

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
ATATÜRK EĞİTİM FAKÜLTESİ

EĞİTİM
BİLİMLERİ
DERGİSİ

JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

CİLT • SAYI / VOLUME • ISSUE: 51 YIL • YEAR: 2020

ONLINE ISSN: 2147-5202



MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi • Journal of Educational Sciences

6 Aylık Hakemli Akademik Dergi / Biannual Peer-Reviewed Academic Journal

Yıl • Year: Ocak • January 2020, Cilt-Sayı • Volume-Issue: 51

Online ISSN: 2147-5202

Marmara Üniversitesi Rektörlüğü Adına İmtiyaz Sahibi • Owner

Prof. Dr. Erol ÖZVAR (Rektör • Rector)

Derginin Sahibi • Owner of the Journal

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Adına / On behalf of Marmara University, Atatürk Education Faculty

Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR, (Dekan • Dean)

Editör • Editor

Prof. Dr. Halil EKŞİ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Editör Yardımcısı • Assistant Editor

Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Alan Editörleri • Field Editors

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Prof. Dr. Halil Ekşi, Marmara Üniversitesi

Eğitim Yönetimi, Prof. Dr. Münevver ÇETİN, Marmara Üniversitesi

Eğitim Programları ve Öğretim, Prof. Dr. Seyfi KENAN, Marmara Üniversitesi

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Dr. Öğr. Üyesi ŞABAN BERK, Marmara Üniversitesi

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Feyzi SATICI, Marmara Üniversitesi

Güzel Sanatlar Eğitimi, Prof. Dr. Mustafa USLU, Marmara Üniversitesi

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR, Marmara Üniversitesi

Özel Eğitim, Prof. Dr. Dilek ERBAŞ, Marmara Üniversitesi

Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi, Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN, Marmara Üniversitesi

Temel Eğitim, Prof. Dr. Cihangir DOĞAN, Marmara Üniversitesi

Yabancı Diller Eğitimi, Prof. Dr. Feruzan GÜNDOĞAR, Marmara Üniversitesi

Yayın Kurulu • Editorial Board*

Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Christopher DAY, Nottingham University, İNGİLTERE

Prof. Dr. Levent DENİZ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. David T. HANSEN, Columbia University, AMERİKA

Dr. Jian HENG, National Institute of Education, SİNGAPUR

Prof. Dr. Gabriela KELEMEN, University of Aurel Arad Vlaicu, ROMANYA

Prof. Dr. Dalila LINO, Polytechnic Institute of Lisbon, PORTEKİZ

Doç. Dr. Mustafa OTRAR, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, TÜRKİYE

Prof. Dr. Elena Gomez PARRA, University of Cordoba, İSPANYA

Prof. Dr. Katerina PLAKITSI, University of Ioannina, YUNANİSTAN

Dr. Osman SEZGİN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Doç. Dr. Mie SHIGEMITSU, Osaka University, JAPONYA

Dr. Bernhard STREITWIESER, Northwestern University, AMERİKA

Prof. Dr. Mesut ŞEN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Kaya YILMAZ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

* Soyadına göre alfabetik sırayla / In alphabetical order by surname

Makale Düzenleme • Editing Articles

Arş. Gör. Mustafa DERVİŞOGULLARI, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Arş. Gör. Mehmet UĞUZ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

İngilizce Düzenleme • Language Review

Arş. Gör. Gökçen Seyra ÇAKIR, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Marmara Üniversitesi Yayınevi • Marmara University Press

Adres • Address: Göztepe Kampüsü 34722 Kadıköy, İstanbul
Tel • Phone: +90 (216) 777 14 00 **Faks • Fax:** +90 (216) 777 14 01
E-posta • E-mail: yayinevi@marmara.edu.tr

İletişim Bilgileri • Contact Details

Adres • Address: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
Marmara Üniversitesi Göztepe Kampüsü 34722 / Kadıköy, İstanbul
Tel • Phone: +90 (216) 345 90 90 **Faks • Fax:** +90 (216) 338 80 60
E-posta: aef@marmara.edu.tr

Dizinleme Bilgileri • Abstracting & Indexing

EBSCO, DOAJ (Directory of Open Access Journals), ULRICHSWEB (Global Serials Directory), Citefactor, ResearchBib, InfoBase, Crossref, TÜBİTAK Ulakbim Sosyal Bilimler Veri Tabanı, Türk Eğitim İndeksi, Arastirmax, Pegem.Net Eğitim Bilimleri İndeksi, Sobider Sosyal Bilimler İndeksi

İçindekiler / Contents

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

- 60-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerisi Üzerinde Çocuk Katılımlı Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi
An Analysis of the Effect of the Child Participatory Education Program on the Self-Regulation Ability of Children 60-72 Months Old
Büşra ÇELİK, Işık KAMARAJ..... 1
- Ailelerin Üzerinde Durduğu Fay Hattı: Aile Huzuru, Nitel Bir Araştırma
The Fault Line Upon Which Families Stand: A Qualitative Research on Family Peace
Pınar ÖZDEMİR..... 18
- Araştırma Görevliliğinde Tek Tip Kadro Türüne Geçişte Araştırma Görevlilerinin Görüşleri
Research Assistants' Views on the Transition to Uniform Staffing in Research Assistantship
Asiye ŞENGÜL AVŞAR, Fulya BARIŞ PEKMEZCİ..... 50
- Beliren Yetişkinlikte Bağlanma Stilleri ile Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkide İhtiyaç Doyumunun Aracı Rolü
The Mediating Role of Need Satisfaction in Relationship Between Attachment Style and Life Satisfaction in Emerging Adulthood
Esra BAKİLER, Aysin SATAN..... 72
- Bilinçli Farkındalığın Öznel Mutluluk Üzerine Etkisinde Benlik Saygısının Aracı Rolü: Üniversite Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma
The Mediating Role of Self-Esteem in the Impact of Mindfulness on Subjective Happiness: A Research on University Students
Irmak ARSLAN, Hakan BEKTAŞ..... 95
- Değerler Eğitiminde Drama Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Nitel Bir Çözümleme
A Qualitative Analysis on the Application of Drama Method in Values Education
Hasan Basri MEMDUHOĞLU, Tuba YÜCE..... 116

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Uygulamaları Yeterlikleri Science Teacher Candidates' Competence of Inclusive Education Hatice MERTOĞLU, Oktay TAYMAZ SARI, Alaattin PUSMAZ, Muhammed Doğukan BALÇIN	131
Investigating Pre-Service Elementary Mathematics Teachers' Perception of Integral İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının İntegrale Yönelik Algılarının İncelenmesi Özkan ERGENE, Ahmet Şükrü ÖZDEMİR	155
Özel Ders Desteği Almada Öğretmen Tercihlerini Etkileyen Faktörler The Factors Affecting Choice of Tutor When Receiving Support from Private Lessons Ayşe Betül AKDEMİR, Abdurrahman KILIÇ	177
Pareto Analizi Tekniğiyle Belirlenen Parametrelerin Öğretim Sürecinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi The Effect of Using Parameters Determined by the Pareto Analysis Technique on Students' Academic Success in the Teaching Process Üzeyir BEKERECİ, Mustafa YAZICI, Ergin HAMZAOĞLU	199
Psikolojik Dayanıklılık İçin Boylamsal Bir Ölçme Modeli: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama A Longitudinal Assessment Design for Modeling Psychological Resilience of College Students Derya AKBAŞ, Nilüfer KAHRAMAN	220
Savunmacı Kötümserlik Ölçeği-Kısa5 (SK-5) Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirliği The Validity and Reliability of Turkish Version of Defensive Pessimism Scale-Short5 Işıl TEKİN, Müge YÜKSEL	243
The Effects of Problem-Based Learning and Web-Based Learning on School Administrators' Decision-Making Styles and Competencies Songül KARABATAK	260
Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Bağlamında İncelenmesi Investigation of Life Satisfaction of University Students in the Context of Various Variables Melike AKBIYIK	280
Yeni Bir İşbirlikli Öğrenme Tekniği 'Etkin Yardımlaşma' ile Öğretim Yapılan 5. Sınıf Matematik Dersinden Yansımalar Reflections from Teaching 5th-Grade Mathematics Lesson Using Effective Cooperation, a New Cooperative Learning Technique Kübra ÇAKIR, İsmail YILDIRIM, Selahattin ARSLAN	302

60-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerisi Üzerinde Çocuk Katılımlı Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi*

An Analysis of the Effect of the Child Participatory Education Program on the Self-Regulation Ability of Children 60-72 Months Old

Büşra ÇELİK** 
Işık KAMARAJ*** 

Öz

Çocuk Katılımlı Eğitim Programı, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 12. Maddesinde yer alan "çocuğun katılım hakkı"ndan yola çıkarak hazırlanmıştır. Bu program, Shier'in (2001) "Katılma Giden Yollar: Açılımlar, Fırsatlar ve Yükümlülükler" adlı makalesinde ele aldığı beş katılım düzeyini temel almakta, doğa ve oyun temalarında 2 proje süreci içeren toplam 15 etkinlikten oluşmaktadır. Bu çalışmada, çocuk katılımını temel alarak hazırlanmış Çocuk Katılımlı Eğitim Programı'na katılan çocukların öz düzenleme becerilerinin, bu programa katılmayan çocuklara oranla daha fazla gelişip gelişmediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden "ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da bulunan bir üniversiteye bağlı anaokulunun iki şubesinde eğitim gören 60-72 aylık yaş grubundan toplam 28 çocuk (14 çocuk deney grubu, 14 çocuk kontrol grubu) oluşturmuştur. Deney ve kontrol grupları seçkisiz atama ile oluşturulmuş, deney grubuna Çocuk Katılımlı Eğitim Programı uygulanmış, kontrol grubuna ise aynı etkinlik türlerini içeren ancak katılım süreçlerini barındırmayan etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma için verilerin toplanması; deney ve kontrol gruplarının oluşturulması, çocuklara Demografik Bilgi Formu ve Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin (OÖDÖ) öntest olarak uygulanması, Çocuk Katılımlı Eğitim Programı'nın uygulanması ve OÖDÖ'nin sontest olarak uygulanması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda,

* Bu araştırma Büşra Çelik'in yüksek lisans tezinden üretilmiş olup, V. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Sorumlu Yazar, Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, E-Posta: busra.celik@marmara.edu.tr

*** Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, E-Posta: kamaraj@marmara.edu.tr

Çocuk Katılımlı Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çocuk katılımlı eğitim programı, öz düzenleme, okul öncesi dönem.

Abstract

The Child Participation Education Program has been prepared based on the children's right to participate, which is included in Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. This program is grounded on the five participation levels embraced by Shier (2001) in the article *Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations* and consists of a total of 15 activities including two projects on the themes of nature and play. This study aims to reveal whether or not the self-regulation skills of children who participated in the Child Participation Education Program, which was prepared based on child participation, are more advanced than children who had not participated in the program. It uses the experimental design with pretests and posttests. The study group consists of a total of 28 children (14 in the experimental group, 14 in the control group) between 60-72 months old who are attending school in the 2016-2017 school year. The experimental and control groups have been formed by random assignment, with the Child Participation Education Program being applied to the experimental group and activities containing the same kind of activities without a participation process being applied to the control group. Data have been collected by forming experimental and control groups, applying a demographic information form and the Preschool Self-Regulation Scale to the children as a pretest, applying the Child Participation Education Program to the experimental group, and also applying the same scale as a posttest to all the children. As a result, the study has found the Child Participation Education Program to have an effect on the self-regulation skills of children 60-72 months of age.

Keywords: Child participation education program, self-regulation, preschool education

Summary

Introduction

Early childhood is critical for the development of self-regulation skills (Rothbart & Jones, 1998). The development of this skill is strongly linked to the social environment and shows a gradual change from the use of external control tools to the development of internal control tools (Bronson, 2000, p. 60). On this point, we can mention the concept of scaffolding. Scaffolding, which was developed by Wood, Bruner, and Ross (1976) based on Vygotsky's views, is when an adult transfers responsibility to and withdraws support slowly from children as their competence increases during learning (Berk, 2013, p. 322). In this context, the environments where the right to choose is limited can be said to cause a child's behavior to be regulated not by self-regulation but rather by means of external control tools (Schunk, 1996). On this point, the concept of child participation, which the United Nations Children's Fund (UNICEF, 2004) defines as the "participation of children in all matters in which they can express their views and they can have a say in issues that affect them," comes into prominence. Landsdown (2001) stated that children who have more say using their right to participate will have increased self-confidence and learn

to respect others, as well as develop their cognitive and social skills. In this way, a productive cycle will be formed where children will participate more and have more effective contributions. Children's participation in the educational environment has also been stressed to support their self-regulation skills (Paris & Paris, 2001). The relevant literature has mentioned a correlation among self-regulation, the concepts of child participation (Kangas, 2016), and active participation (Bronson, 2000; Denham et al., 2003; Emilson & Johansson, 2009; Zimmerman, 2000). However, studies on the preschool period and training applications aimed at the right to participate are seen to be limited. The study's problem case is to examine the effect of the Child Participation Training Program on the self-regulation skills of children 60-72 months old. An answer to the question "When comparing the children in the experimental group who participated in the Child Participation Training Program with the children in the control group who did not participate in the program, does any significant difference exist in the self-regulation skills of the experimental group in the sub-dimensions of stimulation/attention control and positive emotion?" has been sought within the scope of the study.

Method

The research uses a random pretest-posttest control group design. The study group consists of 28 children in total (14 in the experimental group, 14 in the control group) 60-72 months old who are attending school in 2016-2017 school year.

The study has collected data using a demographic information form and the Preschool Self-Regulation Assessment Scale. The Preschool Self-Regulation Assessment Scale (PSRA) was developed by Smith-Donald, Raver, Hayes, and Richardson (2007) and adapted into Turkish by Findik-Tanribuyurdu (2012) following a validity and reliability study. The PSRA is a performance-based assessment tool (Smith-Donald et al., 2007).

The present study has certain limitations. The study group is limited to 28 children 60-72 months old who are receiving education in two kindergarten classes affiliated with a university in Istanbul during the 2016-2017 school year. The study is limited to the data acquired from the PSRA and to the Child Participation Training Program which the researcher applied over five weeks between May 2, 2017 and June 2, 2017. As the study occurred at the end of the academic year, no monitoring test was done, and thus the study is limited to the pretest-posttest data analyses.

The Child Participation Training Program. The Child Participation Training Program has been prepared based on the Ministry of National Education's 2013 Preschool Curriculum and Shier's (2001) model on the pathways to participation. While choosing this model, current participation models were evaluated (Arnstein, 1969; Chawla, 2001; Creative Commons, 2011; Hart, 1992; Lundy, 2007); Shier's model was chosen because it is believed to be the best model for a curriculum. The curriculum was finalized by making the necessary regulations in line with expert opinions received from a preschool teacher and two academicians studying in the field.

The Child Participation Training Program consists of a total of 15 activities, including one introduction activity, six activities on the process of the Nature Festival Project, and eight activities on the process of Project Play Day. The activities were applied three days a week, one session per day, over a five-week period.

Findings

The study has found no significant difference to exist between the pretest scores from the experimental and control groups (see Table 1). A significant difference has been found between their posttest scores (see Table 2) in favor of the experimental group. A significant difference has been found to exist between the experimental group's pretest and posttest scores (see Table 3) in favor of the posttest scores. Meanwhile, no significant difference has been found between the control group's pretest and posttest scores (see Table 4).

Discussion

When examining the obtained findings, the Child Participation Training Program is seen to have a significant effect on the development of the self-regulation skills of children aged 60-72 months. The relevant literature has mentioned a correlation between these concepts (Cohen & Mendez, 2009; Cole, Martin, & Dennis, 2004; Dunphy, 2012; Kangas, 2016; Meyer & Turner, 2002; Montroy, Bowles, & Skibbe, 2016; Yowell & Smylie, 1999). Having environments that view children as shareholders encourages them to reveal their self-control skills and personalities (Flekkøy & Kaufman, 1997, p. 103). One finding shows children who reject classroom participation to have fewer tendencies toward self-regulation (Zimmerman, 2000, p. 27). When considered from this point of view, participation and self-regulation are seen to support one another. The climate created by children's participation and involvement enables children to use strategies on attention, emotion, and behavior regulation and thus supports the skill of self-regulation. The participation models (Arnstein, 1969; Chawla, 2001; Creative Commons, 2011; Hart, 1992; Lundy, 2007; Shier, 2001) are associated with Vygotsky's scaffolding concept where gradual increases in the child's entrepreneurship, control and responsibility levels and the gradual withdrawal of adult support are associated with increases in the child's competence, just as in the scaffolding concept (Smith, 2002). Meyer and Turner's (2002) study stressed the scaffolding process to support the child's self-regulation. In projects where preschool teachers enable child participation, using the concept of scaffolding as a behavior strategy and being informed about its effect on children's self-regulation skills are believed to be important.

Giriş

Öz düzenleme, genel olarak bireyin kendini düzenlemesi, duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol etmesidir (Zimmerman, 2000; Pintrich, 2000). Rothbart ve Jones (1998) öz düzenleme becerisinin gelişiminde erken çocukluk döneminin oldukça önemli olduğunu belirtmektedir.

Erken çocukluk döneminde öz düzenleme becerisinin gelişiminde sosyal ve bilişsel beceriler (Kangas, Ojala ve Venninen, 2015; Sethi, Mishel, Aber, Shoda ve Rodriquez, 2000), çevre ve mizaç (Bronson, 2000), yaş (Kopp, 1982), öğretmen ve akran etkileşimi (Williford, Whittaker, Vitiello ve Downer, 2013), motivasyon ve eğitim programı (Montroy, Bowles ve Skibbe, 2016) olmak üzere birçok etmen etkilidir.

Öz düzenlemenin gelişimini Kopp (1982) beş evreye ayırarak incelemiştir. Bu evreler; nörofizyolojik evre, duyu-motor evresi, kontrol evresi, öz-kontrol evresi, öz-düzenleme evresidir. Nörofizyolojik evre doğumdan üçüncü aya kadar olan süreyi kapsamakta (Kopp, 1982); bu evrenin en yoğun hareketinin refleksif hareketler olduğu belirtilmektedir (Berk, 2013, s. 167). Duyu-motor evre üçüncü ay ile başlayıp dokuzuncu aya kadar devam etmekte; çocuğun ulaşma, kavrama vb. eylemleri istendik hale dönüşmeye başlamaktadır (Berndt, 1997, s.180; Bronson, 2000, s.178). Kontrol evresi ise öz düzenleme becerisini kazanmada önemli bir geçiş evresi olarak görülmekte; öz düzenleme davranışına benzer davranışların ilk bu evrede ortaya çıktığı belirtilmektedir (Kopp, 1982); dil gelişiminin etkisine de değinilmektedir (Tümekaya, 2009, s. 32). Öz-kontrol evresi kontrolün içselleştirildiği bir evredir. Bu dönemde ortaya çıkan davranışı izleme ve istendik biçimde yönlendirme erken çocukluk döneminin gelişimsel kilometre taşıdır (Erikson, 1962; akt. Vaughn, Kopp ve Krakow, 1984). Öz-düzenleme evresi ise 36. ay ile birlikte başlamakta; bu evrede değişen talepleri karşılayan kontrol süreçleri esneklik kazanmaktadır (Kochanska, Katherine ve Murray, 2001). Bu evrede öz düzenleme becerisinin sağlıklı gelişmesinde sosy-duygusal ve bilişsel gelişimin de önemli rolü olduğu belirtilmektedir (Sethi vd., 2000). Okul öncesi dönemin başlamasıyla birlikte öz düzenleme becerileri çocukların üst düzey bilişsel, sosyal ve duygusal becerileri, akademik becerileri, ilköğretime hazır bulunuşluk gibi birçok alanda etkili olmaktadır (Blair ve Razza, 2007; Bronson, 2000; Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major, Queenan, 2003).

