315	,288	,225	1,000

Tablo 6 incelendiğinde tüm değerlerin pozitif olduğu görülmektedir. Madde 1 ile madde 5 ve madde 6 ile madde 7 arasındaki korelasyonun .20'ye yakın değerler verdiği ayrıca madde 5 ile madde2, madde3, madde 7 arasındaki korelasyon değerlerinin .30 altında olmakla birlikte .30'a oldukça yakın değerler içerdiği görülmektedir. Söz konusu verilerin değerlendirilmesinde, güvenilirliği belirlemede diğer bir kriter olarak madde-toplam istatistikleri tablosu kontrol edilmelidir. Söz konusu istatistikler Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7. Madde-toplam istatistikleri**

	Madde silindiğinde ölçek ortalaması	Madde silindiğinde ölçek varyansı	Düzeltilmiş madde- toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach Alpha değeri
madde1	8,29	10,614	,550	,717
madde2	8,45	10,506	,624	,697
madde3	8,45	11,187	,518	,726
madde5	8,39	11,687	,393	,759
madde6	8,58	11,268	,495	,732
madde7	8,67	11,648	,460	,740

Tablo 7 incelendiğinde her bir maddenin toplam puanla olan ilişkisini belirleyen düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerlerinin .30 altında bir puanın olmaması tüm maddelerin aynı özelliği ölçtüğünün bir göstergesidir. Ayrıca madde silindiğinde elde edilecek Cronbach alpha değerleri .764 olarak hesaplanan iç tutarlılık katsayısının üstünde bir değere çıkmamıştır.

Sonuç olarak, 4 numaralı maddenin analiz dışı bırakılması sonucunda varyans açıklama oranı ile madde yük değerlerindeki artışın yanında, güvenilirlik analizlerindeki korelasyon değerleri ile birlikte madde silindiğinde elde edilecek Cronbach Alpha değerinin düşmemesi göz önüne alındığında söz konusu maddenin ölçme aracı dışında bırakılmasına karar verilmiştir. Bu sonuçlar Dijital Oyun Bağımlılığı ölçeğinin nüksetme boyutuna karşılık gelen 4 numaralı maddenin katılımcılar tarafından anlaşılmadığını düşündürmektedir. Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda, 4 numaralı madde çıkarıldığında ölçek maddelerinin faktöre .40'ın üzerinde yük vermesi, % 46'luk açıklama oranı ve .70 üzerindeki iç tutarlılık katsayısı ile söz konusu ölçeğin asıl uygulama için kullanılabilir olduğunun birer göstergesi olarak değerlendirilebilir.

## 2.5. Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

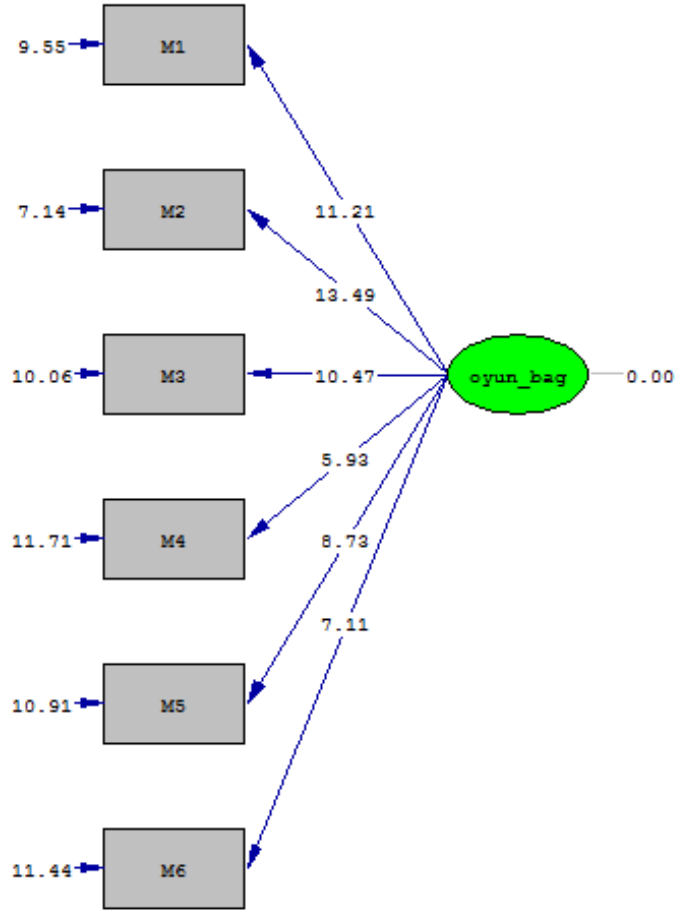
Doğrulayıcı faktör analizi ile açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen altı maddeden oluşan dörtlü likert tipindeki yapının doğrulanıp doğrulanmadığı, asıl uygulama örneklemini ile test edilmiştir. Söz konusu grup, 146 kız ve 156 erkek öğrenci olmak üzere 302 öğrenciden oluşmaktadır. Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde en çok olabilirlik tahmin yöntemi kullanılarak test edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen uyum indeksleri ve Şimşek (2007) tarafından ortaya konan uyum ölçütleri Tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8. Modelin DFA Uyum Ölçütleri**

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Model puanı
$\chi^2/df$	$\leq 3$	$\leq 5$	19.46/9=2.17
RMSEA	RMSEA < .05	.05 < RMSEA $\leq$ .08	0.062
RMR	RMR < .05	RMR < .08	0.025
SRMR	SRMR $\leq$ .05	SRMR $\leq$ .80	0.039
NFI	.95 $\leq$ NFI $\leq$ 1	.90 $\leq$ NFI < .95	0.96
IFI	.95 $\leq$ IFI $\leq$ 1	.90 $\leq$ IFI < .95	0.98
RFI	.95 $\leq$ RFI $\leq$ 1	.90 $\leq$ RFI < .95	0.93
CFI	.95 $\leq$ CFI $\leq$ 1	.90 $\leq$ CFI < .95	0.98
GFI	.95 $\leq$ GFI $\leq$ 1	.90 $\leq$ GFI < .95	0.98
AGFI	.95 $\leq$ AGFI $\leq$ 1	.90 $\leq$ AGFI < .95	0.95

Uyum indeksleri incelendiğinde RMSEA ve RFI değerlerinin kabul edilebilir, diğer tüm değerlerin iyi uyum indekslerine sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir. Söz konusu indeksler yanında, AFA ile ortaya konan yapının DFA ile doğrulandığının belirlenmesinde, t değerlerinin de manidarlık düzeyleri incelenmelidir. Uyum

indeksleri ve  $t$  değerlerinden elde edilen veriler doğrultusunda Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda ortaya konan yapının, Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda da doğrulandığı görülmüştür ( $t > 2.576$ ,  $p < .01$ ). Söz konusu değerlere ilişkin veriler Şekil 1'de sunulmuştur.



Chi-Square=19.46, df=9, P-value=0.02158, RMSEA=0.062

Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi  $t$  değerleri

### 3. BULGULAR

#### 3.1. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı ile dijital oyun oynama alışkanlıklarının dağılımına yönelik bulgular

Bu bölümde araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilere uygulanan Bilişim Teknolojileri Kullanımı anketinden elde edilen verilerin betimsel analizlerine yer verilmiştir.

Tablo 9. Sosyo-ekonomik düzey ve medya araçları sahipliği çapraz tablosu

		Sosyo-ekonomik düzey (medya sahipliği)					
		Düşük		Orta		Yüksek	
		n	%	n	%	n	%
Bilgisayar	Var	80	82,5	76	77,6	89	83,2
	Yok	17	17,5	22	22,4	18	16,8
Tablet Bilgisayar	Var	65	67,0	80	81,6	84	78,5
	Yok	32	33,0	18	18,4	23	21,5

Tablo 9'da araştırmaya katılanların sosyo-ekonomik düzeylerine göre bilgisayara sahip olma durumları verilmiştir. Bilgisayara sahip olma durumu incelendiğinde düşük sosyo ekonomik düzeyden %83 (97 öğrenciden 80'i), orta sosyo ekonomik düzeyden %78 (98 öğrenciden 76'sı), yüksek sosyo ekonomik düzeyden %83 (107 öğrenciden 89'u) bilgisayara sahip olduğu görülmektedir. Tablet

bilgisayar için düşük sosyo ekonomik düzeyden %67 (97 öğrenciden 65'i), orta sosyo ekonomik düzeyden %82 (98 öğrenciden 80'i), yüksek sosyo ekonomik düzeyden %79 (107 öğrenciden 84'ü) tablet bilgisayara sahiptir. Bilgisayara sahip olma durumlarında SED'e göre farklılıkların olmasının sebebi olarak, günümüzde medya araçlarına geniş bir fiyat aralığında ulaşılabilmesi ve bu araçların her kesim için ihtiyaç gibi görülmesi olarak yorumlanabilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin akıllı telefona sahip olma durumlarına göre dağılımları Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.** Öğrencilerin akıllı telefon ve SED çapraz tablosu

	Akıllı telefona sahip olma		Aile bireylerinin akıllı telefonunu kullanma	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır
Düşük	26 (%8,6)	71 (%23,5)	55 (%18,2)	42 (%13,9)
Orta	29 (%9,6)	69 (%22,8)	60 (%19,9)	38 (%12,6)
Yüksek	48 (%15,9)	59 (%19,5)	61 (%20,2)	46 (%15,2)
Toplam	103 (%34,1)	199 (%65,9)	176 (%58,3)	126 (%41,7)

Tablo 10'da öğrencilerin SED'e göre akıllı telefona sahip olma ve başkasının telefonunu kullanma durumlarına ilişkin veriler bulunmaktadır. Tabloya göre kendilerine ait akıllı telefonu bulunan öğrencilerin %8,6'sı (f=26) düşük SED'den, %9,6'sı (f=29) orta SED'den, %15,9'u (f=48) ise yüksek SED'den öğrencilerdir. Aile bireylerinin telefonlarını kullanma değişkenine bakıldığında ise öğrencilerin %18,2'sinin (f=55) düşük SED'den, 19,9'unun (f=60) orta SED'den, %20,2'sinin ise yüksek SED'den olduğu görülmüştür. Çok büyük farklar olmamakla birlikte akıllı telefona erişim durumu SED'e göre değişiklik göstermektedir. SED arttıkça telefona erişim oranları da artış göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin internet kullanım durumlarına göre dağılımı Tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11.** Sosyo-ekonomik düzey ve internet kullanımı çapraz tablosu

		Sosyo-ekonomik düzey (internet kullanımı)					
		Düşük		Orta		Yüksek	
		N	%	N	%	N	%
Evde	Var	85	87,6	86	87,8	94	87,7
	Yok	12	12,4	12	12,2	13	12,3
Dışarda	Var	46	47,7	49	50,0	52	48,6
	Yok	51	52,6	49	50,0	55	51,4

Tablo 11'de araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo ekonomik düzeylerine göre evlerinde internet bağlantısı olup olmadığına dair bulgular verilmiştir. Tabloya göre düşük sosyo ekonomik düzeyden seçilen okullardaki öğrencilerin evde internete erişim oranı 87,6 (97 öğrenciden 85'i), ev dışında internete erişim oranı ise 12,4 (97 öğrenciden 12'si)'dir. Orta sosyo ekonomik düzeyden seçilen okullardaki öğrencilerin evde internete erişim oranı 87,8 (98 öğrenciden 86'sı), ev dışında internete erişim oranı ise 12,2 (98 öğrenciden 12'si)'dir. Yüksek sosyo ekonomik düzeyden seçilen okullardaki öğrencilerin ise evde internete erişim oranı 87,7 (107 öğrenciden 94'ü), ev dışında internete erişim oranı ise 12,3 (107 öğrenciden 13'si)'dir. Öğrencilerin sosyo ekonomik düzeye göre internete erişim oranlarının birbirine çok yakın olması günümüzde sosyo ekonomik düzeyin bu konuda belirleyici olmamasının göstergesi olarak yorumlanabilir. Toplumun her kesimi internete büyük oranda erişim sağlayabilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin internet kullanım amaçlarına göre dağılımları Tablo 12'de verilmiştir.

**Tablo 12.** Öğrencilerin internet kullanım amaçlarına göre dağılımları

	İnternet Kullanım Amacı	
	n	%
Araştırma	110	36,4
Oyun	92	30,5
Film İzleme	34	11,3
Müzik Dinleme	32	10,6
Sohbet	26	8,6
Kullanmıyor	8	2,6
Toplam	302	100,0

Tablo 12'de öğrencilerin interneti kullanım amaçlarına ilişkin veriler bulunmaktadır. Buna göre öğrencilerin %36,4'ü (f=110) interneti araştırma yapmak, % 30,5'i (f=92) oyun oynamak, %11,3'ü (f=34) film izlemek, %10,6'sı (f=32) müzik dinlemek ve %8,6'sı (f=26) sohbet etmek için kullanmaktadır. Öğrenciler interneti en çok araştırma yapmak ve oyun oynamak için kullandığı

görülmektedir. İnternetin öğrenciler için çoğunlukla ödevlerine yardımcı ve eğlence aracı olarak görüldüğü söylenebilir. Anket verilerine göre öğrencilerin 2,6'sının (f=8) internet erişimi yoktur. Araştırmaya katılan öğrenci velilerinin bilgisayar, tablet ya da akıllı telefon kullanımına ilişkin koydukları kurallara göre dağılımları Tablo 13'de verilmiştir.

**Tablo 13. Öğrenci velilerinin koydukları kurallara göre dağılımları**

	Aile Kuralları	
	n	%
(1) Kural koymuyorlar	42	13,9
(2). “Ödevlerim bittikten sonra kullanmama izin veriyorlar.”	73	24,2
(3). “Süre sınırlaması koyuyorlar.”	86	28,5
(4). “Sadece hafta sonu kullanmama izin veriyorlar.”	20	6,6
(5). Diğer	1	0,3

Tablo 13'de araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin medya araçlarının kullanımı için koydukları kurallara ilişkin veriler bulunmaktadır. En fazla iki adet seçeneğin işaretlenebildiği maddeye göre öğrencilerin %13,9'una (f=42) aileleri tarafından hiçbir kural koyulmamaktadır. Öğrencilerin %86,1'i ise medya araçlarını belli kurallar çerçevesinde kullanmaktadır. Anket verilerine göre öğrencilerin %24,2'si ödevleri bittikten sonra, %28,5'i süre sınırlamasıyla, %6,6'sı ise sadece hafta sonları medya araçlarını kullanmaktadır. Öğrencilerin %0,3 medya araçlarını kullanma konusunda “diğer” maddesiyle farklı kurallar konulduğunu belirtmiştir. Öğrenciler “diğer” maddesi için “yemek yedikten sonra kullanmama izin veriyorlar.”, “odamı topladıktan sonra kullanmama izin veriyorlar.” gibi kurallar eklemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo ekonomik düzey ve sosyal medya sahipliği çapraz tablosu Tablo 14'de verilmiştir.

**Tablo 14. Sosyo ekonomik düzey ve sosyal medya sahipliği çapraz tablosu**

			Düşük		Orta		Yüksek	
			n	%	n	%	n	%
Facebook	Kendisine ait	Evet	45	14,9	56	18,5	59	19,5
		Hayır	52	17,2	42	13,9	48	15,9
	Başkasına ait	Evet	33	10,9	29	9,6	34	11,3
		Hayır	64	21,2	69	22,8	73	24,2
Instagram	Kendisine ait	Evet	16	5,3	25	22,8	25	8,3
		Hayır	81	26,8	73	24,2	82	27,2
	Başkasına ait	Evet	18	6,0	12	4,0	20	6,6
		Hayır	79	26,2	86	28,5	87	28,8
Snapchat	Kendisine ait	Evet	16	5,3	20	6,6	21	7,0
		Hayır	81	26,8	78	25,8	86	28,5
	Başkasına ait	Evet	13	4,3	14	4,6	24	7,9
		Hayır	84	27,8	84	27,8	83	27,5
Twitter	Kendisine ait	Evet	12	4,0	10	3,3	12	4,0
		Hayır	85	28,1	88	29,1	95	31,5
	Başkasına ait	Evet	8	2,6	9	3,0	10	3,3
		Hayır	89	29,5	89	29,5	97	32,1

Tablo 14'e göre öğrencilerin %13,6'sının (f=41) hem kendisine ait hem de başkalarına ait hesaplardan, %39,4'ünün (f=119) sadece kendine ait hesaptan, %18,2'sinin (f=55) ise sadece başkalarına ait hesaplardan Facebook'a erişim sağladığı görülmüştür. Öğrencilerin %5,6'sının (f=17) hem kendisine ait hem de başkalarına ait hesaplardan, %16,2'sinin (f=49) sadece kendine ait hesaptan, %10,9'unun (f=33) ise sadece başkalarına ait hesaplardan Instagram'a erişim sağladığı görülmüştür. Öğrencilerin %7,3'ü (f=22) hem kendisine ait hem de başkalarına ait hesaplardan, %11,3'ünün (f=34) sadece kendine ait hesaptan, %9,6'sının (f=29) ise sadece başkalarına ait hesaplardan Snapchat'e erişim sağladığı görülmüştür. Öğrencilerin %3'ünün (f=9) hem kendisine ait hem de başkalarına ait hesaplardan, %8,3'ünün (f=25) sadece kendine ait hesaptan, %6'sının (f=18) ise sadece başkalarına ait hesaplardan Twitter'a erişim sağladığı görülmüştür. Facebook %55'lik (f=167) oran ile ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin en çok tercih ettiği sosyal ağ olarak karşımıza çıkmaktadır. Henüz on yaşında olan kullanıcıların sosyal medya tercihleri dikkat çekici sonuç olarak ifade edilebilir.

Öğrencilerin oyun oynama sıklığına göre dağılımları Tablo 15'de verilmiştir. Tabloya göre öğrencilerin %34,4'ü (f=104) her gün, %13,6'sı (f=41) haftada 3-4 gün, 43,3'ü (f=131) sadece hafta sonu oyun oynarken araştırmaya katılan öğrencilerin %8,6'sı (f=26) hiç oyun oynamadığını belirtmiştir.

**Tablo 15.** Öğrencilerin oyun oynama sıklığına göre dağılımları

	Oyun Oynama Sıklığı			
	Hiç oynamam	2 saatten az	2-4 saat arası	4 saatten fazla
Hiç oynamam	26	0	0	0
Sadece hafta sonu oynarım	0	96 (%73,3)	31 (%23,7)	4 (%3,1)
Haftada 3-4 gün oynarım	0	25 (%73,3)	16 (%39,0)	0
Her gün oynarım	0	60 (%57,7)	39 (%37,5)	5 (%4,8)
Toplam	26 (%8,6)	181 (%59,9)	86 (%28,5)	9 (%3)

Araştırma örneklemini oluşturan ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin %91'nin (f=276) dijital oyun oynadığını belirtmesi diğer önemli bir bulgudur. Oyun oynama sıklığında ise, sadece hafta sonu oynadığını belirten %47 (f=131) ve her gün oynadığını belirten %38 (f=104) çoğunluğu oluşturmaktadır. Hafta sonu oyun oynayan öğrencilerin %73,3'ü (f=96) günlük 2 saatten az, %23,3'ü (f=31) 2-4 saat arası, %3,1i (f=4) ise 4 saatten fazla; haftada 3-4 gün oyun oynayan öğrencilerin %73,3'ü (f=25) 2 saatten az, %39'u (f=16) 2-4 saat arası oyun oynamaktadır. Her gün oyun oynayan öğrencilerin %57,7'si (f=60) 2 saatten az, %37,5'i (f=39) 2-4 saat arası, %4,8'i (f=5) ise 4 saatten fazla oyun oynamaktadır.

### 3.2. Demografik değişkenlerine bağlamında ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığına ilişkin bulgular

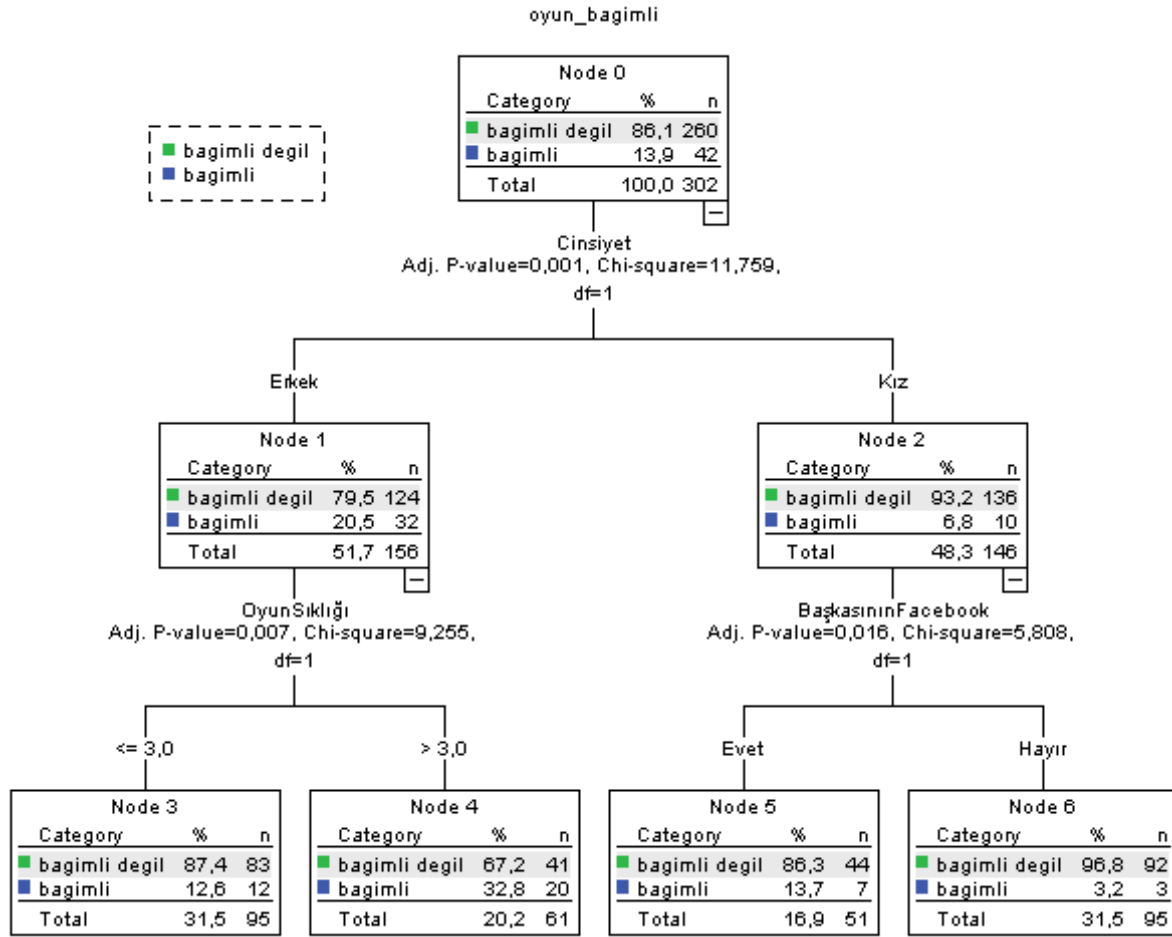
Bu bölümde “Cinsiyet, akıllı telefona sahip olma, akıllı telefon kullanım sıklığı, dijital oyun oynama sıklığı, başkasının Facebook hesabına giriş yapma ve sosyo-ekonomik düzey değişkenleri, ilkokul 4. Sınıf öğrencilerini dijital oyun bağımlılığı bakımından manidar bir şekilde ayırabilmekte midir?” sorusuna ait bulgulara yer verilmiştir. Araştırma alt amacı doğrultusunda öncelikle dijital oyun bağımlısı olarak tanımlanacak öğrenciler Lemmens, Valkenburg ve Peter'in (2009) belirttiği gibi toplam madde sayısının en az yarısına 3 ve üzeri işaretleyen öğrenciler dijital oyun bağımlısı olarak belirlenmiştir. Ardından, dijital oyun bağımlılığını manidar bir şekilde ayıran değişkenlerin belirlenmesi Chaid analizi yapılmıştır.

Chaid analizinde ilk olarak modele ilişkin özet bilgilerin yer aldığı tablo verilmektedir. Buna göre modelde bağımlı değişken dijital oyun bağımlılığı, bağımsız değişkenler ise cinsiyet, kendisine ait telefonu olması, dijital oyun oynama sıklığı, sosyo-ekonomik düzey, kendisine ait Facebook hesabının olması ile başkasına ait Facebook hesabını kullanma durumlarıdır. Ancak bağımsız değişkenlerden sadece cinsiyet, dijital oyun oynama sıklığı ve başkasının facebook hesabını kullanma başarıyı anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Çalışmada sonrasında Chaid analizi ile beklenen ve gözlenen değerlere ilişkin sınıflandırma tablosu Tablo 16'da verilmiştir.

**Tablo 16.** Bağımlılık Durumuna İlişkin Sınıflama Tablosu

	Bağımlı değil	Bağımlı	Bağımlılık Yüzdesi
Bağımlı değil	260	-	100,0%
Bağımlı	42	0	-
Toplam	100,0%	0,0%	86,1%

Tablo 16 incelendiğinde kurulan modele göre bağımlı değişkenin ne kadarının doğru olarak sınıflandığı gösterilmektedir. Bu bağlamda araştırma örnekleminde 42 öğrenci (%14) dijital oyun bağımlısı olarak belirlenmiş ve yanlış bir sınıflandırmanın olmadığı görülmektedir. Programın sınıflama tablosuna ek olarak verdiği risk değerinde sistemin yanılma payı verilmektedir. Buna göre kurulan ağaç grafiği modelinin hesaplanan risk değeri ,139 olarak belirlenmiştir. Bu sonuca göre model tarafından yapılan sınıflamanın yanlış sınıflandırma riski yaklaşık % 14'dür. Dijital oyun bağımlılığına göre bağımlı ya da bağımlı olmayan öğrencileri sınıflandırmak için hangi değişkenlerin belirleyici olduğu ve bunların önem sıralarına ilişkin analiz sonuçları Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Dijital Oyun Bağımlılığı Durumuna İlişkin Karar Ağacı Modeli

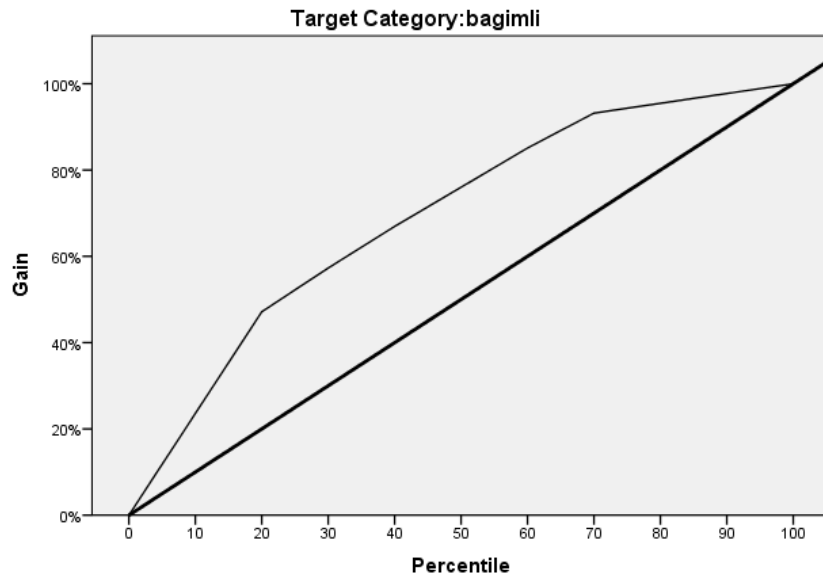
Şekil 2 incelendiğinde öğrencilerin %86,1'sinin bağımlı değil, %13,9'nun ise bağımlı olarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Dijital oyun bağımlılığını tek yordayıcı bağımsız değişkenin cinsiyet olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin oluşturduğu ve dijital oyun bağımlılığını en iyi açıklayan 1. Düğüm (Node 1) bakıldığında 124 erkek öğrencinin (% 79,5) bağımlı değil, 32 erkek öğrencinin (%20,5) bağımlı olduğu görülmektedir. Ki-kare değerine bakıldığında ( $\chi^2=9.255$ ,  $p=.007$ ) bağımlı değişken ile istatistiksel olarak anlamlı ve tek ilişkili olan bağımsız değişken olan cinsiyetin, erkek öğrenciler olan kümesini açıklayan bağımsız değişkenin de oyun oynama sıklığı olduğu görülmektedir. Karar ağacı yapısının 0, 3 ve 4. Dğümleri incelendiğinde dijital oyun oynama sıklığı için 3 değerinin kesme noktası olarak belirlendiği görülmektedir. Diğer bir deyişle toplam örneklem sayısının %31,5'i bu yol izlenerek dijital oyun bağımlılığı hakkında bir sonuca ulaşılabilir. Üç gün ve altında dijital oyun oynayan 83 erkek öğrencinin bağımlı olmadığı, 12 öğrencinin ise bağımlı olduğu söylenebilir. Söz konusu 12 erkek öğrenci (%12,6), düğüm 0, 1 ve düğüm 3 ağaç yapısının izlenmesi sonucu ortaya çıkan, erkek ve 3 gün ya da daha az sayıda oyun sıklığı gösteren öğrencileri oluşturmaktadır. Söz konusu yol izlendiğinde 83 erkek öğrencinin (% 87,4) bağımlı olmadığı söylenebilir.

Kız öğrencilerin oluşturduğu ve dijital oyun bağımlılığını açıklayan 2. Dğüme (Node 2) bakıldığında 136 kız öğrencinin (% 93,2,5) bağımlı değil, 10 kız öğrencinin (%6,8) bağımlı olduğu görülmektedir. Ki-kare değerine bakıldığında ( $\chi^2=5.808$ ,  $p=.016$ ) bağımlı değişken ile istatistiksel olarak anlamlı ve tek ilişkili olan bağımsız değişken olan cinsiyetin, kız öğrenciler olan kümesini açıklayan bağımsız değişkenin de başkasının facebook hesabını kullanma olduğu görülmektedir. Dğüme 0, 2 ve 5 yolu izlendiğinde başkasının facebook hesabını kullanan kız öğrencilerin 7'sinin (%13,7) bağımlı olduğu, 44'nün (%86,3) bağımlı olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca bağımlı dijital oyun bağımlısı öğrencileri sınıflandırmada hangi dğümlerin daha fazla bilgi verdiğini belirlemek amacıyla dğümlere ilişkin kazanç değerleri Tablo 17'de verilmiştir.

**Tablo 17. Dijital Oyun Bağımlılığı Durumuna İlişkin Kazanç Değerleri**

Düğüm	Düğüm		Kazanç		Cevap Oranı	İndeks
	n	%	%	%		
4	61	20,2%	20	47,6%	32,8%	235,8%
3	95	31,5%	12	28,6%	12,6%	90,8%
5	51	16,9%	7	16,7%	13,7%	98,7%
6	95	31,5%	3	7,1%	3,2%	22,7%

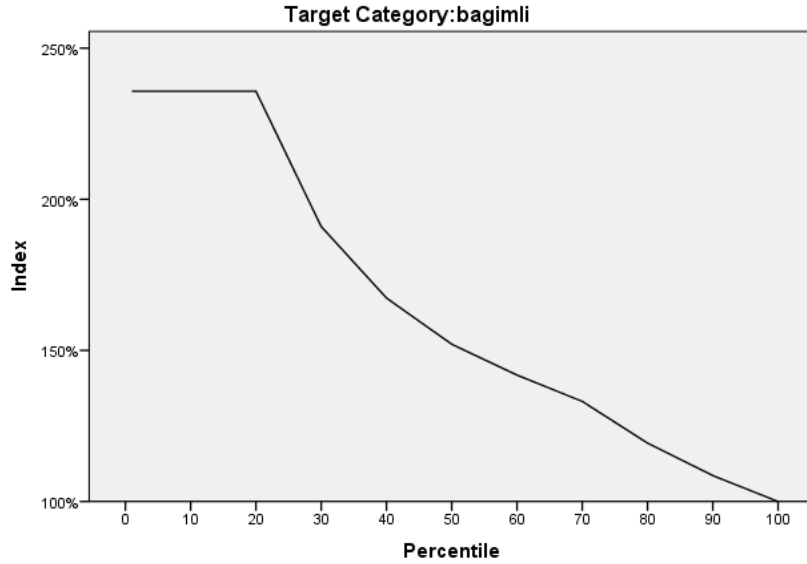
Tablo 17. incelendiğinde dijital oyun bağımlılığını açıklamada en başarılı düğümün haftada 3 günden fazla oyun oynayan erkek öğrenciler olduğu görülmektedir. Bu özellikteki öğrencilerin tüm model için başarı oranı yaklaşık %48 olarak belirlenmiştir. Bu oran haftada 3 gün ya da daha az dijital oyun oynayan erkek öğrenciler için yaklaşık %29 olarak ortaya konmaktadır. Başkasının Facebook hesabını kullanan kız öğrenciler için başarı oranı yaklaşık %18 olarak görülürken, başkasının Facebook hesabını kullanmayan kız öğrenciler için ise %7 olduğu söylenebilir. Modelin bir bütün olarak başarısını değerlendirmede kullanılacak grafikler ise hedef kategoriye ilişkin başarı eğrisi ve kümülatif dizin grafiğidir. Hedef kategoriye ilişkin başarı eğrisi Şekil 3’ de verilmiştir.



**Şekil 3.** Hedef kategoriye ilişkin başarı eğrisi

Hedef kategoriye ilişkin başarı eğrisini yorumlamada söz konusu eğrinin %100’e kadar yükselip orada kesilmesi önem göstermektedir (Aksu & Karaman, 2016). Şekil 3’deki eğri %50 civarında kesilmesi modelin başarısını açıklamada soru işareti oluşturmaktadır. Bu noktada kümülatif dizin grafiği de mevcut durumu yorumlamada kullanılmalıdır. Söz konusu grafik Şekil 4’de verilmiştir.





**Şekil 4.** Kümülatif dizin grafiği

Şekil 4’de verilen kümülatif dizin grafiği incelendiğinde %100’ün üzerinde başlayarak %100’ e kadar kademeli olarak azalması nedeniyle belirtilen ölçütleri sağladığı söylenebilir (Aksu & Karaman, 2016). Bu bağlamda modelin başarısı için Hedef kategoriye ilişkin başarı eğrisi ve kümülatif dizin grafiği birlikte değerlendirildiğinde modelin kabul edilebilir başarı gösterdiği söylenebilir.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin bilgi dijiteknolojileri kullanımı ile dijital oyun oynama alışkanlıklarının dağılımı ve dijital oyun bağımlılığı bakımından manidar bir şekilde ayıran değişkenler araştırılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların %81,1’inin (f=245) bilgisayara, %75,8’inin (f=229) tablet bilgisayara, %34,1’inin akıllı telefona (kendine ait) sahip olduğu görülmüştür, %58,3’ünün (f=176) aile bireylerinin telefonlarını kullandığını belirtmiştir. Örneklem grubunun % 87,7’sinin (f=265) evinde internet bağlantısı bulunurken, %48,7’si ev dışında internete bağlanabilmektedir. Taylan, Kara ve Durğun’a (2017) göre öğrencilerin %71’lik kesimi “Evinizde internet bağlantısı bulunuyor mu?” sorusuna evet cevabını vermiştir. Sonuçlar çoğu evde internet bağlantısı olduğunu göstermektedir. İnternete artık günümüzde her kesim rahat rahat ulaşabilmektedir. İnternet kullanımı dağılımlarına göre öğrencilerin % 31,8’i (f=96) interneti oyun oynamak için, %8,6’sı (f=26) sohbet, %10,9’u (f=33) müzik dinlemek, %11,3’ü (f=34) film izlemek ve %37,4’ü (f=113) araştırma yapmak için kullanmaktadır. Öğrenciler interneti en çok araştırma yapmak ve internet üzerinden oynadıkları oyunlar için kullanmayı tercih etmektedir.

Örneklem grubundaki öğrencilerin medya araçlarını kullanımları noktasında ebeveynleri tarafından getirilen sınırlamalar incelendiğinde öğrencilerin %13,9’una (f=42) aileleri tarafından hiçbir kural koyulmazken, %86,1’i (f=260) ise medya araçlarını belli kurallar çerçevesinde kullandığı görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin %24,2’si (f=73) ödevleri bittikten sonra, %28,5’i (f=86) süre sınırlamasıyla, %6,6’sı (f=20) ise sadece hafta sonları medya araçlarını kullanmaktadır. Öğrencilerin 0,3’ü (f=1) medya araçlarını kullanma konusunda farklı kurallar konulduğunu belirtirken 17,5’i (f=53) ödevleri bittikten sonra ve süre sınırlaması kurallarıyla, %2’si (f=6) sadece hafta sonu ve ödevleri bittikten sonra, %5’i (f=15) sadece hafta sonları süre sınırlamasıyla medya araçlarına ulaşabilmektedir. Burak (2013) tarafından yapılan araştırmaya göre öğrencilerin %90’ı ebeveynlerinin bilgisayar oyunu oynama konusunda kural koyduklarını, %10’nun da ebeveynlerinin bilgisayar oyunu oynama konusunda kural koymadıkları belirlenmiştir. Bu sonuç araştırma bulguları ile yaklaşık olarak benzer sonuçları işaret etmektedir.

Katılımcıların en çok kullandıkları sosyal medya, Facebook’tur. Öğrencilerin yarısından çoğu (%53) kendilerine ait Facebook hesabına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Seferoğlu ve Yıldız’ın (2014) ortaokul 5 ve 6. Sınıf öğrencilerinde %74 oranında Facebook kullanım oranı göz önüne alındığında sosyal medya kullanımının oldukça küçük yaşlardan itibaren başladığı söylenebilir. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin öğrencilerin dijital oyun oynama alışkanlıklarının dağılımları incelendiğinde %92,1’inin (f=278) medya araçlarını oyun oynamak için kullandığı görülmüştür. Öğrencilerin %34,4’ü (f=104) her

gün, %13,6'sı (f=41) haftada 3-4 gün, 43,3'ü (f=131) sadece hafta sonu oyun oynarken araştırmaya katılan öğrencilerin %8,6'sı (f=26) hiç oyun oynamadığını belirtmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun bilgisayar, tablet ya da akıllı telefonu oyun aracı olarak gördükleri söylenebilir.

İkinci alt amaca ait bulgulara bakıldığında öğrencilerin çoğunun (%86,1 / f=260) bağımlı olmadığı, %13,9'unun (f=42) ise dijital oyun bağımlısı olduğu belirlenmiştir. Bu durumda bağımlılığın ilkokul 4. sınıf öğrencilerinde çok yaygın olmadığı ancak dikkat edilmesi gereken noktada olduğu söylenebilir. Bağımlılığı etkileyen değişkenlere bakıldığında öğrencilerin dijital oyun bağımlılığını etkileyen en önemli yordayıcı değişkenin cinsiyet olduğu görülmüştür. Sonuçlara göre erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha fazla bağımlılık göstermektedir. Erkek öğrencilerin %20'si (f=32) dijital oyunlara bağımlıyken, kız öğrencilerde bu oran %6,8 (f=10) olarak bulunmuştur. Griffiths ve Hunt (1995), Griffiths ve Davies (2005), Erboy (2010), Horzum (2011), Şahin ve Tuğrul (2012), Vollmer, Randler, Horzum ve Ayas (2014), Bilgin (2015) araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Erkek öğrencilerde bağımlılığı yordayan ikincil değişken ise oyun oynama sıklığı olarak bulunmuştur. Haftada üç günden daha fazla oyun oynanması durumunda dijital oyun bağımlılığını olumsuz olarak etkilemektedir. Bu sonuç Güllü, Arslan, Dündar ve Murathan (2012) tarafından yapılan araştırmada cinsiyet ve günlük bilgisayar kullanım süresi olarak yer almıştır.

Cinsiyet değişkeninde kız öğrencilerin dijital oyun bağımlılıklarını en iyi açıklayan bağımsız değişken, başkasının Facebook hesabını kullanmadır. Başkasının Facebook hesabını kullanan kız öğrenciler, başkasının Facebook hesabını kullanmayanlara göre daha fazla bağımlılık göstermektedir. Bu durumun sebebi olarak ilkokul öğrencilerinin yaş sınırının yanında kız öğrencilere kültürel açıdan sosyal medya kullanımında kısıtlamalar getirilmesini düşündürmektedir. Bunun yanında başkalarının Facebook hesabıyla erişmesi ve Facebook'u daha çok oyun oynamak için kullanması gösterilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre ailelerin ve çocukların medya kullanımı konusunda bilinçlendirilmesi önemli olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca Steinberg'in (2011) de belirttiği gibi sağlıklı oyun alışkanlıklarının geliştirilmesinde zaman sınırlamalarının ayarlanması, ücretsiz ebeveyn hesaplarını kullanması, fiziksel aktiviteyle oyun dengesinin kurulması, ailecek aktif olunabilecek dijital oyunların oynanması, çocukların oyun bağımlılığı ve oyunların zararlı etkilerinden korunması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışma Denizli ilinde sosyo-ekonomik düzeye göre belirlenen altı okuldaki 4. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Farklı bölge ve illerde, farklı yaş gruplarında benzer çalışmalar yapılabilir, bilgisayar oyun bağımlılığı üzerinde etkisi incelenmeyen farklı değişkenler araştırılabilir. Bunun yanında aile ve öğretmenlerin de dahil edildiği daha kapsamlı çalışmaların yapılması önerilir.

## 5. KAYNAKLAR

- Aksu, G., & Karaman, H. (2016). Herkes için çok değişkenli istatistik, Cem Oktay Güzeller (Ed.), *Chaid Analizi* (pp.251-272). Ankara: Maya Akademi.
- Altıntuğ, N. (2012). Kuşaktan kuşağa tüketim olgusu ve geleceğin tüketici profili. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 203-212.
- Alwin, D. F. (2002). Generations X, Y And Z: Are They Changing America. *American Sociological Association, Contexts*, 42(1), 42- 51.
- Arıcak, O. T., Dinç, M., Yay, M., & Griffiths, M. D. (2019). İnternet oyun oynama bozukluğu ölçeği kısa formunun (İOOBÖ9-KF) Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Addicta: The Turkish Online Journal on Addictions*, 6(1), 1-22, doi:10.15805/addicta.2019.6.1.0027.
- Atal, D., & Usluel, Y. K. (2011). İlköğretim öğrencilerinin okul içinde ve dışında teknoloji kullanımları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 24-35.
- Aydoğdu Karaaslan, İ. (2015). Dijital oyunlar ve dijital şiddet farkındalığı: Ebeveyn ve çocuklar üzerine yapılan karşılaştırmalı bir analiz. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(36), 806-818.
- Bilgin, H. C. (2015). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Bostan, B., & Tıngöy, Ö. (2015). Dijital oyunlar: Tasarım gereksinimleri ve oyuncu psikolojisi. *Online Academic Journal of Information Technology*, 6(19), 7-22, doi: 10.5824/1309---1581.2015.2.001.x.
- Burak, Y. (2013). *Bilgisayar oyunlarının ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin saldırganlık düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Büyükoztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Curtis, D., D., & Lawson, M., J. (2002). Computer adventure games as problem-solving environments. *International Education Journal*, 3(4), 43-56.
- Çukurbaşı, B., & İşman A. (2014). Öğretmen adaylarının dijital yerli özelliklerinin incelenmesi (Bartın Üniversitesi örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 28-54.
- Deveci, S. E., Açık Y., Gülbayrak C., Demir A. F., Karadağ M. & Koçdemir E. (2007). İlköğretim öğrencilerinin cep telefonu, bilgisayar, televizyon gibi elektromanyetik alan oluşturan cihazları kullanım sıklığı. *Fırat Tıp Dergisi*, 12(4), 279-289.
- Eichenbaum A., Bavelier, D., & Green, C., S. (2014). Video games: Play that can do serious good. *American Journal of Play*, 7(1), 50-72.
- Erboy, E. (2010). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığına etki eden faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Erkuş, A. (2017). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *The nature of qualitative research. How to design and evaluate research in education*, Seventh edition. Boston: McGraw-Hill, 420.
- Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69(1), 66-78, doi: 10.1037/a0034857.
- Griffiths, M.D. & Davies, M.N.O. (2005). *Videogame addiction: Does it exist?* In J. Goldstein & J. Raessens (Hrsg.), *Handbook of Computer game studies*. s. 359–368. Boston: MIT Press.
- Griffiths, M. D., & Hunt, N. (1995). Computer game playing in adolescence: Prevalence and demographic indicators. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 5(3), 189-193.
- Gökçearsan, Ş., & Durakoğlu, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 419-435.
- Güllü, M., Arslan, C., Dündar A., & Murathan F. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılıklarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 89-100.
- Hamlen, K. R. (2018). General problem-solving styles and problem-solving approaches in video games. *Journal of Educational Computing*, 56(4), 467-484, doi: 10.1177/0735633117729221.
- Hazar, Z., & Hazar, M. (2017). Çocuklar için dijital oyun bağımlılığı ölçeği. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 203-216.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56-68.
- Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Media Psychology*, 12, 77-95.
- O'Hagan, M. (2018), *Game localization: A critical overview and implications for audiovisual translation*. The Routledge Handbook of Audiovisual Translation: Routledge, doi:10.4324/9781315717166-10.
- Pallant, J. (2015). *Spss kullanma kılavuzu: Spss ile adım adım veri analizi*. (S, Balci & B, Ahi, Çev), Ankara: Anı Yayıncılık.
- RTÜK (2013). *Türkiye'de Çocukların Medya Kullanma Alışkanlıkları*. İstanbul: Bizim Matbaa.

- Sakarya S., Tercan İ., & Çoklar A. N.(2011). İlköğretim öğrencilerinin interneti ve arama motorlarını kullanım durumları. *Education Science*, 7(1), 348-354.
- Seferoğlu, S. S., & Yıldız, H. (2013). Dijital çağın çocukları: İlköğretim öğrencilerinin facebook kullanımları ve internet bağımlılıkları üzerine bir araştırma. *İletişim ve Diplomasi*, 2, 31-48.
- Steinberg, S. (2011). *The modern parent's guide to kids and video games*. Lilburn:Power Play Publishing.
- Sprenger, M. (2010). *Brain-Based teaching in the digital age*. ASCD. 1703 North Beauregard Street, Alexandria, VA 22311-1714.
- Şahin, C., & Tuğrul, V. M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 4(3), 115-130.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Taylan, H. H., Kara, H. Z., & Durğun, A. (2017). Ortaokul ve lise öğrencilerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve oyun tercihleri üzerine bir araştırma. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 78-87.
- Toran, M., Ulusoy, Z., Aydın, B., Deveci, T., & Akbulut, A. (2016). Çocukların dijital oyun kullanımına ilişkin annelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2263-2278.
- TÜİK (2017, Ağustos). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması. 12.12.2017, <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24862>
- Ulusoy, A., & Bostancı, M. (2014). Çocuklarda sosyal medya kullanımı ve ebeveyn rolü. *International Journal of Social Science*, 28, 559-572.
- Vollmer, C., Randler, C., Horzum, M. B., & Ayas, T. (2014). Computer game addiction in adolescents and its relationship to chronotype and personality. *Sage Open*, 4(1), 1-9. doi:10.1177/2158244013518054.
- Yalçın Irmak, A., & Erdoğan, S. (2015). Dijital oyun bağımlılığı ölçeği Türkçe formunun geçerliliği ve güvenirliliği. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 16(1), 10-18.
- Yalçın Irmak, A., & Erdoğan, S. (2016). Ergen ve genç yetişkinlerde dijital oyun bağımlılığı: Güncel bir bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(2), 128-137.
- Yüksekbilgili, Z. (2015). Türkiye’de y kuşağının yaş aralığı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 259-267.

## Ortaokul Öğrencilerinin Algıladığı Özerklik Desteği, Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi<sup>1</sup>

### An Investigation of Secondary School Students' Perceived Autonomy Support, Critical Thinking Tendencies and Problem Solving Skills

Ayhan KOÇOĞLU<sup>2</sup>, Sedat KANADLI<sup>3</sup>

**Öz:** Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri ve matematik derslerinde algıladıkları *özerklik desteği* ile *problem çözme becerileri* ve *eleştirel düşünme eğilimleri* arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaçla bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 2014-2015 eğitim/öğretim yılında Mersin ili merkez ilçelerinde 7. ve 8.sınıflarda öğrenim gören 1063 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri öğrenme iklimi ölçeği, eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ve ortaokul öğrencileri için problem çözme becerisi ölçeğiyle toplanmıştır. Toplanan verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı, betimsel istatistikler, Mann Whitney U Testi ve Spearman-rho korelasyon katsayısı ve parametrik olmayan regresyon analizi kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri ve matematik derslerinde algıladıkları özerklik desteğinin, eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri ile anlamlı bir ilişkisinin ( $p<.05$ ) olduğu; özerklik desteğinin eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerisini anlamlı ( $p<0.0001$ ) bir şekilde yordadığı saptanmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Ortaokul öğrencisi, özerklik desteği, eleştirel düşünme eğilimi, problem çözme becerisi

**Abstract:** The purpose of this study is to determine the relationships between secondary school students' autonomy support, critical thinking tendency and problem solving skill that they perceive in science and mathematics courses. For this purpose, correlational survey method was used in this study. The study's sampling consisted of 1063 students receiving education at 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade in Mersin in 2014-2015 school year. The data was collected through learning climate scale, critical thinking tendency scale and problem solving skill scale. Because the collected data were non-parametric; descriptive statistics, Mann Whitney U Test, Spearman-rho correlation coefficient, and non-parametric regression were employed for the analysis. As a result of the analysis, it was determined that there was a significant relations among autonomy support, critical thinking tendency and problem solving skill; that the autonomy support significantly predicted critical thinking tendency and problem solving skill of secondary school students in science and mathematics courses.

**Keywords:** Autonomy support, critical thinking tendency, problem solving skill

**Cite this article as:**

Koçoğlu, A., & Kanadlı, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin algıladığı özerklik desteği, eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 61-77.

### EXTENDED ABSTRACT

#### Introduction

Nowadays, the societies need individuals who think critically, have developed problem-solving skills and are responsible for their own learning. It is seen that these necessities were met with the curriculums implemented in 2005-2006 school years in Turkey. Concordantly, these curriculums updated according to the constructivist approach aimed to improve students' critical thinking, creative thinking, communication, inquiry, problem-solving, using information technologies, entrepreneurship and speaking Turkish correct and effective skills (National Education Ministry [NEM], 2005). Similarly, National Education Ministry intended to make students acquire 21st Century skills by means of the curriculum implemented in 2017-2018 school years. So as to acquire these skills to the students, they need to state their ideas freely, to justify these ideas, to clarify other students' views about these ideas, and to investigate the validity of these ideas (Özmantar, Bingölbali, Demir, Sağlam & Keser,

<sup>1</sup> Bu çalışma, "Fen Bilimleri ve Matematik Öğretmenlerinin Özerklik Desteğinin Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Problem Çözme Becerileri Algısına Katkısının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Doktora Öğrencisi, Mersin Üniversitesi, e-posta: ayhan526@hotmail.com

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Mersin Üniversitesi, e-posta:skanadli@mersin.edu.tr

2009). The teacher needs to support autonomies of the students by offering options and opportunities to them rather than directing them to only one correct answer. On the other hand, it is seen that Turkey has gained low score in science and mathematics in international examination such as PISA and TIMSS in which test the students critical thinking and problem-solving skills mostly. That the determination of the relationship among the teachers' autonomy support, students' critical thinking and problem-solving skills can show the teachers how to create a classroom climate to improve these skills in science and mathematics courses. The purpose of this study is to determine the relationship among students' perceived autonomy support, critical thinking, and problem-solving skills.

## Method

Correlational survey model, which is one of quantitative research design was used in this study. Because this model aims at describing the situation in the past and in the present as the same kind it exists and enabling the researcher to make comparison (Karasar, 2005). The study's population is the students receiving education at 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade in Mersin in 2014-2015 school year. The total number of the students consisting of these population is 30634. According to the table showing the relation between sample size and confident interval, the sample size of students to meet these population are 1031 with %95 confident interval and %3 amount of deviation (Çıngı, 1994). The sample of these study was determined through disproportional cluster sampling method. The data was collected through learning climate scale, critical thinking tendency scale and problem-solving skill scale. In order to determine whether the collected data were normally or non-normally distributed, Kolmogorov Smirnov test was carried out. As a result of this test, it was concluded that the distribution of data collected by these three scales didn't have a normal distribution. For this reason, the collected data were analyzed by using non-parametric tests such as Mann-Whitney U test, Spearman Brown rho, and non-parametric regression.

## Results and Discussion

According to the finding obtained from the analysis, it was determined that the students' perceived autonomy support, critical thinking and problem-solving were at the "I agree" level. However, the students' perceived autonomy support, critical thinking tendencies and problem-solving skills in science and math courses didn't show any significant difference ( $p > .05$ ) according to the students' gender. But it was determined that there was a significant difference ( $p < .05$ ) among students' perceived autonomy support, and critical thinking tendencies according to the class grade. When the reasons for these significant differences were examined, it is seen that the 7-grade students' perceived autonomy support and critical thinking tendencies were higher than that of 8-grade. There was no significant difference ( $p > .05$ ) among students' problem-solving skill according to class grade. As a result of the Spearman-Brown rho test, it was determined that there was a significant, moderate and positive correlation between perceived autonomy support and critical thinking tendency, and problem-solving skill. As a result of the non-parametric regression analysis, it was seen that the perceived autonomy support was a significant ( $p < .05$ ) predictor of the critical thinking tendency and problem-solving skill.

According to these results, it can be said that if exhibits behaviors supporting students' autonomy, the teacher can contribute to the development of students' critical thinking and problem-solving skills. The same results obtained in the studies carried out by Nosratinia & Zaker (2013), Alkın, Tunca & Oğuz (2015) and Şahin, Tunca & Oğuz (2015). For this reason, in order to create positive learning climate increasing perceived autonomy support, it was recommended the teachers to (i) tailor the courses according to students' interests and needs (ii) offer options to students (iii) accept students' negative views about the course. In addition, the teachers' autonomy-supportive behaviors can be important not only for primary and secondary students but also for undergraduate students. For this reason, it can be recommended the researchers to carry out the same studies in high school and university.

## 1. GİRİŞ

Günümüzde toplumlar eleştirel düşünebilen, problem çözme becerileri gelişmiş ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alan bireylere gereksinim duymaktadır. Türkiye'de 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan ilköğretim programı ile birlikte bu gereksinimin karşılanmasının hedeflendiği görülmektedir. Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşıma göre yenilenen öğretim programları, öğrencilerde başta eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme olmak

üzere sekiz temel beceriyi geliştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2005). Benzer şekilde Milli Eğitim Bakanlığı 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygulamaya koyduğu programlarda öğrencilere 21. Yüzyıl becerileri kazandırmayı hedeflemiştir. Öğrencilere bu becerilerin kazandırılması için fikirlerini özgürce ifade etmesi, bu fikirlerinin gerekçelendirilmesi, diğer öğrencilerin bu fikirlere ilişkin görüşlerini açıklaması ve fikirlerin doğruluğunun sorgulanması gerekmektedir (Özmantar, Bingölbali, Demir, Sağlam & Keser, 2009). Böyle bir sınıf kültürünün oluşması için öğretmen, öğrencileri tek bir doğru cevaba yönlendirmek yerine onlara fırsatlar ve seçenekler sunarak onların özerkliğini desteklemesi gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı da öğrencilerin algıladığı özerklik desteklediği ile eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

### 1.1. Özerklik Desteği

Özerklik, kişinin kendini kendi davranışlarından sorumlu olduğunu ve bu davranışlarının başlatıcısı ve devam ettiricisinin kendisi olduğunu hissetmesi olduğu söylenebilir. Öğrenene kendi amaçlarını gerçekleştirmesinde ve geliştirmesinde yardım edilmesi ise özerklik desteği olarak görülmektedir (Assor, Kaplan & Roth, 2002). Öğrenci özerkliği, öğrenciye ödül ya da ceza gibi dışsal kontrol araçları kullanmadan ona seçenekler ve fırsatlar sunarak gerçekleştirilebilir (Deci & Ryan, 1987). Öğrencilerin algıladığı özerklik desteği öğretmenlerin yarattığı öğrenme iklimi ile ilişkili olup (Black & Deci, 2000), öğretmenin motivasyon stili, öğrencilerin motivasyonlarına, duygularına ve performanslarına etki ettiği için önemlidir (Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan, 1981). Dolayısıyla öğrencilere sağlanan özerklik desteği hususunda öğretmenin motivasyon stili ön plana çıkmaktadır.

Öğretmenlerin sınıf içinde öğrenme iklimi oluştururken öğrencileri özerklik destekleyici ve kontrollü stil olmak üzere iki şekilde motive etmektedir (Deci vd., 1981). Özerklik destekleyici stilde, öğrencinin bakış açısı öğretmen tarafından dikkate alınmakta, öğrenciye seçimleri için gerekli olanaklar sağlanmakta ve duygularını ifade etme şansı tanınmaktadır (Deci & Ryan, 1985). Kontrollü stilde ise gündem öğretmenler tarafından önceden belirlenmekte ve öğrencilerin bu gündeme uymaları istenmekte, bununla birlikte onlara dışsal ödüller sunulmaktadır. Özerklik destekleyici öğretimin amacı, öğrencileri doğal olarak güdüleyen faktörleri belirleyerek bunları geliştirmektir (Reeve & Halusic, 2009). Kontrollü stilde ise öğrenci davranışlarının öğretmen tarafından kontrol edilerek arzu edilen durumların daha sık ortaya çıkması, istenmeyen durumların ise daha az oluşması amaçlanmaktadır (Deci & Ryan, 1985). Öğretmenin kontrollü stili benimsediği durumda öğrenci kendini baskı altında olduğunu hissettiği için söyleneni yapmak zorunda kalır (Williams, Saizow, Ross & Deci, 1997). Bu nedenle öğretmenlerin sürekli emirler verdiği, baskıcı özellikteki davranışları özerklik desteği ile çelişmektedir (Black ve Deci, 2000). Özerklik-destekleyici stilde öğretmen, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve hedeflerini göz önünde tutarak onları güdüler ve buna göre öğretim yapar (Reeve, Bolt ve Cai, 1999).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrenme ortamında öğretmenler tarafından sağlanan özerklik desteğinin, öğrencilere çeşitli yararlar sağladığını belirten araştırmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmalarda öğretmenin sağladığı özerklik desteği ile öğrencinin öğrenme sürecine katılımı arasında olumlu bir ilişki olduğu (Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004), öğretmenin özerklik destekleyici davranışları ile öğrencilerin olumlu akademik davranışları arasında ilişki bulunduğu (Özgüngör, 2006), kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almayı daha çok istedikleri (Oxford, 1990), yaratıcılıklarının daha da zenginleştiği (Alborzi, Jawkar & Khayyer, 2011) ve not kaygılarının azaldığı (Black & Deci, 2000) belirlenmiştir.

### 1.2. Eleştirel Düşünme Eğilimi

Eleştirel düşünme becerisi günümüzde özellikle okullarda geliştirilmesi önemsenen becerilerin başında gelmektedir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı'nın yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlediği tüm öğretim programlarında yer alan ve kazandırılması hedeflenen 8 temel becerinin başında eleştirel düşünme becerisi gelmektedir (MEB, 2005). Şahinel (2002), tarafsız bir dünya görüşü oluşturmada gerekli olan zihinsel beceriler için eğitim programlarında eleştirel düşünmeye yer verilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Eleştirel düşünmenin ne olduğu konusunda alan yazında birçok tanım bulunmaktadır. Cüceloğlu (1993) eleştirel düşünmeyi, "kendi düşünme süreçlerimizin farkında olarak, başkalarının görüşlerini göz önünde tutarak öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizdeki olayları anlayabilmenin amaç edinildiği aktif ve organize bir zihinsel süreç" şeklinde açıklamıştır. Pascarella ve Terenzini

(1991), eleştirel düşünmenin farklı şekillerde tarif edildiğini ve ölçüldüğünü belirtmişlerdir. Gürkaynak, Üstel, ve Gülgöz (2008), yaygın olarak üzerinde konuşulan bazı başka düşünme biçimleri ile eleştirel düşünmenin karıştırılabileceğini belirtmiş, bununla birlikte hem bilginin hem de bu bilgiyi işleyen düşünme işlemlerinin değerlendirilmesinden dolayı eleştirel düşünmenin benzer düşünme biçimlerinden ayrıldığını ileri sürmüşlerdir.

Yıldırım ve Şensoy (2011) eleştirel düşünme eğilimini “*bireyin eleştirel düşünmeye olan istekliliği*” olarak tanımlamış ve bunun eleştirel düşünmenin ön koşulu olduğunu ileri sürmüşlerdir. Benzer şekilde Bailin ve ark. (1999), eleştirel düşünme becerisinin iyi düşünme yeteneğinden daha fazlasını ifade ettiğini, ayrıca bunu yapabilmek için eleştirel düşünmeye istekli ya da eğilimli olunması gerektiğini belirtmişlerdir. Siegel (1988) de eleştirel düşünme ile eleştirel bir ruha sahip olmanın eşit derecede önemli olduğunu ileri sürmüş, başka bir ifade ile eleştirel düşünmek için eleştirel düşünme eğiliminde olmak gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Yapılan çalışmalara bakıldığında eleştirel düşünme becerisi ile ilgi yurt içinde ve dışında çok fazla araştırma olduğu görülmekle beraber bu çalışmaların öğrencilerin sahip olduğu eleştirel düşünme becerisine ilişkin seviyelerini ölçmeye odaklandığı anlaşılmaktadır (Demir, 2006; Korkmaz ve Yeşil, 2009; Kartal, 2012). Örneğin, Phillips, Chesnut, Rospond (2004) yaptıkları çalışmada farklı grup ve sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim puanlarının düşük düzeyde olduğunu ileri sürmüşlerdir. Ersoy ve Başer (2011) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim yedinci sınıf devlet okulu ve özel okuldaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim puanlarının düşük çıktığı belirtilmektedir. Bayındır (2015) tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin farklı değişkenlere göre belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada 6.sınıf öğrencilerinin 7 ve 8.sınıf öğrencilerinden daha fazla eleştirel düşünme eğiliminde olduğu belirtilmektedir. Akbıyık ve Seferoğlu (2006) tarafından lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmalarında eleştirel düşünme eğilim puanları yüksek olan öğrencilerin, akademik başarılarının da yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak alanyazında öğrencilerin algıladığı özerklik desteği ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

### 1.3. Problem Çözme Becerileri

Yenilenen ilköğretim programlarında yer verilen ve önemle üzerinde durulan becerilerden biri de problem çözme becerisidir. Matematik ve fen eğitiminde anahtar bir konuma sahip olan problem çözme becerisi, problemlerin üstesinden gelmeyle aynı anlamı taşımakla birlikte bilişsel, duyuşsal ve davranışsal etkinliklerle ilişkili olan karmaşık bir süreç olarak görülmektedir (Serin, Serin ve Saygılı, 2009). Altun'un (2000) göre problem çözme “*Ne yapılacağı bilinmediği durumlarda yapılacak şeyi bilmektir*”. Gür ve Hangül (2015), çeşitli tanımlardan yola çıkarak problem çözme, zihni karıştıran ve inancı belirsizleştiren durumun ortadan kaldırılması olarak tanımlamışlardır.

