



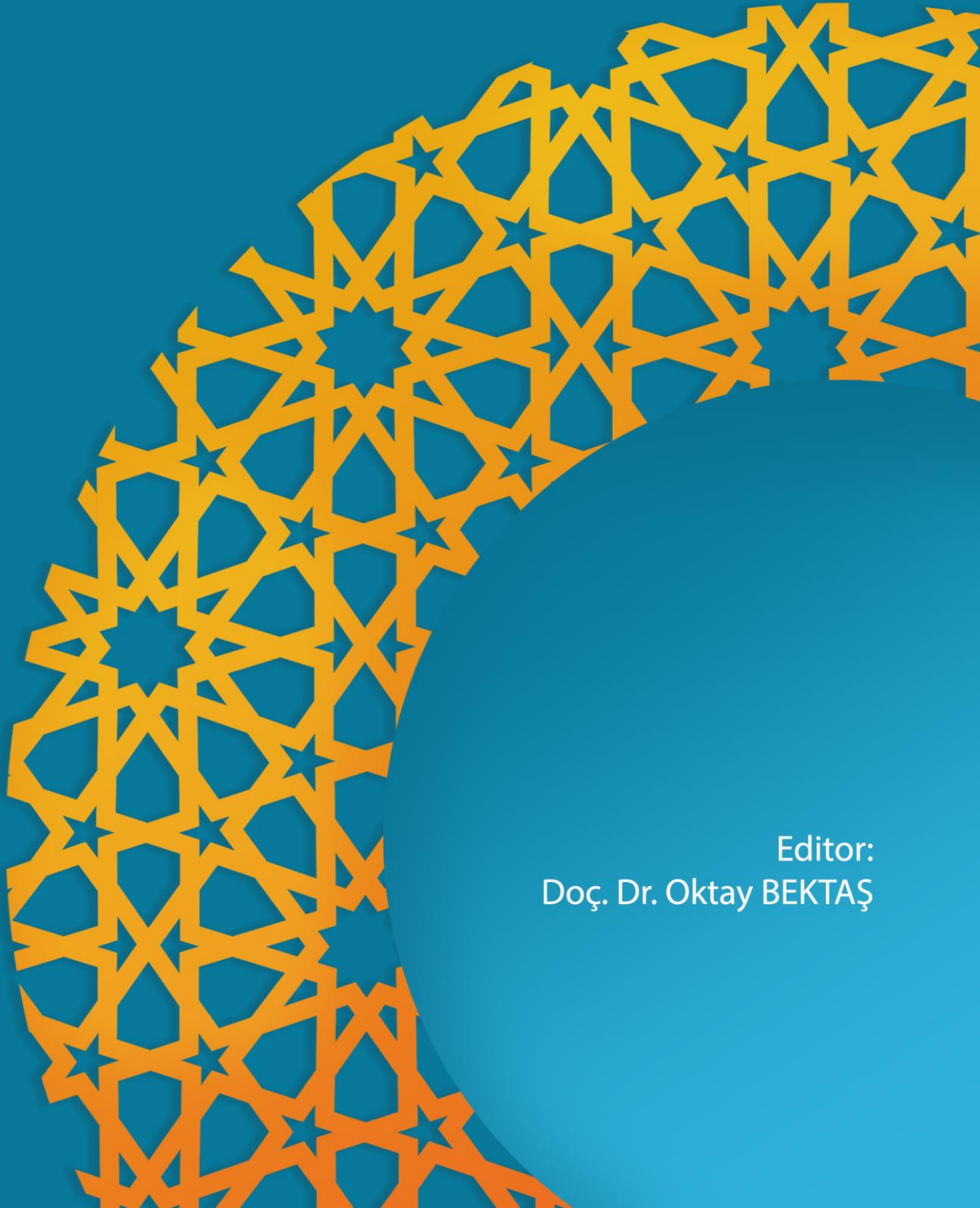
*Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi
tarafından yayımlanan uluslararası
hakemli bir dergidir.*

ISSN: 2602-3830
e-ISSN: 2602-3512

Erciyes Journal of Education

Erciyes Eğitim Dergisi

Volume 3, Number 1
May 2019



Editor:
Doç. Dr. Oktay BEKTAŞ

- Dr. Ahmet DOĞANAY, Çukurova Üniversitesi
Dr. Ahmet ŞAHAN, Erciyes Üniversitesi
- Dr. Ahmet ŞİMŞEK, Cerrahpaşa İstanbul Üniversitesi
Dr. Ahmet YAMAÇ, Erciyes Üniversitesi
- Dr. Aleksandra VRANEŠ, University of Belgrade, **Sırbistan**
- Dr. Algeless Milka Pereira Meireles da SILVA, Federal
University of Piauí, **Brezilya**
- Dr. Alpaslan GÖZLER, Erciyes Üniversitesi
- Dr. Anatoli RAPOPORT, Purdue University, **USA**
- Dr. Arife Figen ERSOY, Anadolu Üniversitesi
Dr. Bahri ATA, Gazi Üniversitesi
- Dr. Cemalettin ISIK, Erciyes Üniversitesi
- Dr. Chun-Yen CHANG, National Taiwan N. Univ., **Tayvan**
- Dr. Çavuş ŞAHİN, Çanakkale Üniversitesi
- Dr. Danie Roberts-DAHM, University of South Florida St.
Petersburg, **USA**
- Dr. Danyal SOYBAŞ, Erciyes Üniversitesi
- Dr. E. Özlem YİĞİT, Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- Dr. E. Wayne ROSS, University of British Columbia, **Kanada**
- Dr. Emine GÜNERİ, Erciyes Üniversitesi
Dr. Emre TOPRAK, Erciyes Üniversitesi
- Dr. Erdoğan KAYA, Anadolu Üniversitesi
Dr. Erol AKSOY, Erciyes Üniversitesi
- Dr. Evrim ÇETİNKAYA YILDIZ, Akdeniz Üniversitesi
Dr. Fulya ÖNER ARMAĞAN, Erciyes Üniversitesi
Dr. Gabriella AGRUSTI, Lumsa University, **İtalya**
- Dr. Gülnur Candan HAMURCU, Erciyes Üniversitesi
- Dr. Habib HAMURCU, Erciyes Üniversitesi
Dr. Hayati AKYOL, Gazi Üniversitesi
- Dr. İsa KORKMAZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. İshak Afşin KARİPER, Erciyes Üniversitesi
- Dr. İsmail H. DEMİRCİOĞLU, Karadeniz Tek. Üniversitesi
Dr. Jason HARSHMAN, University of Iowa, **USA**
- Dr. Katarzyna POTYRALA, Pedagogical University of
Cracow, **Polanya**
- Dr. Kubilay YAZICI, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
- Dr. M. Barış HORZUM, Sakarya Üniversitesi
Dr. M. İzzettin YILMAZER, Erciyes Üniversitesi
Dr. Mehmet TAŞDEMİR, Ahi Evran Üniversitesi
- Dr. Monica Gonzalez SMITH, University of Hawai'i at Manoa,
USA
- Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ, Erciyes Üniversitesi
Dr. Mustafa GÜÇLÜ, Erciyes Üniversitesi
- Dr. Oktav AKBAS, Erciyes Üniversitesi
- Dr. Penelope HARNETT, University of the West of England,
UK
- Dr. Salih Şahin, Gazi Üniversitesi
- Dr. Selahattin KAYMAKCI, Kastamonu Üniversitesi
Dr. Semra DEMİR BAŞARAN, Erciyes Üniversitesi
Dr. Sevim SEVGİ, Erciyes Üniversitesi
- Dr. Süleyman İNAN, Pamukkale Üniversitesi
Dr. Timothy RASİNSKİ, Kent State University, **USA**
- Dr. Tuncay AYAS, Sakarya Üniversitesi
Dr. Tyler HICKS, The University of Kansas, **USA**
- Dr. Yasin DOĞAN, Pamukkale Üniversitesi
Dr. Yücel KABAPINAR, Marmara Üniversitesi

BU SAYININ HAKEMLERİ / REFEREES OF THIS ISSUE

- Ahmet Murat UZUN – Afyon Kocatepe Üniversitesi
Ayla ÇETİN DİNDAR - Bartın Üniversitesi
Ayşenur BÜYÜKGÖZE-KAVAS - Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Ebru EZBERCİ ÇEVİK – Erciyes Üniversitesi
Esra KIZILAY – Erciyes Üniversitesi
Ezgi TOPLU DEMİRTAŞ - MEF Üniversitesi
Gökçen AYDIN - Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Hasan EŞİCİ – Hasan Kalyoncu Üniversitesi
İdil AKSÖZ-EFE - Atatürk Üniversitesi
Louise DAHM - University of South Florida St. Petersburg
Murat TARHAN – Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Mustafa KARNAS - Saint Louis University
Mustafa KOCARASLAN - Bartın Üniversitesi
Zuhal ÇELİKTÜRK-SEZGİN – Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Ahmet YAMAÇ - Erciyes Üniversitesi

Dr. Dürdane TOR (2) - Erciyes Üniversitesi

Dr. Fulya ÖNER ARMAĞAN - Erciyes Üniversitesi

Arş. Gör. Galip ÖNER (2) - Erciyes Üniversitesi

İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENTS

Akademik Ertelemenin Yordayıcısı Olarak Benlik Saygısı, Başarı ve Bazı Demografik Değişkenlerin Rolü
The Roles of Self-Esteem, Success and Some Demographic Variables as Predictors of Academic Procrastination

1-15

Doç. Dr. M. Yüksel ERDOĞDU

Sürdürülebilir Bilinç Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması
Adaptation of Sustainability Consciousness Questionnaire

16-36

Dr. Yücel YÜKSEL & Öğr. Bayram YILDIZ

Rehberlik ve Psikolojik Danışma ve Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Öğrencilerinin Mesleklerine Bakışları ve Meslekî Yeterlilik Durumları: Bir Karma Yöntem Araştırması
The Perspective of Guidance and Psychological Counselling Department and Pedagogical Formation Education Certificate Program Students on Their Profession and Their Professional Competence: A Mixed Method Study

37-67

Dr. Öğr. Üyesi Zehra KILIÇ ÖZMEN & Prof. Dr. Yücel KABAPINAR

Düşün-Eşleş-Paylaş Tekniği ile Birlikte Kullanılan Kavram Karikatürlerinin Öğrencilerin Akademik Başarıları ile Fen Bilimleri Dersine Olan Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi
Investigation of the Effect of Concept Cartoons Used Together with Think Pair Share Technique on Academic Achievements of Students and their Attitude Towards Science Courses

68-86

Uzm. Dilara GÖLGELİ & Doç. Dr. Murat SARAÇOĞLU

The Roles of Self-Esteem, Success and Some Demographic Variables as Predictors of Academic Procrastination

M. Yüksel ERDOĞDU 

İstanbul Sabahattin Zaim University, Faculty of Education

ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine the roles of self-esteem, success and some demographic variables as a predictor of academic procrastination. For this reason, the study was carried out by using correlational survey methods with 452 high school students. The participants of the study consisted of 210 female and 242 male students. The Academic Procrastination Scale and Rosenberg Self-Esteem Scale were employed in the study. Besides, an information form was prepared in order to present the demographic information of the students. Pearson product-moment correlation coefficient was used to reveal the correlation between five variables and gradual regression analysis was used to reveal independent variables' prediction level with regard to dependent variable. According to research findings, academic procrastination was found to have negative correlations with self-esteem and achievement scores, and positive correlations with the number of siblings and frequency of using the internet. Although there was a positive correlation between self-esteem and academic achievement scores, a negative correlation was found between self-esteem, the number of siblings and the frequency of using the internet. The most predictive variable about academic procrastination is the achievements of the students. The academic achievements of the students explain 22 % of the variance in the academic procrastination. Furthermore, self-esteem explains 9% of the variance in the academic procrastination, the frequency of using the internet 6% and the number of the siblings explains 5% of the variance in academic procrastination. These four variables explain nearly 42% of the variance in the academic procrastination. It is seen important in organizing training activities to present variables related to academic procrastination behaviours which have important effects on the students' academic achievement.

Keywords: Academic procrastination, self-esteem, academic achievement



Erciyes University,
Faculty of Education,
Kayseri/TURKEY
*Erciyes Journal of
Education (EJE)*
DOI: 10.32433/eje

SCREENED BY



Type: Research

Article History

Received : 16.10.2018

Accepted : 02.05.2019

Published : 11.05.2019

Suggested Citation

Erdoğan, M. Y. (2019). The roles of self-esteem, success and some demographic variables as predictors of academic procrastination, *Erciyes Journal of Education*, 3(1), 1-15. DOI: 10.32433/eje.470965

Akademik Ertelemenin Yordayıcısı Olarak Benlik Saygısı, Başarı ve Bazı Demografik Değişkenlerin Rolü

M. Yüksel ERDOĞDU 

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; akademik erteleme yordayıcısı olarak benlik saygısı, başarı ve bazı demografik değişkenlerin rolünü ortaya koymaktır. Bu nedenle araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma 452 lise öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Katılımcıların 210'u kadın, 242'si erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada Akademik Erteleme ve Rosenberg Benlik Saygısı ölçekleri kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin demografik bilgilerini ortaya koymak amacıyla bilgi formu hazırlanmıştır. Araştırma da iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama düzeyini ortaya koymak amacıyla aşamalı regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre akademik erteleme ile benlik saygısı ve başarı puanları arasında negatif, akademik erteleme ile kardeş sayısı ve internete girme sıklığı arasında ise pozitif yönde korelasyon bulunmaktadır. Benlik saygısı ile akademik başarı notları arasında pozitif yönde bir korelasyon bulunmakla birlikte, benlik saygısı ile kardeş sayısı ve internete girme sıklığı arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Akademik ertelemeyi en çok yordayan değişken öğrenci başarısıdır. Öğrencilerin akademik başarıları, akademik ertelemedeki varyansın % 22'sini açıklamaktadır. Daha sonra sırasıyla benlik saygısı akademik ertelemede varyansın % 9'unu, internete girme sıklığı varyansın % 6'sını kardeş sayısı % 5'ini açıklamaktadır. Dört değişken akademik ertelemedeki varyansın yaklaşık % 42'sini açıklamaktadır. Öğrencilerin başarıları üzerinde önemli etkisi olan akademik erteleme davranışları ile ilişkili değişkenlerin ortaya konulması eğitim etkinliklerinin düzenlenmesinde önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik erteleme, benlik saygısı, akademik başarı



Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri/TÜRKİYE
Erciyes Journal of Education (EJE)
DOI: 10.32433/eje

SCREENED BY



Tür: Araştırma

Makale Geçmişi

Gönderim : 16.10.2018

Kabul : 02.05.2019

Yayınlanma : 11.05.2019

Önerilen Atıf

Erdoğan, M. Y. (2019). Akademik erteleme yordayıcısı olarak benlik saygısı, başarı ve bazı demografik değişkenlerin rolü. *Erciyes Journal of Education*, 3(1), 1-15. DOI: 10.32433/eje.470965

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The concept of procrastination has been defined differently by many scientists. While Burke and Yuen (1983) defined procrastination as putting off a necessary task, Milgram, Mey-Tal, Levison (1998) and McCarthy and Skay (1998) express that it is about delaying the completion of a task or making a decision for a while. Some researchers state that individuals can postpone some of their tasks that they need to do in their daily lives but this can be defined as procrastination only when this situation is repeated frequently and intensively and when it becomes permanent (Ferrari, Jonhson, McCown, 1995; Rothblum, Solomon and Murakami, 1986). Some researchers deal with procrastination at behavioural level such as not completing the tasks on time or delaying the tasks (Senecal, Lavoie and Koestner, 1997) some researchers deal with procrastination at cognitive level which can be evaluated as inconsistency between opinions, objectives and actions (Bridges and Roig, 1997; Lay and Burns, 1991), and some researchers deal with this concept at the emotional dimension and evaluate the concept with stress, feeling guilty, insufficiency and anger dimensions that occur as a result of procrastination (Knaus, 1998; Rothblum, Solomon, and Murakami, 1986).

The literature related to procrastination behaviours in general, shows that there are two types of procrastination. First one is the academic procrastination which can be observed in people's education period and the second one is chronic procrastination type which is perceived as a part of one's personal traits (Milgram, Sroloff and Rosenbaum, 1988). In the previous studies, it was revealed that almost all the university students displayed academic procrastination behaviours (Potts,1987; Ferrari et al., 1995; Özer, 2005). It is observed that individuals who display academic procrastination behaviours have the sense of preclusion as procrastination affects achievement at school negatively (Yorulmaz, 2003; Solomon and Rothblum, 1984), they have intensive worries (Ferrari, 1991) and these students do not want to have responsibilities and duties (Schowenburg, 1995). A research finding about self-esteem and academic procrastination tendencies cannot be seen in studies carried out about academic procrastination. One of the important variables of this study is self-esteem. For Leory, (1996) self-esteem is expressed as the general accumulation of self-confidence and self-respect, Aydın (2005) defines self as the sum of perceptions and loadings about yourself. People who have high self-esteem perceive themselves positively, know their own weaknesses and they try to improve their weaknesses (Pope and McHale, 1988).

The correlations between students' perceptions about achievement, the number of their siblings, the frequency of using the internet and their academic procrastination tendencies were also examined in this study.

Purpose

The main purpose of this study is to examine the roles of self-esteem, success and some demographic variables as predictors of academic procrastination. Academic procrastination is an important factor which affects the academic achievement of the students. For this reason, it is thought that the research findings of this study will be instructive in presenting the variables causing academic procrastination behaviours and in taking necessary precautions which will prevent procrastinations.

Method

The study was carried out by using correlational survey methods with 452 high school students. 210 of the participants are female students and 242 of them are male students. "The Academic Procrastination Scale" and "Rosenberg Self-esteem Scale" were employed in the study. Besides, an information form was prepared in order to present the demographic information of the students. Pearson product-moment correlation coefficient was used to reveal the correlation between five variables and gradual regression analysis was used to reveal independent variables' prediction levels with regard to dependent variable.

Findings

According to the research findings, the correlation between academic procrastination and self-esteem and the correlation between academic procrastination and achievement scores are negative. Similarly, there is a negative correlation between academic procrastination and the number of siblings and frequency of internet access. Although there is a positive correlation between self-esteem and academic achievement scores, the correlation between self-esteem and the number of siblings is negative. Furthermore, the correlation between self-esteem and the frequency of the internet access is also negative. The most predictive variable on academic procrastination is the students' academic achievement levels. The academic achievement levels of the students explain 22 % of the variance in the academic procrastination. Following that, the self-esteem, the frequency of the internet access and the number of the siblings explain 9%, 6% and 5% of the variance in academic procrastination respectively. These four variables, as a total, explain approximately 42% of the variance in the academic procrastination.

4

Discussion & Conclusion

According to the research findings of this study, there are negative correlations between students' academic procrastination tendencies and their scores obtained from self-esteem level scale. Having a positive self-esteem requires loading positive feelings to oneself. It is thought that there are negative correlations between academic procrastination tendencies and self-esteem with respect to the fact that academic procrastination is accepted as a problematic behaviour in general. Generally, the findings of the study put forward that there are negative correlations between self-esteem and academic procrastinations (Çakıcı, 2003; Sirois, 2004). According to the research findings, there are significant correlations between students' academic procrastination tendencies and their achievement scores. It is thought that these students have lower academic procrastination tendencies due to the fact that students who are generally successful are mostly keen on fulfilling their responsibilities and doing their homework and they have routines for studying regularly and in a planned way. It is stated in the research findings that there are negative correlations between academic achievement and academic procrastination tendencies (Özer, 2007; Akkaya, 2008). The findings of the study present that there is a positive correlation between students' frequency of using the internet and academic procrastination tendencies. As academic procrastination is generally defined as putting off a task, it is inevitable to have a correlation between using the internet frequently and procrastination. In this sense, it is revealed the fact that students spend their time using the internet becomes an important obstacle for them to fulfil their responsibilities about studying and doing their homework. It is presented in the study that there are positive correlations between having excessive number of siblings and academic procrastination. This situation reveals that students generally have active roles in terms

of their siblings at home and for this reason they have tendencies to procrastination. A research finding which is based on a similar topic has not been found in the literature.

GİRİŞ

Erteleme kavramı birçok bilim insanı tarafından farklı şekilde tanımlanmıştır. Burke ve Yuen (1983) ertelemeyi yapılması gereken bir görevi geciktirmek olarak tanımlarken, Flett, Blankstein ve Martin (1995) ile Milgram, Mey-Tal Levison (1998) bir görevi yerine getirmeyi ya da karar almayı belli bir süre ötelemek olarak ifade etmektedirler. Lay'a (1986) göre erteleme davranışları akılcı olmayan nedenlerle gerçekleşmektedir. Genel olarak yapılan tanımlarda erteleme davranışları bireyin sıkıntılı bir sürece girmesiyle birlikte problem olarak ortaya çıkmaktadır (Ferrari, 1991; Solomon ve Rothblum, 1984). Bununla birlikte bazı araştırmacılar bireylerin gündelik hayatlarında yapması gerekenleri geciktirebilecekleri ancak bunun sıklık ve yoğunluğu söz konusu olduğunda ve bu durumun süreklilik göstermesi hâlinde bunun erteleme olarak tanımlanması gerektiğini ifade etmektedirler (Ferrari, Jonhson, McCowN, 1995; Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986).

Bazı araştırmacılar ertelemeyi davranışsal boyutuyla ele alıp yapılması gereken görevlerin zamanında yerine getirilmemesi ya da ertelenmesi (Senecal, Lavoie ve Koestner, 1997) olarak görürken, diğer araştırmacılar ertelemeyi bilişsel boyutu ile ele alıp düşünce ve amaçların davranışlarla tutarsızlıkları (Bridges ve Roig, 1997; Lay ve Burns, 1991) olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte bazı araştırmacılar ise ertelemeyi duygusal boyutuyla ele alıp ertelemeye bağlı olarak oluşan gerginlik, suçluluk, yetersizlik ve öfke boyutlarını dikkate almaktadır (Knaus, 1998; Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986). Erteleme davranışları gösterenler genel olarak hedef belirlemede ve belirlenen planları gerçekleştirme de sıkıntı yaşamaktadırlar (Lay ve Schouwenburg, 1993) bunun sonucu olarak ertelediği planları gerçekleştirme yerine bundan kaçınmak ya da aşırı çaba göstererek bunun tamamlama eğiliminde olmaktadır (Farran, 2004). Genel olarak erteleme davranışları ile ilgili literatüre bakıldığında iki türünün olduğu görülmektedir. Bunlardan birincisi; bireylerin okul sürecinde gözlemlenen akademik erteleme, ikincisi kişilik özelliğinin bir parçası olarak algılanan kronik erteleme türüdür (Milgram, Sroloff ve Rosenbaum, 1988). Akademik erteleme; durumsal bir erteleme olarak kabul edilmekte, okul ile ilgili görev ve sorumlukların zamanında yerine getirilmemesi ya da ötelenmesi bunun sonucu olarak yaşanılan stres ve üzüntülü olma hâli olarak tanımlanmaktadır (Harris ve Sutton, 1983; Koestner ve Vallerand, 1995).

Erteleme davranışlarında olduğu gibi akademik erteleme davranışları da; bir problem olarak algılanmakla birlikte genel olarak öğrencilerin çoğunluğunda sıklıkla karşılaşılan bir durumdur (Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995). Yapılan çalışmalarda üniversite öğrencilerinin hemen hemen büyük çoğunluğunun akademik erteleme davranışlarında bulunduğu ortaya çıkarılmıştır (Dewitte ve Schouwenburg, 2002 ; Ferrari ve diğer., 1995; Özer, 2005; Potts 1987). Akademik erteleme davranışlarında bulunan bireylerin erteleme eğiliminin okul başarısını olumsuz etkilemesinden ötürü engellenme duygusuna sahip oldukları (Solomon ve Rothblum, 1984; Yorulmaz, 2003) yoğun kaygı yaşadıkları (Ferrari, 1991; Sayers, 2003) bu öğrencilerin görev ve sorumluluklardan kaçtıkları gözlenmektedir (Schouwenburg, 1995).

Akademik erteleme davranışlarının nedenlerine ilişkin çok farklı araştırma bulguları bulunmaktadır. Öğrencilerin mükemmeliyetçi olma düzeyleri ile akademik erteleme eğilimleri

arasında (Flett, Blankstein, Hewwit, ve Koledin, 1992) yine öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri ile erteleme eğilimleri arasında (Senecal ve Guay 2000) pozitif yönde ilişkiler olduğu gözlenmektedir. Kişilik özellikleri ile akademik erteleme eğilimleri arasında ilişkiler olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları da mevcuttur. Özellikle kişilik özelliği olarak dışa dönük (McCown, Petzel ve Rupert, 1987) ve sorumluluk düzeyi yüksek olan öğrencilerin (Lee, Kelly, ve Edwards, 2006) erteleme eğilimlerinin daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Araştırma bulgularına göre akademik başarı ile akademik erteleme düzeyleri arasında negatif yönde korelasyonlar bulunmaktadır (Beswick, Rothblum ve Mann, 1988; Senecal, Koestner ve Vallenard, 1995). Akademik öz yeterlilik ile akademik erteleme arasında yapılan çalışmalar genel olarak öz yeterliliği yüksek olan öğrencilerin daha az akademik erteleme davranışlarında bulunduğunu ortaya koymakla birlikte (Tuckman ve Sexton, 1992; Wolters, 2003) Aydoğan (2008) tarafından yapılan çalışmada akademik öz yeterlilik ile akademik erteleme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Akademik erteleme ile ilişkili olabilecek birçok değişken vardır. Bunlardan biri de benlik saygısıdır (Klassen ve ark., 2008). Leory'e (1996) göre benlik saygısı kendine güvenme ve kabulün genel toplamı olarak ifade edilirken, Aydın (2005) benliği kişinin kendisi ile ilgili algı ve yüklemelerinden oluştuğunu ifade etmektedir. Benlik saygısı yüksek olan kişiler kendileri olumlu algılar, zayıf olduğu noktaların farkındadır ve bunları geliştirme konusunda çabalar (Pope ve McHale, 1988). Benlik saygısı yüksek olan bireylerin aynı zamanda psikolojik olarak da sağlıklı olduğu kabul edilmektedir (Crocker ve Park, 2004). Akademik erteleme ve benlik saygısı ile ilgili lise ve üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalar benzer sonuçlar vermiş, araştırma bulguları benlik saygısı ile akademik erteleme arasında negatif yönde ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur (Aydoğan ve Özbay, 2012; Duru ve Balkıs, 2014; Kınık, 2015).

6

Akademik erteleme sıklığının kuşkusuz öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumsuz etkilerinin olması beklenmektedir. Başarı istenilen hedefe ulaşma düzeyi, program hedefleriyle paralel davranışlar içinde bulunma ve planlanan kazanımlara sahip olma olarak tanımlanmaktadır (Demirtaş ve Güneş, 2002). Akademik başarı ise okullarda derslerde elde edilen bilgi ve becerilerin öğretmenler tarafından takdir edilen not ile ortaya çıkan durumu olarak ifade edilebilir. Bireylerin okul başarılarından, mesleki hayata atılmalarına kadar geçen süreçte bireyler ve aileleri açısından bireyin mevcut donanımı ortaya koymasından ötürü oldukça önemsenmektedir. Akademik erteleme ile akademik başarılar arasındaki ilişkilerin ortaya konulması eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi açısından önemli görülmektedir. Balkıs (2013) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışma akademik erteleme ile tükenmişlik arasında pozitif yönde, akademik erteleme ile akademik başarı arasında negatif yönde ilişki olduğunu, Çakıcı (2003) tarafından yapılan çalışma da kendini başarısız algılayan öğrencilerin akademik erteleme davranışları gösterdiğini ortaya koymuştur.

Akademik erteleme eğilimleri öğrencilerin kardeş sayısından ve internete girme sıklığından da etkilenebilir. Öğrencilerin kardeşleri ile ilgilenme, onlarla zaman geçirme ve interneti sıklıkla kullanmanın akademik erteleme eğilimleri ile ilişkili olması beklenmektedir. Kardeş sayısı ile akademik erteleme eğilimlerini konu alan araştırmalara bakıldığında tek bir araştırma sonucu ile karşılaşılmış elde edilen bulguya göre akademik erteleme ile kardeş sayısı arasında bir ilişki bulunmamıştır (Akdemir, 2013). Bununla birlikte yapılan araştırmalar internete girme sıklığının artması ile akademik erteleme eğilimleri arasında doğrusal bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Çetin ve ark. 2015; Kandemir, 2014; Odacı ve Berber Çelik, 2012).

Öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarında erteleme eğilimlerinin etkileri olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin başarısını olumlu etkileyecek ve artıracak değişkenlerin iyi ortaya konulması ile bu öğrencilerin hem daha başarılı olma konusunda güdülenmeleri artırılacak hem de öğrencilere yapılan yatırımların bir kayba dönüşmesinin önüne geçilecektir. Bu bağlamda bu araştırma ile akademik erteleme ile ilgili olan değişkenlerin akademik erteleme üzerindeki yordama düzeyi ortaya konularak gerekli önlemlerin alınması konusunda araştırma bulgularının alana önemli katkılar getireceği düşünülmektedir. Bu çalışmada (1) akademik erteleme, benlik saygısı, başarı, kardeş sayısı ve internete girme sıklığı arasında ilişki olup olmadığı ve (2) benlik saygısı, başarı durumu, kardeş sayısı, internete girme sıklığının akademik ertelemeyi ne düzeyde yordadığı incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada akademik erteleme ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlerin akademik ertelemeyi ne düzeyde yordadığını ortaya koymak amaçlandığından araştırma nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel modelde gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar

Araştırma İstanbul İli Küçükçekmece Anadolu Lisesinde okuyan 452 lise öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Katılımcıların 210'u (%46) kız, 242'si (% 54) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin 112'si (%25) lise 1,186'sı (%41) lise 2, 154'ü (%34) lise 3. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaş ortalaması 16,35, başarı ortalamaları 73.35'tir. Öğrencilerin 122 'si (%27) günde bir saat, 154'ü (%34) günde iki saat, 100'ü (%22) günde üç saat, 76'sı (%17) günde üç saatten fazla internete girmektedirler. Öğrencilerin kardeş sayısı ortalaması 2.1 olarak hesaplanmıştır. Çalışmada ölçme araçlarını uygulama kolaylığı sağlaması nedeniyle uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Akademik Erteleme Ölçeği: Akademik Erteleme Ölçeği, lise ve üniversite öğrencilerinin okul yaşantısında yapmakla yükümlü oldukları görevleri içeren (ders çalışma, ödev yapma vb.) maddelerden oluşmaktadır. Ölçek 12'si olumlu, 7'si olumsuz olmak üzere 19 maddeden oluşan beşli likert tarzında hazırlanmıştır. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 95'tir. Ölçeğin faktör analizi sonucunda iki faktörden oluştuğu gözlenmiştir. Bu faktörlerden birincisi Erteleme, ikincisi Düzenli ders çalışma alışkanlığı olarak adlandırılmıştır. Akademik erteleme ölçeğinin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin 1. faktörü için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .89, 2. faktörü için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .84'dür. Akademik Erteleme Ölçeği'nin 65 lise öğrencisine on yedi gün ara ile uygulanmasından hesaplanan test-tekrar test korelasyon katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı birinci faktör için .80, ikinci faktör için .82 olarak hesaplanmıştır (Çakıcı, 2003). Bu araştırma da veriler ölçek toplam puanı üzerinden analiz edilmiş, tüm ölçek maddelerinin bu araştırma için hesaplanan Cronbach alfa değeri .83 olarak hesaplanmıştır.

Rosenberg Benlik-Saygısı Ölçeği: Çalışmada öğrencilerin kendilerine verdikleri değeri ölçmek için Rosenberg tarafından geliştirilen Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek

Çuhadarođlu (1986) tarafından Türk kùltürüne uyarlanmış, ölçek beři olumlu, beři olumsuz olmak üzere 10 maddeden oluşmuştur. Ölçek dörtlü likert tarzında hazırlanmış olup ölçekten alınabilecek maksimum puan 40'dır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin üç hafta aralıkla yapılan test-tekrar test yöntemi ile güvenilirlik katsayısı .71 olarak belirlenmiştir. Ters maddeler çevrildikten sonra ölçekten alınan yüksek puan benlik saygısının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu araştırma için ölçeğin Cronbach alpha değeri yeniden hesaplanmış elde edilen değer .79 olarak hesaplanmıştır.

Araştırma da öğrencilerin akademik başarı notları, kardeş sayısı ve internete girme sıklıklarını ortaya koymak amacıyla bilgi formu hazırlanmış ve öğrencilere uygulanmıştır.

İşlem ve Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin toplanması için gerekli etik ve uygulama izinleri alınmış ve öğrencilerle ön görüşmeler yapılarak araştırmanın amacı konusunda kendileri bilgilendirilmiştir. Daha sonra araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrencilere ölçek araçları verilerek uygulama yapılmıştır. Genel olarak öğrencilerin ölçek araçlarını 30 dakikada doldurdukları görülmüştür. Uygulama 455 öğrenci üzerinde yapılmış olmasına karşılık 3 öğrencinin ölçek maddelerine gelişigüzel yanıt verdikleri tespit edilmiş ve bu öğrencilerin kâğıtları puanlamaya dâhil edilmemiştir.