Öz düzenleme becerisinin hem okul öncesi dönem hem de ilerleyen yıllar için önemli bir beceri olduğu yapılan araştırmalar ile ortaya konmuştur (Fonagy ve Target, 2002; Solmaz ve Demir, 2014; Winne ve Perry, 2000; Zimmerman, 2000; Zimmerman 2011; Zimmerman ve Campillo, 2003). Blair (2002) öz düzenlemenin çocukların akademik becerileri ve ilköğretime hazır oluşları üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Akawi (2011) ise yaptığı araştırmasında öz düzenleme ile ilköğretime hazır olma arasındaki ilişkiyi incelemiş, çocukların öz düzenleme düzeyleri ile matematik ve okuma yazmaya hazırlık becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda öz düzenlemenin erken yaşta desteklenmesinin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Ancak bu önemine rağmen, ülkemizde öz düzenleme üzerine yapılan araştırmalar sınırlı bulunmuştur. Bu çalışmalar kapsamında ölçme araçları geliştirilmiş veya uyarlanmış (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012; Bayındır ve Ural, 2016; Erol ve İvrendi, 2018) ve öz düzenleme becerisinin benlik algısı (Tuzcuoğlu, Efe Azkeskin, İlçi Küsmüş ve Cengiz, 2019; okul uyumu (Şepitçi Sarıbaş ve Gültekin Akduman, 2019), oyun becerileri (Aksoy ve Tozduman Yaralı, 2017); yaş, cinsiyet, doğum sırası gibi demografik değişkenler (Ertürk Kara ve Gönen, 2015) ile ilişkisi incelenmiştir. Kıyaker (2017) ise 62-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde eğitici drama programının etkisini incelemiştir.

Öz düzenleme becerisinin gelişimi sosyal çevre ile güçlü bir bağlantı halindedir ve dışsal kontrol araçlarından içsel kontrol araçlarına doğru kademeli bir değişim göstermektedir (Bronson, 2000, s.60). Bu noktada “scaffolding (iskele kurma)” kavramına değinilebilir. Vygotsky'nin görüşlerinden hareketle Wood, Bruner ve Ross (1976) tarafından geliştirilen “iskele kurma” bir öğrenme sırasında yetişkinin, çocuğun yeterliği arttıkça sorumluluğu ona aktarması ve yavaş yavaş desteği çekmesi anlamına gelmektedir (Berk, 2013, s. 322). Öz düzenleme becerisi çocukların aktif katılım hakkına sahip oldukları ortamlarda desteklenmektedir (Mayall, 1999; akt. Kangas, 2016). Akademik süreç bağlamında incelendiğinde ise öğrencilerin değerlendirme süreçlerine katılımları da öz düzenleme becerilerini olumlu etkilemektedir (Dinsmore ve Wilson, 2016). Eğitim ortamlarında katılım fırsatının tanınmadığı çocukların öz düzenleme becerilerinin düşük seviyede olduğu gözlenmiştir (Zimmerman ve Schunk, 2011). Bu bağlamda katılım olgusunun öz düzenleme becerisinin gelişiminde rol oynadığı söylenebilir. Türkiye'nin de 26 yıldır tarafı olduğu Birleşmiş Milletler (BM) Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 12. Maddesi, çocuğun katılım hakkının temelini oluşturur: *“Taraf Devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını bu görüşlere çocuğun yaşı ve uygunluk derecesine uygun olarak, gereken özen gösterilmek suretiyle tanurlar.”* (Unicef, 2004). Çocuğun katılım hakkı, 12. Madde'nin yanı sıra, 5. Madde (çocuğun gelişen kapasitesi), 13. Madde (çocuğun düşüncesini özgürce açıklama hakkı) ve 14. Madde (düşünce, vicdan, din özgürlüğü) ile de yakından ilişkilidir. Erdoğan'a göre (2011) çocuğun katılımına verilen değer çocuk haklarına verilen değeri de arttırmaktadır. Bugünün çocukları yarının yetişkinleridir; bugün haklarının bilincinde olan çocuk, büyüdüğünde kendinden sonra gelecek çocukların haklarının da bilincine varır. Jones (2010) katılım hakkının eğitim ortamlarında benimsenmesi ve uygulamaya konmasının, çocukların aktif ve sorumlu vatandaşlar olmayı öğrenmesi açısından oldukça önemli olduğunu belirtmektedir.

Katılım konusu ele alındıkça çocuklar için önemi daha fazla görülmektedir. Shier (2014), katılımın çocuklar için neden önemli olduğuna birkaç maddede değinmiştir:

- Çocukların toplumsal yaşam, eğitim, sağlık, aile hayatı ve korunma gibi birçok alanda yaşam kalitelerinin yükseltilmesine yardımcı olur.
- Çocuklar katılım sayesinde kendilerinin ve başkalarının haklarını korur ve savunur.
- Çocukların kendi hayatlarında olanlar hakkında çekinmeksizin konuşması, onları şiddete ve istismara karşı korumak için yetişkinlere yardımcı olur.
- Katılım yoluyla, çocuklar aktif vatandaşlığı uygulamaya geçirme fırsatı elde ederler; bu fırsat adil ve demokratik bir toplumun oluşmasında katkı sağlar.
- Çocukların katılımı, yetişkinleri sorumlu davranmaya ve yansıtıcı olmaya teşvik eder; bu da kamu kurumlarının ve sivil toplumun şeffaf ve hesap verebilir olmasına ve daha iyi denetlenebilmesine katkı sağlar.

Çocuk katılımı, çocuğun yetkinliğinin ve hassasiyetinin daha iyi anlaşılmasını (Sinclair, 2004), çocuğun sağlıklı güven ilişkileri kurmasını (Lyle ve Hendley, 2010), özgüven ve benlik saygısı geliştirmesini (Collins, 2017), aidiyet duygusunun ve iletişim becerilerinin desteklenmesini

(Mallika ve Gibbs, 2014), inisiyatif almasını, yaratıcılığının gelişmesini, yetenek ve becerilerini tam potansiyelle gerçekleştirmesini, bilgi edinmesini ve bilgiye dayalı kararlar almasını, çoğulculuğu deneyimlemesini ve barış içinde bir arada yaşamayı öğrenmesini (Erbay, 2016, s. 71) sağlar. Lansdown (2001), katılım hakkı sayesinde aile içerisinde, okulda ve toplumda daha fazla söz sahibi olan çocukların, kendilerine olan güvenlerinin arttığını, başkalarına saygı duymayı öğrendiklerini, bilişsel yeteneklerinin ve sosyal becerilerinin geliştiğini belirtmektedir. Bu sayede verimli bir döngü oluşmaktadır; çocuklar daha çok katılmakta, böylece katkıları daha etkili olmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2013 yılında uygulanmaya başlayan Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde, programın 'çocuk merkezli' oluşu, "keşfederek öğrenmenin öncelikli oluşu", 'öğrenme merkezlerinin önemli oluşu', 'değerlendirme sürecinin çok yönlü oluşu' ve 'yaratıcılığın geliştirilmesinin ön planda oluşu' özelliklerinin katılım hakkının gönüllü, saygılı, ilgili, çocuk dostu ve kapsayıcı niteliklerini barındırdığı belirtilmiştir (Gürkan ve Koran, 2014). Bu bağlamda MEB programının çocuğun katılım hakkını hayata geçirmek için fırsatlar içerdiği söylenebilir.

Ait olma ve paylaşma, katılım deneyiminin önemli parçaları olarak kabul edilir ve eğlenme ve mutluluk gibi pozitif duygular oluşturur (Bath, 2009). Bu pozitif duygular; çocuk öz-yeterlilik oluşturduğunda, keşfettiğinde, problemleri çözdüğünde ve çeşitli materyalleri kullanırken hedef odaklı hareket ettiğinde başarılı bir öz düzenleme süreci sağlar (Kangas, Ojala, & Venninen, 2015). Zimmerman (1989, s.4) "kendi öğrenme süreçlerinde bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif katılımcı olan" bireylerin öz düzenlemelerinin gelişeceğini belirtmektedir. Çocukların eğitim ortamlarındaki katılımlarının, öz düzenleme becerilerini destekleyeceği de vurgulanmıştır (Paris ve Paris, 2001). Kangas (2016) çocuk katılımı ile öz düzenleme ilişkisini incelemiş, Emilson ve Johansson (2009), Denham vd. (2003), Bronson (2000) ve Zimmerman (2000) öz düzenleme ile çocuğun aktif katılımının ilişkisine değinmişlerdir. Ancak okul öncesi dönem için oldukça önemli olan bu iki kavrama yönelik yapılan araştırmaların ve katılım hakkına yönelik eğitim uygulamalarının sınırlı olduğu görülmüştür. 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerinde Çocuk Katılımlı Eğitim Programı'nın etkisinin incelenmesi araştırmanın problem durumunu oluşturmuştur. Araştırma kapsamında "Çocuk Katılımlı Eğitim Programı'na katılan deney grubu çocukları ile bu programa katılmayan kontrol grubu çocukları kıyaslandığında deney grubu lehine öz düzenleme becerisinde ve dürtü/dikkat kontrolü ile olumlu duygu alt boyutlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusunun yanıtı aranmıştır.

Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırmada, 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerinde Çocuk Katılımlı Eğitim Programı'nın etkisinin incelenmesi amaçlandığından, nicel araştırma türlerinden "ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen" kullanılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grupları İstanbul'da bulunan bir üniversiteye bağlı bir anaokulunun iki şubesinde eğitim gören 60-72 aylık yaş grubundan toplam 28 çocuktan oluşturulmuştur. Araştırmada 14 çocuk deney grubu, 14 çocuk da kontrol grubu olmak üzere iki grup yer almıştır.

Deney ve kontrol grupları seçkisiz atama yoluyla oluşturulmuştur. Deney grubu çocuklarının ay ortalaması $\bar{X}=65.07$, kontrol grubu çocuklarının ay ortalaması $\bar{X}=64.36$ aydır. Deney grubu 6 kız (%42,86), 8 erkek (%57,14); kontrol grubu ise 5 kız (%35,71), 9 erkek (%64,29) çocuğundan oluşmuştur.

Veri toplama araçları

Demografik Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan bu form, çalışma grubunu oluşturan çocukların cinsiyet, doğum tarihi, eğitim yılı bilgilerini içermektedir.

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği: Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerisinin gelişimini ölçmek amacıyla "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) (Preschool Self-Regulation Assessment-PSRA)" kullanılmıştır. Bu ölçek Smith-Donald ve diğerleri tarafından geliştirilmiş (Smith-Donald, Raver, Hayes, & Richardson, 2007), Fındık-Tanrıbuyurdu (2012) tarafından geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılarak Türkçe'ye uyarlanmıştır. OÖDÖ performansa dayalı bir ölçme aracıdır (Smith-Donald vd., 2007). Ölçek, çocuğun yerine getirmesi beklenen görevlere dair uygulayıcı rehberi ve uygulayıcı değerlendirme formu olmak üzere iki temel bölümden oluşmaktadır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını Smith-Donald ve diğerleri (2007), 41-70 aylık 64 çocukla, Fındık-Tanrıbuyurdu (2012) ise, 48-72 aylık 233 çocuk ile yapmışlardır. Smith-Donald ve diğerleri (2007), Dikkat/Dürtü Kontrolü faktörünün 10 maddeye ilişkin güvenirlik katsayısı .89 olarak, Olumlu Duygu için ise güvenirlik katsayısı .87 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında geçerliğin sağlanması ve test edilmesi amacıyla ise, Fındık-Tanrıbuyurdu (2012) ölçeğin tamamını oluşturan 16 maddeye ilişkin güvenirlik katsayısı (α) .83 olarak, Dikkat/Dürtü Kontrolü faktörünün 10 maddeye ilişkin güvenirlik katsayısı .88 olarak, Olumlu Duygu için ise güvenirlik katsayısı .80 olarak belirlenmiştir.

Çocuk Katımlı Eğitim Programı

Çocuk Katımlı Eğitim Programı Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ve Shier'in (2001) Katılma Giden Yollar Modeli temel alınarak hazırlanmıştır. Bu model seçilirken mevcut katılım modelleri (Arnstein, 1969; Chawla, 2001; Creative Commons, 2011; Hart, 1992; Lundy, 2007) değerlendirilmiş, Katılma Giden Yollar Modeli'nin bir eğitim programı için en uygun model olacağı düşünülerek seçilmiştir. Alanda çalışmakta olan iki akademisyen ve bir okul öncesi öğretmeninden alınan uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıp programın son hali verilmiştir.

Çocuk Katılımlı Eğitim Programı araştırmacı tarafından 02.05.2017-02.06.2017 tarihleri arasında 5 hafta boyunca toplam 15 oturum olarak belirli bir sıra takip edilerek uygulanmıştır. Eğitim etkinlikleri, Shier'in katılım seviyelerinin güçlük dereceleri dikkate alınarak sıralanmıştır. Program doğa ve oyun temalı iki proje süreci içermektedir. Programın içerdiği proje süreçlerinde bu iki temanın seçilmesinin nedeni oyun ve doğanın, çocukların katılım hakkını hayata geçirmek için iki önemli araç olarak görülmesidir (Hart, 2016; Erbay, 2016). Aynı zamanda öz düzenleme becerisinin ilişkili olduğu kavramlardan olan sosyal uyum büyük ölçüde oyun bağlamında gelişmektedir. Çocukların oyunu başlatma ve sürdürme ile iç içe geçmiş bir dizi sosyal görevler aracılığıyla etkili bir öz düzenleme süreci geçirdikleri belirtilmektedir (Guralnick, 1993).

Programın içerdiği projelerden ilki Dünya Oyun Oynama Günü Projesi'dir. Bu proje, oyun aracılığıyla çocuk katılımını hayata geçirmek amacıyla yapılmış, Dünya Oyun Oynama Günü'nün hazırlık süreci ve kutlanması olarak gerçekleştirilmiştir. Dünya Oyun Oynama Günü Projesi'nde yer alan etkinlikler VIII. Dünya Oyun Oynama Günü'nün teması olan "Kültürel Bağlam Olarak Oyun: Kültürel Öğrenme Ortamı" ve Marmara Üniversitesi tarafından 2017 yılında yapılan etkinliklere paralel olarak hazırlanmıştır. Kamaraj (2013) Dünya Oyun Oynama Günü'nün, BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 31. Maddesi'ni oluşturan oyun hakkını da desteklediğine değinmektedir. Çocuğun gelişen kapasitesi ve kendilerini ifade etme hakları göz önünde bulundurulduğunda; katılımın oyun yoluyla gerçekleştirilmesi, hem etik bir şekilde hem de yüksek düzeyde yerine getirilmesini sağlamaktadır (Erbay, 2016, s. 149). Bu bilgiler ışığında oyunun, katılım hakkını uygulamaya koymak için uygun bir araç olduğu görülmektedir.

Programın ikinci projesi olan Doğa Şenliği Projesi'nde doğa aracılığıyla çocuk katılımını hayata geçirmek hedeflenmiş; Nezahat Gökyiğit Botanik Bahçesi tarafından düzenlenen Doğa Şenliği'ne katılım olarak gerçekleştirilmiştir (NGBB, Doğa Şenliği, 2017). Atasoy'a göre (2015, s.105) toplumun oluşturduğu sosyo-kültürel ortam (toplumsal çevre), çocuğun yaşamını sürdürdüğü ve etkilendiği doğal ortam (fiziksel çevre) ve içsel ve düşünsel ortam (psikolojik çevre) doğumundan itibaren çocukların uyum sağlamaları gereken üç ortam olarak belirtilmiştir. Doğal ortamlarla girdiğimiz ilişkiler, fiziksel çevrede bıraktığımız izler, bizim toplumsal çevremizin temelini oluşturmaktadır (Atasoy, 2015, s. 105). Dolayısıyla çocuğun doğal çevresi ile olan etkileşimi, toplumsal düzeyde katılım için önem taşımaktadır. Hart (2016), çocukluk dönemindeki duyuşsal algının yoğun olmasından dolayı çocukların doğaya daha yakın olduğunu belirtmiştir. Bu çerçevede doğanın çocukların katılım hakkını uygulamaya koymak adına ideal bir alan olduğunu göstermektedir.

Çocuk Katılımlı Eğitim Programı; 1 giriş etkinliği, 6 Doğa Şenliği proje sürecini içeren etkinlik ve 8 Dünya Oyun Oynama Günü proje sürecini içeren etkinlik olmak üzere toplam 15 etkinlikten oluşmaktadır. Etkinlikler haftada 3 gün ve her gün birer oturum olacak şekilde toplam 5 haftalık bir sürede uygulanmıştır.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırma verilerinin toplanması, çocuklara Demografik Bilgi Formu ve OÖDÖ'nin ön test olarak uygulanması, Çocuk Katımlı Eğitim Programı'nın uygulanması ve OÖDÖ'nin son test olarak uygulanması şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizi yapılırken, deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların sayısı düşük olduğundan (Deney grubu n=14, Kontrol grubu n =14) parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi p=0.05 olarak kabul edilmiştir. Deney grubunun öntest-sontest performans görevlerine ilişkin veriler, kontrol grubunun öntest-sontest performans görevlerine ilişkin veriler ve her iki grubun sontest performans görevlerine ilişkin verilerin analizi yapılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul'da bulunan bir üniversiteye bağlı anaokulunun iki şubesinde eğitim gören 60-72 aylık yaş grubundan 28 çocuk ile sınırlandırılmıştır. Araştırma OÖDÖ'nden elde edilen veriler ile sınırlandırılmıştır. Araştırma, Çocuk Katımlı Eğitim Programı'nın araştırmacı tarafından 02.05.2017-02.06.2017 tarihleri arasında 5 haftalık bir süre boyunca uygulanması ile sınırlandırılmıştır. Araştırmada eğitim-öğretim yılının sonuna gelinmesinden dolayı izleme testi yapılamamış, bu nedenle araştırma ön test ve son test veri analizleri ile sınırlandırılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilere uygulanan istatistiksel analiz işlemlerinin sonuçları sunulmuştur.

Araştırmada öncelikle deney grubu ve kontrol grubu ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sınıanmış, Tablo 1'de Mann Whitney-U testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 1.