Problem çözme sürecinde öğrencilerin bilişsel hazırbulunuşluk düzeyleri, kullandıkları stratejiler ve problem çözme konusunda kendi öz yeterlikleri problem çözebilmeleri açısından önemli görülmektedir (Alcı, Erden ve Baykal, 2010). Bireylerin yüz yüze kaldıkları bir engel olan problemler bir amacın başarılmasını güçleştirmektedir (Yavuz, Arslan ve Gülten, 2010). Bu nedenle karşılaşılan problemleri çözme sürecinin, bireyler açısından büyük önem taşıdığı söylenebilir. Bunun yanında problem çözme sürecinin öğretmen ve öğrenciler tarafından bilinmesi etkili bir öğrenmenin gerçekleştirilmesi ve problem çözme becerisinin geliştirilmesi bakımından oldukça önemlidir (Aksan ve Sözer, 2007). Kalaycı (2001), kişilerin yaşadığı çevreye uyum sağlaması için problem çözme becerisinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Günümüzde araştıran, karşılaştığı sorunları sorgulayan ve bu sorunları çözüme ulaştıran bireylerin yetiştirilmesi konusunda eğitimin önemli bir yere sahip olduğu düşünüldüğünde, karşılaştıkları problemleri çözebilen bireylerin yetiştirilmesinde öğrenme ortamının büyük önem taşıdığı söylenebilir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında, problem çözme becerisinin farklı değişkenler açısından incelendiği çeşitli çalışmaların olduğu görülmektedir. Örneğin, Özsoy (2005) yaptığı çalışmada ilköğretim 5. sınıf matematik başarıları ile problem çözme becerisi arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunduğu belirlemiştir. Yıldız Posluoğlu (2002) tarafından yürütülen bir çalışmada problem çözme başarıları açısından, işbirliğine dayalı öğrenme tekniğinin geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Kaş (2010) tarafından yapılan çalışmada ise çalışma yapıları ile yapılan öğretimin öğrencilerin cebirsel problem çözme ve cebirsel düşünme becerilerine olumlu etki



yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Çelebi (2013) tarafından, matematik problemlerinin çözümünde genellemeler yapmanın ve genellemelerin sınırlılıklarını irdelemenin problem çözme becerisi üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmanın sonuçlarına göre, kullanılan problem çözme yönteminin 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenci başarısını artırdığı belirtilmektedir. Bahsedilen çalışmalarla birlikte problem çözme becerisinin, ortaokul öğrencileri tarafından algılanan özerklik desteğine göre nasıl değiştiğine odaklanan çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak özerkliği desteklenmiş öğrencilerin kontrollü öğrencilere göre problemleri çözme performanslarının daha iyi olduğu belirlenmiştir (Boggiano, Flink, Shields, Seelbach, & Barrett, 1993).

Yenilenen eğitim programlarında öğretmen ve öğrencilere verilen yeni rollerin ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen yeni becerilerin olması (MEB, 2005; MEB, 2017) geleneksel sınıf ortamlarından farklı yeni bir sınıf ikliminin oluşturulmasını zorunlu kılmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin daha çok eleştirel ve problem çözme becerilerinin test edildiği PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda Türkiye'nin fen bilimleri ve matematik dersinde düşük skorlar elde ettiği görülmektedir. Ayrıca eğitim söz konusu olduğunda öğrencilerin henüz ilkokul yıllarından itibaren problem çözme becerilerinin iyi olması gerektiği (Aktamış ve Hiğde, 2016); kazanılan bilgilerin sorgulanması ve bir birey olarak toplumda yer alabilmelerinde eleştirel düşünme becerilerinin önemli bir etkiye sahip olduğu (Akar ve Kara, 2016) ve eğitim ortamında öğrencilerin yaptıklarını değerli bulmaları ve özgür davranabilmeleri adına özerklik desteğine ihtiyaç duydukları (Oğuz, 2013) bilinmektedir. Tüm bu hususlar göz önüne alındığında öğretmenlerin sağladığı özerklik desteği ile öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi, bu becerilerin fen bilimleri ve matematik derslerinde geliştirilmesi için öğretmenlerin nasıl bir sınıf iklimi oluşturması gerektiği konusunda onlara yol gösterebilir. Zira yapılan alanyazın incelemesinde öğretmenlerin sağladığı özerklik desteği ile öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu amaçla araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: Ortaokul 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin algıladığı;

1. Özerklik desteği, eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerisi nasıldır?
2. Özerklik desteği, eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerisi cinsiyete ve buldukları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
3. Özerklik desteği ile eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri arasında ilişki var mıdır?
4. Özerklik desteği, eleştirel düşünme eğilimlerinin ve problem çözme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çünkü bu model geçmişte veya hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamakta, araştırmacının verileri karşılaştırmasına ve korelasyon türünden tarama yapmasına imkan tanımaktadır (Karasar, 2005).

### 2.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni; 2014-2015 eğitim/öğretim yılının ikinci döneminde Mersin ili merkez ilçelerde (Akdeniz, Mezitli, Toroslar, Yenişehir) öğrenim gören 7 ve 8.sınıf öğrencileridir. Bu evreni oluşturan toplam öğrenci sayısı 30634'tür. Çingı (1994), örnekleme büyüklüğü ile güven aralıklarını gösterdiği tabloya göre 30.000 kişilik bir evrenden %95 güven aralığı ve %3 sapma miktarıyla 1031 kişilik bir örneklem büyüklüğünü yeterli görmektedir. Bu araştırmanın örnekleme küme örnekleme yönteminden oransız küme örnekleme ile belirlenmiştir. Küme örnekleme yönteminden oransız küme örnekleme yöntemi, evrendeki tüm kümelerin (okullar ve sınıflar) birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür (Karasar, 2005, s.115). 1031 kişilik öğrenci sayısını karşılayacak yaklaşık okul sayısı 8'dir (her okuldan 4 sınıfın ve her sınıftan ortalama 35 kişinin araştırmaya dâhil edileceği düşünülmüştür). Bu nedenle Mersin ili merkez ilçelerinde bulunan devlet ortaokullarından 8 (her ilçeden iki okul) tanesi kura ile belirlenmiştir. Kura sonucu örneklem sayısı, Akdeniz İlçesinden 209,

Mezitli İlçesinden 219, Toroslar İlçesinden 337 ve Yenişehir ilçesinden 298 olmak üzere toplam 1063 öğrenciden oluşmaktadır.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada nicel veri araçları olarak *Öğrenme İklimi Ölçeği*, *Ortaokul Öğrencileri İçin Problem Çözme Becerisine Yönelik Algı Ölçeği* ve *Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği* kullanılmıştır.

*Öğrenme İklimi Ölçeği*, *Sağlık Hizmeti İklimi Anketi* aracılığı ile Williams ve Deci tarafından (Williams ve Deci, 1996) geliştirilmiştir. Kanadlı ve Bağçeci (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan bu ölçek 7'li likert tipte 15 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.89'dur. Ancak bu ölçek üniversite öğrencileri için geliştirilmiştir ve 7'li likert tipi ölçekte kategori sayısının fazla olması ortaokul öğrencilerinin bu kategorileri ayırt etmesini zorlaştırdığından (Erkuş, 2012, s.79) bu ölçek 5'li likert tipi haline getirilerek uyarlama çalışması yeniden yapılmıştır. Bu doğrultuda 1063 kişi ile yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 14 maddeden ve tek faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Bu haliyle ölçek varyansın %48'ini açıklamaktadır. Ölçekteki 14 maddenin yükleri .445 ile .809 arasında değişmektedir. Uyarlama sonucunda ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.92 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek puan 14 ile 70 arasındadır. Ölçekte 5 kategori ve 4 aralık olduğu için her 0.80'lik değişim bir kategoriye denk gelmektedir. Bu ölçekten alınan puan ortalaması 1.00-1.80 arası *kesinlikle katılmıyorum*; 1.80-2.60 arası *katılmıyorum*; 2.61-3.40 arası *kararsızım*; 3.41-4.20 arası *katılmıyorum* ve 4.21-5.00 arası *kesinlikle katılıyorum* olarak yorumlanabilir. Bununla birlikte puan ortalamaları 5.00'a yaklaştıkça algılanan özerklik desteğinin daha yüksek olduğu, 1.00'a yaklaştıkça ise düşük olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

*Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği*, Kılıç ve Şen (2014) tarafından dokuzuncu ve onuncu sınıflarda öğrenim gören 342 öğrenciye uygulanmak suretiyle Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçek maddeden oluşan 5'li likert tipte ve 3 faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.91 olarak hesaplanmıştır. *Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği*, ortaöğretim öğrencileri için kullanılmak üzere Türkçeye uyarlandığından, bu çalışmada kullanabilmek amacıyla geçerlik ve güvenirlik çalışması yeniden yapılmıştır. Uyarlanan ölçek 5'li likert tipte 25 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı ise 0.96 olarak hesaplanmıştır. Beş kategori ve 4 aralık bulunan 25 maddelik bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 25 olduğundan 0.80'lik değişim ile her 20 puanlık artış bir kategoriye denk gelmektedir. Bu ölçekten elde edilen ortalama 25.00-45.00 arası *kesinlikle katılmıyorum*; 45.01-65.00 arası *katılmıyorum*; 65.01-85.00 arası *kararsızım*; 85.01-105.00 arası *katılıyorum* ve 105.01-125 arası *kesinlikle katılıyorum* olarak yorumlanabilir. Bununla birlikte puan ortalamaları 5.00'a yaklaştıkça eleştirel düşünme eğiliminin daha yüksek olduğu, 1.00'a yaklaştıkça ise düşük olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

*Ortaokul Öğrencileri İçin Problem Çözme Becerisine İlişkin Algı Ölçeği*, Ekici ve Balım (2013) tarafından ilköğretim öğrencileri için geliştirilmiştir. İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 850 öğrenciden elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkmıştır. Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algılarını belirlemek için geliştirilen bu ölçek 5'li likert tipinde 22 maddeden oluşan ve 2 faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.88 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin güvenirlik katsayısı ise 0.89 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan 110'dur. Bu ölçekte 5 kategori ve 4 aralık bulunmaktadır. Bundan dolayı 0.80'lik değişim ile her 17.60 puanlık artış bir kategoriye denk gelmektedir. Bu ölçekten elde edilen ortalama 22.00-39.60 arası *kesinlikle katılmıyorum*; 39.01-57.20 arası *katılmıyorum*; 57.21-74.80 arası *kararsızım*; 74.81-92.40 arası *katılıyorum* ve 92.41-110 arası *kesinlikle katılıyorum* olarak yorumlanabilir. Bu bilgiler göz önüne alındığında puan ortalamaları 5.00'a yaklaştıkça öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin algılarının yükseldiği, 1.00'a yaklaştıkça ise düştüğü şeklinde değerlendirilebilir.

### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin normallik dağılımını tespit edebilmek için Kolmogorov Simirnov testi yapılmış, bu testin sonuçları tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Normallik testi sonuçları

Ölçek	Statistic	df	Sig.
Özerklik Desteği	,034	1063	,000
Eleştirel Düşünme Eğilimi	,041	1063	,000
Problem Çözme Becerisi	,028	1063	,000
Cinsiyet	,035	1063	,000
Sınıf Düzeyi	,038	1063	,000

$p > .05$

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde elde edilen alfa değerlerinin her üç ölçek için de normal dağılıma işaret etmediği görülmektedir. Bununla birlikte cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine ilişkin verilerin de normallik göstermediği anlaşılmaktadır. Bu testlerin yanı sıra her bir ölçeğin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından normallik testleri ise tablo 2 ve tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Cinsiyet açısından normallik testi sonuçları

Ölçek		Statistic	df	Sig.
Özerklik Desteği	Kadın	,106	511	,000
	Erkek	,109	552	,000
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Kadın	,116	511	,000
	Erkek	,121	552	,000
Problem Çözme Becerisi	Kadın	,079	511	,000
	Erkek	,078	552	,000

$p > .05$

Tablo 2'ye bakıldığında cinsiyet değişkeni bakımından her bir ölçekten alınan puanların alfa değerleri 0,05'ten küçük olduğu için verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir.

**Tablo 3.** Sınıf düzeyi açısından normallik testi sonuçları

Ölçek		Statistic	df	Sig.
Özerklik Desteği	7.sınıf	,113	624	,000
	8.sınıf	,102	439	,000
Eleştirel Düşünme Eğilimi	7.sınıf	,113	624	,000
	8.sınıf	,122	439	,000
Problem Çözme Becerisi	7.sınıf	,077	624	,000
	8.sınıf	,082	439	,000

$p > .05$

Tablo 3'e bakıldığında sınıf düzeyi değişkeni bakımından her bir ölçekten alınan puanların alfa değerleri 0,05'ten küçük olduğu için bu verilerin de normal dağılmadığı belirlenmiştir. Bu sebeple sözü edilen veriler non-parametrik testler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin özerklik desteği, eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerilerine ilişkin durumları için elde edilen verilerin aritmetik ortalaması, standart sapması, minimum ve maksimum puanları gibi betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin algıladığı özerklik desteği, eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerisinin cinsiyete ve buldukları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tespit etmek amacıyla Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Öğrencilerin özerklik desteği ile eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerilerine yönelik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman-rho korelasyon analizi yapılmıştır. Öğrencilerin algıladığı özerklik desteğinin, eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için ise non-parametrik doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

### 3. BULGULAR

#### 3.1. “Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Algıladığı Özerklik Desteği, Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Problem Çözme Becerileri Nasıldır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen verilere ilişkin minimum ve maksimum puanlar ile aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıda tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 4.** Ölçeklere ilişkin verilerin betimsel istatistikleri (N=1063)

Değişkenler	$\bar{X}$	SS	Min.	Max.	Aralık
Algılanan Özerklik	3.72	0.93	1	5	Katılıyorum
Algılanan Eleştirel Düşünme Eğilimi	92.05	23.60	25	125	Katılıyorum
Algılanan Problem Çözme Becerisi	85.24	14.91	28	110	Katılıyorum

Tablo 4’e göre öğrencilerin algıladığı özerklik desteği puanlarının ortalaması 3.72, standart sapması 0.93’tür. Bu ortalama göz önüne alındığında öğrencilerin, algıladıkları özerklik desteği açısından “katılıyorum” düzeyinde oldukları söylenebilir. Yine tablo 4’e göre öğrencilerin algıladığı eleştirel düşünme eğilimi puanlarının ortalaması 92.05, standart sapması 23.60’tır. Belirtilen ortalamaya göre öğrencilerin, algıladıkları eleştirel düşünme eğilimi açısından “katılıyorum” düzeyinde oldukları söylenebilir. Aynı tabloya bakıldığında, öğrencilerin algıladığı problem çözme becerisi puanlarının ortalamasının 85.24, standart sapmasının 14.91 olduğu görülmektedir. Bu ortalama göz önüne alındığında öğrencilerin, algıladıkları problem çözme becerisi açısından “katılıyorum” düzeyinde oldukları söylenebilir.

#### 3.2. “Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Algıladığı Özerklik Desteği, Eleştirel düşünme Eğilimi ve Problem Çözme Becerisi Cinsiyete ve Buldukları Sınıf Düzeyine Göre Farklılık Göstermekte midir?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik ve fen bilimleri dersine yönelik olarak algıladığı özerklik desteğinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğrencilerin algıladığı özerklik desteğinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları (N=1063)

Özerklik Desteği	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
	Kız	511	527.75	269682.50	138866.500	.664
	Erkek	552	535.93	295833.50		

\*p<0.05.

Tablo 5 incelendiğinde, ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin (n=1063) matematik ve fen bilimleri dersine yönelik olarak algıladığı özerklik desteği ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı (U = 138866.500, p >.05) görülmektedir. Başka bir deyişle fen bilimleri ve matematik derslerinde algılanan özerklik desteği öğrencinin cinsiyetine bağlı değildir. Aynı öğrencilerin matematik ve fen bilimleri dersine yönelik olarak algıladığı özerklik desteğinin buldukları sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğrencilerin algıladığı özerklik desteğinin buldukları sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Özerklik Desteği	Sınıf	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
	7.Sınıf	624	547.99	341948.00	126988.000	.043
	8.Sınıf	439	509.27	223568.00		

\*p&lt;0.05.

Tablo 6 incelendiğinde, ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin (n=1063) matematik ve fen bilimleri dersine yönelik olarak algıladığı özerklik desteğinin, buldukları sınıf seviyeleri ile arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu (U = 126988.000, p <.05) görülmektedir. Öğrencilerin fen bilimleri ve matematik dersine yönelik algıladığı özerklik desteğine ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde ise 7.sınıf düzeyinde bulunan öğrencilerin fen bilimleri ve matematik derslerinde algıladıkları özerklik desteğinin ölçümlerinin (n=624, Sıra Ort.= 547.99) 8.sınıf düzeyinde bulunan öğrencilerin fen bilimleri ve matematik derslerinde algıladıkları özerklik desteğinin ölçümlerinden (n=439, Sıra Ort.= 509.27) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bilgiler göz önüne alındığında ortaokul 7.sınıfta bulunan öğrencilerin, fen bilimleri ve matematik derslerine yönelik olarak algıladığı özerklik desteğinin 8.sınıfta bulunan öğrencilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Yani 7.sınıf düzeyinde bulunan öğrenciler fen bilimleri ve matematik derslerinde 8.sınıf öğrencilerine göre kendilerini daha özerk algıladıkları söylenebilir.

Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik ve fen bilimleri dersine yönelik olarak algıladığı eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğrencilerin algıladığı eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Eleştirel Düşünme	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
	Kız	511	532.58	272148.50	140739.500	.953
	Erkek	552	531.46	293367.50		

\*p&lt;0.05.

Tablo 7 incelendiğinde, ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin (n=1063) matematik ve fen bilimleri dersine yönelik olarak algıladığı eleştirel düşünme eğilimleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı (U = 140739.500, p >.05) görülmektedir. Başka bir deyişle fen bilimleri ve matematik derslerinde algılanan eleştirel düşünme eğilimi kişinin cinsiyetine bağlı değildir. Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik ve fen bilimleri dersine yönelik olarak algıladığı eleştirel düşünme eğilimlerinin, buldukları sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için toplanan veriler ile Mann Whitney U testi yapılmıştır. Mann Whitney U testine ilişkin analiz sonuçları aşağıda yer alan tablo 8 ile ayrıntılı olarak verilmiştir.

**Tablo 8.** Öğrencilerin algıladığı eleştirel düşünme eğilimlerinin buldukları sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Eleştirel Düşünme	Sınıf	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
	7.sınıf	624	552.93	345029.00	123907.000	.008
	8.Sınıf	439	502.25	220487.00		

\*p&lt;0.05.

Tablo 8'e göre ortaokul 7.ve 8.sınıf öğrencilerinin (n=1063) matematik ve fen bilimleri dersine yönelik olarak algıladığı eleştirel düşünme eğilimleri ile buldukları sınıf seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ( $U = 123907.000$ ,  $p < .05$ ) bulunmaktadır. Öğrencilerin fen bilimleri ve matematik dersine yönelik algıladığı eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde 7.sınıf düzeyinde bulunan öğrencilerin fen bilimleri ve matematik derslerinde algıladıkları eleştirel düşünme eğilimlerinin (n=624, Sıra Ort.=552.93) 8.sınıf düzeyinde bulunan öğrencilerin fen bilimleri ve matematik derslerinde algıladıkları eleştirel düşünme eğilimleri ölçümlerinden (n= 439, Sıra Ort.= 502.25) daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ortaokul 7.sınıfta bulunan öğrenciler, fen bilimleri ve matematik derslerine yönelik olarak algıladıkları eleştirel düşünme eğilimleri 8.sınıfta bulunan öğrencilere göre daha yüksektir. Yani 7. Sınıf öğrencileri fen bilimleri ve matematik derslerinde 8. Sınıftaki öğrencilere göre kendilerini eleştirel düşünmeye daha eğilimli olarak algılamaktadırlar. Aynı öğrencilerin matematik ve fen bilimleri dersine yönelik olarak algıladığı problem çözme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9.** Öğrencilerin algıladığı problem çözme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Problem Çözme	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
	Kız	511	533.10	272414.50	140473.500	.910
	Erkek	552	530.98	293101.50		

\* $p < 0.05$ .

Tablo 9'a bakıldığında, ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin (n=1063) matematik ve fen bilimleri dersine yönelik olarak algıladığı problem çözme becerileri ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı ( $U = 140473.500$ ,  $p > .05$ ) görülmektedir. Bir başka ifade ile fen bilimleri ve matematik derslerinde algılanan problem çözme becerisi kişinin cinsiyetine bağlı değildir. Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik ve fen bilimleri dersine yönelik olarak algıladığı problem çözme becerilerinin, buldukları sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.** Öğrencilerin algıladığı problem çözme becerilerinin buldukları sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Problem Çözme	Sınıf	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
	7.Sınıf	624	539.42	336595.50	132340.500	.348
	8.Sınıf	439	521.46	228920.50		

\* $p < 0.05$ .

Tablo 10'a göre ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin (n=1063) matematik ve fen bilimleri dersine yönelik olarak algıladığı problem çözme becerileri ile buldukları sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ( $U = 132340.500$ ,  $p > .05$ ) bulunmamaktadır. Bir başka ifade ile öğrencilerin algıladığı problem çözme becerisi, buldukları sınıf düzeyine bağlı değildir.

### 3.3. “Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Algıladığı Özerklik Desteği ile Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Nedir?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik ve fen bilimleri dersine yönelik olarak algıladığı özerklik desteği ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin analiz sonuçları tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11.** Öğrenciler tarafından algılanan özerklik desteği ile eleştirel düşünme becerilerine ilişkin Spearman-Rho testi sonuçları

Değişkenler	Algılanan Özerklik Desteği
1. Eleştirel Düşünme Eğilimi	.447**
2. Problem Çözme Becerisi	.365**

$p < .001$

Tablo 11'e göre öğrenciler tarafından algılanan özerklik desteği ile eleştirel düşünme becerilerine yönelik algıları arasında pozitif bir korelasyon gözlenmiştir (Spearman's  $\rho = 0.447$ ,  $p = 0,000$ ,  $\rho^2 = 0.38$ ). İki değişken arasında orta düzeyde anlamlı bir korelasyon vardır. Bu durumda öğrencilerin algıladığı özerklik desteği arttıkça eleştirel düşünme becerilerine ilişkin algılarının da arttığı söylenebilir. Yine aynı tabloya göre öğrenciler tarafından algılanan özerklik desteği ile problem çözme becerisine yönelik algıları arasında pozitif bir korelasyon gözlenmiştir (Spearman's  $\rho = 0.365$ ,  $p = 0,000$ ,  $\rho^2 = 0.38$ ). İki değişken arasında orta düzeye yakın anlamlı bir korelasyon vardır. Bu durumda öğrencilerin algıladığı özerklik desteği arttıkça problem çözme becerilerine ilişkin algılarının da arttığı söylenebilir.

### 3.4. “Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Algıladığı Özerklik Desteği, Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin ve Problem Çözme Becerilerinin Anlamlı Bir Yordayıcısı Mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu kısmında ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik ve fen bilimleri dersinde algıladığı özerklik desteğinin, eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı belirlenmiştir. Bunun için verilerin normallik sayıltısını yerine getirmemesinden dolayı basit doğrusal regresyon analizinin non-parametrik karşılığı olan non-parametrik doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda iki başlık halinde sunulmuştur.

#### 3.4.1. Özerklik desteğinin eleştirel düşünme eğilimini yordaması açısından

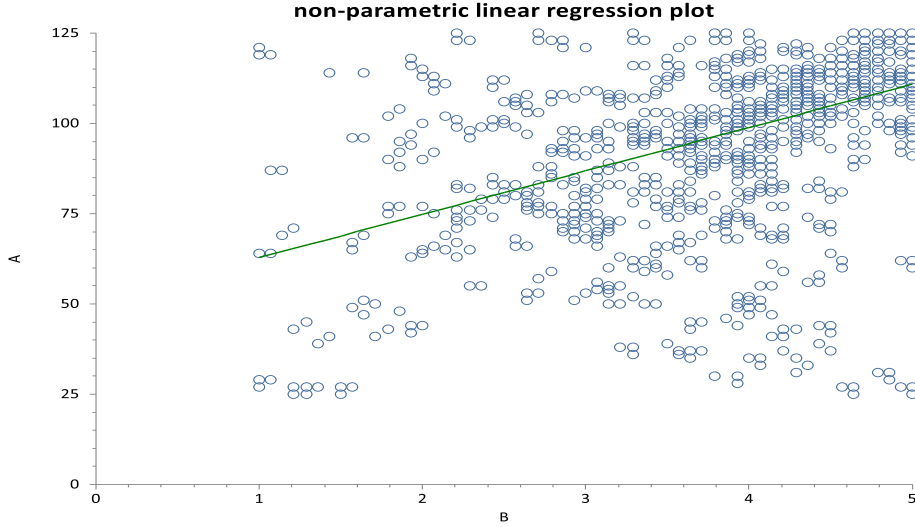
Öğrencilerin matematik ve fen bilimleri dersinde algıladığı özerklik desteğinin, eleştirel düşünme eğiliminin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik doğrusal regresyon analizinin sonuçları aşağıda tablo 12 ile sunulmuştur.

**Tablo 12.** Özerklik Desteği ile Eleştirel Düşünme Arasındaki Non-Parametric Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Medyan Eğimi (%95 CI)	Y-Kesişim Değeri	Kendall's Tau b	Sig.
12	50.84	0.322653	$p < 0.0001$

Tablo 12'ye göre özerklik desteği ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir (Kendall's  $\tau = 0.323$ ), özerklik desteğinin eleştirel düşünme eğiliminin anlamlı bir

yordayıcısı olduğu belirlenmiştir ( $p<0.0001$ ). Özerklik desteği ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkiye ait saçılım grafiği aşağıda verilmiştir.



**Şekil 1.** Özerklik desteği ile eleştirel düşünme eğilimi saçılım grafiği

Yukarıda verilmiş olan şekil 1'e göre özerklik desteği ile eleştirel düşünme eğilimi arasında non-parametric doğrusal bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu grafikte medyan eğimi 12, sabit değer ise 50.84 olarak hesaplanmıştır. Buna göre Eleştirel düşünme ile özerklik desteği Arasındaki denklem;

*Eleştirel Düşünme Eğilimi* =  $50.84 + (12 \times \text{Özerklik Desteği})$  olarak belirlenmiştir. Bu denkleme göre özerklik desteğindeki 1 birimlik artış eleştirel düşünme eğiliminde 12,84'lük bir artışa sebep olmaktadır.

### 3.4.2. Özerklik desteğinin problem çözme becerisini yordaması açısından

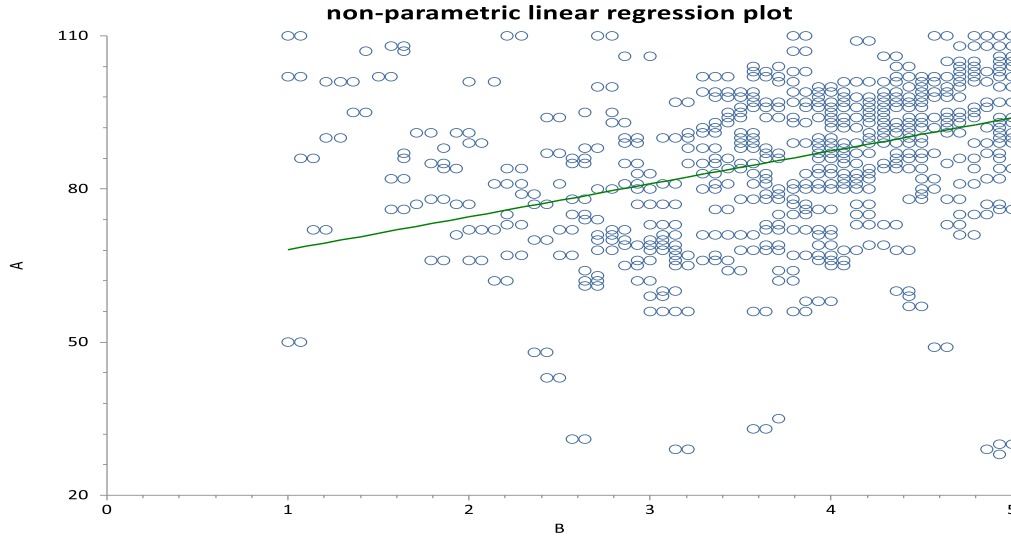
Öğrencilerin matematik ve fen bilimleri dersinde algıladığı özerklik desteğinin, problem çözme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan non-parametrik doğrusal regresyon analizinin sonuçları aşağıda tablo 13 ile sunulmuştur.

**Tablo 13.** Özerklik Desteği ile Problem Çözme Becerisi Arasındaki Non-Parametric Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Medyan Eğimi (%95 CI)	Y-Kesişim Değeri	Kendall's Tau b	Sig.
6.45	61.64	0.260823	$p<0.0001$

Tablo 11'e göre özerklik desteği ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiş (Kendall's  $\tau = 0.260$ ), özerklik desteğinin problem çözme becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir ( $p<0.0001$ ). Özerklik desteği ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiye ait saçılım grafiği aşağıda verilmiştir.





**Şekil 2.** Özerklik desteği ile problem çözme becerisi saçılım grafiği

Yukarıda verilmiş olan şekil 2'ye göre özerklik desteği ile problem çözme becerisi arasında non-parametric doğrusal bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu grafikte medyan eğimi 6.45, sabit değer ise 61.64 olarak hesaplanmıştır. Buna göre problem çözme becerisi ile özerklik desteği arasındaki denklem;

*Problem Çözme Becerisi* =  $61.64 + (6.45 \times \text{Özerklik Desteği})$  olarak belirlenmiştir. Bu denkleme göre özerklik desteğindeki 1 birimlik artış problem çözme becerisinde 68.01'lik bir artışa sebep olmaktadır.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri ve matematik derslerine yönelik eleştirel düşünme eğilimlerin ve problem çözme becerilerinin, algıladıkları özerklik desteği açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışma sonucunda elde edilen bulgularda öğrencilerin algıladığı özerklik desteği puanlarının ortalaması göz önüne alındığında öğrencilerin, algıladıkları özerklik desteği açısından “katılıyorum” düzeyinde oldukları söylenebilir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin algıladıkları özerklik desteği düzeyinin, ortalamanın üzerinde olduğu yorumuna ulaşılabılır. Alan yazında özerklik desteği ile ilgili çeşitli çalışmaların olduğu görülmekle birlikte fen bilimleri ya da matematik öğretmenlerinin sağladığı özerklik desteği üzerine yoğunlaşmış çalışmalara çok fazla rastlanamamıştır. Yapılan çalışmaların genellikle yabancı dil öğretimi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Örneğin Kanadlı ve Bağçeci, (2016) tarafından yabancı diller meslek yüksekokulunda öğrenim gören 420 öğrenci ile yapılan ölçek uyarlama çalışmasında, öğretmenlerinin özerklik destekleyici bir sınıf iklimi oluşturdukları belirlenmiştir. Yine benzer olarak Dinçer, Yeşilyurt ve Takkac (2012) tarafından yapılan çalışmada İngilizce öğretmenlerinin kişiler arası motivasyon stiline özerklik destekleyici olduğu ve öğrencilerinin algılanan İngilizce konuşma becerilerinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Yabancı dil eğitimi dışındaki bir çalışmaya örnek olarak Güvenç (2011) tarafından yapılan araştırma örnek verilebilir. Bu araştırmanın sonuçları, sınıf öğretmenlerinin özerklik desteğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Yine Güvenç ve Güvenç (2014) tarafından yapılan başka bir çalışmada ilköğretim fen ve teknoloji öğretmenleri ile matematik öğretmenlerinin özerklik desteğinin orta düzeyde olduğu ortaya konulmuştur. Bu sonuçların mevcut araştırmanın bulgularıyla kısmen örtüştüğü anlaşılmaktadır.

Bulgularda öğrencilerin algıladığı eleştirel düşünme eğilimi puanlarının ortalamasına öğrencilerin, algıladıkları eleştirel düşünme eğilimi açısından “katılıyorum” düzeyinde oldukları söylenebilir. Başka bir deyişle öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin, ortalamanın üzerinde olduğu yorumuna ulaşılabılır. Bulgularda öğrenciler tarafından algılanan özerklik desteği ile eleştirel düşünme becerilerine yönelik algıları arasında pozitif bir korelasyon olduğu görülmüştür. İki değişken arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanırken aynı ölçekler üzerinden elde edilen verilere yapılan non-parametrik doğrusal regresyon analizinin sonucunda, öğrencilerin algıladığı özerklik desteğinin eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin algıladığı özerklik desteği arttıkça eleştirel düşünme becerilerine ilişkin algılarının da

arttığı şeklinde bir yoruma ulaşılabilir. Nosratinia ve Zaker (2013) tarafından İngilizce dil eğitimi alan öğrenciler üzerine yapılan çalışmanın sonuçlarına göre eleştirel düşünme ve özerklik arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişkinin mevcut olduğu belirtilmektedir. Benzer şekilde Alkın, Tunca ve Oğuz (2015) yaptıkları çalışmada, öğrenen özerkliği destekleme davranışları ile eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Yukarıda bahsedilen çalışmalar tam olarak bu çalışmanın hedef grubu ile aynı olmasa da ulaşılan sonuçlar bakımından bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Bulgularda öğrencilerin fen ve matematik derslerinde algıladığı problem çözme becerilerine ilişkin puanlarının aritmetik ortalaması ve standart sapması göz önüne alındığında bu durum, fen bilimleri ve matematik derslerinde öğrenciler tarafından algılanan problem çözme becerisi düzeyinin ortalamasının üzerinde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte problem çözme becerisi ile özerklik desteği arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ( $p < .05$ ) bir ilişki olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda özerklik desteğinin problem çözme becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ( $p < 0.0001$ ) belirlenmiştir. Alanyazında öğretmenlerin öğrenen özerkliği destekleme davranışları ile eleştirel düşünmeyi destekleme ve problem çözme becerisini destekleme davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğuna işaret eden araştırmalara (Şahin, Tunca ve Oğuz, 2015) rastlanmaktadır. Bu çalışmaların yanında öğrenen özerkliği destekleyen öğrenme ortamlarına ve öğretmen davranışlarına ilişkin pek çok çalışmanın yer aldığı (Black ve Deci, 2000; Reinders ve Balcikanli, 2011) ve bu çalışmalarda öğretmenin sınıf içinde oluşturacağı öğrenme ikliminin öğrencinin özerklik algısını etkilediğinin (Black ve Deci, 2000) ortaya koyulduğu görülmektedir. Ayrıca Verschaffel, De Corte, Lasure, Van Vaerenbergh, Bogaert, Ratinckx, (1999) tarafından beşinci sınıf öğrencilerine matematiksel problemleri çözme eğitimi için tasarlanan deneysel öğrenme ortamının ne derece etkili olduğunun incelendiği çalışmada, öğrenme ortamının öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimi üzerinde anlamlı derecede olumlu bir etkiye sahip olduğu ortaya koyulmuştur. Benzer bir örnek olarak Boggiano vd. (1993, s.319)'nin öz-belirleme teoremini temel alarak yaptığı bir çalışmada kontrollü yönlendirilmiş öğrencilerin analitik muhakeme gerektiren problemleri çözümedeki performanslarının, istedikleri herhangi bir stratejiyi kullanma konusunda cesaretlendirilmiş, yani özerklik desteği verilmiş öğrencilerin performanslarından çok daha kötü olduğu ileri sürülmektedir. Bu durum öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin artırılması, onların problem çözme becerilerini de artıracığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrenme ortamına ve bu ortamda öğretmenin önemine vurgu yapan bu çalışmaların sonuçlarının paralel olması göz önüne alındığında özerklik desteği ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu yorumuna ulaşmak mümkündür. Bu bilgiler göz önüne alındığında, öğretmenlerin öğrenen özerkliği desteklemek için göstermeleri beklenen davranışlar ile sınıf ortamında öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini ve problem çözme becerilerini geliştirmek için göstermeleri beklenen davranışlar arasında ilişki olması beklenmektedir.

Bu çalışmada esas olarak ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerilerinin fen bilimleri ve matematik derslerinde algıladıkları özerklik desteği ile ilişkisine değinilmiştir. Bu çalışma sonucunda özerklik desteğinin eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu, bununla birlikte aralarında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin sınıfta özerklik destekleyici davranışlar sergilemesinin öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunabileceği yorumu yapılabilir. Bu nedenle öğretmenlere derslerini işlerken (i) dersleri öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarını uygun hale getirme (ii) öğrencilere seçenekler sunma ve (iii) öğrencilerin derse ilişkin olumsuz görüşlerini kabul etme gibi özerklik destekleyici davranışlar sergilemeleri önerilmektedir. Bununla birlikte özerklik desteği sadece ilköğretim seviyesinde öğrenim gören öğrenci ve öğretmenler için değil, ortaöğretim ve üniversite kademelerinde yer alan öğrenci ve öğretmenler için de önem arz etmektedir. Bu nedenle araştırmacılara benzer bir çalışmanın ortaöğretim ve üniversite kademelerinde yapmaları önerilebilir. Bu çalışmalardan elde edilecek sonuçların ilköğretim seviyesinde elde edilen sonuçlarla karşılaştırılması alan yazına katkı sağlayabilir.

## 5. KAYNAKLAR

- Akar, C. ve Kara, M. (2016). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1339- 1355.
- Akbıyık, C., & Seferoğlu, S.S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 90-99.
- Aksan, N., & Sözer, M. A. (2007). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 31-50.
- Alborzi, M., Jawkar, B.,& Khayyer, M. (2011). *Study of motivational beliefs as a mediators in a creativity model with regard to parenting, schools and attributional beliefs in elementary school children*. Retrieved from <http://www.icsei.net/icsei2011>.
- Alcı, B., Erden, M., & Baykal, A. (2010). Üniversite öğrencilerinin matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, öz-yeterlik algıları, biliş üstü öz-düzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25(2), 54-68.
- Alkın Şahin, S., Tunca, N ve Oğuz, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini ve eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 161-178.
- Altun, M., & Arslan, Ç. (2006). İlköğretim öğrencilerinin problem çözme stratejilerini öğrenmeleri üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1),1-21 .
- Aktamış, H. ve Hiğde, E. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin ve yaratıcılıklarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Üniversitesi Dergisi*, 33, 49-65.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.
- Bailin, S., Case, R., Coombs JR., & Daniels, LB. (1999). Common misconceptions of critical thinking. *J Curriculum Studies*. 31, 269–283.
- Bayındır, G. (2015). *Critical thinking dispositions of primary school secondary stage students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *ScienceEducation*, 84, 740-756.
- Boggiano, A. K.,Flink, C., Shields, A., Seelbach, A., & Barrett, M. (1993). Use of techniques promoting students' self-determination: Effects of students' analytic problem-solving skills. *Motivation and Emotion*, 17, 319–336.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çelebi, Ö. (2013). *Matematik problemlerinin çözümünde genellemeler yapmanın ve genellemelerin sınırlılıklarını irdelemenin problem çözme becerisi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çingı, H. (1994). *Örnekleme kuramı*. Ankara: H.Ü. Fen Fakültesi Basımevi.
- Deci, E. L.,& Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024–1037.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

- Deci, E.L., Schwartz, A.J., Sheinman, L., Ryan, R., & Richard M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642-650.
- Demir, M. K. (2006). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 155-169.
- Dinçer, A., Yeşilyurt, S., & Takkac, M. (2012). The effects of autonomy-supportive climates on EFL learners' engagement, achievement and competence in English speaking classrooms. *Social and Behavioral Sciences*, 46, 3890-3894.
- Ekici, D. İ., & Balım, A. G. (2013). Ortaokul öğrencileri için problem çözme becerilerine yönelik algı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 67-86.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I, temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ersoy, E., & Başer, N. (2011). İlköğretim ikinci kademedeki eleştirel düşünmenin yeri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 1-10
- Gür, H., & Hangül, T. (2015). Ortaokul öğrencilerinin problem çözme stratejileri üzerine bir çalışma. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 96.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., & Gülgöz, S. (2008). Eleştirel düşünme. *Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi*, 1-64.
- Güvenç, E., & Güvenç, H. (2014). İlköğretim matematik ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin sınıf yönetim biçimleri ve özerklik desteği algıları. *E-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences*, 1308-7274
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Educational Administration: Theory and Practice*, 17(1), 99-116.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Kanadlı, S., & Bağçeci, B. (2016). Öğretmenlerin kişilerarası motivasyon stilleri: Öğrenme İklimi Ölçeği'nin Türkçe versiyonu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 1-12.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, T. (2012). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 279-297.
- Kaş, S. (2010). *Sekizinci sınıflarda çalışma yaprakları ile öğretimin cebirsel düşünme ve problem çözme becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kılıç, H. E., & Şen, A. İ. (2014). UF/EMI eleştirel düşünme eğilimi ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(176), 1-12.
- Korkmaz, Ö., & Yeşil, R. (2009). Öğretim kademelerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 19-28.
- MEB. (2017). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB.(2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6.,7. ve 8.sınıflar) öğretim programı*. 01 Şubat 2015 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden alınmıştır.
- Nosratinia, M., & Zaker, A. (2013). *Autonomous learning and critical thinking: Inspecting the association among EFL learners*. Presented at The First National Conference on Teaching English, Literature and Translation, Shiraz University, Shiraz, Iran.

- Oğuz, A. (2013). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1273-1297.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Özgüngör, S. (2006). Üniversite öğrencilerinin amaç tarzlarının ve öğretmenlerinin özerklik destekleyici davranışlarına ilişkin algılarının öğrencinin motivasyonu ve akademik davranışlarıyla ilişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 27-36.
- Özmantar, M. F., Bingölbali, E., Demir, S., Sağlam, Y., & Keser, Z. (2009). Değişen öğretim programları ve sınıf içi normlar. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2) 1-23.
- Özsoy, G. (2005). Problem çözme becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 179-190.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass
- Phillips, C. R., Chesnut, R. J., & Rospond, R. M. (2004). The california critical thinking instruments for benchmarking, program assessment, and directing curricular change. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 68(4).
- Reeve, J., & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7, 145-154.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537-548.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing high school students' engagement by increasing their teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.
- Reinders, H., & Balcikanli, C. (2011). Learning to foster autonomy: The role of teacher education materials. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2(1), 15- 25.
- Serin, O., Serin, N. B., & Saygılı, G. (2010). İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanterinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 446-458.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking, and education*. New York: Routledge.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Verschaffel, L., De Corte, E., Lasure, S., Van Vaerenbergh, G., Bogaerts, H., & Ratincx, E. (1999). Learning to solve mathematical application problems: A design experiment with fifth graders. *Mathematical Thinking & Learning*, 1, 195-229.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767- 779.
- Williams, G. C., Saizow, R., Ross, L., & Deci, E. L. (1997). Motivation underlying career choice for internal medicine and surgery. *Social Science Medicine*, 45(11), 1705-1713.
- Yavuz, G., Arslan, C., & Gulten, D. C. (2010). The perceived problem solving skills of primary mathematics and primary social sciences prospective teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1630-1635.
- Yıldırım, H. İ., & Şensoy, Ö. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerine eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 523-540.
- Yıldız Posluoğlu, Z. (2002). *İlköğretim matematik dersinde problem çözme becerisinin kazandırılmasında işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

## Durumluk Sınav Kaygısı Ölçeği (DuSKÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması<sup>1</sup>

### State Test Anxiety Scale (STAS): Validity and Reliability Study

Alper ŞAHİN<sup>2</sup>

**Öz:** Bu çalışmada sınav kaygısının bio-psikososyal modeline uygun bir durumluk sınav kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla oluşturulan 29 maddelik durumluk sınav kaygısı ölçeği uzman görüşleri ve öğrencilerle yapılan odak grup çalışması sonrasında 280 (120 Kadın, 140 Erkek) öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA sonrası 7 madde ölçekten çıkarılmış ve bilişsel, psikososyal ve fizyolojik olmak üzere 3 alt boyuttan oluşan 22 maddelik nihai forma ulaşılmıştır. Bu 22 madde 312 (129 Kadın, 183 Erkek) öğrenciye uygulanmış ve elde edilen veriye doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. İncelenen uyum iyiliği indekslerinin birçoğu ( $\chi^2/sd=1.72$ , CFI=.96, NNFI=.96, IFI=.96, RMSEA=.05, SRMR=.05) mükemmel seviyede uyum iyiliği değerlerini işaret etmiştir. Ölçeğin alfa iç tutarlık katsayıları Bilişsel alt boyutu için .93, Psikososyal alt boyutu için .84, Fizyolojik alt boyutu için .85 ve tüm ölçek için .94 olarak elde edilmiştir. Sonuç olarak bu çalışmada geliştirilen durumluk sınav kaygısı ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Durumluk Sınav kaygısı, bio-psikososyal model, sınav kaygısı, geçerlik, güvenirlik

**Cite this article as:**

Şahin, A. (2019). Durumluk sınav kaygısı ölçeği (DuSKÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 78-90.

**Abstract:** The aim of this study was to develop a state test anxiety scale in accordance with the bio-psycho-social model of test anxiety. For this purpose, 29 items were developed and administered to 280 (120 Female, 140 Male) students after a focus group study and expert reviews. Seven items were removed following the exploratory factor analysis in which 22 items in three factors (cognitive, psychosocial and physiological) were extracted. The final version of the scale with 22 items was administered to 312 (129 Female, 183 Male) students and its data was analyzed through confirmatory factor analysis. Most of the fit indices examined ( $\chi^2/sd=1.72$ , CFI=.96, NNFI=.96, IFI=.96, RMSEA=.05, SRMR=.05) indicated a perfect fit of the data to the model. Alpha internal consistency coefficient of the scale was .93 for cognitive, .84 for psychosocial, .85 for physiological scales and .94 for the whole scale. As a result, it was found that the State test anxiety scale was a valid and reliable measure of state test anxiety.

**Keywords:** State test anxiety, bio-psycho-social model, test anxiety, validity, reliability

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

In Turkey, individuals at all ages take tests for different purposes in all parts of their life. The majority of these tests have high influence on the future of individuals. This may cause these individuals to see tests as a means of existence. Moreover, they may also experience pressure from family and their environment. As a result, they may be forced to fight against some problems before and during the test. Test anxiety is one of these problems. In the literature, the majority of the scales used to identify test anxious students are the ones developed not specifically for test anxiety. Moreover, these scales are mostly the ones which were developed long ago. For example, State-Trait Anxiety Inventory, one of the most frequently used state anxiety scales, was developed by Spielberger, Gorsuch, and Lushene in 1970. In addition, there is, currently, no state test anxiety scale which was originally developed in Turkish. Furthermore, there are few scales which cover the bio-psycho-social model of test anxiety. Thus, the purpose of this study is to develop an up-to-date Turkish state test anxiety scale which covers the bio-psycho-social model of test anxiety as an alternative to the current test anxiety scales due to the aforementioned reasons.

<sup>1</sup> Bu çalışma Orta Doğu Teknik Üniversitesi Kuzey Kıbrıs Kampüsü Rektörlüğü Araştırma Koordinasyon Ofisi tarafından desteklenen SOSY-17-YG-3 numaralı bilimsel araştırma projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın ilk bulguları 18-22 Nisan 2018 tarihleri arasında Antalya'da yapılan 28. Eğitim Bilimleri (ICES-UEBK 2018) Kongresinde sunulmuştur.

<sup>2</sup> Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Kampüsü, email : alpersahin2@yahoo.com

## Method

The development process of the State Test Anxiety Scale (STAS) has started with the researcher's review of the test anxiety/anxiety scales in the literature and with some unstructured interviews with a group of students who claim to experience test anxiety. After the review of the current literature and unstructured interviews, the initial form of the scale with 29 items was obtained. After this stage, the items in the initial form of the scale was reviewed by a group of experts and was revised based on their feedback. The items in the scale was piloted with a group of students in the format of a focal group for their feedback for clarity and understandability of the statements. Then, the revisions were made accordingly and the scale was administered to 280 preparatory school students of a university located in the Turkish Republic of Northern Cyprus before their third midterm exam. Benson and Elzahhar's (1994) revised test anxiety scale (RTAS) previously translated into Turkish by Akin, Demirci and Arslan (2012) was administered to the same group of students around a week before the midterm in classroom environment to compare its performance with that of STAS'. Before the administration of RTAS, consent forms were signed by the voluntary participants.

After the data was obtained from the first administration of the initial form with 29 items, in order to extract the factor structure of the scale, exploratory factor analysis with oblimin rotation was done. The KMO and Barlett tests were used to determine the feasibility of using the data for factor analysis and sufficiency of sample size. The KMO value was found to be .962 which was taken as an indicator for the sufficiency of the sample size. The result of the Barlett test ( $X^2 = 3720.821$ ,  $sd=231$ ,  $P < .001$ ) also indicated that the data is suitable to be used for factor analysis. Factor analysis extracted a three factor structure with 22 items. Seven items were removed from the scale due to some reasons such as having factor loadings below .40 and having high factor loadings for more than two factors and having less than three items in one factor. There were nine items related to the cognitive domain of test anxiety, so they were called as "Cognitive", five items were found to be related to the bio-psychosocial domain, so they were called as "Psychosocial" and lastly, eight items were identified as items related to physiological domain of test anxiety, so they were called as "Physiological" factors.

The final form of the scale with 22 items was administered to 312 individuals from the same population before another midterm exam. Confirmatory factor analysis was performed using the data obtained. Confirmatory factor analysis confirmed the three-factor structure of the scale with fit values indicating perfect fit (CFI=.96, NNFI=.96, IFI=.96, RMSEA=.05, SRMR=.05). Moreover, Cronbach's Alpha, Spearman-Brown two-halves and test-retest techniques were used to test the reliability of the scale. They all indicated that STAS is a reliable scale to measure state test anxiety of the students. Last but not least, the correlation between RTAS and STAS scale scores was found to be .73.

## Results and Discussion

The purpose of the study was to develop a Turkish state test anxiety scale covering biopsychosocial domain of test anxiety. For this purpose, STAS with 22 items was developed. Statistical analyses done with the data obtained in this study indicated that STAS was a valid and reliable means to measure state test anxiety. By the help of this scale, state test anxiety will be able to be measured for each exam taken by the students individually which was not possible with the current test anxiety scales in the field. The current test anxiety scales mostly catered for the trait level anxiety which was thought to be highly correlated with test anxiety. However, it is theorized by the author of this article that some individuals with high trait level anxiety may not develop symptoms of anxiety in all exams without any exception. Moreover, individuals who do not show symptoms of trait level anxiety may not demonstrate symptoms of test anxiety for some exams, but may at the same time experience test anxiety to an extent for some certain exams. The development of STAS will make it possible to identify such factors affecting such students negatively and making them more anxious before some tests and less anxious before some others. Furthermore, the performance of the trait level test anxiety scales and STAS can be easily compared as trait level anxiety scales are administered out of the test environment and STAS can be administered in the test environment right before each test. Last but not least, STAS is developed in accordance with bio-psychosocial model of exam anxiety. Thus, it has items covering the environmental factors negatively affecting the individuals and leveraging their exam anxiety. All in all, STAS is thought to have a voluminous contribution to the related literature with its comprehensive structure covering the most current models of test anxiety.

## 1.GİRİŞ

Ülkemizde her yaştan birey hayatının neredeyse her aşamasında seçme, yerleştirme, düzey belirleme gibi nedenlerden dolayı sınavlara girmektedir. Bu sınavların birçoğu bireylerin geleceğinin şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle bireyler sınavları bir varoluş mücadelesi gibi görebilmekte, çevresindekilerin ve ailelerinin beklentilerini bir baskı unsuru olarak hissedebilmekte ve sonuç olarak sınav öncesinde ve sırasında sınav harici bazı sıkıntılarla baş etmek durumunda kalabilmektedir. Sınav kaygısı bu sıkıntılardan bir tanesidir. Sınav kaygısının bireylerin %25 ila %40'ını belirli düzeyde etkilediği tahmin edilmektedir (McDonald, 2001). Ancak bu oran ülkemizde oldukça yüksek görünmektedir. Şöyle ki, sınav kaygısı ile ilgili çalışmasında Gençdoğan (2006), çalışmasına katılan lise öğrencilerinin %66'sının yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşadığını tespit etmiştir. Benzer bir diğer araştırmada, Gündoğdu (1994) öğrencilerin %69'unun yüksek sınav kaygısına sahip olduğunu belirlemiştir. Ülkemizde çok sayıda öğrencinin sınav kaygılarının yüksek olması sınav kaygısının ülkemizde bireylerin yaşadığı önemli sorunlardan biri olduğunu düşündürmekte; sınav kaygısının nedenlerinin ve sonuçlarının derinlemesine irdelenerek iyileştirici çözüm yollarının geliştirilmesinin önemine işaret etmektedir.

Bir sınava giren bazı bireylerin sınav kaygı düzeyinin orta, bazılarının ise yüksek olması ve bunun tespit edilmesine rağmen sınav başarısının her bireyi ne düzeyde etkilediğinin bilinmemesi sınav sonuçlarına bir nevi tesadüfi hata karışmasına neden olmakta ve sınav sonuçlarının güvenilirliğini düşürmektedir. Çünkü bir sınavın sonuçlarının güvenilirliği sınavın tesadüfi hatadan arınıklığı oranında yüksektir. Çalışmalar göstermektedir ki yüksek sınav kaygısı ile başarı arasında negatif bir ilişki vardır (Zeidner, 1998). Bir başka deyişle sınav kaygısı yükseldikçe başarı düşmektedir. Bu nedenle bireylerin her sınavdan önceki kaygı düzeylerinin tespit edilmesi ve kaygıyı azaltıcı önlemlerin alınması bu öğrencilerin sınavlardaki başarıları ve her bireyin eşit şartlarda sınava girmesi açısından önem arz etmektedir.

Spielberger (1972) kaygının durumluk (state) kaygı ve sürekli (trait) kaygı olarak iki alt boyuta sahip olduğunu belirtmektedir. Sürekli kaygı sağlıklı bireylerde görülmemektedir ve bir tür duygudurum bozukluğu belirtisidir. Durumluk kaygı ise sadece belirli durumlarda ortaya çıkan ve herkeste görülebilen kaygı türüdür. Sınav kaygısı sınav esnasında bireyde meydana gelen istem dışı ve rahatsız edici bilişsel ve duyuşsal tepkiler olarak tanımlanabilir. Sınav kaygısının çocukluk dönemlerinde başladığı ve girilen sınavlarda başarısızlıklar arttıkça artabileceği düşünülmektedir (Karataş, Alıcı, Aydın, 2013). Ayrıca gerekli tedaviler uygulanmaması halinde çocukluktan yetişkinliğe aktarıldığı gözlemlenmiştir (Delvecchio, Cavallina, Di Riso ve Mazzeschi, 2017). Sınav kaygısının endişe (worry) ve duygusalılık (emotionality) olmak üzere alanyazında kabul görmüş iki ana boyutu vardır (Liebert ve Morris, 1967). Endişe boyutu daha çok kendini değersiz hissetme, zihin dağınıklığı, kendini akranlarıyla karşılaştırma vb. bilişsel tepkilerden oluşmaktadır (Bozkurt, Ekitli, Thomas, ve Cassady, 2017). Duyarlık ise kalp atışlarında hızlanma, mide bulantısı, artan gerginlik gibi bedensel tepkileri içermektedir (Öner, 1990). Akademik performans sınav kaygısının bilişsel boyutundan daha olumsuz etkilenmektedir (Zeidner, 1998). Hembree'ye göre bunun nedeni sınav kaygısı yüksek bireylerin sınav esnasında başarısız olacağını düşünerek ve kendini değersiz hissettirici iç konuşmalarla bilişsel olarak kendini sekteye uğratmasıdır (Aktaran: Eum ve Rice, 2011). Bu iki boyuttan başka, sınav kaygısının bio-psikososyal modeli sınav kaygısının bio-psikososyal boyutunun da bulunduğunu iddia etmektedir (Friedman ve Bendas-Jacob, 1997). Bu boyut sınav kaygısının sosyal çevreden gelecek muhtemel olumsuz tepkilerden kaynaklanan ve bireyin kaygısını artıran düşünceleri içermektedir.

Sınav kaygısı kaygının özel bir halidir ve sınav kaygısı yüksek bireylerin sürekli kaygısının da yüksek olacağı düşünülmektedir (Spielberger ve Vagg, 1995). Bu nedenle alanyazında sınav kaygısı ile ilgili ölçeklerin çoğunluğunun bireylerin sınav kaygılarını genel olarak değerlendirdikleri sürekli kaygıya yönelik ölçekler şeklinde hazırlandığı gözlemlenmiştir. Bunlardan Sınav Kaygısı Envanteri Spielberger (1980) tarafından geliştirilmiş ve Öner (1990) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu envantere 20 madde bulunmaktadır. Ayrıca Spielberger, Gorsuch ve Lushene'e (1970) ait daha önce bahsedilen ve Türkiye'de yaygın olarak kullanılan durumluk-sürekli kaygı envanteri vardır. Bu envanter durumluk ve sürekli kaygı düzeylerini ölçen 2 ayrı ölçekte toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Sınav kaygısını ölçmeye yönelik geliştirilen bir diğer sınav kaygısı ölçeği Driscoll'un (2007) geliştirip ve Totan ve Yavuz'un (2009) Türkçeye uyarladığı Westside sınav kaygısı ölçeğidir. Westside sınav kaygısı ölçeği 10 maddeden oluşmaktadır. Sınav kaygısını ölçmeye yönelik bir diğer ölçek Benson ve El-Zahhar (1994) tarafından geliştirilen ve Akın, Demirci ve Arslan (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan revize edilmiş sınav kaygısı ölçeğidir (RSKÖ). 20 maddeden oluşan bu ölçek bedensel



belirtiler, gerginlik, sınavla ilgisiz düşünceler ve endişe alt boyutlarına sahiptir. Sınav kaygısını ölçmeye yönelik bir diğer ölçek Cassady ve Finch (2015) tarafından revize edilen ve Bozkurt, Ekitli, Thomas ve Cassady (2017) tarafından Türkçeye uyarılma çalışması yapılan revize edilmiş bilişsel sınav kaygısı ölçeğidir. Bu ölçek sınav kaygısını sadece bilişsel boyutuyla ele alan 25 maddeden oluşmaktadır. Bunların yanısıra Başol (2017) tarafından Türkçe olarak geliştirilen IDA sınav kaygısı ölçeği bulunmaktadır. IDA sınav kaygısı ölçeği bilişsel ve Fizyolojik tepkileri içeren 9 madde ve sosyal çevre ile ilgili düşünceleri içeren 6 madde ile toplamda 15 maddeden oluşan bir sınav kaygısı ölçeğidir.

Durumluk kaygıya yönelik hazırlanmış ulaşılabilen tek ölçek Spielberger, Gorsuch ve Lushene (1970) tarafından hazırlanmış durumluk-sürekli kaygı envanteridir (State-Trait Anxiety Inventory). Milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda rehberlik servisleri tarafından yaygın olarak kullanılan bu envanter bir tanesi durumluk kaygıya yönelik 20 madde, diğeri sürekli kaygıya yönelik 20 madde olmak üzere toplam 40 maddeden oluşan iki ölçekten ibarettir. Ancak bu envanter sınav kaygısına özel olarak hazırlanmamıştır ve oldukça eskidir. Envanterde bulunan durumluk kaygı ölçeği incelendiğinde içerdiği 20 maddenin önemli bir kısmının birbirini tekrarlayan ve özellikle katılımcılar tarafından birbirinden ayırt edilmesi çok zor maddeleri (Örn. “şu an keyfim yerinde”, “kendimi rahatlamış hissediyorum”, “şu an huzur içindeyim”, “kendimi rahat hissediyorum” vb.) içerdiği belirlenmiştir. Bahsi geçen bu maddeler ters puanlanan maddelerdir. Ölçekte bunlarla birlikte ters puanlanan toplam 10 madde vardır. Normal puanlanan maddelerde de benzer bir sorun söz konusudur. Örneğin “Şu an asabım bozuk”, “Şu an çok sinirliyim”, “Şu an sinirlerim gergin” gibi aynı anlama gelebilecek ve birbirinden ayırt etmesi zor 3 ifade 3 ayrı maddeyi oluşturmaktadır. Bu durumun durumluk sınav kaygısını ölçmekte yaygın olarak kullanılan bu ölçeğe yanıt veren bireylerin bu ve benzer maddeleri birbirinden ayırt edemeyerek aynı veya çok yakın yanıtlar vermesine neden olarak kaygı düzeyi düşük bireylerin orta, orta düzeydeki bireylerin ise yüksek kaygı düzeyinde tanılanarak kaygı düzeylerinin olduğundan daha yüksek algılanmasına neden olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca ölçekte dikkat çeken bir başka önemli nokta ise aynı ölçekte bazı ters puanlanan maddeler ile normal puanlanan maddelerin birebir karşıt ifadeler içermesidir. Örneğin “Şu anda hiç keyfim yok” ve “Şu anda keyfim yerinde” birbirine zıt ifadelerdir ve birisine “tamamıyla” yanıtını veren bireyin diğerine de “Hiç” yanıtını vermesi beklenir. Bu durum da yine daha önce bahsedilen çok benzer maddelerin yol açtığı düşük kaygı düzeyindekilerin orta, orta kaygı düzeyindekilerin ise yüksek ve çok yüksek olarak tanılanmasına katkı sağlayabilecek potansiyele sahiptir.

Sonuç olarak öğrencilerin her bir sınav için ayrı tepki verecekleri ve her bir sınav öncesi ayrı ayrı yanıtlayabilecekleri güncel bir durumluk sınav kaygısı ölçeğinin sınav kaygısı hakkında daha geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü sürekli kaygısı düşük bireylerin bazı sınavlardan önce kaygı düzeylerinin normalden fazla yükselebileceği, sürekli kaygısı yüksek bireylerin ise her farklı sınavda aynı düzeyde yükselmeyeceği düşünülmektedir. Öğrencilerin özellikle hangi sınavlardan önce kaygı düzeylerinin arttığı ya da azaldığının belirlenebilmesi için öğrencilerin sınav öncesi o anki kaygı düzeylerini ölçecek geçerli ve güvenilir güncel bir durumluk sınav kaygısı ölçeğine ihtiyaç bulunmaktadır. Ayrıca alanyazında sınav kaygısının bio-psikososyal boyutunu da içeren sınav kaygısı ölçekleri oldukça sınırlı sayıdadır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı alanyazında eksikliği hissedilen hem durumluk sınav kaygısına yönelik hem de sınav kaygısının bio-psikososyal boyutunu da içeren kapsamlı Türkçe bir durumluk sınav kaygısı ölçeğinin geliştirilerek sınav kaygısı üzerine araştırma yapan araştırmacıların kullanımına sunmaktır.

## 2. YÖNTEM

Ölçek maddelerinin oluşturulması için Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde konuşlu özel bir üniversitede öğrenim gören ve sınav kaygısı yaşadığını ifade eden bir grup öğrenci ile yapılandırılmamış görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca literatürde sınav kaygısı üzerine yapılmış çalışmalar ve oluşturulan ölçekler incelenmiştir (Akın, Demirci, ve Arslan, 2012; Başol, 2017; Benson ve El-Zahhar, 1994; Bozkurt, Ekitli, Thomas, ve Cassady, 2017; Cassady ve Finch, 2015; Driscoll, 2007; Friedman ve Bendas-Jacob, 1997; Lowe ve diğerleri, 2007; Öner, 1990; Spielberger, 1972; Spielberger, Gorsuch ve Lushene, 1970; Spielberger ve Vagg, 1995). Literatür taraması, görüşmeler ve mevcut ölçeklerin incelenmesi sonucu alanyazında da geçtiği üzere kendini değersiz hissetme, zihin dağınıklığı, kendini akranlarıyla karşılaştırma gibi bilişsel boyutta; hızlı kalp atışı, baş ağrısı, gerginlik gibi bedensel tepkileri içeren fizyolojik boyutta ve mevcut ölçeklerin çoğunda bulunmayan ve son yıllarda popülerlik kazanan bio-psikososyal boyutta (Friedman ve Bendas-Jacob, 1997; Lowe ve diğerleri, 2007) “1-Hiç”, “2-Biraz”, “3-Orta düzeyde”, “4-Çok” şeklinde tepkiler içeren toplam 29 maddeden oluşan ilk forma

ulaşmıştır. Ölçeğin 29 maddelik bu ilk formu ölçme değerlendirme, Türkçe ve PDR uzmanlarından oluşan bir uzman grubunun görüşüne sunulmuştur. Uzman grubundan alınan dönütlerle ölçek maddelerinde istenen değişiklikler yapılmıştır. Sonraki aşamada bir grup öğrenciyle bir odak grubu çalışması yapılmış ve öğrencilerden maddelerin açık ve anlaşılabilirliği üzerine dönüt alınarak ölçeğin 29 maddelik deneme formu elde edilmiştir.