Araştırmada iki değişken arasındaki ilişkinin ortaya konulmasında Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırma da kullanılan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki yordama düzeyini ortaya koymak amacıyla aşamalı regresyon analizi kullanılmıştır. Bu nedenle kategorik değişkenler, düzeylerden biri dışta tutularak düzey sayısının bir eksiği kadar üretilen yapay değişkene (dummy) dönüştürülerek analize alınmıştır. Aşamalı regresyon yöntemi kullanılarak akademik ertelemeyi yordama da anlamlı katkı sağlayan değişkenler tespit edilmiş, bunların her birinin akademik ertelemenin yordanmasında açıklanan toplam varyansa katkıları belirlenmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında sırayla ölçeklerin betimsel istatistiklerine, korelasyon değerlerine ve aşamalı regresyon analizi bulgularına yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan Akademik Erteleme Ölçeği ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Kullanılan ölçeklerin betimsel istatistikleri

Ölçekler	Madde sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Min.	Mak.
Akademik Erteleme	19	68,67	11,68	36,00	92,00
Benlik Saygısı	10	29,86	5,63	16,00	40,00

Tablo 1'de görüldüğü gibi Akademik Erteleme Ölçeği puanlarının ortalaması 68,67, standart sapması 11,68 olarak ölçülmüştür. Ölçekten elde edilen en yüksek puan 92,00 ve en düşük puan 36,00 olarak belirlenmiştir. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği puanlarının ortalaması 29,86, standart sapması ise 5,63 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan en yüksek puan 40,00, en düşük puan ise 16,00'dır.

Araştırmada kullanılan bağımlı ve bağımsız değişkenlerin birbirleri ile ilişkilerine Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişkiler

	1	2	3	4	5
1.Akademik erteleme	--				
2. Benlik saygısı	-.47*	--			
3.Başarı puanı	-.47*	.35*	--		
4.Kardeş sayısı	.33*	-.15*	-.19*	--	
5.İnternete girme sıklığı	.36*	-.10*	.03	.17*	--

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

Tablo 2’de görüldüğü gibi akademik erteleme ölçeği puanları ile benlik saygısı ($r = -.47, p < .01$) ve başarı puanları ($r = -.47, p < .01$) arasında negatif yönde korelasyon bulunmuştur. Diğer bir ifade ile öğrencilerin benlik saygıları ve başarı puanları arttıkça akademik erteleme eğilimleri düşmektedir. Öğrencilerin akademik erteleme ölçeği puanları ile kardeş sayısı ($r = .33, p < .01$) ve internete girme sıklığı ($r = .36, p < .01$) arasında pozitif yönde ilişkiler bulunmaktadır. Diğer bir ifade ile öğrencilerin kardeş sayısı ve internete girme sıklığı arttıkça akademik erteleme eğilimleri de artmaktadır.

Öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin aşamalı regresyon analizine Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Akademik erteleme düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin aşamalı regresyon analizi

Model		B	Stand. hata	Beta	t	R	R ²	R kare değiş. ΔR ²
1	Sabit	45,923	4,394		10,451			
	Başarı Durumu (Başarılı)	,762	,145	,367	-5,268	,467	,218	.22
2	Sabit	47,057	4,223		11,143			
	Başarı Durumu (Başarılı)	,644	,142	,311	4,548	,557	,310	.09
3	Sabit	49,168	4,150		11,847			
	Başarı Durumu (Başarılı)	,611	,138	,295	4,429			
4	Sabit	47,057	4,223		11,143			
	Başarı Durumu (Başarılı)	,611	,138	,295	4,429			
3	Benlik Saygısı	6,736	1,622	,276	4,154	,607	,368	.06
	İnternet Kullanım (5saat)	-7,096	2,095	-.221	3,387			
4	Sabit	50,759	4,067		12,480			
	Başarı Durumu (Başarılı)	,587	,134	,283	4,364			
4	Benlik Saygısı	6,610	1,578	,271	4,188			
	İnternet Kullanım (5 saat)	-6,836	2,040	-.213	-3,351	,648	,420	.05
4	Kardeş sayısı (Üç üstü saat)	-7,753	2,352	-.209	3,297			

Analiz dört aşamada tamamlanmıştır. Analize birinci aşamada akademik erteleme değişkeninde % 22 ile en fazla varyansı açıklayan başarı durumu (başarılı) değişkeni girmiştir. Öğrencilerin başarı puanları ile akademik erteleme leği puanları arasında negatif yönde ancak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Diğer bir ifade ile başarılı öğrencilerin erteleme eğilimleri daha düşük olmaktadır. Analize ikinci aşamada % 9'luk katkı sağlayan benlik leği puanları girmiş böylece açıklanan varyans % 31'e yükselmiştir. Öğrencilerin benlik leği puanları ile akademik erteleme leği puanları arasında negatif yönde ancak anlamlı bir ilişki mevcuttur. Diğer bir ifade ile benlik saygısı yüksek olan öğrencilerin akademik erteleme eğilimleri daha dşktr. Analize nc aşamada varyansa % 6'lık katkı sağlayan internet kullanım sıklığı (5 ve üstü saat) değişkeni girmiş ve açıklanan varyans % 37'ye yükselmiştir. Öğrencilerin akademik erteleme leği puanları ile beş saat ve üstünde internete girme değişkeni arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Diğer bir ifade ile internete girme sıklığı arttıkça öğrencilerin akademik erteleme eğilimleri de artmaktadır. Analize dördüncü ve son aşama da varyansa % 5'lik katkı sağlayan kardeş sayısı ( ve üstünde) girmiş ve açıklanan varyans % 42' ye çıkmıştır. Öğrencilerin üç ve üstü kardeşe sahip olmaları ile akademik erteleme eğilimleri leği puanları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Diğer bir ifade ile öğrencilerin kardeş sayısı arttıkça akademik erteleme eğilimleri de artmaktadır.

TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın amacı, akademik ertelemenin yordaycısı olarak benlik saygısı, başarı ve bazı demografik değişkenlerin rolünü ortaya koymaktı. Araştırma bulguları öğrencilerin akademik erteleme eğilimleri ile başarı puanları arasında negatif yönde ilişki olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte akademik başarı, akademik ertelemeyi en yüksek düzeyde yordayan değişken olarak göze çarpmaktadır. Diğer bir ifade ile öğrencilerin akademik başarıları arttıkça erteleme eğilim düzeyleri de düşmektedir. Bu durum akademik ertelemenin ğrenci başarısı üzerinde önemli bir engel olduğunu ortaya koymaktadır. Genel olarak başarılı öğrencilerin sorumluluklarını, ödevlerini yerine getirme konusunda daha istekli olmaları, daha planlı ve düzenli çalışma aalışkanlıklarına sahip olmaları nedeniyle bu öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin daha düşük olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırma bulgularında da akademik başarı ile akademik erteleme eğilimleri arasında negatif yönde ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır (Akkaya, 2008; akıcı, 2003; eri, avuşoğlu, Gürol, 2015; Lay, Pychyl ve Ferrari, 2004; zer, 2007; Semb, Glick ve Spencer, 1979; Senecal, Koestner ve Vallenard, 1995).

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin akademik erteleme eğilimleri ile benlik düzeyi leği puanları arasında negatif yönde ilişkiler bulunmaktadır. Bununla birlikte araştırma bulgularında grldğ gibi başarı değişkeninden sonra akademik ertelemeyi en yüksek düzeyde ancak ters yönde yordayan değişkenin benlik saygısı olduğu görülmektedir. Bireyin benlik imgesi ile sahip olduğu benlik düzeyi arasındaki fark olarak ifade edilen benlik saygısı (Tzn, 2010), yükseldikçe öğrencilerin akademik erteleme eğilimleri de düşmektedir. Olumlu bir benlik yapısına sahip olmak bireyin kendisine dönük olumlu duygular hissetmesini gerektirmektedir. Akademik erteleme genel olarak problem bir davranış olarak kabul edilmesine istinaden benlik saygısı ile akademik erteleme eğilimleri arasında negatif yönde korelasyon olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte akademik erteleme düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik olarak başarısız olmalarından dolayı benlik saygılarının düşük olduğu tahmin

edilmektedir. Literatürde incelenen araştırmalara bakıldığında araştırma bulgularına benzer sonuçlar elde edildiği gözlenmektedir. Aydoğan ve Özbay (2012) tarafından yapılan bir çalışmada da benlik saygısının akademik ertelemeyi negatif yönde ancak anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya koyulmaktadır. Genel olarak araştırma bulguları da benlik saygısı ile akademik erteleme arasından negatif yönde korelasyonlar olduğunu ortaya koymaktadır (Aydoğan 2008, akıcı, 2003; Sirois, 2004). Watson, (2001) ve Yorulmaz (2003) tarafından yapılan bir çalışmada da akademik erteleme eğilimleri ile öz saygı düzeyleri arasında anlamlı ancak negatif yönde ilişki olduğu gözlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin internete girme sıklığı ile akademik erteleme eğilimleri arasında pozitif yönde korelasyon bulunmuştur. Akademik ertelemenin genel olarak bir işi zamanında yapmama olarak tanımlanması internete sıklıkla girme ile erteleme arasında pozitif bir ilişki çıkmasını beklendik bir duruma dönüştürmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin sıklıkla internette zaman geçirmeleri onların çalışma, ödevlerini yapma, sorumluluklarını yerine getirmede önemli bir engel olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmaların bulguları da mevcut araştırma bulguları ile paralellik göstermekte, araştırmalarda internet bağımlılığı ile akademik erteleme arasında pozitif yönde ilişkiler olduğu gözlenmektedir (Custer, 2016; Hardie ve Tee, 2007; Demir ve Kutlu, 2017).

Araştırma bulguları kardeş sayısının artması ile öğrencilerin akademik erteleme eğilimleri arasında pozitif yönde ilişkiler olduğunu göstermektedir. Bu durum öğrencilerin kardeşleri ile zaman geçirme, onların bakım ihtiyaçlarını karşılamada anne-babalarına yardım etmeleri, onların görev ve sorumluluklarını yerine getirmede destek olmadan kaynaklandığı bu nedenle kardeş sayısının artması ile akademik erteleme davranışlarının ortaya çıktığı düşünölmektedir. Leslie (2005) tarafından yapılan bir araştırmada; ailede kaçınıcı ocuk olma ve akademik erteleme eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiş ancak gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Hammer ve Ferrari (2002) tarafından yapılan bir başka araştırma akademik ertelemenin ailede bulunan ocuk sayısına göre anlamlı farklılıklar oluşturmadığını ortaya koymuştur.

Erteleme, bireylerin gündelik hayatında üzerine düşen sorumlulukları ve yapması gerekenleri zamanında yapması üzerinde önemli bir engel oluşturmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri, başarılı bir öğrenci olmak istemelerinde akademik çalışmalarını ötelemesi bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle akademik ertelemeyi etkileyen değişkenlerin iyi ortaya konulması ve gerekli önlemlerin alınması önemli görölmektedir. Okullarda, akademik ertelemenin önüne geçmek için öğrencilere çalışma programları hazırlanması, görev ve sorumluluklarını zamanında yapan öğrencilerin ödöllandirilmesi ve örnek bir model olarak öğrencilere sunulması gibi yaklaşımlar uygulanabilir. Araştırma bulgularında da göröldüğü gibi benlik saygısı yüksek olan öğrencilerin akademik erteleme eğilimleri düşöktür. Bu nedenle okullarda özellikle rehberlik servislerinin öğrencilerin benlik saygısını geliştirici programlar yapmaları, bu konuda anne babalara eğitimler vermeleri ve benlik saygısı düşük öğrencilere psikolojik destek sağlamaları önerilebilir. İnterneti sıklıkla kullanmak akademik ertelemeyi artırmaktadır. Bu nedenle öncelikle öğrencilerin ve ailelerin bu konuda bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Doğru internet kullanma konusunda okullarda farkındalık çalışmaları yapılması önerilebilir. Araştırma bulgularının değerlendirilmesinde araştırmanın sınırlılıklarını dikkate almak gerekmektedir. Öncelikle araştırma bulguları tek bir devlet

lisesinden elde edilmiştir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarının genellenebilmesi bu ve benzeri araştırmaların farklı örneklem grupları üzerinde yapılması ile mümkündür. Araştırma korelasyonel modelde gerçekleştirildiğinden araştırma bulgularından neden-sonuç bağının kurulmaması gerekir. Akademik erteleme ile ilgili olabilecek başka değışkenleri konu alan araştırmaların yapılması önemli görölmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akdemir, N. T. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin facebook tutumları ile akademik erteleme davranışları ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Akkaya, E. (2007). *Academic procrastination among faculty of education students: the role of gender, age, academic achievement, perfectionism and depression*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğı Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Aydın, B. (2005). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. Ankara: Atlas Yayınları.
- Aydoğın, D. (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Aydoğın, D. & Özbay, Y. (2012). Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı, öz-yeterlilik açısından açıklanabilirliğinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 1-9.
- Balkıs, M. (2013). Academic procrastination academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57-74.
- Balkıs, M. ve Duru, E. (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 159-170.
- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23(2), 207-217.
- Bridges, K. R., & Roig, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking: A re-examination with context controlled. *Personality and Individual Differences*, 22(6), 941-944.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (2007). *Procrastination: Why you do it, what to do about it now*. Hachette UK.
- Custer, N. (2018). Test anxiety and academic procrastination among prelicensure nursing students. *Nursing Education Perspectives*, 39(3), 162-163.
- Çakıcı, Ç. D. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Çetin, F. H., Pamuk, M., & Donmuş, V. (2015). Ergenlerde problemlı cep telefonu kullanımı ile akademik erteleme arasındaki ilişkide internet bağımlılığının aracılık rolünün incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 22(1), 60-61.
- Çeri, B. K., Çavuşoğlu, C., & Gürol, M. (2015). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences*, 34, 385-394.
- Crocker, J. & Park, L. E. (2004). The costly pursuit of selfesteem. *Psychological Bulletin*, 130, 392-414.

- Çuhadaroğlu, F.(1986). *Adölesanlarda benlik saygısı*, (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). Hacettepe Üniversitesi Tıp Fak, Psikiyatri ABD, Ankara.
- Demir, Y., & Kutlu, M. (2017). İnternet bağımlılığı, akademik erteleme ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 61, 91-105.
- Demirtaş, H., & Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı yayıncılık
- Dewitte, S., & Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality*, 16(6), 469-489.
- Duru, E., Duru, S., & Balkıs, M. (2014). Tükenmişlik, akademik başarı ve öz düzenleme arasındaki ilişkilerin analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1263-1284.
- Farran, B. (2004). *Predictors of academic procrastination in college students* (Unpublished Doctoral Dissertation). Fordham University. ABD, New York.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L. & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. New York: Plenum Press.
- Ferrari, J. R. (1991). Self-handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, social-esteem, or both?. *Journal of Research in Personality*, 25(3), 245-261.
- Flett, G. L. Blankstein, K. R., Hewwit, P. L. & Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination. *Social Behavior and Personality*, 20(2), 85- 94.
- Flett, G. L., Blankstein, K. R., & Martin, T. R. (1995). Procrastination, negative self-evaluation, and stress in depression and anxiety. in *Procrastination and Task Avoidance* (pp. 137-167). Springer, Boston, MA.
- Hammer, C. A., & Ferrari, J. R. (2002). Differential incidence of procrastination between blue and white-collar workers. *Current Psychology*, 21(4), 333-338.
- Hardie, E., & Tee, M. Y. (2007). Excessive Internet use: The role of personality, loneliness and social support networks in Internet Addiction. *Australian Journal of Emerging Technologies & Society*, 5(1).
- Harris, N. N., & Sutton, R. I. (1983). Task procrastination in organizations: A framework for research. *Human Relations*, 36(11), 987-995.
- Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling & Development*, 76(3), 317-324.
- Kandemir, M. (2014). Predictors of academic procrastination: coping with stress, internet addiction and academic motivation. *World Applied Sciences Journal*, 32(5), 930-938.
- Kınık, Ö. (2015). *Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile fonksiyonel olmayan tutumları, depresyon düzeyleri ve benlik saygıları arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931.
- Knaus, W. J. (1998). *Do it now! Break the procrastination habit* (2nd edition). New York: John Wiley and Sons.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474 495.
- Lay, C. H., & Burns, P. (1991). And its interaction with optimism. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6(3), 605-617.
- Lay, C. H., & Schouwenburg, H. C. (1993). Trait procrastination, time management. *Journal Of Social Behavior and Personality*, 8(4), 647-662.

- Lee, D., Kelly, K., & Edwards, J. (2006). A closer look at the relationships among trait procrastination, neuroticism, and conscientiousness, *Personality and Individual Differences*, 40, 27-37.
- Leory, M.R. (1996). *Self-presentation, impression, management and interpersonal behavior*, New York: Harper Collins Publishers.
- Leslie, A (2005). "The effect birth order on procrastination". Department of Psychology. Missouri Western State College.
- McCown, W., Petzel, T., & Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. *Personality and Individual Differences*, 8, 781-786.
- Milgram, N. A., Sroloff, B. & Rosenbaum, M. (1988). The Procrastination of everyday life. *Journal of Research in Personality*, 22(2), 197-212.
- Milgram, N. N., Mey-Tal, G., & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 297-316.
- Odacı, H. & Berber Çelik, Ç. (2012). Üniversite öğrencilerinin problemleri internet kullanımlarının akademik öz-yeterlik, akademik erteleme ve yeme tutumları ile ilişkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(1), 389-403.
- Özer, B. U. (2005). *Academic procrastination: Prevalance, self-reported reasons, gender difference and it's relation with academic achievement* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Ankara.
- Pope, A. W., Mcleee, S. M., & Craighead, W. E. (1988). *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. Pergamon Press.
- Potts, T. J. (1987). *Predicting procrastination on academic tasks with self-report personality measures* (Unpublished Doctoral Dissertation). Hofstra University, New York, USA.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387-394.
- Sayers, C. R. (2003). *The psychological implications of procrastination, anxiety, perfectionism, and lowered aspirations in college graduate students* (Doctoral dissertation, Cleveland State University).
- Schouwenburg, H. C. (1995). Academic procrastination. In *Procrastination and Task Avoidance* (pp. 71-96). Springer, Boston, MA.
- Semb, G., Glick, D. M., & Spencer, R. E. (1979). Student withdrawals and delayed work patterns in self-paced psychology courses. *Teaching of Psychology*, 6(1), 23-25.
- Senécal, C., Koestner, R. & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135(1), 607-619.
- Senecal, C., Lavoie, K., & Koestner, R. (1997). Trait and situational factors in procrastination: An interactional model. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12(4), 889.
- Senécal, C., & Guay, F. (2000). Procrastination in job-seeking: an analysis of motivational processes and feelings of hopelessness. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/14011/1/Procrastination%20in%20job-seeking%20-%20An%20analysis%20of%20motivational%20processes%20and%20feelings%20of%20hopelessness.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Sirois, M. F., (2004). Procrastination and counterfactual thinking: Avoiding what might have been. *British Journal of Social Psychology*, 43(2), 269-286.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503.

- Tuckman, B. W., & Sexton, T. L. (1992). Self-Believers Are Self-Motivated; Self-Doubters Are Not. *Personality and Individual Differences, 13*, 425-428.
- Van Eerde, W. E. N. D. E. L. I. E. N., Schouwenburg, H. C., Lay, C. H., Pychyl, A., & Ferrari, J. R. (2004). Procrastination in academic settings and the Big Five model of personality: A meta-analysis. *Counseling the Procrastinator in Academic Settings, 29-40*.
- Watson (2001). Procrastination and the five-factor model: a facet level analysis. *Personality and Individual Differences, 30*, 149-159.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 179-187.
- Yorulmaz, A. (2003). *Erteleme davranışının çeşitli psikolojik değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Adaptation of Sustainability Consciousness Questionnaire

Yücel YÜKSEL¹ 

Mustafa Çizmecioğlu Anatolian High School

Bayram YILDIZ² 

Mustafa Çizmecioğlu Anatolian High School

ABSTRACT

The aim of this study is to translate and adapt the instrument called "Sustainability Consciousness Questionnaire (SCS)" developed by Michalos, Creech, Swayze, Kahlke, Buckler & Rempel (2012) and revised by Gericke, Pauw, Berlung & Olsson (2018) into Turkish. A total of 1085 students from five schools (1 medical high school, 1 vocational high school, 1 science high school, 2 Anatolian high schools) in a medium-sized city located in the Black Sea Region voluntarily participated in the study. For the data analysis, clinging to the original structure of the instrument, EFA (Explanatory Factor Analysis) and CFA (Confirmatory Factor Analysis) were conducted. As a result of EFA, three items were omitted since they have low factor load and they represent other factors at an approximate rate. The EFA and CFA results of SCS, which is composed of three subscales, show that the scale is competent with the original scale and with its Sweden and Taiwan versions. In order to reveal the concurrent validity, standard factor loads, AVE and CR coefficient were calculated and it is found that the calculated values confirm the concurrent validity of the scale. In addition, in order to find out whether the scale has discriminant validity, the AVE values and the squares of the correlation coefficient of each factor belonging to sub-scales are compared, it is revealed that each factor has discriminant validity. Furthermore, item analysis was used to test the scale's discriminant power, and t-test was used so as to calculate the significance of differences between the 27% upper and lower values. In addition, corrected total item correlations were calculated to find out to what extent the items in the scale represent the true individual differences. The results show that the item total correlation values are between .300 and .819, the t-values are calculated between 2.237 and 18.812, which shows that items of the scale are adequately ($p < .05$) discriminant. Lastly, Cronbach α coefficient for the scale in general was calculated 0.860.

Keywords: Sustainability consciousness, instrument development, sustainable development, environmental consciousness

Suggested Citation

Yüksel, Y. & Yıldız, B. (2019). Adaptation of sustainability consciousness questionnaire, *Erciyes Journal of Education*, 3(1), 16-36. DOI: 10.32433/eje.562622



Erciyes University,
Faculty of Education,
Kayseri/TURKEY
*Erciyes Journal of
Education (EJE)*
DOI: 10.32433/eje

SCREENED BY



Type: Research

Article History

Received : 09.05.2019

Accepted : 30.05.2019

Published: 31.05.2019

1. Dr., MEB, Mustafa Çizmecioğlu Anatolian High School, yucelyuksel66@gmail.com
2. MEB, Mustafa Çizmecioğlu Anatolian High School, bayramyildiz36@hotmail.com

Sürdürülebilir Bilinç Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması

Yücel YÜKSEL¹ 

Mustafa Çizmecioğlu Anadolu Lisesi

Bayram YILDIZ² 

Mustafa Çizmecioğlu Anadolu Lisesi

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Michalos, Creech, Swayze, Kahlke, Buckler & Rempel (2012) tarafından geliştirilen, Gericke, Pauw, Berlung & Olsson (2018) tarafından güncellenen orijinal adı "Sustainability Consciousness Questionnaire" olan ölçek aracının Türkçe'ye uyarlanmasıdır. Bu araştırmaya Batı Karadeniz bölgesinin orta ölçekli bir ilinde yer alan 5 okuldan (1 sağlık meslek, 1 endüstri meslek, 1 fen lisesi, 2 anadolu lisesi) toplam 1085 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Verilerin analizinde ölçeğin orijinal yapısına bağlı kalınarak Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. AFA sonucunda üç madde faktör yüklerinin düşük olması ve diğer faktörleri de yaklaşık oranlarda temsil etmesi nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Üç alt ölçekten oluşan SBÖ'nün AFA ve DFA sonuçları ölçeğin orijinal, İsveç ve Tayvan versiyonları ile uygunluk gösterdiğini kanıtlamıştır. Ölçeğin uyum geçerliliğini ortaya koymak için Standart Faktör Yükleri, AVE ve CR değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan değerler ölçeğin uyum geçerliliğini doğrulamaktadır. Ölçeğin ayırma geçerliliğini ortaya koymak amacıyla alt ölçeklere ait her bir faktör için AVE değerleri ile bu faktörler arasındaki korelasyon katsayısının karesi karşılaştırılmış, ayırma geçerliliğinin sağlandığı analizler neticesinde ortaya konmuştur. Ölçeğin ayırt ediciliğini test etmek için madde analizi, üst % 27 ile alt % 27'lik gruplar arasındaki farkların anlamlılığı için t-testi yapılmış, ölçekte yer alan maddelerin kişileri ne derece ayırt ettiğini ortaya koymak için ise düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonlarının .300 ile .819 arasında, t değerlerinin de 2.237 ile 18.812 arasında değiştiği gözlemlenmiş, ölçeğin tüm maddelerinin ayırt edicilik güçlerinin yeterli olduğu ($p<.05$) görülmektedir. Ölçeğin geneli için Cronbach katsayısı 0.860 olarak hesaplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir bilinç, ölçek geliştirme, sürdürülebilir kalkınma, çevre bilinci

Önerilen Atıf

Yüksel, Y. & Yıldız, B. (2019). Sürdürülebilir bilinç ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması, *Erciyes Journal of Education*, 3(1), 16-36. DOI: 10.32433/eje.562622



Erciyes Üniversitesi, Eğitim
Fakültesi, Kayseri/TÜRKİYE
*Erciyes Journal of
Education (EJE)*
DOI: 10.32433/eje

SCREENED BY



Tür: Araştırma

Makale Geçmiş

Gönderim: 09.05.2019

Kabul: 30.05.2019

Yayınlanma: 31.05.2019

1. Dr., MEB, Mustafa Çizmecioğlu Anadolu Lisesi, yucelyuksel66@gmail.com

2. MEB, Mustafa Çizmecioğlu Anadolu Lisesi, bayramyildiz36@hotmail.com

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

First used by Georg Ludwig Hartig in the 18th century, the term “Sustainable development” has gained importance among the policy-makers in a majority of countries since it was discussed in World Commission on Environment and Development (WCED) in 1987. Although it seems to be a simple term, it has a large scope including three basic dimensions as social, economic, and environmental. Specifically, social subthemes can be explained by human rights, peace and human security, health, gender equality, cultural diversity while environmental sub-dimensions are explained by natural sources, climate change, rural development, sustainable urbanization, disaster prevention and mitigation; on the other hand, economic subthemes are related to poverty reduction, corporate responsibility and accountability, and market economy. It is important that these dimensions are considered to be explained with regard to people’s knowledge, attitude, and behaviour.

Purpose

In literature, numerous instruments related to environmental consciousness are used; however, “Sustainability Consciousness Scale” was first introduced to literature by Michalos, Creech, Swayze, Kahlke, Buckler&Rempel (2012), being developed based on UNESCO (2006)’s social, environmental, and economic subthemes, and it was later revised by Gericke et al. (2018) following UNESCO (2006, 2015) subthemes. The scale developed by Michalos et al. (2012) aims to measure knowingness, attitude, and behaviour. The aim of this study is to translate and adapt Sustainability Consciousness Scale into Turkish and contribute to literature with the help of its translated version.

Method

The participants of the study included a total of 1085 students from five schools (1 medical high school, 1 vocational high school, 1 science high school, 2 anatolian high schools) in a medium-sized city located in the Black Sea Region. First of all, the scale was translated into Turkish by the researchers, then by three experts in translation, and lastly by evaluating three different translations, the final draft was prepared by another expert. For the data analysis, clinging to the original structure of the instrument, EFA (Explanatory Factor Analysis) and CFA (Confirmatory Factor Analysis) were conducted. In order to reveal the concurrent validity, standart factor loads, AVE and CR coefficient were calculated. In addition, in order to find out weather the scale has discriminant validity, the AVE values and the squares of the correlation coefficient of each factor belonging to sub-scales are compared. Furthermore, item analysis was used to test the scale’s discriminant power, and t-test was used in order to calculate the significance of differences between the 27% upper and lower values, also corrected total item correlations were calculated to find out to what extent the items in the scale represent the true individual differences. Lastly, Cronbach α coefficient for the scale in general was calculated.

Findings

As a result of EFA, three items were omitted since they have low factor load and they represent other factors at an approximate rate. The EFA and CFA results of SCS, which is composed of three subscales, show that the scale is competent with the original scale and with its Sweden and Taiwan versions. In order to reveal the concurrent validity, standart factor loads, AVE and CR coefficient were calculated and it is found that the calculated values confirm the concurrent validity of the scale. In addition, in order to find out weather the scale has discriminant validity, the AVE values and the squares of the correlation coefficient of each factor belonging to sub-scales are compared, it is revealed that each factor has discriminant validity. Results of item analysis, t-test, and corrected total item correlations show that item total correlation values are between .300 and .819, the t-values are calculated between 2.237 and 18.812, which shows that items of the scale are adequately ($p<.05$) discriminant. Lastly, Cronbach α coefficient for the scale in general was calculated 0.860, which shows that the scale has a higher level of reliability.

Discussion & Conclusion

It is thought that Sustainability Consciousness Scale, adapted into Turkish, will be of service to investigate the profiles of high school students' consciousness and to be used in similar studies. In addition, it is believed that further studies implementing the scale to different groups of students will contribute to the development of the scale's validity and reliability.

GİRİŞ

Sürdürülebilir Kalkınma

İlk defa Georg Ludwig Hartig tarafından 18. Yüzyılda ortaya atılan (Gürlük, 2010) sürdürülebilir kalkınma ifadesi Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu tarafından (WCED) 1987 yılında kullanıldığından beri dünyanın geniş bir kesimindeki politika üreten insanlar tarafından önemli bir kavram olarak ön plana çıkmıştır (Smyth, 2008). Birkaç yıl sonra Uluslararası Doğayı Koruma Birliği (IUCN), Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP) ve Dünya Doğayı Koruma Vakfı (WWF) sürdürülebilir kalkınmanın tanımının genişletmiş ve “ekosistemlerin taşıma kapasitesini dikkate alarak insan hayatının kalitesini arttırmak” olarak tanımlamışlardır (IUCN / UNEP / WWF, 1991). 1992 yılında Rio de Janeiro kentinde yapılan Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı’nda hükümet ve kuruluşlar için sürdürülebilir kalkınma eylem planı hazırlanmış, önce yerelde ardından ulusal ve küresel çapta uygulamaya konulmuştur (Summers&Childs, 2007).

Sürdürülebilir kalkınma basit bir kavram gibi görünmesine rağmen, oldukça geniş bir yelpazeye sahip olup sosyal, ekonomik ve çevresel olmak üzere üç temel boyuttan (Giddings, Hopwood & O’Brien, 2002) oluşmaktadır (Harris, 2000; Holmberg ve Sandbrook, 1992; Islam, Munasinghe ve Clarke, 2003; Summers&Childs, 2007). Çevresel boyutu doğal çevre ve biyolojik çeşitliliğin korunmasını (Atkinson, Dietz & Neumayer, 2007), ekonomik boyutu doğal kaynakların kullanılmasını (Kophina, 2014) sosyal boyut ise kültürel çeşitlilik ve ahengin korunmasını (Moffat, 1996) ön plana çıkarmaktadır. Bu üç temel boyut Rio kentinde yapılan toplantıdan itibaren Birleşmiş Milletler gibi uluslararası örgütler tarafından onaylanmış, hükümetler ve sivil toplum kuruluşları tarafından da desteklenmiştir (Lehtonen, 2009). UNESCO (2006, 2015)’e göre Sosyal alt temalar insan hakları, barış ve insanların güvenliği, sağlık, cinsiyet eşitliği, kültürel çeşitlilik, Çevresel alt temalar doğal kaynaklar, iklim değişikliği, kırsal kalkınma, sürdürülebilir kentleşme, doğal felaketleri önleme, Ekonomik alt temalar yoksulluğun azaltılması, kurumsal sorumluluk ve hesap verilebilirlik, Pazar ekonomisi olarak ifade edilmektedir. Bu boyutlar insanların bilgi, tutum ve davranışları bağlamında ifade edilebilir nitelikte olmalıdır (Gericke, Pauw, Berlung&Olsson, 2018).

Sürdürülebilir Bilinç

Bilinç kavramının psikolojik araştırmalarda pek çok tanımı vardır. Bilinç genel olarak üç tema altında incelenmektedir. Birincisi insanın kendini yaşadığı çevreden ayırması, ikincisi uyanık olma durumu ve üçüncüsü ise bireyin herhangi bir şeyin farkında olması ve onun hakkında bilgiye sahip olmasıdır (Velmans, 2009a). Birey bir şeyin farkında ise onun bilgisine de sahiptir şeklinde algılanmasına rağmen bilgi bazen farkında olmadan da vardır ve bu nedenle farkındalık her zaman bilgi içerir denilemez. Bu gerekçe ile farkındalık sürecin kendisi olarak kabul edilmekle birlikte, bu süreçte edinilen tüm deneyimler bu sürece dahil edilebilir. Bilinç bunların yanında tecrübe etmek olarak da tanımlanmaktadır (Velmans, 2009b).

Sürdürülebilir bilinç ise sürdürülebilirlik olgusunun farkında olma durumu olarak ifade edilebilir (Gericke vd., 2018). Bu farkında olma durumu duygu, inanış ve hareketlerle ilişkilendirilen algı ve tecrübeleri içerir (Gericke vd., 2018). Bunlar kendimizle ilişkilendirdiğimiz deneyimler veya algılar ile ilintilidir. Velmans (1999)’a göre algı farkındalığa, bilgi beyin

tarafından işlenmek üzere tam olarak algılandığında dönüşür. Bu gerekçeden yola çıkarak bir ölçme aracı kullanılarak ve buna da açıklama gerektiren sorular dahil edilerek bireylerin sürdürülebilir bilinç düzeyleri ile ilgili bilgi toplanabilir (Gericke vd., 2018). Sürdürülebilir bilinç kavramı tamamen işlemseldir ki farkındalığın psikolojik doğasını önceden kestirebilmek imkansızdır. Bu nedenden dolayı da beyin ile ilişkilendirilmiştir. Bu ilişki farkındalığın daha indirgemeci (basite indirgeyerek anlama) teoriler ile bağlantılıdır. Bu ölçme aracı geliştirilirken amaç Sürdürülebilirlik Bilinci kavramına daha işlemsel açıdan bakarak paydaşların müdahalelerini ölçmektir. Ölçeğin hazırlanmasının temel amacı farklı grupların toplum temelli çalışmalar sonucu ortaya çıkan veya zamana yayılan ve tekrar eden davranışlarını ölçebilmektir (Gericke vd., 2018).