OÖDÖ Ön test Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	P
Dürtü/Dikkat Kontrolü	Deney	14	16.75	234.50	66.50	-1.45	.150
	Kontrol	14	12.25	171.50			
	Toplam	28					
Olumlu Duygu	Deney	14	16.00	224.00	77.00	-1.04	.352
	Kontrol	14	13.00	182.00			
	Toplam	28					

	Deney	14	17.07	239.00	62.00	-1.66	.104
Öz Düzenleme	Kontrol	14	11.93	167.00			
	Toplam	28					

Tablo 1'de görüldüğü gibi, Deney ve Kontrol ön test puanları karşılaştırıldığında, dürtü/dikkat kontrolü alt boyutunda ($U=66.50$, $p>0.05$), olumlu duygu alt boyutunda ($U=77.00$, $p>0.05$) ve öz düzenleme boyutunda ($U=62.00$, $p>0.05$) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmada deney grubu ve kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

ÖÖDÖ son test puanlarına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları

	Grup	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	p
Dürtü/Dikkat Kontrolü	Deney	14	20.79	291.00	10.00	-4.05	.00
	Kontrol	14	8.21	115.00			
	Toplam	28					
Olumlu Duygu	Deney	14	21.46	300.50	.50	-4.52	.00
	Kontrol	14	7.54	105.50			
	Toplam	28					
Öz düzenleme	Deney	14	21.36	299.00	2.00	-4.19	.00
	Kontrol	14	7.54	107.00			
	Toplam	28					

Tablo 2'de görüldüğü gibi, Deney ve Kontrol son test puanları karşılaştırıldığında, dürtü/dikkat kontrolü alt boyutunda ($U=10.00$, $p=.00$), olumlu duygu alt boyutunda ($U=.50$, $p=.00$) ve öz düzenleme boyutunda ($U=2.00$, $p=.00$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'ne ait sonuçlar Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Deney Grubuna ait OÖDÖ Ön test ve Son test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Deney Grubu	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Z	p
Dürtü/Dikkat Kontrolü	Ön Test	14	.00	.00	-3.31	.00
	Son Test	14	7.50	105.00		
Olumlu Duygu	Ön Test	14	.00	.00	-3.19	.00
	Son Test	14	7.00	91.00		
Öz Düzenleme	Ön Test	14	.00	.00	-3.30	.00
	Son Test	14	7.50	105.00		

Tablo 3'te görüldüğü gibi Deney grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, iki uygulama arasında Dürtü/Dikkat Kontrolü ($z=-3.31$, $p=.00$) ve Olumlu Duygu ($z=-3.19$, $p=.00$) alt boyutları ile Öz Düzenleme boyutunda ($z=-3.30$, $p=.00$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Analiz farkı son test lehinedir.

Tablo 4.

Kontrol Grubunun OÖDÖ Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Kontrol Grubu	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Z	p
Dürtü/Dikkat Kontrolü	Ön Test	14	4.83	14.50	-.513	.60
	Son Test	14	4.30	21.50		
Olumlu Duygu	Ön Test	14	3.92	23.50	-.779	.43
	Son Test	14	6.25	12.50		
Öz Düzenleme	Ön Test	14	7.07	49.50	-.285	.77
	Son Test	14	6.92	41.50		

Tablo 4'te görüldüğü gibi Kontrol Grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında Dürtü/Dikkat Kontrolü ($z=-.513$, $p>0.05$) ve Olumlu Duygu ($z=-.779$, $p>0.05$) alt boyutları ile Öz Düzenleme boyutunda ($z=-.285$, $p>0.05$) iki uygulama arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Çocuk Katılımlı Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan analizler sonucunda, deney ve kontrol gruplarının OÖDÖ ön test ile son test verilerindeki değişimler arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu durum, Çocuk Katılımlı Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermiştir.

Yapılan analizler neticesinde; deney grubuna uygulanan Çocuk Katılımlı Eğitim Programı'nın öz düzenleme becerisi ve alt boyutları olan dürtü/dikkat kontrolü ile olumlu duygu becerilerinin gelişiminde etkili olduğu söylenebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde bu kavramların ilişkisine değinen benzer vurguların ve araştırma bulgularının yer aldığı görülmektedir (Cohen ve Mendez, 2009; Cole, Martin ve Dennis, 2004; Dunphy, 2012; Kangas, 2016; Meyer ve Turner, 2002; Yowell ve Smylie, 1999). Kangas (2016) doktora tezinde; katılımı temel alan aktivitelerde çocukların öz düzenleme deneyimlerine ve katılımı temel alan eğitimdeki öz düzenleme becerisini destekleyen unsurlara odaklanmış, bu unsurların çocukların çalışan bellek, dikkat ile ilgili esneklik, önleyici kontrol ve öz düzenleme becerilerinin desteklendiğini belirtmiş; Dunphy (2012) araştırmasında katılımın dikkat, bellek, düşünme, hayal etme gibi zihinsel süreçler üzerinde olumlu etkisini vurgulamıştır. Cole, Martin ve Dennis (2004) ile Cohen ve Mendez (2009) araştırmalarında duygu düzenlemede kişilerarası ilişkilere değinmişlerdir: bireylerin birbirlerinin duygu ve davranışlarını etkilediği düşünülmektedir; birey hem kendi duygularını düzenlemekte hem de diğer bireyin duygu düzenlemesine etki etmektedir. Eğitim ortamlarında öz düzenleme becerisini desteklemenin en etkili yolunun öğretmen ile çocuk arasındaki kişilerarası etkileşimde yattığına değinilmektedir (Yowell ve Smylie, 1999). Dolayısıyla katılım, beraberinde getirdiği sosyal etkileşim ile öz düzenleme becerisine katkı sunmaktadır.

Mevcut katılım modellerinin (Arnstein, 1969; Chawla, 2001; Creative Commons, 2011; Hart, 1992; Lundy, 2007; Shier, 2001) tümünde üst kademelere çıktıkça çocukların kendi süreçlerini başlattıkları ve sürdürdükleri görülmektedir. Smith (2002) araştırmasında bu durumu Vygotsky'nin iskele kurma kavramı ile ilişkilendirilmiş, çocuğun girişim, kontrol ve sorumluluk seviyelerinin kademeli olarak artması, iskele kurma kavramındaki gibi çocuğun yeterliliği arttıkça yetişkinin kademeli olarak desteğini azaltması olarak görülmüştür. Meyer ve Turner (2002) ise araştırmalarında iskele kurma sürecinin çocuğun öz düzenlemesini de desteklediğini vurgulamışlardır. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılımını sağlayan projelerde "iskele kurma" kavramını bir davranış stratejisi olarak kullanmalarının, çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi konusunda bilgilendirilmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu konuda özellikle çocuk katılımlı projelerde çocukların yeterliliklerinin ve yetkinliklerinin artırılmasında "iskele kurma"nın okul öncesi öğretmen davranış yeterlilikleri arasında yer alabilmesi için, bu davranış becerisini kullanmalarının son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

Schunk (1996) araştırmasında çocukların tercih hakkının kısıtlı olduğu zamanlarda davranışları öz düzenleme yoluyla değil, büyük ölçüde dışsal olarak düzenlediğini belirtmiştir. Öz düzenleme becerisi güçlü olan çocukların ise daha fazla sosyal etkileşim gösterdiği ve daha fazla katılımında bulunduğu da yapılan araştırmalar neticesinde elde edilen bulgular arasındadır (Montroy, Bowles ve Skibbe, 2016). Çocukların paydaş olarak görüldüğü ortamların, onların öz kontrol becerisini ve benliklerini ortaya çıkarmalarını desteklediği vurgulanmaktadır (Flekkøy ve Kaufman, 1997, s.103). Sınıfta katılımı reddeden çocukların ise, öz düzenleme eğilimlerinin az olduğu edinilen bulgular arasındadır (Zimmerman, 2000, s. 27). Bu çerçeveden bakıldığında katılım ile öz düzenlemenin birbirini destekleyen kavramlar olduğu çeşitli araştırmalar neticesinde görülmüştür. Çocuk katılımı ve katılımın oluşturduğu iklim, çocuğun dikkat, duygu ve davranış

düzenleme stratejilerini kullanmasını ve bu sayede öz düzenleme becerisinin desteklenmesini sağlamaktadır.

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak şu öneriler verilebilir:

- Okul öncesi dönem çocuğunun katılım hakkını temel alan programların *öğretmen tutumu, sınıf yönetimi, özyeterlilik algısı vb.* ile *çocuğun benlik algısı, kendilik saygısı, okula hazırbulunuşluk vb.* farklı bir değişkenler ile ilişkisine yönelik araştırmalar yapılması önerilebilir.
- Okul öncesi eğitiminde çocuğun katılım hakkını uygulamaya yönelik çalışmaların çeşitlendirilmesi önerilebilir.
- Katılım hakkını destekleyici öğretim yöntem ve teknikleri konusunda araştırma yapılması önerilebilir.
- Bu çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak, eğitim programlarının çocuğun katılım hakkının gözetilerek hazırlanması önerilebilir.
- Çocukların katılım konusundaki deneyimlerini arttırmak amacıyla, toplumdaki çeşitli yapı ve organizasyonlar ile işbirliğine gidilerek çeşitli projeler düzenlenmesi önerilebilir.

Kaynaklar

- Akawi, R. L. (2011). *An investigation into the relationship between self-regulation skills and academic readiness in head start children*. Doktora tezi, New York State Üniversitesi, New York.
- Aksoy, A. B. ve Tozduman-Yaralı, K. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455.
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Planning Association*, 35 (4), 216-224.
- Atasoy, E. (2015). *İnsan-Doğa Etkileşimi ve Çevre için Eğitim*. İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- Bath, C. (2009). *Learning to Belong: Exploring young children's participation at the start of school*. Abingdon: Routledge.
- Bayındır, D. ve Ural, O. (2016). Development of the self-regulation skills scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 119-132.
- Berk, L. E. (2013). *Çocuk Gelişim*. (B. Onur, Dü., ve A. Donmez, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi.
- Berndt, T. J. (1997). *Child Development (Second B.)*. Dubuque: Brown & Benchmark Publishers.
- Blair, C. (2002, Şubat). School Readiness: Integrating Cognition and Emotion in a Neurobiological Conceptualization of Children's Functioning at School Entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127.
- Blair, C. ve Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 2(78), 647-663.
- Bronson, M. B. (2000). *Self Regulation in Early Childhood*. New York: The Guilford Press.
- Chawla, L. (2001). Evaluating children's participation: seeking areas of consensus. *PLA Notes*, 42, 9-13.
- Cohen, J. S. ve Mendez, J. L. (2009). Emotion regulation, language ability and the stability of preschool children's peer play behavior. *Early Education and Development*, 20(6), 1016-1037.

- Cole, P. M., Martin, S. E. ve Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, 317-333.
- Collins, T. M. (2017). A child's right to participate: implications for international child protection. *The International Journal of Human Rights*, 21(1), 14-46. DOI: 10.1080/13642.987.2016.1248122
- Creative Commons. (2011, July). *Participation Models – Citizens, Youth, Online: A chase through the maze*. 09.28.2016 tarihinde <https://www.nonformality.org/2012/11/participation-models/> adresinden alındı.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., ve Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child Development*, 74, 238-256.
- Dinsmore, D. L. ve Wilson, H. E. (2016). Student participation in assessment: does it influence self-regulation?. G.T.L. Brown ve L.R. Harris (Haz/Ed.). *Handbook of human and social factors in assessment*, 145-168. New York: Routledge
- Dunphy, E. (2012). Children's participation rights in early childhood education and care: the case of early literacy learning and pedagogy. *International Journal of Early Years Education*, 20(3), 290-299.
- Emilson, A. ve Johansson, E. (2009). The Desirable Toddler in Preschool: Values Communicated in Teacher and Child Interactions. D. Berthelsen, J. Brownlee ve E. Johansson (Ed.). *Participatory Learning in Early Years* (s. 61-78). New York: Routledge.
- Erbay, E. (2016). *Çocuk Katılımı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Erdoğan, O. (2011). *Çocuk Hakları*. İstanbul: Acar Basım.
- Erol, A., İvrendi, A. (2018). 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi (Anne Formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PAU Journal of Education)* 44, 178-195.
- Ertürk-Kara, H. G. ve Gönen, M. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 11 (4), 1224-1239.
- Fındık-Tarıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Flekkøy, M. G. ve Kaufman, N. H. (1997). *The Participation Rights of the Child: Rights and Responsibilities in Family and Society*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Fonagy, P. ve Target, M. (2002). Early intervention and the development of self-regulation. *Psychoanalytic Inquiry*, 22, 307-335.
- Guralnick, M. J. (1993). Developmentally appropriate practice in the assessment and intervention of Children's Peer Relations. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13(3), 344-371.
- Gürkan, T. ve Koran, N. (2014). 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programının Çocuğun Katılım Hakkına Yer Verme Durumu Açısından İncelenmesi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 203-226.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*. *Innocenti Essays No. 4*. İtaly: UNICEF, International Child Development Centre.
- Hart, R. H. (2016). *Çocukların Katılımı: Kuram ve Uygulamada Toplum Gelişimi ve Çevre Korumasında Genç Yurttaşları İçermek*. (T. Ş. Kılınç, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık. (2008).
- Jones, H. L. (2010). *Putting children at the centre: A practical guide to children's participation*. Londra: Save the Children.
- Kamaraj, I. (2013). May 28th World Play Day Activities in Turkey since 2010. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 106, 1809-1814.

- Kangas, J. (2016). *Enhancing children's participation in early childhood education through participatory pedagogy*. Doktora Tezi, Helsinki Üniversitesi Davranış Bilimleri Fakültesi.
- Kangas, J., Ojala, M. ve Venninen, T. (2015). Children's Self – Regulation in the Context of Participatory Pedagogy in Early Childhood Education. *Early Childhood and Development*, 26, 847-870.
- Kıyaker, S. (2017). 62-72 ay çocuklarının öz düzenleme becerisi üzerinde eğitici drama programının etkisinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Kochanska, G., Katherine, C. C. ve Murray, K. T. (2001). The Development of Self-Regulation in the First Four Years of Life. *Child Development*, 72(4), 1091-1111.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of Self-Regulation: A Developmental Perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting Children's Participation in Democratic Decision Making*. Italy: UNICEF Innocenti Insight.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research*, 33(6), 927-942.
- Lyle, S., Hendley, D. ve Newcomb, J. (2010). *Improved Learning by Taking Account of Learners' Perspectives. The Teaching and Learning Research Programme in Wales*. Welsh Education Research Network.
- Mallika, K. ve Gibbs, J. (2014). Participation: Why and How? K. Mallika (Ed.). *Children's Right (0-8): Promoting Participation in Education and Care* (s. 43-63). New York: Routledge.
- Meyer, D. K. ve Turner, J. C. (2002). Using instructional discourse analysis to study the scaffolding of student self-regulation. *Educational Psychologist*, 37(1), 17-25.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P. ve Skibbe, L. E. (2016). The effect of peers' self-regulation on preschooler's self-regulation and literacy growth. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46, 73-83.
- NGBB. (2017). *Nezahat Gökyiğit Botanik Bahçesi Doğa Şenliği*. 07 21, 2017 tarihinde Nezahat Gökyiğit Botanik Bahçesi: <http://www.ngbb.org.tr/tr/egitim/çocuklar-için/rehberli-egitimler/projeler/doga-şenliği.html> adresinden alındı
- Paris, S. G. ve Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Ed.). *Handbook of Self-Regulation* (s. 452-502). California: Academic Press.
- Rothbart, M. K., & Jones, L. B. (1998). Temperament, self-regulation, and education. *School Psychology Review*, 27(4), 479-491.
- Schunk, D. H. (1996). *Learning Theories: An Educational Perspective*. Boston: Pearson Education.
- Sethi, A., Mishel, W., Aber, L. J., Shoda, Y. ve Rodriguez, L. M. (2000). The role of strategic attention deployment in development of self-regulation: predicting preschoolers' delay of gratification from mother-toddler interactions. *Developmental Psychology*, 36(6), 767-777.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children and Society*, 15(2), 107-117.
- Shier, H. (2014). *A change of rhythm, nicaraguan style, in children and young people's participation*. Managua: Save the Children Nicaragua.
- Sinclair, R. (2004). Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. *Children&Society*, 18, 106-118.
- Smith, A. B. (2002). Interpreting and supporting participation rights: contributions from sociocultural theory. *The International Journal of Children's Right*, 10, 73-88.

- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T. ve Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of preschool self-regulation assessment (psra) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 173-187.
- Solmaz, A., & Demir, T. (2014). *Öz-Düzenlemeli Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şepitçi Sarıbaş, M., Gültekin Akduman, G. (2019). 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisi. *Journal of International Social Research*. 12 (63). 867-883.
- Tuzcuoğlu, N., Efe Azkeskin, K., İlçi Küsmüş, G., Cengiz, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi. (Özel Sayı)*. 607-623.
- Tümkaya, S. (2009). Dil Gelişimi. M. E. Deniz (Ed.). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. Ankara: Maya Akademi.
- UNICEF. (2004). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme: Birinci Kısım, Madde 1-20*. Türkiye: UNICEF. 7 12, 2016 tarihinde http://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23c.html adresinden alındı
- Vaughn, B. E., Kopp, C. B. ve Krakow, J. B. (1984). The emergence and consolidation of self-control from eighteen to thirty months of age: normative trends and individual differences. *Child Development*, 55(3), 990-1004.
- Williford, A. P., Whittaker, J. E., Vitiello, V. E. ve Downer, J. T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education and Development*, 24(2), 162-187.
- Winne, P. H. ve Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Ed.). *Handbook of self-regulation* (s. 532-566). London: Academic Press.
- Wood, D., Bruner, J. S. ve Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Yowell, C. M. ve Smylie, M. A. (1999). Self-regulation in democratic communities. *Elementary School Journal*, 99(5), 469-490.
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Ed.). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice* (s. 1-26). New York: Springer.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Ed.). *Handbook of Self Regulation* (s. 11-42). London: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Ed.). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (s. 1-37). London: Routledge.
- Zimmerman, B. J. ve Campillo, M. (2003). Motivating Self-Regulated Problem Solvers. J. E. Davidson ve R. J. Sternberg (Ed.). *The Psychology of Problem Solving* (s. 233-263). New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. ve Schunk, D. H. (2011). Self-Regulated Learning and Performance: An Introduction and an Overview. B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Ed.). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (s. 1-14). New York: Routledge.

Ailelerin Üzerinde Durduğu Fay Hattı: Aile Huzuru, Nitel Bir Araştırma

The Fault Line Upon Which Families Stand: A Qualitative Research on Family Peace

Pınar ÖZDEMİR* 

Öz

Bu çalışmada, evli bireylerin aile yaşam deneyimleri üzerinden aile huzuru olgusuna ilişkin algılarının ortaya çıkarılması ve bu olgunun aile yaşamının temel kavramları üzerinden değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan yorumlayıcı fenomenolojiden yararlanılmıştır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerine bağlı olarak belirlenmiş evlilik süreleri dört ila on iki yıl arasında değişen on sekiz evli bireyden oluşmaktadır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış, veri analiz programı NVivo 11'e transfer edilmiş ve verilerin çözümlenmesinde yorumlayıcı fenomenoloji analizi yönteminden yararlanılmıştır. Analizler neticesinde ortaya çıkan bulgulara göre aile huzurunun, aile olmanın doğasında olan temel gereksinimler ve aile yaşamının temelini sarsacak hassasiyetteki konular ile bağlantılı olarak anlamlandırıldığı anlaşılmıştır. Aile huzurunun/huzursuzluğunun yansımaları, güçlü ve sağlam bir zemini işaret eden göstergelerden oluştuğu gibi aileyi dağılmaya götürebilecek kadar önemli ve derin yıpranmaları da barındırmaktadır. Bununla birlikte aile huzurunun değişkenliği ve aile araştırmalarının odaklandığı mutluluk, uyum, memnuniyet ve sevgi kavramlarıyla ilişkisi ortaya çıkarılmış, ortaya çıkan sonuçlara bağlı olarak araştırmacılara ve uygulayıcılara çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Huzur, aile, evlilik, aile huzuru, mutluluk, çift uyumu, memnuniyet, sevgi, fenomenoloji.

Abstract

The present study aims to uncover the perceptions of married individuals on the phenomenon of family peace/tranquility through their family life experiences and to evaluate this phenomenon over the basic concepts of family life. The research utilizes the interpretative phenomenological

* Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-Posta: haticepinarozdemir@gmail.com

design, a qualitative research pattern. The study group, determined using purposeful sampling methods, consists of 18 married individuals whose time married range from 2 to 12 years. In the study, data have been gathered through semi-structured interview forms and transferred to the data analysis program NVivo 11; the method of interpretative phenomenological analysis has been used for analyzing the data. According to the findings from the study, family peace has been interpreted through the relation of basic needs inherent in the idea of being a family and the sensitive issues that shake the foundation of family life. Reflections on a family being peaceful/non-peaceful contain not only significant indicators of a strong and solid framework, but also consist of the deep attrition that may cause the family to divorce. In addition, the unsteadiness of family peace and its relationship with the concepts of happiness, harmony, satisfaction, and love have been explored, on which family-based studies have also focused. Based on the results from the study, various recommendations have been presented to researchers and practitioners.