Ölçeğin deneme formunun uygulanması öncesinde ilgili üniversitenin etik kurulundan ve yabancı diller okulu akademik kurulundan gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin tümü ile sınıf ortamında yüz yüze görüşülmüş ve gönüllü katılımcı formları imzalatılarak Benson ve El-zahhar (1994) tarafından geliştirilen ve Akın, Demirci ve Arslan (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan RSKÖ uygulanmıştır. Bu birçok farklı kültürde güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmış bir ölçektir. Bu ölçeğin seçilmesinde bir diğer etken dört alt boyutundan ikisi olan gerginlik ve bedensel belirtiler boyutlarının geliştirilmek istenen durumluk sınav kaygısı ölçeğinin bilişsel ve fizyolojik alt boyutları ile örtüşmesidir. Bu ölçeğin uygulamasına 160 erkek 120 kız olmak üzere mühendislik ve sosyal bilimler alanlarından 8 farklı bölümden gönüllü katılımcı formu imzalayan toplam 280 hazırlık sınıfı öğrencisi katılmıştır. Geliştirilen durumluk sınav kaygısı ölçeğinin deneme uygulaması ölçeğin durumluk sınav kaygısı ölçeği olmasından dolayı hazırlık sınıflarının 3. ara sınavından 5 dakika önce yapılmıştır. Deneme uygulamasına daha önce gönüllü katılımcı formu imzalayan 280 öğrenci (Tablo 1) katılmıştır. 280 öğrencinin 143'ü sosyal bilimler 137'si ise fen bilimleri öğrencileridir.

Deneme uygulamasından elde edilen verilere SPSS 24 (IBM Corp, 2016) kullanılarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) tekniklerinden temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Bu uygulamada eşik döndürme tekniklerinden oblimin döndürme tekniği kullanılmıştır.

Verilerin Faktör analizine uygunluğunun incelenmesi için Kaiser-Mayer-Olkin değerine, çok değişkenli normallik varsayımının test edilmesi için ise Bartlett Küresellik testi değerine bakılmıştır. Bir maddenin ilgili alt boyutta yük aldığı kabul edilmesi için en az .40 faktör yüküne sahip olması şartı benimsenmiştir. Aynı zamanda iki boyutta faktör yüküne sahip maddeler arasında en az .10 fark olması şartı gözetilmiş ve daha az fark olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca tek boyutta 3'den az madde bulunması durumunda bu maddeler de testten çıkarılmıştır. Ölçekten madde çıkarma işlemi sıra ile yapılmıştır.

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen faktör yapısının doğrulanması ve yapı geçerliğine yönelik bulguların sağlamlaştırılması amacıyla nihai uygulaması aynı evrenden 129'u kadın 183'ü erkek olmak üzere toplam 312 öğrenciye 5. ara sınav öncesi tekrar uygulanmıştır. Elde edilen veriye Lisrel 8.50 (Jöreskog ve Sörbom, 2001) ortamında doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

**Tablo 1.** Deneme uygulaması katılımcılarının bölümlerine göre frekans dağılımı

	Frekans	%
Hava.ve uzay Müh.	18	6.4
İşletme	23	8.2
Kimya Müh.	4	1.4
Bilg. Müh.	22	7.9
İnş. Müh.	23	8.2
Ekonomi	8	2.9
Elek. Elekt. Müh.	34	12.1
İng. Öğrt.	10	3.6
Rehb. ve Psi. Dan.	26	9.3
Makina Müh.	26	9.3
Pet. ve Doğalgaz Müh.	10	3.6
Politik Bilimler ve Ulus. İliş.	21	7.5
Psikoloji	55	19.6
Total	280	100.0

Ölçeğin dış ölçüt geçerliğinin tespiti için daha önce uygulanan RSKÖ ve geliştirilen ölçekten elde edilen toplam puan ve alt boyutları arasındaki Pearson momentler çarpımı korelasyon değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin tespiti için Cronbach alfa, Spearman-Brown iki yarı güvenilirliği ve test-tekrar test yöntemlerine başvurulmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısının hesaplanması için aynı evrenden ölçeğin nihai uygulamasına katılmış 42 Kadın 65 Erkek toplam 108 (1 kişi her iki uygulamada da cinsiyetini belirtmemiştir) öğrenciden 6. ara sınav öncesi veri toplanarak bu öğrencilerden 5. ara sınav öncesi elde edilen toplam puanları arasındaki Pearson momentler çarpımı korelasyon değerleri incelenmiştir. Son olarak ölçek maddelerinin ayırt ediciliğinin tespiti için deneme

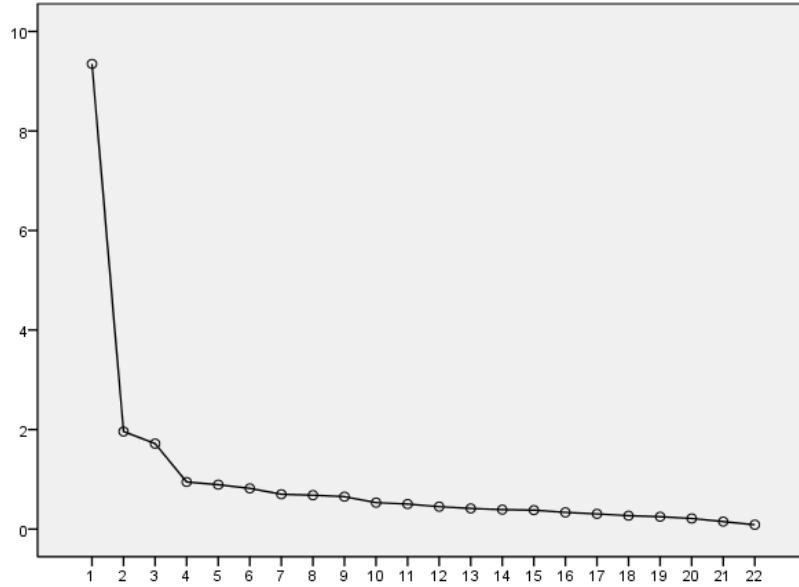
uygulamasında elde edilen ölçek toplam ve alt puanları üzerinden %27'lik alt ve üst grupların puanlarına bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır.

### 3. BULGULAR

Bu çalışmada, kaygının psikososyal boyutunu da içeren güvenilir ve geçerli bir durumluk sınav kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla oluşturulan ölçekle veri toplanmış ve toplanan veri yöntem bölümünde bahsi geçen bir dizi işlemle geçirilmiştir. Bu kısımda bu işlemlerden elde edilen bulgulardan bahsedilecektir.

Öncelikle AFA öncesi Kaiser-Mayer-olkin testi değerine bakılmıştır. Bu değer .926 gibi oldukça yüksek bir değer almıştır. Ayrıca Bartlett Küresellik testinin de manidar ( $X^2 = 3720.821$ ,  $sd=231$ ,  $P < .001$ ) olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlarla kullanılan örneklemin AFA için yeterli olduğu ve AFA için gerekli varsayımların karşılandığı tespit edilmiştir.

Tabachnick ve Fidell (2012), maddelerin faktör yükü değerlerinin en az .32 olması gerektiğini ifade etmektedirler. Ancak bu çalışmada AFA sonucunda elde edilen faktör yükü değerlerine göre .40 altında kalan, iki faktörde aralarında .10'dan daha az farkla yük değerleri alan ve tek boyutta yük değeri alan 3'ten daha az sayıda madde olması nedenleriyle toplam 7 madde sırasıyla ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca kalan tüm maddeler için alt-üst %27'lik öğrenci gruplarının ölçek puanları kullanılarak ayırdedilicilik seviyeleri bağımsız gruplar t-testi, madde-toplam korelasyonu ve ortak varyans değerleri incelenmiştir (Bkz. Tablo 2). Bu aşamada 10. ve 17. maddelerin ortak varyanslarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu maddelerin madde-toplam korelasyonlarına, faktör yüklerine ve ölçekten çıkarılmaları halinde alfa değerlerine etkisine bakılmıştır. Alanyazında (Erkuş, 2012) madde-toplam korelasyonunun en az .30 olması önerilmektedir. Bu maddelerin faktör yüklerinin .40'un üzerinde, madde-toplam korelasyonlarının .30'un üzerinde olması ve silinmeleri durumunda alfa iç tutarlık katsayısının yükselmesine katkılarının yok denecek kadar az olması nedeniyle ölçekte kalmalarına karar verilmiştir.



Şekil 1. Durumluk sınav kaygısı ölçeği (DuSKÖ) yamaç birikinti grafiği

AFA sonucu elde edilen yamaç birikinti grafiği (Bkz. şekil 1) incelendiğinde ilk özdeğerden sonra keskin bir düşüş olduğu ve takip eden iki özdeğerden sonraki özdeğerlerin arasında yüksek farklar olmadığı gözlenmektedir. Sonuç olarak ölçeğin başat bir faktöre sahip özdeğeri 1.00'den büyük 3 faktörde toplanmış 22 maddelik nihai formuna ulaşılmıştır. 3 boyutun toplam varyansın %59.21'ini açıkladığı belirlenmiştir (Bkz. tablo 2).

Birinci boyutta ölçeğin yazılması sürecinde oluşturulan kaygının Bilişsel boyutundaki maddeleri içermesinden dolayı "Bilişsel boyut" olarak adlandırılmıştır. Bu boyutta maddelerin faktör yükleri .63 ile .91 arasında değerler almıştır. Bilişsel boyutun toplam varyansın %42.49'unu karşıladığı belirlenmiştir. İkinci boyutta ölçek maddeleri yazılırken göz önünde bulundurulmuş bio-psikososyal boyuta yönelik maddelerin toplandığı belirlendiği için bu boyut "Psikososyal boyut" olarak adlandırılmıştır. Bu boyuttaki maddelerin faktör yükleri .65 ile .87 arasında değişmektedir. Bu boyutun

**Tablo 2.** DuSKÖ deneme uygulamasına ait bulgular

	Madde	f1	f2	f3	Ortak Varyans	Madde toplam korelasyonu	Madde silinmesi durumunda Alfa değeri	%27 alt üst gruplar ortalama farkı	t değeri	Karşılanan Varyans
B İ L İ Ş S E L	M6	.66			.67	.72	.928	2.01	18.84*	%42.49
	M15	.61			.51	.65	.930	1,83	14.12*	
	M18	.91			.82	.79	.927	2.36	26,35*	
	M19	.91			.77	.73	.928	2.39	20.17*	
	M20	.75			.52	.58	.931	1.89	14.09*	
	M21	.86			.77	.77	.927	2.23	22.71*	
	M22	.73			.67	.74	.928	2.17	19.68*	
	M25	.72			.48	.56	.931	1.76	14.43*	
M26	.63			.61	.73	.928	2.29	21.19*		
P S İ K O S O S	M23		.80		.73	.61	.930	1.09	8.06*	%8.91
	M24		.78		.72	.61	.930	1.11	7.74*	
	M27		.87		.71	.49	.932	.69	5.62*	
	M28		.65		.45	.44	.934	1.23	7.45*	
	M29		.78		.64	.54	.931	1.15	7.84*	
F İ Z Y O L O J İ K	M1			.59	.45	.53	.932	1.05	8.63*	%7.81
	M2			.66	.52	.56	.931	1.19	10.08*	
	M10			.50	.31	.43	.933	1.11	7.47*	
	M17			.48	.25	.38	.933	.44	4.21*	
	M7			.86	.69	.57	.931	1.05	8.65*	
	M8			.82	.62	.53	.932	0.85	7.11	
	M14			.67	.47	.49	.932	1.05	7.49	
	M16			.45	.64	.75	.928	1.93	16.23*	

\* p &lt; 0.001

toplam varyansın %8.91'ini karşıladığı belirlenmiştir. Üçüncü boyut ise bedensel tepkileri içeren fizyolojik boyutta maddelerden oluştuğu için “fizyolojik boyut” olarak adlandırılmıştır. Bu boyutta toplanan maddelerin faktör yüklerinin .45 ile .86 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Ayrıca bu boyutun toplam varyansın %7.81'ini karşıladığı belirlenmiştir.

### 3.1. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

AFA sonucu tespit edilen 3 faktörlü yapının doğrulanması amacı ile aynı evrenden farklı bir grup (n=312) öğrenciye 5. ara sınav öncesi ölçeğin nihai formunun tekrar uygulanmasının ardından elde edilen verilere Lisrel 8.50 (Jöreskog ve Sörbom, 2001) ortamında DFA uygulanmıştır. Önerilen istatistiksel düzeltme işlemleri sonrası Lisrel 8.50 (Jöreskog ve Sörbom, 2001) tarafından rapor edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, uyum iyiliği indekslerinden altısından ( $\chi^2/sd$ , CFI, NNFI, IFI, RMSEA, SRMR) mükemmel, üçünden (GFI, AGFI, NFI) kabul edilebilir düzeyde değerler elde edildiği görülmektedir. Bu değerler AFA sonucu elde edilen 3 faktörlü modelin yeniden toplanan verilerde doğrulandığı ve verinin bu modele mükemmel uyum gösterdiğinin kanıtı olarak görülmektedir. DFA'dan elde edilen sonuçlar Şekil 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Nihai uygulama sonrası DFA Uyum iyiliği değerleri\*

İndeks	Mükemmel Değerler*	Kabul Edilebilir Değerler*	Çalışmada elde edilen değer	Sonuç
$\chi^2/sd$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	1.72	Mükemmel
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.88	Kabul edilebilir
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	.91	Kabul edilebilir
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	.96	Mükemmel
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.96	Mükemmel
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.96	Mükemmel
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.92	Kabul edilebilir
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.05	Mükemmel
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.05	Mükemmel

\*Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2010; Kahraman, Özbaşı, ve Özdemir, 2018; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003

### 3.2. Dış ölçüt geçerliği

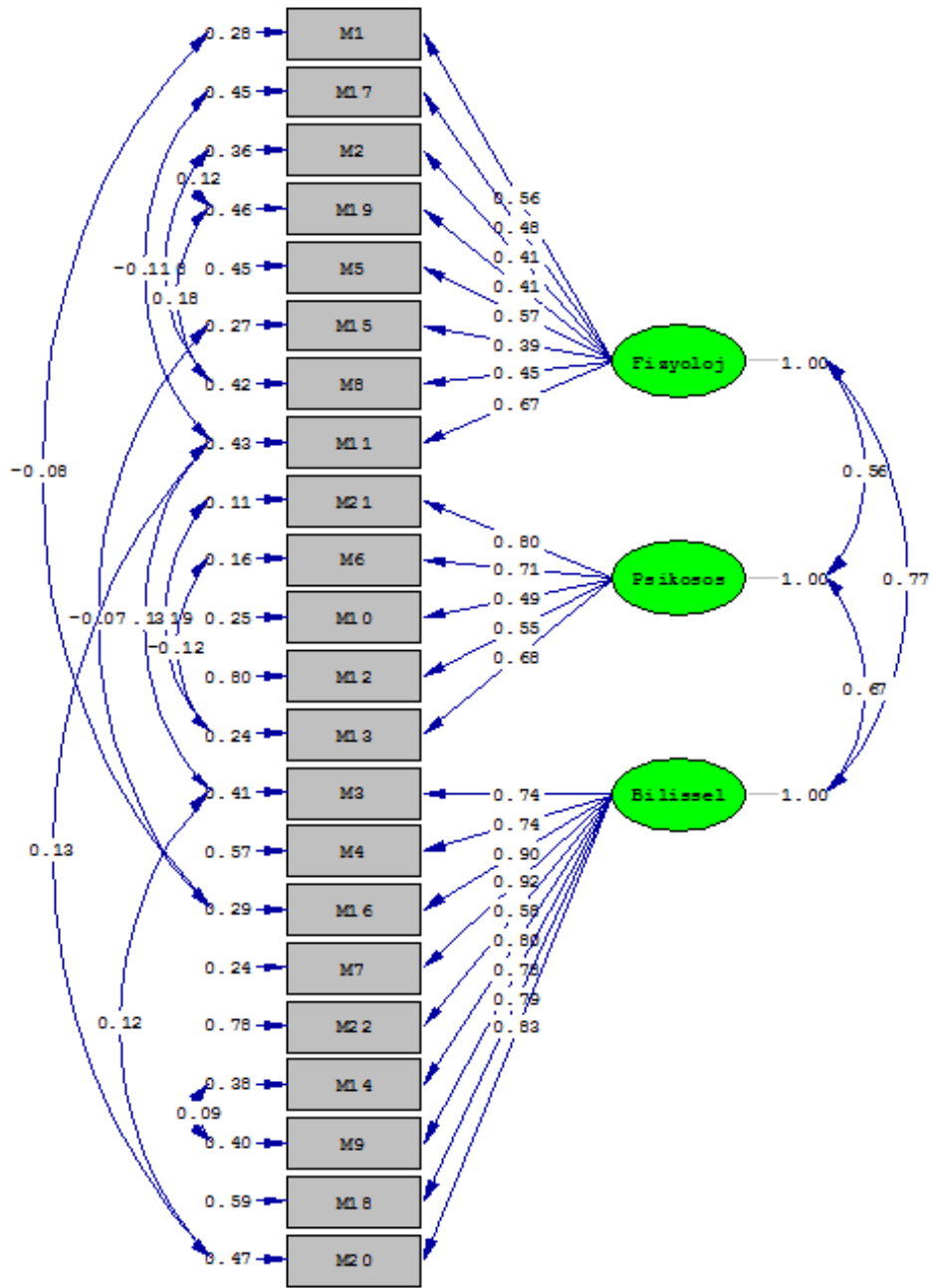
Ölçeğin dış ölçüt geçerliğinin tespiti için geliştirilen DuSKÖ toplam ve alt puanları ile RSKÖ toplam ve alt boyutları arasındaki korelasyona bakılmıştır. Elde edilen korelasyon katsayıları Tablo 4'te gösterilmiştir. DuSKÖ'nün Fizyolojik boyutu ile RSKÖ'nün Bedensel belirtiler alt boyutunun .69 gibi yüksek bir korelasyona sahip olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde DuSKÖ'nün Bilişsel alt boyutu da RSKÖ'de benzer maddeleri içeren Gerginlik alt boyutu arasındaki korelasyon katsayısı .73 olarak belirlenmiştir.

**Tablo 4.** RSKÖ ile toplam ve alt boyutlarına göre korelasyonlar

	Gerginlik	Bedensel Belirtiler	Endişe	İlgisiz Düşünceler	RSKÖ Toplam
Fizyolojik	.61**	.69**	.52**	.25**	.66**
Psikososyal	.43**	.39**	.49**	.24**	.50**
Bilişsel	.73**	.47**	.63**	.22**	.67**
DuSKÖ Toplam	.73**	.60**	.27**	.73**	.73**

\*\* p < 0.001

DuSKÖ Psikososyal alt boyutu ile en yüksek korelasyonu RSKÖ'nün Endişe (r=.43) alt boyutu vermiştir. Ancak RSKÖ'de DuSKÖ'nün bu alt boyutunu tam olarak karşılayan bir alt boyut bulunmamaktadır. Bu durum da Psikososyal boyutun farklı bir boyut olduğu ve DuSKÖ'nün bu boyutu diğer boyutlardan ayırt etmekte başarılı olduğunun bir göstergesi olarak alınmıştır. Her iki ölçeğin toplam puanları arasındaki korelasyon ise .73 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar birisi sürekli kaygıyı diğeri durumluk kaygıyı temele alan bu iki ölçeğin alt boyutları ve toplam puanlarının birbiri ile tutarlı şekilde yüksek korelasyona sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular RSKÖ ve DuSKÖ'nün ortak bir yapıyı test eden farklı iki ölçek olduğunun göstergesi olarak alınmıştır.



Şekil 2. DuSKÖ nihai uygulaması sonrası doğrulayıcı faktör analizine ilişkin sonuçlar

### 3.3. Alt boyutlar arası korelasyon

DuSKÖ'nün Fizyolojik, Psikososyal ve Bilişsel alt boyutlarını içeren alt ölçeklerinin birbiri ile korelasyon katsayıları Tablo 5'te gösterilmiştir. Bu tablo incelendiğinde ölçek toplam puanı ile en yüksek korelasyonu .94 ile Bilişsel boyut gösterirken, fizyolojik boyut .82 ve psikososyal boyut ise .78 gibi yüksek korelasyon katsayılarına ulaşmıştır. Fizyolojik boyut ile bilişsel boyut arasındaki korelasyon .65 iken, psikososyal boyut ile arasındaki korelasyon .49 olarak bulunmuştur. Psikososyal boyutun Bilişsel boyut ile korelasyonunun ise .65 olduğu gözlenmiştir. Bu durum ölçeğin psikososyal boyutunun diğer boyutlar ile korelasyonunun nispeten daha düşük olduğunun göstergesi olarak alınmıştır. Alt boyutların ölçek toplam puanı ile korelasyonları yüksek bulunmuştur. Alanyazında birçok ölçekte bulunmayan psikososyal boyutun diğer alt boyutlarla nispeten düşük korelasyon değerlerine sahip olup ölçek toplamı ile yüksek korelasyona sahip olması bu boyutun diğer alt boyutlardan farklı bir boyut olduğunun ve ölçek tarafından bu farklı alt boyutun başarılı bir şekilde ayırdedildiğinin göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

**Tablo 5.** Alt boyutlar arası korelasyon

	Bilişsel	Psikososyal	Fizyolojik	Toplam
Bilişsel	1.00	.65**	.65**	.94**
Psikososyal		1.00	.49**	.78**
Fizyolojik			1.00	.82**
Toplam				1.00

\*\* p &lt; 0.001

### 3.4. Ölçeğin Güvenirliği

Ölçeğin güvenirliliği Cronbach alfa, Spearman-Brown iki yarılar ve test-tekrar test güvenirlilik katsayılarının hesaplanması ile test edilmiştir. Bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir. Ölçeğin fizyolojik alt boyutunun .85, psikososyal alt boyutunun .84, bilişsel alt boyutunun ise .93 alfa güvenirlilik katsayısına sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin tümünün alfa güvenirlilik katsayısı ise .94 gibi oldukça yüksek bir değer almıştır. Spearman-Brown iki yarılar tekniği ile elde edilen güvenirlilik katsayıları ise sırasıyla .89, .86, .94 ve .96 olmuştur. Bu iki yöntemin yanısıra test-tekrar test güvenirlilik katsayısının hesaplanması için ölçek 5. ara sınavda uygulanmasından yaklaşık 4 hafta sonra 6. ara sınav öncesi daha önce 5. ara sınavda ölçeğe yanıt veren 108 öğrenciye tekrar uygulanmıştır. Bu uygulama sonucu iki uygulama sonrası elde edilen ölçek puanları arasındaki Pearson momentler çarpımı korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Bu değerler yine sırasıyla .74, .80, .78 ve .81 olarak elde edilmiştir. Elde edilen tüm bu bulgular DuSKÖ’nün güvenilir bir ölçek olduğunun kanıtı olarak görülmüştür.

**Tablo 6.** Ölçekten elde edilen güvenirlilik katsayıları

	Cronbach Alfa	Spearman- Brown İki yarılar güvenirliliği	Test-Tekrar test güvenirliliği (n=108)
Fizyolojik	.85	.89	.74**
Psikososyal	.84	.86	.80**
Bilişsel	.93	.94	.78**
Toplam	.94	.96	.81**

\*\* P &lt; 0.001

### 3.5. DuSKÖ’den alınan puanların değerlendirilmesi

DuSKÖ 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilebilecek en düşük toplam puan 22 olurken, en yüksek toplam puan ise 88’dir. Bilişsel alt boyutu ekte bulunan nihai uygulamada kullanılan 3, 4, 7, 9, 14, 16, 18, 20, 22 numaralı 9 maddeyi içermektedir. Bu alt boyuttan elde edilebilecek en düşük puan 9, en yüksek puan 36’dır. Psikososyal alt boyut nihai uygulamada kullanılan 6, 10, 12, 13, 21 numaralı toplam 5 maddeden oluşmaktadır. Bu boyuttan elde edilebilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 20’dir. Son olarak fizyolojik alt boyut nihai uygulamadaki 1, 2, 5, 8, 11, 15, 17, 19 numaralı toplam 8 maddeyi içermektedir ve bu boyuttan elde edilebilecek en düşük puan 8, en yüksek puan 32’dir. Ölçekte ters kodlanması gereken madde bulunmamaktadır.

## 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmanın başlangıç noktası alanyazında kaygının psikososyal boyutunu da içeren ve her bir sınav öncesindeki kaygı düzeyinin anlık olarak ayrı ayrı belirlenmesine imkan verecek güvenilir ve geçerli Türkçe bir durumluk sınav kaygısı ölçeğinin bulunmamasının tespit edilmesidir. Bu tespitten ardından alanyazına bu tür bir ölçeğin kazandırılması amacıyla ölçek geliştirme çalışmalarına başlanmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliğinin üst düzeyde olması için öncelikle ilgili alanyazın taraması yapılması, alanyazındaki diğer ölçeklerin incelenmesi ve sınav kaygısı yaşayan bir grup öğrenci ile yapılandırılmamış görüşmeler yapılması sonucu 29 maddelik deneme formu oluşturularak uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda maddelerde gerçekleştirilen değişiklikleri müteakip ölçeğin 29 maddelik deneme formu Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde faaliyet gösteren bir özel üniversitenin hazırlık sınıfına devam eden 280 öğrenciye 3. ara sınav öncesinde uygulanmıştır. Elde edilen verilere AFA uygulanmıştır. AFA sonucu 29 maddeden 7’si ölçekten çıkarılmış ve 3 alt boyutta toplam 22 maddelik ölçeğin nihai formu elde edilmiştir. 3 alt boyuta literatürdeki benzer ölçekler baz alınarak sınav öncesi bilişsel çekinceleri içeren 9 maddeden oluşan “Bilişsel boyut”, sınav

yönelik çevresel etkenlerle ilgili düşünceleri içeren ve 5 maddeden oluşan “Psikososyal boyut” ve sınav öncesi bedensel tepkileri içeren ve 8 maddeden oluşan “Fizyolojik boyut” adı verilmiştir. AFA sonucu oluşan ölçek yapısının doğrulanması için ölçeğin 22 maddelik nihai formu aynı evrenden 312 öğrenciye 5. ara sınav öncesi tekrar uygulanmıştır. Ölçeğin faktör yapısının doğrulanması için elde edilen verilere DFA uygulanmıştır. DFA sonucunda incelenen 9 uyum iyiliği indeksinin çoğunluğunda ( $\chi^2/sd=1.72$ , CFI=.96, NNFI=.96, IFI=.96, RMSEA=.05, SRMR=.05) mükemmel uyum tespit edilmiştir. Bu şekilde öngörülen faktör yapısının yeni veri üzerinden gerçekleştirilen DFA ile doğrulandığı tespit edilmiştir. Ölçeğin dış ölçüt geçerliğine yönelik olarak RSKÖ ile toplam ve alt boyut puanları ile DuSKÖ toplam ve alt boyut puanları arasındaki korelasyonu incelenmiştir. Ölçeğin güvenirliliği Cronbach Alfa ( $\alpha_{Bilişsel}=.93$ ,  $\alpha_{Psikososyal}=.84$ ,  $\alpha_{Fizyolojik}=.85$ ,  $\alpha_{DuSKÖ}=.94$ ), Spearman-Brown iki yarılar güvenirliliği ve test-tekrar test teknikleri ile incelenmiştir. Tüm bu tekniklerden elde edilen katsayılar ölçeğin güvenirliliği konusunda olumlu sonuçlar elde edildiğinin göstergesi olarak alınmıştır.

DuSKÖ'nün alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde Psikososyal boyutun diğer alt boyutlarla korelasyonu fizyolojik ve bilişsel alt boyutlar için sırasıyla .49 ve .65 olmuştur. Ölçek toplamı ile korelasyonu ise .73 gibi yüksek bir değer almıştır. Bu bulgular psikososyal boyutun diğer alt boyutlardan farklı bir boyut olduğunu kanıtlar niteliktedir. Bu durum alanyazında tartışıldığı üzere önce tek boyutlu ölçeklerle başlayan sınav kaygısı ölçeği geliştirme çalışmalarının 1970 başlarında şu an mevcut ölçeklerin çoğuna yansıdığı şekliyle iki boyutlu yapısının son yıllardaki çalışmalarda da görüldüğü ve yavaş yavaş kabul gördüğü üzere en azından Türkiye bağlamında üç boyutlu olduğunun göstergesidir. Bu bulgu DuSKÖ'nün bu açıdan yerli alanyazına önemli katkılar sağlama potansiyeline sahip bir ölçek olarak değerlendirilmesine yolaçacağını düşündürmektedir.

Elde edilen veriler ışığında bu çalışmada geliştirilen DuSKÖ'nün üniversite düzeyinde bireyler için sınav öncesi kaygı düzeylerinin belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Bu ölçeğin alanyazına kazandırılması sonucu sürekli kaygı ile durumluk kaygı arasındaki ilişki düzeyinin tespit edilmesinde, düşük veya yüksek sürekli kaygıya sahip bireylerin kaygı düzeylerinde beklenmeyen artışa ya da düşüşe neden olan derslerin ya da özel durumların belirlenmesinde kullanılması öngörülmektedir. Ayrıca DuSKÖ'nün yapısı gereği hemen sınav öncesi uygulanması nedeniyle sürekli sınav kaygısına yönelik hazırlanmış ve sınav ortamından ziyade sınıf ortamında yanıtlanan ölçeklere göre daha geçerli ve güvenilir sonuçlar vermesi beklenmektedir. İki grup ölçeğin kaygının sınav notlarına yansımaları açısından karşılaştırılması şeklinde bir çalışmada performanslarının karşılaştırılabileceği öngörülmektedir.



## 5. KAYNAKLAR

- Akın, A., Demirci, İ., & Arslan, S. (2012). Revize edilmiş sınav kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 11(21), 103-118.
- Başol, G. (2017). Ayda sınav kaygısı ölçeği : Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(13), 173-193.
- Benson, J., & El-Zahhar, N. (1994). Further refinement and validation of the revised test anxiety scale. *Structural Equation Modelling*, 1, 203-221.
- Bozkurt, S., Ekitli, G. B., Thomas, C. L., & Cassady, J. C. (2017). Validation of the Turkish version of the cognitive test anxiety scale-Revised. *Sage Open*, 1, 1-9. doi: 10.1177/2158244016669549
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (Birinci baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Delvecchio, E., Cavallina, C., Di Riso, D., & Mazzeschi, C. (2017). Early evidence of Italian validation of the trait anxiety scale of the state trait anxiety inventory for children. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(2), 214-223. doi:10.1080/17405629.2017.1297227
- Driscoll, R. (2007). *Westside test anxiety scale validation*. Marion, IN: Indiana Wesleyan Center for Educational Excellence.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Eum, K., & Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress & Coping*, 24, 167-178. doi : 10.1080/10615806.2010.488723
- Friedman, I. A., & Bendas-Jacob, O. (1997). Measuring perceived test anxiety in adolescents: A self-report scale. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 1035-1046. doi:10.1177/0013164497057006012
- Gençdoğan, B. (2006). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyun eğicilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 153-164.
- Gündoğdu, M. (1994). *The relationship between helpless explanatory style, test anxiety and academic achievement among sixth grade basic education students* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). ODTÜ, Ankara.
- IBM Corp. (2016). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 24.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (2001). LISREL 8.5 for Windows [Computer software]. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.
- Kahraman, S., Özbaşı, D., & Özdemir, M. (2018). Powerpoint'in derste kullanılmasına ilişkin tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1237-1246. doi:10.24106/kefdergi.434168
- Karataş, H., Alıcı, B., & Aydın, H. (2013). Correlation among high school senior students' test anxiety, academic performance and points of university entrance exam. *Educational Research and Reviews*, 8, 919-926. doi: 10.5897/ERR2013.1462
- Liebert, R. M., & Morris, L.W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, 975-978.
- Lowe, P. A., Lee, S. W., Witteborg, K. M., Prichard, K. W., Luhr, M. E., Cullinan, C. M., . . . , & Janik, M. (2007). The test anxiety inventory for children and adolescents (TAICA): Examination of the psychometric properties of a new multidimensional measure of test anxiety among elementary and secondary school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26, 215-230. doi:10.1177/0734282907303760
- Öner, N., & LeCompte, A. (1998). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı*. İstanbul : Yüksek Öğrenimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme Vakfı Yayınları.
- McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology*, 83, 134-139. doi: 10.1080/01443410020019867
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8 (2), 23-74.
- Spielberger, C. D. (1972). *Theory and research in anxiety*. New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1980). *Test anxiety inventory: Preliminary professional manual*. Palo Alto, CA:Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L. & Lushene, R. E. (1970). *Manual for state-trait anxiety inventory*. Palo Alto, CA:Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (1995). Test anxiety: A transactional process model. In C. D. Spielberger & P. R. Vagg (Eds.), *Test anxiety : Theory, assessment, and treatment* (pp. 3-14). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Totan, T. & Yavuz, Y. (2009). Westside sınav kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 95-109.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York : Plenum.

### Durumluk Sınav Kaygısı Ölçeği (DuSKÖ)

1- Hiç 2-Biraz 3- Orta Düzeyde 4-Çok

D*	N*		1	2	3	4
1	1.	Nefes almakta güçlük çekiyorum.				
7	2.	Midem bulanıyor.				
6	3.	Kendimi gergin hissediyorum.				
15	4.	Sınavı yetiştiremeyeceğimden korkuyorum.				
10	5.	Ağzım kuruyor.				
24	6.	Sınav kağıdımı benden başkasının görmesinden çekiniyorum				
19	7.	Sınavda cevapları bulamayacağımdan korkuyorum.				
14	8.	Karnım ağrıyor.				
22	9.	Sınavda okuduğumu anlamamaktan çekiniyorum.				
27	10.	Sınavdan düşük not alırsam arkadaşlarıma alay konusu olmaktan çekiniyorum				
16	11.	Kaslarım normalden daha gergin.				
28	12.	Sınavdan düşük not alırsam ailemden tepki göreceğimi düşünüyorum.				
29	13.	Sınavdan düşük not alırsam öğretmenimin gözünde küçük düşeceğimi düşünüyorum.				
21	14.	Sınavda cevapları hatırlamakta güçlük çekeceğimden çekiniyorum.				
17	15.	Ateşim yükseldi.				
18	16.	Sınavda başarısız olmaktan korkuyorum.				
2	17.	Başım ağrıyor.				
25	18.	Sınavdan düşük not alırsam üzüleceğim.				
8	19.	Mideme kramp giriyor.				
26	20.	Gerginliğimin sınav notumun düşmesine sebep olmasından çekiniyorum.				
23	21.	Sınav notumu başkalarının duyacağından çekiniyorum.				
20	22.	Keşke sınava daha fazla çalışsaydım diye düşünüyorum.				

\*D=Deneme, N=Nihai uygulamalardaki madde numarasını ifade etmektedir.

## The Books or the Computers: An Attitude Comparison Study from Rural Areas

### Kitaplar veya Bilgisayarlar: Kırsal Bölgelerden Bir Tutum Karşılaştırma Çalışması

Ilker YAKIN<sup>1</sup>, Hasan TINMAZ<sup>2</sup>

**Öz:** Bilgi ve İletişim Teknolojileri, insan yaşamını derinden değiştirmiştir. Öte yandan, herkesin gelişen bu teknolojilere erişmek ve kullanmak adına yeterince şanslı olmadığı da görülmektedir. Bu anlamda insanlık sadece teknolojik gelişmelere değil, aynı zamanda dijital bölünmelere de tanık olmaktadır. Literatür, dijital uçurumun (ya da bölünmenin), cinsiyet, yaşanılan yer, sosyo-ekonomik durum veya eğitim geçmişi gibi faktörlere bağlı olarak çeşitlendiğini göstermektedir. Bu çalışma, lise öğrencilerinin (n = 412) kitap ve bilgisayarlara karşı tutumlarını karşılaştırarak kırsal alan bağlamında dijital bölünme konusuna odaklanmaktadır. Teknolojiler ışığında, kırsal alanlardaki dijital bölünmeyle halihazırda dezavantajlı duruma gelen öğrencilerin bilgisayarlarla daha iyi öğrenenler olup olmayacağı konusunda önemli tartışmalar sürmektedir. Çalışmanın veri kaynağı olan ölçek; (i) demografik bilgiler, (ii) bilgisayarlara (21 madde) ve kitaplara (21 madde), karşı ayrı ayrı tutum soruları (42 madde), ve (iii) kitaplara göre bilgisayarlardaki tercihler (17 madde) olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Kolay erişilebilir örnekleme yöntemiyle toplanan veriler analiz edilmiş ve öğrenme etkinlikleri için kitaplara, eğlence amaçlı etkinlikler için ise bilgisayarlara yönelme olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet (erkek - kadın), kayıtlı okul türü (genel veya meslek), evde kütüphane veya kişisel bilgisayar sahibi olma ve yaşadığı yer (köylere karşı ilçe merkezi) kırsal alandaki tutumlara yönelik diğer değişkenler olarak çalışmada incelenmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Sayısal uçurum, kırsal bölge, tutum, bilgisayar, kitap

**Cite this article as:**

Yakin, İ., & Tinmaz, H. (2019). The books or the computers: An attitude comparison study from rural areas. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 91-107.

## UZUN ÖZ

### Giriş

Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BİT) insan yaşamını derinden etkileyip değiştirdiği bu yüzyıl içerisinde yine de herkesin bu teknolojilere erişim ve kullanım şansına sahip olmadığını görmekteyiz. Bu anlamda insanlık sadece teknolojik gelişmelere değil, aynı zamanda dijital bölünmelere de (digital divide) tanıklık etmektedir. Literatür çalışmalarına bakıldığında, dijital uçurumun (ya da bölünmelerin), kişinin yaşadığı yere, cinsiyetine, sosyo-ekonomik veya eğitim geçmişine bağlı olarak değiştiği ortaya çıkmaktadır. Böylesi bir durumda, Türkiye genel profiline bakıldığında dijital bölünmenin sadece Doğu Batı ekseninde gerçekleştiği düşünülmektedir. Bu çalışma içerisinde bunun aksine sayısal uçurumun ülke genelinde her yerde oluştuğunu ve kişiler üzerindeki etkisini göstermek amacıyla ülkenin batısında yer alan bir ilinden seçilmiş bir ilçesine odaklanılmaktadır. Odak kitle olarak ise değişimin en çok etkilediği bugünün gençleri, özellikle de orta öğrenim (lise) öğrencileri seçilmiştir.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Mersin Üniversitesi, e-posta: [ilker@mersin.edu.tr](mailto:ilker@mersin.edu.tr)

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Woosong University, e-posta: [htinmaz@endicott.ac.kr](mailto:htinmaz@endicott.ac.kr)

Seçilen kırsal alan orta öğrenim öğrencilerine son on yılın en büyük tartışmalarından birisi olan kitaplara karşı bilgisayarlar konusunda sorular yöneltilmiştir. Zira günümüzde insanların artık kitaplar yerine bilgisayarlardan öğrenmesinin daha iyi olacağına dair bir söylem gittikçe yoğunluk kazanmaktadır. Dijital bölünmenin sonucu olarak kırsal alanlardaki teknoloji erişim ve kullanım sorunları bağlamında bu söylemin dezavantajlı bir gençlik grubu ortaya çıkarabileceği de düşünülmektedir. Bu konuda son sözün aslında öğrenme sürecinin en değerli parçası olan öğrencilerde olduğunu varsayarak onların tutumlarının ölçülmesinin önemli olduğu üzerinde durulmaktadır. Bu nedenle, bu çalışma, orta öğrenim öğrencilerinin (n = 412) kitap ve bilgisayarlara karşı tutumlarını karşılaştırarak kırsal alan bağlamında sayısal uçurum konusuna odaklanmaktadır.

## **Yöntem**

Bu çalışma deneysel olmayan nicel yöntem üzerinden ölçek ile veri toplanması üzerine inşa edilmiştir. Araştırmacılar daha önceki çalışmalar hakkında derin bir literatür taraması yaptıktan sonra Noyes ve Garland (2006) tarafından tasarlanan ölçeği uygulamaya karar vermişlerdir. Anketin ilk bölümü olan temel demografikler, okullaşma ve öğrencilerin yaşadığı yer gibi araştırma içeriğinin gerçeklerine uyarlanmıştır. Anketin ikinci bölümünde toplamda 42 madde, bilgisayarlara (21 maddeye) ve kitaplara (21 maddeden) karşı tutumu ölçen aynı cümleler ayrı ayrı verilmiştir. Bir diğer deyişle aynı cümle iki farklı özne alarak (kitap ya da bilgisayar) sorulmaktadır. Üçüncü bölüm, öğrencilerin kişisel olarak tercihlerini bilgisayarlardan mı yoksa kitaplardan mı yapacağına yönelik 17 maddeden oluşmaktadır. İkinci ve üçüncü bölümler, kesinlikle katılma ve kesinlikle katılmama üzerine 5'li Likert ölçeğine dayanmaktadır. Bir Türk dili uzmanı tarafından tasarlanan ölçek kontrol edilmiş ve hatalardan arındırılmıştır. Sonrasında araştırmacılar veri toplama izni için başvuru yaparak gerekli düzenlemeler içerisinde veriyi toplamışlardır.

Veri toplandıktan sonra güvenilirlik analizleri yapılmıştır. İkinci kısım için Cronbach Alfa değeri 0,75 (42 maddeli n = 390); kitaplar üzerine maddeler 0,73 (21 maddeli n = 397) ve bilgisayarlar üzerine maddeler 0,71'dir (21 maddeyle n = 402). Bu sayılar iç tutarlılık güvenilirliğinin iyi bir düzeyde olduğunu gösterdi. Üçüncü bölüm için Cronbach's Alpha değeri, iyi bir iç tutarlılık güvenilirliği düzeyi de göstererek 0,79 (n = 405 ile 17 madde) olarak hesaplanmıştır.

Uygun örnekleme ile toplanan veriler analiz edilmiş ve öğrenme etkinlikleri için kitaplara yönelme, eğlence amaçlı etkinlikler içinse bilgisayarlara yönelme gibi bir eğilimi tespit etmiştir. Cinsiyet (erkek - kadın), kayıtlı okul türü (genel ya da meslek lisesi), evde kütüphane veya kişisel bilgisayar sahibi olma ve yaşadığı yer (köylere karşı ilçe merkezi) kırsal alandaki tutumlara yönelik diğer değişkenler olarak dikkate alınarak ileri analizler yapılmıştır.

## **Bulgular ve Tartışma/Sonuç**

Çalışmanın genel sonuçları, çalışma katılımcılarının, bilgisayarların kitaplara kıyasla avantajlarını ve dezavantajlarını tanıdığını göstermiştir. Ayrıca, bilgisayar ve kitaplarda aynı maddeler için ortalama puanlar kontrol edildiğinde, kırsal alan öğrencilerinin bir öğrenme aracı olmaları ve kolay erişilebilir özellikleri ile ilgili kitapları vurguladıkları gözlenmiştir.

Çalışma daha önceki literatür sonuçlarına paralel bir şekilde kırsal alanlarda kadın-erkek arasında teknolojiye erişim bazında yoğun bir farkın olduğunu tespit etmiştir. Erişememe sorunu kullanım sorununu da doğurarak diğer farklı psikolojik etkenleri de tetiklemektedir. Örneğin, kırsal alanda yaşayan bir kız öğrencinin bilgisayara erişmemesi onun bilgisayarı kullanırken daha fazla heyecanlı ve gergin olmasına sebep olacak ve bu durum öğrenmede sorun yaşamasına da yol açacaktır.

Cinsiyet değişkeni gibi, meslek veya genel liseye devam ediyor olmak da tutum ve duygular üzerinde önemli bir fark yaratmıştır. Kitaplarla ilgili tutum öğeleri bilgisayar öğelerinden çok daha yüksek olsa da, farklılık gösteren her şey sadece kitaplarla ilgilidir. Nitekim, bulgular düz liseye devam eden öğrencilerin bu maddelerin ortalama puanlarının meslek lisesi öğrencilerinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Literatürde, kitapların bazı durumlarda bilgisayarların bireyler tarafından hala tercih edildiğini vurgulayan araştırmalar bildirilmiştir.

Köyde ya da ilçe merkezinde yaşamının bilgisayara veya kitaplara karşı herhangi bir tutum değişikliği göstermediği tespit edilmiştir. Cruz-Jesus, Vicente, Bacao ve Oliveira (2016), gelir, yaş, eğitim ve diğerleri gibi sosyo-ekonomik unsurların BİT benimsemesinde ve kullanılmasında bir asimetrinin oluşmasında hayati bir rol oynadığını belirtmiştir. Benzer şekilde, bireylerin sosyal ve iletişim işlevselliği, alışkanlık, gelir, cinsiyet ve yaş gibi özellikleri BİT'in kabul görmesinin ana

etkenleri olabilir (Chipeva ve diğeri, 2018). Bu nedenle, değişkenleri ortaya çıkarmak için diğeri değişkenlerle olan etkileşimi de araştırılmalıdır.

Ayrıca, öğrencilerin evinde bir kütüphane veya kişisel bir bilgisayara sahip olmak, bilgisayar ve kitaplara yönelik tutumlar açısından bir fark yaratmaktadır. Genelde bilgisayar tutumları ile bilgisayar deneyimi arasındaki pozitif ilişki literatürde vurgulanmıştır (Garland ve Noyes, 2004; 2008).

Son olarak, öğrencilerin büyük çoğunluğu, hem kitapların hem de bilgisayarların bir öğrenim ortamı olarak düşünölebileceğini belirtmiştir. Ayrıca, bilgisayarları bir öğrenme aracı olarak tercih eden öğrenci sayısı, tercihleri kitaplara olan karşıtlarından çok daha yüksektir. Bu sonuçlar, literatürde öne sürölen, potansiyel bir fayda olarak bilgisayar platformlarının, motivasyon sağlayan yenilikçi etkileşimden faydalanma ve öğrenme materyallerine ulaşma esnekliği ve gelişmiş etkileşime sahip olma avantajına sahip olduğunu desteklemektedir (Valentine ve ark., 2017).

Nicel analizlerin ötesinde, altta yatan nedenleri ortaya çıkarmak için derinlemesine nitel çalışmalar yapılmalıdır. Seçilecek olan farklı yerleşim yerleri ve demografikler üzerinden çalışmanın sahası genişletilmelidir.

## 1. INTRODUCTION

With the advancement of innovative computer technologies, it is possible to assert that we live in a world of everlasting changes. Although the Internet and broadband penetration have expanded and information and communication technology (ICT) have become more widespread through the world, it would be claimed that limited use and access to these technologies have been still prevailed (Cruz-Jesus, Vicente, Bacao, & Oliveira, 2016). Although general statistics from many countries demonstrate an escalation about ICT possession and utilization, equal access related differences still stay the same in many countries all around the world. These differences in “access information, the Internet, and other digital technologies, in skills, knowledge and ability to use information and other technologies based on race, gender, geography, economic status and physical ability” (Rao, 2005, p.3) should be the derived components for the clarification of the digital equity.

In addition to these factors, geographic location (rural versus urban) and personal attributes (age, gender, educational status, and individual qualities) are important factors to be investigated for depicting digital divide. (Hohlfeld, Ritzhaupt, Dawson, & Wilson, 2017). As Park (2017) stated people living in rural areas have been at a persistent digital disadvantage compared to urban counterparts.

Although the use of computers and related technologies have increased tremendously, the literature reports that the preference of computers over books has been considered as a controversial topic (Sharifirad & Sharifirad, 2011). Advances in ICT have extraordinarily altered the way people interact with technological devices and the way that people shape their attitudes. Increasing dependence on the Internet and computer technologies in all elements of life, most particularly in education, business and recreational areas (Garland & Noyes, 2004), the need to explore people’s attitudes affecting subsequent behaviors regarding computers and books have been becoming more vital (Sharifirad & Sharifirad, 2011). When addressing the inequalities with regard to ICT access, this need becomes remarkable among economically and sociologically disadvantaged individuals and areas.

Digital divide studies are not only important for underdeveloped or developing, but also for (highly) developed countries. By realizing this fact, the examination of rural-urban digital divide takes an important position in the current European Union studies (Szeles, 2018). In the literature, there has been an increasing interest towards the possible impact of digital connectivity on attributes of life in rural locations (Erdiaw-Kwasie & Alam, 2016). In that sense, comparison studies on the preference of computers over books and attitudes towards both media in these groups and with the main factors might come into prominence in the literature.

Therefore, this study focuses on the dilemma of books versus computers in a rural area context. The location of the study is restricted with the west of Turkey where people believe that digitalization has been fulfilled. In that sense, this study will serve two purposes: (i) to examine whether the attitude differences toward books and computers work in the favor of computers in so-called ICT dominant decade, and (ii) to unfold the myth that digital divide in the western part of Turkey is less than the eastern part.

### **1.1. Digital Divide**

In the 21<sup>st</sup> century, the growth and development for countries and societies are strongly associated with their pervasive adoption and utilization of ICT (Cruz-Jesus et al., 2016). Especially, the gap between developing and developed countries regarding the level of technological advances reflects on many socioeconomic factors such as income and educational attainment (Nishijima, Ivanauskas, & Sarti, 2017). Therefore, a resolution on bridging the digital divide will help for economic growth recovery, sustainable development, poverty and inequality reduction (Szeles, 2018).

While traditional definition of the digital divide involves primarily the question of access (Hohlfeld et al., 2017), the term has been defined as “the gap between individuals, households, businesses and geographic areas at different socio-economic levels with regard both to their opportunities to access ICT and to their use of the Internet for a wide variety of activities” (OECD, 2001, p. 5). The description of the digital divide at first stressed only PC ownership and the Internet access, then the accessibility of the Internet connections and the types of online usages have been attached to the term (Cruz-Jesus et al., 2016). Digital disparities like social inequality point out the differences in technology access, skills and use (Goncalves, Oliveira, & Cruz – Jesus, 2018; Hohlfeld et al., 2017). Nowadays, the indicators have been extended to cover new technologies, software and applications (Chipeva, Cruz-Jesus, Oliveira, & Irani, 2018), and the content (Erdiaw-Kwasie & Alam, 2016).

In rural regions, many problems have been encountered with the development initiatives (Erdiaw-Kwasie & Alam, 2016). To illustrate, area of residence as one of the main components of digital divide has been discussed in the literature (Park, 2017; Szeles, 2018). More specifically, Cruz-Jesus et al. (2016) point out that economically and sociologically disadvantaged people experience a lot of difficulty in access and use of ICT. By their remoteness and other social exclusion parameters such as ages, incomes, educational levels (Park, 2017), area of residence, and occupation (Goncalves et al., 2018; Nishijima et al., 2017) have been listed as other factors leading to digital divide.

### **1.2. Attitudes toward Books and Computers**

The analyses conducted to find out attitudes toward books and computers have based on many different approaches from diverse fields. For example; in order to discover different attitudes, researchers have been carrying out comparison based studies on books and papers that focus on the consequences of preferences for reading from computer screen. Although there is no agreement for the definition of computer attitude in the literature (Noyes & Garland, 2005), attitudes toward computers that reveal users’ computer experiences have continued to attract research interest since 1980s (Garland & Noyes, 2008). While several researchers have tried to find out physiological consequences (Beckers & Schmidt, 2003; Mayes, Sims, & Koonce, 2001), other researches have focused on the relationship between computer experience and anxiety (Bozionelos, 2001; Garland & Noyes, 2004), the predictors of computer anxiety and anger (Wilfong, 2006), and others have attempted to develop and investigate the relevance of computer attitude scales (Garland & Noyes, 2008; Smith, Caputi, & Rawstorne, 2007).

The literature also mentions certain reasons why people choose books over computers. First is related to the comfort provided by the security feature of papers that many people doubt until the information is retrieved from the hard disks for electronic documents; however, the paper is always physically there. In other words, papers are considered more tangible than electronic data (Mayes, Sims, & Koonce, 2001). Secondly, as Noyes and Garland (2008) noted in their study, papers have been favored over computers resulting in studies that used the metrics of speed, accuracy and comprehension.

Another study conducted by Noyes and Garland (2005) tries to explore people’s attitudes toward books and computers with focusing the aesthetic qualities. According to their results, books are more preferable medium for learning than computers and, as for learning purposes, individuals would learn more from books rather than computers. According to the study of Sharifirad and Sharifirad (2011), college students (n=127) preferred learning from books to computers because they believed that books have more reliable information than computers. Moreover, they further argued that easy use of books and type of information contained in books have an effect on the preference over computers.

Similarly, Mangen, Walgermo, and Brønnick (2013) concluded from their study that participants reading from printed materials performed better than the participants in the computer-reading group did. As Noyes and Garland (2005) asserted; the physical attributes of papers create more satisfaction

for readers in a learning context. Conversely, it can be concluded from the literature that display-related factors such as display orientation, polarity, and optical discomfort also play roles for individuals' unwillingness to study on computer screen (Ackerman & Lauterman, 2012).

Although early studies have indicated that papers demonstrated superiority over computers, mixed and inconsistent findings have been also presented in the literature (Burt, 2006; Hermena et al., 2017). More specifically, a recent longitudinal study investigating university students' preferences of reading from paper or digital screen shows that participants' preference of reading on papers or digital platforms did not significantly change from 2008 to 2011 (Kazanci, 2015).

Moreover, Mayes, Sims and Koonce (2001) claimed that there is no significant difference between individuals' reading pace and recalling the information whether a video display terminal (computer monitor) or a piece of paper is used. Another study conducted by Noyes, Garland, and Robbins (2004) stated that there was no significant difference in the comprehension scores or the overall workload scores for the two media. It is possible to conclude from the findings that with the development of display screen technology, more valid studies might be conducted highlighting visual quality of technological tools (Noyes & Garland, 2008).

With the advent of the Internet, there is no need to have physical access to material because of the fact that complete books and other paper-based materials can be located in the Internet where the users have a chance to access easily and ubiquitously (Noyes & Garland, 2005). Mangel, Walgermo, and Bronnick (2013) asserted that screen reading rather than reading from paper has become a new paradigm, especially for young generations. Motivational benefits play an instrumental role in the preferences for digital texts (Singer & Alexander, 2017b). Although new generation has abilities to use new media effectively, some students have been more engaged with the text than their peers (Pervez, 2018).

Although, rapid and widespread access to ICT have been witnessed through the societies, little is still known about the implications of learning from text and digital devices such as computers, tablets, and smart phones providing access for reading (Singer & Alexander, 2017a). The attitudes play a vital part in the explanation of the difference between books and computers (Sharifirad & Sharifirad, 2011). Indeed, Valentine, Balski, and Hamilton (2017) stated that exploring the differences from users' perspective is vital to evaluate the difference between text and computer platforms.

Although the contributions from digital divide studies and the comparison of attitudes and toward books and computers have been extensive in the literature, empirical evidence regarding these topics from rural areas is still rare. Therefore, this paper contributes to the emerging scholarly discourse by exploring attitudes toward books and computers of high school students from rural areas.

## 2. METHOD

### 2.1. Participants

This study included 412 high school students from a county of a city situated in Aegean Region of Turkey, which is known as a rural area in that region. The sample was limited to that group for two specific reasons; (a) showing digital divide is not only about the eastern part of Turkey, but exists all around the country, (b) the age group has official computer courses in their school highlighting some extent of accessing computers. There has been only one high school in the county, which was selected as a field for this study. Table 1 shows cross-tabulation of gender and grades in the high school. The number on Table 1 show that there are more female students in the school than males. Furthermore, the number of 9<sup>th</sup> graders is higher than the other grades.

**Table 1.** Cross-tabulation of gender and grades

Gender	Grade 9	Grade 10	Grade 11	Total
Female	109	53	66	228
Male	88	34	62	184
<b>Total</b>	197	87	128	412

Moreover, the average age of students was calculated as 15.7 with a standard deviation of 1.14 (n=407). The students were registered to two different types of high school (regular and vocational including three departments; Electricity, Accounting and Clothing & Apparel) which shared the same building the center of county. As the number on Table 2 display, more students were registered to

regular high school than the vocational school. Moreover, Table 2 also shows that 158 students were still living in the villages situated around the county when the study was conducted.

**Table 2.** Cross-tabulation of departments and accommodation places

Types of High School & Departments		Accommodation Place		Total
		County Center	Village	
High School	Regular	140	109	249
Vocational	Electricity	6	6	12
High School	Accounting	11	11	22
	Clothing & Apparel	93	32	125
<b>Total</b>		250	158	408

The students were asked to point out their parents' educational background. Table 3 reveals that most of the students' families are graduates of elementary schools.

**Table 3.** Cross-tabulation of schooling levels and family educational background

Levels of Schooling	Mother's Background		Father's Background	
	n	%	n	%
Elementary School	299	72.6	215	52.2
Secondary School	64	15.5	101	24.5
High School	34	8.3	62	15.0
University	7	1.7	27	6.6
Master Degree	-	-	1	0.2
PhD	1	0.2	-	-
<b>Total</b>	405	98.3	406	98.5

Besides, family educational background, the students were asked to state whether they had a library and/or personal computer at home. Table 4 shows that half of the students reported that they have library at their home (51.5%) whereas most of the students do not have any personal computer (83.5%). Table 5 shows that 37% of students have more than 20 books in their personal libraries.

**Table 4.** Having library or personal computer at home

Options	Library at Home		Personal Computer at Home	
	n	%	n	%
Yes, I have	212	51.5	68	16.5
No, I don't have	199	48.3	344	83.5
<b>Total</b>	411	99.8	412	100.0

**Table 5.** Number of books in the library at home

Interval	n	%
1-5	60	14,6
6-10	75	18,2
11-15	66	16,0
16-20	54	13,1
More than 20	153	37,1
<b>Total</b>	408	99,0



**2.2. Design of the Study & Instrumentation**

The researchers conducted a comprehensive literature review of the earlier studies. Afterwards, the researchers decided to apply the instrument designed by Noyes and Garland (2006). Basic demographics were adapted to the realities of the research context, such as schooling and accommodation. The second part includes the same sentences regarding the attitude toward computers (21 items) and books (21 items), separately (42 items in total). The third part covers 17 items regarding the preference of computers over books or vice versa. The second and third parts are based on a 5-Likert scale from strongly disagree to strongly agree. Content validity was obtained by three different expert views. A Turkish language expert primarily controlled the designed instrument. The researchers applied for data collection permission and followed the necessary regulations. The printed surveys were given to teachers to collect the data. Surveys were submitted to the researchers at the end of the week. The validity of the study is limited to the reliability of the instrument developed by the researcher and honesty of the study participants' answers.

Since the main aim of the study is to unfold how students perceive books and computers in rural areas in this modern era, non-experimental survey research method was utilized with a convenient sampling (Fraenkel & Wallen, 2009). The collected data was analyzed with SPSS program where parametric data analyses techniques were used throughout the study as a result of non-violation of the normal distribution assumption. In order to reveal statistical differences among students, t-tests and ANOVA were conducted.

**3. RESULTS**

Following the demographic questions, as the second part of the study, the students were given 21 items about books and 21 items about computers where only the tool was different within the sentences (Table 6). Over 21 items, only seven computer items were higher in terms of mean scores in comparison to books (higher mean scores on item comparisons were colored).

**Table 6.** Attitude items on computers and books

<b>Items about computers</b>	<b>n</b>	<b>M</b>	<b>S.D.</b>	<b>Items about books</b>	<b>n</b>	<b>M</b>	<b>S.D.</b>
C1. A computer is like a good friend.	411	3,46	1,11	B1. A book is like a good friend.	412	4,24	0,88
C2. A computer is like a tutor.	410	3,09	1,13	B2. A book is like a tutor.	411	3,63	1,03
C3. A computer overcomes my boredom.	412	3,59	1,15	B3. A book overcomes my boredom.	412	3,62	1,09
C4. Computers are fascinating.	411	3,51	1,26	B4. Books are fascinating.	411	3,63	1,05
C5. Computers are smarter than people are.	411	2,30	1,35	B5. Books are smarter than people are.	411	2,39	1,14
C6. Every home should have a computer.	412	4,08	1,06	B6. Every home should have a book.	412	4,66	0,66
C7. I use a computer easily.	409	3,78	0,95	B7. I use a book easily.	410	4,15	0,87
C8. I hope I never have a job that requires me to use computers.	410	1,79	0,95	B8. I hope I never have a job that requires me to use books.	411	1,72	1,11
C9. I learn more rapidly when I use a computer.	411	3,44	1,11	B9. I learn more rapidly when I use a book.	412	3,75	1,00
C10. I use a computer when I have nothing else to do.	409	3,37	1,18	B10. I read a book when I have nothing else to do.	409	3,62	1,06
C11. Interacting with a computer is a good way to pass the time.	409	3,23	1,29	B11. Interacting with a book is a good way to pass the time.	410	3,88	1,04
C12. One can learn new things from a computer.	411	4,21	0,83	B12. One can learn new things from a book.	411	4,31	0,84

Items about computers				Items about books			
	n	M	S.D.		n	M	S.D.
C13. People managed in the past without computers, so they are not really necessary now	409	2,08	1,03	B13. People managed in the past without books, so they are not really necessary now	410	1,61	0,93
C14. People who like computers are often not very sociable	410	2,39	1,00	B14. People who like books are often not very sociable.	410	1,86	1,04
C15. Computer-loving people like science.	410	3,65	1,03	B15. Book-loving people like science.	410	3,57	1,08
C16. A computer is a teaching tool.	412	3,91	0,89	B16. A book is a teaching tool.	411	4,28	0,74
C17. The computer is an effective learning tool.	410	3,70	0,96	B17. The book is an effective learning tool.	411	4,09	0,87
C18. A life without computers might be better.	410	2,17	0,96	B18. A life without books might be better.	411	1,61	0,93
C19. A computer broadens your horizons.	412	3,51	0,99	B19. A book broadens your horizons.	411	4,11	0,89
C20. You can get on in life without knowing about computers.	410	3,41	2,25	B20. You can get on in life without knowing about books.	410	2,40	1,13
C21. Using a computer gives me headache.	410	2,96	1,25	B21. Reading a book gives me headache.	409	2,17	1,16

Further analysis was conducted to see whether gender makes a significant difference on the attitudes. Independent sample t-test revealed that there were significant differences regarding the gender variable ( $p < .05$ ). Table 7 shows that eight computer related survey items significantly differ according to gender variable (female/male). Table 8 also demonstrates that seventeen book related survey items significantly differ according to gender variable (female/male).