Çevresel Bilinçten Sürdürülebilir Bilince

Çevre sorunları toplumsal ve ekonomik boyutları da olan karmaşık sorunlardır. Bu yüzden bu sorunlara sadece çevresel konulara odaklanarak çözüm üretmek zordur. Çevresel konulara odaklanmanın yanında toplumsal ve ekonomik temelli çözüm yolları üretmek gerekmektedir (Le Blanc, 2015; UN, 2015). Dolayısıyla çevre sorunlarına çözüm bulma noktasında bireylerde çevre bilincini arttırmanın yanında sosyal ve ekonomik boyutlarıyla birlikte sürdürülebilirlik bilincini de arttırmak şarttır (Gericke vd., 2018).

Çevre bilinci kavramına yönelik birçok ölçme aracı kullanılmasına rağmen (Kollmuss & Agyeman, 2002; Schlegelmilch, Bohlen, & Diamantopoulos, 1996; Sharma & Bansal, 2013) Sürdürülebilir Bilinç ölçeği ilk kez Michalos, Creech, Swayze, Kahlke, Buckler&Rempel (2012) tarafından UNESCO (2006) alt temalarına uygun olarak hazırlanmış, Gericke vd. (2018) tarafından UNESCO (2006, 2015) alt temalarına uygun olarak güncellenmiştir. Michalos vd. (2012) UNESCO'nun sosyal, çevresel ve ekonomik alt temalarını kullanarak bilgi, tutum ve davranışı ölçme amacıyla sürdürülebilir bilinç ölçeğini geliştirmişlerdir. UNESCO'nun alt temalarının başlangıç noktası olarak kullanılmasının nedeni daha bütüncül bir yapıya sahip olmasıdır (Gericke vd., 2018). Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerine yönelik hazırlanan Sürdürülebilirlik Bilinci Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlamak ve literatüre kazandırmaktır. Literatür incelendiğinde çevreye yönelik tutum üzerine yapılmış ve uyarlanmış ölçekler bulunmasına rağmen, çevresel tutum faktörünü genişleterek sürdürülebilir bilinç olarak çok boyutlu açıdan (çevresel, ekonomik, sosyal) ele alan ölçeklerin azlığı dikkat çekmektedir. Bu çalışma literatürdeki önemli bir eksiği gidererek çevre bilincini sürdürülebilir bilinç olarak (bilgi, tutum, davranış) ele alması bakımından önemlidir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Bu araştırmaya Batı Karadeniz bölgesinin orta ölçekli bir ilinde yer alan 5 okuldan (1 sağlık meslek, 1 endüstri meslek, 1 fen lisesi, 2 anadolu lisesi) toplam 1085 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Ölçeğin orijinal hali lise öğrencilerine yönelik olarak hazırlandığı için bu çalışma da lise öğrencileri üzerine yapılmıştır. Öğrencilerin 99 tanesi (% 9.1) Endüstri meslek lisesine, 48 tanesi (% 4.4) sağlık meslek lisesine, 889 tanesi (% 81.9) Anadolu lisesine ve 49 tanesi (% 4.5) fen lisesine devam etmektedirler. Öğrencilerin 616 tanesi (% 56.8) kız, 469 tanesi (% 43.2) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. 342 tanesi 9 (% 31.5), 270 tanesi 10 (% 24.9), 308 tanesi 11 (% 28.4) ve 165 tanesi de 12. sınıfta (% 15.2) eğitimlerine devam etmektedirler. Öğrencilerin 93 tanesi (% 8.6)

14, 321 tanesi (% 29.6) 15, 297 tanesi (%27.4) 16, 290 tanesi (% 26.7) 17 ve 84 tanesi (% 7.7) ise 18 yaşındadır.

Ölçme Aracı

Michalos vd., (2012) tarafından geliştirilen SBÖ'nin İngilizce Orijinal versiyonu SocialIndicatorsResearch dergisinden elde edilmiş ve Türkçe'ye uyarlanması için gerekli izinler alınmıştır. Ölçek toplamda 50 madde ve 3 alt ölçekten (Bilgi, Tutum ve Davranış) oluşmaktadır. Her alt ölçek şekil 1'de görüldüğü üzere ekonomik, sosyal ve çevresel faktörler içermektedir. Ölçek "kesinlikle katılıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" aralığında değişen beşli likert yapısındadır. Orijinal ölçekte yer alan "bilmiyorum- don'tknow" ifadesi öğrencilerin kafasını karıştırmaması açısından ölçüğe dahil edilmemiştir.



Şekil 1. Sürdürülebilir Bilinç Ölçeği alt ölçekler ve faktörleri

SBÖ'ye ait alt ölçekler, faktör ve faktörlere ait ölçek maddeleri Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. SBÖ'nün alt ölçek, faktör ve faktörlere ait ölçek maddeleri

Alt ölçekler	Faktörler	Soru numaraları
Bilgi	Ekonomik	1, 11, 14, 15, 17
	Sosyal	2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 18
	Çevre	3, 4, 12, 16, 19
Tutum	Ekonomik	22, 25, 26, 31
	Sosyal	20, 21, 28, 29, 30, 32
	Çevre	23, 24, 27, 33
Davranış	Ekonomik	39, 42, 44, 49
	Sosyal	37, 38, 46, 47, 48, 50
	Çevre	34, 35, 36, 40, 41, 43, 45

Türkçeye Uyarlama

SBÖ önce araştırmacılar tarafından ardından da konunun uzmanı olan üç tercüman tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Tercümanlar tarafından birbirinden bağımsız olarak yapılan çeviriler hem İngilizce hem de Türkçe'ye ana dil seviyesinde hâkim bir başka uzman tarafından çevrilmiş ve değerlendirilmiştir. Ardından ölçek maddeleri anlaşılabilirliği ve dilbilgisi açısından incelenmiş, Türkçe'ye çevirisi bu şekilde tamamlanmıştır. Ölçek 60 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmış, öğrencilerin anlamakta zorlandıkları maddeler belirlenmiş ve bu maddeler üzerinde yeniden çalışma yapılarak anlaşılabilir hale getirilerek ölçeğe son hali verilmiştir. Son haline getirilen ölçek geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmak üzere 1085 öğrenciye uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

1.Verilerin analizinde SPSS 22.0 ve AMOS 23.0 paket programları kullanılmıştır.

2. Ölçeğin faktör yapısını incelemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA ana yapıya ait belirlenen alt boyutların istatistiksel olarak ortaya konulması için kullanılmaktadır (Kartal ve Bardakçı, 2018; Sharma, 1996). Açıklayıcı faktör analizinde ölçekte yer alan bir maddenin tanımlanacak olan bir faktörde yer alıp almaması, o faktörle olan ilişkisini gösteren yük değerinin yüksek olup olmamasına bağlıdır (Büyüköztürk, 2004). Ölçekte yer alması düşünülen her bir maddenin faktör yük değerinin 0.50'nin üzerinde olması uygun bir ölçüt olmakla birlikte (Hair, Black, Anderson&Babin, 2009), 0.30 olan maddeler de ölçekte tutulabilir (Kline, 1994).

3.Ölçeğin orijinal ölçek ile olan uygunluğunu faktör yapısı bakımından incelemek ve ortaya koymak için DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) kullanılmıştır. DFA öncesinde AFA ile ortaya konan yapının başka bir örneklemeden elde edilen verilerle uyumlu olup olmadığını test etmektedir (Kartal ve Bardakçı, 2018). DFA ile ölçeğin model yapısının verilerle uyum gösterip göstermediği uyum indeksleri yardımıyla belirlenir (Özdamar, 2017). Analizlerde hangi uyum kriterlerinin kullanılacağına dair kesin bir görüş olmamakla birlikte χ^2/sd (ki-kare uyum testi), NFI (Normed Fit Index-Normlaştırılmış Uyum Testi), TLI (Tucker-Lewis Index- Tucker-Lewis İndeksi), IFI (Incremental Fit Index- Artan Uyum İndeksi), CFI (Comperative Fit Index- Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), RMSEA (RootMeanSquareResidual- Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü) ve SRMR (StandardizedRootMeanSquareResidual- Standartlaştırılmış Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü) indeks değerleri yaygın olarak kullanılmaktadır (Karagöz, 2017).

4.Ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliğini ortaya koymak için İç Tutarlılık Ölçütüne Dayalı madde analizi (t-testi) yapılmıştır. Bir maddenin toplamla korelasyonunun düşük olması farklı bir özelliği ölçtüğü anlamına gelmekte (Karasar, 1995), madde toplam korelasyonunun 0.30'un üzerinde olması o madde için yeterli (Tavşancıl, 2002) kabul edilmektedir. İç tutarlılık ölçütüne dayalı madde analizinde ölçek puan dağılımının % 27'lik üst grubu ile % 27'lik alt grubu belirlenerek, bu iki grup arasında t testi yapılmış, t değerleri hesaplanmıştır. Bulunan t değerleri maddelerin ayırt etme gücünü göstermekte, t değeri arttıkça maddenin ayırt etme gücü de artmaktadır (Tavşancıl, 2006). Ölçeğin maddelerinin bütünü temsil gücünü belirleyebilmek için madde toplam korelasyonu incelenmiştir.

5.Ölçeğin güvenilirliğinin tespiti için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmış, ölçeğin uyum geçerliliğinin tespiti için Standart Faktör Yükleri, AVE ve CR değerleri incelenmiş, Ayırma geçerliliğinin tespiti için faktörler arası korelasyon değerlerinin kareleri ve AVE Değerleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

BULGULAR

Ölçeğin Geçerlilik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Yapı geçerliliği bir ölçeğin bir fenomeni tam ve yansız olarak ölçmesi için kurgulanmasıdır (Özdamar, 2017). Ölçekteki soruların yapısı Açıklayıcı Faktör Analizi ile sorgulanmalıdır (Kartal ve Bardakçı, 2018). Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) uygunluk katsayısının 0,793 ve Barlet testi ki kare değerinin 32198.496 ($p<.001$) olması veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Faktör analizi için KMO değerinin 0.60'dan yüksek olması (Büyüköztürk, 2004) gerekli olup, 0.70-0.79 arası değerler örneklem yeterliliği için "iyi" olarak kabul edilmektedir (Kartal ve Bardakçı, 2018). AFA sonuçları Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. SBÖ'ye ilişkin AFA sonuçları

Bilgi	Döndürme Sonrası Yük Değerleri							
	Ekonomik	Sosyal	Çevre	Madde	Tutum	Davranış		
Madde	Ekonomik	Sosyal	Çevre	Madde	Ekonomik	Sosyal	Çevre	
1	.828		22		.769	39	.797	
11	.823		25		.810	42	.862	
14	.801		26		.649	44	.860	
15	.721		31		.518	49	.884	
17	.673		20			37	.795	
2		.747	21		.680	38	.803	
5		.618	28		.767	46	.651	
6		.762	29		.658	47	.559	
7		.791	30		.708	48	.647	
8		.845	32		.848	50	.820	
9		.773	23			.681	34	.586
18		.734	24			.777	35	.569
3			.786	27		.857	36	.748
4			.847	33		.831	40	.574
12			.774				41	.774
16			.823				43	.592
19			.649					
Açıklanan Varyans: % 62.428			Açıklanan Varyans: % 59.486			Açıklanan Varyans: % 60.758		
Faktör 1: % 36.305			Faktör 1: % 30.050			Faktör 1: % 30.015		
Faktör 2: % 16.403			Faktör 2: % 17.418			Faktör 2: % 16.785		
Faktör 3: % 9.721			Faktör 3: % 12.018			Faktör 3: % 13.959		

Açıklayıcı faktör analizi sonucunda Bilgi alt ölçeğinde toplam varyansın % 62.428'ini açıklayan ve özdeğeri 1'den büyük olan 3 faktör elde edilmiştir. Birinci faktör toplam 5 maddeden (1, 11, 14, 15 ve 17), ikinci faktör 7 maddeden (2, 5, 6, 7, 8, 9 ve 18) ve üçüncü faktör 5 maddeden (3, 4, 12, 16 ve 19) oluşmaktadır. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri 0.518-0.810

arasında, ikinci faktörde yer alan maddelerin 0.613- 0.848 ve üçüncü faktörde yer alan maddeler 0.681- 0.857 arasında değişmektedir.

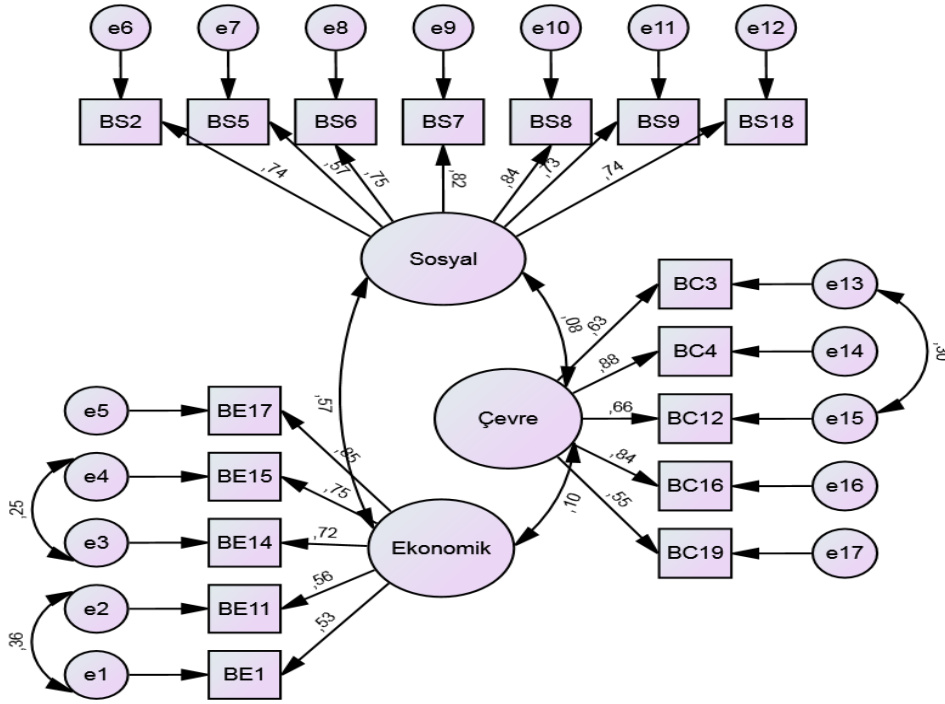
Tutum alt ölçeğinde toplam varyansın % 59.486'sını açıklayan ve özdeğeri 1'den büyük olan 3 faktör elde edilmiştir. Birinci faktör toplam 4 maddeden (39, 42, 44 ve 49), ikinci faktör 6 maddeden (20, 21, 28, 29, 30 ve 32) ve üçüncü faktör 4 maddeden (23, 24, 27 ve 33) oluşmaktadır. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri 0.797-0.884 arasında, ikinci faktörde yer alan maddelerin 0.618- 0.845 ve üçüncü faktörde yer alan maddeler 0.649- 0.823 arasında değişmektedir.

Davranış alt ölçeğinde toplam varyansın % 60.758'ini açıklayan ve özdeğeri 1'den büyük olan 3 faktör elde edilmiştir. Birinci faktör toplam 4 maddeden (22, 25, 26 ve 31), ikinci faktör 6 maddeden (37, 38, 46, 47, 48 ve 50) ve üçüncü faktör 6 maddeden (34, 35, 36, 40, 41 ve 43) oluşmaktadır. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri 0.673-0.828 arasında, ikinci faktörde yer alan maddelerin 0.559- 0.820 ve üçüncü faktörde yer alan maddeler 0.569- 0.774 arasında değişmektedir.

Ölçekte yer alması düşünülen her bir maddenin faktör yük değerinin 0.50'nin üzerinde olması uygun bir ölçüttür (Hair, Black, Anderson&Babin, 2009). Ölçekte yer alan maddelerden 10 (.285), 13 (.438) ve 45 (.356) faktör yüklerinin düşük olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır.

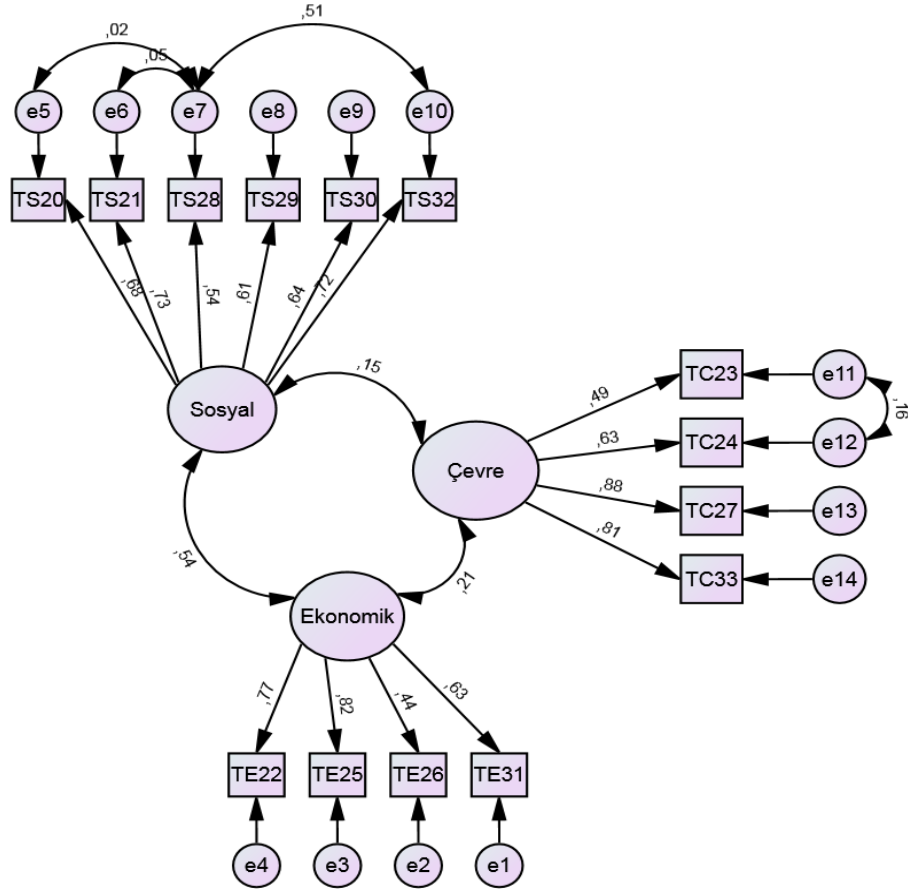
AFA sonucu elde edilen üç faktörlü yapının Türk öğrencilerden oluşan örnekleme doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya koymak üzere şekil 1'deki ölçek yapısına uygun olarak her bir alt ölçek için ayrı ayrı (Bilgi, Tutum, Davranış) Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

Bilgi alt ölçeği için yapılan DFA analizi sonucunda modelin bu araştırmanın verileriyle iyi bir uyum sergilediğini göstermiştir ($\chi^2/df=4.92$; CFI = 0.924; IFI = 0.935; NFI = 0.936; RMSEA = 0.064). Şekil 2'deki ilişkileri belirten oklar üzerinde görüntülenen değerler standardize edilmiş beta değerleridir ve ait olduğu maddenin faktör yüklenimini göstermektedir (Kartal ve Bardakçı, 2018). Üç faktörlü bu yapıda faktör yükleri 0.53 ile 0.88 arasında değişmektedir ve maddelere ait faktör yükü için yeterli değerlerdir. Regresyon katsayıları anlamlılık testleri ile incelendiğinde bilgi ölçeğinin tüm maddelerinin faktör yüklerinin anlamlı olduğu ($p<.05$) görülmektedir. DFA neticesinde elde edilen bulgular AFA analizi ile ortaya konan bulgular ile örtüşmektedir.



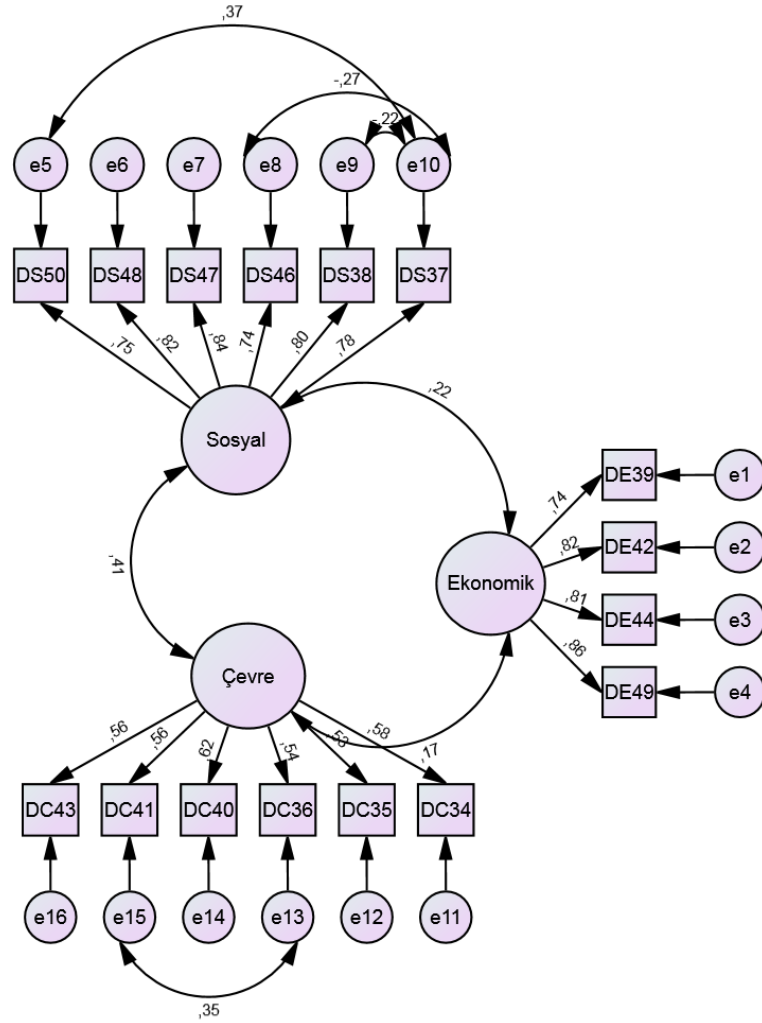
Şekil 2. SBÖ Bilgi Alt Ölçeğine İlişkin Yapısal Model

Tutum alt ölçeği için yapılan DFA analizi sonucunda modelin bu araştırmanın verileriyle iyi bir uyum sergilediğini göstermiştir ($\chi^2/df=3.99$; CFI = 0.954; IFI = 0.946; NFI = 0.962; RMSEA = 0.075). Faktör yükleri 0.44 ile 0.88 arasında değişmekte olup, tüm maddelerin faktör yükleri anlamlıdır ($p < .05$). DFA neticesinde elde edilen bulgular AFA analizi ile ortaya konan bulgular ile paralellik göstermektedir.



Şekil 3. SBÖ Tutum Alt Ölçeğine İlişkin Yapısal Model

Davranış alt ölçeği için yapılan DFA analizi sonucunda modelin bu araştırmanın verileriyle iyi bir uyum sergilediğini göstermiştir ($\chi^2/df = 4.97$; CFI = 0.924; IFI = 0.924; NFI = 0.912; RMSEA = 0.084). Faktör yükleri 0.54 ile 0.86 arasında değişmekte olup, tüm maddelerin faktör yükleri anlamlıdır ($p < .05$). DFA sonucu elde edilen bulgular AFA analizini doğrulamaktadır.



Şekil 4.SBÖ Davranış Alt Ölçeğine İlişkin Yapısal Model

Sonuç olarak bilgi, tutum ve davranış alt ölçekleri için ayrı ayrı yapılan DFA analizleri neticesinde modelin bu araştırmanın verileri ile iyi uyum sağladığı tespit edilmiştir.

Ölçeğin Uyum ve Ayırma Geçerliliği Sonuçları

Ölçeğin uyum geçerliliğini ortaya koymak için Standart Faktör Yükleri, AVE ve CR değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin uyum geçerliliğinin sağlanması için hesaplanan AVE değerlerinin 0.5'ten büyük olması, CR katsayısının 0 ile 1 arasında değişen değerler alması gerekmektedir (Kartal ve Bardakçı, 2018). CR katsayısı 0.7'den büyük olan faktörün yüksek yapı güvenilirliğine sahip olduğu, 0.6 ile 0.7 arasında olduğu zaman ise kabul edilebilir güvenilirlik düzeyini ifade etmektedir (Kartal ve Bardakçı, 2018). SBÖ'nün Tutum alt ölçeği için faktör yükleri 0.518 ile 0.845 arasında, AVE değeri 0.53, CR katsayısı 0.724, Bilgi alt ölçeği için faktör yükleri 0.498 ile 0.886 arasında, AVE değeri 0.56, CR katsayısı 0.645, Davranış alt ölçeği için faktör yükleri 0.578 ile 0.789 arasında, AVE değeri 0.51 ve CR katsayısı ise 0.704 olarak hesaplanmıştır. Uyum geçerliliği

literatürde aynı yapıyı temsil eden maddelerin birbirleri ile ilgili olduğunu ve tek bir kavramsal yapıyı ölçtüğünü ifade etmektedir (Kartal ve Bardakçı, 2018). Faktör yükleri, AVE ve CR değerleri ölçeklerin uyum geçerliliğini doğrulamaktadır.

Ölçeğin ayırma geçerliliğini ortaya koymak amacıyla alt ölçeklere ait her bir faktör için AVE değerleri ile bu faktörler arasındaki korelasyon katsayısının karesi karşılaştırılmıştır. Ayırma geçerliliğinin sağlanması için faktörlerin AVE değerlerinin korelasyon katsayılarının karesinden büyük olması gerekmektedir (Field, 2013). Tutum ($AVE_{Tutum} > 0.075$) ve Bilgi ($AVE_{Bilgi} > 0.085$) faktörlerinde olduğu gibi diğer faktörlerde de bu varsayımın karşılandığı ve bu nedenle ölçeğin ayırma geçerliliğinin sağlandığı analizler neticesinde ortaya konmuştur.

Ölçeğin Madde Analizi Sonuçları

Ölçeğin ayırt ediciliğini test etmek için madde analizi, üst % 27 ile alt % 27'lik gruplar arasındaki farkların anlamlılığı için t-testi yapılmış, ölçekte yer alan maddelerin kişileri ne derece ayırt ettiğini ortaya koymak için ise düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır (Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004). Bunun yanında T değerleri değerlendirilmiştir. T değerlerinin yüksek olması ölçeğin ayırt etme gücünün de yüksek olduğu anlamına gelir (Tavşancıl, 2006). Analiz sonuçları Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. SBÖ Madde Analizi ve % 27 Alt-Üst Gruplar Arasındaki Farklar

Madde No	Alt Ölçekler										
	Bilgi		Tutum		Davranış						
t	p	MTK	t	p	MTK	t	p	MTK			
1	15.473	.00	.458	22	15.570	.00	.489	39	2.237	.00	.320
11	13.527	.00	.449	25	16.959	.00	.487	42	3.058	.00	.300
14	16.204	.00	.819	26	6.879	.00	.510	44	7.778	.00	.375
15	16.044	.00	.517	31	15.833	.00	.433	49	2.217	.00	.420
17	18.812	.00	.547	20	16.247	.00	.451	37	12.012	.00	.367
2	13.028	.00	.410	21	18.979	.00	.510	38	11.293	.00	.348
5	9.898	.00	.319	28	13.014	.00	.377	46	12.783	.00	.369
6	15.731	.00	.454	29	16.640	.00	.458	47	11.842	.00	.372
7	16.420	.00	.497	30	15.111	.00	.414	48	12.225	.00	.388
8	13.733	.00	.457	32	13.933	.00	.432	50	12.586	.00	.671
9	13.517	.00	.428	23	5.003	.00	.507	34	12.739	.00	.413
18	15.701	.00	.461	24	8.301	.00	.608	35	9.325	.00	.585
3	10.324	.00	.356	27	9.050	.00	.545	36	10.484	.00	.331
4	8.253	.00	.302	33	8.684	.00	.409	40	14.792	.00	.470
12	8.319	.00	.589					41	11.092	.00	.363
16	8.247	.00	.400					43	13.830	.00	.427
19	9.532	.00	.632								

MTK= Madde Toplam Korelasyonu

Tablo 3 incelendiğinde ölçekte yer alan maddelerin madde toplam korelasyonlarının .300 ile .819 arasında, t değerlerinin de 2.237 ile 18.812 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin madde toplam korelasyon değerleri 0.30 ve üzerinde ölçülmüş olup bu değerler ölçek maddelerinin hepsinin ölçeğin bütününe yeterli ölçüde temsil ettiği anlamına gelmektedir

(Büyüköztürk, 2004). Ölçeğin tüm maddelerinin ayırt edicilik güçlerinin yeterli olduğu ($p < .05$) görülmektedir.

Ölçeğin Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Bir ölçme aracının güvenilirliğinin önemli bir göstergesi olan Cronbach α iç tutarlılık katsayısı diğer güvenilirlik katsayıları gibi kabaca 0.70'ın büyük bir değer alırsa (Özdamar, 1999) ölçeğin güvenilir olduğu yönünde yorumlanabilir. SBÖ'nün alt ölçekleri ve maddelerine ait Cronbach α katsayıları incelendiğinde (Tablo 4) ölçeğin maddelerine ait Cronbach α katsayılarının 0.655 ile 0.882 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin geneli için Cronbach α katsayısı 0.860 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçları ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. SBÖ Maddelerine İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Bilgi		Tutum		Davranış	
Madde No	Cronbach α	Madde No	Cronbach α	Madde No	Cronbach α
1	0.861	22	0.869	39	0.863
11	0.725	25	0.725	42	0.865
14	0.866	26	0.715	44	0.746
15	0.745	31	0.808	49	0.723
17	0.655	20	0.817	37	0.714
2	0.825	21	0.682	38	0.817
5	0.812	28	0.706	46	0.705
6	0.744	29	0.867	47	0.681
7	0.736	30	0.891	48	0.693
8	0.820	32	0.865	50	0.806
9	0.805	23	0.745	34	0.769
18	0.793	24	0.781	35	0.741
3	0.688	27	0.709	36	0.816
4	0.701	33	0.865	40	0.863
12	0.802			41	0.867
16	0.867			43	0.882
19	0.865				

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sürdürülebilir Bilinç Ölçeği Türkçe'ye tercümesinin ardından, öğrencilere uygulanmış ve ölçeğin geçerlik, güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin orijinal yapısına bağlı kalarak istatistiksel analizler yapılmıştır. Ölçeğin orijinal yapısı İsveç (Gericke vd., 2018) ve Tayvan (Olsson, Gericke, Pauw, Berlund&Chang, 2019) modellerinde de benzer biçimde korunmuştur. Analiz sonuçları üç madde dışında ölçeğin orijinal versiyonu, İsveç ve Tayvan versiyonları ile paralellik gösterdiğini ispatlamaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak amacıyla orijinal yapısına bağlı kalarak faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda Bilgi alt ölçeğinde toplam varyansın % 62.428'ini açıklayan ve özdeğeri 1'den büyük olan 3 faktör elde edilmiştir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri 0.518-0.810 arasında, ikinci faktörde yer alan maddelerin 0.613- 0.848 ve üçüncü faktörde yer alan maddeler 0.681- 0.857 arasında değişmektedir. Tutum alt ölçeğinde toplam varyansın % 59.486'sını açıklayan ve özdeğeri 1'den büyük olan 3 faktör elde edilmiştir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri 0.797-0.884 arasında, ikinci faktörde yer alan maddelerin 0.618- 0.845 ve üçüncü faktörde yer alan maddeler 0.649- 0.823 arasında değişmektedir. Davranış alt ölçeğinde toplam varyansın % 60.758'ini açıklayan ve özdeğeri 1'den büyük olan 3 faktör elde edilmiştir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri 0.673-0.828 arasında, ikinci faktörde yer alan maddelerin 0.559- 0.820 ve üçüncü faktörde yer alan maddeler 0.569- 0.774 arasında değişmektedir.

AFA sonucu elde edilen üç faktörlü yapının Türk öğrencilerden oluşan örnekleme doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya koymak üzere Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Bilgi ($\chi^2/df = 4.92$; CFI = 0.924; IFI = 0.935; NFI = 0.936; RMSEA = 0.064), Tutum ($\chi^2/df = 3.99$; CFI = 0.954; IFI = 0.946; NFI = 0.962; RMSEA = 0.075) ve Davranış ($\chi^2/df = 4.97$; CFI = 0.924; IFI = 0.924; NFI = 0.912; RMSEA = 0.084) alt ölçekleri için yapılan DFA analizi sonucunda modelin bu araştırmanın verileriyle iyi bir uyum sergilediğini göstermiştir.

SBÖ'nün Tutum alt ölçeği için faktör yükleri 0.518 ile 0.845 arasında, AVE değeri 0.53, CR katsayısı 0.724, Bilgi alt ölçeği için faktör yükleri 0.498 ile 0.886 arasında, AVE değeri 0.56, CR katsayısı 0.645, Davranış alt ölçeği için faktör yükleri 0.578 ile 0.789 arasında, AVE değeri 0.51 ve CR katsayısı ise 0.704 olarak hesaplanmıştır. Uyum geçerliliği literatürde aynı yapıyı temsil eden maddelerin birbirleri ile ilgili olduğunu ve tek bir kavramsal yapıyı ölçtüğünü ifade etmektedir (Kartal ve Bardakçı, 2018). Faktör yükleri, AVE ve CR değerleri ölçeklerin uyum geçerliliğini doğrulamaktadır.

Ölçeğin ayırma geçerliliğini ortaya koymak amacıyla alt ölçeklere ait her bir faktör için AVE değerleri ile bu faktörler arasındaki korelasyon katsayısının karesi karşılaştırılmıştır. Ayırma geçerliliğinin sağlanması için faktörlerin AVE değerlerinin korelasyon katsayılarının karesinden büyük olması gerekmektedir. Ölçeğin tüm faktörlerinde bu varsayımın karşılandığı ve bu nedenle ölçeğin ayırma geçerliliğinin sağlandığı görülmektedir.