Keywords: Tranquility, peace, family, marriage, family peace, happiness, harmony, contentment, love, phenomenology.

Summary

Introduction

The reflection of peace in the interpersonal field means that individuals are less aggressive and react with greater peacefulness; they are sensitive and cooperate with others (Khayyer et al., 2019). Family and marriage studies have shown peace, which is explained by a good life, to generally be expressed as peacefulness or tranquility (Estrada, 2009; Karakaş, Dean Lee & MacDermid, 2004; Khan & Seedat, 2017; Walker, 2015).

In Turkey, a family that is healthy, happy, or successful in everyday life is often expressed through the concept of *family peace*. Therefore understand what the concept of family peace means is important for the people using it. This study aims to uncover the perceptions of married individuals regarding the phenomenon of family peace. In accordance with this purpose, the research asks the following questions:

1. What does family peace/tranquility mean to married individuals?
2. How does the concept of family peace relate to happiness, adjustment, satisfaction, and love?

Method

The research is based on the interpretive phenomenological research design. This study utilizes criterion sampling, a purposeful sampling type used in qualitative research, and 18 volunteers have been interviewed in depth. The semi-structured interview technique has been used as a data collection tool. Analysis of the data collected through the semi-structured interviews has been conducted according to the data analysis steps of interpretive phenomenology as determined by Smith and Osborn (2004).

Findings

The findings from the study reveal four main themes: peaceful family, non-peaceful family, state of instability, and its connection with basic concepts.

Peaceful family. The main theme of peaceful family consists of the sub-themes of sources and indicators based on the self. According to the analysis of the data obtained from the participants, acceptance, patience, understanding, tolerance, sacrifice, flexibility and change are understood to be present in the sources of a peaceful family. The association of these attitudes is explained through the concept of harmony. When talking about these attitudes, the participants emphasized that a balance should exist between partners. In addition, participants made explanations in this sub-theme that constitute the codes of support, love, respect, meeting expected basic roles, existence of common meaning, openness-transparency-clarity. During the interviews, concepts the participants consider important regarding the sub-theme of the indicators of a peaceful family have been grouped under the categories of feeling safe, not being anxious/worried, feeling valued, warmth and intimacy in the family, calmness and serenity in the family, unity in the family, and joy in the family.

Non-peaceful family. The main theme of non-peaceful family consists of two sub-themes: sources and indicators. Concepts the participants consider important during the interviews regarding the sub-theme of indicators of a non-peaceful family have been grouped under the categories of state of constant and intense conflict in the family, violation of personal principles, deliberate behaviors that drive the family into a difficult situation, feeling uncertain and questioning oneself, and failure to meet basic needs. The most common concepts the participants used regarding a non-peaceful family have been gathered under the categories of tension-anger, anxiety-sadness-unhappiness, apathy-disconnection-loneliness, and resentment-disappointment-hopelessness within the family; these form the sub-theme of indicators of a non-peaceful family.

State of instability. Participants' explanations regarding family peace form two sub-themes: stability over the years and increasing over the years. While three participants who reported their family peace had not changed over the years since the first day of their marriage explained that they had never had chronic problems, two others spoke of ongoing chronic problems; 13 participants explained that their family peace has increased daily regardless of the level of family peace. The concepts most commonly used by these participants have been grouped under the categories of rising mindfulness, accepting and getting to know spouses each other better, rising tolerance, self-adjustment by relationship. These codes form the sub-theme of increasing over the years.

Connection with basic concepts. Participants' explanations about the relation between peace and happiness have been grouped under the following categories for the sub-theme of happiness: dispensability of happiness versus the need for peace, superficiality of happiness versus depth of peace, temporary happiness versus permanent peace, consistent unhappiness turning into non-peace. Participants' explanations regarding the relation between peace and adjustment

were grouped under the following categories for the sub-theme of adjustment: the importance of adjustment in basic values, external factors that reduce peace despite high adjustment, understanding-acceptance-flexibility complementing poor adjustment. Participants' explanations about the relation between peace and satisfaction were grouped under the following categories for the sub-theme of satisfaction: acceptance and change complementing spousal satisfaction, other reasons that reduce peace despite spousal satisfaction, a sense of peace paralleling family life satisfaction. Participants' explanations regarding the relationship between peace and love in the family have been grouped under the following categories for the sub-theme of love: loveless peace cannot progress; love carries the quality of peace to the family institution; love is the source of understanding, acceptance and change; love is not enough for peacefulness.

Discussion

When examining the sources of family peace, the basic requirements are encountered inherently in being a family and unable to change from person to person and family to family; the sources are not behavioral elements that may vary according to family lifestyles. The reflections produced by these sources consist of concepts that indicate a strong and solid ground for the foundation of a family.

In the qualitative study conducted by Karakaş et al., (2004), families consider peace and harmony as the third paradigm when stating their well-being. Based on the statements of married couples, Walker (2015) said that peacefulness means staying calm, living in harmony, and having a good life. In a study examining the effect of religiosity and spirituality on family life, Yapıcı (2018) used the concept of peace and identified family peace to generally resemble positive emotions such as happiness and satisfaction. One study on peace found this feeling to be stable (Berenbaum et al., 2019). As a result of many theories explaining decreases and increases in marriage quality family peace can be said to change (Ko, 2002).

Studies comparing happiness and peace have revealed happiness to be variable and temporary while peace is deeper and more permanent (Depue & Morrone-Strupinsky, 2005; as cited in Demirci, 2017; Khayyer et al., 2019). Research on adjustment has found exhibiting adjustment instead of aggression towards oneself and others to play an intermediary role in inner-personal and interpersonal peace. (Browne et al., 2010; Khayyer et al., 2019; Mayton, 2010; Nelson, 2014). In a study examining the relationship between satisfaction and peace, satisfying the needs and aims has been found to successfully provide satisfaction while being at peace with one's current situation regardless of what needs or goals provides peace (Berenbaum et al., 2016). Many studies examining family and marriages through the bond of love have revealed love to be a very important factor (Doherty & Anderson, 2004; Estrada, 2009; Larson, 2003; Markman, Stanley, & Blumberg, 2001).

Giriş

Barış psikolojisi ve pozitif psikoloji toplumsal perspektifte, insanlar arasındaki iş birliği, çatışma çözüme ve şiddetin psikolojik etkilerini incelerken; bireysel perspektifte insanların içsel pozitiflik düzeylerini ve uyumlarını incelemektedir (Khayyer, Oreyzi, Asgari ve Sikström, 2019). Araştırmacılar ise bir yandan çeşitli pozitif duygu tiplerini (örn: hoşnutluk, memnuniyet, huzur, doyum, neşe, gurur, ilgi, sevgi vb.) tanımlamaya ve bu duyguların düzeylerinde meydana gelen değişimlerin sebeplerini ortaya çıkarmaya çalışırken diğer taraftan bu duyguları benzerlik ve farklılıkları açısından karşılaştırmaktadırlar (Berenbaum, Chow, Schoenleber ve Flores, 2013; Berenbaum, Chow, Schoenleber ve Flores, 2016; Berenbaum, Huang ve Flores, 2019; Cordaro, Brackett, Glass, ve Anderson, 2016).

Literatürde *tranquility* ve *peace* kavramları ile ifade edilen huzur öncelikle kişisel (intrapersonal) anlamda ele alınmış ve içsel bir rahatlık, sakinlik, dinginlik gibi kişinin kendisiyle barışık olmasını, kendini güvende hissetmesini sağlayan içsel uyum ve denge hali olarak tanımlanmıştır (Demirci, 2017; Demirci ve Ekşi, 2018; Nelson 2014). Klasik felsefe iç huzurun kabullenme (acceptance), keyif (bliss), mutluluk (happiness) ve sakinlik (equanimity) bileşenlerinden oluştuğunu savunmaktadır (Gomm, 2014). Nelson'ın (2014) görüşüne göre huzurun bu yönü, kendini kabul etme (self-acceptance) ve kendine merhamet etme (self-compassion) gibi duygusal açıdan olumlu kişisel tutumlar yoluyla, kendinin farklı yönleri arasında daha fazla uyum yaşamakla ilişkilidir. Bu duygunun düzeyi bireylerin kendileriyle nasıl bir ilişki içerisinde olduğunu da göstermektedir. Ayrıca huzurlu olmanın diğerleriyle etkileşim sırasında gösterilen tepkiler ve yaşadığı deneyimler ile kendini gösteren ikincil bir kişilik özelliği olarak da düşünülmüştür.

Huzurun, kişilerarası (interpersonal) alanda yansımaları ise bireylerin daha az agresif davranışlar daha yüksek barışçıl tepkiler vermesi, diğerlerine karşı hassas, samimi davranışlar göstermesi ve iş birliği içerisinde olması anlamına gelmektedir. Huzurlu kişiler ilişkilerinde güven ve affediciliği sağlamak için çaba göstermektedirler (Khayyer vd., 2019). Ayrıca bir başkası veya kendi durumunun, kişiliğinin farkında olma; yargılayıcı olmayan bir şekilde kabullenme eğilimleri vardır. İçinde buldukları mevcut durumu kabul etme ve halinden memnun olma beraberinde huzurun ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Berenbaum vd., 2019). Kişisel ve sosyal faktörler dahil olmak üzere çok çeşitli değişkenler, huzurun seviyesini etkiler. Düşük seviyeli saldırganlık, stres, çatışma çözüme ve ilişkisel beceriler, şefkat, iyimserlik seviyeleri huzurlu olmanın temel kaynaklarını oluşturmaktadır. Genel olarak, şiddetin reddedilmesi huzur için temel bir değerdir (Mayton, 2012).

İnsanların ilişkilerindeki kuralları ve yaşam kaliteleri hakkında bilgi veren evlilik, aile, arkadaş grupları, iş ortamı ve sosyal alanlar kişilerarası huzurun incelenebileceği en önemli sosyal ilişki alanları arasındadır (Thibaut, 2017). Bu alanlardan biri olan aile; içerisinde farklı rollere sahip üyeleri olan, çeşitli davranışsal örüntüler ve geri bildirimlerden oluşan, kuralların işletilmesi ve sorumlulukların yerine getirilmesi yoluyla karşılaşılan problemlerin ortak olarak çözüldüğü, üyelerinin psikolojik, sosyal, duygusal ve fizyolojik ihtiyaçlarını gideren bir sistemdir (Gladding, 2015; Sperry, 2012). Bu temel işlevlerin sağlıklı bir şekilde yerine getirilip getirilememesine bağlı

olarak yapılan araştırmalar (örn: Fıfıloğlu ve Demir, 2000; Doherty ve Anderson, 2004; Timothy-Springer ve Johnson, 2018; Rauer ve Volling, 2013) aile ve evlilik literatüründe aile yaşam doyumunu, evlilik doyumunu, ailede mutluluk, çift uyumu, eşler arası sevgi gibi temel kavramları ortaya çıkarmıştır.

Yukarıda sözü edilen kavramların araştırıldığı çalışmalar, bu kavramlara dair yapılan tanımlar incelendiğinde sınırları net olmayan sonuçların ve benzer tanımların ortaya çıktığı görülmüştür. Kısaca göz atıldığında aile yaşam doyumunu aile üyelerinin yaşamından memnun olma (satisfaction) ve hoşnut olma (contentment) düzeyi iken (Li ve Fung, 2011); mutluluk (happiness) bireylerin aile yaşamı içerisinde hissettiği pozitif duygu durumudur (Rauer ve Volling, 2013). Uyum (adjustment) ise eşler arasında anlaşmanın ve aile üyelerinin birlikte hareket edebilme becerisi olarak tanımlanmıştır (Fıfıloğlu ve Demir, 2000). Diğer bir kavram ise Türkçe'ye uyum olarak çevrilen, aile ve evlilik literatüründe henüz kullanılmaya başlayan harmoni (harmony), birinin yaşamını kabullenip değişen durumlara göre esneklik gösterip kendini koşullara uydurarak, yaşamını denge içerisinde sürdürmesi olarak tanımlanmıştır (Garcia, Al Nima ve Kjell, 2014). Bu kavramın içerisinde çevreyi kabul etme (acceptance of the environment) ve kendini uyumlama (adjustment of the self) iki kilit unsurdur (Morling ve Evered, 2006). Gottman, (1994) güçlü ve istikrarlı ilişkilerde sevmenin ve sevilmenin değerini vurgulamış, eşler arasında sevginin istikrarlı, güçlü ve mutlu aileler yaratabileceğini savunmuştur. Ona göre eşler arasında sevgiye dayalı bir yaklaşım, evliliğin mutlu bir şekilde devam etmesi açısından en temel noktadır.

Huzur ile evlilik ilişkisinin araştırıldığı çalışmalar incelendiğinde bu kavramların evlilik ve aile çalışmalarında çok az kullanıldığı fark edilmiştir. Aile ve evlilik çalışmalarında iyi bir yaşamla (good life) açıklanan huzurun, genel olarak *peaceful veya tranquility* kavramlarıyla ifade edildiği görülmüştür (Khan ve Seedat, 2017; Walker, 2015). Ailede iyi oluşun metaforlar üzerinden değerlendirildiği bir araştırmada, aile iyi oluş düzeyi yüksek aileler için kullanılan *orquestra* metaforu saygı, güvenlik, tolerans, huzur, barış ve harmoni kavramları çerçevesinde tanımlanmıştır (Karakaş, Dean Lee ve MacDermid, 2004). Estrada (2009) tarafından evlilik doyumunun araştırıldığı bir çalışmada eşler, sevginin onlara iç huzur (peace of mind) sağladığını söylemişlerdir. Afro Amerikalı yedi çift ile yapılan bir fenomenoloji çalışmasında tatmin edici bir evliliğin güvenli, mutlu ve huzurlu (secure, happy, peace) olmak anlamına geldiğini ifade edilmiştir (Ferguson-Cam, 2015). Ko (2002) beş yıldan sonra evlilikte huzur ve barışın sağlanabileceğini, *peace and tranquility* kavramlarını kullanarak açıklamıştır.

Türkiye'de aile alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde aile huzurunun daha çok pastoral/dini literatür tarafından kullanıldığı; psikoloji alanında yapılan araştırmaların çoğunlukla aile doyumunu, çift uyumu, sevgi, bağlılık, mutluluk gibi kavramlar üzerinden olduğu anlaşılmıştır. Oysa ülkemizde günlük yaşamda bir ailenin sağlıklı, mutlu veya başarılı olmasından sıklıkla *aile huzuru* kavramı kullanılarak söz edilmektedir. Günlük yaşama yerleşmiş bu kavramın aile ile ilişkisi incelendiğinde, İslam dininin kutsal kitabında huzur duygusunun yaşanabileceği alanlardan birinin aile olduğunun açıklandığı görülmüştür (Kur'an-ı Kerim, 30: 21). İslam, huzurun aile kurma yoluyla elde edilebileceğine işaret etmektedir. Türk Medeni Kanunu'nun (2001) beş maddesinde (bknz.192, 197, 322, 324, 347) *aile huzuru* ve *evlilik birliğinin huzuru*

kavramlarının kullanılması, Türkiye’de huzur ile evlilik/aile kurumu arasındaki bağı sadece dini bir alt yapısı değil hukuksal bir alt yapısının da olduğunu göstermektedir.

Bu sebeplere bağlı olarak aile huzuru kavramını gerek terapi sürecinde gerekse günlük yaşamda sıklıkla kullanan bireylerin neyi kastettiklerinin; bu kavramla aile içerisindeki hangi yaşantılara, duygulara ve düşüncelere vurgu yaptıklarının ortaya çıkarılması dikkate değer görülmüş, yapılan araştırmanın bu boşluğu dolduracağı düşünülmüştür. Yani Türkiye’de evli bireyler tarafından sıklıkla kullanılan aile huzuru olgusunun gerçek doğasını anlamak ve bu anlamı bilimsel bir çerçeveye yerleştirmekle bilime katkı sunulacağı düşünülmektedir.

Yukarıda verilen bilgiler ışığında bu araştırmanın amacı, evli bireylerin kendi aile yaşam deneyimleri üzerinden aile huzuru olgusuna ilişkin algılarını ortaya çıkarmak ve bu olguyu aile yaşamının temel kavramları üzerinden değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Evli bireyler için *aile huzuru* kavramı ne anlama gelmektedir?
2. Aile huzuru kavramının mutluluk, uyum, memnuniyet/doyum ve sevgi kavramlarıyla bağı nasıldır?

Yöntem

Yöntem bölümünde araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması, araştırmacının rolü, geçerlilik ve güvenilirlik bilgilerine yer verilmiştir.

Araştırma deseni

Araştırmada, çalışma grubundan detaylı bir şekilde veri toplanabilmesine izin veren nitel araştırma desenlerinden biri olan yorumlayıcı fenomenolojik araştırma deseni seçilmiştir. Bildiğimiz ama tam anlayamadığımız olguların ve deneyimlerin gerçek doğasını anlama, bu deneyimi yaşayan kişilerin bu deneyimi nasıl algıladığını öğrenme ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkartma fenomenoloji araştırma deseninin amacıdır (Patton, 2014). Bir olgunun insanlar tarafından nasıl deneyimlendiği, onlar için ne ifade ettiği, onları nasıl etkilediği, fenomenolojinin ilgilendiği alanlar arasındadır.

Yorumlayıcı fenomenoloji hermönetik temelden beslenen ve psikolojide sıkça kullanılan bir araştırma desendir. Bu deseni kullanan araştırmacının amacı geçmişteki tecrübelerini ve birikimlerini önemli bir kaynak olarak kullanarak, katılımcıların olguya dair deneyimlerine ulaşmak ve onları tanımlamaktır. Türkiye’de evli bireyler tarafından sıklıkla kullanılan aile huzuru olgusunun gerçek doğasını anlamak ve katılımcıların bu olguya yüklediği anlamı ortaya çıkarmak amacıyla yorumlamacı fenomenolojik araştırma deseni seçilmiştir.

Çalışma grubu

Bu çalışmada, nitel araştırmalarda kullanılan *amaçlı örnekleme* türlerinden *ölçüt örnekleme*’den yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan

bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Patton, 2014). Bu araştırmada çalışma grubu iki ölçüte göre belirlenmiştir. Birinci ölçüt çalışma grubunun Duvall'in aile yaşam döngüsü modeline (Nystull'dan aktaran Nazlı, 2011) göre dördüncü evre ve öncesi kriterine bağlı olmasıdır. Araştırmacı aile yaşam döngüsünün ileriki evrelerinde olan evli bireylerin algısı ile ilk dönemlerinde olan bireylerin algısının ciddi oranda farklı olabileceğini düşünmüş ve benzeşik bir alt grubun seçilmesinin derinlemesine incelemeye daha fazla olanak sağlayacağına karar vermiştir.