**Table 7.** Independent sample t-test on gender variable according to computer attitude items

Items	Gender	<i>Levene's test for equality of variance</i>		M	S.D.	t	p
		F	p				
C1	Female	0,905	0,342	3,32	1,11	-3,007	0,003
	Male			3,64	1,09		
C2	Female	5,482	0,020	2,98	1,09	-2,157	0,032
	Male			3,23	1,17		
C3	Female	2,447	0,119	3,44	1,14	-3,021	0,003
	Male			3,78	1,13		
C7	Female	9,249	0,03	3,63	0,97	-3,628	0,000
	Male			3,97	0,89		
C10	Female	7,133	0,008	3,19	1,21	-3,573	0,000
	Male			3,60	1,10		
C11	Female	5,002	0,026	2,96	1,32	-5,031	0,000
	Male			3,58	1,18		
C20	Female	0,404	0,525	3,46	1,10	3,059	0,002
	Male			3,13	1,09		
C21	Female	3,008	0,84	3,18	1,27	4,041	0,000
	Male			2,69	1,17		

**Table 8.** Independent sample t-test on gender variable according to book attitude items

Items	Gender	<i>Levene's test for equality of variance</i>		M	S.D.	t	p
		F	p				
B1	Female	0,006	0,940	4,43	0,75	4,965	0,000
	Male			4,01	0,97		
B2	Female	1,008	0,316	3,72	1,01	1,979	0,048
	Male			3,52	1,05		
B3	Female	3,221	0,073	3,83	1,05	4,467	0,000
	Male			3,36	1,08		
B4	Female	0,620	0,431	3,86	1,01	5,048	0,000
	Male			3,34	1,04		
B5	Female	2,007	0,157	2,58	1,13	3,890	0,000
	Male			2,15	1,10		
B6	Female	21,926	0,000	4,76	0,55	3,236	0,001
	Male			4,54	0,75		
B7	Female	0,578	0,447	4,30	0,78	3,847	0,000
	Male			3,97	0,94		
B8	Female	6,965	0,009	1,55	1,02	-3,389	0,001
	Male			1,92	1,18		
B10	Female	3,662	0,056	3,79	1,02	3,747	0,000
	Male			3,40	1,06		
B11	Female	12,043	0,001	4,09	0,93	4,600	0,000
	Male			3,62	1,10		
B12	Female	0,150	0,699	4,41	0,79	2,883	0,004
	Male			4,17	0,87		
B13	Female	7,346	0,007	1,53	0,84	-2,009	0,045
	Male			1,72	1,03		
B16	Female	1,478	0,225	4,38	0,61	3,078	0,002
	Male			4,16	0,85		
B17	Female	0,106	0,745	4,20	0,82	2,741	0,007
	Male			3,96	0,92		
B18	Female	4,862	0,028	1,50	0,85	-2,709	0,007
	Male			1,75	1,01		
B19	Female	0,609	0,436	4,25	0,80	3,549	0,000
	Male			3,94	0,97		
B20	Female	1,651	0,200	2,26	1,10	-2,895	0,004
	Male			2,58	1,16		

Moreover, the same items were analyzed by independent sample t-test according to accommodation places (county center versus village). The results showed that two items in computer and two items in book have significantly differed according to accommodation place variable (Table 9).

**Table 9.** Independent sample t-test on accommodation place variable

Items	Accommodation Place	Levene's test for equality of variance		M	S.D.	t	p
		F	p				
C7	County Center	0,33	0,855	3,86	0,97	2,120	0,035
	Village			3,66	0,89		
C13	County Center	1,891	0,170	1,97	1,01	-2,564	0,011
	Village			2,24	1,03		
B13	County Center	8,430	0,004	1,53	0,82	-2,052	0,041
	Village			1,73	1,03		
B19	County Center	0,637	0,425	4,19	0,84	2,165	0,031
	Village			4,00	0,92		

Similarly, the students' answers were statistically examined by utilizing independent sample t-tests (yes/no levels) to figure out whether having a library or personal computer at home makes a significant difference or not. Results on Table 10 display that three computer items and three book items differed significantly in terms of having a library at home variable. Additionally, Table 11 also shows that four computer items and three book items differed significantly in regards to having a personal computer at home variable.

**Table 10.** Independent sample t-test on having a library at home variable

Items	Having a library at home	Levene's test for equality of variance		M	S.D.	t	p
		F	p				
C7	Yes	20,277	0,000	3,95	0,86	3,861	0,000
	No			3,59	1,01		
C11	Yes	0,165	0,685	3,09	1,32	-2,441	0,015
	No			3,40	1,25		
C12	Yes	0,002	0,963	4,29	0,79	1,982	0,048
	No			4,13	0,86		
B6	Yes	12,953	0,000	4,73	0,55	2,115	0,035
	No			4,59	0,75		
B14	Yes	0,450	0,503	1,76	1,01	-2,092	0,037
	No			1,97	1,07		
B17	Yes	0,153	0,696	4,18	0,77	2,198	0,028
	No			3,99	0,97		

**Table 11.** Independent sample t-test on having a personal computer at home variable

Items	Having a personal computer at home	<i>Levene's test for equality of variance</i>		M	S.D.	t	p
		F	p				
C3	Yes	12,549	0,000	3,99	1,04	3,319	0,001
	No			3,52	1,15		
C4	Yes	6,177	0,013	3,87	1,14	2,799	0,006
	No			3,43	1,27		
C7	Yes	1,507	0,220	4,15	0,87	3,517	0,000
	No			3,71	0,95		
C10	Yes	17,061	0,000	3,87	1,02	4,245	0,000
	No			3,28	1,19		
B10	Yes	0,093	0,761	3,34	0,97	-2,391	0,017
	No			3,67	1,06		
B14	Yes	5,783	0,017	1,52	0,82	-2,932	0,004
	No			1,93	1,07		
B19	Yes	0,040	0,841	4,34	0,78	2,300	0,022
	No			4,07	0,91		

The survey items were also analyzed by independent sample t-test to examine whether the type of high school (regular versus vocational) caused a significant difference or not (Table 12). The results showed two computer related items and five book related items that caused a significant difference among the groups.

**Table 12.** Independent sample t-test on school type variable

Items	School Type	<i>Levene's test for equality of variance</i>		M	S.D.	t	p
		F	p				
C2	Vocational	0,594	0,441	2,91	1,15	-2,669	0,008
	Regular			3,21	1,10		
C4	Vocational	3,373	0,067	3,71	1,20	2,707	0,007
	Regular			3,37	1,28		
B2	Vocational	3,914	0,049	3,43	1,04	-3,109	0,002
	Regular			3,76	1,00		
B3	Vocational	0,124	0,725	3,48	1,07	-2,037	0,042
	Regular			3,71	1,09		
B4	Vocational	1,309	0,253	3,47	1,07	-2,446	0,015
	Regular			3,73	1,02		
B7	Vocational	1,467	0,227	4,02	0,98	-2,457	0,014
	Regular			4,24	0,78		
B10	Vocational	3,242	0,073	3,41	1,07	-3,277	0,001
	Regular			3,75	1,02		

Between the second and third parts, an intermediary question was given to students to find out which tool they preferred to learn something (Table 13). The responses to this question revealed that majority of the students preferred both tools as learning medium.

**Table 13.** The learning medium preference; book versus computer

<b>Learning options</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Books	21	5,1
Computers	69	16,7
Both books and computers	265	64,3
No idea	12	2,9
Missing	45	10,9
<b>Total</b>	<b>412</b>	<b>100,0</b>

After the second part of the study, the students were given 17 survey items on how students feel about books or computers on a 5-point Likert scale (from strongly disagree to strongly agree). Table 14 shows the survey items and their basic statistics.

**Table 14.** Survey items from third part of the study and their basic statistics

<b>Items</b>	<b>n</b>	<b>M</b>	<b>S.D.</b>
1. Books could be carried easier than computers.	410	3,82	1,13
2. Computer's voice distracts me.	409	2,44	1,06
3. Reading a book is more comfortable than using a computer.	410	3,68	1,02
4. It is easy to find information on computers.	410	4,30	0,89
5. Using a computer is difficult.	410	2,22	1,02
6. Books are more secure than computers.	411	3,41	1,07
7. Accessing information on books is faster than computers.	410	2,55	1,06
8. Computers provide lots of information from a variety of sources.	410	4,31	0,79
9. Books are more usable, since they are brought up with you all the time.	409	3,69	1,04
10. Computers can be time consuming.	410	2,18	1,07
11. Computers are more fun than books.	409	3,76	1,02
12. Information from books is more reliable	408	3,32	1,03
13. Information from computers is more up to date.	410	3,84	0,94
14. Books are easier to annotate, highlight, bookmark, and make notes from.	411	3,74	0,96
15. Books allow greater thought, imagination, and initiative.	411	3,85	1,00
16. Information from computers is not memorable.	410	2,78	1,05
17. Books are more personal, tangible, human, more appealing, like the feel and look.	412	3,69	1,03

Additional analysis was conducted to see whether gender caused a significant difference on the items (Table 15). Independent sample t-test revealed that six survey items significantly differed according to gender variable (female/male) ( $p < .05$ ).

**Table 15.** Independent sample t-test on gender variable

Items	Gender	<i>Levene's test for equality of variance</i>		M	S.D.	t	p
		F	p				
3	Female	9,635	0,002	3,87	0,95	4,228	0,000
	Male			3,44	1,06		
9	Female	13,393	0,000	3,83	0,94	2,960	0,003
	Male			3,52	1,14		
11	Female	4,219	0,041	3,64	1,04	-2,736	0,007
	Male			3,91	0,97		
14	Female	7,571	0,006	3,86	0,92	2,713	0,007
	Male			3,60	0,99		
15	Female	16,647	0,000	4,04	0,88	4,375	0,000
	Male			3,61	1,08		
17	Female	2,087	0,149	3,82	0,99	2,894	0,004
	Male			3,53	1,06		

Besides, accommodation place (county center versus village) variable was analyzed by independent sample t-test to examine whether it caused a significant difference among the items (Table 16).

**Table 16.** Independent sample t-test on accommodation place variable

Items	Accommodation place	<i>Levene's test for equality of variance</i>		M	S.D.	t	p
		F	p				
2	County Center	2,161	0,142	2,31	1,02	-3,091	0,002
	Village			2,64	1,09		
17	County Center	6,800	0,009	3,57	1,06	-3,099	0,002
	Village			3,89	0,94		

Having a library at home or personal computer variables were analyzed by independent sample t-test. The results showed that having a personal computer did not cause any significant difference on the items whereas only one single item on having a personal library made a significant difference (Table 17).

**Table 17.** Independent sample t-test on having a library at home variable

Items	Having a library at home	<i>Levene's test for equality of variance</i>		M	S.D.	t	p
		F	p				
2	Yes	12,341	0,000	2,32	0,96	-2,391	0,017
	No			2,57	1,15		

The items were also analyzed by independent sample t-test to investigate whether the type of high school (regular versus vocational) created a significant difference (Table 18).

**Table 18.** Independent sample t-test on school type variable

Items	School Type	<i>Levene's test for equality of variance</i>		M	S.D.	t	p
		F	p				
3	Vocational	1,446	0,230	3,55	1,04	-2,068	0,039
	Regular			3,76	1,00		
7	Vocational	1,381	0,241	2,35	1,01	-3,118	0,002
	Regular			2,68	1,07		
9	Vocational	10,214	0,002	3,53	1,13	-2,506	0,013
	Regular			3,80	0,97		
14	Vocational	0,161	0,688	3,61	0,92	-2,253	0,025
	Regular			3,83	0,98		

#### 4. CONCLUSIONS & DISCUSSIONS

The overall study results show that study participants recognize the advantages and disadvantages of computers in comparison to books. Additionally, when mean scores were examined for the same items on computers and books, higher mean scores were observed for book items where the rural area students highlighted books being a learning tool and their easily accessible features. This finding confirms the theoretical argument that the youth of today could regard computers as toys or machines in which they can deal with non-academic works such as surfing on the Internet, playing games, or sending e-mails (Noyes & Garland, 2005). Even the early studies (such as Hellerstein, 1986) demonstrated that computers, as communication media, have been utilized for certain pleasure purposes.

As for gender variable, female and male students differed in many attitude items. Although the mean scores of some attitude items were diverged, the main differentiation was seen in book related items. Moreover, female students' mean scores for feeling factors for both computers and books were higher than male students except for one item referring to computers' joyfulness. In order to complement these findings and add a theoretical perspective, females have less opportunity to access digital technologies than males; which is especially valid for females from rural areas (Mumporeze & Prieler, 2017). In general, many studies have highlighted that the use of computer-based technology and performance tasks requiring computers have been affected by computer anxiety (Bozionelos, 2001). In their longitudinal study, Walstrom, Thomas and Weber (2010) explored that female participants were more pessimistic than male counterparts regarding the impact of computers because of the fact that males have more experience and/or contact with computers. Therefore, the female students from rural areas who have less computer access opportunities would feel more anxious about using them. That situation will clearly reflect on their attitudes and real life computer skills and knowledge. Therefore, it is possible to assert that the quality of females lives in rural areas could be improved by sustaining the equal access to computers and the Internet (Mumporeze & Prieler, 2017).

Like gender variable, being enrolled at a vocational or regular high school created a significant difference on attitude and feeling items. While attitude items regarding books were much higher than computer items, all statistically differed items for feeling to both medium were about only books. Indeed, the students' responses from regular high school showed that the mean score of these items were higher than students from vocational high school. Several studies have reported that books are still preferred by individuals over computers in some situations. Although it may be suggested that demand for books has been disappearing due to the advance of computer utilization, people still hold positive attitude to books for several reasons (Noyes & Garland, 2005). If individuals use computers with more time and have advanced skills, they might demonstrate superiority and less physiological issues toward computers (Beckers & Schmidt, 2003).

Living in a county center or village did not show any divergence to computers and books. Only four items for attitudes and two items for feelings differed statistically. Cruz-Jesus, Vicente, Bacao, and Oliveira (2016) noted that socio-economic elements such as income, age, education and others play a vital role in the formation of an asymmetry in ICT adoption and utilization. Similarly, individuals' features such as social and communication functionality, habit, income, gender, and age could be main



drivers of ICT acceptance (Chipeva et al., 2018). Therefore, other variables should be investigated to reveal the variabilities. To illustrate, having a library and a personal computer at students' home made a difference regarding attitudes for computers and books. Having a library at home highlighted the favorable attitude items for computers and books. Similar findings were valid for students who have a personal computer at home. Although spending more time with computers does not guarantee increased preference for achieving tasks using the technological devices (Valentine et al., 2017), income to fulfill financial requirements for obtaining ICT has been considered as one of the major factors for digital divide (Chipeva et al., 2018). In general, the positive correlation between computer attitudes and computer experience has been highlighted in the literature (Garland & Noyes, 2004, 2008). Consistent with the literature on the relationship between attitude and experience; therefore, these results support previous research and recommendations.

Lastly, the majority of the students remarked that both books and computers could be considered as a medium of learning. Moreover, the number of students who preferred computers as a learning medium were much higher than their counterparts whose preference were toward books. These results support the statements highlighted in the literature that as a potential benefit, computer platforms have an advantage of innovative interactivity providing motivation, and increased availability and flexibility to reach learning materials, and advanced interactivity (Valentine et al., 2017). Indeed, some people cultivate more effective reading habits on paper than screen as a display medium (Ackerman & Lauterman, 2012).

Although the idea of paperless classrooms using digital devices for reading has gained more attention (Singer & Alexander, 2017a), some individuals still think that books are considered as a more permanent and easily transferable reading medium (Noyes & Garland, 2005). As Noyes and Garland (2005) pointed out people have more favorable attitudes toward books than computers. They continue to assert that this attitude is valid in comparative conditions; otherwise, individuals do not hold negative feelings to computers.

Even though number of years of schooling, literacy rate and income are major drivers in the utilization of the ICT (Szeles, 2018), the contemporary perception of digital divide embodies access to computers and the Internet in the information society (Beckers & Schmidt, 2003). In fact, Mayes, Sims and Koonce (2001) predicted that excessive reading information from papers might change in the future. Therefore, other than forcing people to utilize computers other than books, it is important to reveal their preferences and attitudes toward these two media and create opportunities accordingly. Last but not least, providing more technology related opportunities to rural areas and females must be a priority of every state for fighting against adverse effects of digital divide.

#### **4.1. Limitations and Future Research**

The purposeful and convenient sample is not a representative of any larger population of Turkey. Thus, other counties from different regions must be selected by considering their socio-economic status. Hence, the results of this study cannot be generalized to other cases. Therefore, the study could be duplicated with different samples and analyzed by stronger statistical analysis.

Beyond quantitative analysis, in-depth qualitative studies should be conducted to reveal the underlying reasons of the quantitative findings. More theoretically, research in this area can be informed by longitudinally studying long-term effects of computer versus paper-based texts in educational settings (Pervez, 2018). Although many studies have been conducted to understand the process while either people process text printed or digital, there is lack of studies, which investigate the more beneficial medium in terms of when, for whom, and for what purposes (Singer & Alexander, 2017a).

## 5. REFERENCES

- Ackerman, R., & Lauterman, T. (2012). Taking reading comprehension exams on screen or on paper? A metacognitive analysis of learning texts under time pressure. *Computers in Human Behavior, 28*, 1816–1828.
- Beckers, J. J., & Schmidt, H. G. (2003). Computer experience and computer anxiety. *Computers in Human Behavior, 19*, 785–797.
- Bozionelos, N. (2001). Computer anxiety: relationship with computer experience and prevalence. *Computers in Human Behavior, 17*, 213–224.
- Burt, G. (2006). Media effectiveness, essentiality, and amount of study: A mathematical model. *British Journal of Educational Technology, 37*(1), 121–130.
- Chipeva, P., Cruz-Jesus, F., & Oliveira, T., & Irani, Z. (2018). Digital divide at individual level: Evidence for Eastern and Western European countries. *Government Information Quarterly, 35*(3), 460–479. <https://doi.org/10.1016/j.giq.2018.06.003>.
- Cruz-Jesus, F., Vicente, M. R., Bacao, F. & Oliveira, T. (2016). The education-related digital divide: An analysis for the EU-28. *Computers in Human Behavior, 56*, 72–82.
- Erdiaw-Kwasie, M. O., & Alam, K. (2016). Towards understanding digital divide in rural partnerships and development: A framework and evidence from rural Australia. *Journal of Rural Studies, 43*, 214–224.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Publications.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed). New York: McGraw-Hill.
- Garland, K. J., & Noyes, J. M. (2004). Computer experience: A poor predictor of computer attitudes. *Computers in Human Behavior, 20*, 823–840.
- Garland, K. J., & Noyes, J. M. (2008). Computer attitude scales: How relevant today?. *Computers in Human Behavior, 24*, 563–575.
- Goncalves, G., Oliveira, T., & Cruz-Jesus, F. (2018). Understanding individual-level digital divide: Evidence of an African country. *Computers in Human Behavior, 87*, 276–291.
- Hellerstein, L. N. (1986). The social use of electronic communication at a major university. *Computers and the Social Sciences, 1* (3-4), 191–197.
- Hermena, E. W., Sheen, M., AlJassmi, M., AlFalasi, K., AlMatroushi, M. & Jordan, T. R. (2017). Reading rate and comprehension for text presented on tablet and paper: Evidence from Arabic. *Frontiers in Psychology, 8*, doi: 10.3389/fpsyg.2017.00257
- Hohlfeld, T. N., Ritzhaupt, A. D., Dawson, K., & Wilson, M. L. (2017). An examination of seven years of technology integration in Florida schools: Through the lens of the Levels of Digital Divide in Schools. *Computers & Education, 113*, 135–161.
- Kazanci, Z. (2015). University students' preferences of reading from a printed paper or a digital screen - A longitudinal study. *International Journal of Culture and History, 1*(1), 50–53.
- Mangen, A., Walgermo, B. R., & Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research, 58*, 61–68.
- Mayes, D. K., Sims, V. K., & Koonce, J. M. (2001). Comprehension and workload differences for VDT and paper-based reading. *International Journal of Industrial Ergonomics, 28*, 367–378.
- Mumporeze, N., & Prieler, M. (2017). Gender digital divide in Rwanda: A qualitative analysis of socioeconomic factors. *Telematics and Informatics, 34*, 1285–1293.
- Nishijimaa, M., Ivanauskas, T. M., & Sarti, F. M. (2017). Evolution and determinants of digital divide in Brazil (2005–2013). *Telecommunications Policy, 41*, 12–24.
- Noyes, J.M., Garland, K.J., & Robbins, E.L. (2004). Paper-based versus computer-based assessment: Is workload another test mode effect? *British Journal of Educational Technology, 35*, 111–113.
- Noyes, J. & Garland, K. (2005). Students' attitudes toward books and computers. *Computers in Human Behavior, 21*, 233–241.
- Noyes, J. M., & Garland, K. J. (2008). Computer- vs. paper-based tasks: Are they equivalent?. *Ergonomics, 51* (9), 1352–1375.
- OECD (2001). *Understanding the Digital Divide*. OECD Publications. Retrieved from <https://www.oecd.org/sti/1888451.pdf>
- Park, S. (2017). Digital inequalities in rural Australia: A double jeopardy of remoteness and social exclusion. *Journal of Rural Studies, 54*, 399–407.
- Pervez, J., & Aghasatourian, N. (2018). Computer versus paper-based texts: Effects on reading recollection. *California State Polytechnic University, Pomona*. Retrieved from [http://broncoscholar.library.cpp.edu/bitstream/handle/10211.3/202440/PervezJohn\\_Research2018.pdf?sequence=1](http://broncoscholar.library.cpp.edu/bitstream/handle/10211.3/202440/PervezJohn_Research2018.pdf?sequence=1)
- Rao, S.S. (2005). Bridging digital divide: Efforts in India. *Telematics and Informatics, 22*, 361–375.
- Sharifirad, S. & Sharifirad, M. S. (2011). The preference of computers over books and anxiety among Iranian college students: The moderating role of demographic factors. Y. Wang (Ed.): *Education Management, Education Theory & Education Application*, 923–932.

- Singer, L. M., & Alexander, P. A. (2017a). Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*, 87 (6), 1007– 1041.
- Singer, L. M., & Alexander, P. A. (2017b). Reading across mediums: Effects of reading digital and print texts on comprehension and calibration. *The Journal of Experimental Education*, 85 (1), 155-172.
- Smith, B., Caputi, P., & Rawstorne, P. (2007). The development of a measure of subjective computer experience. *Computers in Human Behavior*, 23, 127–145.
- Szeles, M. R. (2018). New insights from a multilevel approach to the regional digital divide in the European Union. *Telecommunications Policy*, 42, 452–463.
- Valentine, A., Belski, I., & Hamilton, M. (2017). Developing creativity and problem-solving skills of engineering students: A comparison of web- and pen-and paper-based approaches. *European Journal of Engineering Education*, 42(6), 1309-1329.
- Walstrom, K. A., Thomas, C. E., & Weber, A. (2010). Changes in student computer technology attitudes over 20 years: 1988 to 2009. *Journal of Computer Information Systems*, 51 (2), 81-86.
- Wilfong, J. D. (2006). Computer anxiety and anger: The impact of computer use, computer experience, and self-efficacy beliefs. *Computers in Human Behavior*, 22, 1001–1011.

## Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algılarının Değişime İlişkin Tutumlarına Etkisi<sup>1</sup> The Effect of Teachers' Perceptions of Organizational Trust on Their Attitudes towards Change

Kazım ÇELİK<sup>2</sup>, Muharrem GENCER<sup>3</sup>

**Öz:** Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel güven algılarının değişime ilişkin tutumlarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın örneklemini, Burdur ili Yeşilova, Karamanlı ve Tefenni ilçelerinde görev yapan 315 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, Örgütsel Güven Ölçeği ve Değişime Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız iki örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin örgütsel güven algılarının ve değişime ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu, öğretmenlerin değişime ilişkin tutumlarının yaşa ve kıdeme göre farklılaştığı bulunmuştur. Yöneticiye güven, paydaşlara güven ve meslektaşlara güvenin değişime ilişkin tutumu pozitif yönde yordadığı saptanmıştır. Araştırmanın bulguları, ilgili alınyazın ışığında tartışılarak gelecekte yapılacak çalışmalar için çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar sözcükler:** Örgütsel güven, değişim, algı, tutum.

**Abstract:** The purpose of this study is to determine the effect of teachers' perceptions of organizational trust on their attitudes towards change. The sample, which is designed in the relational survey model, consists of 315 teachers working in the districts of Yeşilova, Karamanlı and Tefenni in Burdur province. Data were collected by Organizational Trust Scale and Change Attitude Scale. Independent samples t-test, one-way variance analysis and multiple regression analysis were used in the analysis of the data. It was found out that teachers' perceptions of organizational trust and their attitudes towards change were at high level and teachers' attitudes towards change differed according to age and seniority. Besides, it was determined that trust in principal, clients and colleagues predicted the attitude towards change positively. The results were discussed in the light of relevant literature and various recommendations for future research were made.

**Keywords:** Organizational trust, change, perception, attitude

### Cite this article as:

Çelik, K., & Gencer, M. (2019). Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının değişime ilişkin tutumlarına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 108-124.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Organizations need a sense of trust that will strengthen their corporate commitment to enable employees to use their qualities and creativity. For this reason, the concept of organizational trust has recently taken an important status in all organizations worldwide (Halis, Gökğöz & Yaşar, 2007). Trust, which is founded on the basis of employees' relations with each other and with the organization, Paliszkiwicz and Koochang (2013) have defined as an individual's belief and positive expectation for a situation or a person. Because of the fact that their input and output are human (Türker & Çelik, 2018) trust has a more important position for schools that are educational organizations. Due to this, in the past few years, issues related to trust have been at the center of debates about the future of education (Louis, 2007). Hoy and Tschannen-Moren (2003) examined organizational trust in schools with trust in principal, colleagues and clients (parents and students) dimensions.

The concept of change, which has been effective since mankind's existence, is being felt more prominently in our time. Organizations have to adapt to changes and developments that are taking

<sup>1</sup> Bu çalışmanın bir kısmı 8-10 Haziran 2015 tarihinde gerçekleştirilen 2. Uluslar Arası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi A.B.D., e-posta: kcelik@pau.edu.tr

<sup>3</sup> Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Burdur, e-posta: muharremgencer1978@hotmail.com

place in order to survive and compete with other organizations. Organizational change can be described as a qualitative and quantitative differentiation, passing from an existing situation to a different one and an intervention from inside or outside over time (İlğan, 2007). As long as developments in the world continue technologically and scientifically, changes will continue to be made in schools the main task of which are to provide their outputs' adaptation to society and to raise individuals who can keep up with these developments. In order to succeed change initiatives in schools, teachers need to develop positive attitudes towards change in trust-based work environments. For this reason, the concept of trust that takes part in social network of schools has been the subject of many researches in recent years (Bökeoğlu & Yılmaz, 2008; Cerit, 2009; Çağlar, 2011; Hoy & DiPaola, 2008; İşcan & Sayın, 2010; Jiang, Gollan & Brooks, 2017; Memduhoğlu & Zengin, 2011; Nedkovski, Guerci, Battisti & Siletti, 2017; Taşkın & Dilek, 2010; Yılmaz, 2009). However, no research has been found in the literature on the concept of organizational trust and change discussed together. In this research, in order to contribute to the related literature, it was aimed to determine the levels of teachers' perceptions of organizational trust and their attitudes towards change and the effect of organizational trust on attitude towards change.

### **Method**

This research, which examines the effect of teachers' organizational trust perceptions on change attitudes, is designed in relational survey model. The sample of the research conducted in the districts of Yeşilova, Karamanlı and Tefenni in Burdur province in 2017-2018 academic year consists of 315 teachers. For the collection of the data, "Organizational Trust Scale" developed by Hoy and Tschannen-Moran (2003); adapted to Turkish by Özer, Demirtaş, Üstüner and Cömert (2006) and "Change Attitude Scale" developed by Tanrıoğen (2000) were used. Descriptive analyses such as arithmetic mean, standard deviation, independent samples t-test and one-way variance analysis and stepwise multiple regression were used in the analysis of the data.

### **Result and Discussion**

As a result of the research, it was reached that in their schools teachers trust principals the most and clients (students and parents) the least. Teachers' trust in principals is so important for the operation of schools. Because, teachers who trust principals can show more collaborative, self-sacrificing, and open-minded behavior. Although the quality of education is enhanced by cooperating with students and parents and the teachers who prepare students for life during the education process, teachers trust students and parents the least. Similarly in their studies, Ayık, Savaş and Çelikel (2014), Bökeoğlu and Yılmaz (2008), Ergün (2017), Tschannen-Moran (2001) reached the conclusion that teachers trust principals the most and clients the least. The perceptions of teachers towards organizational trust scale were collected at a high level. This result shows that teachers have a sense of trust in their schools. Similar to the study, Polat and Celep (2008) found out that teachers had a high level of trust. Research has also been found in the literature to reveal that teachers have trust at medium level (Bökeoğlu & Yılmaz, 2008; Kalaycı, 2007; Yıldız, 2013).

When the results of the teachers' attitudes towards organizational change and sub-dimensions are examined, it is seen that the highest average score belongs to cognitive dimension and the lowest average score belongs to psychomotor dimension. This result shows that psychomotor namely behavioral element of attitude has emerged as a result of cognitive and affective elements (İnceoğlu, 2010). Teachers' attitude towards overall organizational change scale is at high level. It can be said that towards change, which is considered as a natural and inevitable phenomenon in the schools (Beycioğlu & Aslan, 2010), teachers have developed positive attitudes. Unlike this study, Kurşunoğlu and Tanrıoğen (2006) reached the conclusion that teachers' attitudes towards organizational change were at medium level.

In the study, it has been found out that there is no significant difference between the teachers' perceptions of organizational trust according to gender, age, seniority and branches. According to this result, it can be said that variables taken into account do not affect teachers' perceptions of organizational trust. It was revealed that teachers' attitudes towards organizational change were not different according to their gender and branches, however they differed according to their age and seniority. The attitudes of 41 year old and older teachers towards change were found to be lower than the attitudes of 21-30 and 31-40 year old teachers. The reason why 41 and upper-age teachers' attitudes towards change was low that they do not want to change the habits and behaviors they have lived for a long time. Similarly, it has been found that attitudes of teachers with 10-19 years and 20

years and up seniority towards change are lower than the attitudes of teachers with 1-9 years of seniority. According to this result, it can be said that teachers with low seniority may be more dynamic and enthusiastic, motivation levels of the teachers who have been in the profession for many years may decrease because of this, their attitudes towards change may have fallen.

In this study; trust in principals, colleagues, students and parents are significant predictors of teachers' attitudes towards change. In schools where trust, key element of intra-organizational relationships, is dominant (Krotand & Lewicka, 2012) because teachers work more comfortable and dedicated, they may become more open to change in order to develop themselves and their institutions. As a result, in order for teachers to develop positive attitudes towards change and for change initiatives to achieve the desired results, it can be said that existence of a school culture based on trust plays a catalyst role.

## 1. GİRİŞ

Rekabet ortamının giderek arttığı günümüzde, örgütler amaçlarını gerçekleştirebilmek için sahip oldukları maddi ve beşeri kaynakları en etkin biçimde kullanabilmeyi hedeflemektedirler (Çelik & Tabancalı, 2012). Örgütlerde özellikle çalışanların, işe ait bilgi ve becerilerini kullanabilmesi için kurumsal bağlılığını pekiştirecek güven duygusuna ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle örgütsel güven, dünya çapındaki tüm örgütlerde son zamanlarda giderek önemi artan bir kavram haline gelmiştir (Halis, Gökğöz & Yaşar, 2007). Çalışanların birbirleriyle ve örgütle ilişkilerinin temelini oluşturan güven, geniş boyutlu bir kavram olup, farklı bilimlere konu olmuştur.

İnsanlık tarihinin başlangıcından itibaren insan ilişkilerinin vazgeçilmez unsurları arasında yer alan güven kavramını Paliszkievicz ve Koochang (2013), bireyin bir duruma veya karşısındaki kişiye inancı ve olumlu beklentisi olarak tanımlamışlardır. Bromiley ve Cummings (1996) güvenin; a) açıkça ya da örtük olarak başkaları için iyi niyete sahip olma b) her durumda dürüst olma c) fırsat bulursa bile başkalarından aşırı yarar sağlamaya çalışmamayı beraberinde getireceğini ifade etmişlerdir. Temelinde iyi niyetin ve yetkinliğin olduğu güven (Das & Teng, 2001), örgütlerde verimliliği en üst düzeye taşımak için oluşturulması gereken yapı taşlarından biri olarak düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmacılar tarafından örgütsel güvenle ilgili birçok tanımlama yapılmıştır. Örneğin Mishra (1996), örgütsel güveni örgütteki ilişki ve etkileşimlerde çalışanların birbirlerine açık, dürüst, ilgili, gerçekçi davranması ve temel amaç, norm ve değerlerden haberdar olma isteği; Gilbert ve Tang (1998) ise çalışandaki güven ve destek duygusu olarak tanımlamışlardır. Shockley-Zalabak, Ellis ve Winograd (2000) güvenilir örgüt yapısını, bireyin diğer çalışanların rolleri, ilişkileri, deneyimleri ve dayanışmalarındaki niyet ve davranışları hakkında pozitif beklentilere sahip olunan ortam olarak betimlemişlerdir.

Örgütün kendisi ve çalışanları amaçlarına ulaşmak noktasında birbirlerine ihtiyaç duyarlar. Örgütleri daha iyi bir konuma taşımada önemli sorumluluklar üstlenen yöneticiler ve örgüt çalışanları birbirlerinin ihtiyaçlarını karşıladıklarında aralarında güven duygusu oluşur. Özellikle örgüt uygulamalarının adaletli olması çalışanların örgüte ve yöneticilere duyduğu güveni artırır. Yapılan çalışmalar örgütsel adaletin güven ortamının sağlanmasında önemli etkiye sahip olduğunu göstermiştir (İşcan & Sayın, 2010; Bidarian & Jafari, 2012; Al-Abrow, Shaker Ardakani, Harooni, 2013; Fischer, 2012; Yıldız, 2013; Aksoy, 2016). Örgütlerde güven ortamının oluşması ise çalışanların örgütlerine duydukları bağlılığı (Taşkın & Dilek, 2010; Candan, 2014; Iqbal & Ahmad, 2016; Lashari, Moazzam, Salman & Irfan, 2016), iş doyumlarını (Siddiqi & Kharshiing, 2015; Çiçek & Şahin Macit, 2016) ve iş performanslarını (Büte, 2011; Usikalu, Ogunleye & Effiong, 2015) artırarak örgütsel verimliliğe önemli katkıda bulunur. Örgütlerin başarısı üzerinde önemli etkilere sahip olan güven konusunun giderek daha çok önem kazanmasıyla birlikte araştırmacılar örgütsel güven kavramı ile ilgili çalışmalar yapmışlar ve örgütsel güvenle ilgili çeşitli modeller kurmuşlardır. Mishra (1996) oluşturduğu güven modelinde yeterlik, açıklık, ilgililik ve itimat edilirlilik olarak dört farklı güven boyutunu tanımlamıştır. Shockley-Zalabak, Ellis ve Winograd (2000), Mishra'nın modeline özdeşleşme boyutunu eklemiştir. Bromiley ve Cummings (1996) ise geliştirdikleri örgütsel güven envanterinde güveni; duygusal, bilişsel ve niyetsel olarak sınıflandırmışlar ve örgütsel güvenin örgüt içinde ya da örgütler arasında işlem maliyetlerini azalttığını açıklamışlardır.

Tüm örgütlerin refahı için gerekli olan güven olgusu, temel girdi ve çıktıları insan olması nedeniyle eğitim örgütleri olan okullarda (Türker & Çelik, 2018) daha önemli bir konumdur. Okullarda güven ortamının sağlanması öğretmen profesyonelliğini (Tschannen-Moran, 2009) dolayısıyla akademik başarıyı (Goddard & Salloum, 2009) artırarak kısa vadede okulu, uzun vadede

okulla etkileşim halinde olan toplumu etkiler. Güven ortamı olmayan okullarda çalışanlar, daha çok kendilerini korumaya yönelik çabalar sergileyecekleri için eğitim-öğretimin amaçlarını aksatabilirler. Bu nedenle geçtiğimiz yıllarda güvenle ilişkili konular eğitimin geleceği hakkındaki tartışmaların merkezine oturmuştur (Louis, 2007). Örgütsel güven; çalışanların meslektaşlarına, yöneticilerine, örgüt yapısına, paydaşlarına vb. unsurlara duyduğu güven olarak sıralanabilir. Hoy ve Tschannen-Moren (2003) okullarda örgütsel güveni yöneticiye, meslektaşlara ve paydaşlara (veli ve öğrencilere) güven boyutları ile incelemiştir. Örgütün başat kaynağı olan çalışan ve yönetici arasındaki olumlu ilişkilerin temelini karşılıklı güven oluşturur. Çalışanlar yöneticilerine güvendiklerinde örgütün amaçlarını daha etkin gerçekleştirebilmek için çaba gösterirler (Whitener, Brodt, Korsgaard & Werner, 2013). Çünkü yöneticiye güven, örgütsel verimlilik ve genel memnuniyet (Ellis & Shockley-Zalabak, 2001), örgütsel kimlik ve rol performansı (Schaubroeck, Peng & Hannah, 2013) davranışlarını pozitif yönde etkiler. Benzer şekilde meslektaşlarına güven, çalışanları eylemlerinde adil davranmaya, işbirliğine, dostluk ve etkili iletişime, olumlu sosyal ağlara, destek duygusuna ve sosyo-duygusal memnuniyete yol açar (Ferres, Connell & Travaglione, 2004). Ayrıca Tan ve Lim (2009) çalışanların iş arkadaşlarına karşı hissettikleri güvenin örgüt içindeki bütün güveni etkilediğini ileri sürmüşlerdir. Eğitim örgütlerinde yönetici ve meslektaşlara güvenin yanı sıra öğretmenler eğitimin ortak hedeflerini başarmak için paydaşlarına yani öğrenci ve velilere güvenmek zorundadırlar. Öğrenciler ve öğretmenler arasındaki güvene dayalı ilişkiler öğrencilerin akademik başarısını beslemekte (Goddard, Tschannen-Moran & Hoy, 2001) aynı zamanda okulların amaçlarına ulaşması için büyük rol oynamaktadır (Moore, 2010).

Birbirlerine ve işyerlerine güven duyan çalışanların oluşturduğu örgütler, yüksek güven duygusunun çok çeşitli kapsamdaki sosyal ilişki türlerinin ortaya çıkmasına olanak tanınması sebebiyle örgütsel değişime uyum açısından daha başarılıdırlar (Çağlar, 2011). İnsanın varoluşundan bu yana etkisini gösteren değişim kavramı, özellikle çağımızda daha belirgin olarak hissedilmektedir. Örgütler yaşamlarını sürdürebilmek için yaşanan değişim ve gelişmelere uyum sağlamak ve diğer örgütlerle rekabet etmek zorundadırlar. Çünkü örgütleri çevreden izole etmek mümkün olmadığı gibi, varlıklarını ve rekabet gücünü sürdürmek isteyen örgütlerin, iç ve dış çevredeki değişimleri görmezden gelmesi mümkün değildir (Genç, 2004)

Örgüt içindeki herhangi bir birimin davranışlarında, yapılarında, yöntemlerinde, amaçlarında ya da çıktılarında değişiklik yapma süreci olarak tanımlanan (Hanson, 1996) örgütsel değişim, zaman içerisinde içeriden ya da dışarıdan müdahale ile örgütün faaliyetlerinde ve yapısında meydana gelen farklılaşma olarak ifade edilebilir (İlğan, 2007). Değişim girişimleri etkili bir şekilde yönetilirse, örgütün başarısında büyük rol oynar. Hiçbir örgüt değişime engel olamayacağından, örgütlerde değişim arzusu katlanarak artmaktadır. Bunun için çalışanlar tarafından değişimin gerekliliğinin bilinmesi ve değişim girişimleri için hazırlık yapılması gereklidir (Alwheeb & Rea, 2017). Örgütleri değişime iten güçler dışsal ve içsel faktörler olmak üzere iki grupta sınıflandırılabilir. Dışsal faktörler, örgüt yönetiminin kontrolü dışında olan ekonomik, teknolojik ve sosyal güçleri içerir. İçsel faktörler ise örgüt içinde işleyen ve genellikle yönetimin kontrolü altındaki güçlerdir. İçsel güçler, örgüt içindeki süreç ve davranışsal sorunların varlığına işaret eder (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 1988). Sonucu ne olursa olsun, tüm değişim girişimlerinin amacı örgütü daha iyi noktaya taşımak ve buna bağlı olarak örgütün sürekliliğini sağlamaktır. Yapılan araştırmalar değişim girişimlerinin sınırlı oranda başarıya ulaştığını göstermektedir (George, White & Schlaffer, 2007). Örgütlerde değişim girişimlerinin başarısızlıkla sonuçlanmasında; yetersiz politika yapımı ve stratejik yönetim, mevcut örgütsel yapılar, örgütlerdeki güç ve politika, örgütsel kültürler, bireysel belirsizlikler ve değişime psikolojik direnç neden olabilir (Boonstra, 2004). Değişime direncin azaltılması, çalışanların örgütü değişime yönelten güçleri anlamasına bağlıdır (Walker, Armenakis & Bernerth, 2007). Değişim zamanlarında, örgüt çalışanları değişimi benimserse ya da kendilerine fayda getireceğine inanırsa, değişime ilişkin olumlu tutum geliştirirler ve muhtemelen yeni çalışma sistemine hızla adapte olurlar. Aksine, değişime yönelik olumsuz tutumlar, tersine etki yaratabilir ve önerilen değişikliklere uyum sağlama olasılığını azaltabilir. Tutumlar, insanların çevrenin yeni yüzünü anlamalarına, her yeni öğeyi değer aktaran ve davranışa yön veren bir inanç seti içinde özümsemelerine yardımcı olur (Neiva, Ros & Paz, 2005). Tutum, kişilerin kendilerine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, konu ya da olaya ilişkin deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duyuşsal ve psikomotor (davranışsal) ön eğilimidir. Bilişsel tutum; bireyin çevresindeki nesnelere, insanlara, olaylara veya herhangi bir duruma ilişkin olarak sahip olduğu her tür bilgisini, deneyimini, inancını ve düşüncesini içerir. Duyuşsal tutum; bireyin sahip olduğu bilgi, duyum ve deneyimlerini olumlu, olumsuz olaylarla,

istenen ya da istenmeyen amaçlarla ilişkilendirmesidir. Psikomotor tutum ise bireyin davranış eğilimini yansıtır (İnceoğlu, 2010).

Dünyada var olan her şey sürekli bir değişim içinde yol alırken (Taş, 2009) toplumların değişmesinde ve gelişmesinde ayrıcalıklı bir rol üstlenen okullar da değişimden etkilenmişlerdir. Bu gelişmeler teknolojik ve bilimsel olarak devam ettiği sürece temel görevi çıktılarının topluma uyumunu sağlamak ve dünyadaki gelişmelere ayak uydurabilen bireyler yetiştirmek olan okullarda değişimler devam edecektir. Alanyazında eğitim kurumlarında değişim ile ilgili çok sayıda çalışmalar yapılmıştır (Aydoğan, 2007; Finch, 2002; Kurşunoğlu & Tanrıöğen, 2006; Rubagiza, Umutoni & Kaleeba, 2016; Taşdan, 2013; Vandeyar, 2017). Okulların değişimden en çok etkilenen ve değişimi en çok etkileyen ögesi öğretmenlerdir. Okul müdürlerinin iş ortamındaki uygulamalarına yönelik öğretmenlerden aldıkları geri bildirimleri birer gelişim fırsatı olarak görüp değerlendirebilmeleri değişimin vazgeçilmez unsurudur (Tanrıöğen, Baştürk & Başer, 2014). Değişim girişimlerinin başarı ile sonuçlanması için okul yöneticilerinin bu girişimleri etkili bir şekilde yönetebilmeleri ve öğretmenlerin güvene dayalı çalışma ortamlarında değişime ilişkin olumlu tutumlar geliştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle okulların sosyal ağının içinde yer alan güven kavramı, son yıllarda çok sayıdaki araştırmanın konusu olmuştur (Bökeoğlu & Yılmaz, 2008; Cerit, 2009; Çağlar, 2011; Hoy & DiPaola, 2008; İçcan & Sayın, 2010; Jiang, Gollan & Brooks, 2017; Memduhoğlu & Zengin, 2011; Nedkovski, Guerci, Battisti & Siletti, 2017; Taşkın & Dilek, 2010; Yılmaz, 2009). Ancak alanyazında örgütsel güven ve değişim kavramlarının birlikte ele alındığı araştırmaya rastlanılamamıştır. İlgili literatüre katkıda bulunmak amacıyla bu araştırmada, öğretmenlerin örgütsel güven algıları ve değişime ilişkin tutumlarının düzeyleri ile örgütsel güvenin değişime ilişkin tutum üzerinde etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla; araştırmada aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

- Öğretmenlerin örgütsel güven algıları ve değişime ilişkin tutumları hangi düzeydedir?
- Öğretmenlerin örgütsel güven algıları ve değişime ilişkin tutumları, demografik değişkenlerine göre (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş) değişmekte midir?
- Öğretmenlerin örgütsel güven algıları ile değişime ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Örgütsel güven değişime ilişkin tutumları yordamakta mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıda değişken arasındaki birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2017).

### 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Burdur ili Yeşilova, Karamanlı ve Tefenni ilçelerinde görev yapan 392 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen ve gönüllülük esasına göre araştırmaya katılan 336 öğretmene ulaşılmıştır. Ancak kullanılabilir 315 ölçek analize dâhil edilmiştir. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem ve branş değişkenlerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların demografik özellikleri

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	160	50,8
	Erkek	155	49,2
Yaş	21-30 yaş	117	37,1
	31-40 yaş	143	45,4
	41 yaş ve üzeri	55	17,5
Kıdem	1-10 yıl	195	61,9
	11-20 yıl	75	23,8
Branş	21 yıl ve üzeri	45	14,3
	Sınıf Öğretmeni	74	23,5
	Sayısal Ders Öğretmeni	80	25,4
	Sözel Ders Öğretmeni	92	29,2
	Diğer Branş Öğretmenleri	69	21,9



### 2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın gerektirdiği verileri toplamak amacıyla “Örgütsel Güven Ölçeği” ve “Değişme Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

*Örgütsel Güven Ölçeği:* Ölçek, Hoy ve Tschannen-Moran (2003) tarafından geliştirilmiş; Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert (2006) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek; meslektaşlara güven, veli ve öğrencilere güven, yöneticiye güven olarak adlandırılan üç alt boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri, “1 = Hiç Katılmıyorum” ile “5 = Tamamen Katılıyorum” aralığında yanıtlanmıştır. Ölçekten alınan puanın artması öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin artması anlamına gelmektedir. Uyarlama çalışmasında ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi ile sağlanmış, açıkladığı toplam varyans %48.83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarının .70 ile .82 arasında değiştiği belirtilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin geçerliği doğrulayıcı faktör analizi, güvenilirliği ise Cronbach alfa katsayı değerleri ile incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin ( $\chi^2/sd=2.78$  ( $p<.01$ ),  $GFI=.88$ ,  $AGFI=.85$ ,  $NFI=.90$ ,  $IFI=.93$ ,  $TLI=.92$ ,  $CFI=.93$ ,  $RMSEA=.07$ ) kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir (Hu ve Bentler, 1999; Schermelleh-Engel, Moosbrugger, & Müller, 2003; Hooper, Coughlan & Mullen, 2008). Ölçeğin Cronbach alfa değeri meslektaşlara güven boyutu için .93 veli ve öğrencilere güven boyutu için .86, yöneticiye güven boyutu için .87 ve ölçeğin geneli için .93 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda Örgütsel Güven Ölçeği'nin üç boyutlu yapısının bu çalışma kapsamında geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

*Değişme Tutum Ölçeği:* Ölçek, öğretmenlerin değişmeye ilişkin tutumlarını ölçmek için Tanrıoğen (2000) tarafından geliştirilmiştir. 5'li likert tipinde tasarlanan ölçek; bilişsel, duyuşsal, psikomotor olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. 18 maddeden oluşan ölçek maddeleri, “1= Hiç Katılmıyorum” ile “5= Tamamen Katılıyorum” aralığında yanıtlanmıştır. Ölçekten alınan puanın artması öğretmenlerin değişime ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri anlamına gelmektedir. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi ile sağlanmıştır. Alt boyutların Cronbach alfa katsayıları .92 ile .97 aralığında değişmektedir. Bu çalışmada ölçeğin geçerliği doğrulayıcı faktör analizi, güvenilirliği Cronbach alfa katsayı değerleri ile incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda yapısal modelin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür ( $\chi^2/sd=3.74$  ( $p<.01$ ),  $GFI=.86$ ,  $NFI=.90$ ,  $IFI=.92$ ,  $TLI=.90$ ,  $CFI=.92$ ,  $RMSEA=.09$ ). Cronbach alfa katsayıları ise bilişsel boyutta .88, duyuşsal boyutta .92, psikomotor boyutta .89 ve ölçeğin genelinde .96 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla Değişme Tutum Ölçeği'nin üç boyutlu yapısının bu çalışma kapsamında geçerli ve güvenilir olduğu genel sonucuna ulaşılmıştır.

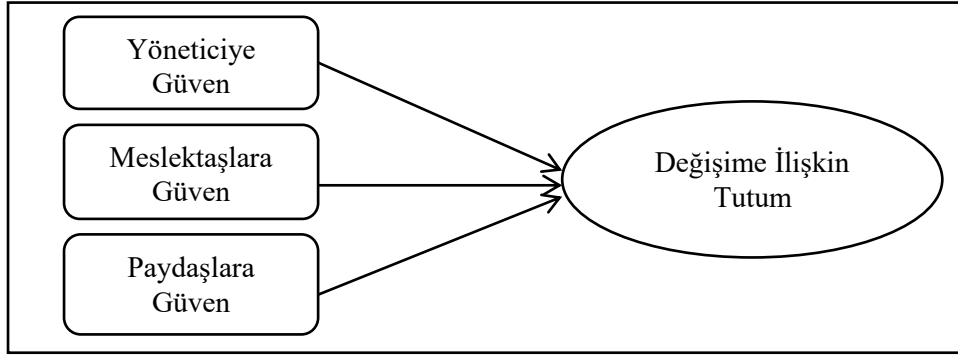
### 2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizine geçilmeden önce katılımcılar tarafından doldurulan ölçekler kontrol edilmiş ve özensiz doldurulan formlar analize dâhil edilmemiştir. Kullanılabilir olarak belirlenen 327 ölçek formundan 7'si z değerlerine ( $z \geq 3$ ), 5'i ise Mahalanobis uzaklığına bakılarak analiz dışında bırakılmıştır. Sonuç olarak 315 ölçek formu ile analizler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin normallik dağılımı, değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerine göre belirlenmiştir. Normal dağılıma sahip veri setinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması gerekir (Huck, 2008). Bu çalışmada çarpıklık değerlerinin .082 ile .729 arasında, basıklık değerlerinin .195 ile .974 arasında olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, verilere ilişkin normalliğin sağlandığını göstermektedir. Regresyon analizinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılık olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bağımsız değişkenler arasında ikili korelasyon analizi yapılmış ve korelasyon değerlerinin .70'in üzerinde olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca yordayıcı değişkenlerin VIF değerleri 10'dan (en yüksek VIF değeri=2.1) ve CI değerleri 30'dan (en yüksek CI değeri=26.3) küçük olduğu için çoklu doğrusallık varsayımının karşılandığı görülmüştür (Büyükoztürk, 2017). Son olarak Durbin-Watson değeri 1.731 olarak hesaplandığı için hazırlanan modelde otokorelasyon olmadığı belirlenmiştir (Kalaycı, 2009).

Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel güven algılarını ve değişmeye ilişkin tutum düzeylerini tespit etmek amacıyla betimleyici analizler yapılmıştır. Bulguların yorumlanmasında kullanılan ortalama aralıklar 1.00-1.80 çok düşük, 1.81-2.60 düşük, 2.61-3.40 orta, 3.41-4.20 yüksek ve 4.21-5.00 çok yüksek olarak yorumlanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının ve değişmeye ilişkin tutumlarının cinsiyete, yaşa, kıdeme ve bransa göre karşılaştırılması bağımsız iki örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Regresyon analizine geçilmeden önce yordayan ve yordanan değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile belirlenmiştir. Örgütsel

güvenin; meslektaşlara güven, paydaşlara güven ve yöneticiye güven alt boyutlarının öğretmenlerin değişime ilişkin tutumlarına etkisi ise aşamalı çoklu regresyon kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada test edilen regresyon modeli Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Regresyon modeli

### 3. BULGULAR

#### 3.1. Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algıları ve Değişime İlişkin Tutumlarının Düzeyleri

Öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri

	Min.	Max.	$\bar{x}$	Ss	Katılım Düzeyi
Meslektaşlara Güven	2.71	5.00	4.22	.64	Çok yüksek
Paydaşlara Güven	1.50	5.00	3.26	.58	Orta
Yöneticiye Güven	2.80	5.00	4.45	.57	Çok yüksek
Örgütsel Güven	2.45	5.00	3.90	.50	Yüksek

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin okullarında en çok yöneticiye ( $\bar{x}=4.45$ ), en az öğrenci ve velilere ( $\bar{x}= 3.26$ ) güvendikleri görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının yüksek düzeyde ( $\bar{x}=3.90$ ) olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin değişime ilişkin tutum düzeylerine ait bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin değişime ilişkin tutum düzeyleri

	Min.	Max.	$\bar{x}$	Ss	Katılım Düzeyi
Bilişsel	2.83	5.00	4.16	.59	Yüksek
Duyuşsal	2.50	5.00	3.98	.59	Yüksek
Psikomotor	2.17	5.00	3.83	.67	Yüksek
Örgütsel Değişim	2.78	5.00	3.99	.57	Yüksek

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin en çok bilişsel boyuta ( $\bar{x}=4.16$ ), en az psikomotor boyuta ( $\bar{x}=3.83$ ) ilişkin tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin değişime ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde ( $\bar{x}=3.99$ ) olduğu belirlenmiştir.

#### 3.2. Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algıları ve Değişime İlişkin Tutumlarının Bazı Demografik Değişkenlerine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem ve branş demografik değişkenlerine göre örgütsel güven algıları ve değişime ilişkin tutumlarına ait bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

##### 3.2.1. Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algıları ve Değişime İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel güven algıları ve değişime ilişkin tutumları Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Cinsiyete göre öğretmenlerin örgütsel güven algıları ve değişime ilişkin tutumları

Bağımlı Değişkenler	Bağımsız Değişken (Cinsiyet)	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Örgütsel Güven Algısı	Kadın	160	3.86	.51	313	-1.144	.253
	Erkek	155	3.92	.49			
Değişime İlişkin Tutum	Kadın	160	4.00	.56	313	.234	.815
	Erkek	155	3.98	.59			

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyetine göre örgütsel güvene ilişkin algıları ( $t = .253$ ;  $p > .05$ ) ve örgütsel değişime ilişkin tutumları ( $t = .815$ ;  $p > .05$ ) arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir.

### 3.2.2. Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algıları ve Değişime İlişkin Tutumlarının Yaş Değişkeni Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel güven algıları ve değişime ilişkin tutumları Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin örgütsel güven algıları ve örgütsel değişime ilişkin tutumlarının yaşa göre karşılaştırılması

Bağımlı Değişkenler	Bağımsız Değişken (Yaş)	N	$\bar{x}$	ss	sd (Gruplar Arası)	sd (Grup İçi)	F	p	Anlamlı Fark
Örgütsel Güven Algısı	21-30 yaş (A)	117	3.87	.48	2	312	.526	.592	-
	31-40 yaş (B)	143	3.93	.53					
	41 yaş ve üzeri (C)	55	3.87	.48					
Değişime İlişkin Tutum	21-30 yaş (A)	117	4.00	.56	2	312	5.532	.004	A-C B-C
	31-40 yaş (B)	143	4.06	.59					
	41 yaş ve üzeri (C)	55	3.77	.51					

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel güvene ilişkin algılarının anlamlı farklılık göstermediği ( $p > .05$ ), değişime ilişkin tutumlarının ise anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $F_{(2,312)} = 5.532$ ,  $p < .01$ ). Öğretmenlerin değişime ilişkin tutumlarının hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Post-hoc Tukey testi sonucunda 41 yaş üzeri olan öğretmenler ile 21-30 yaş grubunda yer alan öğretmenler arasında ( $I-J = .238$ ,  $p = .028$ ) ve 41 yaş üzeri olan öğretmenler ile 31-40 yaş grubunda yer alan öğretmenler arasında ( $I-J = .297$ ,  $p = .003$ ); anlamlı farklılıklar bulunmuştur. 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin değişime ilişkin tutumlarının ( $\bar{x} = 3.76$ ), 21-30 yaş öğretmenlerin tutumlarından ( $\bar{x} = 4.00$ ) ve 31-40 yaş öğretmenlerin tutumlarından ( $\bar{x} = 4.06$ ) düşük olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada tek yönlü varyans analizleri sonucunda farkın anlamlı çıkması durumunda değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü kararlaştırmada Eta- kare korelasyon katsayısı=Gruplar arası kareler toplamı/Toplam kareler toplamı formülü ile hesaplanmıştır (Büyüköztürk, 2017). Eta kare korelasyon katsayısı .10'dan az ise küçük etki, .25 yakın ise orta etki, .40'dan fazla ise büyük etkiyi ifade eder (Cohen, 1992). Öğretmenlerin değişime ilişkin tutumları yaş değişkenine göre farklılaştığı için etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Hesaplanan eta-kare değerine ( $\eta^2 = .0342$ ) göre öğretmenlerin yaş değişkeni, değişime ilişkin tutumları üzerinde "küçük" etki düzeyine sahiptir.

### 3.2.3. Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algıları ve Değişime İlişkin Tutumlarının Kıdem Değişkeni Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin kıdemlerine göre örgütsel güven algıları ve değişime ilişkin tutumları Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin örgütsel güven algıları ve değişime ilişkin tutumlarının kıdemlerine göre karşılaştırılması

Bağımlı Değişkenler	Bağımsız Değişken (Kıdem)	N	$\bar{x}$	ss	sd (Gruplar Arası)	sd (Grup İçi)	F	p	Anlamlı Fark
Örgütsel Güven Algısı	1-10 yıl (A)	195	3.92	.51	2	312	.449	.639	-
	11-20 yıl (B)	75	3.86	.49					
	21 yıl ve üzeri (C)	45	3.86	.48					
Değişime İlişkin Tutum	1-10 yıl (A)	195	4.07	.56	2	312	5.606	.004	A-C
	11-20 yıl (B)	75	3.89	.59					
	21 yıl ve üzeri (C)	45	3.80	.53					

Tablo 6’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin kıdemlerine göre örgütsel güvene ilişkin algılarının anlamlı farklılık göstermediği ( $p>.05$ ), değişime ilişkin tutumlarının ise anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ( $F_{(2,312)}=5.606$ ,  $p<.01$ ). Post-hoc Tukey testi sonucunda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin değişime ilişkin tutumları arasında ( $I-J= .269$ ,  $p= .012$ ) anlamlı farklılıklar bulunmuştur. 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin değişime ilişkin tutumlarının ( $\bar{x}=4.07$ ), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin tutumlarından ( $\bar{x}=3.80$ ) yüksek olduğu gözlenmiştir. Kıdem değişkeninin değişime ilişkin tutum üzerindeki etki düzeyini belirlemek için hesaplanan eta-kare değerine ( $\eta^2=.0347$ ) göre öğretmenlerin kıdem değişkeni, değişime ilişkin tutumları üzerinde “küçük” etki düzeyine sahiptir.

### 3.2.4. Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algıları ve Değişime İlişkin Tutumlarının Branş Değişkeni Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin branşlarına göre örgütsel güven algıları ve değişime ilişkin tutumları Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin örgütsel güven algıları ve değişime ilişkin tutumlarının branşlarına göre karşılaştırılması

Bağımlı Değişkenler	Bağımsız Değişken (Branş)	N	$\bar{x}$	ss	sd (Gruplar Arası)	sd (Grup İçi)	F	p	Anlamlı Fark
Örgütsel Güven Algısı	Sınıf	74	3.90	.48	3	311	.073	.975	-
	Sayısal Dersler	80	3.89	.48					
	Sözel Dersler	92	3.88	.53					
	Diğer Dersler	69	3.92	.51					
Değişime İlişkin Tutum	Sınıf	74	3.98	.56	3	311	1.958	.120	-
	Sayısal Dersler	80	3.91	.51					
	Sözel Dersler	92	3.96	.61					
	Diğer Dersler	69	4.13	.59					

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin branşlarına göre yapılan karşılaştırmalarda, grupların örgütsel güvene ilişkin algıları arasında ( $F=.073$ ;  $p>.05$ ) ve değişime ilişkin tutumları arasında ( $F=1.958$ ;  $p>.05$ ) anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir.

### 3.3. Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algılarının Değişime İlişkin Tutumları Üzerinde Etkisi

Araştırmada yordayan ve yordanan değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Değişkenler arasındaki korelasyon analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Değişkenlere ait korelasyon değerleri

Değişken	1	2	3	4
Meslektaşlara Güven (1)	1			
Paydaşlara Güven (2)	.533**	1		
Yöneticiye Güven (3)	.675**	.453**	1	
Değişime İlişkin Tutum (4)	.419**	.374**	.437**	1

\*\* Korelasyon .01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8 incelendiğinde örgütsel güvenin meslektaşlara güven ile paydaşlara güven ( $r = .53$ ,  $p < .01$ ), meslektaşlara güven ile yöneticiye güven ( $r = .67$ ,  $p < .01$ ) boyutları arasında orta düzeyde; paydaşlara güven ile yöneticiye güven ( $r = .45$ ,  $p < .01$ ) boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca değişime ilişkin tutum ile örgütsel güvenin meslektaşlara güven ( $r = .42$ ,  $p < .01$ ), paydaşlara güven ( $r = .37$ ,  $p < .01$ ) ve yöneticiye güven ( $r = .44$ ,  $p < .01$ ) boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel güven (meslektaşlara güven, paydaşlara güven ve yöneticiye güven) algılarının değişime ilişkin tutumlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9.** Öğretmenlerin değişime ilişkin tutumları üzerinde örgütsel güvenin etkisi

Yordanan Değişken	Analiz Aşaması	Yordayan Değişkenler	B	Std.	$\beta$	t	p	R	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$
Değişime İlişkin Tutum	1	Sabit	2.04	.23		8.90	.00	.44	.19	.188
		Yöneticiye Güven	.44	.05	.44	8.59				
Değişime İlişkin Tutum	2	Sabit	1.77	.23		7.57	.00	.48	.23	.225
		Yöneticiye Güven	.34	.06	.34	6.03				
		Meslektaşlara Güven	.22	.06	.22	3.99				
	3	Sabit	1.70	.24		7.26	.00	.49	.24	.234
		Yöneticiye Güven	.25	.07	.25	3.72				
		Meslektaşlara Güven	.18	.06	.18	3.02				
		Paydaşlara Güven	.14	.06	.16	2.17				

Tablo 9'da R<sup>2</sup> değerleri incelendiğinde, ilk aşamada öğretmenlerin yöneticiye güven algılarının toplam varyansın % 19'unu açıkladığı görülmektedir ( $F = 73.68$ ;  $p < .01$ ). İkinci aşamada meslektaşlara güven değişkeni ile birlikte toplam varyans % 23'e ( $F = 46.45$ ;  $p < .01$ ); üçüncü aşamada paydaşlara güven puanlarının yordamaya katılması ile % 24'e ( $F = 32.96$ ;  $p < .01$ ) yükselmiştir. Çoklu regresyon analizi sonucunda en önemli yordama katkısının yöneticiye güven algısından geldiği, bunu sırasıyla meslektaşlara güven algısı ve paydaşlara güven algısının izlediği saptanmıştır. Öğretmenlerin yöneticiye güven algılarında bir birim artma olduğunda değişime ilişkin tutumlarının .44, meslektaşlara güven algılarında bir birim artma olduğunda değişime ilişkin tutumlarının .22 ve paydaşlara güven algılarında bir birim artma olduğunda ise değişime ilişkin tutumlarının .14 birim artacağı belirlenmiştir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, öğretmenlerin örgütsel güven algıları ve değişime ilişkin tutumlarının düzeylerini saptamak ve örgütsel güvenin alt boyutları yöneticiye güven, meslektaşlara güven ve paydaşlara güvenin değişime ilişkin tutum üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin okullarında en çok yöneticilerine, ikinci sırada meslektaşlarına, son olarak öğrenci ve velilere güvendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yöneticilerine güven duyması, okulların işleyişi açısından çok önemlidir. Çünkü yöneticilerine güvenen öğretmenler daha işbirlikçi, fedakar ve yeniliğe açık davranışlar gösterebilmektedir. Okullarda güven ortamını oluşturmada okul müdürünün rolü kritik öneme sahiptir. Çoğu kez, güven ve karşılıklı saygı atmosferi, okul müdürlerinin mizaçlarına ve özgün kişiliğine atfedilir (Reeves, Emerick & Hirsch, 2007). Öğretmenlerin aynı işi yaptıkları, aynı sorunlarla karşılaştıkları meslektaşlarına daha fazla güven duyması gerekirken yöneticilerine daha çok güven duymalarının sebebi, öğretmenler arası rekabet (Yılmaz, 2009) ya da öğretmenlerin herhangi bir problemle karşılaştıklarında en çok yöneticilerden yardım alması gösterilebilir. Cook ve Wall (1980) örgütlerin uzun sürede istikrarlı

olmaları için, örgütte çalışanlar arasındaki güvenin çok önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Schaubroeck, Peng ve Hannah (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, çalışma arkadaşlarına olan güvenin örgütsel kimliği pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir. Eğitim-öğretim sürecinde öğrencileri hayata hazırlayan öğretmenlerin, öğrenciler ve veliler ile işbirliği yapması eğitimin kalitesini artırmaya rağmen öğretmenler en az öğrenci ve velilere güvenmektedirler. Benzer şekilde Ayık, Savaş ve Çelikel (2014), Bökeoğlu ve Yılmaz (2008), Ergün (2017), Tschannen-Moran (2001) çalışmalarında öğretmenlerin en çok yöneticilerine, en az paydaşlarına güvendikleri sonucuna ulaşmışlardır. Yılmaz (2009) ise çalışmasında öğretmenlerin en çok yöneticilerine, en az meslektaşlarına güven duydukları bulgusuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin örgütsel güven ölçeğinin tamamına ilişkin algıları yüksek düzeyde toplanmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin okullarda güven algısına sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin çalıştığı kurumda yüksek düzeyde güven algısına sahip olmaları eğitim-öğretim faaliyetlerinin amaçlarına etkili şekilde ulaşmasına katkıda bulunur. Çünkü çalışanların kurumlarına duygusal açıdan bağlanmalarının (Eren, 2014; Top, 2012), yaptıkları işten tatmin olmalarının (Guinot, Chiva & Puig, 2014; İşcan & Sayın, 2010; Straiter, 2005; Top 2010), kurumun amaçları ile özdeşleşmelerinin (Tokgöz & Seymen, 2013) ve değişime açık olmalarının (Davis, Schoorman, Mayer & Tan, 2000) temelinde güvene dayalı ilişkilerin kurulması yarar. Örgütsel güven, iş stresi (Guinot, Chiva & Puig, 2014) ve üretkenlik karşıtı davranışlara (Colquit, Scott & LePine, 2007) negatif yönde etki ederek örgütsel performans (Colquit, Scott & LePine, 2007; Guinot, Chiva & Mallen, 2013; Jones & George, 1998) ve iş grubuna uyum (Gilbert & Tang, 1998) sağlar. Ayrıca Meng (2015) örgütlerde karşılıklı güvenin artmasının denetim ve gözetim faaliyetlerinin azalmasında önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Bu çalışma ile benzer şekilde Polat ve Celep (2008) ise çalışmalarında öğretmenlerin yüksek düzeyde güvene sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazında öğretmenlerin orta düzeyde güvene sahip olduklarını belirleyen araştırmalara da rastlanmaktadır (Bökeoğlu & Yılmaz, 2008; Kalaycı, 2007; Yıldız, 2013).