Ölçeğin ayırt ediciliğini test etmek için madde analizi, üst % 27 ile alt % 27'lik gruplar arasındaki farkların anlamlılığı için t-testi yapılmış, ölçekte yer alan maddelerin kişileri ne derece ayırt ettiğini ortaya koymak için ise düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin madde toplam korelasyonlarının .300 ile .819 arasında, t değerlerinin de 2.237 ile 18.812 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin madde toplam korelasyon değerleri 0.30 ve üzerinde ölçülmüş olup bu değerler ölçek maddelerinin hepsinin ölçeğin bütününe yeterli ölçüde temsil ettiği anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2004). Ölçeğin tüm maddelerinin ayırt edicilik güçlerinin yeterli olduğu ($p < .05$) görülmektedir.

SBÖ'nün alt ölçekleri ve maddelerine ait Cronbach α katsayılarının 0.655 ile 0.882 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin geneli için Cronbach α katsayısı 0.860 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçları ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Türkçe'ye uyarlanan Sürdürülebilir Bilinç Ölçeği (Ek 1) lise öğrencilerinin bilinç görünümlerinin incelenmesi ve benzeri çalışmalarda kullanılması bakımından faydalı olacağı düşünülmektedir. Farklı öğrenci gruplarına yapılacak uygulamaların da ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Atkinson, G., Dietz, S., & Neumayer, E. (2007). Introduction. In G. Atkinson, S. Dietz, & E. Neumayer (Eds.), *Handbook of Sustainable Development* (pp. 1–23). Cheltenham, UK: Edward Elgar
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Özkahveci, Ö. & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage
- Gericke, N., Boeve-de Pauw, J., Berglund, T., & Olsson, D. (2019). The Sustainability Consciousness Questionnaire: The theoretical development and empirical validation of an evaluation instrument for stake holders working with sustainable development. *Sustainable Development*, 27(1), 35-49.
- Giddings, B., Hopwood, B., & O'Brien, G. (2002). Environment, economy and society: Fitting them together into sustainable development. *Sustainable Development*, 10, 187–196.
- Gürlük, S. (2010). “Sürdürülebilir Kalkınma Gelişmekte Olan Ülkelerde Uygulanabilir mi?” *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5(2), 85-99.
- Hair, J.F., Black, W.C., Anderson, R.E. & Babin, B.J. (2009). *Multivariate Data Analysis*, 7th Edition, New Jersey: Prentice Hall
- Harris, J.M. (2000). *Basic Principles of Sustainable Development*. Global Development and Environment Institute Working Paper: 00-04, Tufts University, USA.
- Holmberg, J. & Sandbrook, R. (1992). *Sustainable Development: What Is to Be Done? Making Development Sustainable: Redefining Institutions, Policy, and Economics*. (Ed. J. Holmberg). *International Institute for Environment and Development*, s. 19-38, Washington, D. C. Island Press.
- Islam, S. M. N., Munasinghe, M. & Clarke, M. (2003), “*Making Long-Term Economic Growth More Sustainable: Evaluating the Costs and Benefits*” *Ecological Economics*, 47(2-3), 1-19.
- IUCN/UNEP/WWF (1991). *Caring for the Earth: A Strategy for Sustainable Living* Gland, Switzerland: Published in partnership by IUCN - The World Conservation Union, UNEP - United Nations Environment Program, WWF - World Wide Fund for Nature.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel
- Kartal, M. & Bardakçı, S. (2018). *SPSS ve AMOS Uygulamalı Örneklerle Güvenilirlik ve Geçerlilik Analizleri*, Ankara: Akademisyen
- Kline, P. (1994). *An Easy guide to factor analysis*. New York: Routledge
- Kopnina, H. (2014). Revisiting Education for Sustainable Development (ESD): Examining Anthropocentric Bias Through the Transition of Environmental Education to ESD. *Sustainable Development*, 22(2), 73–83.
- Le Blanc, D. (2015). Towards integration at last? The sustainable development goals as a network of targets. *Sustainable Development*, 23(3), 176–187.
- Lehtonen, M. (2009). OECD organizational discourse, peer review and sustainable development: *An ecological-institutionalist perspective*. *Ecological Economics*, 69, 389–397.

- Michalos, A. C., Creech, H., Swayze, N., Kahlke, M., Buckler, C., & Rempel, K. (2012). Measuring knowledge, attitudes and behaviors concerning sustainable development among tenth grade students in Manitoba. *Social Indicators Research*, 106(2), 2013–2038.
- Moffatt, I. (1996). *Sustainable Development: Principles, Analysis and Policies*, UK: The Parthenon
- Olsson, D., Gericke, N., Boeve-de Pauw, J., Berglund, T., & Chang, T. (2019). Greenschools in Taiwan—Effects on students sustainability consciousness. *Global Environmental Change*, 54, 184-194.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*, Eskişehir: Kaan
- Özdamar, K. (2017). *Ölçek ve Test Geliştirme Yapısal Eşitlik Modellemesi*, Eskişehir: Nisan
- Sharma, S. (1996). *Applied Multivariate Techniques*, Boston: Allynand Bacon
- Smyth, J. C. (2008). Environment and education: a view of a changing scene. In A. Reid, & W. Scott (Eds.), *Researching Education and the environment* (pp. 1–30). New York, US: Routledge.
- Summers, M., & Childs, A. (2007). Student science teachers' conceptions of sustainable development: An empirical study of three post graduate training cohorts. *Research in Science and Technological Education*, 25(3), 307–327.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel
- UNESCO (2006). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005–2014*, UNESCO. International implementation scheme. Paris, France: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Shaping the future we want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014). Final Report*, UNESCO. Paris
- Velmans, M. (1999). When Perception becomes Conscious. *British Journal of Psychology*, 90(4), 543–566.
- Velmans, M. (2009a). *Understanding consciousness*. London, UK: Routledge.
- Velmans, M. (2009b). How to define consciousness – and how not to define consciousness. *Journal of Consciousness Studies*, 16(5), 139–156.


Ek.1. Sürdürülebilir Bilinç Ölçeği

	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Sürdürülebilir gelişme için ekonomik gelişme gereklidir.					
2. İnsan sağlığını ve yaşam standartlarını geliştirmek sürdürülebilir gelişmeye katkıda bulunur.					
3. Su tüketimini azaltmak sürdürülebilir gelişme için gereklidir.					
4. Doğayı korumak sürdürülebilir gelişme için gerekli değildir.					
5. Toplumlar arasında anlaşmazlıkların barışçıl bir şekilde çözülmesi sürdürülebilir gelişme için gereklidir.					
6. Sürdürülebilir gelişme insanların her türden atığı azaltmasını gerektirir.					
7. Demokratik haklarını kullanan insanlar sürdürülebilir gelişme için gereklidir. (örneğin seçimlerde oy kullanırlar, sosyal sorunlarla ilgilenirler, fikirlerini ifade ederler)					
8. Tüm dünyada kadın haklarını güçlendirmek sürdürülebilir gelişme için gereklidir.					
9. İnsan haklarına saygı göstermek sürdürülebilir gelişme için gereklidir.					
10. Sürdürülebilir gelişmeyi sağlamak için dünyadaki tüm insanların iyi ve kaliteli eğitime ulaşabilmesi gerekir.					
11. Sürdürülebilir gelişmeyi sağlamak için şirketler çalışanlarına, müşterilerine ve tedarikçi firmalara adil davranmalıdır.					
12. Doğadaki tür çeşitliliğini korumak sürdürülebilir gelişme için gereklidir.					
13. Farklı kültürlerle saygı göstermek sürdürülebilir gelişme için gereklidir.					
14. Sürdürülebilir gelişme dünyadaki tüm insanlar arasında gıda ve sağlık hizmeti gibi temel insani hakların adil dağıtılmasını gerektirir.					
15. Dünyadaki yoksulluğu bitirmek sürdürülebilir gelişme için gereklidir.					
16. Sürdürülebilir gelişme yenilenebilir kaynaklara geçiş yapmayı gerektirir (yenilenebilir kaynaklar rüzgar enerjisi, güneş panelleri, Biyo-atıklardan elde edilen etanol gibi kaynakları içerir)					
17. Sürdürülebilir gelişme insanların ekonominin nasıl işlediğini anlamasını gerektirir.					
18. Sürdürülebilir gelişme için HIV/AIDS ve sıtma gibi önemli bulaşıcı hastalıkların yok edilmesini gerektirir.					
19. Sürdürülebilir gelişme için, insanların doğal afetlere karşı kendilerini nasıl koruyacakları konusunda eğitilmeleri gerekir.					
20. Nasıl sürdürülebilir yaşanacağı konusunda herkese eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum					

21. Bizden sonrakilerin de bugün bizim yaşadığımız kaynak bolluğuna sahip olmalarını sağlamalıyız.					
22. Şirketlerin ambalaj ve tek kullanımlık eşya kullanımını azaltma sorumluluğu olduğunu düşünüyorum.					
23. Doğal kaynakları ihtiyacımızdan fazla kullanmak insan sağlığını veya gelecekteki refah seviyemizi tehdit etmez.					
24. Çevreyi korumak için daha katı kanun ve düzenlemelere ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum.					
25. Yoksulluğu azaltmanın önemli olduğunu düşünüyorum.					
26. Büyük şirketlerin fakir ülkelerdeki çalışanlarına zengin ülkelerdekiyle aynı şartları sağlaması gerektiğini düşünüyorum.					
27. İklim değişikliği ile ilgili sorunlar hakkında birşeyler yapılmasının önemli olduğunu düşünüyorum.					
28. Vatandaşların çevre dostu araçlar almaları için hükümetlerin finansal destek sağlaması gerektiğini düşünüyorum.					
29. Hükümetlerin tüm kararlarını sürdürülebilir gelişmeyi ön planda tutarak alması gerektiğini düşünüyorum.					
30. Toplumdaki bireylerin seçimlerde oy kullanmalarının ve önemli konularda görüşlerini ifade etmelerinin önemli olduğunu düşünüyorum.					
31. Toprağı, havayı ve suyu kirlüten insanların çevreye verdiği bu zarara karşılık ceza ödemesi gerektiğini düşünüyorum.					
32. Dünyanın her yerinde kadın ve erkeklere eşit eğitim ve iş olanağı sağlanması gerektiğini düşünüyorum.					
33. İnsanların istedikleri kadar su kullanmalarının sorun olmadığını düşünüyorum.					
34. Mümkünse bir yere giderken bisikletle veya yürüyerek gitmeyi tercih ederim.					
35. Asla su israfı yapmam.					
36. Olabildiğince geri dönüşüm yapıyorum.					
37. Bilgisayar veya telefonda sohbet edip, mesaj yazıp, oyun oynarken karşımdaki insanlara gerçek hayatta davrandığım gibi saygılı davranırım.					
38. Sağlığım için iyi olmayan şeyleri sık sık yaparım.					
39. Fakir insanlara yardımcı olacak işler yaparım.					
40. Çöpleri şehir dışında, piknik ve mesire alanı gibi yerlerde de görsem toplarım.					
41. Yaptığım şeylerin çevreye zarar verip vermeyeceğini düşünmem.					
42. İnternetten veya mağazadan sık sık ikinci el ürün alırım.					
43. İmkânım olduğunda evsel atıkları ayrı çöp olarak ayırım.					
44. Çalışanlarına ve çevreye karşı kötü bir ünü olan firmaların ürünlerini almaktan kaçınırım.					
45. Daha az atık çıkarmaya çalışırım (daha az yiyecek atmak ve kâğıt israfı yapmamak gibi)					
46. Okulda sosyal kulüplerde çalışırım.					

47. Benden farklı bir kültüre sahip olsa bile herkese aynı saygı çerçevesinde davranırım.					
48. Bir yardım organizasyonu veya çevre grubunu destekliyorum.					
49. Ekonomiyle ilgili programlar veya gazete makalelerini takip ederim.					
50. Kadın ve erkeklere aynı derecede saygı gösteririm.					

The Perspective of Guidance and Psychological Counselling Department and Pedagogical Formation Education Certificate Program Students on Their Profession and Their Professional Competence: A Mixed Method Study

Zehra KILIÇ ÖZMEN¹ 

Hasan Kalyoncu University Faculty of Education

Yücel KABAPINAR² 

Marmara University, Atatürk Faculty of Education

ABSTRACT

School counsellors are the important members of the school team in the education of students who are equipped with 21st century skills. How the school counsellors (some others can also be appointed as school counsellors even if their departments are different) see their profession, and evaluate their professional competence while getting prepared for their profession is important. This study is carried out in order to see the evaluations of Guidance and Psychological Counselling (GPC) 4th Grade and Pedagogical Formation Education Certificate Program (PF) students' perspectives on their professions and their professional competence. In the study, convergent parallel design among the mixed method designs with both quantitative and qualitative dimensions is used. A questionnaire is conducted in the quantitative dimension, while drawing, metaphor and open-ended questions are used in the qualitative dimension. Quantitative data are collected from 96, and qualitative data are collected from 14 students. According to the findings, the following conclusions are reached: GPC 4th grade students value their profession more than (PF) students do. The professional competence of GPC 4th grade students and PF students are above the average and there is no difference between two groups. The metaphor question and the drawings are relatively compatible with the school counsellor's job definition. According to the results, students believe that the school counsellors are given responsibilities other than the ones in their job description, their professions are not respected and there are prejudices about the school counsellors at schools.

Keywords: School counsellors, Pedagogical Formation Education Certificate Program, Perspective on Profession, Professional Competence



Erciyes University,
Faculty of Education,
Kayseri/TURKEY

*Erciyes Journal of
Education (EJE)*

DOI: 10.32433/eje

SCREENED BY



Type: Research

Article History

Received : 20.09.2018

Accepted : 24.04.2019


Published: 31.05.2019

Suggested Citation

Kılıç - Özmen, Z. & Kabapınar, Y. (2019). The perspective of guidance and psychological counselling department and pedagogical formation education certificate program students on their profession and their professional competence: A mixed method study, *Erciyes Journal of Education*, 3(1), 37-67. DOI: 10.32433/eje.462058

1. Dr., Department of Basic Education, kilicozmen@yahoo.com.tr
2. Prof. Dr., Department of Basic Education, ykabapinar@marmara.edu.tr

Rehberlik ve Psikolojik Danışma ve Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Öğrencilerinin Mesleklerine Bakışları ve Meslekî Yeterlilik Durumları: Bir Karma Yöntem Araştırması

Zehra KILIÇ ÖZMEN¹ 

Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Yücel KABAPINAR² 

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi

ÖZET

Rehberlik öğretmenleri, 21. yüzyıl becerileriyle donanmış öğrencilerin yetişmesinde okuldaki ekibin önemli bir üyesidir. Alan dışı atamaların da yapıldığı rehberlik öğretmenlerinin, göreve hazırlanırken mesleğini nasıl gördüğü ve meslekî yeterlilik durumlarını nasıl değerlendirdiği önemlidir. Bu çalışma; Rehberlik ve Psikolojik Danışma 4.sınıf ve Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı öğrencilerinin mesleğe bakış ve meslekî yeterlilik durumlarıyla ilgili değerlendirmelerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada hem nicel hem nitel boyutları içeren karma yöntemlerden eş zamanlı paralel desen kullanılmıştır. Nicel boyutta anket, nitel boyutta ise resim çizimi, metafor sorusu ve açık uçlu sorular kullanılmıştır. Nicel veriler 96, nitel veriler ise 14 öğrenciden toplanmıştır. Bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır: Rehberlik ve Psikolojik Danışma 4.sınıf öğrencileri, Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı öğrencilerine göre mesleklerine daha fazla değer vermektedirler. Rehberlik ve Psikolojik Danışma 4.sınıf öğrencileri ve Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı öğrencilerinin meslekî yeterlilikleri ortalamanın üstündedir ve aralarında bir fark yoktur. Metafor sorusu ve çizilen resimler, rehberlik öğretmenin görev tanımıyla görece uyumludur. Araştırmada öğrencilerin, rehberlik öğretmenine görev tanımı dışında sorumluluklar verildiğini, mesleklerine saygı gösterilmediğini, okulda rehberlik öğretmeniyle ilgili ön yargılar olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Rehberlik öğretmeni, Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı, Mesleğe bakış, Meslekî yeterlilik



Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri/TÜRKİYE
Erciyes Journal of Education (EJE)
DOI: 10.32433/eje

SCREENED BY



Tür: Araştırma

Makale Geçmişi

Gönderim: 20.09.2018

Kabul : 24.04.2019

Yayınlanma : 31.05.2019

Önerilen Atıf

Kılıç - Özmen, Z. & Kabapınar, Y. (2019). Rehberlik ve psikolojik danışma ve pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin mesleklerine bakışları ve meslekî yeterlilik durumları: Bir karma yöntem araştırması, *Erciyes Journal of Education*, 3(1), 37-67. DOI: 10.32433/eje.462058

1. Dr., Temel Eğitim Bölümü, kilicozmen@yahoo.com.tr
2. Prof. Dr., Temel Eğitim Bölümü, ykabapinar@marmara.edu.tr

EXTENDED ABSTRACT***Introduction***

In recent years, there has been an increasing need for school councellors in schools in order to identify and develop the missing aspects in the social and emotional development of students. The reasons for this deficiency can be specified as the weakening of extended family bonds, parents working more intensely away from home, technology leading people to live in the same house unaware of each other (Bayraktutan, 2005; Güleç, 2018), the weakening of the values (Mahiroğulları, 2005) and the increase in violence (Yavuzer, 2011). In order to equip students with 21st-century skills (Ministry of Education Research and Development (MERD), 2011, p. 291), multi-purpose schools integrating teamwork are needed. Regulations regarding teacher training and teacher needs in Turkey have been ongoing since the Tanzimat reform era. Many of these regulations stem from the necessity of meeting the social and individual needs of a developing country. Currently, there are two separate teacher training institutions in Turkey. One of them is the Faculty of Education and the other is the Faculty of Arts and Sciences which offers pedagogical formation education certificate to those who want to work as teachers. It is believed that this affects the perspectives of students enrolled in guidance and psychological counselling department and pedagogical formation education certificate program about their profession and their professional competence. Although there are studies conducted with Pedagogical Formation Education Certificate Program students (Çocuk, Yokuş, & Tanrıseven, 2015; Dadandı, Kalyon, & Yazıcı, 2016; Eraslan & Çakıcı, 2011) and with Guidance and Psychological Counselling students, prospective teachers and teachers (Aksoy & Diken, 2009; Alver, 2005; Doğan, 1996), this study is important since it is the only mixed method study despite the limited sources related to the perspectives of guidance and psychological counselling department and pedagogical formation education certificate program students on their professions and their professional competence.

Purpose

The aim of this study is to reveal how Guidance and Psychological Counselling (GPC) 4th Grade and Pedagogical Formation Education Certificate Program (PF) students perceive their professions and their professional competence. For this purpose, the following questions were addressed:

1. Is there a difference between the perceptions of Guidance and Psychological Counselling 4th Grade and Pedagogical Formation Education Certificate Program students on their professions?
2. What are Guidance and Psychological Counselling 4th Grade and Pedagogical Formation Education Certificate Program students' perceptions regarding their professions?
3. Is there a difference between Guidance and Psychological Counselling 4th Grade and Pedagogical Formation Education Certificate Program students' professional competence?

Method

This is a mixed method study in which both quantitative and qualitative data collection tools were used. Mixed method was used in order to deeply examine the research problems from multiple perspectives. The research was planned as convergent parallel design which is one of the mixed method designs of Creswell (2008). In convergent parallel design, quantitative and

qualitative data are being collected and evaluated at the same time throughout the research in order to examine the research problem in the best way (Firat, Kabakçı Yurdakul & Ersoy, 2014). The questionnaire used as data collection tool consists of two different parts. While quantitative data were collected via a 5-point Likert-type questionnaire; open-ended questions, metaphor question, and drawing were used to collect qualitative data. In the study, quantitative and qualitative data collection tools were used to determine the perspective on the profession, and quantitative data collection tools were used to determine the professional competence.

Findings

Results obtained from the research indicated that there was a significant difference between the perceptions of GPC and PF students on their profession ($U=727,50$, $p<,05$). When the rank averages were considered, GPC students gave higher value to the questions about their perspective on the profession than PF students did. According to the results obtained from the qualitative data, both groups expressed their professional missions in accordance with the job description of the school counsellors. These were categorised student-related, professional/personal and adult-related missions. In the analysis of the answers given to the question "What is the mission of?" in both groups, some categories were formed under the theme of "expectations of the school counsellor" although it was not related to the question. These can be listed as follows; school counsellors should do only the things related to their occupation, there shouldn't be any prejudices about the school counsellors in school, primary school teachers and school counsellors should work as a team, primary school teachers should not disregard school counsellors, the administration should not perceive school counsellors as surveyors, and should limit the number of the students they are responsible for, school counsellors should work in collaboration and harmony with the school, the mission of school counsellors should be to work with the students, school counsellors should come after the school principal and vice principal, school counsellors are the members of the school team.

In the answers of the metaphor questions, the metaphors about counselling were mentioned the most. These were navigation, blessed light, key, support, arm floats, sweet-scented adhesive, map, lighthouse, queen in the chess, compass, scales, and plane tree. Moreover, "confidant" and "administrative affairs supervisor" metaphors were also used.

Regarding the drawing part, there were drawings related to "works that are not the part of job description".

The perspective of both groups on their profession was in line with the job description and professional mission. However, they mentioned about the difficulties they would face as school counsellors although the questions did not require this.

There was no significant difference between the professional competence of GPC and PF students ($U = 1004$, $p>,05$). GPC and PF students complete a 4-year intensive education in their field and they are competent in their fields.

Discussion & Conclusion

In this study, the perspectives of GPC and PF students on their profession were found to be generally positive (Table 1-4). Considering the rank averages, it is seen that GPC students had a higher perspective on their profession than PF students did (Table 2).

Uncomfortable situations related to the profession were as follows; not being regarded as a member of the school team, having duties that do not comply with the professional mission, not being respected as a school counsellor, the prejudices about the school counsellor at school, high number of students they are responsible for (Table 3-4-5). Similar results were obtained in a study titled "Problems in the Field of Counselling and Guidance from the Perspective of the Professionals" (Tuzgöl Dost & Keklik, 2012). According to the study conducted by Dağlı (2014), the factors affecting the participants' job satisfaction are judicial, administrative and social responsibility, being alone at school, the uncertainty of the professional boundaries, the lack of cooperation, the unwillingness of the counselee to take responsibility, the devaluation of the profession, the expectations that exceed the profession, workload, despair, the feeling of being useless, getting negative feedback from students and/or parents. According to Table 5, the answers given to the question of drawing the function of the school counsellors also comply with their job descriptions. Consultancy was the most repetitive drawing.

The professional competence of GPC and PF students were above the average (Table 6). Although it was surprising to find a different result from "the perspective on profession" at first glance, similar results were found in the literature. PF students have an intensive education for 4 years. Therefore, they have knowledge about subject matter knowledge. It is meaningful for PF students to perceive themselves as professionally competent (Elkatmış, Demirbaş & Ertuğrul, 2013).

In summary, the results of the research are as follows;

1. GPC students have a higher perspective on their profession than PF students do.
2. There is no significant difference between the professional competence of GPC and PF students.
3. School counsellors are given responsibilities that do not comply with their job descriptions.
4. In the regulation issued in 2017, the name of the profession was updated as "school counselor".

However, none of the teacher candidates used the term " school counsellor". Therefore, it is considered that both groups participating in the study have not followed the regulations and changes related to the field in which they are planning to work.

GİRİŞ

Zamanın, mekânın ve insanların hızla değiştiği bir çağda, sadece akademik başarıyı temel alan eğitim ortamları, eğitimin amaç ve kapsamını betimleme noktasında yetersiz kalmaktadır. Büyüme döneminde olan ilkökul öğrencilerinin bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin eş zamanlı yürütülmesi, sağlıklı bir toplum için gereklidir. Bu gelişimi gerçekleştirmek için okul ortamında bulunan yetişkinlerin ekip halinde çalışması beklenmektedir. Son yıllarda geniş aile bağlarının zayıflaması, ebeveynin evden uzakta daha yoğun çalışması, teknolojinin aynı evde fakat birbirinden habersiz yaşayan bireyler oluşturması (Bayraktutan, 2005; Güleç, 2018), değerlerin zayıflaması (Mahiroğulları, 2005), şiddetin artması (Yavuzer, 2011) gibi sebeplerden dolayı, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişiminde eksik kalan noktaların belirlenmesi ve geliştirilmesi için okullarda rehberlik öğretmenine ihtiyaç vardır ve bu ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Öğretmenin dersini anlatıp çıktığı, öğrencinin sınav başarısıyla hayat başarısını aynı gören anlayış önemini yitirmiştir. Öğrencilerin, 21. yüzyıl becerileriyle (MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Başkanlığı (EARGED), 2011, s. 291) donanabilmesi için çok yönlü ve takım çalışmasının olduğu okul ortamlarına ihtiyacı vardır. Öğrenci gelişiminin her yönünün bir bütün olarak değerlendirildiği ve gelişimini tamamlamasına destek olacak bir ekibin gözetiminde eğitim alması gerekmektedir. Okul ortamı için bu ekip; okul müdürü, müdür yardımcıları, öğretmenler, rehberlik öğretmenleri ve velilerdir. Türkiye’de rehberlik öğretmeni anlayışı okullarda yeni yeni anlam kazanmaya başladığı için bu araştırmada sadece rehberlik öğretmen adaylarıyla çalışılmıştır. Rehberlik öğretmenleri, bu sistemin görece en yeni parçalarıdır/paydaşlarıdır. Çünkü amaç ve işlev olarak eğitim sisteminde yer bulan en son halka olmuşlardır. Literatürde pek çok rehberlik tanımı vardır (Belgi, 2016; Demirel, 2010; Kuzgun, 2013). Bu tanımların ortak yönleri olduğu görülmektedir. Kılıç (2010, s. 7), rehberlik tanımlarında görülen ortak yönleri şöyle sıralamıştır: “Rehberlik; bir süreçtir, bir yardım hizmetidir, uzman kişilerce verilir, bireyin kendisini ve çevresini tanımasına yardımcı olur, bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım eder. Ortak noktalardan hareketle rehberlik, bireylere çağın ihtiyacı olan kendini gerçekleştirmiş bireyler olabilmeleri için gerekli nitelikleri kazandırmak amacıyla uzman kişilerce gerçekleştirilen bir yardım hizmetidir.” Eğitim kurumlarındaki rehberlik servisleri ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde rehberlik hizmetlerini yürüten personele rehberlik öğretmeni denir (MEB Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, 2017). Yıllarca milli eğitim şuralarında rehberlik öğretmenlerinin unvanı konusunda belirsizlikler yaşanmış, 2010 yılında toplanan 18. Şura’da rehber öğretmen/psikolojik danışman unvanları (Demirel, 2010; Poyraz, 2006) nihayet 2017 yılında yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinde (2017) “rehberlik öğretmeni” unvanı kullanılmıştır.

Rehberlik hizmetlerinin tarihi çok yenidir. Türkiye’de Marshall Planı çerçevesinde ilk defa 1950 yılında gündeme gelen rehberlik öğretmenliği 1974-75 yılına kadar bazı okulların özel çalışmaları şeklinde devam etmiş, bu tarihten sonra rehberlik faaliyetleri sınıf öğretmenlerinin sorumluluğuna bırakılmıştır. 1992 yılından itibaren de her okulda ve her seviyede rehberlik hizmetlerine yer verilmesine karar verilmiştir. Fakat yetişmiş eleman sıkıntısı yüzünden aktif uygulamaya 2000’li yıllarda ancak geçilmiştir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve öğretmen ihtiyacıyla ilgili Tanzimat Dönemi’nden beri düzenlemeler yapılmaktadır. Bu düzenlemelerin pek çoğu gelişmekte olan bir ülkenin toplumsal ve bireysel ihtiyaçlarını karşılama zorunluluğundan kaynaklanmıştır. Fakat 1980’li yıllardan itibaren artan nüfusun yanlış yönlendirilme ve yanlış istihdamıyla karşılaşmaktadır. Eğitim enstitüleri, 1982 yılında YÖK’ün kurulmasıyla eğitim fakültesi olarak üniversiteye bağlanmıştır. Böylece üniversiteler de öğretmen

yetiştiren iki ayrı fakülte oluşmuştur: Eğitim fakülteleri ve pedagojik formasyon eğitimiyle öğretmen de yetiştiren fen-edebiyat fakülteleri. Ancak fen-edebiyat fakültelerinin kuruluş amacı öğretmen yetiştirmek değildir. Bu fakülte alanında bilim uzmanı yetiştirmeyi hedeflemektedir. Ülkemizdeki işsizlik ve istihdam politikaları nedeniyle, bu fakültelerde öğrenim gören öğrenciler, sunulan imkân doğrultusunda öğretmenlik yapabilmek için formasyon eğitimi almayı tercih etmektedir (Eraslan ve Çakıcı, 2011, s.431; Yıldırım ve Vural, 2014, s. 77-78). 1997 yılında süreleri farklı olmak üzere her iki fakülte için tezsiz yüksek lisans şartı getirilmiş, 2010 yılında bu uygulamadan vazgeçilerek tekrar pedagojik formasyon eğitimi geçilmiştir (Eraslan ve Çakıcı, 2011, s. 428-431). YÖK, 2012 yılında formasyonu bir kez daha kaldırmış fakat sonrasında formasyon eğitimi tekrar devam kararı çıkarmıştır. Kısa sürede alınan pedagojik formasyon eğitiminin öğretmenlik için yeterli görülmesi çok tartışılan bir konudur (Çocuk, Yokuş ve Tanrıseven, 2015, s. 374). Öğretmen olmak için geçilen bu zorlu süreçten sonra, öğretmen adayları Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) gibi bir elemenden daha geçmektedir. Çünkü istihdam edilecek alan ve alan dışı öğretmen sayısı, mezun olan öğrenci sayısından azdır. Bu durum Türkiye’de mezun olup atanamayan pek çok öğretmenin oluşmasına (Şar, Işıklar ve Aydoğan, 2012) ve alan mezunu rehberlik öğretmenlerinin alan dışı atamalardan, görev tanımının net olmamasından, öğretmenlerin ve yöneticilerin önyargılarından rahatsızlık duymalarına neden olmaktadır (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006; Tuzgöl Dost ve Keklik, 2012).

Bu çalışmada iki farklı fakülteden yetişen rehberlik öğretmeni adaylarının mesleklerine bakış ve mesleki yeterlilikleri durumları araştırılmak istenmektedir. Seçilen kavramlar (mesleki bakış ve mesleki yeterlilik), farklı fakat birbirine yakın bu iki alanda öğretmen adaylarının durumlarını belirlemek için tercih edilmiştir. Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre yeterlilik; bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, görevini yerine getirme gücüdür. Öz yeterlik algısıyla ilgili ilk çalışmalar Albert Bandura’ya aittir. Bandura “Sosyal-Bilişsel Teorisinde” öz-yeterliğin, kişisel çabanın başa çıkma davranışını başlatıp başlatmayacağını, ne kadar çabanın harcanacağını ve engeller/aşırı zorluklar karşısında ne kadar süre dayanılabileceğini belirlediğini varsaymaktadır. Özne olarak tehdit edici, ancak gerçekte nispeten güvenli olan faaliyetlerdeki sebat, ustalık deneyimleri, öz-yeterliğin daha da artması ve savunmacı tutumlarda azalmalara yol açtığı belirtilmektedir (Bandura, 1977). En az 4 yıllık lisans öğreniminden sonra iki gruptan hangisinin mesleki anlamda kendini daha yeterli gördüğü bu çalışmanın araştırılmak istenen kavramlarından biridir. Diğer ise mesleki bakıştır.

Rehberlik öğretmenlerinin mezun oldukları alana göre mesleğe nasıl baktıklarını görmek araştırmanın diğer boyutunu oluşturmaktadır. Rehberlik öğretmenlerinin, Rehberlik ve Psikolojik Danışma mezunu veya Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programından mezun olarak öğretmen olmaları mesleğe bakışlarını nasıl etkilediği görülmek istenmiştir. TDK sözlüğüne göre bakış açısı; bir olay, konu veya düşünce incelenirken izlenen belirli yön, görüş açısı, açılım, perspektif olarak tanımlanmaktadır. Mesleki bakış ise bir mesleği değerlendirirken izlenen belirli yön, görüş açısı, açılım ve perspektif olarak tanımlanabilir. Bu çerçevede bu araştırma, Rehberlik ve Psikolojik Danışma ve Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı öğrencilerinin mesleğe bakışları ve meslekî yeterlilikleriyle ilgili, ulaşılabilen kaynakların sınırlılığı içerisinde, alanda yapılmış ilk karma desen çalışmadır. Genel olarak Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı öğrencileriyle (Çocuk ve diğ., 2015; Dadandı, Kalyon ve Yazıcı, 2016; Eraslan ve Çakıcı, 2011) ve PDR öğrencileri, öğretmen adayları ve öğretmenleriyle ilgili yapılmış çalışmalar (Aksoy ve Diken, 2009; Alver, 2005; Doğan, 1996) olmasına rağmen hem Rehberlik ve Psikolojik Danışma hem de Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı öğrencilerinin mesleğe bakış ve meslekî yeterlilikleriyle ilgili yapılmış tek karma desen çalışma olması noktasında önemlidir.