İkinci ölçüt, görüşme yapılacak bireylere Aile Yaşam Doyumu (Çelik, 2014) ölçeğinin uygulanması aldıkları puanlara göre düşük, orta, yüksek şeklinde yüzdelik dilimlere ayrılması ve her düzeyden evli bireyler çalışmaya dahil edilerek maksimum çeşitlilik sağlanmasıdır. Böylece aile huzuru kavramı aile doyumunun hem düşük olduğu hem de yüksek olduğu bireylerin görüşleri üzerinden incelenmiştir. Araştırmada, gönüllü bireylerden 18 kişi ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılan evli bireylerin demografik bilgileri Tablo 1'de gösterilmiştir. Etik amaçlara hizmet etme amacıyla görüşmecilerin gerçek kimlikleri kullanılmamış bunun yerine her bir katılımcıya rumuzlar verilerek alıntılar sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Çalışma Grubunun Özellikleri

Çalışma Grubu	Yaş	Eğitim Durumu	Meslek	Evlilik Yılı
Erkek Ardıç	31	Lisansüstü	Akademisyen	Dört
Kadın Akasya	38	Lisans	Memur	Sekiz
Kadın Açelya	32	Lisansüstü	Akademisyen	Beş
Kadın Erguvan	36	Ön lisans	Ev Hanımı	Dokuz
Kadın Ekinezya	26	Lise	İşçi	Yedi
Kadın Firuze	36	Lisans	Hemşire	Altı
Erkek Frezya	38	Lisans	Memur	Beş
Erkek Fesleğen	43	Lisansüstü	Akademisyen	On İki
Erkek Hatmi	34	Lisans	Psikolog	Sekiz
Kadın Menekşe	34	Lisans	Doktor	Beş
Kadın Melisa	28	Lise	Ev Hanımı	Yedi
Erkek Mimoza	34	Lisans	Polis	Beş
Erkek Sardunya	42	Lise	Memur	On İki

Kadın Şebboy	33	Lise	Ev Hanımı	Dokuz
Erkek Tarhun	35	Lisansüstü	Akademisyen	Altı
Erkek Unluca	38	Lisans	Öğretmen	Altı
Erkek Yenibahar	44	Lisansüstü	Akademisyen	On
Kadın Zambak	32	Lisansüstü	Akademisyen	Dört
Kadın Zerrin	34	Ön lisans	Ev Hanımı	Sekiz

Tablo incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunun 9'u kadın, 9'u erkek olmak üzere 18 kişiden oluştuğu görülmektedir. Grubun eğitim düzeyinin lise ile lisansüstü arasında değiştiği anlaşılmıştır. Grubun 31 ile 44 yaş arasında olduğu tespit edilmiştir. Çalışma grubunun evlilik süreleri incelendiğinde ise dört yıl ile on iki yıl arasında değişen bir dağılım görülmektedir. Bu çalışmada evlilik süresi, yıl hesabına göre değil Duvall'in aile yaşam döngüsüne göre belirlenmiştir. Yani katılımcıların ergenlik yaşında çocukları bulunmamaktadır. Sonuç olarak çalışmada 18 evli birey ile derinlemesine görüşme yapılmış ve görüşmeler analize tabii tutulma sürecine geçmiştir.

Veri toplama araçları

Bu çalışmada veriler, nitel çalışmada veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme tekniği türlerinden *derinlemesine görüşme* yoluyla elde edilmiştir. Görüşme, nitel çalışmalarda en sık kullanılan veri toplama aracı olarak tanımlanmaktadır. Görüşmenin bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olduğu belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada veri toplama aracı olarak, evli bireylerin, aile huzuruna dair görüşlerini ortaya çıkarmak ve aile huzurunu kavramını diğer kavramlarla olan ilişkisi üzerinden incelemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş, açık uçlu sorulardan oluşan *yarı yapılandırılmış görüşme soru listesi* kullanılmıştır.

Verilerin analizi ve yorumlanması

Yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanan verilerin analizi Smith ve Osborn (2004) tarafından belirlenen yorumlayıcı fenomenolojinin veri çözümleme basamaklarına göre yapılmıştır. Birinci aşamada katılımcıların görüşmeleri yazılı hale getirilmiş, bütünsel olarak görebilmek amacıyla tekrar tekrar okunmuştur. Daha sonra metinler veri analiz programı NVivo 11'e transfer edilmiştir. Araştırmacı görüşmeler süresince, deşifreler sırasında ve veri analiz aşamasının her adımında not yazımını (memo writing) sürdürmüştür. Veri analizinin ikinci aşamasında, görüşme metnindeki ifadelerin araştırmacı tarafından nasıl anlaşıldığını gösteren notların yardımıyla ifadelerdeki anlam grupları oluşturulmuş, kodlar haline getirilen bu grupların tekrarlanma sıklığı göz önüne alınarak temalara dönüştürme işlemi gerçekleştirilmiştir. Analizin üçüncü basamağında her bir temanın birbiriyle bağlantıları incelenmiş ve ilişkili temalar bir araya getirilerek gruplandırılmıştır. Bu aşamada yapıya uygun olarak bazı temalar ana temalar haline gelirken, bazıları da alt temalar

halinde bırakılmıştır. Dördüncü aşama da ise elde edilen ana tema ve alt temalar bir tabloda okuyucuya aktarılmış ve bunlar katılımcılardan alınan ifadelerle desteklenmiştir. İlgili literatür ve araştırmacının yorumları ise tartışma bölümü içine dâhil edilmiştir.

Araştırmacının rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacı veri toplarken katılımcıları yönlendirmemeli ve objektif davranmalıdır. Ancak yorumlayıcı fenomenolojinin veri analizi sürecinde araştırmacının bilgi birikimi ve tecrübesi araştırmayı beslemektedir. Bu çalışmada, araştırmacının alana ilişkin bilgisi ve deneyimi oldukça fazladır. Araştırmacı Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü'nde lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlamıştır. Doktora eğitimine kadar psikolojik danışman ve rehber öğretmen olarak yaklaşık yedi yıl çeşitli kurumlarda mesleğini yapmayı sürdürmüş ve işinin bir parçası olarak öğrencilerin aileleriyle daima görüşmeler yapmıştır. Yüksek lisans tezinde aileleri ele alan araştırmacı, bu eğitimini tamamladıktan sonra doktora eğitimine başlamış, doktora tezini de evlilikler üzerine yapmıştır. Doktora eğitimiyle birlikte mesleki kariyerine akademisyen olarak devam etmektedir.


Geçerlik ve güvenirlik

Bu araştırmada veri toplama araçlarının geliştirilmesinden veri analiz sonuçlarının yazılması aşamasına kadar uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın raporlaştırılırken çalışma grubunun cevaplarından alıntılar yapılması ve alıntılar orijinal haliyle verilmesi ile araştırmanın aktarılabilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Katılımcıların konu hakkında görüşlerinin derinlemesine alınabilmesine yönelik olarak önceden hazırlanan sorular, konunun akışına göre sonda sorularla desteklenerek farklılaştırılmıştır. Böylelikle derinlemesine bilgi elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmacı inandırıcılığını sağlamak amacıyla görüşme sorularına verilen yanıtları bir ay ara ile iki kez kodlandıktan sonra kodlar arasında uyum sağlanmış, daha sonra alanında uzman kişiler tarafından bu kodlamalar incelenmiş, ortaya çıkan veriler bazı katılımcılara tekrar sunulmuş ve teyit ettirilmiştir. Temalar alt problemlere göre organize edilerek anlamlı bütünler oluşturacak şekilde bir araya getirilmiş ve tablolaştırılarak sunuma hazırlanmıştır. Böylece araştırmacı veri ile uzun süreli bir etkileşim halinde olmuştur. Araştırmada çalışılan konu, amaç, alt amaçlar ve araştırma soruları, veriler uyumlu ve anlam bütünlüğü gözetilerek kodlanmıştır. Alt problemlere göre tasnif edilen temalar ile tutarlılığa özen gösterilmiştir.

Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucunda, aile huzurunun kapsamı altında huzurlu aile, huzursuz aile, değişkenlik durumu ve temel kavramlarla bağlı ana temaları elde edilmiştir. Ana temalar alt temalardan meydana gelmekte ve bunlar ise farklı kodları içermektedir. Kodlar, katılımcıların ortak olarak en çok vurguladığı kavramlardan en az vurguladığı kavramlara doğru sıralanmıştır. Ortaya çıkan ana temalar ve onlara bağlı alt temalar ve kodlar tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.*Nitel Bulgulara Dayalı Ortaya Çıkan Temalar, Alt temalar ve Kodlar*

Ana Temalar	Alt Temalar	Kodlar
Huzurlu Aile	Göstergeleri	Güvende hissetme Rahatlık-kaygısızlık hali Değerlilik duyguları Aile içerisinde yakınlık-sıcaklık Aile ortamında sakinlik-dinginlik Aile içerisinde bütünlük İyi hissetme-keyif
	Kaynakları	 Kabullenme Sabır-anlayış-tolerans Fedakârlık-esneklik-değişim Destek Sevgi-aşk-saygı Temel beklentileri karşılayan roller Ortak anlamın varlığı Açıklık-şeffâflık-netlik
Huzursuz Aile	Göstergeleri	Aile içerisinde gerginlik-öfke Kaygı-üzüntü-mutsuzluk Aile içerisinde ilgisizlik-kopukluk-kırgınlık Yalnızlık-hayal kırıklığı-umutsuzluk
	Kaynakları	Aile içerisinde sürekli ve yoğun çatışma hali Kişisel kırmızı çizgilerin ihlali Aileyi zor durumu sürükleyen kasıtlı davranışlar Kendini belirsizlik ve sorgulama içerisinde bulma Temel kişisel ihtiyaçların giderilememesi
Değişkenlik Durumu	Yıllar içerisinde stabil	Süregelen kronik sorunların olmaması Süregelen kronik sorunların olması
	Yıllar içerisinde yükselen	Farkındalığın yükselmesi Eşlerin birbirini tanınması ve kabullenmesi Partnerlerde artan anlayış düzeyi Kendini ilişkiye göre ayarlama
Temel Kavramlarla Bağlı	Mutluluk	Huzurun zaruriliğine karşı mutluluğun arzıllığı Huzurun derinliğine karşı mutluluğun yüzeyselliği Huzurun statikliğine karşı mutluluğun dinamikliği Sürekli mutsuzluk halinin huzursuzluğa dönüşmesi
	Uyum	Temel değerlerde uyumun önemi Yüksek uyuma rağmen huzuru kaçırın dış faktörler Uyumsuzluğu tamamlayan anlayış, kabullenme, esneklik
	Memnuniyet	Eşe duyulan memnuniyeti tamamlayan kabullenme ve değişim Eşe duyulan memnuniyete rağmen huzuru kaçırın diğer sebepler Aile yaşamından duyulan memnuniyetle paralel huzur duygusu
	Sevgi	Sevgisiz bir huzur üst seviyelere ulaşamaması Sevginin huzurun niteliğini aile kurumuna taşıması Sevginin memnuniyet ve uyumun eksikliklerini tamamlaması Sevginin huzur için yeterli olmaması

AILE HUZURU

harmoni

Alt amaç 1. Aile huzurunun partnerler için anlamı

Aile huzurunun partnerler için ne anlama geldiğinin incelendiği araştırma sorusuna bağlı olarak sorulan görüşme sorularına verilen cevapların analiz edilmesi sonucunda *huzurlu aile*, *huzursuz aile* ve *değişkenlik durumu* olmak üzere üç ana tema belirlenmiştir. İki ana tema kendisine bağlı olarak *kaynakları* ve *göstergeleri*; kalan bir ana tema ise *yıllar içerisinde stabil* ve *yıllar içerisinde yükselen* alt temalarından meydana gelmiş, bu alt temalar ise çeşitli kodlarla açıklanmıştır. Bu bölümde temalarla ilgili olarak katılımcıların duygu, düşünce ve deneyimlerinin özünü anlamak amacıyla her tema doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Huzurlu aile

Bireylerin bu huzur hali içerisinde olması, buldukları yaşam koşulları ve bu koşulları değerlendirme biçimlerinden kaynaklanmaktadır. Karşılaşılan zorluklarla baş etmeyi, bedensel ve ruhsal dengeyi korumayı, hayattan keyif almayı sağlayan huzur, aile kurumu içerisinde bir zorunluluk haline gelmektedir. Bu çalışmada katılımcıların kendi aile huzurunu değerlendirmesi üzerinden aile huzuru olgusuna dair bakış açılarını yakalayabilmek amacıyla “*Elinde senin aile huzurunu gösteren bir skala olsa 1’den 10’a kadar, sen kendi ailen için kaç puan verirdin?*”, “*Neden bu puanı verdin, diğerlerinden farklı olarak sizde ne var?*” veya “*Neden 3 değil de 7 dedin? (Rakamlar katılımcıların cevaplarına göre değişmektedir.)*” gibi sorular sorulmuş ve cevaplarına bağlı olarak katılımcıların algıları araştırmaya taşınmıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtlar analizi edildiğinde, verdikleri yanıtların aile huzurunu ortaya çıkaran kaynaklar ve aile huzurunun göstergeleri olmak üzere iki farklı kategoride kümelendiği anlaşılmıştır. Katılımcıların açıklamalarına ve kullandıkları kavramlara dayanarak aile huzurunun göstergeleri/yansımaları ve kaynakları olmak üzere iki alt tema ortaya çıkarılmıştır.

Kaynakları: Araştırma bulguları ortaya çıkarılırken, bu amaca bağlı olarak belirlenen sorulara verilen cevaplar incelendiği gibi görüşmenin her aşamasında bizi bu amaca götürebilecek her bir ifade dikkatle ele alınmıştır. Doğrudan sorulan sorulara verilen yanıtlar başta olmak üzere, görüşmeler boyunca aile huzuruna dair katılımcıların önemli gördükleri açıklamalar ve en sık kullandıkları kavramlar *Harmoni*, (*eşler arası denge ile kurulmuş: kabullenme, sabır-anlayış-tolerans, fedakârlık, esneklik, değişim*), *destek, sevgi-aşk-saygı, temel beklentileri karşılayan roller, ortak anlamın varlığı, açıklık-şeffaflık-netlik* kategorileri altında toplanmış ve aile huzurunun kaynakları alt temasını oluşturmuştur.

Görüşmeler boyunca katılımcılara “*Eşinizin sevmediğiniz bir özelliği var buna siz örnek verin lütfen.....Böyle bir durumda ne yapıyorsunuz?*” veya “*Eşinizin katılması gereken bir düğün var, siz oraya gitmek istemiyorsunuz, bir şekilde anlaşmazlık yaşıyorsunuz, bu tür anlaşmazlıklar aile huzurunuzu nasıl etkiler?*” gibi çeşitli senaryolar sunulmuş ve senaryolar sonunda olaya nasıl tepki verebilecekleri konuşulmuştur. Daha sonra yaşamlarından buna benzer bir örnek istenmiştir. Bu sorulara verilen yanıtlarla birlikte görüşmeler boyunca yaptıkları açıklamalar da dikkate alınarak evlilikteki uyumsuzluk, anlaşmazlık veya kişisel özellikler, tercihler, ilgiler vb. konularında partnerler arasındaki tüm farklılıklar (Literatürde evlilikte farklılaşma olarak tanımlanmaktadır.)

karşısında gösterilen tutumun başta kabullenme olmak üzere sabır, anlayış, tolerans, fedakârlık, esneklik ve değişim olduğu anlaşılmıştır (Literatürde bu tutumların birlikteliği harmoni kavramıyla açıklanmıştır.) Katılımcılar, eşlerinin veya kendilerinin gösterdikleri bu tutumlardan bahsederken taraflar arasında dengenin olması konusuna çokça vurgu yapmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplardan birkaçı aşağıda sunulmuştur:

Sen boyamadan hoşlanıyorsun boyanı yap, ben de aşağıda başka şeylerle uğraşıyorum. Bir iki saat biz çocuklara oyalanırken orada o boyamayı yap. Biliyorum bu yaşta boyama yapmak ona çok saçma geliyor....Aslında yaptığımız şeyler de birbirimizin ortak ilgi alanı yok hadi beraber puzzle yapalım demeyiz. Herkes birbirinin tercihlerini kabul edip, birbirine alan tanıyıp bıraktığında oluyor. Çünkü bireysel yaşama yıllarca alıştık eşim yıllarca kendi başına yaşamış ben de. Herkesin kendi özel alanında olduğu için. Ortak yapacağımızda yaparız sonra ben bunu seviyorum, ben bunu severim diye kendi işimize bakarız (Kadın Menekşe).

Yani kabullenme, değişme, fedakârlık. Hiç kimse birbirine mükemmel bir şekilde eşleşmiyor. Ama bir evlilik tek şeyin üzerine de inşa edilmez işte sabır, esneklik elimine ediyor. Ama huzurun devam etmesi için sabır ve esneklik gösterilen konular diğerinden daha az olmalı. 10 konu varsa mesela 3 ile 4'üne esneklik göstermelisin 7'sine de göstermek zorunda kalırsan ve hep sen göstermek zorunda kalırsan gitmez huzurun kaçır (Erkek Ardiç).

Beklentilerimin karşılanmadığı durumlarda söylüyorum. Tabii biraz değiştiriyor tümüyle de değiştirmiyor kalanı kabulleniyorsun (Erkek Tarhun).

Ben ona çok fedakâr davranıyorum. Ben fedakârlık yapıyorum gerçekten onun da yapması gerekiyor (Erkek Mimoza).

Huzur dediğim gibi tolerans, anlayış, kabullenme. Bunlar tamamlıyor ve diğer faktörler. Çatışmanın sıklığı çok düşürür. Mesela eşimin çok değişeceğini düşünmüyorum yani, mecburen kabulleniyorsun. Huzurlu olmak istiyorsan karşındakini olduğu gibi kabul etmek gerekiyor, bana göre (Erkek Unluca).

O benim dediğimi yapmaya çalışır her zaman ben de onun dediğini yapmaya çalışırım. Bu dengeyi çok güzel koruyabiliyoruz... Neye hayır, neye evet diyeceğimizi biliyoruz. Sen sürekli niye böyle diyosun, neden yapmadın falan dersin iş kötüyeye gider, o bir şeyi yapmadı mı sen yapar eksikliği telafi edersin (Kadın Ekinezya).

Katılımcılardan alınan verilerin analizi doğrultusunda aile huzurunun kaynakları kategorisinde toplanan diğer faktörlerin ise *destek, saygı-sevgi-aşk, temel beklentileri karşılayan roller, ortak anlamın varlığı, açıklık-şeffaflık-netlik* olduğu anlaşılmıştır. Bu kavramlarla tanımlanan katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Çünkü destek oluyor. Yaslanacak dalın varsa o zaman huzur var...Birbirine destek olduğumuz için huzurluyuz, içimde bir ferahlama oluyor (Kadın Zambak).

Herkesin birbirine saygılı olduğu huzurlu evlilikler var, çok para kazanmak huzuru getirmiyor bence. Ailem için huzur biraz karşılıklı saygı kullanılan dil, sınırların bilinmesi. Aileme ya da bana karşı bir saygısızlık, ciddi şeyler yani huzursuz yapar (Erkek Hatmi).

Sevgi yoksa huzur olmaz. Onun da beni sevdiğine inandığım için huzurum var. Sevildiğimi düşünüyorum (Kadın Açalıya).

Ama sorumluluklarını yerine getirmeseydi huzurumuz bozulurdu. Çocuğuna çok sahip çıkar, çok sorumluluk sahibi, kontrolleri çok iyi yapar (Kadın Firuze).

Ben eşimin yanında olurum. Biliyorum babam borç yapardı ödemezdi de çalışmak da istemezdi. Borçlar çoğalır. Olan bize ve anneme olurdu, böyle bir evde huzursuzluk illa ki olurdu. Ama babam elinden geleni yapsaydı, babalık yapsaydı bize, iş alayım para kazanayım diye eminim annem daha iyi huzurlu olurdu ve daha çok çaba gösterirdi (Kadın Şebboy).