Öğretmenlerin değişim ve alt boyutlarına ilişkin tutumlarının sonuçları incelendiğinde en yüksek ortalama puanın bilişsel boyuta, ikinci sırada duyuşsal boyuta ve en düşük ortalama puanın psikomotor boyuta ait olduğu görülmektedir. Bu sonuç tutumun psikomotor yani davranışsal öğesinin bilişsel ve duyuşsal öğelerinin sonucunda ortaya çıktığını gösterebilir (İnceoğlu, 2010). Bu çalışmadan farklı olarak Tanrıoğen (2000), öğretmenlerin en çok psikomotor boyuta ilişkin olumlu tutum geliştirdiklerini saptamıştır. Öğretmenlerin değişim tutum ölçeğinin tamamına ilişkin tutumları yüksek düzeydedir. Tüm örgütler gibi okullar da değişim gereksinmelerinden etkilenmektedir. Özellikle okullar, açık bir sistem olduğu için değişime karşı daha kırılabilir bir yapıya sahiptirler. Bu nedenle, okullarda değişim son derece doğal ve kaçınılmaz bir olgudur (Beycioğlu & Aslan, 2010). Öğretmenlerin okullarda yaşanacak değişim girişimlerine karşı olumlu tutum geliştirmesi, değişim sürecinde ihtiyaç olan insan gücünün sağlanması açısından kritik bir öneme sahiptir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin değişim faaliyetlerini desteklemeleri, bu faaliyetlerin başarıya ulaşması için gerekli ilk adımdır. Bu çalışmadan farklı olarak Kurşunoğlu ve Tanrıoğen (2006) çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel değişime ilişkin tutumlarının orta düzeyde toplandığı sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmada öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine ve branşlarına göre örgütsel güvene ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre alınan değişkenlerin öğretmenlerin örgütsel güven algılarını etkilemediği söylenebilir. Öğretmenlerin aynı kurumun olanaklarından yararlanmaları, aynı ortamı paylaşmaları ve benzer eğitimlerden geçmeleri örgütsel güvene ilişkin algılarının benzer olmasını açıklayabilir. Çalışmayı destekler şekilde öğretmenlerin örgütsel güven algıları ile ilgili olarak Memduhoğlu ve Zengin (2011) cinsiyet, branş ve kıdemleri; Ercan (2006) branşları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak Çağlar (2011), Ercan (2006), Semercioğlu, Tengilimoğlu ve Semercioğlu (2012) ile Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert'in (2006) çalışmalarında ise, örgütsel güvene ilişkin erkek öğretmenlerin algılarının kadın öğretmenlerin algılarına göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Yine bu çalışmanın sonucundan farklı olarak çalışanların örgütsel güven algıları ile kıdemleri arasındaki ilişkinin incelendiği Çağlar (2011), Gilbert ve Tang (1998) ve Özer ve diğerlerinin (2006) çalışmalarında çalışanların kıdemleri arttıkça güven düzeyinin de artmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Çağlar (2011), sınıf öğretmenlerinin güven düzeyinin sosyal bilimlere ve fen bilimleri alanındaki öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmada öğretmenlerin cinsiyetlerine ve branşlarına göre değişime ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Sonuçlara göre, cinsiyet ve branş değişkenlerinin öğretmenlerin değişime ilişkin tutumlarını etkilemediği ileri sürülebilir. Alan yazında bu araştırma sonuçlarına paralel olarak öğretmenlerin cinsiyet ve branş değişkenleriyle Tanrıoğen (2000) ve Taşdan (2013), cinsiyet değişkeniyle Kurşunoğlu ve Tanrıoğen (2006) ile Aydoğan (2007) değişime ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin değişime ilişkin tutumlarının yaşlarına ve kıdemlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin değişime ilişkin tutumlarının, 21-30 yaş ile 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin tutumlarından düşük olduğu saptanmıştır. 41 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin değişime ilişkin tutumlarının düşük çıkmasının nedeni uzun süre yaşadıkları alışkanlıkları ve davranışlarını değiştirmek istemediklerinden kaynaklanabilir. Yine yaş değişkeni ile uyumlu olarak çalışmada 1-9 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin değişime ilişkin tutumlarının, 10-19 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin tutumlarından yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar ışığında daha az kıdeme sahip öğretmenlerin daha dinamik ve hevesli olabilecekleri, uzun yıllar mesleğin içinde olan öğretmenlerin ise motivasyon düzeylerinin düşmüş olabileceği bu nedenle de değişime ilişkin tutumlarında azalma olacağı söylenebilir. Bu çalışmayla uyumlu olarak Taşdan (2013) mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin değişime karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Van Wagoner (2004) da çalışanların bir kurumda görev süreleri arttıkça, değişmeyi daha az benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın Kurşunoğlu ve Tanrıoğen (2006) kıdemin öğretmenlerin örgütsel değişimi algılamaları üzerinde etkili olmadığı sonucuna varmışlardır.

Öğretmenlerin örgütsel güvenin tüm boyutlarına (meslektaşlara, öğrenci ve velilere, yöneticilere güven) ilişkin algıları ile değişime ilişkin tutumları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre güçlü bir örgütsel güven ortamı oluşturmanın, örgütsel öğrenme Guinot, Chiva ve Mallen, 2013) ve risk alma davranışlarını (Colquit, Scott & LePine, 2007) olumlu yönde etkileyerek değişim girişimlerinin başarıyla gerçekleştirilmesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Alan yazında örgütlerdeki değişim girişimlerinin başarıyla sonuçlanmasında önemli rol oynayan örgütsel adalet (Hoy & Tarter, 2004; Şevik, 2012), örgütsel bağlılık (Baek & Jung, 2014; Çubukçu & Tarakçıoğlu, 2010; Demirel 2008; Straiter, 2005; Wang, Tsai & Lin, 2013), işbirliği yapma (Cerit, 2009), iş doyumu (Semercioğlu, Tengilimoğlu & Semercioğlu, 2012), eşitlik (Maele, Forsyth & Houtte, 2014), örgütsel vatandaşlık (Tokgöz & Seymen, 2013; Wang, Tsai & Lin, 2013; Yücel & Samancı, 2009), karara katılma ve takım çalışması (Shagholi, Hussin, Siraj, Naimie, Assadzadeh & Moayedı, 2010) gibi kavramlar ile örgütsel güven arasında anlamlı pozitif ilişkiler bulunmuştur. Örgütlerdeki güven ortamının sonucu olan duygusal zeka (Vakola, Tsaousis & Nikolaou, 2004), iletişim (Elving, 2005), sosyal ilişkiler ve örgütsel bağlılık (Madsen, Miller & John, 2005) ile örgütsel değişim arasında pozitif anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada; yöneticilere, meslektaşlara, öğrenci ve velilere güvenin öğretmenlerin değişime ilişkin tutumlarının anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Çalışma hayatının en önemli unsurlarından olan örgütsel güven, çalışanların örgüte duygusal açıdan bağlanmalarını, işlerinden tatmin olmalarını (Demircan & Ceylan, 2003), işbirliği yapmalarını ve yeniliklere açık olmalarını sağlayan bir faktördür. Örgüt içi ilişkilerin anahtar ögesi olan güven olgusunun (Krotand & Lewicka, 2012) hâkim olduğu okullarda öğretmenler, daha rahat ve özverili çalışacaklarından kendilerini ve kurumlarını geliştirmek için değişime daha açık hale gelebilirler. Sonuç olarak, öğretmenlerin değişime ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri ve değişim girişimlerinin istenen sonuçlara ulaşması için güvene dayalı bir okul kültürü varlığının katalizör rol üstlendiği söylenebilir.

#### 4.1. Öneriler

Öğretmenlerin örgütsel güven algıları ve değişime ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışma, çalışma grubuyla ve kullanılan ölçeklerle sınırlıdır. Bu nedenle yapılacak olan çalışmaların daha büyük örneklem grubuna veya yükseköğretim kurumlarına uygulanması önerilebilir. Yeni çalışmalar, daha derinlemesine veriler elde etmek için nitel veri toplama teknikleri ile gerçekleştirilebilir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel güven algıları ve değişime ilişkin tutumları üzerinde etki göstermesi muhtemel başka parametrelerle de çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin paydaşlara duydukları güven düzeylerinin artması için okul-aile işbirliğinin öneminin kavranması ve etkin bir şekilde hayata geçirilmesi sağlanabilir. Öğrenci velilerinin okuldaki karar sürecine katılmaları ve okulu sık sık ziyaret etmeleri teşvik edilebilir. Yaşı ve kıdemi fazla olan

öğretmenlerin değişime yönelik tutum düzeylerinin düşük olduğu sonucundan yola çıkarak, bu öğretmenlerin değişime ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak amacıyla değişim girişimlerinin iyi anlatılması ve belirsizliklerin en aza indirilmesi sağlanabilir. Değişimin kendilerine zarar değil, katkı sağlayacağı ve mesleki gelişimlerine olumlu yönde etki edeceği konusunda farkındalık yaratılabilir. Ayrıca değişime ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri için yaşı ve kıdemi fazla olan öğretmenlere değişimin planlanması aşamasında görevler verilebilir.



## 5. KAYNAKLAR

- Aksoy, C. (2016). Çalışanların adalet algıları ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkinin bankacılık sektörü açısından araştırılması. *International Journal of Innovative Strategical Social Research*, 1(2), 43-51.
- AL-Abrow HA, Shaker Ardakani M, Harooni A. (2013). The relationship between organizational trust and organizational justice components and their role in job involvement in education. *International Journal of Management Academy*, 1(1), 25-41.
- Alwheeb, M. & David, M. R. (2017). Assessing organizational readiness for the improvement and change initiatives in public hospitals. *Management Issues in Healthcare System*, 3, 49-57.
- Aydoğan, İ. (2007). Değişim süreci ve okul personeli. *GAU Journal of Social and Science*. 3(5), 13-24.
- Ayık, A., Savaş, M. & Çelikel, G. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (27), 203-220.
- Baek, Y. M. & Jung, C. S. (2014). Focusing the mediating role of institutional trust: How does interpersonal trust promote organizational commitment? *The Social Science Journal*, In press, <http://dx.doi.org/10.1016/j.soscij.2014.10.005>.
- Beycioğlu, K. & Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 153-173.
- Bidarian, S., & Jafari, P. (2012). The relationship between organizational justice and trust. *Social and Behavioral Sciences*, 47, 1622-1626.
- Boonstra, J. (2004). *Dynamics of organizational change and learning*. Southerngate Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Bökeoğlu, Ö. Ç. & Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 211-233.
- Bromiley, P. & Cummings L. L. (1996). The organizational trust inventory (OTI). Roderick M. Kramer & Tom R. Tyler (Eds.). *Trust in organizations*: 302-319. Thousand Oaks: Sage.
- Büte, M. (2011). Etik iklim, örgütsel güven ve bireysel performans arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(1), 171-192.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS Uygulamaları ve yorum*. (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Candan, H. (2014). Çalışanların örgütsel adalet ve örgütsel güven algılamalarının örgütsel bağlılığa etkisi: Bir kamu kurumu üzerinde araştırma. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(4), 889-917.
- Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile işbirliği yapma düzeyleri arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 637-657.
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Colquit, J. A., Scott, B. A. & JePine, J. A. (2007), Trust, trustworthiness, and trust propensity: A Meta analytic test of their unique relations with risk taking and job performance, *Journal of Applied Psychology*, 92(4), 909-927.
- Cook, J. & Wall, T. (1980). New work attitude measures of trust, organizational commitment and personal need non-fulfilment. *Journal of Occupational Psychology*, (53), 39-52.
- Çağlar, Ç. (2011). Okullardaki örgütsel güven düzeyi ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1827-1828.
- Çelik, K. & Tabancalı, E. (2012). Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş/çalışma yaşam kalitesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 31-38.
- Çiçek, H. & Şahin Macit, N. (2016). Konaklama işletmelerinde çalışanların örgütsel güveni ile iş tatmini arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(14), 25-41.
- Çubukçu, K. & Tarakçıoğlu, S. (2010). Örgütsel güven ve bağlılık ilişkisinin otelcilik ve turizm meslek lisesi öğretmenleri üzerinde incelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 57-78.
- Davis, J. H., Schoorman, F. D., Mayer, R.C. & Tan, H.H. (2000). The trusted general manager and business unit performance: empirical evidence of a competitive advantage. *Strategic Management Journal*, 21, 563-576.
- Das, T.K. & Teng, B. (2001). Trust, control, and risk in strategic alliances: An integrated framework, *Organization Studies*, 22 (2), 251-283.
- Demircan, N. & Ceylan, A. (2003). Örgütsel güven kavramı: Nedenleri ve sonuçları. *Yönetim ve Ekonomi*. 10(2), 139-150.
- Demirel, Y. (2008). Örgütsel güvenin örgütsel bağlılık üzerine etkisi: tekstil sektörü çalışanlarına yönelik bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(2), 179-194.
- Ellis, K. & Shockley-Zalabak, P. (2001). Trust in Top Management and Immediate Supervisor: The Relationship to Satisfaction, Perceived Organizational Effectiveness and Information Receiving. *Communication Quarterly*, 49(4), 382-398.
- Elving, W. J. L. (2005). The role of communication in organisational change. *Corporate Communications: An International Journal*, 10(2), 129 - 138.

- Ercan, Y. (2006). Okullardaki örgütsel güven düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 739-756.
- Eren, M. Ş. (2014). Güçlendirme ve nicel işletme performansı arasındaki ilişkide örgüte güven ve duygusal bağlılığın aracı etkileri. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 303-327.
- Ergün, H. (2017). *Örgütsel muhalefete etki eden başlatıcı ve aracı değişkenler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ferres, N., Connell, J. & Travaglione, A. (2004). Co-worker trust as a social catalyst for constructive employee attitudes, *Journal of Managerial Psychology*, 19(6), 608 – 622.
- Finch, A. E. (2002) The language clinic: The teacher as an agent of change. *ThaiTESOL Bulletin*, August 2002, Special Issue, 35 - 52.
- Fisher, R. (2012). Organizational justice research: Present perspectives and challenges. *Revista Psicologia: Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 12(1), 97-112.
- Genç, N. (2004). *Yönetim ve organizasyon çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- George, M. P., White, G. P. & Schläffer, J. J. (2007). Implementing school-wide behavior change: Lessons from the field. *Psychology in the Schools*, 44(1), 41-51.
- Gilbert, J. A. & Tang, T. L. (1998). An examination of organizational trust antecedents. *Public Personnel Management*, 27(3), 321-338.
- Gibson, J. G., Ivancevich, J. M. & Donnelly, J. H. (1988). *Organizations*. (Six Edition). Illinois: Business Publications.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (2001). A multi level examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 102(1), 3-17.
- Goddard, R. G. & Salloum, S.J. (2009). Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial composition, and academic achievement evidence from michigan's public elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 292-311.
- Guinot, J., Chiva, R. & Mallen, F. (2013). Organizational Trust and performance: Is organizational learning capability a missing link?. *Journal of Management and Organization*, 19(5), 559-582.
- Guinot, J., Chiva, R. & Puig, V. R. (2014). Interpersonal trust, stress and satisfaction at work: An empirical study. *Personnel Review*, 43(1), 96-115.
- Halis, M., Gökğöz, S. G. & Yaşar, Ö. (2007). Örgütsel güvenin belirleyici faktörleri ve bankacılık sektöründe bir uygulama. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 187-205.
- Hanson, E.M. (1996). *Educational administration and organizational behavior*. (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Hooper, D., Coughlan J. & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. Wayne K. Hoy & Cecil Miskel (Ed.). *Studies in leading and organizing schools* (pp. 181-207).
- Hoy, W. K. & DiPaola, M. F. (Eds.). (2008). *Improving schools: Studies in leadership and culture*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Hoy, W. K. & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: no justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives, *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Huck, S. W. (2008). *Reading Statistics and Research*, Boston, Pearson, (Electronic version, <https://pendbingikgs.files.wordpress.com/2016/12/reading-statistics-and-research-sixth-edition.pdf>).
- Iqbal, Q. & Ahmad, B. (2016). Organizational justice, trust, and organizational commitment in banking sector of Pakistan. *Journal of Applied Economics and Business*. 4(1), 26-43.
- İlğan, A. (2007). Örgütsel değişim. *Milli Eğitim Dergisi*, 36(177), 80-103.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum – ilgi – iletişim*. (5. Basım). İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- İşcan, Ö. F. & Sayın, U. (2010). Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İİBF Dergisi*, 24 (4), 195-216.
- Jiang, Z., Gollan, P. J. ve Brooks, G. (2017). Relationships between organizational justice, organizational trust and organizational commitment: a cross-cultural study of China South Korea and Australia. *The International Journal of Human Resource Management*, 28 (7), 973-1004.
- Jones, G. R. & George, J. M. (1998). The Experience and evolution of trust: Implications for cooperation and teamwork, *The Academy of Management Review*, 23(3), 531-546.
- Kalaycı, S. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Krot K. & Lewicka, D. (2012). The importance of trust in manager-employee relationships. *International Journal of Electronic Business Management*, 10(3), 224-233.
- Kurşunoğlu, A. & Tanrıoğan, A. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 21-33.

- Lashari, M., Moazzam, A., Salman, Y. & Irfan, S. (2016). Impact of organizational trust on organizational justice and organizational commitment: A case of university of Sargodha. *JRSP*, 53(2), 170-194.
- Louis, K. S. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 8(1), 1-24.
- Madsen, S. R., Miller, D. & John, C. R. (2005). Readiness for organizational change: do organizational Commitment and social relationships in the work place make a difference?. *Human Resource Development Quarterly*, 16(2), 213-234.
- Maele, D. V., Forsyth, P. B. & Houtte, M. V. (2014). *Trust and school life: The role of trust for learning, teaching, leading, and bridging*. Dordrecht: Springer Science Business Media.
- Memduhoğlu, H. B. & Zengin, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel güvene ilişkin öğretmen görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 211-217.
- Meng, X. (2015). The role of trust in relationship development and performance improvement. *Journal of Civil Engineering and Management*, 21(7), 845-853.
- Mishra, A. (1996). Organizational response to crisis: The centrality of trust. in R. M. Kramer & T. R. Tyler (Eds.). *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research*, 261-287.
- Moore, D. M. (2010). *Student and faculty perceptions of trust and their relationships to school success measures in an urban school district*. Unpublished doctoral dissertation, Virginia: The College of William and Mary.
- Nedkovski, V., Guerci, M., Battisti, F. & Siletti, E. (2017). Organizational ethical climates and employee's trust in colleagues, the supervisor, and the organization. *Journal of Business Research*, 71, 19-26.
- Neiva, E. R., Ros, M., & Paz, M. G. T. (2005). Attitudes towards organizational change: Validation of a scale. *Psychology in Spain*, 2005, 9(1), 81-90.
- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M. & Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 103-124.
- Paliszkievicz, J. & Koochang, A. (2013). Organizational trust as a foundation for knowledge sharing and its influence on organizational performance, *Online Journal of Applied Knowledge Management*, 1 (2), 116-127.
- Polat, S. & Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 307-331.
- Reeves, C., Emerick, S. & Hirsch, E. (2007). *Creating an atmosphere of trust: lessons from exemplary schools*. Hillsborough, NC: Center for Teaching Quality; North Carolina, Professional Teaching Standards Commission.
- Rubagiza, J., Umutoni, J. & Kaleeba, A. (2016). Teachers as agents of change: Promoting peacebuilding and social cohesion in schools in Rwanda. *Education as Change*, 20(3), 202-224.
- Schaubroeck, J. M., Peng, A. C. & Hannah, S. T. (2013). Developing trust with peers and leaders: Impacts on organizational identification and performance during entry, *Academy of Management Journal*, 56(4), 1148-1168.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23-74.
- Semercioğlu, M. S., Tengilimoğlu, D. & Semercioğlu, M. G. (2012). Özel ve kamu personelinin iş doyum ve örgütsel güven düzeylerinin karşılaştırılması, *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(4), 225-238.
- Shagholi, R., Hussin, S., Siraj, S., Naimie, Z., Assadzadeh, F. & Moayed F. (2010), Value creation through trust, decision making and teamwork in educational environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 255-259.
- Shockley-Zalabak, P., Ellis, K. & Winograd, G. (2000). Organizational trust: What it means, why it matters. *Organization Development Journal*, 18(4), 35-48.
- Siddiqi, N. & Kharshiing, K. D. (2015). Influence of organizational trust on job satisfaction and organizational commitment. *Abhigyan*, 33(2), 53-64.
- Straiter, K. L. (2005). The effects of supervisors' Trust of subordinates and their organization on job satisfaction and organizational commitment. *International Journal of Leadership Studies*, 1(1), 86-101.
- Tanrıoğen, A. (2000). Temel eğitim öğretmenlerinin değişmeye ilişkin tutumları. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 68-72.
- Tanrıoğen, Z. M., Baştürk, R. & Başer, Z. M. (2014). İlköğretim okullarında cinsiyet ve örgütsel rollere göre örgüt kültürü algısı. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 170-180.
- Tan, H. H. & Lim, A. K. (2009) Trust in coworkers and trust in organizations. *The Journal of Psychology*, 143(1), 45-66.
- Taşdan, M. (2013). İlköğretim okulu öğretmenleri için kişisel ve mesleki değişime açıklık ölçeklerinin geliştirilmesi bir uygulama. *Akademik Bakış Dergisi*, 35.
- Taş, A. (2009). Ortaöğretim okulu müdürlerinin değişimi yönetme davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 1-18.
- Taşkın, F. & Dilek, R. (2010). Örgütsel güven ve örgütsel bağlılık üzerine bir alan araştırması. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 37-46.

- Tokgöz, E. & Seymen, O.A. (2013). Örgütsel güven, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(39), 61-76.
- Top, M. (2012). Hekim ve hemşirelerde örgütsel bağlılık, örgütsel güven ve iş doyumu profili. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 41(2), 258-277.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools, the role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45 (2), 217-247.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.
- Turhan, M., Köprülü, O. & Helvacı, İ. (2018). Örgütsel güven ile bireysel iş performansı arasındaki ilişki.
- Türker, Y. & Çelik, K. (2018). Öğretmenlerde iş ve aile çatışmasının yaşam doyumu üzerindeki etkisinde iş doyumunun aracı rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 242-258.
- Tüzün, İ.K. (2007). Örgütsel güven ve örgütsel güven modelleri. *Karamanoğlu Mehmetbey İ.İ.B.F Dergisi*, 13 (2), 93-118.
- Usikalu, O., Ogunleye, A. & Effion, J. (2015). Organisational trust, job satisfaction and performance among teachers in Eketi state, Nigeria. *British Open Journal of Psychology*, 1(1), 1-10.
- Vakola, M., Tsaousis, I. & Nikolaou, I. (2004). The role of emotional intelligence and personality variables on attitudes toward organisational change. *Journal of Managerial Psychology*, 19(2), 88 – 110.
- Vakola, M. & Nikolaou, I. (2005). Attitudes towards organizational change: What is the role of employees' Stress and commitment?. *Employee Relations*, 27(2), 160 – 174.
- Vandeyar, S. (2017). The teacher as an agent of meaningful educational change. *Educational Sciences Theory and Practice*, 17(2), 373-393.
- Van Wagoner, R. J. (2004). Influencing the perception of organizational change in community colleges. *Community College Journal of Research and Practice*, 28, 715–727.
- Walker, H. J., Armenakis, A. A. & Bernerth, J. B. (2007). Factors influencing organizational change efforts, *Journal of Organizational Change Management*, 20(6), 761 – 773.
- Wang, Y., Tsai, Y. & Lin, C. (2013). Modeling the relationship between perceived corporate citizenship and organizational commitment considering organizational trust as a moderator. *Business Ethics: A European Review*, 22(2), 218-233.
- Whitener, E. M., Brodt, S. E., Korsgaard, M. A. & Werner, J. M. (1998). Managers as initiators of trust: An exchange relationship framework for understanding managerial trustworthy behavior. *The Academy of Management Review*, 23(3), 513-530.
- Yılmaz, K. (2009). Özel dersane öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 471-490.
- Yıldız, K. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 289-316.
- Yücel, C. & Samancı, G. (2009). Örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1) 113-132.

## Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ile Derse Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişki

### The Correlation Between Prospective Teachers' Attitudes Towards The Profession and Their Class Attendance Levels

Levent VURAL<sup>1</sup>, Mehmet YAVUZ<sup>2</sup>

**Öz:** Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının ve derse katılım düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Trakya Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Zonguldak Karaelmas Üniversitesine devam eden özel eğitim ve zihin engelliler öğretmenliği bölümünde okuyan 446 öğrencidir. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olarak “yüksek” düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları ve derslere “yüksek” düzeyde katılım gösterdikleri görülmüştür. Kadın öğretmen adayların erkek adaylara göre daha yüksek oranda tutum ve derslere katılımında buldukları söylenebilir. Öğretmen adaylarının derse katılımları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; bölüm, alanda çalışmak isteme ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları kimi değişkenler açısından karşılaştırıldığında ise cinsiyette kadınlar, bölümler arasında özel eğitim ve mezun olduktan sonra meslekte çalışmak isteyenlerin lehine anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Sınıflar arasında da 1.sınıflar ile diğer sınıflar arasında 1.sınıflar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile derse katılım düzeyleri arasında anlamlı düzeyde  $r=.502$  oranında yüksek düzey bir ilişki gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarında derse ilişkin tutum, derse katılım düzeyini tek başına %25 oranında yordayabilmektedir.

**Anahtar sözcükler:** öğretmen yetiştirme, derse katılım, mesleğe yönelik tutum

**Abstract:** This study aims to examine the attitudes of prospective teachers towards the teaching profession and their class attendance levels in terms of various variables. The participants of the study are 446 students studying in the special education and mental disabilities departments of Trakya University, Abant İzzet Baysal University and Zonguldak Karaelmas University in 2017-2018. According to the results of the research, in which general survey model was utilized, it was seen that the prospective teachers had "high" attitudes towards the profession and presented a "high" commitment to attend classes. The female teacher candidates can be said to have higher attitudes and attend lectures more often than the male candidates. While there was not a meaningful difference in the class attendance of the teacher candidates in terms of gender, there were significant differences according to the department, the desire to work in the field and the class variables. When the attitudes of the candidates to the teaching profession are compared in terms of some variables, significant differences were detected in favor of women considering gender, those who study at special education department among other departments and those who want to work in education sector after graduation. As for class variable, a significant difference was determined in favor of the first grade students. A significant relationship which is  $r = .502$  between the attitudes of prospective teachers towards the teaching profession and their class attendance levels was observed. In addition, the attitude of teacher candidates towards the course can predict the level of attendance by 25% alone.

**Keywords:** teacher training, class attendance, professional attitude

**Cite this article as:**

Vural, L., & Yavuz, M. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile derse katılım düzeyleri arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 125-137.

### EXTENDED ABSTRACT

#### Introduction

The main aim of special education is to teach the skills that will enable individuals who need special education to live independently in society. Therefore, the nature of the education to be given to these individuals and the role of special education teachers are very important in the process of the provided education. Thus, special education teachers are expected to be well qualified, to be able to provide appropriate education to their students and disability groups at all class levels, to have sufficient

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, leventvural@trakya.edu.tr

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, mehmetyavuz@trakya.edu.tr

knowledge about programs and interventions, and to cooperate with parents (Ngang, 2012). These are all related to the attitude that teachers have developed towards the "teaching profession".

Attitude is "a tendency that is attributed to an individual and constitutes a regular way of thinking, feeling and acting about a psychological object" (Kağıtçıbaşı, 1999; Feldman 1993; Bohner and Wanke, 2002). Attitudes are not innate, but are acquired later through learning. In other words, it is learned by interacting with the object of attitude (Sezer, 2012; Phillips, 2003). Prospective teachers need to develop a positive attitude towards the teaching profession because teachers who develop a negative attitude towards the teaching profession will exhibit these negativities against their students in class (Kılıç, 1997). Teachers' attitudes towards their profession are closely related to their experiences in their student years (Çeliköz and Çetin, 2004). That is, a college student who develops a positive attitude towards the teaching profession will want to do his or her best to learn the profession. The factor that influences learning the profession in the best way is to attend classes regularly at university. According to Kuh et. al, (2011) class attendance is defined as participation in both in-class and out-of-class educational activities to achieve educational goals. While students' under-attendance in course practices has a negative impact on their learning, their high class attendance will have a positively impact (Wang, Bergin and Bergin, 2014).

In this research, the attitudes of the prospective teachers towards the teaching profession and their level of class attendance was examined in terms of various variables and the answer to the question whether there is a correlation between the attitudes of the prospective teachers towards the teaching profession and their level of class attendance was sought.

### **Design of the study**

In this study, descriptive and relational screening models were used among survey models. The participants of the study are approximately 446 students studying in the special education and mental disabilities departments of Trakya University, Abant İzzet Baysal University and Zonguldak Karaelmas University in 2017-2018. The data collection instruments are "class attendance scale" developed by Eryılmaz (2014) and "attitude scale of teaching profession" developed by Tanrıoğen (1997) and later reorganized performing factor analysis by Aydın and Sağlam (2012). In the analysis of the data, SPSS 20.0 statistical package program was employed. The collected data were tested for normality and the data were found to be distributed normally.

### **Findings**

The class attendance levels of prospective teachers are high and no significant difference in the level of class attendance was detected in terms of gender variable. When comparing special education department with the department of mentally handicapped education with regards to department variable, a meaningful difference was detected in favor of teacher candidates studying at special education department. Besides, there is a significant difference in favor of the students who want to go on working in this field when considering wanting to work in this area variable and finally taking the class variable into account, it was seen that there is a significant difference in favor of the 1<sup>st</sup> grade students when they were compared with the 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> graders.

Teacher candidates' attitudes towards the teaching profession seem to be at a high level. When considering the level of attitude towards the teaching profession based on the gender variable, a significant difference was found in favor of the females; in favor of prospective teachers studying at the department of mentally handicapped in terms of department variable; in favor of the ones who want to work in this field; and finally in favor of the 1<sup>st</sup> grade students with regards to other classes. A significant correlation which is  $r = .502$  between the attitudes of prospective teachers towards the teaching profession and their class attendance levels was determined. Therefore, the attitude towards the profession can be seen as a predictive variable in determining the level of class attendance attitude.

### **Discussion**

No significant difference in the level of participation of the teacher candidates was detected according to the gender variable. In the literature, teachers expect female students to be individuals who are decent, respectful, hardworking, helpful, obedient to school rules and high academic achievers. Male students, on the other hand, are seen as individuals asking irrelevant questions, and whose negative behaviors are more tolerated by teachers (Renold, 2006). When taking these into consideration, male

students are expected to have lower attendance levels. However, the fact that there is no difference between the male and female teacher candidates based on the findings of this research suggests the result that the university professors in this study behave their students without discrimination.

Students studying at special education department significantly differ from the students studying at the department of mentally handicapped education in terms of class attendance. The decrease in the level of class attendance of teacher candidates for mentally handicapped education can be explained by the fact that they study for Public Personnel Selection Examination, which is known as Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) in Turkish, especially in the last grade and they attend private courses for this reason. First year students' high level of class attendance could be explained by this reason.

Teacher candidates' attitudes toward the teaching profession differed significantly in terms of gender variable in favor of the female teacher candidates. We can attribute this result to women's seeing teaching as a women's profession and adopting it as a profession more than men do. Besides, female students tend to make career plans more than male students (Kuleyin, Çelik and Kaya, 2014).

Taking the department into account, it is seen that the students of special education department adopted the teaching profession more than the students of the department of mentally handicapped education. This data can be explained by the difference of the classes taken in these departments. Teacher candidates studying at the special education department take more classes from different areas of disability such as children with attention deficit and hyperactivity, learning disabilities, sight and hearing impairments.

The attitudes of prospective teachers who want to work in this area after graduation differ from candidates who do not want to work at a significant level. In order to work in a professional field efficiently, it is necessary to love and adopt that field. The studies carried out in this field suggest that loving teaching is found among the reasons for choosing the teaching as a profession (Çermik, Doğan and Şahin, 2010). Wanting to work in this profession after graduating from university is a sign of love for the profession. For this reason, it can be seen as a normal result that teacher candidates who want to work in this profession after their graduation have high professional points.

## 1. GİRİŞ

Özel eğitimin temel amacının, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin toplumda bağımsız yaşamasını sağlayacak becerilerin öğretilmesi olması nedeniyle bu bireylere verilecek eğitimin niteliği çok önemlidir. Verilen eğitim sürecinde özel eğitim öğretmeninin rolü çok önemlidir. Bu yüzden özel eğitim öğretmenlerinin iyi bir uzmanlığının olması, tüm sınıf düzeylerinde öğrencilerine ve yetersizlik gruplarına uygun eğitim verebilmesi, program ve müdahaleler konusunda yeterli bilgiye sahip olması ve ebeveynler ile iş birliği içinde olması beklenmektedir (Ngang, 2012). Tüm bunlar öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğine” yönelik geliştirdikleri tutumlar ile ilişkilidir.

Öğretmenlik mesleği 1973 tarih ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 43.maddesine göre “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlik mesleği bireysel, sosyal, kültürel, bilimsel, teknolojik boyutları olan profesyonel bir meslektir (Uygun, 2008). Ayrıca sabır, özveri ve sürekli çalışma gerektirmektedir (Aşkar ve Erden, 1987). İyi bir öğretmenin mezun olduğu alanına ait bilgi ve becerilere sahip olmasının (Çetin, 2006) yanında bu mesleği severek ve isteyerek yapması gerekmektedir (Aşkar ve Erden, 1987). Bütün bu faktörleri belirleyen en önemli değişken bireyin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarıdır (Üstüner, 2006). Başka bir ifade ile iyi bir öğretmenin mesleğine yönelik olumlu bir tutum içinde olması gerekmektedir (Çetin, 2006).

Tutum, “bir bireye atfedilen ve onun psikolojik bir obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir” (Kağıtçıbaşı, 1999; Feldman 1993; Bohner ve Wanke, 2002). Tutumlar doğuştan getirilmemekte öğrenme yoluyla sonradan kazanılmaktadır. Bir başka ifade ile tutum objesiyle etkileşime girerek öğrenilmektedir (Sezer, 2012;Phillips, 2003). Bir tutumun üç ögesi bulunmaktadır. Bunlar bilişsel, davranışsal ve duygusal öğeleridir (Kağıtçıbaşı, 1999;Wood, 2000). Bu öğeler kısaca şu şekilde açıklanabilir:

*Bilişsel öge:* Tutumun oluşmasında ilk basamaktır. Bireyin tutum objesine karşı inançları, bilgi yapıları ve düşünceleri bilişsel ögeyi oluşturmaktadır.

*Duygusal öge:* Tutum objesini sevme, hoşlanma gibi duygusal hisleri içermektedir. Tutum objesine yönelik güçlü olan duygusal tutumların değiştirilmesi çok zordur.

*Davranışsal öge:* Bireyin bir tutum objesine karşı bilişsel ve duygusal ögeye bağlı olarak sergilediği davranışları ifade etmektedir (Wood, 2000).

Genellikle bir tutum objesine ilişkin edinilen bilgi, duyguları etkilemekte ve sonunda davranışa dönüşmektedir. Fakat bazen tutum objesine karşı düşüncemiz ve duygusal tepkilerimiz oluşsa da her zaman davranışa dönüşmeyebilir (Kağıtçıbaşı, 1999; Wood, 2000).

Öğretmen adaylarının da öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin olumsuz tutum geliştiren öğretmenler, bu olumsuzluklarını sınıfta öğrencilerine karşıda sergileyeceklerdir (Kılıç, 1997). Öğretmenlerin olumsuz tutumları öğrencilerin okula ve öğretmenlere karşı olumsuz bakmalarına sebep olabilecektir (Çeliköz ve Çetin, 2004; Johnson ve Howell, 2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum geliştirmeleri onların meslekteki yaşantılarını olumlu olarak etkileyecektir. Mesleğe başladıklarında mesleklerini layığıyla yapacaklardır. Öğrencilerine daha yakın ve samimi olacaklardır. Buna ek olarak mesleklerindeki yenilikleri araştırarak ve daha yaratıcı düşüneceklerdir (Çeliköz ve Çetin, 2004).

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları öğrencilik yıllarındaki yaşantıları ile yakından ilişkilidir (Çeliköz ve Çetin, 2004). Başka bir ifade ile öğretmenlik mesleğine olumlu tutum geliştiren bir üniversite öğrencisi mesleğini en iyi şekilde öğrenmek isteyecektir. Mesleğini en iyi şekilde öğrenmeyi etkileyen faktörlerden birisi de üniversite yıllarında düzenli şekilde derslere katılmaktır. Kuh ve diğerleri (2011) derse katılımı eğitim hedeflerine ulaşmak için sınıf içi ve sınıf dışı eğitsel etkinliklere katılım olarak tanımlamaktadırlar. Öğrencilerin ders uygulamalarına eksik katılımları öğrenmelerini olumsuz; derse yüksek katılımları ise olumlu şekilde etkileyecektir (Wang, Bergin ve Bergin, 2014). Öğrencilerin derslere katılımlarının çeşitli yararları bulunmaktadır. Öğrenciler derse katıldıklarında daha fazla öğrenciyle birlikte işlenen konu analiz edilir ve öğrenciler birlikte öğrenirler. Öğrenciler sınıfta bir problemi çözdüğünde, problem çözme konusunda deneyim yaşayacaklardır ve daha fazla geri bildirim alacaklardır (Kuh, 2003). Ayrıca katılım dolaylı olarak değerlendirme için öğrencinin sınıf içindeki performansı hakkında öğretmenlere bilgi sağlar (Ewell ve Jones, 1996). Bunlara ek olarak derse katılım öğrencinin bireysel gelişimlerine, zihinsel gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Üniversite döneminde derse katılan ve üreten öğrenciler mesleklerinde de üretken bireyler olup mutlu bir yaşam sürerler (Shulman, 2002). Alan yazına baktığımızda derse katılımın üç boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlardır (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004).

*Davranışsal katılım:* davranışsal katılım öğrencinin akademik, sosyal ve ders dışı etkinliklere katılımını ifade eder. Davranışsal katılım öğrencinin okulu bırakmaması ve eğitim hedeflerini kazanması için çok önemlidir.

*Duygusal katılım:* Öğrencinin öğretmenlerine, sınıf arkadaşlarına ve okula karşı olumlu ve olumsuz tepkiler geliştirmesini ifade eder. Öğrencinin devam ettiği okuluyla bağ kurmasını; eğitim hedeflerini kazanmak için gönüllü katılımı ifade etmektedir.

*Bilişsel katılım:* Bilişsel anlamda derse katılan öğrenciler zorlu becerilerde ustalaşmakta ve karmaşık bilgileri öğrenmeye gönüllü ve istekli olmaktadır.

Türkiye’de, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Açıışlı ve Kolomuç, 2012; Aksoy, 2010; Bulut, 2009; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Tekerek ve Polat, 2011) ve derse katılım düzeylerini (Adıyaman, 2008; Aydeniz, 2017; Cengiz, İnce ve Çiçek, 2009; Çelik, Toraman ve Çelik, 2018; Eryılmaz ve Dereli, 2011; Ulusoy ve Yazçayır, 2005; Sever, Ulubey, Toraman ve Türe, 2014) inceleyen çeşitli araştırmalar da bulunmaktadır. Buna karşın alanyazınına baktığımızda özel eğitim öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutum ve derse katılım düzeylerini ölçen araştırmalara rastlanmamıştır. Bu araştırmanın bu yönüyle alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



Bu sebeple bu araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının ve derse katılım düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının derse katılım düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının derse katılım düzeyleri cinsiyet, bölüm, sınıf ve bu alanda çalışmak isteyip istememe durumuna göre değişmekte midir?
3. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ne düzeydedir?
4. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının düzeyi cinsiyet, bölüm, sınıf ve bu alanda çalışmak isteyip istememe durumuna göre değişmekte midir?
5. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile derse katılım düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları derse katılım düzeylerini yordamakta mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1 Araştırmanın modeli

Bu araştırma nicel araştırma desenli olup tarama modelindedir. Tarama modellerinden ise betimsel ve ilişkisel taramalar şeklinde düzenlenmiştir. Betimsel tarama modelinde var olan durum olduğu biçimde tanımlanmaya; ilişkisel tarama modelinde ise değişkenler arasındaki birlikte değişimin varlığı ya da derecesi belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2017). Bu araştırmada da öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile derse katılım düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiş; mesleğe ilişkin tutumları ile katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin de yönü ve düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

### 2.2 Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Trakya Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Zonguldak Karaelmas Üniversitesine devam eden özel eğitim ve zihin engelliler bölümünde öğrenim gören yaklaşık 446 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Aşağıdaki tabloda çalışmada yer alan öğretmen adaylarının kimi değişkenlere göre sayı ve yüzdeleri yer almaktadır.

**Tablo 1:** Çalışmada yer alan öğretmen adaylarının kimi değişkenlere göre sayı ve yüzdeleri

Değişken	Sayı	Yüzde
Kadın	253	56.7
Erkek	193	43.3
Özel eğitim	254	57
Zihin engelliler	192	43
1.sınıf	74	16.6
2.sınıf	127	28.5
3.sınıf	131	29.4
4.sınıf	114	25.6
Alanda çalışmayı düşünüyorum	419	94
Alanda çalışmayı düşünmüyorum	27	6
<b>Toplam</b>	<b>446</b>	<b>--</b>

Tablo 1’de görüldüğü gibi adayların yaklaşık %56’sı kadın, yaklaşık %44’ü erkektir. Az da olsa (%6) adayların bir kısmı öğrenim gördükleri alanda çalışmayı düşünmemektedirler. Bunun yanında 1.sınıflar hariç genel olarak diğer sınıflardan yakın oranlarda adayın çalışmada yer aldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının %57’si özel eğitim, %43’ü ise zihin engelliler öğretmenliğindedir.

### 2.3 Veri toplama araçları

Çalışmada veri toplama araçları olarak “derse katılım ölçeği” ile “öğretmenlik mesleği tutum ölçeği”nden yararlanılmıştır. Derse katılım ölçeği Eryılmaz (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde üniversite öğrencilerinden elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda üç boyut ve 15 maddeden oluşan “genel olarak derse katılım ölçeği”ne ulaşılmıştır. Araştırmacı, bu üç boyutu “davranışsal”, “bilişsel” ve “duygusal” katılım

olarak tanımlamıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde seçilen örneklem grubunun öğrenim düzeyi ile araştırma sürecinde de benzer örneklem gruplarından yararlanılması ve ölçme aracında genel katılıma yönelik önermelerin bulunması bu ölçme aracının tercih edilmesine neden olmuştur. Ölçme aracı, “hiç uygun değil”den “tamamen uygun”a yönelik tercihleri içeren 5’li likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekte olumsuz madde bulunmamakta ve bir katılımcı toplam 15 ila 75 puan arasında puan alabilmektedir. Yüksek puan derse katılımın yoğun olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin geliştirilme aşamasında yapılan iç tutarlılığa yönelik analizde; duygusal katılım için .84, davranışsal katılım için .86, bilişsel katılım için .84 ve ölçeğin genelinden .92 katsayılarına ulaşılmıştır. Bu çalışmada da örneklemde elde edilen verilerin iç tutarlık katsayılarına yönelik katsayılar tablo 2’de belirtildiği gibidir:

**Tablo 2:** *Derse katılım ölçeğinden elde edilen iç tutarlık katsayıları*

Faktör adı	İç tutarlık katsayısı
Duygusal katılım	.862
Davranışsal katılım	.844
Bilişsel katılım	.877
<b>Ölçeğin geneli</b>	<b>.911</b>

Akbulut (2010), iç tutarlık değerinin .60 ve üzerinde olmasının “oldukça güvenilir” bir iç tutarlık değeri olarak kabul edildiğini belirtmektedir. Bu kapsamda tablo 2’deki değerler ölçme aracının iç tutarlılık katsayılarının tüm alt faktörlerde ve ölçeğin genelinde oldukça güvenilir olduğu şeklinde yorumlanabilir. İç tutarlık değerlerinin ardından ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA için AMOS 16.0 programından yararlanılmıştır. Yapılan analizden elde edilen veriler aşağıda belirtildiği gibidir.

**Tablo 3:** *Derse katılım ölçeğinin yapı geçerliğine ilişkin uyum değerleri verileri*

Bakılan Uyum indeksleri	Uyum değerleri	Sınır değerleri*	Açıklama*
$\chi^2/d$	4.09	$\leq 5$	İyi uyum
<b>RMSEA</b>	.083	$\leq 0.08$	İyi uyum
<b>SRMR</b>	.000	$\leq 0.10$	İyi uyum
<b>NFI</b>	.903	$\geq 0.90$	İyi uyum
<b>CFI</b>	.925	$\geq 0.90$	İyi uyum
<b>GFI</b>	.903	$\geq 0.85$	İyi uyum
<b>AGFI</b>	.866	$\geq 0.80$	İyi uyum

- \* Uyum değerleri Şimşek (2007)’den alınmıştır.

Tablo 3’den de görüldüğü gibi bakılan uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırların içinde değer aldıkları görülmektedir. Bu kapsamda elde edilen verilerin var olan yapıyla uyum gösterdiği ve yapı geçerliğinin sağlandığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı ise ilk olarak Tanrıoğen (1997) tarafından geliştirilen ve sonrasında Aydın ve Sağlam (2012) tarafından faktör analizi yapılarak yeniden düzenlenen “öğretmenlik mesleği tutum ölçeği”dir. Ölçekte toplam 34 madde ve tek bir faktör bulunmaktadır. Bunların 10 adeti olumsuz; diğer maddeler ise olumlu yargı bildiren ifadelerden oluşmaktadır. Ölçek 5’li Likert tipinde “hiç katılmıyorum”dan “tamamen katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı .961 olarak bulunmuştur. İç tutarlık değerlerinin ardından ölçeğin yapı geçerliği için alt ve üst gruplar arasındaki farka bakılmıştır. . Yapılan analizden elde edilen veriler aşağıda belirtildiği gibidir.

**Tablo 4:** *Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin ayırt ediciliğine ilişkin veriler*

Gruplar	Sayı	$\bar{X}$	F	t	df	Sig.(p)
<b>Alt %27</b>	121	3.01	31.371	-56.468	240	.000
<b>Üst %27</b>	121	4.75				

Tablo 4’te belirtildiği gibi ölçeğin alt ve üst %27’lik gruplar bazında yapılan analizinde gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ( $p < .001$ ) görülmektedir. Aritmetik ortalamalar ve anlamlılık değeri açısından bu sonuçlar ölçme aracından elde edilen verilerin ayırt edici ve geçerli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

## 2.4 Verilerin toplanması ve analizi

Verilerin analizinde SPSS 20.0 istatistik paket programından yararlanılmıştır. Araştırma problemleri doğrultusunda verilerin analizine geçilmeden önce dağılımların normalliğine bakılmış, bu kapsamda çarpıklık ve basıklık değerleri ile Kolmogorov-Smirnov değerlerinin normallik ölçütünü karşılayacak şekilde değerler aldığı gözlemlenmiştir. Tutum ve katılım ölçeğinin geneline yönelik olarak çarpıklık ve basıklık değerleri aşağıda belirtildiği gibidir.

**Tablo 5:** Derse katılım ölçeği ve öğretmenlik mesleği tutum ölçeğine yönelik çarpıklık ve basıklık değerlerine ilişkin veriler

	Tutum	Derse katılım		
		Duygusal	Davranışsal	Bilişsel
<b>Çarpıklık</b>	-.247	-.194	-.221	-.309
<b>Basıklık</b>	-.875	.264	.284	.110

Tablo 5’de görüldüğü gibi ölçme araçlarından elde edilen verilerde çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değer aldıkları görülmektedir. Bu değerler verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde (Palland, 2002; Akbulut, 2010) yorumlanabilir. Bu doğrultuda verilerin analizinde parametrik test istatistiklerinden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde alt amaçlar doğrultusunda t-testleri ve ANOVA analizlerinden yararlanılmış ve bu doğrultuda kimi yorumlamalara gidilmiştir.

Öğretmen adaylarının derse katılım ve tutum düzeylerinin yorumlanmasında ise aritmetik ortalamalardan ve puan aralıklarından yararlanılmıştır. Ölçek ortalamalarına ilişkin düzey aralıkları; 1.00 – 1.80 çok düşük düzey, 1.81 – 2.60 düşük düzey, 2.61 – 3.40 orta düzey, 3.41 – 4.20 yüksek düzey ve 4.21 – 5.00 ise çok yüksek düzey olarak belirlenmiştir. Verilerin yorumlanmasında bu ölçek aralıkları dikkate alınmıştır.

## 3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir. Bulguların sunulduğunda alt sorunlara ilişkin sıralama temele alınmıştır.

### ALT SORUN 1: Öğretmen adaylarının derse katılım düzeyleri nedir?

Öğretmen adaylarının derse katılım düzeyleri belirlenirken veri toplama aracında yer alan bağımsız değişkenlere göre (cinsiyet, bölüm, sınıf, alanda çalışacağım/çalışmayacağım) bir ayırım yapılmıştır. Düzeylerin belirlenmesinde ise veri analizinde belirtilen puan aralıklarından yararlanılmıştır. Analize yönelik veriler tablo 6’da belirtildiği gibidir.

1.00 - 1.80 çok düşük düzey katılım; 1.81 – 2.60 düşük katılım; 2.61 – 3.40 orta düzey;  
3.41 – 4.20 yüksek katılım; 4.21 – 5.00 çok yüksek katılım

**Tablo 6:** Öğretmen adaylarının kimi bağımsız değişkenlere göre derse katılım düzeyleri

Değişken	Aritmetik ortalama	Standart sapma	Düzye
<b>Erkek</b>	3.49	.67	Yüksek
<b>Kadın</b>	3.52	.60	Yüksek
<b>Özel eğitim</b>	3.59	.65	Yüksek
<b>Zihin engelliler</b>	3.40	.57	Orta
<b>1.sınıf</b>	3.72	.65	Yüksek
<b>2.sınıf</b>	3.53	.66	Yüksek
<b>3.sınıf</b>	3.46	.52	Yüksek
<b>4.sınıf</b>	3.41	.62	Orta düzey
<b>Bu alanda çalışacağım</b>	3.54	.61	Yüksek
<b>Bu alanda çalışmayacağım</b>	3.03	.65	Orta düzey
<b>Toplam</b>	<b>3.51</b>	<b>.62</b>	<b>Yüksek</b>

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının genel olarak derse katılım düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Kadın öğretmen adaylarının erkek adaylardan, özel eğitim bölümü olarak kayıt

yaptıranların zihin engelliler öğretmenliğinde okuyanlardan, 1.ve 2.sınıf öğrencilerinin de 3. ve 4.sınıf öğrencilerinden derse katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Derse katılım açısından en yüksek farklılığın ise mezuniyet sonrasında bu alanda çalışmak isteyen öğretmen adayları ile bu alanda çalışmak istemeyen adaylar arasında olduğu söylenebilir.

### ALT SORUN 2: Öğretmen adaylarının derse katılımları cinsiyet, bölüm, sınıf ve bu alanda çalışmak isteyip istememe durumuna göre değişmekte midir?

Öğretmen adaylarının derse katılım düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüş ve bu düzeyin kimi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı alt sorun 2’de incelenmiştir. Tablo 7 ve tablo 8’de öğretmen adaylarının derse katılım düzeylerinin cinsiyet, bölüm, sınıf ve bu alanda çalışıp / çalışmama durumuna göre anlamlı derecede değişip değişmediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 7:** Derse katılım düzeyinin cinsiyet, sınıf, bölüm ve bu alanda çalışıp/çalışmama durumlarına göre değişip değişmediğine ilişkin veriler

Değişken		n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P	Etki değeri
Cinsiyet	Erkek	193	3.49	.67	444	-.438	.662	--
	Kadın	253	3.52	.58				
Bölüm	Özel eğ.	254	3.59	.64	444	3.17	.002	.022
	Zihin eng.	192	3.40	.67				
Bu alanda çalışacağım/ çalışmayacağım	Evet	419	3.54	.61	444	4.19	.000	.038
	Hayır	27	3.03	.65				

Tablo 7’de görüldüğü gibi cinsiyete göre ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bölüm değişkeni açısından ise ortalamalar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Özel eğitim bölümü öğrencilerinin zihin engelliler öğretmenliğine göre derse katılımları anlamlı derecede farklılaşmıştır. Etki değerine bakıldığında da eta kare değerinin .022 olduğu görülmektedir. Akbulut (2010), .01 ile .06 arasında yer alan etkililik değerlerinin küçük etki değerine sahip olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda özel eğitim bölümünde okuyan öğrenciler ile zihin engelliler öğretmenliğinden okuyan öğrenciler arasındaki farklılığın etki değerinin düşük olduğu söylenebilir. Benzer bir farklılık bu alanda çalışmak isteyen adaylar ile istemeyen adaylar arasındadır. Bu adayların da derse katılımları anlamlı derecede farklılaşmıştır. Etki değerine bakıldığında ise (.038) küçük etki değerine sahip olduğu görülmüştür. Tablo 8’de ise adayların sınıf değişkenine göre katılımlarının anlamlı derecede değişip değişmediğine bakılmıştır.

**Tablo 8:** Derse katılım düzeyinin sınıf değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin veriler  
ANOVA Testi

	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Anlamlılık (Sig.)
Gruplar arası	4.79	3	1.60	4.16	.006
Gruplar içi	169.817	442	.384		1 – 3
Toplam	174.616	445			1 – 4

Tablo 8’deki değerler, sınıf değişkenine göre adayların derse katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ( $p < .05$ ) göstermektedir. Bu kapsamda hangi sınıflar arasında farklılığın olduğunu belirlemek için post-hoc analizi yapılmıştır. Analizden önce varyansların eşitliğine bakılmıştır.

**Tablo 9:** Derse katılım düzeyinin sınıf değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin veriler  
Varyansların homojenliği testi

Levene değeri	Serbestlik derecesi 1	Serbestlik derecesi 2	Anlamlılık (Sig.)	Etki değeri
1.46	3	442	.223	.027

Anlamlılık ve Levene değerleri, dağılımda varyansların eşitliği şartının sağlandığını ( $p > .05$ ) göstermektedir. Varyansların eşit dağılım göstermesinden dolayı post-hoc izleme analizinde Scheffe

testine başvurulmuştur. Akbulut (2010), Scheffe testinin faktör analizinde en sıkı analiz yöntemi olduğunu belirtmektedir. Yapılan analizde de sınıf değişkenine göre 1.sınıflar lehine 3. ve 4. sınıflar ile arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

**ALT SORUN 3: Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ne düzeydedir?**

Öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutum düzeylerinin belirlenmesinde veri analizinde belirlenen değer aralıkları temele alınmıştır. Kimi değişkenlere göre tutum düzeyleri tablo 10’da belirtildiği gibidir.

**Tablo 10:** Öğretmen adaylarının kimi değişkenlere göre mesleğe yönelik tutum düzeyleri

Değişken	Ortalama	Standart sapma	Düzye
Erkek	3.82	.72	Yüksek
Kadın	3.96	.70	Yüksek
Özel eğitim	3,98	.72	Yüksek
Zihin engelliler	3,79	.69	Yüksek
1.sınıf	4,28	.61	Çok yüksek
2.sınıf	3,77	.72	Yüksek
3.sınıf	3,76	.62	Yüksek
4.sınıf	3,94	.76	Yüksek
Bu alanda çalışacağım	3.96	.67	Yüksek
Bu alanda çalışmayacağım	2.87	.44	Orta düzey
<b>Toplam</b>	<b>3.90</b>	<b>.70</b>	<b>Yüksek</b>

Öğretmen adaylarının tutum düzeyleri genel olarak dikkate alındığında mesleğe yönelik olarak yüksek düzeyde olumlu bir tutumun yer aldığı görülmektedir. Sadece bu alanda çalışmak istemeyen öğretmen adaylarının “orta düzey” bir tutum değerine sahip olduğu görülmektedir.

**ALT SORUN 4: Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları kimi bağımsız değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?**

Öğretmen adaylarının tutum puanları arasındaki farklılıkların kimi değişkenlere göre anlamlı derecede farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin analizlere tablo 11 ve tablo 12’de yer verilmiştir.

**Tablo 11:** Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyinin cinsiyet, sınıf, bölüm ve bu alanda çalışıp/çalışmama durumlarına göre değişip değişmediğine ilişkin veriler

Değişken	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P	Etki değeri	
Cinsiyet	Erkek	193	3.82	.71	444	-2.074	.039	.010
	Kadın	253	3.96	.69				
Bölüm	Özel eğ.	254	3.98	.71	444	2,818	.005	.018
	Zihin eng.	192	3.79	.68				
Bu alanda çalışacağım/ çalışmayacağım	Evet	419	3.96	.67	444	8.300	.000	.134
	Hayır	27	2.87	.44				

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının tutumları cinsiyete, bölüme ve bu alanda çalışmak isteyip istememe durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Cinsiyet açısından kadın adayların, bölüm açısından özel eğitim bölümü öğrencilerinin ve bu alanda çalışmak isteyen adayların tutumları anlamlı derecede diğer adaylardan farklılaşmıştır. Etki değerleri açısından bakıldığında ise cinsiyet ve bölüm değişkeninin tutumlar üzerinde küçük etki düzeyine sahipken, bu alanda çalışmak isteyip istememenin daha yüksek bir etki düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Tablo 12’de sınıf değişkenine göre tutumların anlamlı derecede değişip değişmediğine bakılmıştır.

**Tablo 12:** Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumlarının sınıf değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin veriler

ANOVA Testi					
	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	Anlamlılık (Sig.)
Gruplar arası	15.192	3	5.064	10.728	.000
Gruplar içi	208.630	442	.472		1 – 2
Toplam	223.822	445			1 – 3 1 – 4

Tablo 12’de sınıf değişkenine göre adayların mesleğe ilişkin tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ( $p<.001$ ) görülmektedir. Bu kapsamda hangi sınıflar arasında farklılığın olduğuna yönelik olarak post-hoc analizi yapılmıştır. Analizden önce varyansların eşleşliğine bakılmıştır.

**Tablo 13:** Tutum düzeyinin sınıf değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin veriler

Varyansların homojenliği testi				
Levene değeri	Serbestlik derecesi 1	Serbestlik derecesi 2	Anlamlılık (Sig.)	Etki değeri
6.912	3	442	.000	.068

Anlamlılık ve Levene değerleri, dağılımda varyansların eşleşliği şartının sağlanmadığını ( $p<.05$ ) göstermektedir. Varyansların eşit dağılım göstermemesinden dolayı post-hoc izleme analizinde Tamhane testine başvurulmuştur. Yapılan analizde de sınıf değişkenine göre 1.sınıflar ile diğer sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Etki değeri açısından da (.068) orta etki düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

#### ALT SORUN 5: Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile derse katılım düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Kuramsal olarak olumlu tutumun, adayların katılım düzeylerini olumlu yönde etkilediği ve bu iki kavram arasında bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumları ne kadar yüksek ise derse katılımlarının da benzer bir şekilde değişkenlik göstermesi kuramsal çerçevede öngörülecek bir durumdur. Buna ilişkin olarak yapılan analiz tablo 14’de belirtildiği gibidir.

**Tablo 14:** Mesleğe ilişkin tutum ile derse katılım düzeyleri arasındaki ilişki

Değişkenler	Aritmetik ortalama	Tutum	Derse katılım
Tutum	3.90	-	.502*
Derse katılım	3.51	.502*	-

\*Korelasyon değeri .000 düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmen adaylarında tutum ve derse katılım arasında anlamlı düzeyde  $r=.502$  oranında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Cohen (1988) ilişki değerlerinin yorumlanmasında .10 ile .30 arasında “düşük”, .30 ile .50 arasında “orta”, .50 ve yukarısını ise “yüksek” düzey ilişki olarak belirtmektedir. Bu değerler temele alındığında iki kavram arasında yüksek düzey bir ilişkinin varlığı söylenebilir.

#### ALT SORUN 6: Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları derse katılım düzeylerini yordamakta mıdır?

Mesleğe ilişkin tutumun derse katılımı yordayıp yordamadığına ilişkin olarak regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinde basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Buna ilişkin veriler tablo15’te belirtildiği gibidir.

**Tablo 15:** Mesleğe ilişkin tutumun derse katılımı yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon analizi

Model	R	R <sup>2</sup> (R square)	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Varsayılan standart hata
1	.502	.252	.250	.54241

Yukarıda tabloda yer alan verilerin anlamlı olup olmadığına yönelik olarak yapılan ANOVA analizinde de ( $F=149,518$ ;  $p<.001$ ) modelin başarılı olduğu görülmüştür. Mesleğe ilişkin tutumun tek başına derse

katılım davranışının %25'ini açıklayabildiği söylenebilir. Yani derse katılım davranışını belirlemede mesleğe ilişkin tutum yordayıcı bir değişken olarak görülebilir.