Çalışmanın Amacı

Çalışmanın amacı, Rehberlik ve Psikolojik Danışma 4.sınıf ve Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı öğrencilerinin mesleğe bakışlarını ve meslekî yeterliliklerini nasıl değerlendirdiklerini ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Rehberlik ve Psikolojik Danışma 4.sınıf öğrencilerinin ve Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı öğrencilerinin;

1. Mesleğe bakışları arasında fark var mıdır?
2. Mesleğe bakışları nasıldır?
3. Mesleki yeterlilikleri arasında fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmada, Rehberlik ve Psikolojik Danışma (PDR) ve Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı (FÖ) öğrencilerinin mesleğe bakışları ve meslekî yeterlilikleri araştırılmıştır. Araştırma nicel ve nitel veri toplama araçları bir arada kullanıldığından “karma yöntem” niteliğini taşımaktadır. Araştırma problemlerini çoklu bakış açısıyla derinlemesine incelemek için karma yöntem kullanılmıştır. Tashakkori ve Cresswell karma yöntem araştırmasını araştırmacının, aynı araştırma içinde nicel ve nitel yöntemleri ve yaklaşımları kullanarak veri topladığı, analiz ettiği, bulguları bütünleştirdiği ve ileriye yönelik yordamalarda bulunduğu araştırma olarak tanımlamaktadır (Akt:Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma Creswell’in karma yöntem desenlerinden “eş zamanlı desene (Akt:Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.322)” göre tasarlanmıştır. Eş zamanlı desende, araştırma problemini en iyi şekilde ele alıp incelemek için hem nicel hem nitel veriler araştırma boyunca aynı anda toplanmakta ve değerlendirilmektedir (Fırat, Kabakçı Yurdakul ve Ersoy, 2014). Bu araştırmada da eş zamanlı desene uygun olarak, nitel ve nicel veriler beraber toplanmış, ayrı ayrı analiz edilmiş, bulguların birbirini doğrulayıp doğrulamadığına bakılmıştır.

Araştırmada mesleğe bakışı belirlemek için nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılırken; meslekî yeterliliğin belirlenmesinde nicel veri toplama araçlarına başvurulmuştur. Veri toplama aracı olarak kullanılan anket iki farklı bölümden oluşmuştur: 5’li Likert tipi ölçme aracıyla nicel veriler toplanırken; açık uçlu sorular, metafor sorusu ve resim çizme nitel verilerin toplanmasında kullanılmıştır.

Even ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2017-2018 bahar döneminde İstanbul ilindeki üniversitelerin PDR bölümü 4. sınıf öğrencileri ve Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı öğrencileri (FÖ) oluşturmaktadır. Örneklem için İstanbul Anadolu yakasındaki bir devlet üniversitesinin 4. sınıfına devam eden 37 PDR öğrencisine (%38,5) ve 59 Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı öğrencisi (%61,5) olmak üzere toplam 96 kişiye ulaşılmıştır. Örneklem belirleme yöntemi olarak amaçsal örneklemeden tipik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme; çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına imkân sağlar. “Tipik örnekleme ise; evrende yer alan çok

sayıdaki durumdan tipik olan bir durumun belirlenerek bu örnek üzerinden bilgi toplanmasını gerektirir” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018, s. 92-94).

Araştırmanın nicel boyutu için 37 (24’ü kadın 2’si erkek) Rehberlik ve Psikolojik Danışman ve 59 (52’si kadın 7’si erkek) Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı öğrencisi olmak üzere toplam 96 PDR ve FÖ’den veri toplanmıştır. FÖ’lerin biri hariç (sosyoloji mezunu) hepsi psikoloji bölümü mezunudur. Ayrıca grupta özel bir okulda rehberlik öğretmeni olarak çalışan bir öğretmen adayı bulunmaktadır. 11 katılımcı cinsiyetle ilgili soruyu boş bırakmıştır. Cinsiyetlere bakıldığında kadın öğretmen adayı sayısı fazladır.

Çalışma Grubu

“Nitel araştırmada örneklem, araştırma sorularını cevaplayabilecek verileri sağlamaya en uygun bireylerin seçilmesi ile yakından ilişkilidir. Araştırmaya katılan her bireyin seçimi, araştırma amacına hizmet etme ilkesine göre belirlenir. Araştırmaya zengin veriler sağlayacak katılımcıların belirlenmesi önemlidir” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 354). Araştırmanın nitel boyutunda örneklem belirleme yöntemi olarak amaçlı örneklemeden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt, katılımcıların açık uçlu soruları, resim çizimini ve metafor sorusunu boş bırakmadan cevaplamaları olarak belirlenmiştir. Nitel veriler için çalışma grubu; 96 anketteki nitel sorulara tam ve ayrıntılı cevap verenler arasından, 7 (kadın) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencisi, 7 (6 kadın, 1 erkek) Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı öğrencisi seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada karma desen kullanıldığı için hem nicel hem nitel boyutu içeren veri toplama araçları kullanılmıştır.

Nicel Boyut: Nicel boyut için veri toplamak üzere tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada ihtiyaç duyulan veriler tarama modeline uygun olarak anketle toplanmıştır. Anketteki ifadeler, kaynaklar incelenerek araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Anket iki boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; mesleğe bakış boyutu (Amatea, Daniels, Bringman ve Vandiver, 2004; Clemens, Milsom ve Cashwell, 2009; Fazio-Griffith ve Curry, 2008; Korkmaz, 2011) ve meslekî yeterlilik boyutudur (Clemens, Shipp ve Kimbel, 2011; Duslak ve Geier, 2016-2017; Powers ve Boes, 2013; Reiner, Colbert ve Pérusse, 2009). Ankette 43 madde bulunmaktadır. Her madde “Hiç Katılmıyorum (1)” ile “Tamamen Katılıyorum (5)” arasında değişen, Likert tipi ölçek üzerinde değerlendirilmektedir. Anketteki 43 maddenin 27’si (1-2-3-7-8-9-10-11-12-18-19-23-24-25-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-42-43) mesleğe bakış, 16’sı (4-5-6-13-14-15-16-17-20-21-22-26-27-39-40-41) meslekî yeterliliği ölçmektedir. Her iki gruptaki rehberlik öğretmeni adaylarının anket sorularına verdikleri cevapların ortalamasının (3,41) üstünde olması olumlu bakış açısını ve mesleki yeterlilikte olduklarını, ortalamasının altında olması olumsuz bakış açısını ve mesleki anlamda yetersiz olduklarını yansıtmaktadır.

Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan anketin geçerliği için; örneklem belirleme yöntemi olarak amaçlı örneklemeden tipik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Anket sorularının hazırlanmasında 2 uzman görüşüne, değerlendirilmesinde ise alanda öğretim üyesi olarak görev yapan 3 uzman görüşüne başvurulmuştur. Anket sorularından iki örnek aşağıda yer almaktadır.

“Rehberlik öğretmeni olarak, okuldaki problemlerle etkin bir şekilde başa çıkabilirim.”

“Rehberlik öğretmeninin görev kapsamı konusunda bilgi sahibiyim.”

Nitel Boyut: Nitel boyut için açık uçlu sorulardan oluşan anket katılımcılara verilmiştir. Ankette; metafor sorusu, resim çizimi ve açık uçlu sorulardan oluşan toplam 5 soru yer almaktadır. Bu sorular katılımcıların mesleğe bakışlarını ölçmektedir. Araştırmanın nitel boyutunda güvenilirlik için; nitel ve nicel verilerin birbirleriyle uyumuna bakılması, aynı veriler üzerinde farklı zamanlarda birden fazla araştırmacının çalışması ve benzer sonuçlara ulaşması (%95), verilerden örneklerin doğrudan alıntı şeklinde makale içinde yer alması (yazılar, resimler) şeklinde sağlanmıştır. Nitel boyutun geçerliği; araştırmada birden fazla yöntemin kullanılması, veriler arasında kurulan bağlantılarla ve dışardan üç uzmanın değerlendirmesiyle sağlanmıştır.

Ayrıca nitel ve nicel veri setlerinin birbirlerini destekler nitelikte kullanılması da araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik boyutlarını arttırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 277).

Soruların tamamı, sınırlılıklar nedeniyle, bu makalede kullanılmamıştır. Kullanılan sorulardan biri;

*“Bir okuldaki rehber öğretmen’a benzer, çünkü”,
şeklindedir.*

Verilerin Toplanması

Araştırma karma yöntem desenlerinden eş zamanlı desene göre tasarlandığı için, nicel ve nitel veriler, katılımcılara aynı anda uygulanmıştır. Uygulama esnasında katılımcılara önce nicel boyutla ilgili sorular verilmiş, ardından nitel boyut verilmiştir. Veriler, 2017-2018 bahar döneminde PDR ve FÖ gruplarına araştırmacılar tarafından sınıf ortamında uygulanmış ve toplanmıştır. Uygulama, yaklaşık 45 dakika sürmüştür. Araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel Boyut: Araştırmanın nicel boyutunu içeren veriler, bilgisayar ortamında SPSS (Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı) 21.00 versiyonunda çözümlenmiştir. Değerlendirmelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesi amacıyla, normallik testi, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, Mann-Whitney U testleri yapılmıştır.

Araştırmada öncelikle cevapların normal dağılım gösterip göstermedikleri kontrol edilmiş, verilerin dağılımının normalliğini denetlemek amacıyla yapılan testte Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk anlamlılık düzeyi $p < .05$ düzeyinde olduğu için dağılımın normal olmadığına karar verilmiş ve non-parametrik testler uygulanmıştır. Bu amaçla katılımcıların okudukları bölüm sorusu 2 seçenekli (PDR ve formasyon) olduğu için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Nitel Boyut: Nicel boyutu kapsayan anket soruları ve nitel boyutu kapsayan açık uçlu sorular katılımcılara aynı anda uygulanmıştır. Toplanan anketler numaralandırılmış ve tek tek okunmuştur. Rehberlik ve Psikolojik Danışma bölümü öğrencileri PDR, Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı öğrencileri FÖ şeklinde kodlanmıştır. 96 anketin içerisinden nitel boyutu oluşturan soruları tam ve ayrıntılı cevaplayan katılımcıların verileri PDR ve FÖ olarak ayrılmış, içlerinden 7’şer tanesi seçilmiştir. Bu seçimde; Glaser ve Strauss’un araştırma sorusunun cevabı olabilecek kavramların ve süreçlerin tekrar etmeye başladığı aşama (doyum noktası)

dikkate alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 125). Bu ölçütü karşılayan 14 veri nitel araştırma için çalışma grubunu oluşturmuştur.

Seçilen 14 anket, PDR1, FÖ1 şeklinde yeniden kodlanmıştır. Daha sonra bu 14 anketin içerik analizi yapılarak, ayrıntılı bir şekilde yazılı doküman haline getirilmiştir. Benzer ifadeler ya da aynı sorunun ortak cevapları gruplandırılarak tema ve kategori isimleri belirlenmiştir. Ardından iki araştırmacı tarafından elde edilen veriler ayrı ayrı incelenmiş ve

$$\text{Güvenilirlik} = \frac{\text{Uzlaşma Sayısı}}{\text{Uzlaşma} + \text{Uzlaşmama Sayısı}}$$

formülü üzerinden değerlendirmeler yapılarak ikinci bir analizle güvenilirlik % 95 bulunmuştur. Son olarak yapılan çalışmalar tablolaştırılarak, toplanan verilerin anlaşılır hale gelmesi sağlanmıştır. Her tablonun altında katılımcıların verdiği cevapların birebir yazıldığı içerik analizleri yer almaktadır. Ayrıca resim sorusunda katılımcıların yazdıklarının ve çizimlerinin fotoğrafları bulunmaktadır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına verilen cevaplar tablolar halinde düzenlenmiştir. Tablo 1’de PDR ve FÖ gruplarının 43 maddelik anketten mesleğe bakışlarıyla ilgili 27’sine verdikleri cevaplarla ilgili analiz sonuçları görülmektedir.

PDR ve FÖ gruplarının mesleğe bakışları arasında fark var mıdır?

47

Tablo 1. PDR ve FÖ Gruplarının Mesleğe Bakışlarıyla İlgili Görüşleri (n=96)

No	İfadeler	n	X	ss
24.	Mezun olduktan sonra, alanımla ilgili eğitimlere katılmak istiyorum.	96	4.67	0.50
18.	Mesleğimi yaparken sınıf öğretmenlerinin iş birliği benim için çok önemlidir.	96	4.61	0.49
43.	Zümre olarak rehberlik öğretmenlerinin uyumlu çalışması, okuldaki uyumu olumlu etkiler.	96	4.57	0.54
30.	Rehberlik hizmetleri; rehberlik öğretmeni, okul yönetimi, sınıf öğretmeni ve velinin iş birliğiyle yürütülür.	95	4.48	0.62
2.	Bölümümü, kendi isteğimle seçtim.	96	4.47	0.71
8.	Yaşanılan çevre, veli, öğretmen, öğrenci ve okul yönetimiyle iş birliği halinde problemlerin çözümlenmesine katkıda bulunacağım.	96	4.47	0.52
37.	Okuldaki en önemli görevim; öğrenciyi tanımaktır.	96	4.47	0.52
25.	Rehberlik öğretmeni olarak bilgilerimi, ilgililerle (veli, çocuk psikiyatristi, öğretmen) paylaşıyorum.	96	4.46	0.61
36.	Sınıf öğretmenleriyle uyumlu çalışacağıma inanıyorum.	95	4.23	0.59
34.	Rehber öğretmenlik mesleğini seviyorum.	96	4.22	0.68
35.	Öğrenci sayısı arttıkça rehberlik hizmetleri zorlaşır.	96	4.14	0.83
3.	Bir daha üniversite sınavına girsem yine aynı bölümü yazarım.	95	4.11	0.86
12.	Bir okulda farklı alanlar için rehberlik hizmetinde bulunacak olmam beni heyecanlandırıyor.	96	4.05	0.69
23.	Rehberlik öğretmenlerinin görev tanımları, benim için anlaşılabilir.	96	4.02	0.70
42.	Mesleğimin zor olduğuna inanıyorum.	96	3.89	0.88

28.	Okulda çıkabilecek problemlerin çözümünü ararken zaman zaman okul yönetimi, öğretmen, veli, öğrenci arasında kalacağımı hissediyorum.	96	3.70	0.85
7.	Rahat iletişimde bulunabileceğim bir okulda çalışacağıma inanıyorum.	96	3.65	0.74
11.	Yeniden seçecek olsam yine PDR bölümünü seçerdim.	95	3.58	1.09
19.	Mesleğe başladığımda, okuldaki diğer çalışanlar tarafından uzmanlık alanıma uygun görevler verileceğine inanıyorum.	95	3.31	0.79
38.	Çalışacağım okul türüne göre, rehberlik anlayışım değişebilir.	96	3.31	1.20
9.	Rehberlik öğretmenleri okulda pek çok farklı konuda danışmanlık yapar; bu durum rol karmaşası oluşturabilir.	96	2.88	1.04
1.	Liseden beri, hep rehberlik öğretmeni olmayı hayal ettim.	95	2.81	1.14
32.	İlkokulda rehberlik öğretmeni olmak, diğer kademelere göre daha kolaydır.	96	2.70	1.05
29.	Meslekî tükenmişliği çok erken yaşayabilirim.	96	2.55	0.92
10.	Okuldaki problemlerle başa çıkmaya çalışırken, kadın rehberlik öğretmenleri daha avantajlıdır.	96	2.49	1.09
31.	Okuldaki problemlerle başa çıkmaya çalışırken, erkek rehberlik öğretmenleri daha avantajlıdır.	96	2.09	0.92
33.	Rehberlik öğretmenin alan dışından olması meslekî çalışmalarının niteliğini etkilemez.	95	1.73	1.05

Tablo 1'e göre "Liseden beri, hep rehberlik öğretmeni olmayı hayal ettim.", ifadesinde belirtilen görüş, "kararsızım" dır. Son sınıfa gelmiş veya formasyon eğitimi alan bir yetişkinin hala kararsız olması meslekle ilgili şüpheleri olduğu izlenimini vermektedir. "Mesleğe başladığımda, okuldaki diğer çalışanlar tarafından uzmanlık alanıma uygun görevler verileceğine inanıyorum." ifadesine de "kararsızım" görüşü belirtilmiştir. Katılımcılar, daha mezun olmadan görev tanımlarıyla ilgili okul ortamında sorun yaşayabileceklerinin farkındadır. En düşük ortalama "Rehberlik öğretmenin alan dışından olması meslekî çalışmalarının niteliğini etkilemez." ifadesidir. Katılımcılar bu ifadeye hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir. En yüksek ortalama "Mezun olduktan sonra, alanımla ilgili eğitimlere katılmak istiyorum" ifadesine aittir. Rehberlik öğretmenlerinin gelişmeye açık olması önemli ve anlamlıdır. Tablonun geneli incelendiğinde rehberlik öğretmeni adayları 27 ifadede 18'inde ortalamanın üstünde puan alarak mesleğe olumlu bir şekilde baktıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 2. PDR ve FÖ gruplarının Mesleğe Bakışa İlişkin Belirttikleri Görüşlerin Mezun Olunan Bölüme Göre U-Testi Sonuçları (n=96)

Mesleğe Bakış	Mezun Olunan Bölüm	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
2.Bölümümü, kendi isteğimle seçtim.	PDR	37	55.04	2036.50	738.50	.01*
8.Yaşanılan çevre, veli, öğretmen, öğrenci ve okul yönetimiyle iş birliği halinde problemlerin çözümlenmesine katkıda bulunacağım.	FÖ	56	41.69	2334.50		
	PDR	37	55.34	2047.50	727.50	.01*
	FÖ	56	41.49	2323.50		

9. Rehberlik öğretmenleri okulda pek çok farklı konuda danışmanlık yapar; bu durum rol karmaşası oluşturabilir.	PDR	37	40.11	1484.00	781.00	.04*
	FÖ	56	51.55	2887.00		
11. Yeniden seçecek olsam yine PDR bölümünü seçerdim.	PDR	37	61.16	2263.00	512.00	.00*
	FÖ	56	37.64	2108.00		
18. Mesleğimi yaparken sınıf öğretmenlerinin iş birliği benim için çok önemlidir.	PDR	37	54.95	2033.00	742.00	.01*
	FÖ	56	41.75	2338.00		
24. Mezun olduktan sonra, alanımla ilgili eğitimlere katılmak istiyorum.	PDR	37	57.77	2137.50	637.50	.00*
	FÖ	56	39.88	2233.50		
25. Rehberlik öğretmeni olarak bilgilerimi, ilgililerle (veli, çocuk psikiyatristi, öğretmen) paylaşıyorum.	PDR	37	53.15	1966.50	808.50	.04*
	FÖ	56	42.94	2404.50		
29. Meslekî tükenmişliği çok erken yaşayabilirim.	PDR	37	39.73	1470.00	767.00	.03*
	FÖ	56	51.80	2901.00		
30. Rehberlik hizmetleri; rehberlik öğretmeni, okul yönetimi, sınıf öğretmeni ve velinin iş birliğiyle yürütülür.	PDR	37	55.26	2044.50	693.50	.00*
	FÖ	55	40.61	2233.50		
33. Rehberlik öğretmenin alan dışından olması meslekî çalışmalarının niteliğini etkilemez.	PDR	37	30.89	1143.00	440.00	.00*
	FÖ	55	57.00	3135.00		
34. Rehber öğretmenlik mesleğini seviyorum.	PDR	37	56.99	2108.50	666.50	.00*
	FÖ	56	40.40	2262.50		
38. Çalışacağım okul türüne göre, rehberlik anlayışım değişebilir.	PDR	37	53.84	1992.00	783.00	.04*
	FÖ	56	42.48	2379.00		
43. Zümre olarak rehberlik öğretmenlerinin uyumlu çalışması, okuldaki uyumu olumlu etkiler.	PDR	37	56.89	2105.00	670.00	.00*
	FÖ	56	40.46	2266.00		

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2'e göre, mesleğe bakışta PDR ve FÖ grupları arasında 27 ifadeden 13'ünde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu ifadeler; bölümü severek seçtikleri, sınıf öğretmenleriyle iş birliğinin önemi, mezun olduktan sonra alanla ilgili eğitimlere katılacağı, okuldaki görevlerinin çeşitliliği, bilgi paylaşımı, meslekî tükenmişliği erken yaşama endişesi, rehberlik hizmetlerinin bir ekip çalışması olduğu, rehberlik öğretmenin alan dışından olması meslekî çalışmaların niteliğini etkilemeyeceği, zümre öğretmenleriyle uyumlu çalışmanın önemiyle ilgilidir. "Rehberlik öğretmenin alan dışından olması meslekî çalışmalarının niteliğini etkilemez." ifadesinde anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Sıra ortalamalarına bakıldığında FÖ gruplarının bu sonuçta etkili olduğu, PDR öğrencilerinin bu görüşe daha az katıldığı görülmektedir. Tablonun genelindeki anlamlı farklılık, sıra ortalamalarına bakıldığında çoğunlukla PDR öğrencilerine aittir.

Araştırmanın ikinci bölümünde nitel bulgular tablolaştırılarak, içerik analizleri sunulmuştur. Tablo 3'te "PDR ve FÖ gruplarının Mesleğe Bakışlarına İlişkin Değerlendirmeleri Nasıldır?" sorusuna verilen cevapların sıklığı sunulmuştur.

Tablo 3. Rehberlik Öğretmenin Okuldaki Misyonu

(n=7+7 = 14)

PDR öğrencilerine göre rehberlik öğretmenin misyonu	f	FÖ öğrencilerine göre rehberlik öğretmenin misyonu	f
---	---	--	---

Öğrencilerle ilgili misyon	17	Öğrencilerle ilgili misyon	23
Öğrencilere yol göstermek	3	Öğrencilere yol göstermek	1
Öğrencileri tanımak	2	Öğrencileri tanımak	2
Öğrencilerin ruh sağlığını dengede tutmak	1	Öğrencilerin ruh sağlığını dengede tutmak	1
Öğrencinin ihtiyaçlarını belirlemek	1	Öğrencinin ihtiyaçlarını belirlemek	1
Öğrenciye yalnız olmadığını hissettirmek	3	Öğrenciler arasında ayırım yapmamak	2
Öğrenciye karşı dürüst, açık, profesyonel olmak	2	Öğrencilerin sosyo-demografik bilgilerine sahip olmak	1
Diğer	5	Diğer	15
Meslekî/kişisel misyon	12	Meslekî/kişisel misyon	13
Rehberlik odasının kapısını herkese açık tutmak	2	Rehberlik odasının kapısını herkese açık tutmak	1
Meslekî yeterliliklere sahip olmak	2	Meslekî yeterliliklere sahip olmak	1
Kendi sınırlarının farkında olmak	1	Kendi sınırlarının farkında olmak	1
Uzmanlığından taviz vermemek	1	Kriz yönetimi becerilerini uygulamak	3
Bireyleri çevrenin olumsuz etkilerinden kurtarmak	1	Duygu düzenlemeyi hayatında uygulamak	2
Diğer	5	Diğer	5
Yetişkinlerle ilgili misyon	9	Yetişkinlerle ilgili misyon	3
Öğretmenlerle sağlıklı iletişim kurmak	2	Öğretmen, aile ve okul yönetimiyle iş birliği yapmak	1
Velilerle görüşmek	1	Velilerle görüşmek	1
Diğer	6	Velilerin stres faktörü olmasını engellemek	1
Rehberlik öğretmenin beklentileri	2	Rehberlik öğretmenin beklentileri	10
Sadece mesleğiyle ilgili işler yapmalı	1	Sadece mesleğiyle ilgili işler yapmalı	1
Rehber öğretmenin mesleğine saygı gösterilmeli	1	Rehber öğretmenle ilgili okulda önyargılar olmamalı	1
		Sınıf öğretmeni ve rehber öğretmen ekip halinde çalışmalı	1
		Sınıf öğretmeni, rehber öğretmeni yok saymamalı.	1
		Yönetim, rehber öğretmeni anketçi olarak görmemeli	1
		Sorumluluğundaki öğrenci sayısı sınırlandırılmalı	1
		Rehber öğretmen, okulda iş birliği ve uyum içinde çalışmalı	1
		Rehber öğretmenin misyonu, öğrencilerle çalışmak olmalı	1
		Rehber öğretmen, okulda müdür ve müdür yardımcısından sonra gelmeli	1
		Rehber öğretmen, okuldaki ekibin bir üyesidir.	1
Toplam	40	Toplam	49
		Genel toplam	89

Anketteki açık uçlu soruların analizinden elde edilen nitel verilere göre; PDR (n=7) ve FÖ gruplarının (n=7), okuldaki misyonları “öğrencilerle ilgili, kişisel/meslekî ve okuldaki yetişkinlerle ilgili” misyonları şeklinde temalara ayrılmıştır. Ayrı ayrı değerlendirilen PDR ve FÖ grupları cevaplarının, benzer temalar oluşturduğu ortaya çıkmıştır. “Rehberlik öğretmenin misyonu nedir?” sorusuna verilen cevapların analizinde her iki grupta da soruyla ilgisi olmamasına rağmen “rehberlik öğretmenin beklentileri” tema başlığı altında bazı ifadeler oluşmuştur. Her iki grubun da çalışma alanıyla ilgili gördükleri/yaşadıkları bu durumların tablo içinde ayrı bir tema olarak verilmesi uygun görülmüştür.

Öğrencilerle ilgili misyon temasında FÖ’ler daha çok açıklama yapmışlardır. Fakat bu durumun sebebi, rehberliğin misyonuyla rehberliğin ilkelerini birbirine karıştırmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Benzer durum PDR öğrencilerinde de vardır. Fakat alan dışındakilere göre daha azdır. Her iki grubun ortak kategorileri; öğrencilere yol göstermek, öğrencileri tanımak, öğrencilerin ruh sağlığını dengede tutmak, öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek şeklindedir. PDR öğrencilerinin, öğrencilerle ilgili misyon temasının diğer kategorisinde: Öğrenci adına en iyisinin yapılmasına destek olmak, öğrencilerin kendilerini tanımalarını sağlamak, öğrenciler için problemleri önceden fark etmek ifadeleri yer almaktadır. FÖ’ler, öğrencilerle ilgili misyon temasının diğer kategorisinde ise: Öğrenciye empatiyle yaklaşmak, öğrencilerin diğer eğitim paydaşlarıyla ilişkisini dengelemek, öğrenci için bireysel ve çevresel bağlamları değerlendirmek, öğrencilerin kendilerini tanımalarını sağlamak, öğrenciye örnek olmak, öğrencilere çoklu bakış açısı kazandırmak, öğrencilere sorgulama yeteneği kazandırmak, öğrencinin empati yapmasına yardım etmek, öğrenciyi hayata hazırlamak, öğrencilerin sorunlarını dinlemek bulunmaktadır.

Meslekî/Kişisel misyon temasındaki ortak ifadeler; rehberlik odasının kapısını herkese açık tutmak, meslekî yeterliklere sahip olmak, kendi sınırlarının farkında olmak, şeklinde ifade edilmiştir. PDR öğrencileri diğer kategorisinde: Bireylerin bilinçli tercih yapmasında yol göstermek, bireylerin kendini ve çevreyi kabulü için yol göstermek, her işi gözlemlemek, her şeyin farkında olmak, yer almaktadır. FÖ’ler ise diğer temasında: Kişilerarası ilişki becerisini hayatında uygulamak, okulun her şeyini bilmek, demokratik, empatik ve önyargılardan uzak bir okul oluşturmak, okulun kara kutusu olmak ifadelerini kullanmışlardır.

Yetişkinlerle ilgili misyonda velilerle görüşmek kategorisi her iki grupta da yer almaktadır. PDR öğrencilerinin, yetişkinlerle ilgili diğer kategorisinde: Müdür, öğretmen ve veliye danışmanlık yapmak, yönetimle sağlıklı, açık, resmî iletişim kurmak, yönetimin, rehberlik öğretmenin görev sınırlarını tanımalarını sağlamak, okul çalışanlarıyla görüşmeler yapmak, okulda çalışanların ruh sağlığını dengede tutmak, okulu ve içindekileri koruyan bir tabaka olmak, yer almaktadır. Katılımcıların, rehberlik öğretmenin misyonuyla ilgili soruya verdikleri cevaplardan bazılarının taranmış örneklerine aşağıda yer verilmiştir:

4 yıldır özel bir okulda rehber öğretmen, adı altında görev yapıyorum. Ama maalesef çoğu günün çocukları formeler ve onların sorunlarını dinleyemedim. Çünkü müdür yardımcısının yapması gereken işleri tanımlayan gerektiyor. Misyonum kayıt yenileme kaygısı çeken müdür yardımcılara destek olmak maalesef!

(FÖ 1- Kadın)

Okul psikolojik danışmanı, rehber öğretmenin, en önemli misyonu ulaşılabilir olması olmalıdır. Kapısı her daim kapalı rehber öğretmen yerine; kapısı her daim açık ve buna teşvik eden rehber öğretmen olmalıdır. Öğrenci kendisini kötü hissettiği her an ulaşabileceği birinin okusunda emin olmalıdır. Ve rehber öğretmen unutmamalıdır ki okulda uzman kimliği ile çalışmalıdır. Uzmanlığından, duruşundan taviz vermemeli öğrenci karşı dürüst, açık, profesyonel olmalıdır.

(PDR1- Kadın)

- Rehber öğretmenin okulda müdür ve müdür yardımcısında sonra gelmesi gerekir. Okulun her şeyini bilmeli. Çocukların özel hayatlarını, maddi durumlarını bilmeli. Özel okul çok. Aile para verebiliyor mu? Sosyo-demografik bilgilere her şekilde sahip olmalı. Yönetim bözen rehber öğretmeni sadece anket yapıcı olarak görebiliyor çokat bireysel ve grup görüşmelerinden tutun seminerlere, öğrenci değerlendirmeden tutun kayıt dosyasına kadar her yerde rehber öğretmen aktif olarak bulunuyor. Deneyimli sınıf öğretmeni her ne kadar öğrenciyi tanıyor olsada psikolojisi ve davranış bozukluğunu empatiyi ya da diğer her şey konusunda tam bilgisi olmaz. Her zaman birbirine yerler sağlayan bir ekip gibi olmalı.² Bazen ilköğretim hocaları öğrencilerini aileleri gibi benimsiyor ve rehber öğretmeni yoksayabiliyor.

(FÖ3 – Kadın)

Bir rehber öğretmen, okulda "sıs" gibi duran, okulun en bakımsız öğretmenlerinden, adından çok almayan vs- gibi bir algı, nefsini okuması olabilir. Ancak bu sıs ağıla katılmıyorum. "Rehber" adı gibi rota gösteren, yol gösteren, yardımcı, hazır veren ve okulun "kara kutusu" diyebilirim. Sorun anında müdahale edebilecek beceriye sahip olmak, çocukları tabii ki iyi tanımak, zorluklara açık olmak, sınıflar ve öğretmenlerle ilişkileri çizgileri olmaması, müşterek ilişkiler.

(FÖ2 – Kadın)

FÖ2, FÖ3, PDR1 kodlu katılımcılar yazılarında rehberlik öğretmenin danışmanlık ve rehberlik görevi üzerinde durmuşlardır. Tablo 3'te de danışmanlık ve rehberlik ile ilgili ifadeler göze çarpmaktadır. FÖ2, rehberlik öğretmeni için "okulun kara kutusu" metaforunu kullanmıştır. Her şeyi bilen, saklayan ve gerektiğinde kullanan kişidir, rehberlik öğretmenidir. Bu metafor, rehberliğin ilkelerinden biri olan gizlilik ilkesiyle de uyumludur. FÖ1, psikoloji bölümü mezunu, KPSS'ye (Kamu Personeli Seçme Sınavı) hazırlanan ve Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı öğrencilerinden biridir. Verilerin toplandığı dönemde, özel bir okulda rehberlik öğretmeni olarak çalışmaktadır. Yazısında mesleki sınırların kötüye kullanıldığını gösteren işaretler vardır. Alıntılarda dikkat çeken diğer hususlar; ekip halinde çalışılması gerektiği,

okuldaki konumun müdür ve müdür yardımcısından sonra gelmesi gerektiği, öğrencinin her şeyini bilmenin ve ulaşılabilir olmanın önemi üzerinde durulmaktadır.

Mesleğe bakışla ilgili bir diğer soru metafor sorusudur. Morgan'a göre, mecazlar insanın doğayı ve çevresini anlamasının, anlamsız gibi görünen nesnel gerçeklikten belirli yorumlar yoluyla anlamlar çıkarmasının, yaşantı ve deneyime anlam kazandırmanın araçları olarak "bilmeye" de imkân sağlar (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 206). Tablo 4'te Rehberlik ve Psikolojik Danışma 4. Sınıf öğrencilerinin ve Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı öğrencilerinin "rehberlik öğretmenini neye benzettikleri" sorusuna verdikleri cevapların analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. Rehberlik öğretmeni'ya benzer? Çünkü; (metafor sorusu) (n=14)

	Metafor sorusu: Rehberlik öğretmeni neye benzer?	f
PDR öğrencileri	Danışmanlık: Navigasyon, Kutlu Işık, Anahtar, Dayanak, Deniz Kollukları, Hoş Kokulu Yapıştırıcı, Harita	7
	Danışmanlık: Deniz Feneri, Satrançtaki Vezir, Pusula, Terazi, Çınar Ağacı	5
FÖ öğrencileri	Gizlilik: Sırdaş	1
	Görev tanımı dışında görevlendirmeler: İdari işler sorumlusu	1
Toplam		14

53

Tablo 4 incelendiğinde, rehberlik öğretmenin görev tanımıyla uyumlu cevaplar verildiği görülmektedir. Frekansı en fazla olan ifade, rehberlik öğretmenin danışmanlık görevidir. FÖ grupları daha farklı kategorilere ayrılacak şekilde metaforlar üretmişlerdir. Aşağıda PDR ve FÖ gruplarının açıklamalarının içerik analizlerinden örnekler yer almaktadır. İçerik analizleri, tema sırasına göre alıntılanmıştır. Danışmanlıkla ilgili metaforların içerik analizleri aşağıda yer almaktadır.