Ortak bir ülkümüz var, değerlerimiz var, paylaşımlarımız var. Çünkü ayrı dünyaların insanı değiliz, bazen ayrı dünyaların insanı hasbelkader bir araya gelmişler, onlar çok huzursuz oluyorlar...Çocuk bizim bu evlilikte kök salmamamızı sağlayan bir şey. Biz ortak bir amaç verdi, onları büyütmek, yetiştirmek. Artık bir bütün gibi olduk. Kaynaştırıcı bir unsur (Erkek Yenibahar).

Katılımcılar ortak amaçların ve değerlerin öneminden bahsederken, araştırmacı çocuğu huzuru artırıcı bir faktör olarak değerlendiren katılımcıların çocuğun onlara bir ortak anlam ve yaşam amacı sağladığını söylemeye çalıştıklarını fark etmiştir. Bu sebeple araştırmacı çocuğun aile huzurunu yükseltme işlevini bu verilere bağlı olarak ortak anlam ve değer kategorisine yerleştirmiştir.

Burada biraz da açık olmak çok önemli. Gizli gündemlerle hareket etmemek. Yani gol yemeye, gol atmaya çalışmamak. Acaba para saklıyor mu ailesine mi gönderiyor. Yani birbirimize karşı net olmamız, açık olmamız, şeffaf olmamız çok önemli huzurlu bir ortam için (Erkek Fesleğen).

Göstergeleri: Görüşmeler yapılırken katılımcılara sık sık “*Bu hal üzerinde olmayı tarif eder misin?*”, “*Bir ailenin huzurlu olması nasıl oluyor, anlatır mısın?*” soruları sorulmuş, huzur halini tarif etmekte zorlandıkları görülmüştür. Araştırma bulguları ortaya çıkarılırken, bu amaca bağlı olarak belirlenen sorulara verilen cevaplar incelendiği gibi görüşmenin her aşamasında bizi bu amaca götürebilecek her bir ifade dikkatle ele alınmıştır. Böylece aile huzurunun yansımalarının/ göstergelerinin nasıl olduğu ortaya çıkarılmıştır. Doğrudan sorulan sorularına verilen yanıtlar

başta olmak üzere, görüşmeler boyunca aile huzuruna dair katılımcıların önemli gördükleri açıklamalar ve en sık kullandıkları kavramlar *güvende hissetme, rahatlık-kaygısızlık hali, değerlilik duyguları, aile içerisinde yakınlık-sıcaklık, aile ortamında sakinlik-dinginlik, aile içerisinde bütünlük, iyi hissetme-keyif*, kategorileri altında toplanmış ve huzurlu ailenin göstergeleri alt temasını oluşturmuştur. Bu kategorilerin bazılarının eşler arasındaki ilişkiyle ilgili olduğu görülürken, bazılarının bireysel duygu durumunu ifade ettiği anlaşılmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplardan birkaçı aşağıda sunulmuştur:

Huzur hissediyorum. İçerisinde kaygı yok. Güven var. Geçen gün, eşimin teyzesinin kızı ile eşim konuşuyorlar. Teyzesinin kızı kocasının peşinden koşuyor. Kumar oynuyor falan olumsuz şeyler. Eşim diyor ki niye peşinden koşuyorsun yapma. O da diyor ki benim de eşim, senin eşin gibi olsaydı koşmazdım. Güven deyince aklıma o geldi şimdi güveniyor bana huzurun en önemli parçasından biri (Erkek Sardunya).

Sadakat, güven, geleceğe güvenle bakmak geliyor aklıma, maddi kaygılarının olmaması, önünü görebilmek, tabi bu kısım ben de pek yok maddi olarak eşim beni hep huzursuz eder çünkü (Kadın Akasya).

Benim için beni sevdiğini hissetmem, önemli gördüğünü ve değer verdiğini hissetmem bunu hissediyorsak birbirimizleyken, huzurluyuz demektir (Kadın Erguvan).

Zihnimde küçüklükten beri şöyle bir tasavvur var. Mutfakta kaynayan bir tencere. Annemin sesi, babamın sesi. Birlikte yenen bir yemek. Evde yükselen kahkahalar, anne babanın candan davranışları, aile huzurunu bunları çağrıştırıyor (Kadın Zerrin).

Bu benim en çok aradığım şey huzurda en önemli meselesi, ortada bir kargaşa karmaşa yok, bir sakinlik var. Hayatımıza devam ediyoruz...Dinginlik tartışmama durumu benim için önemli (Erkek Ardiç).

Birlikte hareket etme, birlikte vakit geçirme, eşine ait hissetme...Çok ciddi bir hastalık bile bütünleştirir belki (Erkek Frezya).

Hiç konuşmasan da bir insan karşında olur, durduğunda, baktığında bile huzurlu hissedersin. Evinde kendini iyi hissedersin, böyle keyiflisindir. O huzur bence o kalbinde hissettiğin şey (Kadın Zambak).

Huzursuz aile

Bireysel olarak olumsuz düşünmek, zevk alamamak, isteksizlik, kaygılı olma hali diye açıklayabileceğimiz huzursuzluk, ayrıca huzurun göstergelerinin olmaması demektir. Çünkü toplumsal yaşamda ise aile içerisinde yaşanan çeşitli sebeplerden dolayı partnerlerin üzüntü, mutsuzluk, kaygı gibi olumsuz duygular hissettiği, sorunlu bir aile yaşantılarının olduğu durumunu ifade ederken sıklıkla *aile huzuru kalmadı, aile huzuru yok, çok huzursuz bir aile gibi* cümleler kullanılmaktadır. Bu cümlelerin tam olarak ne anlama geldiği ise bu alt kategori

üzerinden anlaşılmaya çalışılmıştır. Özellikle aile huzuru için derecelendirme sorusuna düşük puan veren katılımcıların görüşleri dikkatle incelenmiş ayrıca “Okulda bir öğrenciniz var, ben rehber öğretmenim bana onu şikayet etmek için geliyorsunuz ve ben size diyorum kiBey/Hanım, o öğrenci çok huzursuz bir ailede büyümüş, aklınıza nasıl bir ortam gelir?” ve “huzursuz olduğun bir dönemi bu küre içerisinde izlersek, o dönemi anlatır mısın?” gibi senaryo soruları üzerinden huzursuz ailenin ne demek olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır. Katılımcıların açıklamaları bir araya kümelenererek huzursuz ailenin *kaynakları* ve *göstergeleri* adlı iki alt temayı meydana getirmiştir.

Kaynakları: Görüşmelerde katılımcıların, huzursuz olma halini anlatırken bu duyguyu yaşamalarına sebep olan faktörlere de sürekli vurgu yaptıkları anlaşılmıştır. Bu sebeple “Neden huzursuzsunuz?” soruları sorulmamasına rağmen kendiliğinden bu noktaya değinmeleri önemli görülmüş ve ailelerini huzursuz eden kaynaklara dair yaptıkları açıklamalar dikkatle ele alınmıştır. Böylece aile huzursuzluğunun kaynaklarının neler olduğu ortaya çıkarılmıştır. Görüşmeler boyunca aile huzursuzluğunun sebeplerine dair katılımcıların önemli gördükleri açıklamalar ve en sık kullandıkları kavramlar *aile içerisinde sürekli ve yoğun çatışma hali, kişisel kırmızı çizgilerin ihlali, aileyi zor durumu sürükleyen kasıtlı davranışlar, kendini belirsizlik ve sorgulama içerisinde bulma, temel kişisel ihtiyaçların giderilememesi* kategorileri altında toplanmış ve huzursuz ailenin kaynakları alt temasını oluşturmuştur. Katılımcıların verdiği cevaplardan birkaçı aşağıda sunulmuştur:

Tartışmalar ortada bir şey yokken çok sık oluyor, sen niye şöyle yapmadın, ben niye böyle yapmadım. Hep aynı sebeplerle biz tartışıyoruz. Düşünce savaşı içerisindeyiz. O benim kararım doğru diyor. Ben de benim kararım çocuk olunca konu, kimse geri adım atmıyor (Kadın Firuze).

Bizim ailemizde de kavga var. Kavga olabiliyor ama onlar sonunu getirmiyorlar. Sürekli oluyor ve çok farklı boyutlarda, sözel şiddet, fiziksel şiddet belki (Kadın Zerrin).

Katılımcıların kişisel kırmızı çizgilerin ihlali kategorisi altında birleştirilen ifadelerinde, kendilerinin beklentileri veya yaşam stillerinde önem verdikleri farklı farklı konulara değinmiş, bu konunun kendileri için önemli olduğunu ve ihlal edilmesinin ciddi huzursuzluklara sebep olacağını belirtmişlerdir. Aşağıda iki örneği bulunmaktadır:

İnsanın kırmızı çizgilerinin olduğuna inanıyorum. Atıyorum eşim eve sarhoş gelirse bu benim için ciddi bir sorundur. Ama bazıları için öyle değil aman bir kahve yaparım açılır der. Bu kırmızı çizgiler aşılmadıkça huzur oluyor (Kadın Açılya).

Mesela altından kalkamadığımız bir mesele var kayınvalide konusu. Bir ara kavga ettik o mevzudan dolayı huzurumuz çok düştü. O devam etseydi huzurumuz düşerdi. Çünkü bu benim için çok önemli. Ben kesinlikle o kadınla bir arada olmak istemiyorum. Mesela maddi konularda da eşimin sıkıntıları vardır, yük benim üzerimdedir ama yine de bunu beni huzursuz etmiyor bunu telafi edebiliyorum. Banka borçları falan beni bu kadar yormuyor...Kırmızı çizgilere riayet (Kadın Akasya).

Çiftlerin aileyi zor duruma sürükleyen kasıtlı davranışlar kategorisi altında toplanan yanıtları analiz edildiğinde, içerisinde aldatma, ekonomik olarak aileyi zora düşürme, ilişkiyi koparmaya çalışma gibi açıklamaların olduğu görülmüş, bazıları aşağıda sunulmuştur:

Eşimin ilişkiyi bitirmeye çalışması, arayınca açmaması, eve gelmemeye başlaması, aramıza aldatma falan telafi edilemeyecek şeylerin girmesi (Kadın Erguvan).

Eğer eşim sürekli hata yapıyorsa bir hatalarından ders almıyorsa, devam ediyorsa bizi zor duruma düşürmeye, çünkü yaratıcıdan gelmiş olan huzuru düşürmez, kasıtlı bir davranış varsa bu etkiler (Kadın Şebboy).

Çünkü biliyorum o bilerek beni üzme için yapmadı, alışkanlığı olduğu için yapıyor, kötü bir niyeti yok. Hani bilinçli olarak yaptığını düşünsem çok düşerdi (Erkek Frezya).

Huzursuz aileye sebep olan kendini belirsizlik ve sorgulama içinde bulma ile temel kişisel ihtiyaçların giderilememesi faktörlerinin her birinden bir örnek aşağıda verilmiştir:

Ya ben niye evlendim evlenmezsem ne olurdu falan diye bu sorular aklıma gelmiyorsa sık sık demek huzurluyum. Ama bu evlilik nereye gidecek, ne olacak düşünceleri oluşmuşsa evlilikle ilgili kaygı yaşamaya başlamışumdur (Erkek Yenibahar).

Biraz daha sorguluyorsun tabii, böyle bir hayat benim istediğim bir hayat mı? O yüzden biraz düşürür (Erkek Unluca).

Bir de evlilik hayatımızda sonradan giren bir şey önceden geçirdiğimiz bir hayat var kariyer olabilir mesela önceki ailemiz. Eğer evliliğin bu hayat serüveni engel olacak şekilde olursa huzursuzluk olur. Süregelen hayatımın sekteye uğramaması ise huzur... Benim için madde bir plan program var zihnimde. Onun da engel olmaması lazım. Evliliğim buna büyük engelse çok huzursuz olurum ve bence en büyük huzursuzluk sebebi evliliğin sorgulanmasına başlamış olmak. Huzursuz evlilikte sorgulanma var (Erkek Ardiç).

Ya nasıl söyleyeyim, cinsel yaşamdan zevk alamayacak noktaya gelmem, daha iyi olsaydı bu ihtiyacımı karşılasaydı sürekli bir huzursuzluk çıkarmasaydı daha yüksek olurdu huzurum (Erkek Mimoza).

Göstergeleri. Görüşmeler yapılırken katılımcılara sık sık “Bu hal üzerinde olmayı tarif eder misin?”, “Bir ailenin huzursuz olması nasıl oluyor, anlatır mısın?” soruları sorulmuştur. Araştırma bulguları ortaya çıkarılırken, bu amaca bağlı olarak belirlenen sorulara verilen cevaplar incelendiği gibi görüşmenin her aşamasında bizi bu amaca götürebilecek her bir ifade dikkatle ele alınmıştır. Böylece bir ailede huzursuz olmanın nasıl yansıdığı ortaya çıkarılmıştır. Doğrudan sorulan sorularına verilen yanıtlar başta olmak üzere, görüşmeler boyunca aile huzuruna dair katılımcıların önemli gördükleri açıklamaları ve en sık kullandıkları kavramlar aile içerisinde *gerginlik-öfke, kaygı-üzüntü-mutsuzluk, aile içerisinde ilgisizlik-kopukluk-kırgınlık, yalnızlık-hayal*

kırıklığı-umutsuzluk kategorileri altında toplanmış ve huzursuz ailenin yansımaları alt temasını oluşturmuştur. Bu kategorilerin bazılarının eşler arasındaki ilişkiyle ilgili olduğu görülürken, bazılarının bireysel duygu durumunu ifade ettiği anlaşılmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplardan birkaçı aşağıda sunulmuştur:

Öfkesini daha az yaşasaydı. En üst düzeyde sinirlenmeseydi. Söylemleri daha farklı olsaydı, kırıcı olmasaydı (Kadın Firuze).

Gerginlik, evde sürekli tansiyon yüksek olur (Erkek Tarhun).

Maddi manevi kafama takacağım bir şey olmaması lazım. O ay yiyeceğim bir şey için markete gittiğimde paramı düşünüyorsam, ya da evde daimi bir hastan varsa, eşinle anlamadığım konular varsa bunlar kaygı yaratır, huzursuz eder... kaygılanma halidir işte....Annesi çocuğunun geleceği için sürekli kaygı duyuyordur (Kadın Menekşe).

Üzülüyorum, ağlıyorum, mutsuz oluyorum, depresyondaydım (Meryem).

Kavganın gürültünün eksik olmadığı. Aile bireyleri birbirinden kopuk, kendi kabuğunda, erkek kahvede çoğunlukla, eve gelmeye isteksiz, sevgisiz, ilgisiz (Kadın Melisa).

Kavga olur bir evlilikte hiçbir zaman dümdüz hayatı olmaz çünkü böyle birbirinden ayrı hayat asla olmaz yani. Karışalım birbirimize geri gelsin kavga edelim ama iletişim halinde olalım yani. Mesela ilk ben hamile kaldığımdaile ilk 1 yıl hiç kavga etmiyorduk ama aramızda doğru düzgün bir iletişim yoktu ve kötü bir şey de yoktu. Benimle ilgilenmezdi, gece benimle birlikte olmazdı. O kadar huzursuzdum ki. O yüzden yani kavgasızlık bence huzur demek değil. İki eş birbirini hiç müdahale etmiyorsa, iki yabancı gibi yaşıyorsa, birbirlerinden uzak, soğuk huzur olmaz, evlilikleri ya çocuk için ya da başka bir şeydir (Kadın Erguvan).

Yaklaşmak istemiyorsun, dokunmak istemiyorsun, irtibat kurmak istemiyorsun, kopuyorsun her geçen gün (Erkek Mimoza).

Umutsuzluk, hayal kırıklığı, kırgınlık, çaresizlik, o dönem duygusal anlamda çökmüş durumdaydım (Kadın Şebboy).

Değişkenlik durumu

Araştırmacılar ilişki içerisindeki mutluluk, doyum, uyum gibi temel kavramların zaman içerisindeki düzeylerini araştırmaya değer görmüş ve evlilik niteliğinin süreç içerisindeki değişimine (change) dair birçok yaklaşım ortaya koymuştur. Bu araştırmada da katılımcıların aile huzurunun süreç içerisindeki değişimine dair veri toplamak için “*Peki bu skalaya verdiğin puan ilk evlendiğinden bugüne kadar hep benzer mi olurdu, yani o günlerde sorsam kaç verirdin?*” sorusu sorulmuştur. Ancak katılımcıların büyük çoğunluğunun, bu soruyu daha sormadan

süreçle ilgili açıklamalar yaptığı görülmüş, veriler bir araya kümelenecek *yıllar içerisinde stabil ve yıllar içerisinde yükselen* adlı iki alt temayı meydana getirmiştir.

Yıllar içerisinde stabil: Görüşmelerde katılımcıların beşi aile huzurlarının başından beri aynı, stabil olarak devam ettiğini bildirmiştir. Bu katılımcılardan üçü derecelendirme sorusuna oldukça yüksek puan veren katılımcılarken; ikisi ise aile huzur düzeyine dört ve daha aşağısını veren katılımlardandır. Nitel araştırmanın veri üzerindeki çeşitliliği, ayrıntıları ve farklılıkları ortaya çıkaran doğası araştırmacı için önemli olduğundan bu beş katılımcının görüşleri oldukça dikkate değer görülmüş ve bulgulara taşınmıştır. Aile huzurunun ilk evlendiği günlerden bugüne kadar oldukça yüksek olduğunu bildiren katılımcıların açıklamalarından, aile yaşamlarında genel olarak *süregelen kronik sorunların olmadığı* anlaşılmış, bu katılımcılardan ikisinin ifadesi aşağıda sunulmuştur:

Yok ya ne olacak ki böyleydi, hiç büyük bir sorunumuz olmadı Hep aynıydık. (Kadın Açıya).

Tabii aynı verirdim, o zaman 10 olurdu (kahkaha). Çünkü biz ilk tanıştığımızda da ben dedim ki, bu kız tam bana göre. İkimizde aynı olduğumuzu benzediğimizi fark ettik. Uyumluyuz, hele bizim çocuklar olmasa onlar sorun getiriyorlar okuldan çünkü, huzur puanına 10 verirdim. İlgili alanlarımız farklı olan yerlerde de biri diğerine uyum sağlıyor (Erkek sardunya).

Aile huzurunu oldukça düşük olarak nitelendiren iki katılımcı ise bu seviyenin hep aynı devam ettiğini bildirmiştir. Araştırmacı bu katılımcıların genel olarak, düzeltemedikleri kemikleşmiş sorunlardan bahsettiklerini fark etmiş ve *süregelen kronik sorunlar olması* kodunu kullanmıştır. Bu katılımcılardan birinin ifadesi aşağıda sunulmuştur.

O zaman, iki verirdim...(kahkaha) evet çok değiştiğini söyleyemem...çok farklıyız. Çocuk olmasaydı asla bir arada olmazdım, ayrılırdım. Ona olan saygım çocuğuna olan bakış açısı, anneliği, aile değerleri...Bunlar benim için çok önemli. Bunlar onda var. Yani çok önemli ama çok farklıyız. (Erkek Mimoza).

Yıllar içinde yükselen: Görüşmelerde katılımcıların çoğunluğu aile huzurlarının her geçen gün daha yükseldiğini bildirmiştir. Bu katılımcılar içerisinde aile huzuruna oldukça yüksek puan verenler olduğu gibi düşük puan verip aile huzurunu daha az hissettiklerini ifade eden katılımcılar da bulunmaktadır. Sonuç olarak hissettikleri aile huzuru ne olursa olsun, bu katılımcılar evlendikleri günden itibaren aile huzurlarının gün geçtikçe daha yükseldiğini anlatmışlardır. Görüşmeler boyunca, katılımcıların önemli gördükleri açıklamaları ve en sık kullandıkları kavramlar *farkındalığın yükselmesi, eşlerin birbirini tanınması ve kabullenmesi, partnerlerde artan anlayış düzeyi, kendini ilişkiye göre ayarlama* kategorileri altında toplanmış ve yıllar içerisinde yükselen alt temasını oluşturmuştur. Katılımcıların verdiği cevaplardan birkaçı aşağıda sunulmuştur:

Hayır, evliliğimin ilk altı yılı 3 bile derdim. Eşim bazı hatalarının farkına vardı. Eşimin arkadaşı çevresinden dolayı bir alkol sıkıntısı vardı ama şimdi kullanmıyor (Kadın Şebboy).