#### **4. TARTIŞMA VE YORUM**

Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile derse katılımları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki görülmüştür. Araştırma sonuçlarına baktığımızda derse katılım ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir. Ayrıca mesleğe yönelik tutumun tek başına derse katılım davranışının %25'ini açıklayabileceği görülmüştür. Tüm bu bulgular mesleğe ilişkin tutumun, derse katılımı belirlemede önemli bir değişken olarak görülebileceğini vurgulamaktadır.

Öğretmen adaylarının derse katılım düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Alanyazına baktığımızda tüm eğitim kademelerinde aynı sınıfta oturan, aynı öğretmenden ders alan ve aynı kitabı okuyan kızlar ve erkekler öğrenciler öğretmenlerden farklı tepkiler almaktadırlar. Bütün eğitim kademelerinde kız öğrenciler dersliklerin görünmeyen katılımcılarıdır (Sadker ve Sadker, 1986). Öğretmenler kız öğrencilerden terbiyeli, saygılı, derslerine çalışan, yardımsever, söz dinleyen, okul ve sınıf kurallarına uyan ve akademik başarısı yüksek bireyler olmalarını beklemektedir. Buna karşın erkek öğrenciler ise dersi kaynatan, ilgisiz sorular soran kişiler olarak görülmekte ve erkek öğrencilerin olumsuz davranışları öğretmenler tarafından daha fazla tolere edilmektedir (Renold, 2006). Tüm bunlara baktığımızda erkek öğrencilerin derse katılım düzeylerini daha düşük olması beklenmektedir. Ancak bu araştırma bulgularında erkek öğretmen adayları ile kız öğretmen adayları arasında fark olmaması bu araştırma kapsamında alanyazından farklı bulgular ortaya koymuştur. Bunun nedeni kadın adaylar kadar olmasa da erkek adayların da yüksek bir mesleki tutuma sahip olmaları ve lisans öğrenimi sırasında çoğunluğunun bu mesleğe yönelik bir çalışma isteğine bağlı olmaları olabilir. Bu gerekçelerle erkek adaylar kadın adaylar kadar ortalamaya sahip olmasalar da derslere yüksek düzey katılım göstermektedirler.

Özel eğitim bölümü öğrencilerinin zihin engelliler öğretmenliğine göre derse katılımları anlamlı derecede farklılaşmıştır. Zihin engelliler öğretmenliği öğretmen adaylarının derse katılım düzeylerinin düşmesi, öğretmen adaylarının özellikle son sınıfta KPSS'ye hazırlanmaları ve bu sebeple dershaneye gitmeleri ile açıklanabilir. Yine sınıf bazında birinci sınıf öğrencilerinin derse katılım düzeylerinin yüksek çıkması da bu sebebe bağlanabilir. Çünkü 2017-2018 eğitim-öğretim yılı temel alındığında üniversitelerde birinci ve ikinci sınıflar özel eğitim bölümünü oluşturmada, üç ve dördüncü sınıflar zihin engelliler öğretmenliğini oluşturmaktadır. Bu sebeple son sınıflar zihin engelliler öğretmenliği bölümü öğrencilerinden oluşmuştur.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen adaylarından yana anlamlı farklılık göstermiştir. Bu araştırma sonuçları Shaukat, Riasat, Saeed, Muhammad ve Zaghham (2011)'in yaptıkları çalışmayla benzerlik göstermektedir. Shaukat, Riasat, Saeed, Muhammad ve Zaghham (2011) yaptıkları çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleğe daha olumlu tutum içinde olduklarını ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Aydın ve Sağlam (2012) yaptıkları çalışmada son sınıf kız öğrencileri ile erkek öğrenciler arasında kızlardan yana anlamlı bir farklılık gözlemişlerdir. Çapri ve Çelikkaleli (2008) yaptıkları çalışmada kız öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını erkek öğretmen adaylarından yüksek olduğunu bulmuşlardır. Üstün, Erkan ve Akman (2004) okul öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında kız öğrencilerin ortalamasını daha yüksek bulmuştur. Buna karşın Gürbüz ve Kışoğlu (2007) tezsiz yüksek lisans programına devam eden fen-edebiyat ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmalarında erkek öğrencilerin daha olumlu tutuma sahip olduklarını gözlemiştir. Benzer şekilde Erdem ve Anılan (2000) eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinden erkek öğrencilerin tutumlarını daha yüksek bulmuştur. Bazı araştırmalar ise erkek öğretmenler ile kadın öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark gözlememişlerdir (Açışlı ve Kolomuç, 2012; Aksoy, 2010; Çapa ve Çil, 2000; Ekici, 2014; Ergen ve Toman, 2014). Bu araştırma sonuçlarına göre kadın öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının olumlu olması öğretmenlik mesleğinin kadınlara daha uygun görülmesinden kaynaklı olabilir (Foster ve Newman, 2005; Smedley, 2007). Araştırma sonuçlarına benzer bir açıdan baktığımızda da öğretmenlerin iş doyum düzeylerini ölçen çeşitli araştırmalarda kadın öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin erkeklerden daha fazla olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Bogler, 2002;

Clark;1997; Kumaş ve Deniz, 2010). Alanyazınındaki bu bulgulara bakarak kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini daha fazla benimsedikleri ve öğretmenliği bir kadın mesleği olarak görmelerine bağlanabilir. Buna ek olarak kız öğrencilerin mesleki kariyer planlarını erkeklerden daha fazla yaptıkları görülmektedir (Kuleyin, Çelik ve Kaya, 2014).

Bölüm olarak baktığımızda da özel eğitim bölümü öğrencilerinin zihin engelliler öğretmenliğini öğretmen adaylarına göre daha fazla öğretmenlik mesleğini benimsedikleri görülmektedir. Bu durum ders farklılıklarıyla açıklanabilir. Zihin engelliler öğretmenliği bölümü öğretmen adayları sadece zihin engelliler ile ilgili dersler almaktadırlar. Buna karşın özel eğitimi bölümü öğretmen adayları daha farklı yetersizlik alanlarından da dersler (dikkat eksiliği ve hiperkativitesi olan çocuklar, öğrenme güçlüğü, görme ve işitme engelliler) almaktadırlar. Bu durumun onların mesleğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Mezun olduktan sonra bu alanda çalışmak isteyen adayların tutumları da çalışmak istemeyen adayların tutumlarından anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Bir meslek alanında çalışmak için mutlaka o alanı sevmek ve benimsemek gerekmektedir. Yapılan araştırmalarda, öğretmenlik mesleğini seçme gerekçeleri arasında öğretmenlik mesleğini sevmenin önemli olduğu görülmektedir (Çermik, Doğan ve Şahin, 2010). Üniversiteden mezun olduktan sonra bu meslekte çalışmak istemek mesleği sevmenin bir göstergesidir. Bu sebeple mezun olduktan sonra bu meslekte çalışmak isteyen öğretmen adaylarının mesleğe yönelik puanlarının yüksek olması öngörülen bir bulgu şeklinde yorumlanabilir. Sonuç olarak mesleğe ilişkin tutumun derse ilişkin katılıma önemli bir etkisinin olduğu, kadın adayların erkek adaylara göre daha yüksek katılım ve olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda özel eğitime yönelik hazırlanan yeni programın zihin engelliler programına göre adaylar tarafından daha olumlu tepkiler aldığı söylenebilir. Bu konuyla ilgili çalışma yapmak isteyen araştırmacılar farklı öğretmenlik programlarıyla çalışmalarını genişletebilirler. Derse katılımı etkileyen faktörler üzerinde öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapılarak derinlemesine bilgiler elde edilebilir ve nicel veriler ile çeşitli karşılaştırmalar yapılabilir.



## 5. KAYNAKÇA

- Açışlı, S. ve Kolomuç, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 1(2), 266-271.
- Adıyaman, Y. Z. (2008). *İlköğretim okullarında öğretmenin kullandığı yöntem, teknik ve etkinliklerin öğrencinin derse katılımına etkisi ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık
- Aksoy, M. E. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları (Gaziosmanpaşa Üniversitesi Örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 197–212.
- Aşkar P. ve Erden M. (1987). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği. *Çağdaş Eğitim*, 121 8-11.
- Bogler, R. (2002). Two profiles of school teachers: a discriminant analysis of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 665–673.
- Bohner, G. ve Wanke, M. (2002). Attitude and attitude change. First Edition, USA: Psychology Press.
- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34 (2), 75-86
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve firat üniversitesi örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13–24.
- Cengiz, C., İnce, M. L. ve Çiçek, Ş. (2009). Üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyleri ve fiziksel aktivite tercihleri. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* 2, 23 – 32
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Clark, A. E. (1996). Job Satisfaction in Britain. *British Journal of Industrial Relations*, 34, 189-217
- Coşkun, S. (2017). *An exploratory study on the relationship between the ambiguity tolerance and participation of the english language learners*. Institute Of Educational Sciences Department Of Foreign Languages English Language Teaching Department. İzmir
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 69-73.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt*, 9(15), 33–53.
- Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 32(162), 136–145.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 3(6) 159.
- Ekici, F. Y. (2014). öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(35), 658-665.
- Erdem, A. R. ve Anılan, H. (2000). PAÜ. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 144–149.
- Eryılmaz, A. (2014). Üniversite öğrencileri için derse katılım ölçeklerinin geliştirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 203-214.
- Eryılmaz, A. ve Dereli, E. (2011). Derse katılmama durumundaki zaman yönelimi ölçeğinin psikometrik özellikleri. *İlköğretim Online*, 10(3), 1178-1190.
- Ewell, P. T. ve Jones, D. P. (1996). Indicators of 'good practice' in undergraduate education: a handbook for development and implementation (Colorado, National Centre for Higher Education Management Systems) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED403828.pdf> adresinden 11.07.2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- Foster, T. ve Newman, E. (2005). Just a knock back? Identity bruising on their route to becoming a male primary school teacher. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(4), 341-358.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., ve Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Gürbüz, H., ve Kışoğlu, M. (2007). Tezsiz yüksek lisans programına devam eden fen-edebiyat ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Atatürk Üniversitesi örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 71–83.
- Johnson, G. ve Howell, A. (2005). Attitude toward instructional technology following required versus optional WebCT usage. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(4), 643-654.
- Kağıtçıbaşı, C. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. Sosyal Psikoloji Dizisi: 1. İstanbul: Evrim Basım Yayımları ve Dağıtım Yayıncılık.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi* (31.bs). Nobel Akademik Yayıncılık.

- Kılıç F. (1997). *İlköğretim okullarına sınıf öğretmeni olarak atanmakta olan adayların öğretmenlik meslek bilgisi düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE. *Change* 35(2): 24—32
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., ve Hayek, J. C. (2011). *Piecing together the student success puzzle: Research, propositions, and recommendations: ASHE higher education report*. San Francisco: John Wiley ve Sons.
- Kuleyin, B., Çelik, B. Ve Kaya, A. Y. (2014). İlk kez “seyir” dersine giren öğrencilerin derse yönelik algıları üzerine bir değerlendirme: dokuz eylül üniversitesi denizcilik fakültesi uygulaması. *JEMS*, 2(2), 99-104
- Kumaş, V. ve Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (32), 123 – 139
- Ngang, T.K. (2012). A comparative study on teacher leadership in special education classroom between China and Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 231 – 235.
- Palland, J. (2002). *SPSS survival manual* (11.bs). PA: Open University Press
- Phillips, S. L. (2003). *Contributing factors to music attitude in sixth, seventh and eighth grade students*. Non-published Dissertation, ABD: University of Iowa.
- Renold, E. (2006). Gendered Classroom Experiences. In C. Skelton, B. Francis ve L. Smulyan (Edit.), *The sage handbook of gender and education*. (439-450). London: Sage Pub.
- Sadker, D.M., Sadker, M.P. ve Zittleman, K.R. (2009). *Still failing at fairness: how gender bias cheats girls and boys in school and what we can do about it*. NewYork: Simon ve Schuster.
- Sadker, D.M., Sadker, M.P. ve Zittleman, K.R. (2009). *Still failing at fairness: how gender bias cheats girls and boys in school and what we can do about it*. NewYork: Simon ve Schuster.
- Sezer, F. (2012). Engelli bireylere yönelik olumlu tutum geliştirmeye yönelik önleyici rehberlik çalışması; deneysel bir uygulama, *E-Journal of New World Science Academy*,7 (1). 16-26.
- Shaukat, H. Riasat, H. A., Saeed, K. M., Muhammad, R. ve Zaghham, Q. M. (2011). Attitude of secondary school teachers towards teaching profession. *International Journal of Academic Research* 3(1), 985-990.
- Shulman, L. S. (2002). Making differences: A table of learning. *Change* 34(6): 36--45.
- Smedley, S. (2007). Learning to be a primary school teacher: reading one man's story. *Gender and Education*, 19(3), 369-385.
- Sünbül, A. M. (2001) Bir meslek olarak öğretmenlik. (Edit: Ö. Demirel-Z. Kaya). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları
- Tekerek, M. ve Polat, S. (2011). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları*. 5th International Computer ve Instructional Technologies Symposium, Elazığ.
- Ulusoy, A. Ve Yazçayır, N. (2005). *Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci katılımını etkileyen faktörler*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 28–30 Eylül, Denizli.
- Üstün, E., Erkan S. ve B. Akman (2004). Türkiye'de okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Manas Dergisi*, 10, 10–12.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127
- Wang, Z, Bergin, C., ve Bergin, D. A. (2014). Measuring engagement in fourth to twelfth grade classrooms: The classroom engagement inventory. *School Psychology Quarterly*, 29(4), 517-535.
- Wood, W. (2000). Attitude change: persuasion and social influence. *Annual Review of Psychology*, 51, 539-570.

## Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Özel Amaçlar ve Alana Özgü Beceriler Bakımından İncelenmesi<sup>1</sup>

### The Investigations of Science Curriculum Acquisitions in Terms of Special Purposes and Field-Specific Skills

Hasan ÖZCAN<sup>2</sup>, Hakkı İlker KOŞTUR<sup>3</sup>

**Öz:** Bu araştırmanın amacı 2018 yılında güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programında bulunan kazanımların, öğretim programında belirlenmiş olan özel amaçlar ve alana özgü beceriler açısından incelenmesidir. İncelemenin yapılabilmesi için öncelikle öğretim programındaki özel amaçlar ve alana özgü beceriler altında bulunan hedefler listelenmiş, bu hedeflere kısaca tema adı verilmiş, ardından kazanımlar incelenerek hangi kazanımın hangi temaya yönelik olduğu belirlenmiş ve bu bulgular yorumlanmıştır. Öğretim programında bulunan 302 kazanım belirlenen 13 temaya 339 kez yerleşmiştir. Bulgular, kazanımların bilimsel süreç becerileri, bilgi ve yaşam becerileri ağırlıklı davranışlar içerdiğini göstermektedir. Diğer yandan, öğretim programının özel amaçları arasında bulunan sorumluluk, güvenlik bilinci, sosyobilimsel konular ve kariyer bilinci gibi birçok hedefin, kazanımlar arasında yeteri kadar yer bulamadığı tespit edilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Fen bilimleri dersi, öğretim programı, özel amaçlar, alana özgü beceriler

**Cite this article as:**

Özcan, H., & Koştur, H., İ. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının özel amaçlar ve alana özgü beceriler bakımından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 138-151.

**Abstract:** The purpose of this research is to investigate the learning outcomes of the science curriculum which was updated in 2018, in terms of the special aims and field-specific skills of the curriculum. In order to conduct the investigation, firstly the objectives under the special aims and field-specific skills of the curriculum are listed. These objectives are briefly called the themes and then, the learning outcomes are examined, the results are determined and findings are interpreted. 302 learning outcomes in the curriculum were placed 339 times to 13 determined themes. Findings showed that learning outcomes are mostly based on science process skills, knowledge and life skills. On the other hand, it has been found out that many objectives, such as responsibility, safety awareness, socio-scientific issues, and career awareness, which are among the specific objectives of the curriculum, don't have enough place among learning outcomes.

**Keywords:** Science course, science curriculum, special aims, field-specific skills

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Currently, there are 302 learning outcomes in the curriculum of the science curriculum: 36 in the third grade, 43 in the fourth grade, 36 in the fifth grade, 59 in the sixth grade, 67 in the seventh grade and 61 in the eighth grade. It can be interpreted that science-technology-engineering-mathematics (STEM) approach is adopted because the curriculum emphasizes such subjects as engineering, entrepreneurship, and innovative thinking skills. In order to develop the skills of engineering and entrepreneurship applications and to organize science festivals at the end of the year, starting from the fourth grade, in addition to lecture hours, 9 hours for 4th grades and 12 hours for 5th, 6th, 7th and 8th grades, total of 57 class hours were added to the curriculum.

Ten special aims have been determined in the science curriculum. These special aims will provide students with a basic knowledge of science subjects and engineering practices as well as individual, environmental and community relations; awareness of sustainable development; take responsibility; career awareness; entrepreneurial skills; the process of creation of scientific knowledge; to develop interest and curiosity towards nature and environment, to develop attitude; to be aware of the importance of safety in scientific studies and to create consciousness; to develop reasoning ability, scientific

<sup>1</sup>Bu araştırmanın bir kısmı 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Dr. Öğr.Üyesi, Aksaray Üniversitesi, hozcan@aksaray.edu.tr

<sup>3</sup> Dr. Öğr.Üyesi, Başkent Üniversitesi, kostur@baskent.edu.tr

thinking habits and decision making skills using sociological aspects; universal moral values include elements such as national and cultural values and the adoption of scientific ethical principles. The specific aims of the curriculum can be seen as a blend of learning domains known as "affective" and "science-technology-society-environment" in 2005 and 2013 science curriculums.

"Science process skills" and "daily life skills", which were examined under the "skills" learning domain in the 2013 curriculum, united with "engineering and designing skills" and these group of skills are named "field-specific skills" in 2018 curriculum. In science process skills there are observing, measuring, classifying, recording data, hypothesizing, using data and constructing models, changing and controlling variables, and performing experiments; in daily life skills, there are analytical thinking, decision making, creative thinking, entrepreneurship, communication, teamwork skills, and engineering and designing skills. It is aimed to design a product with the skills of engineering and design with the knowledge and skills that the students gain.

### **Purpose and Significance**

The purpose of this research is to examine learning acquisitions of the science curriculum which was updated in 2018, in terms of the special purposes and field-specific skills in the curriculum. In order to examine, firstly the special purposes and the field-specific skills in the curriculum were listed as themes and then, the learning acquisitions were examined and the theme they belong was determined.

This research is thought to be beneficial to the teachers of science, the applicants of the course and the curriculum developers related to the course as it identifies a relationship between the goals and the learning acquisitions of the curriculum and discusses this relationship with a comparison with the former curriculums.

### **Method**

In this research, the science curriculum was examined by the content analysis technique from qualitative analysis methods. Content analysis is the categorization of verbal or written documents by scanning them for classification or summarization in terms of a problem or objective. In the analysis of the content made in the research, firstly 13 themes were identified including 10 special purposes and 3 field-specific skills by examining special purposes and specific skills in the curriculum, and then 302 learning acquisitions were examined and placed in the themes. The thematic placement of the learning acquisitions was carried out by two science educators who were the writers of this research and one curriculum development expert. Since 37 of the learning acquisitions have integrated behaviors or targets, they have been placed on more than one theme. Therefore, the data set of the research is created with 302 learning acquisitions that are settled 339 times to 13 themes. The analysis and interpretation of the data were conducted by using descriptive methods with the relations between determined themes, class levels and of relation to subject areas.

The themes created are: 1) Knowledge; 2) Producing solutions to problems; 3) Sustainable development awareness; 4) Taking responsibility; 5) Career awareness and entrepreneurial skills; 6) History and the nature of science; 7) Interest, curiosity, and attitudes; 8) Safety awareness; 9) Socioscientific issues; 10) Values and ethics; 11) Science process skills; 12) Daily life skills; 13) Engineering skills.

### **Results**

The distribution of 302 learning acquisitions of the curriculum in the created themes, following results were obtained, respectively: Science process skills (40,41%); Knowledge (29,49%); Daily life skills (12,68%); Engineering skills (3,2%); Values and ethics (2,65%); Producing solutions to problems (2,35%); Sustainable development awareness (2,06%); History and the nature of science (2,06%); Interest, curiosity and attitudes (1,77%); Safety awareness (1,47%); Taking responsibility (0,89%); Socioscientific issues (0,59%); Career awareness and entrepreneurial skills (0,29%).

### **Discussion and Conclusion**

The results of the analysis of the data obtained from the study show that there are some problems in the harmony between the special aims and the field-specific skills in the science curriculum. For example, although career consciousness and entrepreneurship are defined as "an integral part of the whole", it couldn't get enough place in learning acquisitions. In addition, although the attention given

to science process skills is significantly lower compared to the former curricula, results showed that they are the most dominant aim of the learning acquisitions.

## 1. GİRİŞ

Öğretim programları, hedeflenen öğrenme çıktıklarına erişilmesi için öğretimin düzenlenmesini amaçlamaktadır. Öğretim programları birey ve toplumların gelişim ve dönüşüm ihtiyaçları doğrultusunda değişmektedir. Fen bilimleri öğretim programları geliştirme çalışmaları 2005 ve 2017’de olduğu gibi gerek yeniden hazırlama gerekse 2013 ve 2018 yılında olduğu gibi güncellenme çalışmaları şeklinde yapılmaktadır. 2018 yılında yürürlüğe giren Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nda üçüncü sınıfta 36, dördüncü sınıfta 43, beşinci sınıfta 36, altıncı sınıfta 59, yedinci sınıfta 67 ve sekizinci sınıfta 61 olmak üzere 302 kazanım bulunmaktadır. Öğretim programında mühendislik, girişimcilik, inovatif düşünme becerileri gibi konulara ağırlık verilmiş olması dolayısıyla Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik (FeTeMM-STEM) yaklaşımının benimsendiği gözlenmektedir. Öğretim programında kazanımlara ayrılmış olan ders saatlerinin yanında dördüncü sınıftan itibaren uygulanan mühendislik ve girişimcilik uygulamaları becerilerinin geliştirilebilmesi ve yılsonu bilim şenliği düzenlenmesi amacıyla dördüncü sınıfta yıl boyu 9, beş, altı, yedi ve sekizinci sınıfların her biri için yıl boyu 12’şer olmak üzere 57 ders saati ayrılmıştır (MEB, 2018).

Tüm bireylerin fen okuryazarı olarak yetiştirilmesi hedefinin sürdürüldüğü 2018 öğretim programında dikkat çeken bir unsur da ilk defa yapılandırıcı yaklaşımın temele alındığı 2005 Fen ve Teknoloji ve 2013 Fen Bilimleri öğretim programlarının ana yapısını oluşturan öğrenme alanlarının kaldırılmış olmasıdır. 2005 öğretim programında bilimsel süreç becerileri (BSB), fen-teknoloji-toplum-çevre (FTTÇ), tutum ve değerler (TD) ve fen konularını içeren fiziksel olaylar, madde ve değişim, canlılar ve hayat, dünya ve evren olmak üzere 7 öğrenme alanı (bkz. MEB, 2005); 2013 öğretim programında bilgi, beceri, duyuş, fen-teknoloji-toplum-çevre olmak üzere 4 öğrenme alanı bulunmaktadır (bkz. MEB, 2013). 2018 öğretim programında ise öğrenme alanları yerine öğretim programının yapısını özel amaçlar ve alana özgü beceriler oluşturmaktadır (bkz. MEB, 2018).

Fen bilimleri dersi öğretim programında 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 2. maddesinde ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri esas alınarak on adet özel amaç belirlenmiştir (bkz. MEB, 2018). Bu amaçlar incelendiğinde, 2005 fen ve teknoloji dersi öğretim programında bulunan yedi öğrenme alanı ve 2013 fen bilimleri dersi öğretim programında bulunan dört öğrenme alanının bütünleştirilerek özel amaçlar başlığı altında toplandığı görülmektedir: 1) Astronomi, biyoloji, fizik, kimya, yer ve çevre bilimleri ile fen ve mühendislik uygulamaları hakkında temel bilgiler kazandırmak; 2) Doğanın keşfedilmesi ve insan-çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması sürecinde, bilimsel süreç becerileri ve bilimsel araştırma yaklaşımını benimseyip bu alanlarda karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek; 3) Birey, çevre ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşimi fark ettirmek, toplum, ekonomi ve doğal kaynaklara ilişkin sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirmek; 4) Günlük yaşam sorunlarına ilişkin sorumluluk alınmasını ve bu sorunları çözmede fen bilimlerine ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerinin kullanılmasını sağlamak; 5) Fen bilimleri ile ilgili kariyer bilinci ve girişimcilik becerilerini geliştirmek; 6) Bilim insanlarının bilimsel bilginin nasıl oluşturulduğunu, oluşturulan bu bilginin geçtiği süreçleri ve yeni araştırmalarda nasıl kullanıldığını anlamaya yardımcı olmak; 7) Doğada ve yakın çevresinde meydana gelen olaylara ilişkin ilgi ve merak uyandırmak, tutum geliştirmek; 8) Bilimsel çalışmalarda güvenliğin önemini fark ettirerek güvenli çalışma bilinci oluşturmak; 9) Sosyobilimsel konuları kullanarak muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirmek; 10) Evrensel ahlak değerleri, milli ve kültürel değerler ile bilimsel etik ilkelerinin benimsenmesini sağlamak.

2018 fen bilimleri dersi öğretim programında 2013 öğretim programında *beceri* öğrenme alanı altında incelenen *bilimsel süreç becerileri* ve *yaşam becerilerine, mühendislik ve tasarım becerileri* eklenmiş ve bu beceriler grubuna *alana özgü beceriler* adı verilmiştir (bkz. MEB, 2013; 2018).

*Bilimsel süreç becerileri* alt başlığında gözlem yapma, ölçme, sınıflama, verileri kaydetme, hipotez kurma, verileri kullanma ve model oluşturma, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, deney

yapma becerileri; *yaşam becerileri* alt başlığında analitik düşünme, karar verme, yaratıcı düşünme, girişimcilik, iletişim, takım çalışması becerileri ve *mühendislik ve tasarım becerileri* alt başlığında yenilikçi (inovatif) düşünme becerisi belirlenmiştir. Mühendislik ve tasarım becerileri ile öğrencilere edindikleri bilgi ve beceriler eşliğinde bir ürün tasarlanması amaçlanmaktadır (MEB, 2018).

Alanyazın incelendiğinde fen öğretim programlarının kazanımlarının incelendiği çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin 2005 yılı fen ve teknoloji dersi öğretim programının kazanımlarının Bloom'un Aşamalı Sınıflamasına göre incelendiği bir çalışmada bilgi ve kavrama düzeyinde çok sayıda, uygulama düzeyinde az, analiz düzeyinde çok az kazanım tespit edilmiş, değerlendirme ve sentez gibi üst düzey bilişsel öğrenmeye yönelik ise hiç bir kazanım bulunamamıştır (Arsal, 2014). 2005 fen ve teknoloji dersi öğretim programının bilim okuryazarlığı ve bilimsel süreç becerileri açısından analizinin yapıldığı bir diğer çalışmada ise bilgi ve beceri öğrenme alanlarına yönelik kazanım sayılarının daha fazla, fen-teknoloji-toplum-çevre konularına yönelik kazanım sayılarının ise az olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada bilimsel süreç becerilerinin öğretim programında önemsendiği ancak basit bilimsel süreç becerilerinin birleştirilmiş, yani daha üst düzey olan bilimsel süreç becerilerine oranla sayılarının çok daha fazla olduğu tespit edilmiş, öğrencilerin daha fazla deney tasarlayıp daha kapsamları araştırmalarla beceriler kazanmaları gerektiği vurgulanmıştır (Kılıç, Haymana ve Bozyılmaz, 2010).

## 2. AMAÇ VE ÖNEM

Bu araştırmanın amacı en son 2018 yılında güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programında bulunan kazanımların, öğretim programında belirlenmiş olan özel amaçlar ve alana özgü beceriler açısından incelenmesidir. İncelemenin yapılabilmesi için öncelikle öğretim programındaki özel amaçlar ve alana özgü beceriler altında bulunan hedefler listelenmiş, bu hedeflere kısaca tema adı verilmiş, ardından kazanımlar incelenerek hangi kazanımın hangi temaya yönelik olduğu belirlenmiş ve bu bulgular yorumlanmıştır.

Bu araştırma öğretim programındaki hedeflerle kazanımların ilişkisinin kurulması ve bu ilişkinin önceki öğretim programlarla karşılaştırmalı olarak tartışılması nedeniyle fen eğitimcilerine, dersin uygulayıcılarına ve dersle ilgili program geliştiricilere fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

## 3. YÖNTEM

Araştırmada fen bilimleri dersi öğretim programı, nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. İçerik analizi, kitap, rapor, gazete, roman, haber, şarkı sözü, politik konuşmalar, reklamlar, resimler gibi genellikle yazılı bir iletişim aracının analiz edilmesidir (Fraenkel ve Wallen, 2012). Araştırmada yapılan içerik analizinden önce özel amaçlar ve alana özgü beceriler incelenerek davranışlar gruplandırılmış ve on adet özel amaç, üç adet alana özgü beceri olmak üzere toplam 13 tema belirlenmiştir.

Belirlenen temalar: 1) Bilgi; 2) Sorunlara çözüm üretmek; 3) Sürdürülebilir kalkınma bilinci; 4) Sorumluluk alma; 5) Kariyer bilinci ve girişimcilik; 6) Bilimin doğası ve bilim tarihi; 7) İlgi ve merak uyandırmak, tutum geliştirmek; 8) Güvenlik bilinci; 9) Sosyobilimsel konular; 10) Değerler ve etik; 11) Bilimsel süreç becerileri; 12) Yaşam becerileri; 13) Mühendislik becerileri şeklindedir (Tablo 1).

Temalar belirlendikten sonra 302 kazanım incelenerek bu temalara yerleştirilmiştir. Kazanımların temalara yerleştirilmesi bu araştırmanın yazarı olan iki fen eğitimcisi ve bir de program geliştirme uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Kazanımların temalara yerleştirme sürecinde, öncelikle tüm kazanımlar ve tema listesi üç uzmana da verilmiş ve üç ayrı liste oluşturulmuştur. Ardından listeler arasında bulunan farklılıklar uzmanların bir araya gelip tartışmaları ile fikir birliğine varılmıştır. Bu aşamada kazanımların bir kısmının birden fazla davranış barındırdığı tespit edilmiştir. Bu nedenle toplam 37 kazanım, bütünsel davranış veya hedefler içerdiğinden dolayı birden fazla temaya yerleştirilmiştir. Sonuç olarak, araştırmanın veri seti 13 temaya 339 kez yerleşmiş 302 kazanım oluşturmaktadır. Bulgular ve tartışma bölümünde her tema ayrı ayrı incelenmiş ve bu temalara yerleşen kazanımlara örnekler sunulmuştur. Verilerin analizi ve yorumlanması belirlenen temaların kazanımlarla ilişkilerinin kurulması, betimsel yöntemler aracılığıyla yapılmıştır.

#### 4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Fen bilimleri dersi öğretim programında bulunan 302 kazanımın araştırma için oluşturulan temalara 339 kez yerleştirilmesi sonucunda kazanımların temalara dağılımı Tablo 1'de gösterilen şekildedir.

**Tablo 1.** Kazanımların temalara dağılımı

	Tema No	Temalar	N	%
<b>Özel Amaçlar</b>	1)	Bilgi	100	29.49
	2)	Sorunlara çözüm üretmek	8	2.35
	3)	Sürdürülebilir kalkınma bilinci	7	2.06
	4)	Sorumluluk alma	3	0.89
	5)	Kariyer bilinci ve girişimcilik	1	0.29
	6)	Bilimin doğası ve bilim tarihi	7	2.06
	7)	İlgi, merak, tutum	6	1.77
	8)	Güvenlik bilinci	5	1.47
	9)	Sosyobilimsel konular	2	0.59
	10)	Değerler ve etik	9	2.65
<b>Alana Özgü Beceriler</b>	11)	Bilimsel süreç becerileri	137	40.41
	12)	Yaşam becerileri	43	12.68
	13)	Mühendislik becerileri	11	3.2

Kazanımların temalara dağılımları incelendiğinde en fazla kazanımın yerleştiği temanın bilimsel süreç becerileri teması (%40.41) olduğu görülmektedir. Bilimsel süreç becerilerini sırasıyla bilgi (%29.49); yaşam becerileri (%12.68); mühendislik becerileri (%3.2); değerler ve etik (%2.65); sorunlara çözüm üretmek (%2.35); sürdürülebilir kalkınma bilinci ile bilimin doğası ve bilim tarihi (%2.06); ilgi, merak, tutum (%1.77); güvenlik bilinci (%1.47); sorumluluk alma (%0.89); sosyobilimsel konular (%0.59); ve son olarak kariyer bilinci ve girişimcilik (%0.29) temaları takip etmektedir. Bu sonuçlar aşağıdaki başlıklar altında detaylı tartışılmıştır.

##### 4.1. Bilimsel Süreç Becerileri

Bilimsel süreç becerileri ilk olarak 60'lı yıllarda Amerika'da eğitim yaklaşımı olarak kullanılmaya başlanmış ve yaklaşım günümüze kadar etkili bir şekilde kullanılmıştır (Martin, 2009). Ülkemizde de bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi fen öğretiminin en önemli basamaklarından biridir (Tan ve Temiz, 2003). 2018 programı incelendiğinde alana özgü beceriler arasında bulunan üç ana başlıktan birisi olan bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik 137 kazanım tespit edilmiştir (%40.41). 2005 fen ve teknoloji dersi öğretim programında bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi en temel ve en kapsamlı hedefdir. Bütün bilimsel süreç becerileri detaylı bir şekilde açıklanmış ve kazanımların yanında öğretilen beceriler not olarak düşünülmüştür (bkz. MEB, 2005). 2013 fen bilimleri dersi öğretim programında ise bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri ile birlikte beceri öğrenme alanı altında incelenmiştir (bkz. MEB, 2013). 2013 öğretim programıyla bilimsel süreç becerileri açısından benzerlik gösteren 2018 öğretim programında bilimsel süreç becerilerine verilen önemin 2005 öğretim programına göre azaldığı görülmektedir. Buna rağmen, 2018 öğretim programında bulunan kazanımların önemli bir kısmının bilimsel süreç becerilerine yönelik olduğu belirlenmiştir (bkz. MEB, 2018). Kılıç, Haymana ve Bozyılmaz (2010), 2005 fen ve teknoloji dersi öğretim programında beceriye yönelik kazanım sayısının sayıca fazla olduğunu, Arsal (2014) da aynı programda *deney yapar, hesaplar, gözlem yapar, araştırma yapar* gibi ifadeler içeren kazanımlara fazlaca ağırlık verildiğini belirlemiştir. 2018 öğretim programında da kapsamı çok geniş olan bilimsel süreç becerilerinin kazanımlar arasında fazlaca yer bulması olumlu bir sonuçtur. Ancak öğretim programı kitapçığında bilimsel süreç becerileri ile ilgili yeterli açıklama bulunmamaktadır. Bu temaya yönelik kazanım örnekleri aşağıdaki verilmiştir:

"F.3.1.2.3. Dünya yüzeyindeki kara ve suların kapladığı alanları model üzerinde karşılaştırır.", "F.5.7.2.1. Bir elektrik devresindeki ampul parlaklığını etkileyen değişkenlerin neler olduğunu tahmin ederek tahminlerini test eder", "F.6.5.1.1. Sesin yayılabildiği ortamları tahmin eder ve tahminlerini test eder", "F.6.5.2.2. Sesin yayıldığı ortamın değişmesiyle farklı işitildiğini deneyerek keşfeder" (MEB, 2018).

## 4.2. Bilgi

2018 öğretim programının özel amaçları arasında bulunan astronomi, biyoloji, fizik, kimya, yer ve çevre bilimleri ile fen ve mühendislik uygulamaları hakkında temel bilgi kazandırma özel amacı (MEB, 2018), 2013 öğretim programında bilgi öğrenme alanı (MEB, 2013), 2005 öğretim programında ise canlılar ve hayat, madde ve değişim, fiziksel olaylar, dünya ve evren öğrenme alanlarından oluşan temel fen kavram ve ilkeleri olarak fen eğitimcilerinin bilgisine sunulmuştur (MEB, 2005). 2018 öğretim programında bilgi kazandırmaya yönelik 100 kazanım tespit edilmiştir (%29.49). Ülkemizde fen eğitiminde 2005 yılından itibaren yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı, 2013 yılından itibaren araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı, 2018 yılında ise disiplinler arası bakış açısıyla araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı temel alınmıştır (MEB, 2005; 2013; 2018). Bu öğrenme yaklaşımlarında etkinlikler aracılığı ile öğrenenin bilgiyi yapılandırması, yaptığı etkinliklerle ve deneylerle keşfetmesi amaçlanmıştır. Arsal (2014) da çalışmasında 2005 fen ve teknoloji öğretim programında *fark eder, tanır, listeler, belirtir* gibi ifadeler içeren bilgi düzeyindeki kazanımlara çok fazla ağırlık verildiğini tespit etmiştir. Haymana ve Bozyılmaz (2010) da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu bağlamda fen ve teknoloji öğretim programının yürürlüğe girdiği 2005 yılından bu yana bilgi düzeyinde kazanımların öğretim programlarındaki ağırlığını koruduğu anlaşılmaktadır. Bilgi düzeyinde kazanımların sayıca fazla olması fen konularının önemli bir kısmının öğretmen açısından düz anlatım ile öğretilmesi ve öğrenci açısından ezber yoluyla öğrenilmesine neden olabilir.

Bu tema altına yerleşen kazanımlara örnek olarak "F.4.1.1.1. Yer kabuğunun kara tabakasının kayaçlardan oluştuğunu belirtir", "F.4.1.2.1. Dünya'nın dönme ve dolanma hareketleri arasındaki farkı açıkla" kazanımları verilebilir (MEB, 2018).

## 4.3. Yaşam Becerileri

Yaşam becerilerinden karar verme, yaratıcılık, iletişim gibi beceriler 2005 öğretim programında bulunmakta, ancak adı yaşam becerileri olarak isimlendirilmemiş ve bu becerilerle doğrudan ilgili kazanım bulunmamaktaydı (bkz. MEB, 2005). 2013 yılında ilk defa alt öğrenme alanı olarak fen bilimleri öğretim programına eklenen yaşam becerilerinin, içeriği değiştirilmeden 2018 öğretim programında da kazandırılması hedeflenmiştir (bkz. MEB, 2013; 2018). 2013 ve 2018 öğretim programlarında bu beceriler bilimsel bilgiye ulaşılması ve bilimsel bilginin kullanılmasına ilişkin analitik düşünme, karar verme, yaratıcılık, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması gibi temel yaşam becerileri olarak tanımlanmıştır (MEB, 2013; 2018). 2018 öğretim programında yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik 43 kazanım tespit edilmiştir (%12.68). Sandall (2003), Amerika'da yapılan fen eğitim reformlarını incelemiş ve fen eğitiminde analitik düşünme ve problem çözmeye önem verilmesi gerektiği ve fen ve matematik öğrenmede düşünme ve muhakeme süreçlerinin önemli olduğundan bahsetmiştir. Amerikan Ulusal Araştırma Konseyi (NRC, 1996) fen okuryazarlığını kişisel karar verme, ulusal meselelere katılım ve ekonomik verimlilik süreçleri için gerekli olan bilgiler, bilimsel kavramlar ve süreçler olarak tanımlanmıştır. Fen öğretim programında yaşam becerilerinin fen eğitiminde kullanılması fen okuryazarlığı hedeflerinde olumlu yönde etkileyeceği anlaşılmaktadır. Programda yaşam becerilerine yönelik önemli sayıda kazanım bulunmasına rağmen, yaşam becerileriyle ilgili yeterli açıklama yapılmamıştır.

"F.5.1.2.2. Ay'da canlıların yaşayabileceğine yönelik ürettiği fikirleri tartışır", "F. 4.2.1.3. Sağlıklı bir yaşam için besinlerin tazeliğinin ve doğallığının önemini, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır", "F.6.6.3.1. Sistemlerin sağlığı için yapılması gerekenleri araştırma verilerine dayalı olarak tartışır" (MEB, 2018) gibi kazanımlar yaşam becerilerinin kazandırılmasına yönelik örnek kazanımlar arasındadır.

## 4.4. Mühendislik ve Tasarım Becerileri

İlk defa 2018 öğretim programında kazandırılması hedeflenen mühendislik ve tasarım becerilerini geliştirmeye yönelik 11 kazanım tespit edilmiştir (%3.2). Alana özgü beceriler arasında bulunan mühendislik ve tasarım becerilerini geliştirmeye yönelik kazanım sayısı bilimsel süreç becerilerine ve yaşam becerilerine göre çok daha düşüktür. Ancak öğretim programının önemli hedefleri arasında bulunan bu becerilerin geliştirilmesine yönelik 4. sınıftan başlayarak 8. sınıf sonuna kadar 57 ders saati ayrılmış ve her yılsonunda bilim şenliği düzenlenmesi hedeflenmiştir (bkz. MEB, 2018). Mühendislik ve tasarım becerilerini geliştirmeye yönelik az sayıda kazanım olmasının nedeni



ayrılan ders saatleri ve kazanımların kapsamı olabilir. Zira tasarım ve geliştirmeye yönelik kazanımlar uzun uğraşlar ve yoğun emek harcanarak gerçeğe dönüştürülebilir. Geçmiş yıllarda mühendislik denildiğinde genel olarak bir meslekten bahsediliyormuş gibi görünse de, dünya çapında popülerleşen fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM-STEM) eğitimi ile bu görüş değişmektedir. 21. yüzyılda eğitim alanındaki önemli gelişmelerden biri olarak kabul gören STEM eğitimi (Land, 2013) almış bireyler problem çözen, yenilikçi, yaratıcı, kendine güvenen, mantıklı düşünebilen, teknoloji okuryazarlı, kendi kültürünü ve tarihini eğitimiyle bağlantısını kurabilen bireylerdir (Morrison, 2006). STEM eğitimi ile uyum, iletişim, sosyal beceriler, rutin olmayan problem çözme, öz-yönetim, sistemli düşünme ve karar verme becerileri geliştirilebilir (Bybee, 2010). Mühendislik becerilerinin geliştirilmesinin birçok becerinin gelişimine katkı sağlayacağı görülmektedir. 2018 öğretim programında STEM eğitiminin önemli bir parçası olan mühendislik ve tasarım becerilerine ayrılan kazanım sayısı az olsa da, öğretim programında detaylı anlatılmış olması ve fazladan ders saati ayrılması nedenleriyle bu becerilerin geliştirilmesine önem verildiği görülmektedir. Arsal (2014) çalışmasında 2005 fen ve teknoloji dersi öğretim programında sentez düzeyinde, yani *hipotez önerme, yeni, orijinal, özgün ürün tasarlama, yapma* gibi ifadeler içeren kazanımlar bulunmadığını belirtmiştir. Kılıç, Haymana ve Bozyılmaz (2010) da 2005 öğretim programında basit becerilerin üst düzey becerilere göre daha fazla yer aldığını belirtmiştir. Bu bağlamda 2018 öğretim programının 2005 öğretim programına göre daha üst düzey beceriler kazandırmayı hedeflediği anlaşılmaktadır.

"F.4.5.1.2. Gelecekte kullanılacak aydınlatma araçlarına yönelik tasarım yapar" (MEB, 2018) kazanımı bu becerilerin kazandırılmasına yönelik örnek bir kazanım olarak gösterilebilir.

#### **4.5. Değerler ve Etik**

Değerler ve etik kavramları fen programı için yeni değildir. 2005 öğretim programının amaçları arasında "fen ve teknolojiyle ilgili sosyal, ekonomik ve etik değerleri, kişisel sağlık ve çevre sorunlarını fark etmelerini, bunlarla ilgili sorumluluk taşımalarını ve bilinçli kararlar vermelerini sağlamak" maddesi bulunmakla birlikte öğrencilerin olumlu tutum ve değerler içeren bir yaşam tarzı geliştirilmesinin hedeflendiği 5 hiyerarşik grupta 26 kazanım barındıran "Tutum ve Değerler (TD)" öğrenme alanı geniş kapsamlı bir şekilde ele alınmış; fen ve teknolojinin sosyal ve çevresel bağlamı başlığı altında FTTÇ etkileşimlerinin anlaşılabilmesi için fene özgü değerler yanında, topluma ve çevreye özgü değerlerin de göz önünde bulundurulması gereği vurgulanmıştır (bkz. MEB, 2005). 2013 öğretim programında ise öğretmen-öğrenci rolü başlığı altında bulunan bilgiler arasında bilimsel etik ilkelerinin öğrencilere benimsetilmesi hedeflenmiş; öğretim programının vizyonunda ise bireyin içinde bulunduğu kültüre ait değerlerin, toplumsal yapının ve inançların bilginin zihinsel süreçlerde işlenmesinde etkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca duyuş öğrenme alanı altında bulunan değerler alt öğrenme alanında değer, "fen bilimleri araştırmalarına ve bu araştırmaların, teknoloji-toplum-çevre ve günlük yaşam ilişkisine olan katkısına değer verme" olarak tanımlanmıştır (bkz. MEB, 2013). 2018 öğretim programının özel amaçlarında bulunan evrensel ahlak değerleri, milli ve kültürel değerler ile bilimsel etik ilkelerinin benimsenmesinin sağlanmasına yönelik 9 kazanım tespit edilmiştir (%2.65). Öğretim programının perspektifi bölümünde *değerlerimiz* başlığı altında tanımlanmış olan kök değerlerin ayrı bir konu veya ünite olarak değil, eğitim sürecinin tamamına dağılmış olduğu belirtilmiştir (MEB, 2018). Ancak fen öğretim programlarında ilk kez açıklanan ve kök değerler olarak tanımlanmış olan adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik gibi kavramlar ile bilimsel etik ilkeleri ile ilgili az sayıda kazanım tespit edilmiştir. Bu kapsamda ele alınan kazanımlara verilebilecek örnekler aşağıdaki gibidir:

"F.6.6.3.2. Organ bağışının toplumsal dayanışma açısından önemini kavrar", "F.7.4.5.5. Yeniden kullanılacak eşyalarını, ihtiyacı olanlara iletmeye yönelik proje geliştirir" (MEB, 2018).

#### **4.6. Sorunlara Çözüm Üretmek**

2005 öğretim programında FTTÇ öğrenme alanında öğrencilerin edindikleri bilgi, anlayış ve becerileri sorunlara çözüm yolları ararken sorumlu ve yaratıcı çözümler geliştirmeye yönelik kullanmaları hedeflenmiş; bu hedefler iki FTTÇ kazanımıyla desteklenmiş ve öğrencilerin yaratıcı çözümler üretebilmesi için birçok becerinin birlikte kullanılacağı "Teknolojik Tasarım Döngüsü" algoritması kullanıma sunulmuş; ayrıca Tutum ve Değerler öğrenme alanında problemlerin çözümüne duyuşsal olarak da yaklaşmıştır (MEB, 2005). Özetle sorunlara çözüm üretmenin 2005 öğretim

programında önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. 2013 öğretim programının vizyonunda ise öğrencilerin toplumsal sorunlarla ilgili problemlerin çözümü konusunda sorumlu hissetmesinin, yaratıcı ve analitik düşünme becerileri yardımıyla bireysel veya işbirliğine dayalı alternatif çözüm önerileri üretebilmesinin önemi ve bireyin toplumsal sorunların çözümünde fen bilimleri ile ilişkili mesleklerin öneminin farkında olmasının önemi vurgulanmış; ayrıca FTTÇ öğrenme alanı altında bulunan bilimin toplumsal katkısı öğrenme alanı "bilimsel bilginin toplumsal gelişime ve toplumsal sorunların çözümüne olan katkısını anlamayı kapsamaktadır" şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2013). 2018 öğretim programının özel amaçlarından birisi de bu çalışmada *sorunlara çözüm üretmek* teması altında incelenen doğanın keşfedilmesi ve insan-çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması sürecinde, bilimsel süreç becerileri ve bilimsel araştırma yaklaşımını benimseyip bu alanlarda karşılaşılan sorunlara çözüm üretmektir (MEB, 2018). Sorunlara çözüm üretmek temasına yönelik 8 kazanım tespit edilmiştir (%2.35). Bu kazanımlar, öğretim programında belirlenmiş olan bazı sorunlara yönelik doğrudan çözüm üretmeye yöneliktir ve mühendislik ve tasarım becerileriyle ilgili kazanımlarda olduğu gibi gerçekleştirilmesi için vakit, emek, grup çalışması gibi unsurlara ihtiyaç duyulan kazanımlardır. Sorunlara çözüm üretmeyle ilgili kazanımlarda bilimsel süreç becerileri ve bilimsel araştırma yaklaşımı kullanılması hedeflenmiş, bir başka ifade ile kazanımlar arasında belirlenmiş bazı bilimsel, çevresel ve toplumsal sorunlara daha önceden kazanılan becerilerin kullanılarak çözümler üretilmesi hedeflenmiştir. Örneğin "F.8.4.4.7. Asit yağmurlarının önlenmesine yönelik çözüm önerileri sunar" (MEB, 2018) kazanımı birçok becerinin bir arada kullanılmasına yöneliktir.

"F.5.6.2.2. Yakın çevresindeki veya ülkemizdeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin öneriler sunar.", "F.4.5.5.3. Ses kirliliğini azaltmaya yönelik çözümler üretir." (MEB, 2018) kazanımları bu tema altında ele alınan kazanımlardır.

#### 4.7. Sürdürülebilir Kalkınma Bilinci

Tanrıverdi (2010), 2005 yılında yayınlanan sosyal bilgiler, hayat bilgisi ve fen bilimleri öğretim programlarında sürdürülebilirlikle ilgili kazanımları incelemiş, öğretim programlarının bu açıdan yetersiz ve Avrupa Birliği ülkelerinin gerisinde olduğunu tespit etmiştir. 2005 öğretim programında kazanımlar arasında sürdürülebilirlikle ilgili davranışlar bulunsa da, öğretim programında sürdürülebilirlikle ilgili bir açıklama bulunmamaktadır (bkz. MEB, 2005). İlk olarak 2013 öğretim programında fen eğitimine dâhil olan ve "doğal kaynakların tasarruflu kullanılarak gelecek nesillerin ihtiyaçlarının karşılanmasına olanak tanınması, tasarruflu kullanımın bireysel, toplumsal ve ekonomik faydalarına ilişkin bilinç geliştirmeyi kapsamaktadır" şeklinde tanımlanan sürdürülebilir kalkınma bilinci, 2018 öğretim programında özel amaçlar arasında bulunmaktadır (bkz. MEB, 2013; 2018). *Sürdürülebilir kalkınma bilinci*, öğretim programında bulunan özel amaçlar arasında birey, çevre ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşimi fark ettirmek; toplum, ekonomi ve doğal kaynaklara ilişkin sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirmek şeklinde açıklanmıştır (MEB, 2018). 2018 öğretim programında sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirmeye yönelik 7 kazanım tespit edilmiştir (%2.06). Sürdürülebilir kalkınma bilinci ile ilgili 3. ve 5. sınıf kazanımları haricinde her sınıfta kazanım bulunmakla beraber 8. sınıf enerji dönüşümleri ve çevre bilimi ünitesinde sürdürülebilir kalkınma adlı bir konu bulunmaktadır (bkz. MEB, 2018). Özel amaçlardan biri olmasının dışında öğretim programında tanımı yapılmamış ve öğretim programının amaçları ve perspektifi içinde bahsi geçmemesi nedenleriyle sürdürülebilir kalkınma bilincine verilen önemin 2013 öğretim programına göre azaldığı anlaşılmaktadır.

"F.8.6.3.3. Küresel iklim değişikliklerinin nedenleri ve olası sonuçlarını tartışır" (MEB, 2018) bu tema altında ele alınan kazanımlardan birisidir.

#### 4.8. Bilimin Doğası ve Bilim Tarihi

Bilim tarihinin bilime karşı tutumlar (Sönmez, 2008), bilimsel kavramların gelişimi (Lederman, 2007), bilime karşı motivasyon ve cesaret, bilim insanlarına karşı toplumsal algı (Brush, 1989) gibi konularda olumlu etkisi bulunmaktadır. Ayrıca bilim tarihi, bilimin doğasının anlaşılabilmesi için önemli bir yol (Fouad, Masters ve Akerson, 2015; Howe, 2009; Kim ve Irving, 2010; Lederman, 1998; Şeker ve Welsh, 2006) ve bilimsel okuryazarlığının geliştirilmesi için de önemli bir yaklaşımdır (Turgut, 2007). Taşar (2003), fen bilimleri öğretim programlarında bilim tarihi ve bilimin doğası konularında daha etkili öğretim ihtiyaç duyulduğunu tespit etmiştir. Benzer çalışmalar neticesinde 2005

ve daha sonra 2013 öğretim programlarında bilimsel okuryazarlık hedeflenmiş, bilim tarihi, bilimin doğası gibi unsurlar ön plana çıkarılmıştır. Benzer şekilde 2018 öğretim programında da bilimsel okuryazar bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Bilimin doğası ve bilim tarihi, 2018 fen bilimleri dersi öğretim programının özel amaçları arasında bilim insanlarıca bilimsel bilginin nasıl oluşturulduğunu, oluşturulan bu bilginin geçtiği süreçleri ve yeni araştırmalarda nasıl kullanıldığını anlamaya yardımcı olmak şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2018). Bilimin doğası ve bilim tarihi konularına yönelik 7 kazanım tespit edilmiştir (%2.06). 2005 öğretim programında fen-teknoloji-toplum-çevre (FTTÇ) ilişkileri altında incelenip 38 FTTÇ kazanımı arasında birçok kazanımla ilişkili olan (MEB, 2005); 2013 öğretim programında ise yine FTTÇ öğrenme alanı altında incelenen ve bilimin doğası, bilim ve teknoloji ilişkisi, bilimin toplumsal katkısı alt öğrenme alanları ayrıca açıklanmış olan (MEB, 2013) bilimin doğası ve bilim tarihi konularına verilen önemin süreç içinde sürekli azaldığı görülmektedir. 2018 öğretim programında ilgili özel amaca yönelik açıklama bulunmazken, bilimin doğası veya bilim tarihi gibi kavramlar da öğretim programı içinde kullanılmamıştır.

"F.7.2.1.2. Geçmişten günümüze, hücrenin yapısı ile ilgili görüşleri teknolojik gelişmelerle ilişkilendirerek tartışır. *Bilimsel bilgilerin kesin olmayıp değişebileceği ve gelişebileceği vurgulanır*", "F.7.1.1.5. Teleskopun gök bilimin gelişimindeki önemine yönelik çıkarımda bulunur: a. *Rasathane (gözlemevi) kurulma yerlerinin seçimine ve bu yerlerin taşıdığı şartlara değinilir.* b. *Batılı gök bilimciler ve Türk İslam gök bilimcilerinin katkılarına değinilir*" (MEB, 2018) kazanımları bu temaya yönelik örnekler olarak gösterilebilir.

#### **4.9. İlgi, Merak, Tutum**

2018 öğretim programının özel amaçları arasında bulunan doğada ve yakın çevresinde meydana gelen olaylara ilişkin ilgi ve merak uyandırmak, tutum geliştirmek şeklinde açıklanan (MEB, 2018) *ilgi, merak, tutum* temasına yönelik 6 kazanım tespit edilmiştir (%1.77). İlgili konu, 2005 öğretim programında tutum ve değerler öğrenme alanı altında ve 5 gruptan oluşan 26 kazanım eşliğinde (bkz. MEB, 2005); 2013 öğretim programında ise duyuş öğrenme alanı altında tanımlanan tutum, motivasyon, değer ve sorumluluk alt öğrenme alanlarında incelenmektedir (bkz. MEB, 2013). 2018 programında sadece özel amaçlardan birisi içinde bulunan ilgi, merak ve tutum konularına verilen önemin, önceki programlara göre 2018 öğretim programında azaldığı görülmektedir (bkz. MEB, 2018). Bu temayla ilgili tespit edilen kazanımların tamamına yakını tutum geliştirmeye yöneliktir.

"F.7.4.5.4. Yakın çevresinde atık kontrolüne özen gösterir"; "F.8.6.4.1. Kaynakların kullanımında tasarruflu davranmaya özen gösterir"; "F.8.7.3.6. Evlerde elektriği tasarruflu kullanmaya özen gösterir" gibi kazanımlar tutum geliştirmeye yönelik örnek olarak; "F.7.6.2.4. Bir bitki veya hayvanın bakımını üstlenir ve gelişim sürecini rapor eder" (MEB, 2018) kazanımı ise bütünlük bir kazanım olarak sorumluluk, ilgi ve bilimsel süreç becerilerine yönelik davranışlar geliştirmeyi hedefleyen kazanıma örnek olarak verilebilir.

#### **4.10. Güvenlik Bilinci**

Güvenlik bilinci 2018 öğretim programının özel amaçları arasında bilimsel çalışmalarda güvenliğin önemini fark ettirerek güvenli çalışma bilinci oluşturmak şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2018). 2018 öğretim programında güvenli çalışma bilinci oluşturmaya yönelik 5 kazanım tespit edilmiştir (%1.47). Bu kazanımlardan 2'si 3. sınıf, 3'ü 8. sınıf kazanımları arasındadır. 2005 öğretim programında güvenlik bilinciyle ilgili olarak güvenlik eğitimi başlığı altında güvenlik bilgisi verilmiş, ek olarak güvenlik bilinci hem FTTÇ, hem tutum ve değerler öğrenme alanları altında kazanımlar arasında yer bulmuştur (bkz. MEB, 2005). 2013 öğretim programında güvenlikle ilgili bir hedef bulunmasa da kazanımlar arasında güvenlik bilinci geliştirmeye yönelik davranışlar bulunmaktadır (bkz. MEB, 2013).

Güvenlik bilincine verilen önemin 2005 öğretim programına göre azaldığı, konunun özel amaçlar arasında ele alınması nedeniyle 2013 öğretim programına göre bir miktar arttığı görülmektedir. "F.3.4.1.3. Bireysel olarak veya gruplar halinde çalışırken gerekli güvenlik tedbirlerini almada sorumluluk üstlenir" kazanımı sorumluluk alma ve güvenlik bilincine; "F.3.7.3.1. Elektriğin güvenli kullanılmasına özen gösterir." kazanımı tutum geliştirme ve güvenlik bilincine; "F.8.4.4.6. Asit ve bazların temizlik malzemesi olarak kullanılması esnasında oluşabilecek tehlikelerle ilgili gerekli

tedbirleri alır" kazanımı güvenlik bilincine; "F.8.7.2.2. Topraklanmayı açıklar: Topraklamanın günlük yaşam ve teknolojideki uygulamaları dikkate alınarak can ve mal güvenliğinin açısından önemine vurgu yapılır" kazanımı bilgi teması ve güvenlik bilincine yönelik kazanımlar olarak tespit edilmiştir (bkz. MEB, 2018). Kazanımların günlük hayatla yakın ilişkili olduğu görülmektedir. Ancak, 2018 öğretim programında doğrudan fen laboratuvarına yönelik bir açıklama, bilgi veya kazanım tespit edilememiştir.

#### 4.11. Sorumluluk Alma

Sorumluluk, 2005 öğretim programında tutum ve değerler öğrenme alanı altında (MEB, 2005), 2013 öğretim programında ise duyuş öğrenme alanında incelenmiştir. 2013 öğretim programında sorumluluk, bilimsel bilgiyi geliştirmenin hem kendisi hem de toplumun diğer bireyleri için önemli olduğunu fark ederek bu konuda kendisini yükümlü hissetmesi şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2013). Sorumluluk alınmasına yönelik davranış geliştirmeye verilen önemin önceki öğretim programlarına göre azaldığı görülmektedir. Günlük yaşam sorunlarına ilişkin sorumluluk alınmasını ve bu sorunları çözmede fen bilimlerine ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerinin kullanılmasını sağlamak özel amacına yönelik 3 kazanım tespit edilmiştir (%0.89).

"F.4.2.1.6. Yakın çevresinde sigara kullanımını azaltmaya yönelik sorumluluk üstlenir" (MEB, 2018) kazanımı bu temaya yönelik bir örnek olarak verilebilir. Sorumluluk almaya yönelik özel amaç, sorunlara çözüm üretmek ve bilgi temalı özel amaçlarla ve alana özgü becerilerden bilimsel süreç becerileri ve yaşam becerileriyle ortak davranışlar içermesi nedeniyle kazanımlar arasında pek fazla yer bulamamış olabilir.

#### 4.12. Sosyobilimsel Konular

Sosyobilimsel konular bilimle kavramsal veya teknolojik olarak bağlantısı olan sosyal ikilemleri kapsayan ve genellikle klonlama, kök hücre, genom projeleri, küresel ısınma ve alternatif yakıtlar gibi konuları akıllara getirmektedir (Sadler, 2004). Özel amaçlar arasında bulunan ve sosyobilimsel konuları kullanarak muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirmek şeklinde tanımlanan (MEB, 2018) sosyobilimsel konular teması ile ilgili 2 kazanım tespit edilmiştir (%0.59). Bu özel amaç tamamen sosyobilimsel konular ve bu konulara bağlı tartışma becerileri geliştirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Bu kazanımlardan bir tanesi 4. sınıf, diğeri 8. sınıf kazanımıdır. Sosyobilimsel konularla ilgili 2005 öğretim programında bir bilgi bulunmamaktadır, ancak 2013 öğretim programı amaçları arasında belirtilmiş ve FTTÇ öğrenme alanı altında bilim ve teknoloji ile ilgili sosyobilimsel problemlerin çözümüne yönelik bilimsel ve ahlaki muhakeme becerilerini kapsamaktadır şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2013). Sosyobilimsel konular fen okuryazarlığı hedeflerine ulaşma açısından önemli olup birçok araştırmacı tarafından öğretim sürecine etkisi incelenmekte ve sürece önemli katkıları olduğu bilinmektedir (Topçu, Muğaloğlu ve Güven, 2014).

"F.4.5.4.2. Şiddetli sese sahip teknolojik araçların olumlu ve olumsuz etkilerini araştırır" (MEB, 2018) kazanımı öncelikle bilgi ve veri toplamaya yönelik, dolayısıyla bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik bir kazanımdır. Ancak sınıf içinde kazanıma yönelik olarak uygulanacak bir tartışma etkinliği ile olumlu ve olumsuz etkilerin tartışılabilceği bir sosyobilimsel konuya dönüştürülebilir. Bu kazanımın sosyobilimsel tartışmaya dönüştürülmesi dersin nasıl planlandığı ile ilgilidir, dolayısıyla öğretmenin tercihidir. "F.8.2.5.2. Biyoteknolojik uygulamalar kapsamında oluşturulan ikilemlerle bu uygulamaların insanlık için yararlı ve zararlı yönlerini tartışır" (MEB, 2018) kazanımı yaşam becerileri ile birlikte sosyobilimsel konu içeren tek kazanım olarak tespit edilmiştir. Özel amaç olarak belirlenmiş sosyobilimsel konulara verilen önemin 2018 öğretim programında azaldığı görülmektedir.

#### 4.13. Kariyer Bilinci ve Girişimcilik

Amerikan Ulusal Fen Öğretmenleri Derneği'nin (NSTA, 2000), ulusal fen eğitimi için tavsiye olarak sunduğu ilkeler arasında "farklı kültürlerden gelen öğrencilere fen, teknoloji ve mühendislik kariyer bilinci kazandırılması fen öğretmenlerinin sorumluluğudur" maddesi bulunmaktadır. Fen bilimleri ile ilgili kariyer bilinci geliştirilmesi 2005 öğretim programı amaçları arasında bulunmakta, FTTÇ öğrenme alanında ayrıca iki kazanım ve tutum ve değerler öğrenme alanı altında bir kazanım ile geliştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2005). Kariyer bilinci, 2013 öğretim programında ise yine

öğretim programı amaçları içinde bulunmakta, girişimcilik ise yaşam becerileri arasına eklenmiş olarak görülmektedir. Ayrıca, FTTÇ öğrenme alanı altında "fen bilimleri alanındaki mesleklerin farkında olma ve bu mesleklerin bilimsel bilginin gelişimine yaptığı katkıya ilişkin bilinç geliştirmeyi kapsamaktadır" şeklinde tanımlanmıştır. Buna ek olarak, 2013 öğretim programında iki farklı ünite de kariyer bilinci kazandırılması hedeflenmiştir (MEB, 2013). Son olarak, 2018 öğretim programında fen bilimleri ile ilgili *kariyer bilinci ve girişimcilik* becerilerinin geliştirilmesi öğretim programının özel amaçları arasında bulunmaktadır. Bu özel amaçla ilgili sadece 8. sınıf düzeyinde 1 kazanım tespit edilmiştir (%0.29): "F.8.4.6.2. Kimya endüstrisinde meslek dallarını araştırır ve gelecekteki yeni meslek alanları hakkında öneriler sunar" (MEB, 2018).