"Rehber öğretmen navigasyona benzer. Çünkü; yollar gösterir, nereden gideceğinizi siz seçersiniz." (PDR2-Kadın)

"Bir dayanağa benzer. Çünkü; tüm öğrencilerinin kişisel, sosyal, mesleki gelişimlerini gerek kişisel gerek toplu olarak destekler, takip eder." (PDR3-Kadın)

"Satrançtaki vezire benzer. Çünkü; öğrenci psikolojisi ve ruhsal sağlık her şeydir. Okul turizm şirketi değil eğitim yeridir. Rehber öğretmenin hem okulu kollayan hem de veli ve öğrenciyi anlayan bir tarafı vardır." (FÖ4-Kadın)

"Teraziye benzer. Çünkü; öğrenci, öğretmen, aile, yönetim arasındaki dengeyi kurmak önemlidir." (FÖ5-Erkek)

Tablo 4'deki 14 metaforun 12'si danışmanlıkla ilgili ifadelerdir. Metaforlar, rehberlik öğretmenin amaçları ve Tablo 3'teki meslekî misyonla ilgili yazılanlarla da uyumludur. Yol göstermesi, dayanak olması, satrançtaki vezir gibi okulun her yerinde bulunması, terazi gibi okulda denge unsuru olması rehberlik ve danışmanlıkla ilgili görevlerini çağrıştırmaktadır. Gizlilik ile ilgili metaforların içerik analizi:

“Sırdaşa benzer. Çünkü tüm gizli bilgilere sahiptir. Özenle bunları korur ve çocuk için kullanır.” (FÖ6-Kadın)

Gizlilik ile ilgili metafor da FÖ2 kodlu katılımcının “kara kutu” benzetmesiyle ve rehberliğin ilkeleriyle uyumludur. Rehberlik öğretmenin okuldaki her şeyden ve herkesten haberdar olması için sır saklamayı bilmesi önemlidir. Görev tanımı dışında görevlendirmelerle ilgili metaforun içerik analizi:

“İdari işler sorumlusuna benzer. Çünkü asıl önemli olan çocukların sosyal/duygusal gelişimleri değil, genel müdürlüğe raporlanması gereken maillerdir!” (FÖ7-Kadın)

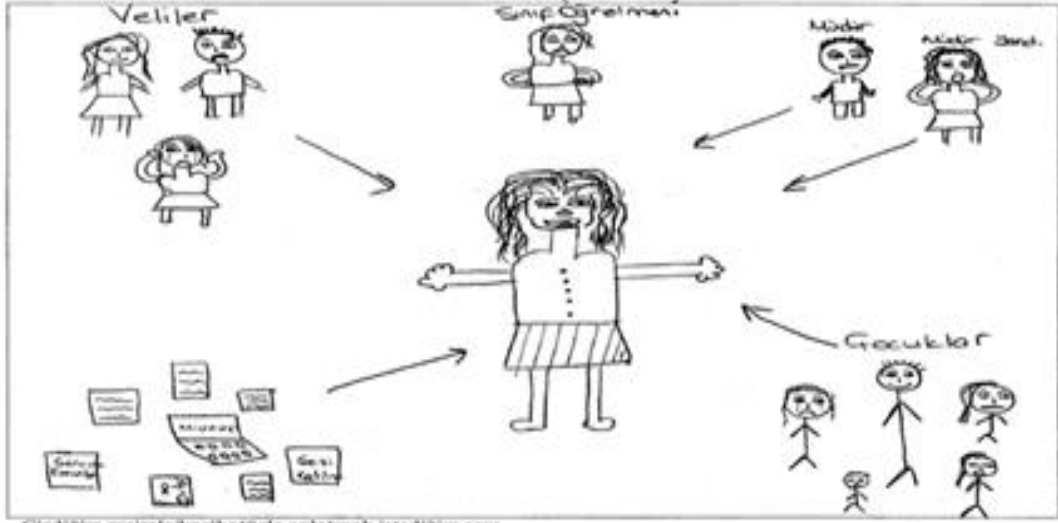
Tablo 3’te olduğu gibi Tablo 4’te de FÖ öğrencileri, rehberlik öğretmene görev tanımı dışında verilen işlerle ilgili rahatsızlıklarını “idari işler sorumlusu” metaforuyla ifade etmişlerdir. PDR ve FÖ gruplarının, mesleğe bakışları kendilerinden beklenenlerle görece uyumludur. PDR ve FÖ gruplarına ankette “mesleğe bakışla ilgili resim çizmeleri ve yorumlamaları” istenmiştir. Bu sorunun analiz sonuçlarına da Tablo 5’de yer verilmiştir.

Tablo 5. Rehberlik öğretmenin okuldaki işleviyle ilgili resimler (n=14)

Rehberlik öğretmenin işleviyle ilgili resimler	f
PDR öğrencileri	7
Danışmanlık	
Herkesin danıştığı, sorunların çözüm merkezi	3
Okuldaki tüm çalışanları bir araya getiren kişi	4
FÖ öğrencileri	7
Görev tanımında olmayan işler	
Verilen idari işlerden, görev tanımına uygun işler yapmaya fırsat kalmamakta	2
Danışmanlık	
Rehber öğretmen, okuldaki tüm birimler arasında dengeyi kuran kişi	1
Rehber öğretmen, bir deniz feneri gibi öğrencilerine yol gösteren kişi	1
Ön yargılar	
Sınıf öğretmeni akademik bilgi vermekten, öğrencinin dünyasına girememekte	1
Rehber öğretmenin okuldaki sorumluluklarını küçümsemekte	1
Özeleştiri	
Sorunların sebebini anlamadan çözmeye çalışan ve başarısız olan bir rehber öğretmen.	1
Toplam	14

Tablo 5’te de görüldüğü gibi, veriler dört kategoride toplanmıştır. Bunlar; danışmanlık, görev tanımında olmayan işler, önyargılar ve öz eleştiridir. PDR öğrencileri danışmanlıkla ilgili resimler çizerken, FÖ’ler danışmanlık, görev tanımında olmayan işler, önyargılar ve özeleştiri temalarına ayrılan farklı resimler çizmişlerdir. Alandaki bilgi derinlikleri bu çeşitliliği sağlamış olabilir. Bu tabloda danışmanlık en fazla tekrar eden işlev olarak yer almaktadır. Bu durum, rehberlik öğretmenin görev tanımıyla da uyumludur.

Aşağıda çizilen bazı resimlerden örnekler yer almaktadır. Danışmanlıkla ilgili PDR öğrencilerinin çizdiği resimlerden biri şu şekildedir:



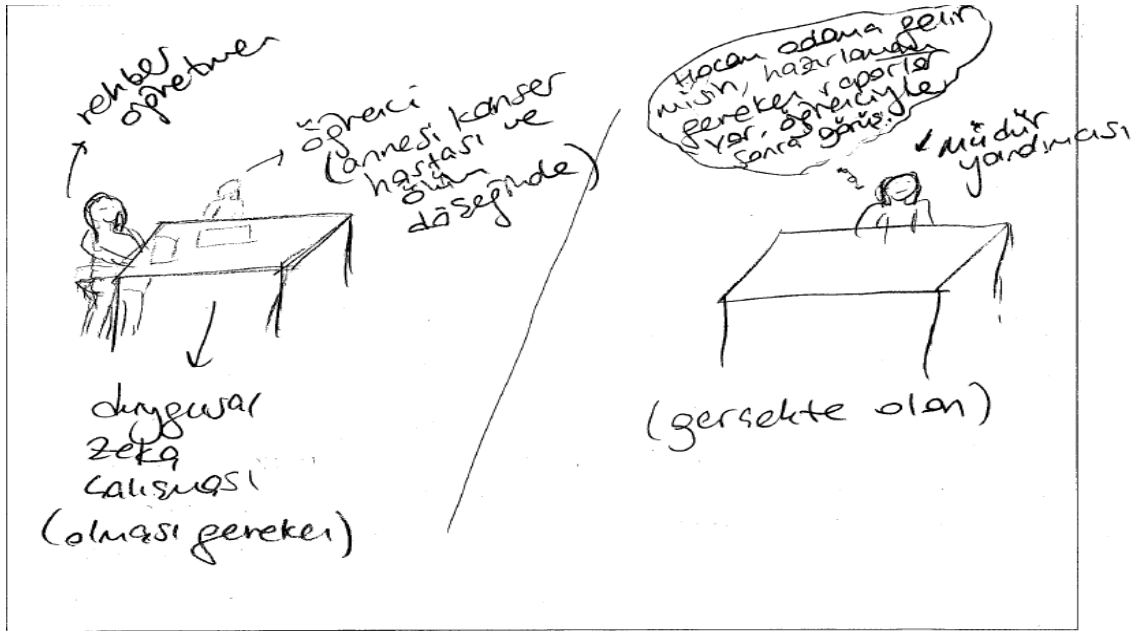
Çizdiğim resimle/karikatürle anlatmak istediğim şey:

Okuldaki birçok şeye rehber öğretmen bakar. Müdür bazen sınıfları rehberliğe gelir. Müdür yardımcısı kaygıların rehberliğe gelir. Çocuklar ağlar, acılır, sınırların mutlu olur rehberliğe gelir. Veliler kaygıdır, sorun yazar, şikayeti olur rehberliğe gelir. Raporlar, görüşmeler, testler, taranmalar, geziler rehber öğretmen bekler. Öğretmenler boş zamanı rehberliğe gelir. O, ise her zaman kollamış ve güler bir yüze ontarı bekler. Çözüm bulmak için!

PDR4

Yukarıdaki resimde rehberlik öğretmeni ortada, kolları açık ve güler yüzlü olarak çizilmiştir. Ortada çizilmesi hem okuldaki olayların merkezinde hem de okulda çalışanların başvuracağı bir konum olarak kabul edilmesine işarettir. Kolları açık ve güler yüzlü olması, rehberlik öğretmenin yaptığı işi sevdiğini sembolize etmektedir. Etrafında çizilen veliler, sınıf öğretmeni, müdür, müdür yardımcısı, çocuklar ve resmi işler, rehberlik öğretmenin ilgilenmesi gereken dört bir tarafında yer alan işler ve kişilerdir. Rehberlik öğretmeni tek başına hepsine yetişmeye çalışmaktadır. Resimde iş yoğunluğu, tek başına çalışma ve bunlara rağmen işini severek yapmak için gayret gösterme görülmektedir.

Danışmanlıkla ilgili resim Tablo 3'te rehberlik öğretmenin genel misyonu temasındaki ifadelerle uyumludur: Okulun her şeyini bilmek, okulun kara kutusu olmak, her işi gözlemlemek, her şeyin farkında olmak gibi. Yetişkinlerle ilgili misyon temasında öğretmen, aile ve okul yönetimiyle iş birliği yapmak, okul çalışanlarıyla görüşmeler yapmak, okul çalışanlarının ruh sağlığını dengede tutmak, okul ve içindekileri koruyan bir tabaka olmak ifadeleriyle, çizilen resim birbiriyle örtüşmektedir. Ayrıca Tablo 4'teki metafor sorusunda danışmanlık temasında geçen metaforlar da çizilen resimlerle uyumludur: Navigasyon, anahtar, dayanak, harita, deniz feneri, satrançtaki vezir, pusula, terazi, çınar ağacı gibi. Aşağıdaki resim iş tanımında olmayan görevlerle ilgilidir.



Çizdiğim resimle/karikatürle anlatmak istediğim şey:

Açıklama yazılmamış

(PDR5-Kadın)

Resimde, rehberlik öğretmeni “annesi kanser hastası olan ve ölüm döşündeki öğrenciyeye” duygusal destek vermek istemektedir. Fakat müdür yardımcısından gelen telefonla, yazılması gereken raporlar için çağırılıyor. Tablo 3’te de rehberlik öğretmenin beklentileri temasında geçen kategorilerle çizilen resim aynı düşünceyi ifade etmektedir: Yönetim rehberlik öğretmeni sadece anket yapıcı olarak görmemeli, rehberlik öğretmenin temel misyonu öğrencilerle çalışmak olmalı, rehberlik öğretmeni sadece mesleğiyle ilgili işler yapmalı ve rehberlik öğretmenin mesleğine saygı gösterilmeli gibi. Ayrıca metafor sorusunda da rehberlik öğretmene görev tanımı dışında verilen işlerden bahsedilmektedir. Çizilen resim, tablodaki ifadelerle uyumludur. Ayrıca parantez içinde yer alan ifadeler, rehberlik öğretmenlerinin bu durumu sık sık yaşadıklarına da işaret etmektedir. Katılımcılar anketteki tüm sorulara verdikleri cevaplarda - sorulmamış olsa bile- “görev tanımı dışında verilen işlerden” rahatsız olduklarını bir şekilde belirtmişlerdir. Bir diğer tema ön yargılarla ilgilidir.



Çizdiğim resimle/karikatürle anlatmak istediğim şey: Genel itibarıyla rehber öğretmenlerinin okuldaki sorumlulukları küçümsenmektedir. Rehber öğretmenlerin çok fazla bir şey yapmadığı(!), diğer öğretmenlere kıyasla çok daha rahat olduklarına dair bir algı var. Bu karikatürde de "zaten bir şey yaptığınız yok, burada ne işiniz var?"; anlatmak istedim.

(FÖ7 – Kadın)

Konusu önyargı olan bu resimde, FÖ7, rehberlik öğretmenlerinin, okuldaki diğer öğretmenler tarafından küçümsendiğini, dışlandığını yazılı ve görsel olarak ifade etmektedir. Resimdeki öğretmenler, rehberlik öğretmenine "toplantıda ne işiniz var" derken, bakışları, kaşları ve el hareketleriyle rehberlik öğretmenini istemediklerini vurgularken, rehberlik öğretmeni mahcup, şaşkın bakışlarla onlara bakmakta ve üzülmemektedir. Diğer öğretmenlerin masada bir yerleri var ve oturmakta, rehberlik öğretmeni ise ayakta durmaktadır. Okulda bir yer edinememiş olması bu şekilde resme yansımış olabilir. Yazılı ifadede okuldaki sorumluluklarının küçümsendiği, diğer öğretmenlere kıyasla, çok fazla bir şey yapmıyor göründükleri için, daha rahat çalıştıkları belirtilmektedir.

Tablo 3'te rehberlik öğretmeninin beklentileri temasıyla resimdeki durum birbirleriyle örtüşmektedir. Bu temada yer alan kategoriler şunlardır: Rehberlik öğretmeni, okuldaki ekibin bir üyesi olmalı; sınıf öğretmeni ve rehberlik öğretmeni öğrenciyle ilgili olarak ekip halinde çalışmalı; sınıf öğretmeni, rehberlik öğretmenini yok saymamalı; yönetim, rehberlik öğretmenini sadece anket yapıcı olarak görmemeli; rehberlik öğretmeniyle ilgili okulda ön yargılar olmamalı. Ayrıca Tablo 4'teki metafor sorusunun temalardan biri görev tanımı dışındaki görevlendirmelerdir. Kısaca resimler ve tablolarındaki ifadeler birbiriyle uyumludur.

Nitekim FÖ6 ise önyargıyı gündeme taşıyan resminde, rehberlik öğretmeninden sınıf öğretmenine yönelik önyargıya dikkat çekmektedir.



Cizdiğim resimle/karikatürle anlatmak istediğim şey:

Sınıf öğretmenlerimiz akademik bilgiyi tüm öğrencilerine dönem boyunca aktarmak için öğretmek isterler. Tüm bunları yerine getirdikten sonra öğrenciyi tanıma ve onlarla etkileşime girerek tanımayı, ne yazık ki dersinde bırakarak tadin. Gebrebel otantik öğretmen anlayışının hakim olması öğrenciyi dersinde bırakmaktadır. En güzel ve en iyi tanıma, öğrenciyi tanıma onun saygısına - inerek etkileşime geçmekte başlar.

58

(FÖ6 -Kadın)

Ön yargı temasında yer alan iki resim, madalyonun iki yüzü gibi durmaktadır. İlk resimde öğretmenlerden rehberlik öğretmenine bir önyargı varken, ikinci resimde rehberlik öğretmeninden sınıf öğretmenine bir önyargı görülmektedir. Sınıf öğretmeni, öğrencilerden uzakta, bir koltukta oturmaktadır. Yani öğrencileriyle arasında bir mesafe vardır. Konum itibarıyla yüksekte olduğu, oturduğu koltukla vurgulanmaktadır. Sınıf öğretmeni öğrencilerinden uzakta durmasına rağmen, şaşırıcı bir şekilde yüzünde tatlı bir tebessüm vardır. Bu durum öğrencilerini ve mesleğini sevdiğine işaret olabilir.

Rehberlik öğretmeni sınıf içinde öğrencilerle yerde oturmakta, kendisi ortada öğrenciler etrafında yer almaktadır. Rehberlik öğretmeni ve çocuklar oyun oynamaktadır. Hepsinin yüzü gülmekte ve mutlular.



Çizdiğim resimle/karikatürle anlatmak istediğim şey:

Sıradan bir rehber öğretmen olmak yerine öğrenciye birşeyler katılabilmek, bir farklılık yaratabilecek bir rehber öğretmen olmak gerekir. Önemli olan geleceğimizin olan öğrencilere birşeyler katmak. Hayatlarına ufok da olsa bir katkıda bulunmak çok önemlidir.

(PDR6-Kadın)

Bu resim, rehberlik öğretmenin, öğrencilerle yaptığı çalışmayı eleştirmektedir.

Masa, öğrenciyle rehberlik öğretmenin arasında yer almaktadır. Bu durum aradaki mesafeyi sembolize etmektedir. Mesafenin olduğu yerde öğrenci derdini rahat anlatamaz. Öğrencinin "Kendimi anlatmam lazım. Sadece dinlenilmek istiyorum" ifadesi bu rahatsızlığı anlatıyor olabilir.

Bu resim, Tablo 3'te rehberlik öğretmenin kendisiyle ilgili misyon temasındaki kategorilerdeki beklentileri vurgulayan bir resimdir. Kategoriler: Rehberlik öğretmenin kendi iç görüşünü kazanması, olaylar karşısında tepkilerini kontrol etmesi, duygu düzenlemeyi hayatında uygulaması, kriz yönetimi becerilerini hayatında uygulaması şeklindedir. Ayrıca Tablo 6'daki metaforlarda da en fazla "danışmanlık" temasının yer alması, rehberlik öğretmenin sorunların çözüm merkezi olarak görüldüğünü göstermektedir.

PDR ve FÖ Gruplarının Meslekî Yeterlilikleri Arasında Fark Var Mıdır?

Tablo 6'da PDR ve FÖ gruplarının anketteki 43 maddeden meslekî yeterlilikle ilgili 16 soruya verdikleri cevaplarla ilgili analiz sonuçları görülmektedir.

Tablo 6. PDR ve FÖ gruplarının Meslekî Yeterlilikleriyle İlgili Görüşleri

(n=96)

No	İfadeler	n	X	ss
6.	Rehberlik öğretmenleri, okuldaki ekibin (okul yönetimi ve öğretmenler) uyumlu çalışmasında oldukça etkilidir.	96	4.51	0.63
26.	Rehberlik öğretmeni olarak, okuldaki problemlerle etkin bir şekilde başa çıkabilirim.	96	4.04	0.69
27.	Rehberlik öğretmenin görev kapsamı konusunda bilgi sahibiyim.	96	4.02	0.74
17.	Öğrencilere kişisel gelişimleri konusunda rehberlik edecek donanıma sahip olarak mezun oluyorum.	96	3.95	0.73
15.	Öğrencilerin duygusal gelişimleri konusunda rehberlik edecek donanıma sahip olarak mezun oluyorum.	96	3.93	0.76
14.	Öğrencilerin sosyal gelişimleri konusunda rehberlik edecek donanıma sahip olarak mezun oluyorum.	96	3.9	0.81
13.	Öğrencilerin akademik gelişimleri konusunda rehberlik edecek donanıma sahip olarak mezun oluyorum.	96	3.7	0.85
20.	Öğrenme zorluğu çeken öğrencilere, ders programına uygun şekilde öğretmenle birlikte plan hazırlayacak birikime sahibim.	96	3.68	0.80
16.	Öğrencilere kariyer yönlendirmeleri konusunda rehberlik edecek donanıma sahip olarak mezun oluyorum.	96	3.59	0.89
21.	BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı) hazırlayacak düzeyde, öğrencilerin gelişim özelliklerine hâkimim.	96	3.48	0.86
5.	Mezun olduğumda donanımlı bir rehberlik öğretmeni olacağım.	95	3.44	0.92
40.	Kaynaştırma eğitimi gerektiren öğrencilerle nasıl çalışacağımı biliyorum.	96	3.41	0.92
39.	Özel eğitim gerektiren öğrencilerle nasıl çalışacağımı biliyorum.	96	3.33	0.95
41.	Üstün yetenekli öğrencilerle nasıl çalışacağımı biliyorum.	96	3.18	0.92
4.	Üniversitede aldığım eğitimi yeterli görüyorum.	96	3.03	1.04
22.	BEP hazırlayacak düzeyde, öğretim programına (müfredâta) hâkimim.	96	3.03	0.88

60

“Üniversitede aldığım eğitimi yeterli görüyorum.”, “BEP hazırlayacak düzeyde, öğretim programına (müfredâta) hâkimim.”, “Özel eğitim gerektiren öğrencilerle nasıl çalışacağımı biliyorum.”, “Üstün yetenekli öğrencilerle nasıl çalışacağımı biliyorum.” ifadelerine katılımcıların belirttikleri görüş “kararsızım”dır. Katılımcılar meslekî yeterlilikle ilgili ifadelere çoğunlukla “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 7’de PDR ve FÖ gruplarının anketteki 43 maddeden meslekî yeterlilikle ilgili 16 soruya verdikleri cevapların mezun olunan bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığıyla ilgili analiz sonuçları görülmektedir.

Tablo 7. PDR ve FÖ gruplarının Meslekî Yeterliliğe İlişkin Verdikleri Puanların Mezun Olunan Bölüme Göre U-Testi Sonuçları

Meslekî Yeterlilik	Mezun Olunan Bölüm	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
4.Üniversitede aldığım eğitimi yeterli görüyorum.	PDR	37	54.23	2006.50	768.50	.03*
	FÖ	56	42.22	2364.50		
	PDR	37	53.54	1981.00		

5. Mezun olduğumda donanımlı bir rehberlik öğretmeni olacağım.	FÖ	55	41.76	2297.00		
6. Rehberlik öğretmenleri, okuldaki ekibin (okul yönetimi ve öğretmenler) uyumlu çalışmasında oldukça etkilidir.	PDR	37	58.08	2149.00		
21. BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı) hazırlayacak düzeyde, öğrencilerin gelişim özelliklerine hâkimim.	FÖ	56	39.68	2222.00	626.00	.00*
39. Özel eğitim gerektiren öğrencilerle nasıl çalışacağımı biliyorum.	PDR	37	40.54	1500.00		
	FÖ	56	51.27	2871.00	797.00	.05*
	PDR	37	40.51	1499.00		
	FÖ	56	51.29	2872.00	796.00	.05*

*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 7'e göre, meslekî yeterlilikte PDR ve FÖ grupları arasında 16 ifadeden 5'inde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu ifadeler; üniversitede alınan eğitimin yeterli olması, donanımlı bir rehberlik öğretmeni olarak mezun olma, okuldaki ekibin uyumunda rehberlik öğretmenin önemi, öğrencilerin gelişim özelliklerine hâkim olma, özel eğitim gerektiren öğrencilerle nasıl çalışacağını bilmedir. İlk üç ifadede fark, PDR öğrencilerinin lehineyken, son iki ifadede FÖ'lerin lehine farklılık çıkmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

61

PDR ve FÖ gruplarının mesleğe bakışları arasında fark var mıdır?

Bu çalışmada PDR ve FÖ gruplarının mesleğe bakışları genelde olumludur (Tablo 1-3). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, PDR öğrencilerinin, FÖ öğrencilerine göre mesleğe bakışlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 2). Benzer bir çalışmada da FÖ öğrencileri, sınıf yönetimini sağlayamama, öğrenciler ile etkili iletişim kuramama, öğretim materyali yetersizliği ve meslektaşları ile iş birliği eksikliği gibi sorunlarla karşılaşabileceklerini düşündüklerini belirtmişlerdir (Sever, Aktaş, Şahin ve Tunca, 2015). Bir diğer çalışmada, rehber öğretmenlerin kendi rehberlik görev bilgileri orta düzeyin üstünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kılıç, 2010, s. 110). Ayrıca Ünal ve Ünal'ın (2010) yaptığı çalışmada da rehber öğretmenin mesleki özellikleri hakkındaki öğretmen ve öğrenci algıları, öğretmenin rehberlik ilkelerine uygun davranışlar sergilediğini göstermektedir. Dağlı'nın doktora tezinde, rehberlik ve psikolojik danışmanlık mesleğinin tanımı ve sınırları ile ilgili sorunlar olduğu saptanmıştır. Bu sorunlardan biri, mesleğin içeriği ile ilgili belirsizliktir. Eğitsel ve mesleki rehberlik faaliyetlerinden daha fazla doyum sağlayan katılımcılar okul ortamı ve lisans eğitimlerinin psikolojik danışmanlık yapmaları için elverişli olmadığı gerekçelerinden hareketle işlerini rehberlik ekseninde tanımlamakta, terapi eğitimi almış olan ve/veya psikolojik danışmanlık alanında kendini daha donanımlı algılayan rehber öğretmenleri işlerini psikolojik danışmanlık ekseninde tanımlamaktadırlar. Sorunlardan bir diğeri; katılımcılar ideal rehber öğretmeni tanımlamakta zorlanmış, hesap verebilme standar dizasyonunda belirli kriterlerin oluşmamış olması nedeniyle çalışma sonuçlarını ölçme ve somutlaştırmada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Rehber öğretmenlerin bireysel görüşme yapmaya elverişli bir çalışma mekanının olmaması ve mesleki

sınırların genişliğinden kaynaklanan iş yoğunluğundan rahatsız olduklarını belirtmişlerdir (Dağlı, 2014).

Nitel veriler incelendiğinde rehberlik öğretmenlerinin görev tanımlarıyla uygun olarak danışmanlık ve mesleki özellikler ile ilgili ifadeler öne çıkmaktadır. Altun ve Camadan'ın (2013) yaptığı çalışmada da rehber öğretmenlerin, rehber öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor yoluyla incelenmesinde, en fazla "yol gösteren" metaforunu kullanmışlardır. Penbegül'ün (2014) yaptığı çalışmaya göre ise rehber öğretmenler PDR servisini öğrenciyi tanıma, psikolojik danışma, konsültasyon, koordinasyon, yerleştirme ve izleme hizmet alanlarında etkili bulduklarını belirtmişlerdir. Diğer çalışmalarda psikolojik danışmanlar, alan dışı mezunu rehber öğretmenlerine göre PDR servisini daha etkili algılamaktadırlar (Aslan, 2003; Ayhan, 2004; Penbegül, 2014). Eğitim fakültesinde öğrenim gören ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları, kaygı düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelendiği bir çalışmada, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ben merkezli, görev merkezli, öğrenci merkezli ve genel mesleki kaygı düzeyleri, pedagojik formasyon eğitimi alanlara kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur (Dadandı, Kalyon ve Yazıcı, 2016). Algı, beklentilerden ve yaşanan süreçten etkilenir. 4 yıl boyunca öğretmenlik düşüncesi olmadan yetişen lisans öğrencileri, zorunluluklardan dolayı aldıkları formasyon dersleriyle, öğretmen olma sorumluluğuna hazır olmadıkları için mesleğe bakışları rehberlik öğretmenlerinin mesleğe bakışlarına göre düşük çıkmış olabilir. FÖ'lerle yapılan bir çalışmada; sınıf yönetimini sağlayamama, öğrenciler ile etkili iletişim kuramama, öğretim materyali yetersizliği ve meslektaşları ile iş birliği eksikliği gibi sorunlarla karşılaşabileceklerini düşündüklerini belirtmişlerdir (Sever, Aktaş, Şahin ve Tunca, 2015).

PDR ve FÖ gruplarının mesleğe bakışlarına ilişkin değerlendirmeleri nasıldır?

Veri toplama araçlarında sorulmamış olmasına rağmen her iki grup da okulda yaşadıkları sıkıntıları ifade eden cümleler yazmışlardır. "Sadece mesleğiyle ilgili işler yapmalı" kategorisi, FÖ1 kodlu katılımcının da ifade ettiği gibi, okullarda rehberlik öğretmenlerine görev tanımı dışında da sorumluluklar verildiğine işaret ettiği düşünülmektedir. Her kademede bir rehberlik öğretmeni atanmakta, hatta çoğu devlet okullarında rehberlik öğretmeni kadrosu dahi bulunmamaktadır. Var olan az sayıdaki rehberlik öğretmenine görev dışı sorumluluklar verilmesi zaten yetiştirmekte zorlandıkları meslekî görevlerini, olması gerektiği gibi yapamayacakları anlamına gelmektedir. Diğer ifadeler ekip çalışmasına ve saygıya vurgu yapmaktadır. Rehberlik öğretmenlerinin okulda yaşadıklarıyla ilgili benzer ifadeler Tablo 4 ve Tablo 5'de de ifade edilmiş ve resmi çizilmiştir.

En fazla ortak ifade öğrencilerle ilgili misyon temasında görülmektedir. Tablo 3 ve 4'e göre PDR ve FÖ gruplarının mesleğe bakışları olumludur. Tablo 3'deki kategoriler ise rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliğine (MEB Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, 2017). göre rehberlik öğretmenin görev tanımıyla uyumludur. Araştırmadaki nicel ve nitel verilerden elde edilen sonuçlar birbirini destekler niteliktedir.

Benzer bir çalışmaya göre katılımcılar, mesleki doyumlarını etkileyen etmenler olarak, adli, idari ve sosyal sorumluluk, okulda yalnız olmak, mesleki sınırların belirsizliği, iş birliği sağlayamama, danışanın sorumluluk almak istememesi, mesleğin değersizleştirilmesi, mesleği aşan beklentiler, iş yoğunluğu, çaresizlik, işe yaramadığını hissetmek ve öğrenci ve/veya veliden olumsuz geribildirim almak içeriği ile anlamlandırılmıştır (Dağlı, 2014).

PDR ve FÖ gruplarının meslekî yeterlilikleri arasında fark var mıdır?

Tablo 6'a göre PDR ve FÖ gruplarının meslekî yeterlilikleri ortalamaların üstündedir. Mesleğe bakıştan farklı bir sonuç çıkması ilk başta şaşırtsa da literatür incelendiğinde benzer sonuçlar bulunmuştur. FÖ'lerin çoğunluğu Psikoloji bölümü mezunudur. FÖ'ler alanlarıyla ilgili 4 yıl boyunca yoğun bir öğrenim görmüşlerdir. Yani alan bilgisine hâkimdirler. FÖ'lerin, meslekî olarak kendilerini yeterli olarak algılamaları anlamlıdır (Elkatmış, Demirbaş ve Ertuğrul, 2013). Rehberlik öğretmenlerinin meslekî öz yeterlik algılarıyla ilgili yapılan bir çalışmada 46 rehberlik öğretmeni, meslekî eğitimlerini mesleklerine temel oluşturan noktalarda yetersiz bulmuşlardır (Gültekin ve Arıcıoğlu, 2012). Yapılan bir başka çalışmada ise pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının, öğretmen öz-yeterlik düzeyinin yüksek olduğu, formasyon eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik mesleği ile ilgili ürettikleri metaforların çoğunun olumlu olduğu; ancak formasyon programıyla ilgili ürettikleri metaforların çoğunun da olumsuz olduğu belirlenmiştir (Çocuk vd, 2015). Belgi'nin (2016) hazırladığı yüksek lisans tezinde rehberlik öğretmenlerinin genel öz yeterlik algıları yüksek bulunmuştur. Yapılan başka bir çalışmada ise fakülte mezunu olan ilköğretim psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma yapmaya ilişkin öz-yeterlilikleri lisansüstü eğitim alan ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde (Bilgiç, 2011). Her iki gruptaki cevapların içerik analizi incelendiğinde 10 Kasım 2017'de mesleğin unvanı, "rehberlik öğretmeni" olarak değiştirilmesine rağmen, hala "rehber öğretmen" ifadesini kullanmışlardır. Öğrenimlerine hâlihazırda devam eden her iki grubun da alanlarıyla ilgili değişiklikleri ve düzenlemeleri takip etmedikleri düşünülmektedir. Bu çalışmada rehberlik öğretmeni unvanı kullanılmış, fakat daha önce yapılmış çalışmalarda ve katılımcıların yazdığı ifadelerdeki alıntılarda kullanılan unvanın aynısının kullanılmasına özen gösterilmiştir. Bu araştırma; İstanbul iliyle, anketteki açık ve kapalı uçlu sorularla, anketi cevaplayan öğretmen adaylarının verdikleri cevaplarla sınırlıdır. Ayrıca her iki grup arasındaki farkları görebilmek için çalışan rehberlik öğretmenleriyle de bu tür çalışmalar yapılabilir.

Özet olarak araştırmanın sonuçları;

PDR öğrencilerinin mesleğe bakış ortalamaları FÖ'lerin mesleğe bakışlarından yüksektir. Buna karşın iki grubun meslekî yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Rehberlik öğretmenlerine görev tanımında olmayan sorumluluklar verilmektedir. Araştırmaya katılan her iki grubun da çalışmayı düşündükleri alanla ilgili düzenleme ve değişiklikleri takip etmediği görülmüştür.