İlk zamanlar 3 seneye kadar birbirimizi tanımadığımızdan tabii ki de öyle değildi ama şimdi neye hayır, neye evet diyeceğimi biliyor (Kadın Ekinezya).

Kabul etmeyi öğreniyorsunuz, sonuç itibarıyla değişmeyen şeyler vardı baktım onları kabul ettim mesela. O kabullenmeler içsel olarak olursa içsel huzur da nispi olarak sağlanıyor. İçsel huzur tam olmasa da aile huzurunu devam ettirirsin (Erkek Yenibahar).

Çünkü bazı sorunları tolere edebiliyoruz evliliğin zamanı arttıkça bu eşik artıyor. İlk başta daha düşük olabilirdi tolerans eşiği düşük (Erkek Tarhun).

4 sene öncesine kadar sorsam 2 puan verirdim, 1 puan verirdim...Ben ne yapıyorum dikkat ediyorum mesela kıyafetlerini ütüsüz olmamasına, kızar ben de ütülüyorum. Yemeğin hazır olmamasına kızar dikkat ediyorum, hazır olur (Kadın Melisa).

Herkes birbirinin Huyuna suyuna Huyuna suyuna alışıyor ve ona göre davranıyor sorun olmuyor. Ona göre davranışlarını ayarlıyorsun...Sen hazırlanmaya başla, yarım saat sürer. Benimki 10 dakika. Ben 20 dakika başka bir işimi yapıp, sonra hazırlanıyorum. Böylece aynı sürede çıkıyoruz, tolere etmeye başlıyorsun ki ne oluyor o huzursuzluk çıkmamasını sağlıyor (Kadın Menekşe).

Alt amaç 2. Aile huzuru kavramının ailede mutluluk, uyum, memnuniyet ve sevgi kavramalarıyla bağı

Temel kavramlarla bağı

Aile işlevlerinin sağlıklı bir şekilde yerine getirilip getirilmemesine bağlı olarak yapılan araştırmalarda ortaya çıkan mutluluk, uyum, doyumu/memnuniyet, sevgi gibi temel kavramların aile huzuru kavramı ile benzerlikler ve farklılıkları açısından incelenmesi alt amacına bağlı olarak sorulan görüşme sorularına verilen cevapların analiz edilmesi sonucunda *temel kavramlarla bağı* ana teması belirlenmiştir. Bu ana tema kendisine bağlı olarak ailede mutluluk, uyum, memnuniyet ve sevgi alt temalarından meydana gelmiş, bu alt temalar ise çeşitli kodlarla açıklanmıştır. Bu bölümde temalarla ilgili olarak katılımcıların duygu, düşünce ve deneyimlerinin özünü anlamak amacıyla her tema doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Mutluluk: Görüşmeler sonucunda ortaya çıkan verilerin ayrıntılı analizi neticesinde, katılımcıların huzur ve mutluluk arasındaki ilişkinin genel olarak doğrusal olduğunu ve birbirine benzediğini vurguladığı görülmüştür. Ancak katılımcılar aynı zamanda bu kavramların birbirlerinin yerine kullanılabilecek düzeyde aynı anlama gelmediğini ve birbirinden ayrılan yönlerinin olduğunu açıklamışlardır. Ayrıca bu kavram için tekrar derecelendirme istendiğinde, mutluluk için verilecek derecenin dahi günler arasında değişiklik gösterebileceğini, tek bir ortalama değer veremeyeceklerini bildirmişlerdir. Ailede huzur ve mutluluk kavramlarının daha iyi anlaşılabilmesi için katılımcıların en sık yaptığı karşılaştırmalar *huzurun zaruriliğine karşı mutluluğun arıziliği, huzurun derinliğine karşı mutluluğun yüzeyselliği, huzurun statikliğine karşı*

mutluluğun dinamikliği, sürekli mutsuzluk halinin huzursuzluğa dönüşmesi kategorileri altında toplanmış ve *mutluluk* alt temasını oluşturmuştur. Katılımcıların verdiği cevaplardan birkaçı aşağıda sunulmuştur:

Mutluluk biraz daha göreceli, aileye göre mutluluk değişebilir. Mesela ben biraz daha romantik olsam eşim daha mutlu olur, huzurlu olur mu pek sanmam. Birbirine paraleldir ama huzur biraz daha fay hatları gibi sıkıntı olduğunda aile sıkıntıya giriyor (Erkek Tarhun).

Bence huzur ve mutluluk kesinlikle farklı. Mutluluk evliliklerde aranması gereken bir şey değil. Çok geçici bir duygu durumu mutsuzluk da öyle. Yani mutlu olursunuz bir şeye bir gün sonra geçer huzur çok daha süreklilik arz eder, elzem bir ihtiyaç... Ben şöyle diyorum huzur ve mutlulukla alakalı bir yerde huzur olabilir burada büyük mutluluklar yaşamak zorunda değilsin, mutluluk hissetmiyorum ama rutin bir hayatım var huzurlu hissediyorum bu benim için çok normal mutluluktan havalara uçmuyorum, mutsuz da değilim ama huzurluyum... Eğer huzur olmazsa evlilik genel olarak mutsuzdur. Sorun vardır mutluluk öyle bir şey değil. Evet kolon tarifini kesinlikle huzur evin kolonuysa mutluluk sıvalarıdır, duvarıdır. Ufak tefek şeylerle o sarsılmaz... Mutsuz olursun sonra geçer ama çok sık olursa genel olarak bir huzur kaçır buna huzursuzluk denir (Erkek Ardıç).

Huzur sürekli bir şey. Bir ailede öncelikli asgari şartların sağlanması lazım ki huzurlu olayım Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi gibi düşün (Kadın Zerrin).

Huzur deyince daha uzun süreli bir hal geliyor aklıma... Huzur, huzurda daha evrensel kavramlar var. Mesela Yusuf Mert dışlarını fırcaladıysa ben mutluyum. Huzur ise onların daha çok kendilerini iyi hissetmeleri, manevi dünyaları ile alakalı benim de öyle. Mesela kısa süreli olursa mutsuzluk, mutsuzlukla kalır ama eğer uzun süre olursa huzursuzluk haline gelir (Kadın Akasya).

Bir insan belirli bir süre mutsuz olabilir ama genel olarak huzurlu ise ciddi etkilenmez... Bizde de mesela sık sık kavga olur ama geçici şeyler etkiliyor mesela kavga edince o an mutsuzuz barışınca mutluyuz. Basit tartışmalarımız huzurumuzu çok etkilemez. Ben huzuru daha kapsamlı bir şey olarak görüyorum. Huzurun belirli düzeyde bazı şeyleri var, huzur varsa mesela tartışılır ama kendini çabuk toplarlarsın, tartışmaların sonu gelmezse kötü olur (Erkek Hatmi).

Çift uyumu. Derinlemesine yapılan görüşmeler sonucunda oluşturulan bulguların ayrıntılı incelenmesi neticesinde, katılımcıların huzur ve çift uyumu arasındaki ilişkinin genel olarak doğrusal olduğunu, özellikle ailenin temel taşlarında uyumun önemli olduğunu vurguladıkları görülmüştür. Katılımcılar aynı zamanda eşler arasında yüksek uyuma rağmen dış faktörlerin aile huzurunu düşürebildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca eşler arasındaki uyumsuzluğun çeşitli şekillerde

tamamlandığını açıklamışlardır. Ailede huzur ve uyum ilişkisine dair katılımcıların en sık yaptığı açıklamaları *temel değerlerde uyumun önemi, yüksek uyuma rağmen huzuru kaçıran dış faktörler, uyumsuzluğu tamamlayan anlayış, kabullenme, esneklik* kategorileri altında toplanmış ve *uyum* alt temasını oluşturmuştur. Katılımcıların verdiği cevaplardan birkaçı aşağıda sunulmuştur:

Biz çok uyumluuz benzer değerlerimiz var, amaçlarımız, ülkelerimiz belli. Uyum olmazsa huzur kaçır ama uyum varsa illa huzur var diyemem. Diğer faktörler de önemli. Çocukla ilgili, çevreyle ilgili, huzurumuzu bizim dışımızda etkilen birçok olumsuz faktör var (Erkek Fesleğen).

Uyumlu olduğumuz çok önemli yerler var. Uyumsuz olduğumuz yönlerde var. Kültürlerimiz çok farklı, yemek tarzlarımız farklı...Çok uyumlu değiliz biz ama gerisini işte beklentileri değiştirmek, kabullenme ve anlayış tamamlıyor. Tercihlerimize saygı duyarak telafi ediyoruz, tamamlarız onu...Tamimiyle uyumsuz olsaydık sorun olur da önemsiz konularda olunca sorun olmuyor (Kadın Açalya).

Memnuniyet. Derinlemesine yapılan görüşmeler sonucunda oluşturulan bulguların ayrıntılı incelenmesineticesinde, katılımcılara ailesinden, eşinden ne ölçüde memnun olduğuyula ilgili sorular sorulmuş ve aile huzuru ile bağı kurulmuştur. Katılımcılardan çoğunluğu memnuniyeti öncelikle eşleri açısından değerlendirilmiş, eşlerinden çok memnun olmadıklarını ancak sevmedikleri özelliklerini kabul ederek ve beklentilerini bu ölçüde değiştirerek memnuniyetsizliklerini tamamlayıp, aile huzurunu sağladıklarını açıklamışlardır. Bazı katılımcılar ise eşlerinden oldukça memnun olduklarını ancak dış faktörler, kişisel farklılıklar gibi diğer sebeplerin aile huzurlarını kaçırdığını söylemiştir. Daha sonra ise aile yaşamlarından duydukları memnuniyete bağlı olarak, aile huzurunun hissedildiğini ifade etmişlerdir. Ailede huzur ve memnuniyet ilişkisine dair katılımcıların en sık yaptığı açıklamalar *eşe duyulan memnuniyeti tamamlayan kabullenme ve değişim, eşe duyulan memnuniyete rağmen huzuru kaçıran diğer sebepler, aile yaşamından duyulan memnuniyetle paralel huzur duygusu* kategorileri altında toplanmış ve *memnuniyet* alt temasını oluşturmuştur. Katılımcıların verdiği cevaplardan birkaçı aşağıda sunulmuştur

Memnun olmak karşıdaki ile ilgili yaptığı eylemler sana karşı davranışları bunu biraz daha kabullenip daha huzurlu olabilirsin, sürekli şikâyet edip huzursuzda olabilirsin. Bu adam değişmez yani ne yaparsam yapayım değişmez, öyle baktığım için kabulleniyorum, zorladıkça farklı şeyler çıkıyor (Kadın Melisa).

İkimizin de var biliyorum. Benim de onda sevmediğim özellikler var, onun da bende var. 2 kardeş bile birbirine benzemiyor. Bunları konuşabiliyoruz. Ben senin şu tarafından hoşlanmıyorum, ben senin şu diye. Her şey değişmiyor ama, değiştirmeye çalışıyoruz. Bazı şeyleri de kabul ediyoruz karşılıklı (Erkek Frezya).

Eşimden memnuniyeti soruyorsan, bireysel olarak hiçbir problem yok. Yani onu seviyorum yani onunla olmaktan memnunum. Çocuğuna çok sahip çıkar çok,

sorumluluk sahibi, çok ince düşünür. Kontrolleri çok iyi yapar. Ama aramıza çocuk girince her şey değişiyor. Bizi huzursuz eden şeyler bizim dışımızda (Kadın Firuze).

Aile yaşamından memnunsan bu huzurda yaratıyor, aile huzuruna kaç demiştin, yedi mi? Tamam işte aile yaşamından memnun musun diye sorsan yine yedi derim. Çünkü aile yaşamından memnunsan huzurlu olursun, değilsen huzursuz, bu duygu biraz memnuniyete bağlı (Erkek Yenibahar).

Sevgi: Aile ve evlilik konusunda yapılan araştırmalar, güçlü ilişkilerde sevmenin ve sevilmenin önemini vurgulamış, eşler arasında sevginin varlığının çok önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu sebeple araştırmacı aile huzurunda sevginin rolünü incelemiş, katılımcıların eşleriyle arasındaki sevgi bağına dair sorular sormuştur. Derinlemesine yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan verilerin ayrıntılı incelenmesi neticesinde, katılımcıların bir taraftan aile huzuru için eşler arasındaki sevgi bağının muhakkak olması gerektiğine dair ifadeleriyle; diğer taraftan ise sevginin aile huzuru için yeterli olmadığı ile ilgili açıklamalarıyla karşılaşmıştır. Katılımcılar sevgiyi aile huzurunun sağlanmasında temel bir rolü olan kabullenme, anlayış, değişim gibi faktörlerin geliştirilmesinin sebebi olarak da görmektedirler. Ayrıca ailedeki sevgi bağının huzuru diğer gruplardan veya oluşumlardan ayırarak aile kurumuna taşıdığını belirtmişlerdir. Ailede huzur ve sevgi bağına dair katılımcıların en sık yaptığı açıklamalar *sevgisiz bir huzurun üst seviyelere ulaşamaması, sevginin huzurun niteliğini aile kurumuna taşıması, sevginin anlayış, kabullenme ve değişimin kaynağı olması, sevginin huzur için yeterli olmaması* kategorileri altında toplanmış ve *sevgi* alt temasını oluşturmuştur. Katılımcıların verdiği cevaplardan birkaçı aşağıda sunulmuştur:

Sevgi bağı olmayınca bence huzur olmaz. Çünkü sevgi pek çok şeyi görmezden gelmeden sebep oluyor (Erkek Mimoza).

Sevgisiiii...Bir anlaşma gibi olur, bir herkesin birbirine saygılı olduğu huzurlu evlilikler var, bir de hakikatten sevdiği için tolere eden. Huzursuz diyemem çünkü ortada çalıştıkları bir şey yok ama ben ona aile huzuru demem. Bence huzurlu bir ev arkadaşı olur...Bir sitede oturduğunu düşün, çok huzurludur sorun yok ama herkes kaskatıdır, selam verir geçer ama köye gidersin bir kural yoktur, herkes samimidir, birbirini sever huzurludurlar o daha ailedeki huzur gibi geliyor (Kadın Menekşe).

Bazen çok seviyorlar ama geçinmiyorlar sevgi de aile huzuru için yeterli olmuyor. Bazen çocuklardan, uyumsuzluklardan ya da dış koşullardan, dolayı sorun oluyor (Erkek Fesleğen).

Sevgi olmadan bir arada olmak huzurlu demek bana göre olmaz çünkü üniversitedeki ev arkadaşınla gibidir yani evlilikte arada duygusal şeylerde olmalı (Erkek Frezya).

Şöyle sevgisizlik dümdüz bir aile, sevgi aşk gibi şeyler gerekiyor. Ortalama bir huzur olabilir sevgi duygusunu tatmadıkları için ama ben ona huzurlu bir aile demezdim

sevgim yoksa arada bir anlaşmalı evlilik gibi. Eşler arasında birbirine bağlayan bir sevgi olmalı karşı cins sevgisi (Kadın Zerrin).

Çoluk çocuk olduktan sonra bence o sevgi bağı değişiyor. Alışkanlık haline geliyor aşkmış falan çocuklardan sonra kalmıyor, bizde çok az sevgi ...Belki olsa daha yüksek puan verirdim (Kadın Melisa).

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma evli bireylerin kendi aile yaşam deneyimleri üzerinden aile huzuru olgusuna ilişkin algılarının ortaya çıkarılması ve bu olgunun aile yaşamının temel kavramları üzerinden değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma bulguları huzurlu aile, huzursuz aile, değişkenlik durumu ve temel kavramlarla bağı olmak üzere dört ana tema çerçevesinde ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmanın birinci amacı doğrultusunda ortaya çıkan bulgular incelendiğinde huzurlu aile, huzursuz aile ve huzurun değişkenlik durumuna dair alt temaların ortaya çıktığı görülmüştür. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan bulgulardan birinci alt tema kaynakları ve göstergeleri ile huzurlu ailedir. Huzurlu aileyi ortaya çıkaran kaynaklar içerisinde evlilikteki farklılıklara karşı partnerlerin kabullenme, sabır, anlayış, tolerans, fedakârlık, esneklik, değişim tutumlarının ve bu tutumların eşler arasında dengeli bir şekilde olmasının en sık vurgulanan kategori olduğu anlaşılmıştır. Araştırmacı literatüre bağlı olarak bu kavramların harmoni anlamına gediğini savunmaktadır. Çünkü aile ve evlilik literatüründe henüz kullanılmaya başlayan harmoni (harmony), birinin yaşamını kabullenip değişen durumlara göre esneklik gösterip kendini koşullara uydurarak, yaşamını denge içerisinde sürdürmesi olarak tanımlanmıştır (Garcia, Al Nima ve Kjell, 2014).

Bulgular incelendiğinde eşler arasındaki destek algısı, sevgi, aşk ve saygının aile huzurunun en sık vurgulanan diğer bir kaynağı olduğu görülmüştür. Evli bireyler, aile ilişkilerinin dinamiklerine ve kişisel beklentilerine göre şekillenen temel rollerin yerine getirilmesini, dini görüş, hayata bakış veya çocuğun varlığı üzerinden yarattıkları ortak anlamın varlığını aile huzurunu geliştiren sebepler olarak göstermişlerdir. Son olarak eşler arasındaki şeffaflık ve açıklıkla aile yaşamlarında oluşan netliğin aile huzuru için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu kaynaklara bağlı olarak ortaya çıkan aile huzurun göstergelerini ise kendini güvende hissetme, bir rahatlık, kaygısızlık halinin olması, hissettikleri değerlilik duyguları, aile üyeleri arasındaki yakınlık ve sıcaklık, aile ortamındaki sakinlik, dinginlik, ailede oluşan bütünlük duygusu, aile üyelerinin rutin içerisinde keyifli olması ve iyi hissetmesi olarak sıralamışlardır.

Alan yazın incelendiğinde huzur ve huzursuzluk kavramlarının çalışmalarda genellikle bir arada ele alındığı görülmüştür. Bu sebeple araştırmanın birinci amacı doğrultusunda ortaya çıkan huzursuz aile alt teması ve ona bağlı olarak huzursuz ailenin kaynakları ile göstergelerine dair bulgular sunulmuş daha sonra ilgili çalışmalara geçilmiştir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda

ortaya çıkan bulgular incelendiğinde huzursuz aileyi ortaya çıkaran veya aile huzuruna engel olan çeşitli sebepler ve bu sebeplere bağlı olarak huzursuz ailenin farklı göstergelerinin veya yansımalarının olduğu anlaşılmaktadır.