Kariyer bilinci ile ilgili 2018 öğretim programında özel amaçlarda bulunan bir madde dışında bir bilgi bulunamamıştır. Kariyer bilincine verilen önemin 2018 öğretim programında azaldığı görülmektedir. Ancak, girişimcilikle ilgili olarak öğrencilerin tasarladıkları ürünlerini pazarlamak için strateji oluşturmaları, ürüne yönelik tanıtım yapmaları gibi süreçleri yaşaması gibi önemli hedeflere yer verilmiştir. Girişimcilikle ilgili kazanım sayısı az olmasına rağmen, öğretim programında fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları için ayrılan ders saatleri ve kapsamı girişimciliğe önem verildiğini göstermektedir.

Bulgular ve tartışma bölümünden yola çıkılarak hazırlanan Tablo 2'de temaların kazanım sayılarına göre büyükten küçüğe sıralanışı, öğretim programında ilgili temaya verilen önemin daha önceki öğretim programlarına göre durumu ve önemin kazanım sayısı ile ilişkisi özetlenmiştir.

**Tablo 2.** Bulgular ve tartışma bölümü özeti

<b>Tema No</b>	<b>Temalar</b>	<b>%</b>	<b>Açıklama</b>
11	Bilimsel süreç becerileri	40.41	Önem düşük, kazanım sayısı fazla
1	Bilgi	29.49	Önceki programlarla benzer
12	Yaşam becerileri	12.68	Önem düşük, kazanım sayısı fazla
13	Mühendislik becerileri	3.2	Önem yüksek, kazanım sayısı az
10	Değerler ve etik	2.65	Önem yüksek, kazanım sayısı az
2	Sorunlara çözüm üretmek	2.35	Önem düşük, kazanım sayısı az
3	Sürdürülebilir kalkınma bilinci	2.06	Önem düşük, kazanım sayısı az
6	Bilimin doğası ve bilim tarihi	2.06	Önem düşük, kazanım sayısı az
7	İlgi, merak, tutum	1.77	Önem düşük, kazanım sayısı az
8	Güvenlik bilinci	1.47	Önem düşük, kazanım sayısı az
4	Sorumluluk alma	0.89	Önem düşük, kazanım sayısı çok az
9	Sosyobilimsel konular	0.59	Önem düşük, kazanım sayısı çok az
5	Kariyer bilinci ve girişimcilik	0.29	Kazanım sayısı çok az

Tablo 2'de bilgi düzeyinde açıklama bulunmamaktadır. Bilgi düzeyinde fen konuları ile ilgili kazanımlar bulunduğu ve geçmişteki ve güncel öğretim programında bu konular ve kazanımlar sayı olarak birbirine yakın olduğundan yorum yapılmamıştır. Ayrıca, kariyer bilinci ve girişimcilik özel amacı iki ayrı amacın birlikteliğinden oluşturulmuş olması nedeniyle önem değeri belirtilmemiştir. Daha önce de belirtildiği gibi yeni öğretim programında yapılan açıklamalarda daha önceki öğretim programlarına göre kariyer bilincine verilen önem azalmış, girişimciliğe verilen önem artmıştır.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen verilerin analiz sonuçları fen bilimleri dersi öğretim programında yer verilmiş olan özel amaçlar ve alana özgü beceriler ile kazanımların birbirine uyumunda bazı sorunlar olduğunu göstermektedir. Bir diğer deyişle, bazı hedeflerin kazanımlar arasında çok az yer bulduğu belirlenmiştir. Örneğin kariyer bilinci ve girişimcilik, 2018 öğretim programında "bütünün ayrılmaz bir parçası" olarak tanımlansa da kazanımlar arasında yeteri kadar yer bulamadığı; diğer taraftan bilimsel süreç becerilerine verilen önem, daha önceki öğretim programlarına göre azalmış görünse de bilimsel süreç becerilerinin fen öğretim programında önemli bir yere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Bilindiği gibi bilgi teması altındaki kazanımlar fen konularıyla ilgili hiyerarşik bir düzende öğretilmekte, ancak diğer temalara ait bütün kazanımlar bilgi temasındaki kazanımlarla birlikte

tekrarlanarak kazandırılmaktadır. Örneğin 5. sınıf maddenin hal değişimi konusunda bulunan "öğrenci yaptığı deney sonucunda saf maddelerin erime, donma, kaynama noktalarını belirler" kazanımında öğrencinin bilimsel süreç becerisi kullanarak ilgili fen konusunu öğrenmesi beklenmektedir. Aynı öğrenci aynı bilimsel süreç becerisini farklı konuları öğrenmek için de kullanabilir. 2005 öğretim programında bilgi öğrenme alanına (güncel öğretim programında bilgi özel amacı) ait kazanımlarla diğer öğrenme alanlarına ait kazanımlar birbirinden ayrı gruplandırılmıştır. 2013 öğretim programında ise öğrenme alanları birbirinden ayrı fakat kazanımlar birlikte verilmiştir. 2018 öğretim programında hem öğrenme alanları özel amaçlar içinde birleşik, hem de kazanımlar birlikte verilmiştir. Bu durum, öğretim programının anlaşılabilirliğini düşürmektedir. 2018 öğretim programındaki özel amaçlara bakıldığında 2013 programından bilinen *Bilgi*, *FTTÇ* ve *Duyuş* öğrenme alanlarının karışımı olduğu görülmektedir.

Bulgular incelendiğinde bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri ve mühendislik ve tasarım becerilerinden oluşan *alana özgü becerilerin* kazanımlar arasında yeterli sayıda yer bulduğu tespit edilmiştir. Bu becerilerin kazanımlar arasındaki toplam oranı %56.29 seviyesindedir. Dolayısıyla bilgi düzeyindeki kazanımlar da çıkartıldığında özel amaçlarda bulunan FTTÇ ve duyuş alanlarının kazanımlar arasındaki oranı %14.22 düzeyinde kalmaktadır. Bir diğer ifade ile *doğanın keşfedilmesi ve insan-çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması sürecinde karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek; sürdürülebilir kalkınma bilinci geliştirmek; günlük yaşam sorunlarına ilişkin sorumluluk almak; kariyer bilinci ve girişimcilik becerileri geliştirmek; bilginin oluşum sürecini anlamak; doğaya ve çevresine karşı ilgi ve merak uyandırmak, tutum geliştirmek; güvenlik bilinci; sosyobilimsel konular; değerler ve etik* konularının tamamının altı yıllık fen eğitimi boyunca 48 kazanımla kazandırılması hedeflenmiştir. Bu sayı, neredeyse bilimsel süreç becerilerine ayrılan kazanım sayısının üçte biri kadar, yaşam becerilerinin kazanım sayısı ile neredeyse aynıdır. Çoğu duyuşsal olan ve davranışa dönüştürülmesi uzun süren ve sık tekrarlar gerektiren bu konuların öğrencilere kazandırılması hem eğitimciler hem de öğrenciler açısından çok zorlayıcı olacaktır.

Bulgular, tartışma ve sonuç bölümünde bulunan bilgiler doğrultusunda fen eğitimi araştırmacılarına, fen bilimleri dersi öğretmenlerine ve fen bilimleri dersi program geliştirme uzmanlarına yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

Fen bilimleri dersi program geliştirme uzmanlarına:

- Bu çalışmada önceki öğretim programlarındaki kazanımların sayısal değerlendirilmesi ve 2018 öğretim programı kazanımları ile sayısal karşılaştırmaları yapılmamıştır. Bu konuda bir karşılaştırma çalışması ile bazı konulara verilen önemin azalması veya artması konusunda daha net yorum yapılabilir.
- Bu çalışmada fen öğretim programında bulunan bütün özel amaçlar ve alana özgü becerilerden oluşan 13 tema doğrultusunda yorum yapılmış, ancak bu temaların her birine yönelik derinlemesine bir inceleme yapılmamıştır. Birçoğu daha önceden sıkça araştırılmış olsa da, yeni öğretim programında bulunan özel amaçlar ve alana özgü becerilerden her birine yönelik detaylı bir inceleme ve fen öğretim programlarında tarihsel bir karşılaştırma yapılabilir.

Fen bilimleri dersi öğretmenlerine:

- Öğretim programında açıklaması yapılmayan ve nasıl kullanılacağı anlatılmayan özel amaçlar ve alana özgü beceriler bulunmaktadır. Bu özel amaçların öğrencilere kazandırılması öğretmenlerin tercih ve yeteneklerine bağlıdır. Her bir kazanım ile olabildiğince fazla özel amaç ve alana özgü becerinin bağlantısının kurulması öğretmenlerin sorumluluğundadır.

Fen bilimleri dersi programı geliştiricilerine:

- Öğretim programında bulunan özel amaçların ve alana özgü becerilerin daha önceki öğretim programlarında olduğu gibi tanımları yapılmalıdır. Örneğin bilimsel süreç becerileri ve yaşam becerileri sıralanmış, bu becerilerin tanımları yapılmadığı gibi listelendikten sonra "gibi" edatı kullanılmıştır. Bu kullanım açıklayıcı olmamakla birlikte anlaşılmayı güçleştirmektedir. Bir diğer örnek ise sosyobilimsel konulardır. Öğretim programında "sosyobilimsel konu nedir?" sorusuyla ilgili herhangi bir açıklama bulunmamaktadır.
- Öğrenme alanları birleştirilerek özel amaçlar ve alana özgü beceriler olarak iki gruba ayrılmıştır. Özel amaçların mevcut haliyle sunulması, bir önceki öğretim programında bulunan bilgi, duyuş ve FTTÇ öğrenme alanlarının aynı listede olmasına neden olmuştur. Bunun sonucunda hayattaki en temel bilimsel süreç becerilerinden birisi olan sınıflandırmaya aykırı,

karşılaştırma yapmayı engelleyen bir amaçlar grubu ortaya çıkmıştır. Amaçlar tekrar öğrenme alanları olarak gruplandırılmalıdır.

- 2018 öğretim programı da, daha önceki öğretim programları gibi sarmal yapıda olup, her yıl öğrencilere üniteler daha detaylı olarak tekrar verilmekte ve öğrenme uzun tecrübeler yayılıp kalıcı hale getirilmektedir. Ancak bu sarmal yapı, bulgular ve tartışma bölümünde tespit edilen bazı özel amaçlar için oluşturulamamıştır. Örneğin güvenlik bilincine yönelik sadece 3. ve 8. sınıflarda kazanım bulunmaktadır. Bu gibi durumlar amaçların davranışa dönüşmesinin önünde bir engel niteliğindedir. Bazı hedeflerin kazanımlar içinde daha fazla yer bulması gerektiği görülmektedir.

## 5. KAYNAKLAR

- Arsal, Z. (2014). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırmacılık ilkelerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 2(3), 1-14.
- Brush, S. G. (1989). History of science and science education. *Interchange*, 20(2), 60-70.
- Bybee, R. W. (2010). What is STEM education?. *Science*, 329(5995), 996-996.
- Fouad, K. E., Masters, H., & Akerson, V. L. (2015). Using history of science to teach nature of science to elementary students. *Science & Education*, 24(9-10), 1103-1140.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N.E., & Hyun, H.H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education (eight edition)*. New York: McGraw-Hill.
- Howe, E. M. (2009). Henry David Thoreau, forest succession & the nature of science: a method for curriculum development. *The American Biology Teacher*, 71(7), 397-404.
- Kılıç, G. B., Haymana, F., & Bozyılmaz, B. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı'nın bilim okuryazarlığı ve bilimsel süreç becerileri açısından analizi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 52-63.
- Kim, S. Y., & Irving, K. E. (2010). History of science as an instructional context: Student learning in genetics and nature of science. *Science & Education*, 19(2), 187-215.
- Land, M. H. (2013). Full STEAM ahead: The benefits of integrating the arts into STEM. *Procedia Computer Science*, 20, 547-552.
- Lederman, N. G. (1998). The state of science education: subject matter without context. *The Electronic Journal of Science Education*, 3(2). Online Erişim: <http://unr.edu/homepage/jcannon/ejse/lederman.html>.
- Lederman, N. G. (2007). Nature of science: past, present, and future. In S.K: Abell & N.G. Lederman (Eds.), *Handbook of Research on Science Education*, 2 (pp. 831-879). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Martin, D. J. (2012). *Elementary science methods: A constructivist approach*. Cengage Learning.
- MEB [Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı], (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB [Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı], (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- MEB [Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı], (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- Morrison, J. S. (2006). Attributes of STEM education: The students, the academy, the classroom. *TIES STEM Education Monograph Series*. Baltimore: Teaching Institute for Excellence in STEM.
- NRC [National Research Council]. (2000). *Inquiry and the national science education standards: A guide for teaching and learning*. National Academies Press.
- NSTA [National Research Council]. (2000). *Inquiry and the national science education standards: A guide for teaching and learning*. National Academies Press.
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of research in science teaching*, 41(5), 513-536.
- Sandall, B. R. (2003). Elementary science: Where are we now?. *Journal of Elementary Science Education*, 13-30.
- Seker, H., & Welsh, L. C. (2006). The use of history of mechanics in teaching motion and force units. *Science & Education*, 15(1), 55-89.
- Sönmez, V. (2008). *Bilim felsefesi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Tan, M. & Temiz, B. K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 89-101.
- Tanrıverdi, B. (2010). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(151).
- Taşar, M. F. (2003). Teaching history and the nature of science in science teacher education programs. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 30-42.
- Topcu, M. S., Muğaloğlu, E. Z., & Güven, D. (2014). Fen eğitiminde sosyobilimsel konular: Türkiye örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 1-22.
- Turgut, H. (2007). Scientific literacy for all. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(2), 233-256.



## Türkçe Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri<sup>1</sup>

### Pre-Service Turkish Teachers' Tendencies Towards Lifelong Learning

Elif KURT<sup>2</sup>, Taha Yasir CEVHER<sup>3</sup>, Nazmi ARSLAN<sup>4</sup>

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemektir. Araştırmada nicel yaklaşım benimsenmiş olup tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi bölümü Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 204 Türkçe öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, 2009 yılında üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla Diker-Coşkun tarafından geliştirilen altılı likert dereceleme türündeki Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Veriler SPSS paket programı ile sınıf ve cinsiyet değişkenleri bazında incelenmiştir. Araştırma sonunda Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nde genel olarak tüm alt boyutlarda öğretmen adaylarının yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

**Anahtar sözcükler:** Yaşam boyu öğrenme, eğilim, Türkçe öğretmen adayları.

**Cite this article as:**

Kurt, E., Cevher, T. Y., & Arslan, N. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 152-160.

**Abstract:** The purpose of this study is to analyze pre-service Turkish teachers' tendencies towards lifelong learning. The study employed a qualitative approach using a survey design. The sample consisted of 204 pre-service teachers studying Turkish Language Teaching at the Department of Turkish and Social Sciences Education, Fatih Faculty of Education, Trabzon University. The data were collected using the 6-point Likert-type Lifelong Learning Tendency Scale (LLTS) developed by Diker-Coşkun (2009) to identify university students' tendencies towards lifelong learning. The data were analyzed using SPSS statistics software according to the variables grade and gender. The analysis results showed that the respondent pre-service teachers, in general, have a high mean score in all sub-scales of the LLTS.

**Keywords:** Lifelong learning, tendency, pre-service Turkish teachers.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Lifelong learning is an educational philosophy approach based on the idea that individuals open to learning at any time of life can engage in learning in any way, at any time, anywhere since there is no limit to and specific time for learning. Lifelong learning approach considers people of all ages to be students. At this point, teachers have responsibilities such as guiding the society and being a role model. In other words, teachers are guides not only in the process of formal education but also in terms of individuals who engage in the process of lifelong learning. Additionally, teachers always engage in the process of lifelong learning since their target audience, that is, students have an exceptional command of today's technology and closely follow new developments. Considering Turkish teachers, the 2018 Turkish course curriculum is designed as a whole incorporating a range of information, skills and values to help students to acquire mental skills and language skills related to listening/watching, speaking, reading and writing that they can use throughout life, to build themselves individually and socially by using these skills, to establish effective communication, and to acquire the reading and writing habit with the love of Turkish language. Considering that language is the most effective means of

<sup>1</sup> Bu çalışma, 12-14 Eylül 2018 tarihinde Edirne'de düzenlenen 6. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

<sup>2</sup> Dr., elifkurt07@hotmail.com

<sup>3</sup> Arş. Gör., Trabzon Üniversitesi, tahayasircevher@gmail.com

<sup>4</sup> Arş. Gör., Trabzon Üniversitesi, nazmiarslan123@gmail.com

communication in lifelong learning, Turkish teachers' tendencies towards lifelong learning are of importance. Against this background, the purpose of this study is to analyze pre-service Turkish teachers' tendencies towards lifelong learning.

### Method

The study employed a qualitative approach using a survey design. The sample consisted of 204 pre-service teachers studying Turkish Language Teaching at the Department of Turkish and Social Sciences Education, Fatih Faculty of Education, Trabzon University. The data were collected using the 6-point Likert-type Lifelong Learning Tendency Scale (LLTS) developed by Diker-Coşkun (2009) to identify university students' tendencies towards lifelong learning. The data were analyzed using SPSS statistics software according to the variables grade and gender. Independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used in the data analysis.

### Result and Discussion

The analysis results showed that the respondent pre-service teachers, in general, have a high mean score in all sub-scales of the LLTS. A comparison of the mean scores in the sub-scales according to gender demonstrated that female pre-service teachers have higher mean scores in each sub-scale than male pre-service teachers. The mean score in the perseverance sub-scale of the LLTS is 4.92 for female pre-service teachers and 4.68 for male pre-service teachers. Although there is a numerical difference between female and male pre-service teachers, it is not statically significant ( $p > .050$ ). The mean score in the motivation sub-scale of the LLTS is 5.31 92 for female pre-service teachers and 5.05 for male pre-service teachers. The difference is statistically significant ( $p > .050$ ); female pre-service teachers are more motivated towards lifelong learning compared to male pre-service teachers. Female pre-service teachers have a higher mean score (4.71) in the lack of regulating learning sub-scale of the LLTS compared to male pre-service teachers (4.11). The difference is statistically significant ( $p > .050$ ). Accordingly, female pre-service teachers engage in and plan learning activities more regularly than male pre-service teachers. Female pre-service teachers also have a higher mean score (4.83) in the lack of curiosity sub-scale of the LLTS compared to male pre-service teachers (3.96). The difference is statistically significant ( $p > .050$ ). Accordingly, female pre-service teachers are more curious and enthusiastic about lifelong learning than male pre-service teachers.

Considering the pre-service teachers' scores in the LLTS, they have a higher mean score in all sub-scales according to grade. The mean score in the perseverance sub-scale of the LLTS is 4.92 for first graders, 4.84 for second graders, and 4.82 for third graders. Although there is a numerical difference, it is not statically significant according to grade level ( $p > .050$ ). The mean score in the motivation sub-scale of the LLTS is 5.37 for first graders, 5.15 for second graders, and 5.20 for third graders. Although there is again a numerical difference, it is not statically significant according to grade level ( $p > .050$ ). The mean score in the lack of regulating learning sub-scale of the LLTS is 4.81 for first graders, 4.57 for second graders, and 4.23 for first graders. Accordingly, the lack of regulating learning of first graders is significantly different from that of third graders.

The mean score in the lack of curiosity sub-scale of the LLTS is 4.94 for first graders, 4.44 for second graders, and 4.39 for third graders. Accordingly, the curiosity of first graders is significantly different from that of third graders. To put it differently, first graders are more curious and enthusiastic about lifelong learning compared to third graders. In terms of the gender variable, the mean score of female pre-service teachers is 133.45, while that of male pre-service teachers is 120.15. Considering that these scores are higher than the mean score that can be obtained from the scale, it seems that both female and male pre-service teachers have great lifelong learning tendencies. In terms of the grade variable, the mean score is 135.14 for first graders, 128.30 for second graders, and 125.82 for third graders. Considering these results, pre-service teachers of all three graders have great lifelong learning tendencies.

## 1. GİRİŞ

Yaşam boyu öğrenme, öğrenmenin sınırı ve zamanı olmadığından, hayatın her anında öğrenmeye açık olan bireylerin herhangi bir yerde, herhangi bir zamanda, herhangi bir şekilde öğrenmeyi gerçekleştirebileceği fikri ile meydana gelen bir eğitim felsefesi yaklaşımıdır. Ersoy ve Yılmaz (2009), yaşam boyu öğrenmenin; resmî bir özellik taşıyıp taşımasına bakılmaksızın iş ile ilgili, bireysel ya

da toplumsal açıdan bilgi ve beceri geliştirme amaçlı yaşam boyunca gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinin tümü olarak bilindiğini ifade eder.

Güleç, Çelik ve Demirhan (2012)'a göre “yaşam boyu öğrenme kavramının daha önce ortaya atılan eğitim kavramlarından farkı; bireyi merkez alan bir yaklaşımın benimsenmesi, okul dışı öğrenmeye önem verilmesi, okul rolünün değiştirilmesi, devletin eğitimdeki ağırlığının azaltılması, buna karşılık sosyal tarafların rollerinin güçlendirilmesi ve eğitimin belli bir zaman diliminde sınırlandırılmaması gerektiğini vurgulamasıdır”.

Yaşam boyu öğrenme terimi, çok eski sayılamayacak niteliktedir. Erdamar (2011), yaşam boyu öğrenme kavramının özellikle 1950'li yıllardan sonra sıklıkla kullanılmaya başlandığını, 1960 yılında Montreal'de yapılan Uluslar Arası Yetişkin Eğitimi Konferansı'nda eğitimin yaşam boyu devam etme gerekliliğinin belirtildiğini ve 1965 yılında Uluslar Arası Yetişkin Eğitimi Komitesi'nin toplantıları sonrasında UNESCO tarafından yaşam boyu öğrenme ile ilgili bir dizi doküman yayınlandığını ifade eder.

Yirminci yüzyılın sonlarına doğru birçok uluslararası örgütçe üzerinde çalışma yapılan yaşam boyu öğrenme, insanların sahip olması gereken en önemli beceri olarak değerlendirilmiştir. Özellikle 1972 yılında UNESCO tarafından yayınlanan “Faure Raporu” bir dönüm noktası olarak görülmüştür. Raporda “eğitimin farklı aşamalarının esnek biçimde düzenlenmesi, eğitimin daha yüksek seviyelerine erişimin genişletilmesi, örgün ve yaygın eğitim ile örgün ve yaygın eğitim dışındaki öğrenmenin tanınması ve sağlık eğitimi, kültür eğitimi ve çevre eğitimi gibi o zamanlar yeni olan öğretim programları yoluyla insanın potansiyelinin hayata geçirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır” (Aksoy, 2013: 32). Yaşam boyu öğrenme 1990'lı yıllarda Avrupa Birliği (AB) tarafından yürütülen çeşitli projelerle desteklenmiş, 1996 yılı yine AB tarafından “Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı” olarak kabul edilmiştir. “2000'li yıllarda AB üyesi ülkelerde yaşam boyu öğrenme adına yapılan çalışmalar raporlaştırılmış, Lizbon (Mart 2000) ve Stockholm'de (Mart 2001) düzenlenen konsey toplantılarında yaşam boyu öğrenme konusu vurgulanmıştır” (Gencel, 2013: 240).

Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına göre kişilerin kaç yaşında olduğunun bir önemi yoktur. Bireyin, dünyaya gelmesinden itibaren çevrenin de etkisiyle öğrenme süreci başlar ve bu süreç farklı şekillerde gelişim aşamalarına göre biçimlenir. Bebeklik ve çocukluğun ilk dönemlerinde aileden ve sosyal çevreden etkilenen öğrenme süreci okul çağında örgün bir hâl alır. Okul çağıyla başlayan örgün öğrenme; okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite, kimi zaman yüksek lisans ve doktora ile kurumsallaşır. Bu aşamadan sonra örgün eğitim yerini belirli bir plan ve program dışında meydana gelen yaygın eğitime bırakır. Bu noktada yaşam boyu öğrenme kavramı ortaya çıkmaktadır. Yaşam boyu öğrenme yaklaşımı her yaşta insanı öğrenci olarak görür. Bu durumu Büyükdüvenci (1983), eğitimin, çocuklukta başlayan sürekli eğitim ile sınırlı bir yaşantı olmaması ve yaşam boyu devam etmesi gereken bir süreç olması gerektiği ile açıklar.

Günümüz toplumunda her geçen gün meydana gelmekte olan hızlı değişim, bireylerin sürekli olarak kendini yenilemesini/geliştirmesini zorunlu hâle getirmektedir. Öte yandan günümüz eğitim anlayışının değişmesiyle, örgün eğitim kurumlarında olduğu kadar bu kurumların dışında da öğrenmenin etkili bir şekilde devam ettiği görülmektedir. Günümüz imkânları sayesinde birey, çeşitli araç ve gereçlerden de yararlanarak kendi kendine öğrenme ortamı oluşturabilir. Bunun yanında e-öğrenme, açık öğretim, uzaktan eğitim, halk eğitim merkezlerinde çeşitli branşlarda açılan kurslar, hizmet içi, hizmet öncesi, mesleki ve teknik eğitim gibi birçok eğitim türü yaşam boyu öğrenme kapsamına girmektedir. Bu anlamda geleneksel öğrenme ile yaşam boyu öğrenme arasında bazı farklar bulunmaktadır. World Bank (2003)'ün geleneksel öğrenme ve yaşam boyu öğrenme karşılaştırmasını Toprak ve Erdoğan (2012) şu şekilde aktarmıştır:

**Tablo 1.** Geleneksel öğrenme ve yaşam boyu öğrenme

Geleneksel Öğrenme	Yaşam Boyu Öğrenme
Öğreten bilginin kaynağıdır.	Eğitici-öğretici bilgi kaynakları için rehberdir.
Öğrenenler bilgiyi öğretenden alır.	İnsanlar yaparak öğrenir.
Öğrenenler kendi başlarına çalışırlar.	İnsanlar gruplar içinde ve birbirinden öğrenir.
Öğrenciler yönlendirme altında uyguladıkları bir dizi beceriyi bütünüyle bitirinceye kadar, testlere tabi tutulur ve bir sonraki öğrenmeye erişimlerine izin verilmez.	Değerlendirme, öğrenme stratejilerine rehberlik etmek ve gelecekteki öğrenme yollarını tespit etmek için yapılır.
Bütün öğrenenler aynı şeyi yaparlar.	Eğitici-öğretici, bireyselleştirilmiş öğrenme planları geliştirir.
Öğretenler başlangıçta bir eğitim alırlar, buna hizmet içi eğitim eklenir.	Eğitici-öğretici, yaşam boyu öğrenendir. Başlangıçtaki eğitim ve devam eden mesleki uzmanlık gelişimi, birbiriyle bağlantılıdır.
“İyi” öğrenenler fark edilir ve daha ileri eğitim için fırsat verilir.	İnsanlar, yaşam boyu öğrenme fırsatlarına erişim imkânına sahiptir.

Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde 2011 yılında kurulan “Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü” yaşam boyu öğrenme ile ilgili çalışmalarını sürdürmektedir. Yüksek Planlama Kurulunca 13.05.2014 tarihinde kabul edilen, hayat boyu öğrenme sisteminin etkinliğini ve verimliliğini artırmaya yönelik olarak hazırlanarak 2014 ve 2018 yıllarını kapsayan “Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi”nde (URL-1):

1. Toplumda hayat boyu öğrenme kültürü ve farkındalığının oluşturulması,
2. Hayat boyu öğrenme fırsatlarının ve sunumunun artırılması,
3. Hayat boyu öğrenme fırsatlarına erişimin artırılması,
4. Hayat boyu rehberlik ve danışmanlık sisteminin geliştirilmesi,
5. Önceki öğrenmelerin tanınması sisteminin geliştirilmesi,
6. Hayat boyu öğrenme izleme ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesi önceliklerine yer verilmiştir.

Yaşam boyu öğrenmede öğretmenlerin önemli rolü bulunmaktadır. Çünkü, “bilgi çağında yetişen her öğrencinin/bireyin, öğrenmeyi öğrenme temel becerisine, yani hızla değişen bilgiye günün teknolojisini kullanarak çeşitli kaynaklardan etkin bir şekilde ulaşma, bu bilgiyi değerlendirme ve kullanma becerisine sahip olması gerekmektedir. Başka bir deyişle, bilgi çağında bilgi okuryazarı bireylere gereksinim duyulmaktadır” (Demirel, 2009: 701). Bu noktada öğretmenin topluma kılavuzluk etmesi, rol model olması gibi sorumlulukları vardır. Yani öğretmen, sadece örgün öğretim sürecinde değil, yaşam boyu öğrenme sürecinde bulunan bireyler açısından da yol göstericidir. Ayrıca, öğretmenin hitap ettiği öğrenci kitlesinin günümüz teknolojisine hâkim olması ve yeni gelişmeleri yakından takip etmesi sebebiyle öğretmen de her daim yaşam boyu öğrenme sürecinin içerisinde yer almaktadır.

Türkçe öğretmenleri açısından bakıldığında; 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırıldığı görülür (MEB, 2018). Yaşam boyu öğrenmede kullanılacak en etkili iletişim aracı da dil olduğu için Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme ile ilgili eğilimleri önemlidir.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemektir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel yaklaşım benimsenmiş olup tarama yöntemi (betimsel yöntem) kullanılmıştır. Bu tür araştırmalarda, yaşayanların mevcut durumda var olanların, yaşananların ne olduğunun betimlenip açıklanarak ortaya konması söz konusudur (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Bu araştırmalarda asıl amaç incelenen durumu detaylı olarak açıklamak ve tanımlamaktır (Çepni, 2005). Araştırmada, Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemek amaçlandığı için bu yöntem kullanılmıştır.

### 2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi bölümü Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 147'si kadın 57'si erkek toplam 204 Türkçe öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının 67'si 1. sınıfta; 70'i 2. sınıfta; 67'si 3. sınıfta öğrenim görmektedir.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, 2009 yılında üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla Diker-Coşkun tarafından geliştirilen altılı likert dereceleme türündeki Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek orta puanı belirlenirken ölçekten elde edilen sonuçların homojen dağılım gösterdiği varsayımından hareket edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme ölçeğinde 4 boyut bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla motivasyon (6 madde), sebat (6 madde), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (6 madde) ve merak yoksunluğu (9 madde) olarak belirlenmiştir. Ölçekte toplam 27 madde bulunmaktadır. Ölçeğin genel ortalamasında ölçekten alınabilecek minimum puan (27x1) 27 ve maksimum puan (27x6) 162 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,89 olarak bulunmuştur (Diker-Coşkun, 2009).

### 2.4. Verilerin Analizi

Veriler SPSS paket programı ile sınıf ve cinsiyet değişkenleri bazında incelenerek çözümlenmiştir. Verilerin analizinde bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

## 3. BULGULAR

**Tablo 2.** Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre dağılımı

Alt Boyut	Cinsiyet		t	p		
	Kadın (n: 147)	Erkek (n: 57)				
	x	ss	x	ss		
Sebat	4,92	,733	4,68	,909	1,936	,054
Motivasyon	5,31	,573	5,05	,896	2,478	,014
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	4,71	1,273	4,11	1,253	3,004	,003
Merak yoksunluğu	4,83	1,082	3,96	1,313	4,870	,000

Tablo 2'de Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet açısından ne düzeyde olduğu ölçeğin alt boyutları da göz önünde bulundurularak gösterilmiştir. Ölçekte bir maddenin alabileceği en yüksek (6), en düşük (1) ve ortalama puan (3,5) düşünüldüğünde genel olarak tüm alt boyutlarda öğretmen adaylarının yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarına ait ortalama puanlar cinsiyet açısından karşılaştırıldığında her alt boyutta kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin *sebat* alt boyutuna bakıldığında kadın öğretmen adaylarının 4,92, erkek öğretmen adaylarının 4,68 ortalama puana sahip olduğu; sayısal olarak bir fark olsa da

istatistiksel olarak kadın öğretmen adaylarıyla erkek öğretmen adayları arasında bir fark olmadığı ( $p>,050$ ) görülmektedir.

Ölçeğin *motivasyon* alt boyutunda kadın öğretmen adaylarının 5,31, erkek öğretmen adaylarının 5,05 ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. İstatistiksel olarak da ( $p>,050$ ) kadın öğretmen adayları ve erkek öğretmen adayları arasında yaşam boyu öğrenmeye motive olmak bakımından farklılık olduğu; kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye daha fazla motive oldukları görülmektedir.

Ölçeğin *öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk* boyutunda da kadın öğretmen adaylarının (4,71) erkek öğretmen adaylarından (4,11) daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Yapılan analizler neticesinde kadın öğretmen adayları ve erkek öğretmen adayları arasında ( $p>,050$ ) anlamlılık düzeyine göre istatistiksel fark olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre öğrenme faaliyetlerini daha düzenli olarak yapmakta ve planlamaktadır.

Ölçeğin merak yoksunluğu alt boyutunda ise kadın öğretmen adaylarının (4,83) erkek öğretmen adaylarından (3,96) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ve aradaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre kadın öğretmen adayları yaşam boyu öğrenme konusunda erkek öğretmen adaylarına göre daha meraklı ve isteklidir.

**Tablo 3.** Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sınıflara göre dağılımı

Alt Boyut	Sınıflar		2. Sınıf		3. Sınıf		p
	1. Sınıf		x	ss	x	ss	
Sebat	4,90	,811	4,84	,791	4,82	,781	,857
Motivasyon	5,37	,525	5,15	,804	5,20	,688	,169
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	4,81	1,174	4,57	1,228	4,23	1,417	,031
Merak yoksunluğu	4,94	,962	4,44	1,323	4,39	1,258	,014

Tablo 3'te Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldığı puanlar, sınıf seviyesine göre ölçeğin alt boyutları da gözetilerek gösterilmiştir. Ölçekte bir maddenin alabileceği en yüksek (6), en düşük (1) ve ortalama puan (3,5) düşünüldüğünde genel olarak tüm alt boyutlarda öğretmen adaylarının yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarına ait ortalama puanlar sınıf açısından karşılaştırıldığında her alt boyutta 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin *sebat* alt boyutuna bakıldığında 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 4,92; 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 4,84; 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 4,82 ortalama puana sahip olduğu; sayısal olarak bir fark olsa da istatistiksel olarak üç sınıf seviyesindeki öğretmen adayları arasında bir fark olmadığı ( $p>,050$ ) görülmektedir.

Ölçeğin *motivasyon* alt boyutunda 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 5,37; 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 5,15; 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 5,20 ortalama puana sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üç sınıf seviyesindeki ortalamalar arasında sayısal olarak bir fark olsa da istatistiksel olarak üç sınıf seviyesindeki öğretmen adayları arasında bir fark olmadığı ( $p>,050$ ) görülmektedir.

Ölçeğin *öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk* boyutunda da 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 4,81; 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 4,57; 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 4,23 ortalama puana sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının *öğrenmeyi düzenlemede yoksunluğu* 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Ölçeğin *merak yoksunluğu* alt boyutunda ise 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 4,94; 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 4,44; 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 4,39 ortalama puana sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından meraklılık durumunun anlamlı düzeyde

farklılaştığı söylenebilir. Başka bir ifadeyle 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları yaşam boyu öğrenme konusunda 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından daha meraklı ve isteklidir.

**Tablo 4.** Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin genel ortalaması

Sınıf	Cinsiyet			
1	2	3	Kadın	Erkek
135,14	128,30	125,82	133,45	120,15

Tablo 4'te Türkçe öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği'nden aldığı puanların ortalaması gösterilmektedir.

Toplam 27 maddeden oluşan ölçekten alınabilecek en düşük puan 27, en yüksek puan 162'dir. Ölçekten alınabilecek ortalama puan ise 94,5 olarak belirlenmiştir.

Buna göre cinsiyet açısından bakıldığında kadın öğretmen adaylarının puanı 133,45; erkek öğretmen adaylarının puanı ise 120,15'tir. Bu puanlar ölçekten alınabilecek ortalama puandan yüksek olduğu için her iki cinsiyete sahip öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Sınıf değişkeni açısından bakıldığında ise 1. Sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmen adaylarının ortalama puanı 135,14, 2. Sınıfta öğrenim görenlerin ortalaması 128,30 ve 3. Sınıfların ise 125,82 olduğu görülmektedir. Sınıf bazlı olarak değerlendirildiğinde de Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nde genel olarak tüm alt boyutlarda öğretmen adaylarının yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Kozikoğlu (2014), üniversite ve meslek yüksekokulu hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini incelediği araştırmanın sonucunda ise öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri orta düzeyde çıkmıştır. Yine Yıldırım (2015), sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yeterlik algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek ve yaşam boyu öğrenmeye ilişki görüşlerini almayı amaçlayan çalışmada, öğretmenlerin yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır. Kılıç (2015), ilköğretim branş öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğiliminin yüksek olduğunu ifade etmiştir. Aynı şekilde Ayra ve Kösterelioğlu (2015) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır.

Ölçeğin alt boyutlarına ait ortalama puanlar cinsiyet açısından karşılaştırıldığında her alt boyutta kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kozikoğlu (2014) cinsiyete göre öğrencilerin; Şahin ve Arcagök (2014) ise öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin anlamlı şekilde değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Yaman ve Yazar (2015), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini inceledikleri çalışmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete göre farklılaşmadığını ifade etmiştir. Yine Gencil (2013), kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarının erkek öğretmen adaylarından daha olumlu olduğunu ifade etmiştir. Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin *sebat* alt boyutuna bakıldığında istatistiksel olarak kadın öğretmen adaylarıyla erkek öğretmen adayları arasında bir fark olmadığı ( $p>,050$ ) görülmektedir. Ölçeğin *motivasyon* alt boyutunda kadın öğretmen adayları ve erkek öğretmen adayları arasında yaşam boyu öğrenmeye motive olmak bakımından farklılık olduğu; kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye daha fazla motive oldukları görülmektedir. Ölçeğin *öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk* boyutunda da kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Yapılan analizler neticesinde kadın öğretmen adayları ve erkek öğretmen adayları arasında ( $p>,050$ ) anlamlılık düzeyine göre istatistiksel fark olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre öğrenme faaliyetlerini daha düzenli olarak yapmakta ve planlamaktadır. Ölçeğin *merak yoksunluğu* alt boyutunda ise kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ve ardaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre kadın öğretmen adayları yaşam boyu öğrenme konusunda erkek öğretmen adaylarına göre daha meraklı ve isteklidir.

Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldığı puanlarda, sınıf seviyesine göre tüm alt boyutlarda öğretmen adaylarının yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarına ait ortalama puanlar sınıf açısından karşılaştırıldığında her alt boyutta 1. sınıfta

öğrenim gören öğretmen adaylarının 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonucun aksine Karakuş (2013), meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini incelediği çalışmasında sınıf seviyesi yükseldikçe yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin de arttığı sonucuna varmıştır. Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin *sebat* alt boyutuna bakıldığında sayısal olarak bir fark olsa da istatistiksel olarak üç sınıf seviyesindeki öğretmen adayları arasında bir fark olmadığı ( $p>,050$ ) görülmektedir. Ölçeğin *motivasyon* alt boyutunda da üç sınıf seviyesindeki ortalamalar arasında sayısal olarak bir fark olsa da istatistiksel olarak üç sınıf seviyesindeki öğretmen adayları arasında bir fark olmadığı ( $p>,050$ ) görülmektedir. Ölçeğin *öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk* boyutunda 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının *öğrenmeyi düzenlemede yoksunluğu* 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Ölçeğin *merak yoksunluğu* alt boyutunda ise 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından meraklılık durumunun anlamlı düzeyde farklılaştığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldığı puanların ortalamasına bakıldığında her iki cinsiyete sahip öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldığı puanların ortalaması sınıf bazlı olarak değerlendirildiğinde de Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.



## 5. KAYNAKLAR

- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin avrupa birliği serüveni, *Bilgi/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, (64), 23-48.
- Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *Education Sciences*, 10(1), 17-28.
- Büyükdüvenci, S. (1983). Yaşam boyu eğitim, felsefesi üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(2): 225-242.
- Çepni, S. (2005). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Üçyol Yayınevi.
- Demirel, M. (2009, May). Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji. In *9th International Educational Technology Conference (IETC2009), Ankara, Turkey*.
- Diker-Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdamar, G. (2011). Yaşam boyu öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s. 219-237). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ersoy, A., ve Yılmaz, B. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’de halk kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(4), 803-834.
- Gencil, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237- 252.
- Güleç, İ., Çelik, S.ve Demirhan, B. (2013). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2 (3), 34-48.
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri* (Denizli ili örneği) (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kozikoğlu, İ. (2014). Üniversite ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3(3), 29-44.
- MEB, (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşamboyu öğrenme: kavram, politika, araçlar ve uygulama (Lifelong learning: concept, policy, instruments and implementation). *Journal of Higher Education and Science*, 2 (2), 69-91.
- URL1-[http://hbogm.meb.gov.tr//meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_04/20025555\\_hbostratejibelgesi\\_2014\\_2018.pdf](http://hbogm.meb.gov.tr//meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf)  
27.07.2018.
- Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(16), 394- 417.
- Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Education Journal*, 23(4), 1553-1566.
- Yıldırım, Z. (2015). *Sınıf Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Algıları ve Görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

## Trakya Üniversitesi Uluslararası Öğrenci Profilini ve Oryantasyon Gereksinimlerini Belirleme Çalışması<sup>1</sup>

### Determination Study of Trakya University International Student Profile and Assessment of Orientation Requirements

Oya ONAT KOCABIYIK<sup>2</sup>, Seda DONAT BACIOĞLU<sup>3</sup>

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, Trakya Üniversitesi'nde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin profilini ve oryantasyon gereksinimlerini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Trakya Üniversitesi'ne yeni kayıt yaptıran, hazırlık ve birinci sınıfta okuyan uluslararası öğrenciler oluşturmaktadır (N=171). Araştırma betimsel tarama modelinde olup, araştırmada "Öğrenci Profili Anketi" ile "Yeni Kayıt Yaptıran Öğrenciler için Oryantasyon Gereksinimlerini Değerlendirme Anketi" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde frekans ve yüzdelik dağılımları kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin daha çok sağlık ve eğitim alanını tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kaliteli eğitim göreceklere düşündükleri için Trakya Üniversitesi'ni ilk sıralarda tercih ederek geldikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin üniversite ile ilgili özellikle bölüm, staj ve burs programları, yerleşke ve yakın çevresi, yerleşkede bulunan sosyal faaliyetler ve psikolojik danışma hizmetleri ile ilgili oryantasyon gereksinimleri olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Uluslararası Öğrenci, öğrenci profili, oryantasyon.

**Cite this article as:**

Onat Kocabiyyık, O.& Donat Bacioğlu, S. (2019). Trakya Üniversitesi uluslararası öğrenci profilini ve oryantasyon gereksinimlerini belirleme çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 161-172.

**Abstract:** The purpose of this research is to determine the profile of the international students and the orientation requirements of the students studying at Trakya University. The sample of the study constitutes international students who are newly enrolled in Trakya University and study preparatory and first grade in 2017-2018 academic year (N = 171). The research is in a descriptive model and the "Student Profile Questionnaire" and the "Questionnaire Survey on Orientation Requirements for Newly Enrolling Students" were used in the research. Frequency and percentage distribution were used in the analysis of the obtained data. According to the findings of the research, it is concluded that students prefer more health and education area. In addition, it is determined that they prefer Trakya University because they think they will receive quality education. It is determined that students have orientation requirements related to university, especially department, internship and scholarship programs, campus and their surroundings, social activities in the campus and psychological counseling services.

**Keywords:** International Student, student profile, orientation.

### EXTENDED ABSTRACT

#### Introduction

Orientation services are included in student personality services and they are services based on the program designed to help students adapt to the university. International student orientation has become an important issue for universities in recent years. The reason is to increase the number of international students with the aim of internationalization in higher education. According to the Higher Education Institution statistics on 2017-2018 academic year, there is a total of 125138 international students enrolled in universities in Turkey. This also requires some improvements and arrangements for the students. When the literature is examined, it is seen that there are a lot of studies about the problems experienced by international students but there are limited studies about international student orientation which should be among the suggestions to solve these problems. The aim of this study is to determine the profile of Trakya University international students and their orientation needs. The results

<sup>1</sup> Bu çalışmanın özeti "13. Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresinde" sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, e-posta: oyaonat@trakya.edu.tr

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, e-posta: [sedadonatbacioğlu@trakya.edu.tr](mailto:sedadonatbacioğlu@trakya.edu.tr)

are expected to contribute to the orientation needs of international students and the orientation programs to be developed by universities to meet these needs.

### **Method**

In this research, survey method was used to determine the profile and orientation needs of international students of Trakya University. The population of the study consists of international students enrolled in the faculties and schools of the Trakya University central campus during the 2017-2018 academic year (N = 707). The sample of the research; international students who are newly enrolled in Trakya University and who are in preparatory and first year were chosen by random assignment (N = 171). In the research, "Students Profile Inventory" developed by the researchers and "Inventory of Determining Orientation Needs of University Students Newly Enrolled" developed by Özyürek, Arıkan ve Şahin (2016) were used. In this inventory, there are questions about the needs of the students to get information about the campus and its surroundings, to introduce the activities in the campus, information on the protection of psychological health, and to benefit from psychological counseling and guidance services. In the analysis of the data, content analysis was used and the results were given as frequency and percentage distribution.

### **Result and Discussion**

The results for determining the international student profile, which is the primary objective of the research, are as follows: The majority of the international students at Trakya University consist of students who start the university graduated from high school, live in the village / town in the country they live in, live in the dormitory in the campus and take a spending money from their family. The students preferred health sciences and education faculties. Most of them settled in their first choice. The most preferred reasons for choosing Trakya University are quality in education and university entrance score; the least preferred reason; internet research and promotion are affected. Among the reasons affecting the department preference were the most special interest, employment and family effect. They are affected by at least promotions. According to international higher education mobility and Turkey's position report (DEİK, 2013), students prefer the country and department giving best education according to their business in the future.

The second aim of the study is to determine the orientation needs of international students; students need to get information about the social activities in the nearby environment and campus. Since students take a long time to get to know the environment, they try to learn something through trial and error and cause adaptation problems. Therefore, support activities should be carried out for students' needs. Orientation activities, introductory activities they want students to have in their departments. Students want to meet international students who are most like themselves. Most of them find communication with other individuals stressful (Özçetin, 2013). Because of the fact that they are looking for friendships close to their own culture, the guidance of international students in upper classes can be used. In the context of counseling and guidance, international students need assistance; often, the anxiety of exam, coping with stress, efficient study, career development and job application, decision-making ability and assertiveness; students are most in need of individual counseling service. The university decrease their anxiety in the registration period by giving information about registration, education programme and evaluation system.

Counseling services should be sensitive to the problems of international students to support the adaptation of the students. Student profile studies are important in terms of recognizing the characteristics of the students who prefer the university. In this way, universities can make improvements and arrangements for the current profile. It will be more appropriate to prepare an orientation program that will meet the students' orientation needs rather than to organize random orientation activities. It is an indisputable reality that international students experience a process of adaptation problem. Therefore, the establishment of a consultancy unit in which the students can get support in their living areas (school, dormitory, etc.), supporting these units by the expert staff will be effective in eliminating the psychological risks and problems they may face (Otrar et al., 2002).

The results of the study show that there is a need for a well-planned and programmed orientation model that can serve the needs, development and adaptation of international students according to the aims and conditions of the university.

## 1. GİRİŞ

Oryantasyon hizmetleri, öğrenci kişilik hizmetleri içinde yer alan, üniversite yaşamına yeni başlayan öğrencilerin yeni ortamlarına alışmalarına yardımcı olmak amacıyla yürütülen planlı programlı hizmetlerdir. İlk bakışta oryantasyon, yeni kayıtlı gelen öğrencilere yönelik eğitim-öğretim yılının başlamasını takiben ilk haftalarda okula uyum sağlama amacıyla yapılan çalışmalar gibi görünse de aslında yıl boyunca devam eden çalışmalar olduğunun ve sonraki yıllarda da kendini yenileyerek devam eden bir süreç olduğunun altını çizmek gerekmektedir. Türkiye’deki üniversitelerde oryantasyon hizmetlerinin verilmesiyle ilgili yönetmelikler çok eski bir geçmişe sahip değildir. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nda yapılan değişiklikle (T.C. Resmî Gazete, 1984) üniversitelerde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri için yasal çerçeveler belirlenmiştir (Akbalık, 1999; Kutlu, 2004). Hizmetlerin kapsamında, oryantasyon, kariyer psikolojik danışması, bireyle ve grupla psikolojik danışma gibi çalışmalardan söz edilmiştir. Bu amaçla Türkiye’deki üniversitelerde oryantasyon programları farklı düzeylerde de olsa düzenlenmektedir. Oryantasyon çalışmaları kapsamında, sıklıkla tanıtım programları, akran rehberliği, geziler, konferans-panel gibi etkinlikler üniversitelerce yapılmaktadır.

Uluslararası öğrenci oryantasyonu ise son yıllarda üniversitelerin çok önem verdikleri bir konu haline gelmiştir. Eğitimin artan önemi ile yükselen talep ve bunu karşılamak için, eğitim hizmetlerinden daha yüksek pay alma çabası ile uluslararası alanda oluşmuştur. Artan rekabete küreselleşme ve teknolojik değişimin etki ve sonuçları da eklenince eğitim-öğretimde, özellikle yükseköğretimde uluslararası öğrenci hareketliliği canlanmıştır (Sağırılı, 2007). Yüksek Öğretim Kurumunun 2017-2018 eğitim-öğretim yılı istatistikleri Türkiye’deki üniversitelere kayıtlı toplamda 125.138 uluslararası öğrenci bulunduğu yönündedir (YÖK istatistikleri, 2018). Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın hedefinde olan uluslararası öğrenci sayısının artırılması beraberinde bu öğrenciler için üniversiteyi çekim merkezi haline getirmek üzere işleyişte bazı iyileştirmeler ve düzenlemeler yapmayı da zorunlu kılmaktadır. Bunlar arasında, üniversitelerin fiziki ve akademik altyapısının ve sosyal imkânlarının uluslararası öğrenciler için hazır hale getirmesi, İngilizce ve diğer temel dillerde eğitim imkânı sağlanması, fiyatlandırma ve diplomaların diğer ülkelerde tanınması ön koşul olarak görülmektedir. Uluslararası öğrenciler, yeni bir kültürle ilk temaslarından itibaren eğitim sürecinin tamamında kendilerine yol gösterecek ve sorunlarına çözüm bulacak bir yapıya ihtiyaç duymaktadırlar. Yurt dışındaki uygulamalarda uluslararası öğrenci ofisleri olarak adlandırılan birimler oryantasyon sürecine dahil olmak üzere öğrencilerin eğitim gördükleri süre zarfında önemli bir rol üstlenmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunları ortaya koymaya yönelik çok fazla çalışma (Acar Güvendir, 2018; Kıroğlu, Kesten ve Elma, 2010; Kılıçlar, Sarı ve Seçilmiş, 2012; Özçetin, 2013; Zhang ve Goodson, 2011) olduğu görülmüştür. Örneğin; Cura ve Işık (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, uluslararası öğrencilerin uyumları ile aile, arkadaşlar ve kurum tarafından sağlanan desteğin seviyesi arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonucu olarak aile, arkadaşlar ve kurum tarafından sağlanan destek, uluslararası öğrencilerin uyum seviyelerini arttırmaktadır. Coşkunserçe ve Bedir-Erişti (2017), uluslararası öğrencilerin kültürel uyum sürecine yönelik tasarım tabanlı araştırma yaklaşımına dayalı çevrimiçi oryantasyon uygulaması geliştirdikleri çalışmalarının sonucunda, çevrimiçi sistem ile uluslararası öğrencilere sunulan danışmanlık hizmetinin etkili olduğu görülmüştür.

Uluslararası öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştıran oryantasyon hizmetlerinin önemi ve gerekliliğinden yola çıkarak buradan elde edilecek sonuçların, uluslararası öğrencilerin oryantasyon gereksinimlerini ve bu gereksinimleri karşılamaya yönelik üniversitelerce uygulanmak üzere geliştirilecek oryantasyon programları ile ilgili çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak Trakya Üniversitesi’ne yeni kayıt yaptıran uluslararası öğrencilerin oryantasyon gereksinimleri belirlenerek üniversite tarafından geliştirilebilecek oryantasyon programına fayda sağlayabilir.

Bu nedenle araştırmanın amacı, Trakya Üniversitesi uluslararası öğrencilerinin profilini belirlemek ve oryantasyon gereksinimlerini incelemektir. Bu temel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Trakya Üniversitesi’ne yeni kayıt yaptıran uluslararası öğrencilerin profili nasıldır?
2. Trakya Üniversitesi’ne yeni kayıt yaptıran uluslararası öğrencilerin oryantasyon gereksinimleri nelerdir?

## 2. YÖNTEM

Bu çalışmada, Trakya Üniversitesi uluslararası öğrencilerinin profilini ve oryantasyon gereksinimlerini belirlemek üzere betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Trakya Üniversitesi merkez kampüsü bünyesindeki fakülte ve yüksekokullarda kayıtlı uluslararası öğrencilerden meydana gelmektedir (N=707). Araştırmanın örneklemini ise; seçkisiz atama yöntemiyle belirlenmiş Trakya Üniversitesi'ne yeni kayıt yaptıran, hazırlık ve birinci sınıfta okuyan uluslararası öğrenciler oluşturmaktadır (N=171). Örneklemde yer alan öğrencilere araştırmacılar tarafından geliştirilen "Öğrenci Profili Anketi" ve Özyürek, Arıkan ve Şahin (2016) tarafından geliştirilen "Yeni Kayıt Yaptıran Öğrenciler için Oryantasyon Gereksinimlerini Değerlendirme Anketi" uygulanmıştır.

Öğrenci Profili Anketinde; yaş, cinsiyet, bölüm, fakülte/yüksekokul, hayatının büyük bölümünü geçirdiği yer, Edirne'de nerede yaşadıkları, aylık bireysel giderlerini nasıl karşıladıkları, Anne, baba eğitim durumu, Trakya Üniversitesini ve okuduğu bölümü tercih etme nedenleri ve boş zamanlarını nasıl değerlendirdikleri gibi sorular yer almaktadır. Sorular için seçenekler sunulmuş ve öğrencilerin birden fazla seçeneği işaretleyebilmesine fırsat verilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yapılmış, sonuçların gösterilmesinde frekans ve yüzdelik dağılımlarına yer verilmiştir.

Yeni Kayıt Yaptıran Öğrenciler için Oryantasyon Gereksinimlerini Değerlendirme Anketinde ise; öğrenim göreceği yerleşke ve yakın çevresiyle, yerleşkede bulunan faaliyetlerin tanıtılmasıyla, psikolojik sağlıkların korunması ve geliştirilmesiyle, yararlanmak istedikleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleriyle ilgili bilgilerin yer aldığı sorular sorulmuştur. Bu başlıklar altında yer alan sorular için seçenek sunulmuş öğrencilerin birden fazla seçeneği işaretleyebilmesine olanak verilmiştir. Verilerin analizinde, içerik analizi kullanılmış, sonuçların frekans ve yüzdelik dağılımları verilmiştir.

## 3. BULGULAR

**Tablo 1.** Cinsiyet, hayatının büyük bölümünü geçirdiği yer, Edirne'de yaşadığı/yaşayacağı yer ve aylık bireysel giderlerini karşılama değişkenine ait frekans ve yüzdelik dağılım

### 3.1. Öğrenci Profiline İlişkin Bulgular

<b>Cinsiyet</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Kadın	124	72.5
Erkek	42	27.5
<b>Toplam</b>	<b>171</b>	<b>100.0</b>
<b>Hayatının Büyük Bölümünü Geçirdiği Yer</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Köy-Kasaba	68	39.8
Büyükşehir	43	25.1
İl	42	24.6
İlçe	18	10.5
<b>Toplam</b>	<b>171</b>	<b>100.0</b>
<b>Yaşadığı Yer</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Yurt	108	63.2
Ev	60	35.1
Akraba yanı	3	1.8
<b>Toplam</b>	<b>171</b>	<b>100.0</b>
<b>Aylık Bireysel Giderlerini Karşılama</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Harçlık	130	76.0
Burs	35	20.5
Kredi	3	1.8
İşte Çalışma	3	1.8
<b>Toplam</b>	<b>171</b>	<b>100.0</b>

Araştırmada ilk olarak uluslararası öğrencilerin profili belirlenmiştir. Öğrenci profiline ilişkin bulgular, Tablo 1., Tablo 2. ve Tablo 3.'te sunulmuştur.

Araştırmada cinsiyet, hayatının büyük bölümünü geçirdiği yer, Edirne’de yaşadığı/yaşayacağı yer ve aylık bireysel giderlerini karşılama değişkenine ait frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir. Araştırma grubunun %72.5’ini kadın, %27.5’ini ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Hayatının büyük bölümünü geçirdiği yer değişkenine ait frekans ve yüzdelik dağılımı ise; %39.8’i köy-kasaba, %25.1’i büyükşehir, %24.6’sı il ve %10.5’i ilçede yaşamış uluslararası öğrenciler oluşturmaktadır. Edirne’de yaşadığı yer değişkenine ilişkin yüzdelik dağılım incelendiğinde; %63.2’sinin yurttan, %35.1’inin evde ve %1.8’inin akraba yanında yaşadığı görülmektedir. Araştırmada uluslararası öğrencilerin aylık bireysel giderlerini karşılama değişkenine ait frekans ve yüzdelik dağılımı ise; %76.0’sının harçlık, %20.5’inin burs, %1.8’inin kredi ve işte çalışarak bireysel giderlerini karşıladığı görülmektedir.

**Tablo 2.** Fakülte, üniversiteye girdiği yıl ve bölümünü tercih sırası değişkenine ait frekans ve yüzdelik dağılım

<b>Fakülte</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Sağlık Bilimleri	48	28.1
Eğitim	29	17.0
İİBF	15	8.8
Edebiyat	15	8.8
Tıp	13	7.6
Eczacılık	12	7.0
Mühendislik	11	6.4
MYO	11	6.4
Mimarlık	6	3.5
İlahiyat	5	2.9
Diş	3	1.8
Fen	3	1.8
<b>Toplam</b>	<b>171</b>	<b>100.0</b>
<b>Üniversiteye Girdiği Yıl</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Liseyi bitirdiği yıl	134	78.4
İkinci deneme	23	13.5
Üçüncü deneme	9	5.3
Dört ve üzeri deneme	5	2.9
<b>Toplam</b>	<b>171</b>	<b>100.0</b>
<b>Bölümünü Tercih Sırası</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
1,00	96	56.1
2,00	30	17.5
3,00	25	14.6
4,00	10	5.8
5,00	4	2.3
6,00	6	3.5
<b>Toplam</b>	<b>171</b>	<b>100.0</b>

Araştırmada fakülte, değişkenine ilişkin Tablo 2’deki yüzdelik dağılım incelendiğinde; %28.1’ini sağlık bilimleri, %17.0’ını eğitim, %8.8’ini İİBF ve edebiyat, %7.6’sını tıp, %7.0’ını eczacılık, %6.4’ünü mühendislik ve MYO, %3.5’ini mimarlık, %2.9’ünü ilahiyat, %1.8’ini diş ve fen fakültesinin olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma kapsamındaki uluslararası öğrenciler üniversiteye girdiği yıl değişkenine göre incelendiğinde, %78.4’nün liseyi bitirdiği yıl, %13.5’inin ikinci, %5.3’ünün üçüncü, %2.9’unun dördüncü ve üzeri denemede üniversiteye yerleştikleri görülmektedir. Araştırmada uluslararası öğrencilerin bölümünü tercih sırası değişkenine ait frekans ve yüzdelik dağılımı incelendiğinde ise; %56.1’i birinci sırada, %17.5’i ikinci, %14.6’sı üçüncü, %5.8’i dördüncü, %3.5’i altıncı ve %2.3’ü beşinci sırada tercih ettiği görülmektedir.

**Tablo 3.** Trakya Üniversitesi’ni ve okuyacağı bölümü tercih etme nedenleri değişkenine ait frekans ve yüzdelik dağılımları

<b>Trakya Üniversitesini Tercih Etme Nedenleri</b>		
<b>Etme Nedenleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Kaliteli eğitim	59	34.5
Puanının tutması	53	31.0
Gelecekte iş imkânı	28	16.4
Öğretmen/çevre önerisi	26	15.2
İnternet araştırmaları	15	8.8
Tanıtlardan etkilenme	13	7.6
Aile baskısı	4	2.3

<b>Trakya Üniversitesinde Okuyacağı Bölümü Tercih Etme Nedenleri</b>		
<b>Etme Nedenleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Özel İlgi	85	49.7
Gelecekte iş imkânı	55	32.2
Aile/çevre önerisi	20	11.7
Bölümdeki eğitimin kalitesi	15	8.8
Öğretmen yönlendirmesi	8	4.7
Tanıtlardan etkilenme	5	2.9

Araştırmada uluslararası öğrencilerin Trakya Üniversitesi’ni tercih etme nedenleri değişkenine ait frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 3’te gösterilmiştir. Araştırma grubunun %34.5’i kaliteli eğitim, %31.0’i puanın tutması, %16.4’ü gelecekte iş imkânı, %15.2’si öğretmen/çevre önerisi, %8.8’i internet araştırmaları, %7.6’sı tanıtlardan etkilenme ve %2.3’ü ise aile baskısını tercih nedeni olarak göstermiştir.

Araştırmada uluslararası öğrencilerin Trakya Üniversitesi’nde okuyacağı bölümü tercih etme nedenleri değişkenine ait frekans ve yüzdelik dağılımı incelendiğinde %49.7’si özel ilgi, %32.2’si gelecekte iş imkânı, %11.7’si aile/çevre önerisi, %8.8’i bölümdeki eğitimin kalitesi, %4.7’si öğretmen yönlendirmesi, %2.9’u tanıtlardan etkilenmeyi neden olarak göstermiştir.

### 3.2. Yeni Kayıt Yaptıran Öğrencilerin Oryantasyon Gereksinimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada ayrıca öğrencilerin oryantasyon gereksinimleri belirlenmiştir. Buna yönelik bulgulara Tablo 4., Tablo 5., Tablo 6., Tablo 7., Tablo 8., Tablo 9. ve Tablo 10.’da yer verilmiştir.