Öneriler

Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre;

1. Okullardaki rehberlik öğretmeni kadrolarına alan dışı atamalar, PDR mezunlarını istihdam konusunda, FÖ mezunlarını da mesleğe bakış (Tablo 3-4) konusunda zorlamaktadır. Bu sorunu aşmak için; üniversite sınavı öncesinde bölüm kontenjanlarının en az 5 yıl sonrası düşünülerek belirlenmesi önerilmektedir.
2. PDR öğrencilerinin mesleğe bakışları FÖ öğrencilerine göre daha olumludur (Tablo 2). Dolayısıyla alan dışı atamaların kalkması önerilmektedir.
3. Rehberlik öğretmenin görev tanımı, ilgili yönetmelikte belirtilmiş olmasına rağmen, uygulamada bazı sıkıntılar yaşandığı görülmektedir (Tablo 3-4-5). Okullarda rehberlik öğretmenin görev tanımları, sene başında okul yönetimi tarafından okul çalışanlarına, veli ve öğrencilere açıklanmalıdır.
4. Rehberlik öğretmenine görev tanımında olmayan işler verilmesi temasından (Tablo 3), ilgili resimlerden ve Tablo 4 metafor sorusunda "idari işler sorumlusu" benzetmesinin

kullanılmasından yola çıkılarak, okul yönetimi tarafından, rehberlik öğretmenine alanı dışı görevler verildiği anlaşılmaktadır. Okul yönetiminin, rehberlik öğretmeninden beklentileri görev tanımına uygun olmalıdır.

5. Seminer döneminde, sınıf öğretmenleri ve rehberlik öğretmenleri birbirlerini tanımaları ve anlamaları için çalışmalar yapılmalıdır. Ekip çalışmasının; çocuk, aile ve toplum için önemi açıklanarak iş birliği yapmalarının gerekliliği vurgulanmalıdır (konusu önyargı olan resimler).

6. Rehberlik öğretmenlerin görev tanımlarındaki yoğunluk dikkate alındığında, her eğitim kademesinde en az iki rehberlik öğretmeni istihdam edilmelidir.

7. Güncel bilgileri takip edip kendilerini yenilemeleri adına, rehberlik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimleri devam etmelidir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akın, B. (2007). Rehber öğretmenlerin görevlerine ilişkin öğretmenlerin beklentileri ve algıları (Yüksek lisans tezi) Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Aksoy, V. & Diken, İ. H. (2009). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), s.709-719. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000038126/5000036983> adresinden elde edilmiştir.
- Altun, T. & Camadan, F. (2013). Rehber öğretmenlerin rehber öğretmen (psikolojik danışman) kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), s.883-918. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/209993> adresinden elde edilmiştir.
- Alver, B. (2005). Psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan öğrencilerin empatik beceri ve karar verme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi* (14), s.19-34. <http://dergipark.gov.tr/musbed/issue/23490/250164> adresinden elde edilmiştir
- Amatea, E. S., Daniels, H., Bringman, N. & Vandiver, F. M. (2004). Strengthening counselor-teacher-family connections: thefamily-school collaborative consultation project. *Professional School Counseling*, 8(1), s.47-55. <https://eric.ed.gov/?id=EJ707087> adresinden elde edilmiştir.
- Aslan, S. (2003). Ankara ili orta öğretim kurumlarında çalışan alandan ve alan dışından rehber öğretmenlerin mesleki etkinliklerine ilişkin görüşleri ve sorunları (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ayhan, B. (2004). Liselerde ve özel dershanelerde çalışan psikolojik danışmanların psikolojik danışma ve rehberlik biriminin işlevlerine ilişkin görev algılarının bazı değişkenler açısından karşılaştırılması (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), s.191-215. <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=5&sid=22758b3c-ed22-424d-be80-5725c7af121d%40sessionmgr4008&bdata=JmxhbmC9dHlmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=847061&db=cmedm> adresinden elde edilmiştir.
- Bayraktutan, F. (2005). Aile içi ilişkiler açısından internet kullanımı (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Beesley, D. (2004). Teachers' perception of school counselor effectiveness: Collaborating for student success. *Education*, 125(2). <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=22758b3c-ed22-424d-be80-5725c7af121d%40sessionmgr4008> adresinden elde edilmiştir.
- Belgi, S. (2016). Lisede çalışan rehber öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algıları ve mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bilgiç, H. S. (2011). Rehber öğretmenlerin (psikolojik danışmanların) öz yeterlilikleri (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Clemens, E. V., Milsom, A. & Cashwell, C. S. (2009). Using Leader-Member Exchange Theory to Examine Principal-School Counselor Relationships, School Counselors' Roles, Job Satisfaction, and Turnover Intentions. *Professional School Counseling*, 13(2), s.75-85.
- Clemens, E. V., Shipp, A. & Kimbel, T. (2011). Investigating the psychometric properties of school counselor self-advocacy questionnaire. *Professional School Counseling*, 15(1), s. 34-44. <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=8&sid=22758b3c-ed22-424d-be80-5725c7af121d%40sessionmgr4008&bdata=jmxhbm9dHmc2l0ZT1laG9zdC1saXZI#AN=47381290&db=trh> elde edilmiştir.
- Çocuk, H. E., Yokuş, G. & Tanrıseven, I. (2015). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin özyeterlik ve metaforik algıları: Mersin üniversitesi örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), s.373-387. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/183461> adresinden elde edilmiştir.
- Dadandı, İ., Kalyon, A. & Yazıcı, H. (2016). Eğitim fakültesinde öğrenim gören ve pedagojik formasyoneğitimi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları, kaygı düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), s.253-269. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/214870> adresinden elde edilmiştir.
- Dağlı, S. (2014). Rehber öğretmen ve psikolojik danışmanların kendi mesleklerine ilişkin algıları üzerine nitel bir araştırma (Doktora tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Demirel, M. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim sınıf rehberlik programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), s.45-61. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/72/11> adresinden elde edilmiştir.
- Doğan, S. (1996). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik alanında meslek kimliğinin gelişimi ve bazı sorunlar. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7), s.32-44. <http://pdrdergisi.org/index.php/pdr/article/view/406/348> adresinden elde edilmiştir.
- Duslak, M. & Geier, B. (2016-2017). Communication factors as predictors of relationship quality: A national study of principals and school counselors. *Professional School Counseling*, 20(1), s. 115-126. <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=11&sid=22758b3c-ed22-424d-be80-5725c7af121d%40sessionmgr4008&bdata=jmxhbm9dHmc2l0ZT1laG9zdC1saXZI#AN=125428650&db=a9h> adresinden elde edilmiştir.
- Elkatmış, M., Demirbaş, M. & Ertuğrul, N. (2013). Eğitim fakültesi öğrencileri ile formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), s.41-50.

- <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/137972-2013091616158-4.-makale.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Eraslan, L. & Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), s.427-438. http://www.kefdergi.com/pdf/19_2/19_2_6.pdf adresinden elde edilmiştir.
- Fazio-Griffith, L. & Curry, J. R. (2008). Professional School Counselors as Process Observers in the Classroom: Collaboration with Classroom Teachers. *Professional School Counselors*, 6(20). <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=13&sid=22758b3c-ed22-424d-be80-5725c7af121d%40sessionmgr4008&bdata=Jmxhbm9dHlmc210ZT1laG9zdC1saXZl#AN=EJ894791&db=eric> adresinden elde edilmiştir.
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I. & Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- ENAD*, 2(1), s.65-86. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/63872> adresinden elde edilmiştir.
- Güleç, V. (2018). Aile ilişkilerinin sosyal medyayla birlikte çöküşü. *Yeni Medya Elektronik Dergisi- eJNM*, 2(1), s.105-120. http://yenimedya.aydin.edu.tr/wp-content/uploads/2018/04/ejnm_v02i2105.pdf adresinden elde edilmiştir.
- Gültekin, F. & Arıcıoğlu, A. (2012). Continuing education needs of school counselors. *International Conference The Future of Education 2nd. Pixel*. https://conference.pixel-online.net/conferences/edu_future2012/common/download/Paper_pdf/288-SE111-FP-Gultekin-FOE2012.pdf adresinden elde edilmiştir.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), s.99-116. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/120721-2011060213344-6.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Hatunoğlu, A. & Hatunoğlu, Y. (2006, Mart). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), s.333-338. http://www.kefdergi.com/pdf/14_1/333-338.pdf adresinden elde edilmiştir.
- Kalın, Ş. (1999). Ankara ili ilköğretim okullarında görevli rehber öğretmenlerin "ilköğretimde rehberlik" konusunda görüşleri (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kılıç, F. (2010). İlköğretim birinci kademe yönetici, sınıf rehber öğretmeni ve rehber öğretmenin rehberlik görevleri ile ilgili bilgi düzeyi ve okul rehberlik hizmetleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kızıl, D. (2007). Ortaöğretim kurumlarındaki rehber öğretmenlerin ve sınıf rehber öğretmenlerin sınıf içi rehberlik etkinlikleri ile ilgili görüşleri (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Korkmaz, Z. (2011). Okul psikolojik danışmanları ile sınıf rehber öğretmenlerinin karşılıklı algılarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kuzgun, Y. (2013). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. 12.baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Başkanlığı (EARGED). (2011). *MEB 21. Yüzyıl öğrenci profili*. Ankara: MEB. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf adresinden elde edilmiştir.
- MEB Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği (2017, 10 Kasım). Resmi Gazete (Sayı: 30236). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/11/20171110-2.htm>

- Penbegül, T. (2014). Psikolojik danışman ve sınıf rehber öğretmenlerinin ilköğretim okullarındaki pdr servislerine ilişkin etkililik algulamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi) Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Powers, P. & Boes, S. R. (2013). Steps toward understanding: Teacher perceptions of the school counselor role. *Georgia School Counselors Association Journal*, 20(1). <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=22&sid=22758b3c-ed22-424d-be80-5725c7af121d%40sessionmgr4008&bdata=jmxhbm9dHlmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=EJ1072615&db=eric> adresinden elde edilmiştir.
- Poyraz, C. (2006). Türkiye'deki rehberlik hizmetlerinin tarihsel gelişimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* (2), s.187-209. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/93063> adresinden elde edilmiştir.
- Reiner, S. M., Colbert, R. D. & Pérusse, R. (2009). Teacher perceptions of the professional school counselor role: A national study. *Professional School Counseling*, 12(5). <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=19&sid=22758b3c-ed22-424d-be80-5725c7af121d%40sessionmgr4008&bdata=jmxhbm9dHlmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=42537849&db=a9h> adresinden elde edilmiştir.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip olduğu zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), s.281-326. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/256272> adresinden elde edilmiştir.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sever, D., Aktaş, B., Şahin, S. ve Tunca, N. (2015). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine başladıklarında karşılaşılabileceklerini düşündükleri sorunlar. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), s.1-23. <http://dergipark.gov.tr/ajesi/issue/1533/18779> adresinden elde edilmiştir.
- Şar, A., Işıklar, A. & Aydoğan, İ. (2012). Atama bekleyen öğretmen adaylarının yaşam doyumunu yordayıcı değişkenlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), s.257-271. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/181377> adresinden elde edilmiştir.
- Tuzgöl Dost, M. & Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (23), s. 389-407. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/181388> adresinden elde edilmiştir.
- Ünal, A. & Ünal, E. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algulamalarına ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası İnsan bilimleri Dergisi*, 7(2), s.919-945. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936567.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. b.). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, İ. & Vural, Ö.F. (2014). Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu. *Journal of Teacher Education and Educators*. 3(1), s.73-90. <http://jtee.org/document/issue5/MAK4.pdf> adresinden elde edilmiştir.

Investigation of the Effect of Concept Cartoons Used Together with Think Pair Share Technique on Academic Achievements of Students and their Attitude Towards Science Courses*

Dilara GÖLGELİ¹ 

Ministry of Education

Murat SARAÇOĞLU² 

Erciyes University, Faculty of Education

ABSTRACT

This study was done to search the effect of concept cartoons used together with Think-Pair-Share Technique on students' success and their attitude towards science courses with constructivist science teaching of 6th graders Science Teaching course in the Unit "Electricity in Our Life". The data of the study was gathered from 36 students in 6th grade from two different schools in Boğazlıyan District of Yozgat Province in the spring semester of 2010-2011 academic year. Electricity in our Life Achievement Test and Science and Technology Attitude Scale were used to collect data. The research was conducted according to the quasi experimental design. In the study, concept cartoons with think-pair-share technique were given to the experimental group and in the control group, the activities mentioned in the science curriculum were carried out. As data collection tools, the achievement test of unit "Electricity in our Life" and Science and Technology Attitude Scale were used. The Cronbach-Alpha internal consistency coefficient of the achievement test was found to be 0.60 and The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the attitude test was found to be 0.81. For analysis of data, Mann Whitney U test was used for unrelated measurements and Wilcoxon signed rank test was used for associated measurements. According to the results of the analysis; it was observed that the use of cartoon technique in science teaching made a meaningful difference in academic achievement of students, but it didn't make a meaningful difference in their attitudes.

Keywords: Concept cartoons, Think-Pair-Share technique, Science and technology education, Student success, Attitude



Erciyes University,
Faculty of Education,
Kayseri/TURKEY
*Erciyes Journal of
Education (EJE)*
DOI: 10.32433/eje

SCREENED BY



Type: Research

Article History

Received : 24.04.2019

Accepted : 29.05.2019

Published : 31.05.2019

Suggested Citation

Gölgeli, D. & Saraçoğlu, M. (2019). Investigation of the effect of concept cartoons used together with think pair share technique on academic achievements of students and their attitude towards science courses, *Erciyes Journal of Education*, 3(1), 68-86. DOI: 10.32433/eje.557718

*This study was produced from Master Thesis.

1. Teacher, Ministry of Education, dgolgeli@hotmail.com

2. Assoc. Prof. Dr., Science Education Department, muratsaracoglu@gmail.com

Düşün-Eşleş-Paylaş Tekniği ile Birlikte Kullanılan Kavram Karikatürlerinin Öğrencilerin Akademik Başarıları ile Fen Bilimleri Dersine Olan Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*

Dilara GÖLGELİ¹ 

Millî Eğitim Bakanlığı

Murat SARAÇOĞLU² 

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

ÖZET

Bu çalışmada; 6. sınıf fen bilimleri dersi “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesinde düşün-eşleş-paylaş tekniği ile beraber kullanılan kavram karikatürlerinin, öğrencilerin bu ünite deki akademik başarıları ile fen tutumlarına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın verileri 2010-2011 eğitim öğretim yılının 2. döneminde Yozgat ili Boğazlıyan ilçesindeki iki farklı okulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 6.sınıfta öğrenim gören 36 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda 17, kontrol grubunda 19 öğrenci bulunmaktadır. Veri toplamak için başarı testi ve fen ve teknoloji tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada deneysel desenlerden ön test, son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmada deney grubuna düşün-eşleş-paylaş tekniğiyle birlikte kavram karikatürleri, kontrol grubuna ise fen bilimleri müfredatındaki etkinliklerle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Yaşamımızdaki Elektrik ünitesi akademik başarı testi ile Fen ve Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Başarı testinin Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,60, tutum testinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,81 olarak bulunmuştur. Verilerin analizinde ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U testi ve ilişkili ölçümler için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre; fen öğretiminde karikatür tekniğini kullanımının öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir fark oluşturduğu, tutumlarında ise anlamlı bir fark oluşturmadığı gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kavram karikatürleri, Düşün-Eşleş-Paylaş tekniği, Fen bilimleri eğitimi, Öğrenci başarıları, Tutum

Önerilen Atıf

Gölgeli, D. & Saraçoğlu, M. (2019). Düşün-Eşleş-Paylaş tekniği ile birlikte kullanılan kavram karikatürlerinin öğrencilerin akademik başarıları ile fen bilimleri dersine olan tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 3(1), 68-86. DOI: 10.32433/eje.557718

*Bu çalışma birinci yazar tarafından, ikinci yazarın danışmanlığında hazırlanan Yüksek Lisans Tezi'nden üretilmiştir.

1. Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, dgolgel@hotmail.com

2. Doç. Dr., Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, muratsaracoglu@gmail.com



Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri/TÜRKİYE
Erciyes Journal of Education (EJE)
DOI: 10.32433/eje



Tür: Araştırma

Makale Geçmişi

Gönderim: 24.04.2019

Kabul: 29.05.2019

Yayınlanma: 31.05.2019

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

There are many misconceptions in Science courses. Many of the conducted studies show that it is likely to use concept cartoons in science teaching to eliminate these misconceptions. Concept cartoons can be defined as a conversation among at least three characters. In this conversation, each character defends an unlike opinion in speech bubbles; one of the opinion presented in that conversation means the idea scientifically true. Concept cartoons help the students find the most sensible statement in classroom by a group conversation (Keogh, Naylor and Wilson 1998). The willingness of the students to participate in the conversation is increased by concept cartoons. Different studies reveal that using concept cartoon starts class discussion easily and expands the achievement academically, motivation and students' concentration in lessons (Keogh and Naylor 1999; Kinchin 2004, Naylor, Downing and Keogh 2001). Think Pair Share (TPS) technique is used with concept cartoons as it is thought to be more effective in this study,. TPS method includes asking a question to students, giving them time to think and students' turning to the nearest student to share their ideas (Lyman, 1981).

Purpose

The purpose of this study was to find the effect of concept cartoons used together with TPS Technique on students' success and their attitude towards science courses with constructivist science teaching. In this study 6th graders were observed in Science Teaching course in the Unit "Electricity in Our Life". The problem statement of the research is as it follows:

"Does teaching the Unit "Electricity in Our Life" in 6th grade science course curriculum with concept cartoons used together with Think-Pair-Share Technique have a meaningful effect on student's success of this unit and their attitude towards science courses?"

Method

In this study, experimental method was used to determine the differences between first and second group's academic achievement points and attitudes. Lessons in first group were applied by using concept cartoons with think-pair-share technique. In control group, lessons were applied by using activities in science curriculum. There were 17 students in the class chosen as experimental group and there were 19 students in the class chosen as control group. The data collection tools used in the study included an academic achievement test of the unit "Electricity in Live" (Ceylan, 2008) and the attitude scale about science course (Çetin, Hamurcu ve Günay, 2001). Cronbach Alpha reliability coefficient of achievement test was founded as 0.60 and cronbach alpha reliability coefficient of attitude test was founded as 0.81.

Shapiro-Wilk normality test was used to decide if the data was normally distributed or not. In this study, the data were not distributed normally so non-parametric tests were used because

Wilcoxon signed rank test and Mann-Whitney U test were used to analyze the data to figure out whether there were significant differences between the groups. SPSS package program was used to analyze the data.

Findings

The analyses show a significant difference among the students' scores in the pre-test and post-test academic achievement test ($Z = -2,021$; $p = .043 < .05$), while there was not any significant difference between their the pre-test and post-test scores in attitude scales about science courses ($Z = -.175$; $p = .861 > .05$). However, the results acquired from a comparison of the pre-test and post-test data showed an improvement in both their attitudes towards science and technology.

Discussion & Conclusion

The study's results revealed that the students showed significant progress in their academic achievement and their attitudes about science learning by using concept cartoons with TPS. The results of using concept cartoons with think-pair-share showed that students' academic success improved. ($Z = -2,021$; $p < .05$). As using the concept cartoons with think-pair-share provided students with a chance to work in groups, let students discuss, inquire and research, they may have increased students' academic achievement. Hence, this result is in accordance with other studies in literature (Balim, İnel, and Evrekli, 2008; Özyılmaz-Akamca 2008; Özüredi, 2009; Gölgeli and Saraçoğlu, 2011). In addition to these studies, other researchers also reported similar results. For example, Durmaz (2007) reported that teaching with concept cartoons increased the academic achievement as a result of her study on Cell Divide and Heredity unit. Coşkun (2009) observed that the use of cartoon technique in science teaching made a significant difference in students' academic achievement, motivation and attitudes towards the course as a result of her research on concept cartoon use in 7th grade students on the Structure of Matter Unit. Similarly, Akgül and Kalın (2010) pointed out that there was a significant difference in favor of teaching with concept cartoons in their research on Particle Structure of Matter Unit. It was found out that activities based on the use of concept cartoons and mind maps increased the academic achievement of students in the science course, Evrekli (2010).

The second result of this study indicated that teaching process using TPS technique with concept cartoons did not create a significant difference in students' attitudes about science course, ($Z = -.175$; $p > .05$). However, the results of the attitude data showed progress in their attitudes about science course.

So, the result is in accordance with former studies in literature Baysarı (2007), Durmaz (2007) Özyılmaz-Akamca (2008). On the other hand, Coşkun (2009) and Kılıç-Özün (2010) obtained alike results that concept cartoons did not have a significant effect on students' attitudes to science course. This situation cause us to think that there may be other variables affecting the students' attitudes. Nevertheless, further studies and semi-structured interviews about this subject can be done to obtain more accurate results and make a definite decision.

Suggestions

- In this research, it was found that concept cartoons increased the academic success and attitude. Therefore, the use of this technique in the teaching of different units and subjects of the science course can be spreaded.
- Concept cartoons should be included in science textbooks and student workbooks.

- Concept cartoons can be used in the exams instead of multiple-choice tests to reduce the fear and anxiety of students.
- As in this study, research studies using different techniques with concept cartoons can be done.
- For further studies, in addition to the impact of concept cartoons on academic success and attitude, the effects of concept cartoons on class climate and hypothesize can be investigated.

GİRİŞ

Öğrenciler günlük hayatta karşılaştıkları olayları ve kavramları yanlış anlayıp, yanlış yorumlayabilmektedir. Daha önceden sahip olduğu bilgilerle yeni kavramları tam anlamıyla ilişkilendirememekte, dolayısıyla alan yazında “kavram yanılgısı” olarak bilinen yanlış fikirlere sahip olmaktadır. Kavram yanılgısı bilimsel doğruluğu olmayan, ancak öğrencilerin kendilerine özgü şekilde bilgileri anlamlandırdıkları kavramlardır (Yıldırım, Nakiboğlu ve Sinan, 2004). Öğrencilerin bilgi eksiklikleri ya da yanlış ön bilgileri, öğretmenden kaynaklı sebepler, detaylı ve ağır anlatımlar, konuya uygun olmayan öğretim yöntemi ve materyal seçimi, ders kitabındaki hatalı ve eksik bilgiler, yanlış örnekler gibi farklı nedenler kavram yanılgılarına sebep olabilir (Aşçı, Özkan ve Tekkaya, 2001). Soyut kavramlar içermesinden dolayı fen bilimleri dersi de çoğu öğrencinin kavram yanılgısına sahip olduğu derslerden biri sayılabilir. (Ayas Kör 2006; Şenocak, 2018). Bu doğrultuda öğrencilerin fen bilimleri dersindeki kavram yanılgılarını tespit etmek ve düzeltmek için çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Köse, Coştu ve Keser, 2003; Kuşakçı Ekim, 2007; Yıldız, 2008). Bu çalışmalarda kavram haritaları (Turan ve Boyraz, 2004); analogiler, tahmin-gözlem-açıklama ve kavramsal değişim metinleri (Özyılmaz-Akamca, 2008); iki aşamalı testler (Karataş, Köse ve Coştu, 2003); mülakatlar (Güneş ve ark., 2010); kelime ilişkilendirme (Ercan, Taşdere ve Ercan, 2010) ve kavram karikatürleri kullanılarak öğrencilerde var olan kavram yanılgıları belirlenerek giderilmeye çalışılmıştır (Durmaz, B. 2007; Kılıç-Özün, 2010; Şenocak, 2018).

Kavramsal karikatürler ilk defa Naylor ve McMurdo (1990) tarafından tasarlanmıştır. 1 yıl sonra Keogh ve Naylor ise geliştirmiştir (Naylor ve Keogh, 2011). En az üç karakterin bir konu üzerinde tartışması fikrine dayanan kavram karikatürlerinde, karakterlerin görüşleri konuşma balonlarıyla verilir. Konuşma balonlarında verilen bilgilerden bir tanesi doğru bilgiyi içerirken diğerleri öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgılarını içermektedir (Long ve Marson, 2003; Kabapınar, 2005). Karakterlerin görüşlerinden sadece biri bilimsel açıdan gerçek bilgi verirken, diğer karakterler eksik, doğru olamayan veya doğru bilgiye alternatif bilgi verebilir. Karikatürlerin çok çeşitli görüşlerinin olması, sınıfta daha fazla değişik görüşlerin ve fikirlerin ortaya çıkmasını ve sınıf içinde bir tartışma ortamının oluşmasını sağlar (Naylor, Keogh ve Downing, 2007).

Kavram karikatürlerini mizah, alay ve insanları güldüren normal karikatürlerden ayıran fark gündelik hayata dair bilimsel bilgi içermesi ve öğrenmeyi pekiştirmesidir. Kavramsal karikatürlerinin amacı öğrenciyi düşünmeye sevk edip, tartışmaya yönlendirmektir ve bu karikatürler ‘komik’ değildir (Evrekli, 2010; Webb, Williams ve Meiring, 2008). Karikatürdeki her bir karakter farklı bir görüşü savunur ve bu görüşler konuşma balonlarında verilir.

Kavram karikatürleri aşağıdaki özelliklere sahip olmalıdır:

1. Konuşma balonundaki metinler günlük konuşma dilinde, kısa, sade ve yalın olmalıdır.
2. Bilimsel fikirler ile gündelik olaylar arasında ilişki kurulabilecek günlük bilimsel fikirler içermelidir.
3. Öğrencilerin derinlemesine düşünebilmesi için kavram yanılgılarını içeren metinler bulunmalıdır.
4. Konuşma metinlerindeki bilgiler ne çok zor ne de çok kolay olmalıdır. Öğrenciyi derinlemesine düşündürmeden cevaba götürebilecek özellikte olmamalıdır (Keogh, Naylor ve Wilson, 1998).

Kavram karikatürleriyle ders işlenirken önce öğrencinin dikkati karikatürlere çekilir. Konuşma balonları tek tek okutulur ve kavram karmaşasının oluşması sağlanır. Daha sonra “Sen ne düşünüyorsun?” sorusu sorularak öğrencilerin fikirleri alınır ve ders sınıf tartışmasına yönlendirilir. Tartışma sonunda ortak bir sonuca ulaşılmaya çalışılır ve öğrenme pekiştirilir (Dabell, 2004).

Günümüz modern eğitim sisteminde öğrencilerin derslere yönelik korku, kaygı ve isteksizliklerinin azaltılması amaçlanmıştır. Bu da öğrencinin aktif olduğu, öğrencilerin ilgisi ne çekecek yöntem, teknik ve materyallerin etkili bir şekilde kullanılmasıyla sağlanır. Böylece öğrenciler derslere karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirebilir. Serin ve ark. (2001) 'e göre tutum ile başarı birbirlerini etkiler, olumlu gelişen tutumlar da akademik başarıyı artırır. Ayrıca ilköğretim yıllarında gelişen fene yönelik olumlu tutumların ileriki öğrenimlerde de devam ettiğini belirtmiştir (Baysarı, 2007). Öğrencilerin akademik yönden gelişmesinin yanında onların fen bilimleri dersine karşı olumlu tutum ve davranış göstermesini sağlayabilecek tekniklerden birisi de kavram karikatürleridir. Literatürde kavram karikatürlerin fen bilimlerine yönelik tutumlarını anlamlı şekilde arttırdığı (Coşkun, 2009; Kılıç-Özün, 2010; Özyılmaz-Akamca, 2009) ya da tutumları olumlu yönde geliştirdiği (Baysarı, 2007; Çiçek, 2011) çeşitli çalışmalara rastlanılmaktadır. Bu çalışmada da düşün-eşleş-paylaş (DEP) tekniği ve kavram karikatürlerinin öğrencilerin fene yönelik tutumlarına etkisini araştırmak amaçlanmıştır.

Kavram karikatürlerine yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında kavram karikatürlerinin çeşitli değişkenlere etkisinin incelendiği görülmektedir. Yapılan bu çalışmalarda kavram karikatürleri akademik başarı (Akgül ve Kalın, 2010; Balım, İnel ve Evrekli, 2008; Erdoğan ve Cerrah-Özsevgeç, 2012; Gölgeli ve Saraçoğlu, 2011; Özalp, 2006), kavram yanılgılarının tespiti (Akdeniz ve Atasoy, 2006; Demir, 2008; Ekici, Ekici ve Aydın, 2007; Kabapınar, 2005; Kuşakçı Ekim, 2007; Saka, Akdeniz, Bayrak ve ark., 2006; Yıldız, 2008), fen bilimleri dersine yönelik tutum (Baysarı, 2007; Özyılmaz-Akamca, 2009), kavram karikatürlerinin sorgulayıcı öğrenmeye etkisi (Balım, İnel ve Evrekli, 2008; Evrekli, 2010), gibi değişkenlerin üzerine etkisinin araştırıldığı görülmektedir. Bunların yanında fen derslerinde kavram karikatürü kullanımına yönelik görüşlerin alındığı çalışmalar da bulunmaktadır (Ceylan-Soylu, 2011; İnel, Balım ve Evrekli, 2009; Pekmez, Morali ve Uğurel, 2006). Araştırma sonuçlarına bakıldığında genelde kavram karikatürü kullanımının fen dersine olan başarı, tutum, motivasyon ve kavram yanılgılarını gidermede etkili olduğu görülmektedir. (Akgül ve Kalın, 2010; Çelik, 2014; Çelik, 2016; İzgi, 2012; Özüredi, 2009). Yapılan çalışmalarda daha farklı sonuçlar da bulunmuştur. Baysarı (2007) çalışmasında akademik başarı ve tutumda anlamlı bir fark olmadığını bulmuş ancak kavram karikatürlerinin kavram yanılgılarını gidermede daha etkili olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Burhan (2008) kavram karikatürlerinin anlamayı kolaylaştırdığını ve kavram yanılgılarını gidermede etkili olduğunu tespit etmiştir. Fen bilimleri dersinde kavramsal karikatür kullanmanın öğrenci başarısında etkili olmadığını ama sorgulayıcı öğrenme becerilerini geliştirdiğini Balım, İnel ve Evrekli (2008)

yaptıkları araştırmalarında bulmuştur. Kabapınar (2005) çalışmasında kavram karikatürlerinin kavram yanlışlarını tespit edip, ortadan kaldırmada etkili olduğunu ve öğrencileri araştırma yapmaya isteklendirdiğini belirtmiştir.

Yapılandırıcı yaklaşıma uygun öğrenciyi aktif eden kavram karikatürleri işbirlikçi öğrenme modeliyle daha etkin olarak kullanılabilir. Öğrencilerin gruplara ayrılarak birlikte çalışmasına, birbirinden etkileşimle öğrenmesine dayanan işbirlikçi öğrenme modelinin birçok tekniği vardır. Bunlar; öğrenci timleri ve başarı bölümleri, takım-oyun-turnuva, takım destekli bireyselleştirme, ayrılıp birleşme (Jigsaw), işbirlikçi okuma ve kompozisyon, akademik çelişki, grup çalışması, karşılıklı sorgulama yöntemi, birlikte sorulmuş birlikte öğrenelim, karış-don-eşleş ve Frank Lyman tarafından geliştirilmiş düşün-eşleş-paylaş tekniğidir. Bu düşün-eşleş-paylaş tekniği üç aşamadan oluşur. 1. Aşama olan düşün aşamasında öğrenciler ortaya atılan problemle ilgili birkaç dakika düşünür. Eşleş aşamasında öğrenciler sınıfta beraber çalışıp, problemi tartışabileceği bir arkadaşını bulur. Öğretmen bu aşamada sürece karışmazken sadece sınıfta eşleşecek çalışma arkadaşı bulamayanlara yardımcı olurken, her öğrenciden kendi çalışma arkadaşlarını kendilerinin seçmesini ister. Sonunda tüm öğrenciler fikirlerini paylaşacakları arkadaşlarıyla eşleşirler. Üçüncü aşama olan paylaş aşamasında ise öğrenciler ilk olarak fikirlerini birkaç dakika arkadaşıyla paylaşır. Daha sonra öğrencilerin fikir ve çözümlerinin olduğu bütün sınıfa kapsayan bir tartışma yapılır (Deveci, 2005). Bu teknik ortak bir sonuç bulma, tartışmaya katılımı maksimuma çıkarma, dikkati ve ilgiyi konuya çekmede kullanılan bir tekniktir (Lyman, 1981).

Kavram karikatürleri, öğrenciler tarafından bireysel olarak kullanılabilmesi gibi iş birliği ile oluşturulan gruplarda ya da küçük grup çalışmalarında da kullanılabilir. Kavram karikatürleri iş birliği içinde kullanıldığı zaman daha verimli olacağı varsayıldığından, bu çalışmada iş birlikçi öğrenme tekniklerinden biri olan düşün-eşleş-paylaş (DEP) tekniği ile birlikte kullanılmıştır. Kavramsal karikatürlerinin düşündürme, düşünceleri tartışmalarla geliştirme, görüş sunma ve görüşleri paylaşma gibi etkilerinin olduğu göz önüne alınırsa, düşün-eşleş-paylaş tekniği ile birbirlerini tamamladıkları ve daha etkili, sosyal iletişim ile etkileşimin fazla olduğu bir öğrenme ortamı oluşturulabileceği söylenebilir. Araştırma, ortaokul 6. sınıf, fen bilimleri dersinde “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesinde DEP tekniği ile beraber kullanılan kavramsal karikatürlerinin, öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına etkisini incelemek; fen bilimleri dersinde kavram karikatürü kullanımını yaygınlaştırmak amacıyla yapılmıştır. İlave yapılan bu çalışmanın öğretmenlere, araştırmacılara ve bu konuyla alakalı hazırlanacak başka çalışmalara yol gösteren örnek bir çalışma olması amaçlanmıştır.