**Tablo 4.** Trakya Üniversitesi hakkında bilgi edinme değişkenine ait frekans ve yüzdelik dağılımları

<b>Trakya Üniversitesi Hakkında Bilgi Edinme</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Kazandığım bölümün dersleri	110	64.3
Uluslararası öğrenci değişim programları	108	63.2
Kredi, burs, katkı payı vb. Olanakları	107	62.6
Staj olanakları	107	62.6
Yurt dışı staj programları	101	59.1
Ders geçme sistemiyle ilgili yönetmelikler	96	56.1
Yurt ve barınma olanakları	85	49.7
Öğrencilerin düzenledikleri etkinlikler	81	47.4
Kurs olanakları	81	47.4
Kulüpler	77	45.0
Ulusal öğrenci değişim programları	69	40.4
Kariyer planlaması ile ilgili hizmetler	69	40.4
Çift ana dal ve yan dal programlarının tanıtılması	65	38.0

Sportif olanaklar	58	33.9
Yarı zamanlı çalışma olanakları	58	33.9
Sanatsal olanakları	55	32.2
Yatay ve dikey geçiş yönetmeliği	54	31.6
Bölümler arası geçiş olanakları	52	30.4
Üniversite içindeki ve dışındaki sportif yarışmalar	48	28.1
Disiplin konularıyla ilgili yönetmelikler	47	27.5
Üniversite içindeki ve dışındaki sanatsal etkinlikler	38	22.2

Uluslararası öğrencilerin Trakya Üniversitesi hakkında bilgi edinme değişkenine ait frekans ve yüzdeler dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir. Örneklemin %64.3'ü kazandığım bölümün dersleri, %63.2'si uluslararası öğrenci değişim programları, %62.6'sı kredi, burs, katkı payı vb. olanakları ve staj olanakları, %59.1'i yurt dışı staj programları, %56.1'i ders geçme sistemiyle ilgili yönetmelikler, %49.7'si yurt ve barınma olanakları hakkında bilgi edinmeyi önemli bulmuşlardır.

**Tablo 5.** Trakya Üniversitesi'nde öğrenim göreceği yerleşkenin yakın çevresindeki önemli yerler hakkında bilgi edinme değişkenine ait frekans ve yüzdeler dağılımı

Yerleşkenin Yakın Çevresindeki Yerler Hakkında Bilgi Edinme	f	%
Hastane ve sağlık merk. adres ve tel. no	111	64.9
Kütüphanelerin adres ve tel. no	100	58.5
Kitapçıların adres ve tel. No	87	50.9
Fotokopicilerin adres ve tel. no	83	48.5
Restaurant ve kafelerin adres ve tel. no	75	43.9
Taksi duraklarının adres ve tel. no	69	40.4
Bilet satış ofislerinin adres ve tel. No	64	37.4
Özel yurtların adres ve tel. No	55	32.2
Emlakçıların adres ve tel. No	55	32.2
Müzelerin adres ve tel. No	48	28.1
Sinemaların tel. No	47	27.5
Uçak bileti satış yeri adres ve tel. No	44	25.7
Muhtarlık adres ve tel. No	21	12.3

Uluslararası öğrencilerin Trakya Üniversitesi'nde öğrenim göreceği yerleşkenin yakın çevresindeki önemli yerler hakkında bilgi edinme değişkenine ait frekans ve yüzdeler dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir. Araştırma grubunun %64.9'u hastane ve sağlık merkezlerin, %58.5'i kütüphanelerin, %50.9'u kitapçıların, %48.5'i fotokopicilerin, %43.9'u restaurant ve kafelerin, %40.4'ü taksi duraklarının adres ve telefon numaraları hakkında bilgi edinmeyi önemli bulmuşlardır.

**Tablo 6.** Yerleşke hakkında bilgi edinme değişkenine ait frekans ve yüzdeler dağılımı

Yerleşke Hakkında Bilgi Edinme	f	%
Kütüphane	105	61.4
Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri	84	49.1
Dekanlık, öğrenci işleri, derslikler	83	48.5
Yaşam merkezi ve ders kitapları satış yerleri	81	47.4
Sosyal tesisler	81	47.4
Kültür merkezi	75	43.9
Koruma ve güvenlik hizmetleri	63	36.8



Büyük kafeterya/yemekhane ve restoranları	59	34.5
Haberleşme olanakları ve bankaları	54	31.6

Uluslararası öğrencilerin yerleşke hakkında bilgi edinme değişkenine ait frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 6'da gösterilmiştir. Araştırma grubunun %61.4'ü kütüphane, %49.1'i psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, %48.5'i Dekanlık, öğrenci işleri, derslikler, %47.4'ü yaşam merkezi ve ders kitapları satış yerleri ve sosyal tesisler hakkında bilgi edinmeye ihtiyaç duymaktadırlar.

**Tablo 7.** Yerleşkede bulunan faaliyetler hakkında bilgi edinme değişkenine ait frekans ve yüzdelik dağılım

<b>Yerleşkede Bulunan Faaliyetler Hakkında Bilgi Edinme</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Öğrenci toplulukları	96	56.1
Söyleşi, konferans, seminer, çalıştay gibi etkinlikler	92	53.8
Projeler	87	50.9
Spor olanakları	85	49.7
Yerleşke genelinde düzenlenen "Bahar Şenlikleri", sinema-tiyatro gösterileri gibi sosyal ve sanatsal etkinlikler	79	46.2

Uluslararası öğrencilerin yerleşkede bulunan faaliyetler hakkında bilgi edinme değişkenine ait frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 7'de gösterilmiştir. Araştırma grubunun %56.1'i öğrenci toplulukları, %53.8'i söyleşi, konferans, seminer, çalıştay gibi etkinlikler, %50.9'u projeler, %49.7'si spor olanakları gibi faaliyetler hakkında bilgi edinmeyi önemli bulmuşlardır.

**Tablo 8.** Öğrenim görülecek bölümle ilgili olması istenilen faaliyetler değişkenine ait frekans ve yüzdelik dağılım

<b>Öğrenim Görülecek Bölümle İlgili Olması İstenilen Faaliyetler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Diğer uluslararası öğrencilerle tanışmayı	113	66.1
Bölümündeki öğretim elemanlarıyla tanışma toplantısı	90	52.6
Diğer Türk öğrencilerle tanışmayı	89	52.0
Bölümün ve Fakültenin/Yüksekokulun bulunduğu binayı tanımayı	63	36.8
Bölümün ve Fakültenin/Yüksekokulun tarihsel geçmişini öğrenmeyi	57	33.3

Uluslararası öğrencilerin öğrenim görecekları bölümle ilgili olmasını istedikleri faaliyetler değişkenine ait frekans ve yüzdelik dağılımı Tablo 8'de gösterilmiştir. Araştırma grubunun %66.1'i diğer uluslararası öğrencilerle tanışmayı, %52.6'sı bölümündeki öğretim elemanlarıyla tanışma toplantısını, %52.0'ı diğer Türk öğrencilerle tanışmayı, %36.8'i bölümün ve fakültenin/yüksekokulun bulunduğu binayı tanımaya yönelik faaliyetlerin olmasını istemişlerdir.

**Tablo 9.** Psikolojik sağlığın korunması ve geliştirilmesi hakkında bilgi edinme ya da beceri geliştirme değişkenine ait frekans ve yüzdeler dağılımı

<b>Psikolojik Sağlığın Korunması ve Geliştirilmesi Hakkında Bilgi Edinme ya da Beceri Geliştirme</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Sınav kaygısı	119	69.6
Stresle başetme yolları	111	64.9
Verimli ders çalışma becerisi	98	57.3
Kariyer gelişimi ve iş başvurusu yapma	96	56.1
Karar verme becerileri	93	54.4
Girişkenlik becerileri	80	46.8
Etkili zaman yönetimi	73	42.7
Depresyonla başetme	65	38.0
Kaygıyla başetme	60	35.1
Öfke denetleme	60	35.1
Kişilerarası iletişim ve çatışma çözme	54	31.6
Mükemmeliyetçilik duygusuyla başetme	37	21.6
Karşı cinsle yakın ilişkiler kurma becerileri	35	20.5
Cinsellik ve korunma yöntemleri	34	19.9
Alkol ve madde bağımlılığıyla başetme	33	19.3

Uluslararası öğrencilerin psikolojik sağlığın korunması ve geliştirilmesi hakkında bilgi edinme ya da beceri geliştirme değişkenine ait frekans ve yüzdeler dağılımı Tablo 9’da gösterilmiştir. Araştırma grubunun %69.6’sı sınav kaygısı, %64.9’u stresle başetme yolları, %57.3’ü verimli ders çalışma becerisi, %56.1’i kariyer gelişimi ve iş başvurusu yapma, %54.4’ü karar verme becerileri, %46.8’i girişkenlik becerileri hakkında bilgi edinme ve beceri geliştirmeyi önemli bulmuşlardır.

**Tablo 10.** Yararlanılmak istenilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri değişkenine ait frekans ve yüzdeler dağılımı

<b>Yararlanılmak İstenilen Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Bireyle psikolojik danışma	100	58.5
Kariyer planlama becerileri kazandırmaya yönelik etkinlikler/çalışmalar	84	49.1
Seminerler/ Toplantılar	73	42.7
Öğrencilerin yaşadıkları kriz durumlarına yönelik hizmetler	54	31.6
Akran rehberliği	48	28.1
Üniversitemizdeki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Birimi’nin web sayfasında çeşitli konuları kapsayan broşürler	48	28.1
Çalışma grupları	44	25.7
Grupla psikolojik danışma	38	22.2

Uluslararası öğrencilerin yararlanılmak istenilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri değişkenine ait frekans ve yüzdeler dağılımı Tablo 10’da gösterilmiştir. Araştırma grubunun %58.5’i bireyle psikolojik danışma, %49.1’i kariyer planlama becerileri kazandırmaya yönelik etkinlikler/çalışmalar, %42.7’si seminerler/ toplantılar, %31.6’sı öğrencilerin yaşadıkları kriz durumlarına yönelik hizmetlerden yararlanmak istemeyi önemli bulmuşlardır.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın birinci amacı olan uluslararası öğrenci profilini belirleme çalışmasından elde edilen sonuçlar şöyledir: Trakya Üniversitesi'nde eğitim-öğretim gören uluslararası öğrencilerin büyük çoğunluğu liseyi bitirdiği yıl üniversiteye başlayan, bulunduğu ülkede köy/kasabada yaşayan, yurttan kalan, ailesinden harçlık alarak geçinen öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrenciler, ağırlıklı olarak sağlık bilimleri ve eğitim fakültesini tercih etmişler; çoğu ilk tercihinde yerleşmiştir. Öğrencilerin Trakya üniversitesini tercih etme nedenleri arasında en fazla kaliteli eğitim ve puanın tutması; en az internet araştırmaları ve tanıtımlardan etkilenme yer almaktadır. Bölüm tercihini etkileyen nedenler arasında ise en fazla özel ilgi duyma, iş imkânı ve aile yer alırken; en az tanıtımlardan etkilendikleri görülmüştür. Uluslararası yükseköğretim hareketliliği ve Türkiye'nin konumu raporuna göre (Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu, 2013), öğrenciler çalışmak istediği alanda en iyi eğitimi veren ülke ve okulu tercih etmektedirler. Başka bir deyişle; eğitimin kalitesi, eğitim süreciyle bağlantılıdır. Bu tam anlamıyla eğitimde ülkenin akademik saygınlığa sosyal desteğe ve farklılıklara anlayışa işaret etmektedir. Ayrıca akademik kaynakların yeterliliği ve akademisyenlerin öğretme kabiliyeti de ülkenin eğitim kalitesini belirleyen hususlar arasındadır (DEİK, 2017). Benzer şekilde, Karabük Üniversitesinde uluslararası öğrencilerle yapılan durum analizi çalışmasının sonucunda, öğrencilerin ülke, üniversite ve bölüm tercihleri arasında, gelişmiş ülke imajı, puanın yeterli olması, eğitim kalitesi ve bölüme ilgileri olduğu bulunmuştur (Yıldırım ve ark., 2016). Tekelioğlu ve ark. (2012), uluslararası öğrencilerin ülke ve üniversite seçimini etkileyen faktörlerle ilgili yapmış oldukları araştırmanın sonucunda, Türkiye'deki üniversitelerin ve eğitim kalitesinin kendi ülkeleri ile kıyasladıklarında daha iyi ve ileri olması, eğitim ücreti ve burs imkânı gibi faktörlerin etkili olduğu görülmüştür. Aynı araştırmanın bir diğer sonucu, uluslararası tanınırlığın yetersiz olması, fırsatların ve imkânların uluslararası platformlarda yeterince ifade edilemediği gerçeğidir. Bu durum, üniversitelerin yurtdışında tanınırlığını artırma konusundaki çabalarını yeniden gözden geçirmeleri gerektiğine işaret etmektedir.

Araştırmanın ikinci amacı olan uluslararası öğrencilerin oryantasyon gereksinimlerini belirleme çalışmasından elde edilen sonuçlar; öğrencilerin yerleşke dışında kalan yakın çevre, yerleşke ve yerleşkedeki sosyal faaliyetler hakkında bilgi edinme ihtiyacında olduklarıdır. Öğrencilerin, üniversite ile ilgili bilgi edinmek istedikleri konular sırasıyla; kazandığı bölümü tanımak, öğrenci değişim programları, kredi/burs, staj, yurt/barınma, devamında da akademik hizmetler ve sosyal etkinlikler hakkında bilgi almak olmuştur. Yükseköğrenime yeni başlayan öğrencilerin gittikleri ülke/şehri tanımaması, üniversiteyle, yönetim, program ve öğretimle ilgili uyulması gereken kuralları bilmemesi ve aileden ilk kez ayrılmaları öğrencilerin ilk zamanlarda bocalamasına neden olmaktadır (Kolunsağ ve Vatansever-Özdemir, 2007). Öğrenmeleri ve çevreyi tanımaları uzunca bir zaman aldığı için deneme yanılma yoluyla bir şeyleri öğrenmeye çalışmaları zaman kaybı ve uyum sorunlarına neden olmaktadır. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken husus, bu durumda olan öğrencilere ihtiyaçlarına yönelik destek faaliyetlerinin ve bilgilendirmelerin yapılmasıdır (Korkmaz, 2000). Öğrencilerin bölümlerinde olmasını istedikleri oryantasyon etkinlikleri, tanışma etkinlikleridir. Öğrenciler en çok kendi gibi olan uluslararası öğrencilerle tanışmak istemektedirler. Yabancı bir ülkeye yeni gelmiş olan kimselerin çoğu, uyum süreçlerinin başında ev sahibi ülke üyeleriyle sınırlı düzeyde etkileşimde bulunurlar ve bu kimselerle bireylerarası iletişimi genellikle stresli bulurlar (Özçetin, 2013). Bu sebepten dolayı kendi dili, inancı ve kültürüne yakın arkadaşlık arayışında olmaları, üst sınıflardaki uluslararası öğrencilerin rehberliği uyum sağlama sürecinde beklendik bir durum denebilir.

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri bağlamında, uluslararası öğrencilerin sıklıkla yardım alma ihtiyacı içinde oldukları konular; sınav kaygısı, stresle başa çıkma, verimli ders çalışma, kariyer gelişimi ve iş başvurusu yapma, karar verme becerisi geliştirme ve girişkenlik olup; öğrenciler en çok bireysel psikolojik danışma hizmetinden yararlanma ihtiyacı

içindedirler. Bireyin, çevrenin taleplerine birey veya grup olarak kendisini uyarlayabilme yeteneğine psikolojik uyum denilmektedir (Kılıçlar, Sarı ve Seçilmiş, 2012). Zhang ve Goodson (2011), hem lisans hem de lisansüstü uluslararası öğrencilerin psikososyal uyumunun yordayıcılarına odaklanan, Ocak 1990 ve Ocak 2009 arasında hakemli dergilerde yayınlanan altmış dört çalışmanın bir meta-analizini gerçekleştirmiştir. Bu çalışmanın sonunda, stres, sosyal destek, İngilizce yeterlilik, menşei ülke / ülke, Amerika Birleşik Devletleri'nde ikamet süresi, kültürleşme, Amerikalılarla sosyal etkileşim, öz-etkililik, cinsiyet ve kişilik gibi psikososyal uyumun anlamlı bir şekilde yordadığını bulmuşlardır. Eğitim sistemindeki farklı değerlendirme yöntemleri ve değerlendirme süresi özellikle onlar için stresli olabilir. Bazı öğrenciler, yazma konusunda iyidir, diğerleri ise çoktan seçmeli sınavlarda daha iyidir. Üniversitenin değerlendirme yöntemlerine aşına olmayan öğrenciler kayda değer kaygı duyabilirler. Uluslararası öğrenciler, öğretmenlerinden test hazırlığı ve test çözme stratejileri hakkında rehberlik almaları konusunda teşvik edilmelidir. Üniversite, öğrencilerin kayıt, müfredat ve derecelendirme sistemleri hakkında bilgi ve bilgi sahibi oldukları bir ortam yaratarak öğrencilerin kaygılarını hafifletebilir. Oryantasyon, uluslararası öğrenciler için ağ oluşturma ve özel ders, kütüphane ve danışmanlık hizmetleri gibi kaynakları belirlemek için altın bir fırsattır (Mesidor ve Sly, 2016). Öğrencilerin yardım aramaya ilişkin tutumları incelendiğinde; Özçetin (2013)'in araştırmasına katılan uluslararası öğrencilerin %63.3'ü (n=140) yaşadığı problemleri kendisinin çözmeye çalıştığını ifade ederken %35.3'ü (n=78) mutlaka ilgili yerlerden yardım isteyeceğini belirtmiştir. Üniversite eğitimi için aynı ülke içinde yer değiştiren gençler bile uyum sorunu yaşarken, farklı ülkeden gelen gençler için bu durum kaçınılmazdır. Bazı uluslararası öğrenciler ev sahibi ülkeye uyum sağlamaya çalışırken depresyon, anksiyete, akademik zorluklar, ilişki sorunları (Nilsson ve ark., 2004; Yi ve ark., 2003; Yokuşko ve ark., 2008), yalnızlık ve kültürel uyum ile uğraşırlar (Yokushko ve ark., 2008). Öğrencilerin uyumunu desteklemek için psikolojik danışma hizmetlerinin daha etkili ve uluslararası öğrenci sorunlarına duyarlı olması gerekmektedir.

Bu çalışma, Trakya Üniversitesi merkez kampüsünde eğitim-öğretim gören uluslararası öğrencilerle sınırlıdır. Araştırmanın sonuçları, uluslararası öğrencilerin ihtiyaçlarına, üniversitenin amaç ve koşullarına göre öğrenci gelişimine ve uyumuna hizmet edebilecek planlı ve programlı iyi bir oryantasyon modeline ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Oryantasyon ve akademik danışmanlık hizmetlerinin doğrudan alıcısı ve yararlanıcısı olarak öğrenciler, bu hizmetlerin verimliliği ve etkililiğini değerlendirme bakımından önemli bir veri kaynağıdır (Ekinci ve Burgaz, 2007). Öğrenci profili çalışmaları üniversitenin kendisini tercih eden öğrencilerin özelliklerini tanıması ve kendi kitlesine hitap edecek iyileştirmeler ve düzenlemeler yapması açısından önemli olacaktır. Gelişigüzel oryantasyon etkinlikleri düzenlemek yerine üniversitelerin öğrencilerin oryantasyon gereksinimlerine cevap verecek bir oryantasyon programının hazırlanması amaca daha uygun olacaktır.

Uluslararası öğrencilerin bir uyum/uyumsuzluk süreci yaşadıkları tartışılmaz bir gerçekliktir. Bundan dolayı bu öğrencilerin içinde buldukları yaşam alanlarında (okul, yurt vb.) destek alabilecekleri bir danışmanlık birimi kurulması, uzman personelce diğer imkanları itibarıyla bu birimlerin desteklenmesi, karşılaşılabilecekleri psikolojik risk ve sorunların giderilmesinde etkili olacaktır (Otrar ve ark, 2002).

## 5. KAYNAKLAR

- Acar Güvendir, M. (2018). The Relation of an International Student Center's Orientation Training Sessions with International Students' Achievement and Integration to University. *Journal of International Students*, 8 (2), 843-860.
- Akbalık, G. (1999). Bilgilendirme ve grupla psikolojik danışmanın üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyumları üzerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 30, 159-180.
- Coşkunserçe, O., & Bedir-Erişti, S.D. (2016). Uluslararası öğrencilerin kültürel uyum sürecine yönelik tasarımı tabanlı araştırma yaklaşımına dayalı çevrimiçi oryantasyon uygulamasının geliştirilmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 83-104.
- Cura, Ü., & Işık, A. N. (2016). Uluslararası öğrencilerin akademik uyumuna kültürleşme stresi ve sosyal desteğin etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(184).
- DEİK (Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu) (2013). Uluslararası yükseköğretim ve Türkiye'nin konumu. Eğitim Ekonomisi İş Konseyi Raporu, İstanbul.
- Ekinci, C. E., & Burgaz, B. (2007). Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin bazı akademik beklenti ve memnuniyet düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 120-134.
- Kılıçlar, A., Sarı, Y., & Seçilmiş, C. (2012). Türk dünyasından gelen öğrencilerin yaşadıkları sorunların akademik başarılarına etkisi: Turizm öğrencileri örneği. *Bilgi-Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 61, 157-172.
- Kıroğlu, K., Kesten, A., & Elma, C. (2010). Türkiye'de öğrenim gören uluslararası lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-39.
- Kolunsağ, A., & Vatansver Özdemir, G. (2007). Sürdürülebilir oryantasyon modeli ve Sakarya Üniversitesi'ndeki durum. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 211-229.
- Kutlu, M. (2004). *Üniversite öğrencilerinin alıştırma-oryantasyon hizmetlerine ilişkin karşılaştıkları sorunlar ve beklentileri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri. 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Mesidor, J.K., & Sly, K.F. (2016). Factors that contribute to the adjustment of international students. *Journal of International Students*, 6(1), 262-282.
- Nilsson, J. E., Berkel, L. A., Flores, L. Y., & Lucas, M. S. (2004). Utilization rate and presenting concerns of international students at a university counseling center: Implications for outreach programming. *Journal of College Student Psychotherapy*, 19, 49-59.
- Otrar, M., Ekşi, H., Dilmaç, B., & Şirin, A. (2002). Türkiye'de öğrenim gören Türk ve akraba topluluk öğrencilerinin stres kaynakları, başa çıkma tarzları ile ruh sağlığı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Educational Science: Theory & Practice*, 2(2), 481-506.
- Özçetin, E. (2013). Yükseköğrenim gören uluslararası öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özyürek, R., Arıkan, D., & Şahin, M. (2016). Ege Üniversitesi öğrencilerinin oryantasyon ve akademik danışmanlık hizmetleri ile ilgili gereksinimlerinin belirlenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1233-1270.
- T.C. Resmî Gazete (1984). Yükseköğretim Kurumları Mediko-Sosyal Sağlık, Kültür ve Spor İşleri Dairesi Uygulama Yönetmeliği, 18301, s. 24-29, 3 Şubat 1984.
- Sağırlı, M. (2007). Eğitimin küreselleşmesi. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 2007, 53 (1). [www.arastirmax.com/system/files/dergiler/51602/makaleler/53/1/arastirmax\\_9794\\_pp\\_423-475.pdf](http://www.arastirmax.com/system/files/dergiler/51602/makaleler/53/1/arastirmax_9794_pp_423-475.pdf) adresinden 11.06.2018 tarihinde elde edilmiştir.
- Tekelioğlu, S., Başer, H., Örtlek, M., & Aydın, C. (2012). Uluslararası öğrencilerin ülke ve üniversite seçiminde etkili faktörler: Vakıf Üniversitesi örneği. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 191-200.
- Yakushko, O., Davidson, M., & Sanford-Martens, T. C. (2008). Seeking help in a foreign land: International students' use patterns for a U.S. university counseling center. *Journal of College Counseling*, 11(1), 6-18.
- Yıldıran, C., Özkan, D., & Büyükyılmaz, O. (2016). Uluslararası lisans öğrencilerinin durum analizi: Karabük Üniversitesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 20-34. doi number :<http://dx.doi.org/10.21733/IBAD.35>
- Yi, J. K., Lin, J. C. G., & Kishimoto, Y. (2003). Utilization of counseling services by international students. *Journal of Instructional Psychology*, 30(4), 333-342.
- Zhang, J., & Goodson, P. (2011). Predictors of international students' psychosocial adjustment to life in the United States: A systematic review. *International Journal of Intercultural Relations* 35(2), 139-162.

## Kırsal ve Kentsel Bölgelerde Yaşayan Öğrencilerin Okul Başarısındaki Farklılıkları ve Kişilik Özelliklerinin Analizi

### Differences in School Achievement and Analysis of Personality Characteristics of Students Living in Rural and Urban Regions

Emina SADIKOVIÇ<sup>1</sup>

**Öz:** Araştırmanın amacı, kentsel ve kırsal topluluklardan öğrenciler arasında kişilik özellikleri (içer dönük – dışa dönük, sınav kaygısı ve zeka) ve okul başarıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki incelenmiştir. Değişkenler, kişilik özellikleri anketleri ve testi ile ölçülmüştür. Spielberger'in (Öğrenci Sınav Kaygısı Anketi), Eysenck'in Çocuklar İçin Kişilik Anketi ve Raven'in Renkli Aşamalı Matrisleri kullanılmıştır. Okul başarısı, okul bitiminde öğrencilerin ortalama notlarına göre tespit edilmiştir. Araştırmaya Novi Pazar (Sırbistan) ilinde öğrenim gören üçüncü ve beşinci sınıflardan, kırsalda 80 ve kentte 80 öğrenci, toplamda ise 160 öğrenci çalışmamızda yer almıştır. Kırsal ve kentsel çevredeki öğrencilerin ortalama okul başarısını karşılaştırarak, farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığını tespit edildi. Öğrenciler arasında zeka istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Kırsal alanlardan öğrenciler ile kentsel çevreden gelen öğrenciler arasındaki sınav kaygısı derecesi arasındaki farkları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Şehrin öğrencileri köyden gelen öğrencilere kıyasla daha belirgin bir sınav kaygısı derecesine sahiptir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, kırsal alanlardan öğrenciler ve kentsel çevreden gelen öğrenciler arasında ortalama içe – dönüklük – dışa dönüklük derecesinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

**Anahtar kelimeler:** kırsal, kentsel, içe dönüklük – dışa dönüklük, sınav kaygısı, zeka, öğrenciler, farklılıkları ve okul başarıları

#### Cite this article as:

Sadikovic, E. (2019). Kırsal ve kentsel bölgelerde yaşayan öğrencilerin okul başarısındaki farklılıkları ve kişilik özelliklerinin analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 173-184.

**Abstract:** In the first part of the article, a theoretical perspective is given to the variables of the research. The presence of statistically significant associations between personality traits (introversion - extraversion, test anxiety and intelligence) and school achievement among the urban and rural communities has been examined. The second part of the article explains how were obtained the data used in this study. Variables were measured by personality questionnaires and tests. Spielberger's Student Test Anxiety Questionnaire, Eysenck's Personality Questionnaire for Children, and Raven's Progressive Color Matrices. School success was determined by the average grade of the students at the end of the school. Eighty students from rural and eighty students from urban areas and a total of 160 students took part in our study from the third and fifth class students studying in Novi Pazar (Serbia). By comparing the average school achievement of students from rural areas and those in urban areas, we found that the differences were not statistically significant. Consistent with the results of previous studies, the differences between students in rural and urban areas were statistically significant, with intelligence being determined based on the results. A statistically significant difference at test anxiety was found by examining the differences between the students at the rural and the urban areas. The students of the urban areas have a higher degree at the test anxiety than the students from the rural areas. According to the results of this study, there was no statistically significant difference between rural and urban students in the level of the dimensions introversion – extraversion.

**Keywords:** rural, urban, introversion - extraversion, test anxiety, intelligence, students, differences and school achievements

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

One of the factors affecting human development is the environment. The environment interacts with the inherited genetic material, allowing development to follow a certain orbit. We can examine the environmental impact under three headings as temporal prenatal, postnatal and postpartum environmental effects. Within the context of the postpartum environment, domestic factors, the forms of parenting of the parents, the socio-economic and cultural status of the parents, the co-ordination of the parents, the order of the birth of the siblings and the inter-family factors such as the relations between them, the peer group and the school that the child is in non-family factors such as Bee and Boyd, 2009; Sigelman, 1999).

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, [eminasadikovic@trakya.edu.tr](mailto:eminasadikovic@trakya.edu.tr)

## **Method**

The research includes primary school students. These are third and fifth grade students. A systematic selection of a representative sample was used in the selection of the sample. Every fifth student is removed from the list of students of a particular class. The systematic selection is randomly selected by one of the first member random selection tools. Eighty students from all genders and eighty students from the third and fifth grades and eighty students in the city and 160 students in total were included in our study. Variables were measured by personality traits and tests. Spielberger (Student Test Anxiety Questionnaire), Eysenck's Personality Questionnaire for Children and Raven's Color Progressive Matrices were used. The success of the school was determined according to the average grades of the students at the end of the school.

Before the surveys, the purpose of the survey was briefly explained. Positive and encouraging thoughts are emphasized. The respondents completed the Exam anxiety questionnaire for the first 20 minutes. During the continuation of the exam, after a short break, the participants completed Eysenck's Personality Questionnaire for 15 minutes. After about 30 minutes of pause, the students were given Raven's Color Stage Matrixes, which took approximately 45 minutes.

## **Findings and Discussion / Conclusion**

It was determined that the differences were statistically insignificant by comparing the average school success of the students in rural and urban environment. There was a statistically significant difference between the students. A statistically significant difference was found between the students from rural areas and the students in the urban environment. The students of the city have a more significant test anxiety than the students from the village. According to the results of this study, no statistically significant difference was found between the students in rural areas and the students from the urban environment. On the other hand, education reduces the differences between children living in rural and urban areas. This relative development can usually be explained in rural areas by starting school (Stevanovic, 2000). Differences in intelligence between children in rural and urban areas were found to be significant. The results obtained are consistent with the results of the previous research. As a result of previous research, children from rural areas are lagging behind in mental development (predicted success over intelligence tests) for children from small towns. The results showed a great dependence on the intelligence tests of the cultural conditions in which they were exposed (Iviç, 1987).

## **GİRİŞ**

Gelişim kavramı bireylerde, döllenmeden başlayarak yaşam süresince meydana gelen sistematik ve ardışık özelliğe sahip niteliksel ve niceliksel değişimlerdir. Gözlenen bu değişimler olumlu, olumsuz veya yansız olabilir (Sigelman, 1999). Bununla birlikte bazı araştırmacılar sadece olumlu yöndeki değişimleri gelişim olarak tanımlamaktadır (Keenan ve Evans, 2009).

İnsan gelişimi üç temel alan içinde incelenmektedir: Fiziksel gelişim, bilişsel gelişim ve psikososyal gelişim. Fiziksel gelişim vücut ve organların büyümesi, motor becerilerde ve fizyolojik fonksiyonlarda meydana gelen değişimleri kapsar. Bilişsel gelişim algı, dil, öğrenme, bellek ve problem çözme becerileri gibi zihinsel işlevlerde meydana gelen değişimleri kapsar. Psikososyal gelişim ise güdüler, duygular, kişilik özellikleri ve iletişim kurma becerileri gibi alanardaki değişim ve kararlılığı kapsar (Sigelman, 1999).

İnsan gelişimini etkileyen öğelerden birisi de çevredir. Çevre kalıtımla gelen genetik materyal ile etkileşerek gelişimin belirli bir yörüngede seyretmesini sağlar. Çevre etkisini zamansal olarak doğum öncesi, doğum esnası ve doğum sonrası çevre etkisi olmak üzere üç başlık altında inceleyebiliriz. Doğum sonrası çevre kapsamında aile içi etmenler, anne-babanın çocuk yetiştirme biçimleri, içinde buldukları sosyo-ekonomik ve kültürel statü, anne babanın birlikte veya boşanmış olmaları, kardeşlerin doğuş sırası ve aralarındaki ilişkiler gibi aile içi etmenlerle, çocuğun ilişkide olduğu akran grubu ve gittiği okul gibi aile dışı etmenler ele alınabilir (Bee ve Boyd, 2009; Sigelman,1999).

Çocuğun büyüdüğü çevredeki koşulları o çevrede yaşayan insanlar hazırlar. Çocuk işte bu çevre içinde kendi mizacı ve biyolojisi ile yoğrulur. Karşılaştığı durumlara, sahip olduğu biyolojik özelliklere göre ve özellikle anne – babasının tutum ve davranışlarına göre uyum sağlayabilir veya sağlayamaz.

Çevrenin çocukların kişilik gelişimini nasıl etkilediğini belirlemek istedik. Okul başarı, zeka, dışa dönüklük – içe dönüklük ve test kaygısı konularında kırsal ve kentsel çocuklardan farklılık olup olmadığını sorguladık.

### 1. 1. İçe dönüklük - dışa dönüklük

Dışa dönük tipik birey girişkendir ve eğlenceli toplantıları sever. İnsanlarla iletişim kurmaktan mutluluk duyar ve birçok arkadaşı vardır. Bunun yanı sıra okumayı ve bir çalışma için ciddi emek harcamayı sevmez. Dışa dönük birey kaygısızdır. Genellikle mutlu olduğu ve keyif aldığı ortamları sever. Heyecanını her daim canlı tutan değişimlerin peşinden koşar. Bu tarz bireyler genellikle hazır cevaptır. Dürtüsel olarak pratik şakalar yaparlar. Canlı ve meraklı kişiler yaptıkları eylemin neticesinde ani tepkiler almaktan hoşlanırlar. Ayrıca saldırgan ve hareketli olarak bilinen bu kişiler kolayca sabırlarını yitirebilir ve iyi bildikleri bir eylemi sürekli yapmayı severler. Duygu kontrollerini yeterli düzeyde gerçekleştiremeyen bu kişilerin duygu kontrollerine güvenmek oldukça zordur (Petz, 1992).

Tipik içe dönük kişiler ise içine kapanık, sessizliğe eğilimli ve diğer insanlarla iletişim kurmak yerine kitaplar ile sosyalleşmeyi tercih etmektedirler. Bunun yanı sıra en yakın arkadaşlarına dahi ölçülü biçimde davranırlar. Bu bireyler anlık içgüdüleri ile davranmayı sevmeyip önceden düşünüp plan yapmayı severler. Heyecanı pek sevmeyip hayatlarını ciddi ve istikrarlı bir şekilde sürdürürler. Duygularını sıkı sıkıya kontrol eden bu bireyler nadiren agresifleşir ve sabırlarını yitirirler. Bir nebze kotumser olmakla birlikte güvenilir ve ahlaki değerlere sıkı sıkıya bağlıdırlar (Petz, 1992)

### 1. 2. Sınav Kaygısı

Heyecan, özellikle alt tabakadaki sabit kişilik özelliklerinin oluşturduğu yoğun kaygı durumuna tepki olarak kendini gösterir. Bunun yanı sıra tehdit olarak algılanan durumlarla da ilişkilidir. Kaygı ise açık bir endişe, belirli bir etken olmaksızın belirsiz bir korku, gerçek bir nedeni olmaksızın gelecekte korkma olarak tanımlanabilir. Cattell'in "kaygı ve durum çizgisi" için belirttiği gibi; endişeli kişi "deneyimlenmemiş eylemlerde" tepki eğilimindedir (Cattell, 1978: 211). Ayrıca bu kişilerde güven eksikliği de bulunmaktadır.

### 1. 3. Zeka

Psikologlar genel entelektüel yeteneği; yeni durumlarda "başarılı öğrenme", soyutlamayla problemlerin başarılı çözümü" ve deneyimlerinden yararlanma durumlarında "öğrenme yeteneği", "yeni duruma uyum sağlama yeteneği" olarak kişinin eğilimleriyle ilgili olduğunu ortaya koyarlar (Stevanović, 2000).

### 1. 4. Okul Başarısı

Öğrencilerin okul başarılarının, doğuştan gelen kalıtsal özelliklerle şekillenen bilgi edinme becerilerine ve öğrencinin öğrenme faaliyetinde bulunduğu ortamla ilişkili olduğu bilinmektedir. Okul başarıları, bin önceki sınıftaki okul başarı notlarına göre (öğretim yılı sonundaki sayısal yıl sonu not ortalamalarına göre) belirlendi. Genel başarı aralığı ise 2 ile 5 arası olarak belirlenmiştir.

### 1. 5. Amaçlar:

*Genel problem:*

Kentsel ve kırsal topluluklardan öğrenciler arasında kişilik özellikleri (içe dönük – dışa dönük, sınav kaygısı ve zeka) ve okul başarıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki var mı?

*Alt problemler:*

1. Kırsal ile kentsel çevre öğrencileri arasında okul başarısında istatistiksel olarak önemli farklılıklar var mı?
2. İçedönüklük – dışadönüklük derecesinde, kırsal ve kentsel öğrenci sayıları arasında istatistiksel olarak önemli farklılıklar var mı?
3. Kırsal ve kentsel çevredeki öğrenciler arasında sınav kaygısı seviyesinde istatistiksel olarak önemli farklılıklar var mı?
4. Kırsal ile kentsel çevre öğrencileri arasında zeka seviyesinde istatistiksel olarak önemli farklılıklar var mı?

## YÖNTEM

### 2.1. Çalışma Grubu

Araştırma, ilkököl çağındaki öğrencileri içermektedir. Bunlar üçüncü ve beşinci sınıf öğrencileridir. Örneklemin seçiminde, temsili bir örneğin sistematik seçilme metodu kullanılmıştır. Her



beşinci öğrenci, belirli bir sınıfın öğrencileri listesinden çıkarılır. Sistematiik seçim başlatılan ilk üye rasgele seçme araçlarından biri tarafından rastgele seçilmektedir. Her cinsiyetten seksen öğrenci olmak üzere, üçüncü ve beşinci sınıflardan kırsalda seksen ve kentte seksen öğrenci, toplamda ise 160 öğrenci çalışmamızda yer almıştır.

**Tablo 1.** Deneklerin Demografik Özellikleri (Cinsiyet)

		Frekans	Yüzdesi	Geçerli Yüzdesi	Toplam Yüzdesi
Geçerli	Erkek	80	50.0	50.0	50.0
	Kadın	80	50.0	50.0	100.0
Toplam		160	100.0		

**Tablo 2.** Deneklerin Demografik Özellikleri (Yaş)

		Frekans	Yüzdesi	Geçerli Yüzdesi	Toplam Yüzdesi
Geçerli	Üçüncü sınıf	80	50.0	50.0	50.0
	Beşinci sınıf	80	50.0	50.0	100.0
Toplam		160	100.0		

**Tablo 3:** Deneklerin Demografik Özellikleri (Şehirler: N.Pazar, Tutin; Köyler: Lukare, Ribariçe)

		Frekans	Yüzdesi	Geçerli Yüzdesi	Toplam Yüzdesi
Geçerli	N. Pazar	40	25.0	25.0	25.0
	Tutin	40	25.0	25.0	50.0
	Lukare	40	25.0	25.0	75.0
	Ribarice	40	25.0	25.0	100.0
Toplam		160	100.0	100.0	

## 2.2. Veri Toplama Araçları

### 1) Sınav Kaygısı Anketi

(Araştırma Sırbistan'da yapıldığından bu alanlara uyarlanmış versiyonlar kullanıldı) Spielberger Anketi, öğrenciler için geçerli olacak şekilde uyarlanmıştır (Arambašić, 1989). Anket, sınav kaygısının belirtilerini tanımlayan 32 maddelerden oluşmaktadır. Raporlarda 4'lü likert tipi bir ölçek ile katılımcıların frekansını tahmin etmektedir. Tablo 1 ölçeğinde temel tanımlayıcı veriler listelenmektedir. Ankette, katılımcıların her biri için ölçekteki toplam sayılar belirtilmiştir. Ölçüm kontrolü tek tek maddelere dayanan verilere dayalı tatmin edici güvenilirlik (Cronbach alfa katsayısı 0,90 ila 0,91 arasında değişir). Ayrım yapan katsayılar geçerlilik (verilen bir maddeleri oluşun ve kalandaki yivin korelasyonu olarak belirlenmiştir) maddeleri ayrıca maddelerin tatminkar ayrımcı geçerliliğine işaret ederler (korelasyon katsayıları 0.16'dan 0.70'e,  $p < 0.01$ ).

### 2) Eysenck'in Çocuklar İçin Kişilik Anketi - EPQ Junior

(Araştırma Sırbistan'da yapıldığından bu alanlara uyarlanmış versiyonlar kullanıldı) Bu anketin yazarları H.J. Eysenck ve Sybil B.G. Eysenck'tir. Özgün adı Junior Eysenck Kişilik Anketi'dir. 1975 yılında yaptırılmıştır. İlk kez 1994 yılında tercüme edildi ve yayınlandı. Anketin yapıcı geçerliliği 652 katılımcıda doğrulanmıştır (333 erkek ve 319 kız). Yapılan faktör analizinden sonra dört faktör çıkarıldı. İlk faktör yalanların ölçeğine, ikincisi nevroitiklik ölçeğine, dışadönüklüğe gitmek ve ölçeğin dördüne değinir psikotizm. Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılık katsayısı ile kontrol

edildi. Cronbach Psikotik boyut için alfa  $\alpha = 0,64$  iken, diğer boyutlar için  $0.68 - 0.85$ 'e (Brajša-Žganec ve Matešić, 1998). Bu çalışmada dışadönüklük için iç tutarlılık katsayısı  $\alpha = 0.67$ , nörotizm  $\alpha = 0.74$ , psikotik  $\alpha = 0.64$  ve yalan skalası  $\alpha = 0.80$  için de geçerlidir. Araştırma (Caruso ve Edwards, 2001) ve uygunluk kriterlerini karşılar.

Anket, içe dönük-dışa dönük, sosyal olarak istenen cevapları vermek için psikotik eğilim olarak temel kişilik boyutlarını ölçer. Yaşı 7 ile 15 yıl arasındaki denekleri baz alır ve toplam 81 maddeden oluşur. Gruplar halinde veya tek tek 10 ile 15 dakika süreyle uygulanır. Yanıtlar, bir şablon kullanarak nesnel olarak değerlendirilir. İç tutarlılık katsayıları (alfa katsayıları), genç katılımcılar grubunda dahi cesaretlendirici biçimde yüksektir. Sonuçta iddiaaların konu ile ilgili olup olmadığı uygulanıp uygulanmadığı 24 maddeden oluşan I / D (İçedönük - Dışadönük) skalası ile yapılan bu çalışmada EVET – HAYIR cevapları ile değerlendirilmektedir. Ayrıca dışa dönüklük seviyeleri de yorumlanmaktadır.

### 3) Raven'ın Renkli Aşamalı Matrisleri (Raven's Coloured Progressive Matrices)

(Araştırma Sırbistan'da yapıldığından bu alanlara uyarlanmış versiyonlar kullanıldı.)

Bu testin yazarı J. C. Raven'dir. Bu çalışma, kapasite belirten değerlendirmeler arasındadır. Orijinal adı: *Raven's Coloured Progressive Matrices* dir. Baş ölçüm karakteristikleri ve Raven renkli matris normları Voyvodina yaşları 4 ile 11 yaş ile 2334 çocuktan oluşan bir örneklem üzerinde belirlendi. 6-11 yaş grubunda Güvenilirlik testleri 5 yıl 0,75 yaşında, 0.85 üzerindedir ve en genç yaşta sadece 0,59 oldu. Daha eski yaşlarda, test bir bütün olarak Flynn'in etkisiyle tıkanmıştı. Bu nedenle, 11 yaşında, hatta 10 yaşında kullanılmasının bir soru işareti olduğu sonucuna varılabilir (Fajgelj, 2007).

Yaşlılar için uygulanabileceği gibi, 5 ile 11 yaş arasındaki çocukların klinik uygulamaları için de tasarlanmıştır. Tek tek veya grup halinde uygulanır. Zaman sınırı olmamakla birlikte ortalama 15 ile 30 dakika sürer. Renk matrisleri, küçük çocuklar ve yaşlılarla çalışma, antropolojik çalışmalar ve klinik çalışmalarda kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Genel ölçekte, bunun bir "gözlem testi" olduğunu söylenebilir. Ölçekteki her problem bir düşünce sistemi için bir "temel" veya "kaynak" olup, problemlerin ortaya çıkma sırası bu alandaki çalışma yöntemindeki standart eğitimle dikkate alınır. Dolayısıyla "Progressive Matrix" adındaki çalışma, aşamalı matrisler "genel zeka" için bir değerlendirme olmaktan uzaktır. Bu sebeple bir sözlük testi ile birlikte kullanılmalıdır. 12 problemden oluşan üç seri A, Ab, B'den oluşur. Katılımcılar, sunulan 6 alternatif cevaptan birinin seçimine cevap veriyor. Bu çalışmada, bu testteki toplam puan sayısı alınmıştır. Her doğru cevap bir puan taşıyor.

### 2.3. Verilerin Toplaması ve Analizi

Araştırma, Novi Pazar'daki "Bratstvo"(şehir) ve Lukare ilkokulları ile "Jošanica" (köy) ilkokulunda, Tutin'de "Rifat Burcoviç Tršo"(şehir) ve Ribariçe "Meša Selimoviç"(köy) ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Sınavların konuları bahsedilen ilköğretim okullarının öğrencileridir. Söz konusu okullardan öğretmenler, pedagoglar ve psikologlar anketin organizasyonuna katılmıştır. Test, doğrudan doğruya yeterli sınıfta gerçekleştirilmiş ve düzenli dersler sırasında (bir topluluk ünitesi üzerinde) gerçekleştirilmiştir. Testlerden önce kısaca testin amacı açıklanmıştır. Olumlu ve cesaretlendirici düşünceler üzerinde durulmuştur. Ankete katılanlar ilk 20 dakika boyunca Sınav kaygısı anketi doldurmuşlardır. Sınavın devamı süresince, kısa bir aradan sonra katılımcılar Eysenck'in Çocuklar İçin Kişilik Anketi'ni yaklaşık 15 dakika boyunca doldurmuşlardır. Yaklaşık 30 dakika ara verildikten sonra, öğrencilere Raven'ın Renkli Aşamalı Matrisleri verilmiş ve bu test yaklaşık 45 dakika sürmüştür.

## BULGULAR

### 3.1. Okul Başarısı ve Çevre (kırsal - kentsel)

Araştırmada ilk problemden başlandı. Kırsal ile kentsel çevre öğrencileri arasında okul başarısında istatistiksel olarak önemli farklılıklar olup olmadığını tespit etmeye çalışıldı.

**Tablo 4:** Kırsal ve kentsel bölgelerdeki çocuklar için okul başarısının ortalama derecesi ve seviyesinin sunumu.

	Çevre	N	Ortalama Sıralaması	Toplam Sıralaması
Okul başarısı	Köy	80	79, 00	6320,00
	Şehir	80	82, 00	6560,00
	Toplam	160		

**Tablo 5:** Mann - Whitney boyut göstergesinin istatistiği ve önemi (okul başarı).

	Okul başarı
Mann –Whitney U	3080, 000
Wilcoxon W	6320, 000
Z	– 0, 411
İstatistiksel önem 0, 681	0, 681

Tablo 4’te sunulan bulgulara göre, öğrencilerin ortalama sıralamasına göre fark gözüküyor ama Tablo 5’te tesunulan bulgulara göre, okul performansındaki kırsal ve kentsel bölgelerdeki öğrencilerin aralarındaki test edilen anlamlı fark olmadığı (Mann – Whitney = 0,681,  $P>5$ ) görülmektedir. Düzey değişkeni arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla Mann – Whitney Testi kullanılmıştır. Sonuçlar normal dağılım prensiplerine göre dağılmadığından Tablo 6, nonparametrik istatistik yöntemi kullanılmıştır.

**Tablo 6:** Kolmogorov-Smirnov testinin önemi

	İstatistik önemi	Df	İstatistik önemi
Okul başarısı	0,103	160	0,000

Bu araştırmada One-sample Kolmogorov Smirnov testi kullanılmıştır, normallik varsayımını sınavan hipotez testlerinin belki en çok bilinen ve kullanılanıdır. Anlamlılık düzeyi (asympt. Sig.)  $p < 05$  düzeyinde anlamlıdır, hipotezi reddedilir ve dağılımın normal olmadığı kararı verilir.

### 3.2. Zeka ve Çevre

Bu araştırmanın ikinci problem, kırsal ile kentsel çevre öğrencileri arasında zeka seviyesinde istatistiksel olarak önemli farklılıklar olup olmadığını tespit etmeye çalışıldı.

**Tablo 7:** Kırsal ve kentsel alanlarda yaşayan çocuklar için okul başarısının ortalama derecesi ve seviyesinin sunumu.

Zeka	Çevre	N	Ortalama Sıralaması	Toplam Sıralaması
	Köy	80	71, 63	5730, 50
	Şehir	80	89, 37	7149, 50
	Toplam	160		

**Tablo 8:** Mann - Whitney boyut göstergesi istatistiği ve önemi (zeka).

	Zeka
Mann – Whitney U	2490, 500
Wilcoxon W	5730, 500
Z	– 2, 428
İstatistiksel önem	0, 015

Düzey değişkeni arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla Mann – Whitney U Testi kullanılmıştır. Sonuçlar normal dağılım prensiplerine göre dağılmadığından, nonparametrik istatistik yöntemi kullanılmıştır. Tablo 7’de sunulan bulgulara göre, öğrencilerin ortalama sıralamasına göre fark

görünüyor ve Tablo 8’de tesunulan bulgulara göre, kırsal ve kentsel alanlardaki çocuklar arasındaki zeka farklılıkları anlamlı olduğunu (Mann – Whitney = 0,015,  $P < 5$ ) görülmektedir.

### 3.3. Sınav Kaygısı ve Çevre

Araştırmanın üçüncü problem, kırsal ile kentsel çevre öğrencileri arasında sınav kaygısı seviyesinde istatistiksel olarak önemli farklılıklar olup olmadığını tespit etmeye çalışıldı.

**Tablo 9:** Öğrencilerin kentsel ve kırsal alanlardan gelen sınav kaygısı oranlarının sıralı değerleri ve ortalama aralık değerlerinin sunumu

Sınav kaygısı	Çevre	N	Ortalama Sıralaması	Toplam Sıralaması
	Köy	80	71, 79	5743, 00
	Şehir	80	89, 21	7137, 00
	Toplam	160		

**Tablo 10:** Mann-Whitney boyut göstergesi istatistiği ve önemi (sınav kaygısı).

	Sınav kaygısı
Mann – Whitney U	2503, 000
Wilcoxon W	5743, 000
Z	- 2, 380
İstatistiksel önem	0, 017

Düzyer değişkeni arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla Mann – Whitney U Testi kullanılmıştır. Sonuçlar normal dağılım prensiplerine göre dağılmadığından, nonparametrik istatistik yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 9 ve 10’da yer alan verilerden elde edilen bilgiler ışığında, sınav kaygısının kırsal ve kentsel alanlarda yaşayan çocuklar arasında istatistiksel önemli (Mann – Whitney = 0,015,  $P < 5$ ) farklılıklar oluşturduğu sonucuna varılabilir. Bu sonuçlara göre, kırsal alanda yaşayan öğrenciler kentsel bölgelerde yaşayan öğrencilere nazaran daha az sınav kaygısı yaşamaktadırlar. Bu, kırsal bir çevrenin getirisi ve psikolojik faktörlerden etkilenmeme açıklayıcı bir unsur olabilir. Bu veriler sınav kaygısını azaltmayı olumlu yönde etkileyebilir.

### 3.4. İçe dönüklük - Dışa dönüklük ve Çevre

Araştırmanın dördüncü problem, kırsal ile kentsel çevre öğrencileri arasında sınav kaygısı seviyesinde istatistiksel olarak önemli farklılıklar olup olmadığını tespit etmeye çalışıldı.

**Tablo 11:** Kentsel ve kırsal alanlarda yaşayan öğrencilerin içe dönüklük – dışa dönüklük derecelerinin derecelendirilmiş ortalaması ve ortalama değerlerinin toplamı sunumu

İçe dönüklük - Ortam dışa dönüklük	N	Ortalama Sıralaması	Toplam Sıralaması
Köy	80	80, 14	6411, 00
Şehir	80	80, 86	6469, 00
Toplum	160		

**Tablo 12:** Mann-Whitney boyut göstergesi testi ve önemi (içe dönüklük – dışa dönüklük).

	İçe dönüklük - dışa dönüklük
Mann – Whitney U	3171, 000
Wilcoxon W	6411, 000
Z	- 0, 099
İstatistiksel önem	0, 921

Düzyer değişkeni arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla Mann – Whitney Testi kullanılmıştır. Sonuçlar normal dağılım prensiplerine göre dağılmadığından, nonparametrik istatistik yöntemi kullanılmıştır. Tablo 11’de sunulan bulgulara göre, öğrencilerin ortalama sıralamasına göre fark gözüküyor ama Tablo 12’te tesunulan bulgulara göre, içe dönüklük - dışa dönüklük kırsal ve kentsel

bölgelerdeki öğrencilerin aralarındaki test edilen anlamlı fark olmadığı (Mann – Whitney = 0,921, P>5) görülmektedir.

## **SONUÇ VE TARTIŞMA**

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulguların tartışma ve sonuçlarına yer verilmiştir. Kırsal ve kentsel çevredeki öğrencilerin ortalama okul başarısını karşılaştırarak, farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığını tespit edildi. Elde edilen sonuçlar önceki araştırmanın sonuçları ile tutarlıdır. Öte yandan eğitim kırsal ve kentsel bölgelerde yaşayan çocuklar arasındaki farklılıkları azaltmaktadır. Bu göreceli gelişme kırsal bölgelerde genellikle okula başlama ile açıklanabilmektedir (Stevanoviç, 2000)

Kırsal ve kentsel alanlardaki çocuklar arasındaki zeka farklılıkları anlamlı olduğunu tespit edildi. Elde edilen sonuçlar önceki araştırmanın sonuçları ile tutarlıdır. Önceki araştırmaların sonuçlarına göre, kırsal bölgelerden gelen çocuklar küçük kasabalardan gelen çocuklar için zihinsel gelişimde (zeka testlerin üzerinde tahmini başarı) geride kalıyorlar. Küçük kasabalardan çocuklar büyük şehirlerden çocukların gerisinde kalıyor. Eğer köy ve şehir çocuklarının başarıları karşılaştırılırsa, o zaman genel olarak konuşursak, bir yaştaki kırsal çocukların aritmetik ortalamasının, önceki çağdaki şehir çocuklarının aritmetik ortalamasına eşit olduğu doğrudur. Zihinsel yaştan birimleri geç fark yaşla birlikte azalır anlamına gelir yaklaşık bir zihinsel biri için her yaşta zihinsel gelişiminde kırsal çocuklar ( İviç, 1987).

Öte yandan, okullaşma, kırsal ve kentsel çocuklar arasındaki farklılıkları azaltmaktadır: okul öncesi dönemde kırsal çocukların gecikmesi daha yüksektir (ancak bu görece iyileşmenin bir kısmı, okuldan ayrılırken ve kırsal alanlarda okullaşma sırasında açıklanabilir (daha az yetenekli çocukların kaybedecekleri daha fazladır). Sonuçlar onlar konularını yaşadıkları kültürel koşulların zeka testlerinde üzerinde büyük bir bağımlılık başarıları gösterdi.

Öğrenciler arasında zeka seviyeleri arasında fark görülüyorken başarılar arasında anlamlı farklılığı çıkmadı, bu sonuçların neden alındığı, zeka testinin yapısı nedeniyle mümkündür. Testin şehirdeki çocuklar için daha uygun olması mümkündür ve bu sonuçların alınmasının nedeni bu olabilir.

Kırsal ile kentsel çevreden gelen öğrenciler arasındaki test kaygısı derecesi arasındaki farkları incelemek suretiyle istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulundu. Şehrin öğrencileri köyden gelen öğrencilere kıyasla daha belirgin bir sınav kaygısı derecesine sahiptir. Bu sonuçlara göre kırsal kesimdeki öğrenciler şehir öğrencilerine göre daha az sınav kaygısı gösterirler. Kırsal bir çevrenin bir ürünü olan psikolojik olmayan bazı faktörlerde bir açıklama istenebilir ve test kaygısının azaltılmasını olumlu etkileyebilir. Çevre etkisi olabilir, kırsal çevre, yeşilliklerle doludur, daha az uyarıcılarla, bu nedenle, test kaygısı değerinin daha düşük değerlerinin sonuçlarını etkileyebilir.

Bu çalışmada köy ve şehirdeki öğrenciler arasında başarı açısından bir fark yok, fakat test kaygısı açısından bir fark var. Bir dizi çalışma sınav kaygısı ile okul başarısı arasındaki negatif korelasyonu doğrulamaktadır (Seipp, 1991). Öte yandan, bazı yazarlar kaygının sınavdaki başarının negatif bir yordayıcısı olduğunu düşünürken (Frierson ve Hoban, 1987, Hunsley, 1985), diğerleri hem öz-yeterlik hem de olumsuz düşünceleri içeren modellerde (Arknoff ve ark. 1992, Ozer ve Bandura, 1990) anksiyete başarı ile ilişkili değildir. Yani, örneğin, Diaz ve diğ. (2001), test durumlarındaki kaygının, belirli bir durumda kaygıyı teşvik eden düşüncelerin ortaya çıkmasını öngören öz-yeterlik ve bilişsel kontrolü öngörmek olduğunu düşünmektedir. Bu sonuçlar sonuçlarımızı bir süre açıklayabilir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre, kırsal ve kentsel çevreden gelen öğrenciler arasında ortalama içe dönüklük - dışa dönüklük derecesinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Çevrenin kişiliğin gelişimi üzerinde bir etkisi olduğundan, öğrenciler arasında ortalamada içe dönüklük - dışa dönüklük farklılık göstermesi beklenmektedir.

Bu araştırma sonunda elde edilen bulguların genellenebilirlik durumunu artırmak için benzer araştırmaların farklı gruplar ve farklı sınıf düzeyleri üzerinde yürütülmesinde ve araştırmanın nicel sonuçlarının nitel araştırma bulgularıyla zenginleştirilmesinin, konuya ilişkin daha kapsamlı ve derinlemesine bilgi sahibi olunması yönünde fayda sağlayabileceği düşünüldüğünden bu yönde nitel çalışmaların yapılması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Algaze, B. (1995). *Cognitive therapy, study counseling, and systematic desensitization in the treatment of test anxiety*. U: C.D. Spielberger i P.R.
- Anderson, S., Sauser, W. (1995). *Measurement of test anxiety*. An overview. U: C.D. Spielberger i P.R. Vagg (ur.), *Test Anxiety: Theory, Assessment, and Treatment* (str. 125 – 134), Washington, Taylor & Francis.
- Arambašić, L., Lugomer, G., Vizek – Vidović, V. (1989). *Provjera metrijskih karakteristika za mjerenje straha od školskog ispitivanja na učenicima IV i V razreda osnovne škole*, Psihologija, 1 – 2: 16 – 27.
- Arnkoff, D.B., Glass, C.R., Robinson, A.S. (1992). Cognitive processes, anxiety and performance on doctoral dissertation oral examinations, *Journal of Counseling Psychology*, 39: 382 – 388.
- Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. (Çeviren O. Gündüz), İstanbul: Kaknus.
- Benjamin, M., McKeachie, W. J., Lin, Y. – G., & Holinger, D. P. (1981). Test anxiety: Deficits in information processing. *Journal of Educational Psychology*, 73: 816 – 824.
- Brajša-Žganec A, Matešić K. (1998). *Zagrebačke norme za Eysenckov upitnik licnosti za djecu* (Junior EPQ), Jastrebarsko: Naklada Slap, str. 44
- Cattell, R.B. (1978). *The Scientific Use of Factor Analysis in Behavioral and Life Sciences*. Plenum, New York.
- Covington, M. (1985). Test anxiety: Causes and effects over time. U: H. van der Ploeg, R. Schwarzer, C. Spielberger (ur.), *Advances in Test Anxiety Research*, (vol. 4, str. 55 – 68), Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Diaz, R.J., Glass, C.R., Arnkoff, D.B., Tanofsky – Kraff, M. (2001). Cognition, Anxiety, and Prediction of Performance in 1st – Year Law Students, *Journal of Educational Psychology*, 93 (2): 420 – 429.
- Elliot, A.J., McGregor, H.A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (4): 628 – 644.
- Endler, N.S., Parker, J.D.A., Bagby, R.M., Cox, B.J. (1991). Multidimensionality of state and trait anxiety: Factor structure of the Endler Multidimensional Anxiety Scales, *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (6): 919 – 926.
- Frierson, H.T., Hoban, D. (1987). Effects of test anxiety on performance on the NBME Part I examination, *Journal of Medical Education*, 62: 431 – 433.
- Fajgelj, S. (2007). Ravenove progresivne matrice u boji – osnovna merna svojstva i norme, *Psihologija*, Vol. 40 (2), 293-308
- Glass, C.R. i Arnkoff, D.B. (1997). Questionnaire methods of cognitive self – statement assessment, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65: 911 – 927.
- Hunsley, J. (1985). Test anxiety, academic performance and cognitive appraisals, *Journal of Educational Psychology*, 77: 678 – 682.
- Ivić Ivan (1987). *Razvoj i merenje inteligencije*, Centar za primenjenu psihologiju, Beograd
- Keenan & Evans, S. (2009). *An Introduction to child development*. Sage.
- Kendall, P.C. (1993). Cognitive – behavioral therapies with youth: Guiding theory, current status, and emerging developments, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61: 235 – 247.
- Kendall, P.C. i Chansky, T. (1991). Considering cognition in anxiety – disordered children, *Journal of Anxiety Disorders*, 5: 167 – 185.
- King, N.J., Mietz, A., Tinney, L. i Ollendick, T.H. (1995). Psychopathology and cognition in adolescents experiencing severe test anxiety, *Journal of Clinical Child Psychology*, 24: 49 – 54.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive behavior modification: An integrative approach*, New York, Plenum.
- Mueller, J. H. (1980). *Test anxiety and the encoding and retrieval of information*. U: I. Sarason (ur.), *Test Anxiety: Theory, Research and Applications* (str. 63–86). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Naveh – Benjamin, M. (1991). A comparison of training programs intended for different types of test – anxious students: Further support for an information – processing model, *Journal of Educational Psychology*, 83(1): 134 – 139.
- Naveh – Benjamin, M., McKeachie, W.J., Yi – guand, L. (1987). Two types of test – anxious students: Support for an information processing mode, *Journal of Educational Psychology*, 79(2): 131 – 136.
- Ozer, E.M. i Bandura, A. (1990). Mechanisms governing empowerment effects: A self – efficacy analysis, *Journal of Personality and Social Psychology*, 58: 472 – 486.
- Petz, B. (1992). *Psihologijski rječnik*, Prosvjeta, Zagreb.
- Prins, P.J.M. i Hanewald, G.J.F.P. (1997). Self – statement of test – anxious children: Thought – listing and questionnaire approaches, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65: 440 – 447.

- Ronan, K.R., Kendall, P.C. i Rowe, M. (1994). Negative affectivity in children: Development and validation of a self – statement questionnaire, *Cognitive Therapy and Research*, 18: 509 – 528.
- Sigelman, C.K. (1999). *Life-span human development*, Brooks Cole Publishing.
- Schwartz, R.M. (1997). Consider the simple screw: Cognitive science quality improvement, and psychotherapy, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65: 970 – 983.
- Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta – analysis of findings, *Anxiety Research*, 4: 27 – 41.
- Spielberger, C.D. i Vagg, P.R. (1995). *Test Anxiety, Theory, Assessment, and Treatment*, Washington, Taylor & Francis.
- Stevanovic P. Borislav (2000). *Psihologija u vaspitanju i obrazovanju*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Tobias, S. (1985). Test anxiety: Interference, defective skills, and cognitive capacity, *Educational Psychologist*, 84: 616 – 622.
- Turjačanin V, Čekrlija Đ. (2006). *Osnovne statističke metode i tehnike u SPSS – u*, Centar za kulturni i socijalni popravak, Banja Luka.
- Vagg (ur.) *Test anxiety: Theory, Assessment, and Treatment* (str. 133 – 152). Washington, Taylor & Francis.
- Warren, M.K., Ollendick T.H. i King, N.J. (1996.). Test anxiety in girls and boys: A clinical – developmental analysis, *Behaviour Change*, 13: 157 – 170.
- Wegner, D.M. i Smart, L. (1997). Deep cognitive activation. A new approach to the unconscious, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65: 984 – 995.
- Wong, B. (1998). *Learning about learning disabilities*, New York, Academic 1

**İnternet Kaynağı**

<https://repositorij.ffos.hr/islandora/object/ffos%3A1807/datastream/PDF/view> ( 30.11.2018)

<http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0048-5705/2007/0048-57050702293F.pdf> (22.10.2018)