Araştırmanın, yurt dışında daha yaygın bir şekilde kullanılan, derse olan ilgiyi ve ders verimliliğini arttıran kavram karikatürlerinin ülkemizde de yaygın şekilde kullanılmasını sağlamak bakımından mühim olduğu düşünülmektedir. Alan yazına bakıldığında çoğunlukla kavram karikatürlerinin tek başına bir teknik olarak değişkenler üzerinde etkisinin araştırıldığı gözlemlenirken (Bayzarı, 2007; Çiçek, 2011; Demir, 2008; Durmaz, 2007; Erdoğan ve Cerrah-Özsevgeç, 2012; Kılıç-Özün, 2010; bazı çalışmalarda da farklı tekniklerle birlikte kullanıldığı gözlenmektedir (Evrekli 2010; Özyılmaz-Akamca, Ellez ve Hamurcu 2009; Özyılmaz-Akamca 2008; Cengizhan 2011; Balım, İnel, Evrekli 2007). Bu çalışma, düşün-eşleş-paylaş tekniğinin kavram karikatürleriyle birlikte kullanılması bakımından diğer araştırmalardan ayrılır. Bu sebeple söz konusu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir. Ayrıca 6. Sınıf “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesinin öğretiminde DEP tekniğiyle birlikte kullanılan kavram karikatürlerinin,

öğrenci başarısındaki ve tutumundaki değişimi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden çalışmanın mühim olduğu ve alan yazına fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda yapılan bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorusuna cevap aranmıştır:

6. sınıf fen bilimleri dersi “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesinde DEP tekniği ile beraber kullanılan kavram karikatürlerinin, öğrencilerin bu üniteye akademik başarısı ile fen tutumlarına etkisi var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma deneysel modellerden ön test, son test kontrol gruplu yarı deneysel modelle yapılmış nicel bir araştırmadır. Bu model sosyal bilimlerde sık kullanılan bir modeldir. (Büyüköztürk, 2001). Yarı deneysel model, eğitim araştırmalarında olduğu gibi tüm değişkenlerin kontrol edilmesinin zor olduğu durumlarda en fazla tercih edilen deneysel modeldir (Cohen, Manion ve Marrison, 2000). Yarı deneysel modellerde deney ve kontrol grupları yansız atama yoluyla belirlenir (Karasar, 2010). Sosyal bilimler alanında yapılan çoğu araştırmada yarı deneysel model kullanılmasının sebebi önceden oluşturulmuş gruplarla çalışılmak zorunda kalınmasıdır (Başol, 2008). Bu araştırmada yarı deneysel modelin kullanılma sebebi, gruplardaki öğrencilerin rastgele seçilmemesi, seçilen iki sınıfın da deney ve kontrol grubuna rastgele atanmasıdır.

Tablo 1. *Araştırma modeli*

Grup	Ön Test	Yöntem	Son test
Deney	YEFT-FTTÖ	Düşün-Eşleş-Paylaş + Kavram Karikatürü ile Zenginleştirilmiş Uygulamalar	YEFT- FTTÖ
Kontrol	YEFT- FTTÖ	Fen Bilimleri Öğretim Programı	YEFT- FTTÖ

YEFT: Yaşamımızdaki Elektrik Başarı Testi, FTTÖ: Fen ve Teknoloji Tutum Ölçeği

Çalışma Grubu

Araştırmanın Yozgat ili Boğazlıyan ilçesinde yer alan iki farklı ortaokulun iki farklı 6. sınıf şube öğrencileri çalışma grubunu oluşturmaktadır. Random olarak bu sınıflardan biri deney, biri kontrol grubu seçilmiştir. Çalışma grubunu deney grubunda 10 kız, 7 erkek, kontrol grubunda ise 11 kız, 8 erkek olmak üzere toplam 19 öğrenci oluşturmaktadır. Aynı ilçede yaşayan ve öğrenimini sürdüren her iki grup da sosyal, ekonomik, kültürel ve aile yapısı yönünden birbirine benzerdir. Her iki grubun da büyük çoğunluğunun annesi ev hanımı, babası ise çiftçi ya da memurdur.

Her iki sınıfta yer alan öğrencilerin yaş, akademik ortalama ve cinsiyet olarak benzer olması; uygulamaların her iki gruba da benzer şekilde ve uygulama boyunca her hafta aynı sınıfta yapılması, testlerin araştırmacı gözetiminde her iki gruba da sınıf ortamında yapılması ile iç geçerlilik tehditlerinin önlenmesi söylenebilir. Birbirleriyle iletişim halinde olan öğrencilerin deneysel çalışmanın iç geçerliliğine yapacağı olumsuz etki düşünülerek, iki farklı ortaokulun belirlenen birer sınıfıyla çalışmaya yürütülmüştür. Böylece kontrol grubuna göre deney grubundaki öğrencilerin, kendilerine verilen yeni çalışmanın farkında olmaları ve bundan dolayı başarılarını arttırmalarının önüne geçileceği, yani Hawthorn etkisinin giderileceği; Kontrol grubunun da, deney grubuna verilen yeni çalışmanın farkında olup bu durumdan negatif olarak

etkilenmeleri ve başarılarını düşürmeleri, yani John Henry etkisinin giderileceği düşünülmüştür. Uygulamaları ve etkinlikleri her iki gruba da araştırmacı yapmıştır.

Ayrıca araştırmacı iki gruba da ön yargıyla yaklaşmamış, araştırma planına bağlı kalarak araştırmayı yürütmeye çalışmıştır. Böylece araştırmacı yanlılığından kaynaklanabilecek tehditlerin de önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

“Yaşamımızdaki Elektrik” Ünitesi Akademik Başarı Testi: Araştırmada Ceylan (2008) tarafından hazırlanmış başarı testi kullanılmıştır. Testin geçerlik ve güvenilirliği için Ceylan tarafından Konya ili Karatay ilçesinde, Karma İlköğretim Okulu’nda okuyan 127, 7. sınıf öğrencisine pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sonunda testin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı $\alpha = 0,60$ olarak bulunmuştur. Araştırmacı bu değer sınırda bir değer olduğunu belirterek, uzman görüşüne başvurmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda ölçme aracının yeterli ve güvenilir sayılabileceğine ve araştırmada kullanılabileceğine karar verilmiştir.

Fen ve Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği: Araştırmada kullanılan tutum ölçeğini Üstüner ve Sancar (1999) fizik dersi için geliştirmiştir. Fen bilimleri dersine uyarlanması ise Çetin, Hamurcu ve Günay (2001) tarafından yapılmıştır. Tutum ölçeği likert tipinde ve toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı araştırmacılar tarafından $\alpha = 0,81$ olarak bulunmuştur. Ölçekte bulunan maddelerin cevapları 5’li olarak “Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum ve Hiç Katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten düşük puan 17, en yüksek ise 85 puan alınmaktadır.

76

Kavram Karikatürü Çalışma Kâğıtlarının Hazırlanması: Araştırmada “Yaşamımızdaki Elektrik” konusunun amacına göre dersin giriş, uygulama ve deney aşamasına yönelik kavram karikatürü çalışma kâğıtları hazırlanmıştır. Kavram karikatürleri ile konuşma balonları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Kavram karikatürü çalışma kâğıtları hazırlanmadan önce “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesi ile ilgili kaynak taraması yapılmış ve öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgıları belirlenmiştir. Kavram yanılgılarından bazıları aşağıda verilmiştir:

- Lamba elektrik üretir (elektrik enerjisi kaynağıdır.)
- Reosta ile akım şiddeti ayarlanır.
- Uzun bağlantı kablosu lambaların yanmamasına neden olur.
- Anahtar kapalıyken ampul ışık vermez, anahtar açıkken ışık verir.
- Pile yakın olan ampuller daha parlak yanar.
- Akım devreden geçerken tüketilir.
- Pilin pozitif kutbuna yakın ampuller daha parlak yanar
- İletkenlerin direnci yoktur.
- Akımın yönü negatiften pozitive doğrudur.
- Pil sabit akım kaynağıdır.
- Ters bağlı piller ampulün yanmasını engellemez
- Devreden geçen akımı ampuller tüketir. (Ayas Kör, 2006; Ceylan, 2008; Yıldırım, Yalçın ve Şensoy, 2008).

Kavram yanılgıları belirlendikten sonra Millî Eğitim Bakanlığı’nca hazırlanmış fen bilimleri müfredatı ile birlikte ünitenin kazanımları incelenerek konunun kapsamı ve sınırlılıkları tespit

edilmiştir. Ünite konuları ve ünite değerlendirme soruları incelenmiştir. Bunların yanında kavram karikatürü çalışma yaprakları için MEB öğretmen kılavuz kitabı ve ders kitabının yanı sıra test kitaplarından istifade edilmiştir. Bu doğrultuda kavram karikatürleri hazırlanmıştır.

Çalışmanın Uygulama Süreci

Uygulamaya için önceden yasal izinler alınmıştır. Çalışmanın uygulanması “Yaşamımızdaki Elektrik” konusu, fen bilimleri dersi yıllık planı doğrultusunda her iki grupta da toplam 3 hafta sürmüştür. Dersler her iki grupta da laboratuvarda işlenmiş ve laboratuvardaki malzemelerden yararlanılmıştır Eksik malzemeler araştırmacı tarafından temin edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere uygulama öncesi etkinliğin nasıl yapılacağına dair bilgilendirme yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında çalışma bizzat araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Böylece öğretmen farklılığından kaynaklanabilecek olumsuzluk engellenmiştir. Araştırmanın geçerliğinin etkilenmemesi için araştırmacı her iki grupta da ders planına bağlı çalışmasını yürütmüştür. Başarı testi ile tutum ölçeği uygulamadan önce ön test, uygulama sonunda son test olarak uygulanmıştır.

Deney Grubuna Uygulama Süreci

Deney grubunda dersler yapılandırmacı öğrenme modeline uygun geliştirilen kavram karikatürleri ve DEP tekniği ile işlenmiştir. Hazırlanan kavram karikatürleri çalışma kâğıdı şeklinde deney grubundaki öğrencilere dağıtılırken, kavram karikatürlerinden oluşan Powerpoint sunusu projeksiyon yardımıyla yansıtılmıştır. Bu karikatürler amacına göre bazen dersin giriş aşamasında, bazen uygulama ve deney aşamasında uygulanmıştır. Ayrıca düşün-eşleş-paylaş tekniğiyle öğrencilerin işbirliği yaparak bilgilerini paylaşmaları, birbiriyle tartışmaları sağlanmıştır. Kavram karikatüründe bulunan “Siz Ne Düşünüyorsunuz?” sorusu ile önce öğrencilerin birkaç dakika düşünmesi sağlanmış (düşün), sonra yanındaki arkadaşıyla düşüncelerini tartışmış (eşleş), ortak fikirlerini sınıfa sunmuşlardır (paylaş). Böylece kavram karikatürleri ile düşün-eşleş-paylaş tekniğinin birlikte kullanılması sağlanmıştır. Öğrenciler ilk olarak kavram karikatürlerindeki ifadeleri tek başına düşünmüş, sonra arkadaşı ile tartışarak birbirlerine görüşlerini belirtmişler, son olarak da doğru olduğunu düşündükleri ortak görüşlerini sınıfa sunmuşlardır. Böylece karikatürdeki ifadelerin daha iyi irdelenmesi, konu üzerinde öğrencilerin daha derin düşünmesi, birbirlerinin eksiklerini tamamlaması sağlanmış, yanlış cevap verme korkusu ve çekinceler en alt düzeye indirilmeye çalışılmıştır.

Kontrol Grubuna Uygulama Süreci

Kontrol grubundaki dersler fen bilimleri müfredatı ve ders kitabının etkinlikleri ile işlenmiştir. Dersler 5E modeli, beyin fırtınası, deney ve tartışma gibi yöntem ve tekniklerle işlenmiştir. Dersler işlenirken örgün eğitimde kullanılan dokümanlar kullanılmış, ders ve çalışma kitabında bulunan etkinlikler aynen uygulanmıştır. Bu süreçte önceki dersler nasıl işleniyorsa aynı şekilde işlenmiş, yapılan uygulamalar, çalışmalar ve yöntemler herhangi bir değişiklik yapılmadan aynen devam ettirilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler, bilgisayarda, SPSS 15.0 veri çözümleme programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizinde normal dağılım testi, parametrik ya da parametrik olmayan (non-parametrik) testlerin

kullanılıp kullanılmayacağını belirlemek için uygulanmıştır. Normal dağılım testi sonuçları için “Kolmogorov-Smirnov” ve “Shapiro-Wilk” test değerlerine bakılır. Bu testlerden veri seti sayısı 50 sınır kabul edilirse; 50 ve daha fazlası ise “Kolmogorov-Smirnov”, veri seti sayısı 50 ve daha altında ise “Shapiro-Wilk” testinin kullanılması uygundur (Büyüköztürk, 2016). Bu çalışmada örneklem sayısı 50'nin altında olduğu için (17 deney grubu, 19 kontrol grubu) “Shapiro-Wilk” testi sonuçlarına bakılmıştır. Testin yapılabilmesi için öğrencilerin ön test sonuçları kullanılmıştır. Verilerin normal dağılımının belirlenebilmesi için, “Shapiro-Wilk” normallik testi yapılmış, kontrol ve deney grubu için ayrı ayrı incelenmiştir. Aşağıda Tablo 2’de YEBT ile FTTÖ sonuçları verilmiştir.

Tablo 2. Ön test Normallik Testi Sonuçları

Testler	Grup	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
YEBT	Deney	,285	17	,001*	,818	17	,004
	Kontrol	,205	19	,035*	,886	19	,027
FTTÖ	Deney	,259	17	,004*	,870	17	,022
	Kontrol	,249	19	,003*	,877	19	,019

Tablo 2 incelendiğinde YEBT ve FTTÖ deney ve kontrol gruplarının ön test başarıları için p değerlerinin ,05'ten küçük çıktığı ve bu yüzden verilerde normal dağılımın olmadığı söylenebilir. Ayrıca gruptaki veri sayısına bakıldığında (deney:17, kontrol:19) ($n < 30$) parametrik olmayan istatistik testlerden yararlanılabileceği söylenebilir.

78

Tutum ölçeği ile akademik başarı testi puanlarının farklı gruplar arasındaki (deney ve kontrol grubu) farklılığının belirlenmesinde parametrik olmayan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar-Z testi ise grup içi analizlerinin yapılmasında kullanılmıştır. Mann Whitney U testinde U; Mann Whitney test değerini, Z değeri alınan puanların sıralarının ortalamasının, kaç standart sapma altında olduğunu, p ise anlamlılık değerini gösterir.

BULGULAR

Akademik Başarı Ön Test Sonuçlarına Ait Bulgular

Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin ön test puanlarında istatistik açıdan anlamlı bir fark olup oluşmadığının tespiti için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Deney ve kontrol grubu akademik başarı ön test puanları Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Deney	17	16,88	287,000	134	-,874	,382

Kontrol	19	19,95	379,000
---------	----	-------	---------

Tablo 3'deki bulgulara göre p değeri ,382 olarak bulunmuştur ve bu değer p anlamlılık değeri ,05'den büyüktür ($p > 0,05$). Bu sonuç, ön test puanları açısından iki grubun ön test puanları arasında istatistikî olarak anlamlı bir fark olmadığını belirtmektedir. Bu sonuca bakılarak deneysel uygulamalar başlamadan önce, iki gruba ait öğrencilerin, fen dersinin uygulama yapılacak olan "Yaşamımızdaki Elektrik" konusundaki bilgi düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Akademik Başarı Son Test Sonuçlarına Ait Bulgular

Öğretim sonrasında başarı testi, son test şeklinde deney ve kontrol grubunun öğrenme başarılarını değerlendirebilmek için uygulanmıştır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Deney ve kontrol grubu akademik başarı ön test puanları Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Deney	17	22,24	378,000	98	-2,021	,043
Kontrol	19	15,16	288,000			

79

Tablo 4'deki bulgulara göre p değeri ,043 bulunmuştur. Bu değer anlamlılık değeri olan ,05'den küçüktür ($p < 0,05$). Bu sonuç, deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında akademik başarı puanları için farkın anlamlı bulunduğunu göstermektedir. Bu analiz sonucundan deney grubuna yapılan kavram karikatürleri etkinliklerinin, kontrol grubuna uygulanan fen bilimleri müfredatına göre daha fazla etkisinin olduğu söylenebilir.

Deney Grubu Akademik Başarı Ön Test- Son Test Sonuçlarına Ait Bulgular

Deney grubunun ön test ve son test verileri Wilcoxon İşaretli Sıralar-Z testi çözümlenmiştir. Bu testte Z değeri bir testten alınan puanların sıralarının ortalamasının diğer bir testten alınan puanların sıralarının ortalamasından yaklaşık ne kadar düşük veya ne kadar yüksek olduğunu p ise anlamlılık değerini gösterir. Analiz sonuçları Tablo 5'te görülebilir.

Tablo 5. Deney grubunun ön test, son test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar-Z testi sonuçları

Akademik Başarı Ön test- Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	6	5,83	35,00	-1,968	,049
Pozitif Sıra	11	10,73	118,00		

Tablo 5'e göre p değeri ,049 bulunmuştur. Bu değer anlamlılık değeri olan ,05'den küçüktür ($Z = -1,968$ $p < 0,05$). Bu sonuç, deney grubunun ön test, son test puanlarında istatistikî farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Başarı testi sonuçlarının pozitif sıra ortalaması (10,73), negatif sıra ortalamasından (5,83) daha büyük çıkmıştır. Bu sonuçlara göre son test puanlarının arttığı

söylenbilir. Deney grubuna yapılan DEP tekniğiyle birlikte kullanılan kavram karikatürleri ile öğretimin grubun akademik başarısını arttırdığı söylenebilir.

Kontrol Grubu Akademik Başarı Ön Test- Son Test Sonuçlarına Ait Bulgular

Kontrol grubu ön test ve son testlerden elde edilen veriler, Wilcoxon İşaretli Sıralar-Z testi çözümlenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Kontrol grubu ön test, son test puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar-Z testi sonuçları

Akademik Başarı Ön test- Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	11	9,00	99,00	-,589	,556
Pozitif Sıra	7	10,29	72,00		
Eşit	1				

Bulunan p değeri ,556 anlamlılık değeri olan ,05'den büyük olduğu için ($Z= -,589$ $p>0,05$) kontrol grubunun ön test, son test başarı puanları için anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sonuçlara bakıldığında anlamlı bir fark olmasa da, kontrol grubunun sıra ortalamasında bir artış olduğu görülmektedir. Buradaki sonuca göre son test puanlarında bir artış olduğu söylenebilir. Bu sonuç ışığında sadece fen bilimleri müfredatına göre ders alan kontrol grubunun akademik başarısında bir artış olmadığı anlaşılmaktadır.

Tutum Testi Ön Test Sonuçlarına Ait Bulgular

Deney ve kontrol grubu tutum ölçeği ön test puanlarının analizi için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Deney ve kontrol grubu akademik tutum ön test puanları Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Deney	17	16,68	283,50	130,500	-,984	,325
Kontrol	19	20,13	382,50			

Tablo 7'deki bulgulara göre bulunan p değeri,325 anlamlılık değeri ,05'den büyük bulunmuştur ($p>0,05$). Bu sonuç, iki grubun tutum ön test puanları için farkın anlamlı olmadığını belirtmektedir. Deney grubunun son test tutum puanı sıra ortalaması 16,68, kontrol grup öğrencilerinin sıra ortalaması ise 20,13 olarak bulunmasıyla her iki grubun uygulamadan önce fen dersine ait tutum düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Tutum Testi Son Test Sonuçlarına Ait Bulgular

Öğretim sonrasında tutum testi, son test olarak her iki grubun tutumlarında bir değişiklik olup olmadığını değerlendirebilmek için uygulanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. *Deney ve kontrol grubu son test tutum puanları Mann Whitney U testi sonuçları*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Deney	17	18,82	320,000	156,00	-,175	,861
Kontrol	19	18,21	346,000			

Tablo 8'den de anlaşıldığı gibi, deney grubunun tutum son test puanı sıra ortalaması 18,82 bulunurken, kontrol grubunununki ise 18,21 olarak bulunmuştur. Bulunan p değeri 0,861 istatistiki anlamlılık değerinden büyük olduğu için ($p>0,05$) grupların son test tutum puanlarında farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Deney Grubu Tutum Testi Ön Test- Son Test Sonuçlarına Ait Bulgular

Deney grubundaki öğrencilerin tutum ön test ve son testten almış oldukları puanların istatistiki olarak anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığının tespiti için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. İstatistiki anlamlılık değeri olan p değeri 0,05 alınmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. *Deney grubu ön test son test tutum testi puanları Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları*

Akademik Başarı Ön test- Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	8	8,63	69,00	-,356	,722
Pozitif Sıra	9	9,33	84,00		

Tablo 9'da görüldüğü gibi, analiz sonuçları düşün-eşleş-paylaş tekniği ve kavram karikatürleriyle uygulamanın yapıldığı deney grubu öğrencilerinin ön test, son test tutum puanları için farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığını belirtmektedir ($Z= ,356$, $p>0,05$). Bu sonuçlara göre, karikatürlerden yararlanan dersin, öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını artırmada belli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Kontrol Grubu Tutum Testi Ön Test, Son Test Sonuçlarına Ait Bulgular

Kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ön test ve son testten almış oldukları puanlarında istatistiki olarak anlamlı farkının bulup bulunmadığını anlamak için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. *Kontrol grubu ön test, son test tutum puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar-Z testi sonuçları*

Akademik Başarı Ön test- Son test	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	8	11,56	92,50	-,758	,448
Pozitif Sıra	9	6,72	60,50		
Eşit	2				

Tablo 10'a bakıldığında, analiz sonuçları kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası tutum testinden aldıkları puanlar istatistiki olarak anlamlı değildir ($z = ,758$ $p > 0,05$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada DEP tekniğiyle birlikte uygulanan kavramsal karikatürlerin öğrencilerin başarısında ve fene yönelik tutumlarında bir etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Çalışma sonunda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

Başarıya Dayalı Sonuçlar

Normal öğretim programının uygulandığı kontrol grubu ile düşün-eşleş-paylaş tekniği ve kavram karikatürlerinin uygulandığı deney grubunun ön test sonuçları için istatistiki açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuca göre "Yaşamımızdaki Elektrik" konusunda her iki gruptaki öğrencilerinin bilgi seviyelerinin birbirine yakın olduğu bulunmuştur.

Öğretim sonunda her iki gruba uygulanan son test analizine göre; fen bilimleri öğretim programının gerçekleştirildiği kontrol grubu ile DEP tekniği ile birlikte kullanılan kavram karikatürleri etkinliklerinin gerçekleştirildiği deney grubu son test sonuçları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda DEP tekniği ve kavram karikatürlerinin kullanıldığı etkinliklerin, normal öğretim programının içerdiği etkinliklere göre daha etkili olduğu söylenebilir. Ortaya çıkan bu sonucu diğer alanlarda yapılan çalışmalar da (Akgül ve Kalın 2010; Balım, İnel ve Evrekli, 2008; Baysarı, 2007; Coşkun 2009; Durmaz, 2007; Evrekli, 2010; Gölgeli ve Saraçoğlu 2011; Kabapınar, 2005; Özüredi, 2009; Yıldız, 2008) destekler niteliktedir.

Tutumaya Dayalı Sonuçlar

Araştırmadan ulaşılan bulgular da her iki grup öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutum ölçeği ön test, son test puanları arasında bir fark olmadığı belirlenmiştir. Ancak grupların ön test ve son test fen tutum puanları gelişim düzeylerinin pozitif sınırlar yönünde yani son test puanı yönünde olduğu anlaşılmaktadır. Böylece deney grubu öğrencilerinin tutumlarında istatistiksel anlamda bir fark olmasa da tutumların pozitif yönde değiştiğini söyleyebiliriz. Bu sonuçlara göre DEP ile birlikte uygulanan kavram karikatürlerinin öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Benzer sonuçlara Baysarı (2007), Coşkun (2009), Durmaz (2007) ve Kılıç-Özün (2010), Özyılmaz-Akamca (2008) yaptıkları çalışmaları da ulaşılmıştır.

Öneriler :

- Bu çalışmada kavram karikatürlerinin başarıyı ve tutumu arttırdığı bulunmuştur. Bu yüzden bu tekniğin fen bilimleri dersinin farklı ünite ve konularının öğretiminde de kullanılması yaygınlaştırılabilir.
- Fen bilimleri ders kitaplarında ve öğrenci çalışma kitaplarında kavram karikatürleri yer almalıdır.
- Öğrencilerin sınav korku ve kaygılarını azaltmak için çoktan seçmeli testler yerine kavram karikatürleri kullanılabilir.
- Bu çalışmada olduğu gibi kavram karikatürleriyle birlikte farklı tekniklerin kullanıldığı araştırmalar yapılabilir.

- Yapılacak diğer çalışmalarda kavram karikatürlerinin akademik başarı ve tutuma etkisinin yanında sınıf iklimi, hipotez kurabilmeye etkisi araştırılabilir.
- Kavram Karikatürleri sadece çalışma kâğıdı olarak kullanılmamalı okul panolarında, dikkat çekmek amacıyla, ders ve çalışma kitaplarında, sınavlarda çoktan seçmeli testler yerine kullanılmalıdır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akdeniz, A. R. & Atasoy Ş. (2006). Kavram karikatürlerinin havaya fırlatılan topa etkilenen kuvvetler konusundaki yanlışları gidermeye etkisi. *VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildirileri Kitabı* (SS. 164), Ankara.
- Akgül, A. & Kalın, Ö. (2010). Maddenin tanecikli yapısı ünitesi'nin öğretiminde kavram karikatürü kullanımının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. *IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 9 Eylül Üniversitesi İzmir.
- Aşçı, Z., Özkan, Ş. & Tekkaya, C. (2001). Students' misconceptions about respiration. *Eğitim ve Bilim* 26(120), 29-36.
- Ayas Kör, S. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinde "yaşamımızdaki elektrik" ünitesinde görülen kavram yanlışlarının giderilmesinde bütünleştirici öğrenme kuramına dayalı geliştirilen materyallerin etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi. Trabzon.
- Balım, G.A., İnel, D. & Evrekli, E. (2008). Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(1), 188-202.
- Başol, G. (2008). Bilimsel araştırma süreci ve yöntem. Kılıç, O. ve Cinoğlu, M. (Eds), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 113-142, İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Baysarı, E. (2007). *İlköğretim düzeyinde 5 sınıf fen ve teknoloji dersi canlılar ve hayat ünitesi öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısına, fen tutumuna ve kavram yanlışlarının giderilmesine olan etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Ceylan, H. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde altıncı sınıf öğrencilerine elektrik konusunun öğretiminde kavramsal değişim yaklaşımının öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Ceylan Soylu, H. (2011). Yaşamımızdaki elektrik ünitesinde 6. sınıf öğrencilerinin kavram karikatürleri kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Bildiriler Kitabı* (s. 1445-1456), Antalya.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. (5. Baskı), London: Routledge & Falmer Yayıncılık.
- Coşkun, S. A. (2009). *Fen bilgisi öğretiminde karikatür kullanımının başarı, motivasyon, tutumlar üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi. Burdur.
- Çelik, B. (2014). Dokuzuncu sınıf bilgi ve iletişim teknolojisi dersinde mizah ve kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısı, tutumu, kaygısı ve kalıcılığa etkisi. (Yüksek Lisans Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi. Aydın.
- Çelik, S. (2016). Sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimin doğasına yönelik anlayışlarının geliştirilmesinde kavram karikatürü kullanımı. (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi. Balıkesir.
- Çetin, O., Hamurcu, H. & Günay, Y. (2001). İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde Deney Yapma Etkinliği, Laboratuvar Kullanımı ve Güvenliğine Yönelik Öğrenci Tutumları. *Yeni*

- Binyılm Basında Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (s. 91-99), Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çiçek, T. (2011). İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersinde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına, tutumuna ve kalıcılığa etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi. Manisa
- Dabell, J. (2004). *The maths coordinator’s file-using concept cartoons*. London: PFP Publishing.
- Deveci, H. (2005). Sosyal bilgiler dersinde gazete kullanımı. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*4(3), 159-166.
- Demir, Y. (2008). *Kavram yanlışlarının belirlenmesinde kavram karikatürlerinin kullanılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi. Erzurum.
- Doğru, M. & Keleş Ö. (2010). Use of concept cartoons with 5e learning model in science and technology course. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya-Turkey.
- Durmaz, B. (2007). *Yapılandırıcı fen öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrencilerin başarı ve duyuşsal özelliklerine etkisi (Muğla ili merkez ilçe örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi. Muğla.
- Ekici, F., Ekici, E. & Aydın, F. (2007). Utility of concept cartoons in diagnosing and overcoming misconceptions related to photosynthesis. *International of Journal of Environmental ve Science Education*, 2(4), 111-124.
- Evrekli, E. (2010). *Fen ve teknoloji öğretiminde zihin haritası ve kavram karikatürü etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme beceri algılarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Ercan, F., Taşdere A. & Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi* 7(2), 136-154.
- Erdoğan, A. & Cerrah-Özsevgeç, L. (2012). Kavram karikatürlerinin öğrencilerin kavram yanlışlarının giderilmesi üzerindeki etkisi: sera etkisi ve küresel ısınma örneği. *Turkish Journal of Education*, 1(2).
- Gölgeli D. & Saraçoğlu, S. (2011). Fen ve teknoloji dersi “ışık ve ses” ünitesinin öğretiminde kavram karikatürlerinin kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31),113-124.
- Güneş, T., Şener-Dilek N., Demir, E. S., Hoplan, M. & Çelikoğlu M. (2010). Öğretmenlerin kavram öğretimi, kavram yanlışlarını saptama ve giderme çalışmaları üzerine nitel bir araştırma *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya-Turkey.
- İnel D., Balım, G. A. & Evrekli E. (2009). Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)* 3(1), 1-16.
- İzgi, Ü. (2012). Öğretmen adaylarının eğitiminde ve ilköğretim 1. kademe fen eğitiminde kavram karikatürü kullanımının etkileri. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi. Ankara,
- Kabapınar, F. (2005). Effectiveness of teaching via concept cartoons from the point of view of constructivist approach. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 101-146.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karataş, Ö., Köse, S. & Coştu, B. (2003). Öğrenci yanlışlarını ve anlama düzeylerini belirlemede kullanılan iki aşamalı testler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1(13), 54-69.
- Keogh, B., Naylor, S. & Downing, B. (2003 August). Children’s interactions in the classroom: argumentation in primary science. *European Science Education Research Association Conference*, Noordwijkerhout, The Netherlands.

- Keogh, B., Naylor, S. & Wilson, C. (1998). Concept cartoons: a new perspective on physics education. *Phys. Education* 33(4), 219-224.
- Kılıç-Özün, S. (2010). *Hayat bilgisi öğretiminde kavram karikatürü yaklaşımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi. Zonguldak.
- Köse, S., Coştu, B. & Keser, Ö.F. 2003. Fen konularındaki kavram yanlışlarının belirlenmesi: tga yöntemi ve örnek etkinlikler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13),43-53.
- Kuşakçı Ekim, F. (2007). *İlköğretim fen öğretiminde kavramsal karikatürlerin öğrencilerin kavram yanlışlarını gidermedeki etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Long, S. & Marson, K. (2003). Concept cartoons. *Hands on Science*, 19(3), 22-24.
- Lyman, F. T. (1981). The responsive classroom discussion: the inclusion of all students. In A. Anderson (Ed.), *Mainstreaming Digest* (ss. 109-113). College Park: University of Maryland Press.
- Naylor, S. & McMurdo, A. (1990). *Supporting science in schools*, Timperley.
- Naylor, S. & Keogh, B. (2011). Concept cartoons: what have we learnt?'. *World Conference on New Trends in Science Education, Kusadasi-Turkey*.
- Naylor, S., Keogh, B. & Downing, B. (2007). Argumentation and primary science. *Research in Science Education*, 37, 17-39.
- Özalp, I. (2006). *Karikatür tekniğinin fen ve çevre eğitiminde kullanılabilirliği üzerine bir araştırma.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi. Manisa.
- Özüredi, Ö. (2009). *Kavram karikatürlerinin ilköğretim 7. Sınıf fen ve teknoloji dersi, İnsan ve çevre ünitesinde yer alan "besin zinciri" konusunda öğrenci başarısı üzerindeki etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi. Manisa.
- Özyılmaz-Akamca, G. (2008). *İlköğretimde analogiler, kavram karikatürleri ve tahmin-gözlem-açıkla ma teknikleriyle desteklenmiş fen ve teknoloji eğitiminin öğrenme ürünlerine etkisi.* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Pekmez, E., Moralı, S. & Uğurel, I. (2006). Öğretmen adaylarının kavram karikatürleri hakkındaki görüşleri. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri*, (s. 78-79), Muğla.
- Saka, A., Akdeniz, A. R., Bayrak, R. & Asilsoy, Ö. (2006). "Canlılarda Enerji Dönüşümü" Ünitesinde Karşılaşılan Yanlışların Giderilmesinde Kavram Karikatürlerinin Etkisi". *7. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Özetleri* (s. 94), Ankara.
- Serin, O., Saracaloğlu, A. S., Kesercioğlu, T., Gökler, İ. & Serin, U. (2001). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından karşılaştırılması. *X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Bolu.
- Şenocak K. Z. (2018). *Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımının 5. sınıf yaşamımızdaki elektrik ünitesinde öğrenci başarısı ve tutumu üzerine etkileri.* (Yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi. Kırıkkale.
- Üstüner, I. & Sancar, M. (1999). Lise öğrencilerinin fizik kavramlarını anlama ve tutumlarını etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 339-347.
- Turan, M. & Boyraz, Z. 2004. Öğretim materyali olarak kavram haritaları. *F.Ü. Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 126-131.
- Webb, P., Williams, Y. & Meiring L. (2008). Concept cartoons and writing frames: Developing argumentation in South African science classrooms?. *African Journal of Research in SMT Education*. 12(1), 4-17.
- Yıldırım, H. İ., Yalçın, N., Şensoy, Ö. & Akçay, S. (2008). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin elektrik akımı konusunda sahip oldukları kavram yanlışları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (1), 67-82.

- Yıldırım, O., Nakiboğlu, C. & Sinan, O. (2004). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının difüzyon ile ilgili kavram yanlışları. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi* 6(1), 79-99.
- Yıldız, İ. (2008). *Kavram karikatürlerinin kavram yanlışlarının tespitinde ve giderilmesinde kullanılması: düzgün dairesel hareket*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.