Bulgulara göre partnerler arasında görülen sürekli, sözel ve fiziksel şiddete varacak yoğunlukta çatışma hali, huzursuzluğa sebep olan birincil faktördür. Daha sonra partnerler; kendi yaşam stillerine bağlı olarak geliştirdikleri kırmızı çizgiler olarak isimlendirilen temel yaşam prensiplerinin partnerleri tarafından ihlal edilmesini, aile içerisinde partnerlerden birinin kasıtlı olarak aldatma, yalan, sorumsuzluklar ve farklı davranışlarla aileyi fiziksel, ekonomik veya ruhsal olarak ciddi şekilde zor bir duruma sürüklemesini, partnerlerin kendilerini belirsizlik ve sorgulama içerisinde bulmasını, ailenin kendi üyelerinin fiziksel, duygusal, ekonomik veya cinsel olarak temel ihtiyaçlarını gideremez hale gelmesini huzuru engelleyen ve huzursuzluğu doğuran kaynaklar olarak sıralamışlardır. Araştırma bulgularında bu kaynaklara bağlı olarak ortaya çıkan aile huzursuzluğunun yansımaları öncelikle kendini öfke, gerginlik, kaygı, üzüntü ve mutsuzluk duyguları üzerinden göstermektedir. Ayrıca bulgular katılımcıların aile huzursuzluğunun aile üyeleri arasındaki ilgisizlik, kopukluk, kırgınlık; partnerlerin hissettikleri yalnızlık, hayal kırıklığı ve geleceğe karşı ümitsizlik anlamına geldiğini belirttikleri görülmüştür.

Aile huzurunun kaynakları ve yansımaları ortaya çıkarılırken bir taraftan ilgili literatür incelenmiş kişisel huzur, aile huzuru veya huzurla paralel kavramların araştırıldığı çalışmalarla karşılaştırılmıştır. Huzurun ve huzursuzluğun araştırmacılar tarafından nasıl açıklandığı incelendiğinde huzurun; daha uzun süre ve kalıcı sakinlik, dinginlik, rahatlık, sükûnet içerisinde olunması, korku, endişe, umutsuzluk, bunalmışlık gibi olumsuz duyguların hissedilmemesi, kişinin yaşamından genel olarak memnun olması, uyum içerisinde, güvende hissetmesi ve keyif alması olarak tanımlandığı görülmüştür (Berenbaum vd., 2019; Depue ve Morrone-Strupinsky, 2005; akt. Demirci, 2017; Gomm, 2014; Khayyer vd., 2019; Nelson 2014). Demirci (2017) huzuru kapsamlı bir şekilde araştırdığı çalışmasında, huzursuz bir yaşamda üzüntü, kaygı sinirlilik gibi olumsuz duyguların; huzurlu bir yaşamda ise sakinlik, güven, denge, rahatlık, keyif, iyi hissetmek gibi olumlu ve rahatlatıcı duyguların olduğunu ortaya çıkarmıştır. Nelson ise özellikle (2014) kabullenmenin, kişisel huzurda oldukça önemli olduğunu savunmaktadır. Bu tanımların aile huzuru veya aile huzursuzluğunu açıklayan kategoriler ile de benzeştiği görülmüştür. Ancak bu araştırmanın odağında aile huzuru olduğu için içsel huzurun yanı sıra kişiler arası huzurla ilgili bulgulara ulaşıldığı görülmüştür.

Literatürde huzurun kişilerarası alanda yansımaları incelendiğinde bireylerin daha az agresif davranıp daha yüksek barışçıl tepkiler vermesi, diğerlerine karşı hassas, samimi davranışlar göstermesi ve iş birliği içerisinde olması anlamına gelmekte olduğu görülmüştür. Huzurlu ilişkilerde bireyler güven ve affediciliği sağlamak için çaba göstermektedirler (Khayyer vd., 2019). Ayrıca bir başkası veya kendi durumunun, kişiliğinin farkında olma; yargılayıcı olmayan bir şekilde kabullenme eğilimleri vardır. İçinde buldukları mevcut durumu kabul etme ve halinden memnun olma beraberinde huzurun ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Berenbaum vd., 2019). Düşük seviyeli saldırganlık, stres, çatışma çözme ve ilişkisel beceriler, şefkat, iyimserlik seviyeleri huzurlu olmanın temel kaynaklarını oluşturmaktadır. Genel olarak, şiddetin

reddedilmesi huzur için temel bir değerdir (Mayton, 2012). Araştırmacı bu bilgiler ışığında bulguları değerlendirdiğinde kişisel huzur kadar kişiler arası huzura dair sonuçların da literatürle paralel olduğuna ancak bu bulguların içerisinde aile dinamiklerini barındıran aşk, sevgi, aile içi rollere bağlı beklentiler, aile olmanın getirdiği sorumluluklar gibi daha spesifik sonuçların varlığına işaret etmektedir.

Kişisel ve kişiler arası huzurun incelendiği en önemli ortamlardan biri olan ailenin (Thibaut, 2017) doğrudan huzur kavramı üzerinden incelendiği araştırmalar tarandığında huzur kavramının çok sık olmasa da aile literatüründe çeşitli araştırmalarda kullanıldığı görülmüştür. Türkiye’de aile huzuru çalışmalarının daha çok dini, manevi yaklaşımlar çerçevesinde ele alındığı anlaşılmıştır. Yapıcı (2018) evlilikte dindarlık ve maneviyatın aile yaşamına olan etkisini incelediği çalışmasında, huzur kavramını kullanmış ve aile huzurunu genel olarak mutluluk, doyum gibi olumlu duygularla benzer anlamda sıralamıştır. Bu çalışmada katılımcılar evlilikte huzurun gittikçe ulaşılması zor bir duygu olduğu, partnerler arasındaki dini görüşlerin benzer olmamasının huzursuzluk yarattığı, partnerler arasındaki uyumun huzuru artıran bir etken olduğu, eşler arasındaki desteğin aile huzuruna katkı sunduğu, huzura neden olan faktörlerin kuşaklar arasında değiştiğini artık iş, ekonomik faktörler, eğitim gibi sebeplerin huzur üzerinde daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde uluslararası yayınlar içerisinde pastoral psikoloji dergisinde, din adamlarının evlilik ilişkisi üzerine yapılan bir araştırmada stres faktörlerinin bu evliliklerin huzuru üzerinde olumsuz etkiye sebep olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu araştırmada evlilik içerisindeki huzur için *tranquility of the marriage* kavramının kullanıldığı görülmüştür (Houts, 1982).

Karakaş vd., (2004) tarafından yapılan nitel çalışmada aile iyi oluşunu açıklarken huzur (peace) ve harmoniyi üçüncü paradigma olarak ele almış, içerisine ise tolerans, bütünlük, uzlaşma, anlaşılma, güven ve iç huzur (tranquility) kavramlarını yerleştirmiştir. Walker (2015) evli bireylerin ifadelerinden yola çıkarak huzur halinin sakin kalmak, uyum içerisinde yaşamak ve iyi bir yaşam anlamına geldiğini söylemiştir. Aile huzuru kavramının doğrudan geçmediği ancak ailede mutluluk, doyum, çiftlerin uyumu gibi kavramlar üzerinden sağlıklı veya sağlıklı olmayan ailelerin araştırıldığı benzer çalışmalar incelendiğinde ise ortak anlamın olması, eşler arası destek, birlik, bütünlük, sevgi, güven, sabır, saygı, esneklik, anlayış, değer, fedakârlık, değişime isteklilik, yakınlık, aile içerisindeki bireysel farklılıklara saygı, sınırların netliği, rollerin yerine getirilmesi, dürüstlük, açıklık gibi bu araştırmanın bulgularında beliren kavramların ortaya çıkarıldığı görülmüştür (Estrada, 2009; Fatima ve Ajmal, 2012; Ferguson-Cain, 2015; Gottman, Driver ve Tabares, 2002; Harris vd., 2008; Larson, 2003; Weiss, 2014). Yukarıdaki örneklerde, çalışmaların sadece bu araştırma ile benzer sonuçları bir araya getirilmiştir. Oysa bütün olarak incelendiğinde araştırmacı bu araştırmanın bulgularının diğer araştırmalardan farklı bir kapsama sahip olduğunu düşünmektedir.

Araştırmacıya göre aile huzurunu engelleyen faktörler (huzursuz ailenin kaynakları teması) aile yaşamında çok ciddi sorunlardan, aile yaşamını temelini sarsacak hassasiyetteki konulardan oluşmaktadır. Bu faktörlerin yansımaları ise (huzursuz ailenin göstergeleri teması) aileyi dağılmaya götürebilecek kadar önemli derin yıpranmaları barındırmaktadır. Aile huzurunun kaynakları

(huzurlu ailenin kaynakları) açısından incelendiğinde aile yaşam stillerine göre değişiklikler gösterebilecek davranışsal öğelerle değil, yaşantıdan yaşantıya ve aileden aileye değişemeyen aile olmanın doğasında olan temel gereksinimler ile karşılaşmıştır. Bu kaynakların ortaya çıkardığı yansımalar ise (huzurlu ailenin göstergeleri teması) ailelerin temeli için güçlü ve sağlam bir zemini işaret eden kavramlardan oluşmaktadır.

Bu çalışmanın birinci amacı doğrultusunda ortaya çıkan diğer bulgular incelendiğinde, huzurun değişkenlik durumu alt teması ile karşılaşmıştır. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan bulgular incelendiğinde değişkenlik durumu yıllar içerisinde stabil ve yıllar içerisinde yükselen olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. Araştırmacı ortaya çıkan bulgular doğrultusunda bazı ailelerde, aile içerisinde devam eden kronik bir problem olmasına bağlı olarak aile huzurunun düşük olduğunu ve böyle de devam ettiği; bazı çiftlerde ise aile içerisinde devam eden kronik bir problemin hiç olmamasına bağlı olarak aile huzurunun yüksek olduğu sonucunu çıkarmıştır. Ancak bazı ailelerde ise evliliğin ilerleyişi ile aile huzurunda önemli bir yükselişin olduğu anlaşılmıştır. Huzurla ilgili yapılan araştırmaların bu duygunun kalıcı olduğuna ve sürece odaklandığına (Berenbaum vd., 2019) dair açıklamaları, evlilik dinamiğinde huzurun veya huzursuzluğun kaynakları ile ilgili değişen ciddi bir durum olmadıkça aile huzurunun değişmemesi bulgusunu destekler niteliktedir. Ancak huzur aile kurumu içerisinde incelendiği için evliliğin niteliğindeki düşüş ve yükselişi açıklayan teoriler aile huzuruna da yansımıştır. Bu teorilerden biri olan aile yaşam döngüsü modeline göre evliliğin ilk yıllarında ailede mutluluğun ve doyumun bir miktar düşmekte sonra çiftlerin yeni duruma uyum sağlaması ile tekrar yükselişe geçmektedir (Brown, Orbuch, Bauermeister ve McKinley, 2013). Ayrıca Özdemir-Kemahlı (2019) mutlu evlilikleri araştırdığı kapsamlı çalışmasında bu yükselişin partnerlerin beklentilerini değiştirmesi ve farklılıkları kabullenmesinin yanı sıra olumsuzluklara takılıp kalmak yerine yaşamlarındaki küçük gelişimleri görmeyi bilinçli olarak tercih ettiklerinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Literatüre göre bu sebeplerle yükselen doyum ve mutlulukla birlikte araştırmacı aile huzurunun da bulunduğunu savunmaktadır. Ko (2002), mutsuz evliliklerin ilk beş yılda daha fazla görüldüğünü, evliliğin ilerleyen süreçlerinde ise evlilikte huzur ve barışın sağlanabileceğini açıklamıştır.

Bu çalışmanın ikinci alt amacı doğrultusunda ortaya çıkan bulgular incelendiğinde mutluluk, uyum, memnuniyet ve sevgi olmak üzere dört alt temanın belirlendiği görülmüştür. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan mutluluk alt temasına dair bulgular incelendiğinde aile huzuru ve aile mutluluğunun genel olarak iç içe olduğu ancak birbirlerinin yerine kullanılabilecek düzeyde aynı anlama gelmediğine; aile huzurunun ailede mutluluktan daha zaruri, statik ve derin olduğuna; aile içerisinde yaşanan sürekli mutsuzluk halinin ise zamanla huzursuzluk yaratacağına dair açıklamaların olduğu görülmüştür. Mutluluğu ve huzuru kişisel anlamda karşılaştıran çalışmalar da genel olarak, mutluluğun değişken ve geçici olduğunu huzurun ise daha derin ve kalıcı olduğunu ortaya çıkarmıştır (Depue ve Morrone-Strupinsky, 2005; akt Demirci, 2017; Khayyer vd., 2019). Demirci'nin (2017) huzur ile mutluluğun farklılıklarını incelediği çalışmasında, huzurun daha genel, manevi, önemli ve uzun vadeli olduğu ortaya

çıkarılmıştır. Araştırmacı bu araştırma bulgularına dayanarak bireysel anlamdaki bu farkın aile kurumu üzerindeki yansımalarının da benzer olduğunu savunmaktadır.

Çalışmanın çift uyumu alt temasında ise katılımcılar aile huzuru için ailenin temel taşlarında uyumun önemli olduğunu; eşler arasında yüksek uyuma rağmen dış faktörlerin aile huzurunu düşürebildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca eşler arasındaki uyumsuzluğun anlayış, kabullenme, esneklik ile tamamlandığını açıklamışlardır. Nelson (2014) kişilerarası huzurun belirleyicilerini araştırdığı çalışmasında kişilerarası huzurun yüksek düzeyde uyumluluk deneyimleriyle ilişkili olduğunu açıklamıştır. Yine diğer araştırmalarda kendine yönelik ve başkalarına yönelik agresyon tutumları yerine sergilenen uyumun kişisel ve kişilerarası huzurda aracı rol oynadığı ortaya çıkarılmıştır (Browne vd., 2010; Khayyer vd., 2019; Mayton, 2010). Bu bulguların yanında yüksek uyuma rağmen aile huzurunun düşük olduğu da ortaya çıkmıştır. Araştırmacıya göre bu durum aile teorilerinde ve araştırmalarında aile yaşamını etkileyen diğer faktörlerin (örn: ekonomi, köken ve kayın aileler, arkadaşlar vd.) varlığı ile açıklanmaktadır. Araştırmacı aile huzurunun sağlanmasının kişisel huzurun sağlanmasından daha fazla dış etkilere açık olduğunu savunmaktadır.

Görüşmeler sonucunda oluşturulan memnuniyet/doyum alt temasına bağlı bulguların ayrıntılı incelenmesi neticesinde, katılımcıların çoğunluğu memnuniyeti öncelikle eşleri açısından değerlendirilmiş, eşlerinden çok memnun olmadıklarını ancak sevmedikleri özelliklerini kabul ederek ve beklentilerini bu ölçüde değiştirerek memnuniyetsizliklerini tamamlayıp, aile huzurunu sağladıklarını açıklamışlardır. Bazı katılımcılar ise eşlerinden oldukça memnun olduklarını ancak dış faktörler, kişisel farklılıklar gibi diğer sebeplerin aile huzurlarını kaçırdığını söylemiştir. Genel olarak aile yaşamlarından duydukları memnuniyete bağlı olarak aile huzurunu hissettiklerini ifade etmişlerdir. Memnuniyet ile huzur arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaların birinde ihtiyaçların ve hedeflerin başarılı bir şekilde karşılanması memnuniyete; ihtiyaç ve hedefin ne olduğuna bakılmaksızın kişinin mevcut durumuyla barışık olmasının ise huzura sebep olduğu ifade edilmiştir (Berenbaum vd., 2016). Diğer bir araştırmada bütün olarak hissedilen memnuniyet veya doyum duygusunun huzur ile benzer olduğu ancak huzur duygusundan farklı olarak memnuniyetin psikolojik bir çaba gerektirdiği savunulmuştur (Cordaro vd., 2016). Bu araştırmanın bulguları bu bilgiyi destekler nitelikte, katılımcıların eşlerine karşı duyduğu memnuniyetsizliği kabullenme ve değişime yönelik bireysel bir çaba ile azalttıklarını böylece aile huzurunu daha yüksek hissettiklerini göstermiştir. Evli çiftler ile yapılan bir nitel araştırmada, evlilik doyumunu ortaya çıkaran faktörler incelenmiştir. Bu araştırmada evlilik doyumunu yüksek katılımcılardan bazıları evliliklerini tarif ederken tatmin edici bir evliliğin güvenli, mutlu ve huzurlu (secure, happy, and at peace) olmak anlamına geldiğini ifade etmişlerdir (Ferguson-Cain, 2015).

Araştırmanın ikinci alt amacının son alt temasında ise sevginin aile huzurundaki rolü incelenmiştir. Bulguların ayrıntılı incelenmesi neticesinde katılımcıların, bir taraftan aile huzuru için eşler arasındaki sevgi bağının muhakkak olması gerektiğine dair ifadeleriyle; diğer taraftan sevginin aile huzuru için yeterli olmadığı ile ilgili açıklamalarıyla karşılaşmıştır. Katılımcılar sevgiyi, aile huzurunun sağlanmasında temel bir rolü olan kabullenme, anlayış, değişim gibi

faktörlerin geliştirilmesinin sebebi olarak da görmektedirler. Ayrıca ailedeki sevgi bağının huzuru diğer gruplardan veya oluşumlardan ayırarak aile kurumuna taşıdığını belirtmişlerdir. Aile ve evliliklerin sevgi bağı üzerinden incelendiği birçok araştırmada da sevginin eşini onaylamayı, desteklemeyi, uğruna çeşitli fedakarlıklar yapmayı ve olumsuz taraflarını kabul etmeyi sağlayan çok önemli bir faktör olduğu ortaya çıkarılmıştır (Doherty ve Anderson, 2004; Larson, 2003; Markman, Stanley ve Blumberg, 2001). Estrada (2009) tarafından yapılan bir çalışmada eşlerin mutluluğunu huzurlu (peaceful) olma kavramıyla tarif ettikleri, sevginin onlara iç huzur (peace of mind) sağladığını söyledikleri görülmüştür. Speed (2005) evli çiftlerle yaptığı nitel çalışmasında, evliliğin mutluluğuna katkıda bulunan sekiz temadan birinin sevgi uğruna değişimi yaşamak olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ancak uyum ve memnuniyette olduğu gibi güçlü sevgi bağına rağmen, sevgi dışındaki faktörlerin aile huzuru üzerindeki etkisi çevresel bağlamlar üzerine kurulmuş aile yaşamının doğasından kaynaklanmaktadır. Literatürde yer alan eşler arasındaki yakınlığın temel bileşenlerinden birinin eşe duyulan aşk ve sevgi olduğu, bu duyguların düzeyi ise, o evlilikten alınan doyum ve çiftlerin mutluluğu hakkında ip ucu verdiği bilgisi (Fairbanks, 2017) bu araştırmada sevgi bağının huzuru diğer gruplardan veya oluşumlardan ayırarak aile kurumuna taşıdığı bulgusunu ve sonuçta huzurlu ailenin yansımaları olan yakınlık ve sıcaklığın ortaya çıktığını destekler niteliktedir.

Sonuç olarak bu çalışma, evli bireylerin kendi aile yaşam deneyimleri üzerinden aile huzuru olgusuna dair algılarını ve bu olgunun aile yaşamının temel kavramları ile bağına ilişkin değerlendirmelerini ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonuçları aile huzurunun, aile olmanın doğasında olan temel gereksinimler ve aile yaşamını temelini sarsacak hassasiyetteki konular ile bağlantılı olarak anlamlandırıldığı anlaşılmıştır. Aile huzurunun yansımaları, güçlü ve sağlam bir zemini işaret eden göstergelerden oluştuğu gibi aileyi dağılmaya götürebilecek kadar önemli derin yıpranmaları da barındırmaktadır. Bununla birlikte aile huzurunun değişkenliği ve aile araştırmalarının odaklandığı birçok kavramla ilişkisi ortaya çıkarılmıştır. Söz konusu bulgular değerlendirilirken bu çalışmanın çeşitli sınırlılıkları da olduğu dikkate alınmalıdır. Çalışma grubu, evlilik süreleri dört ile on iki yıl arasında değişen on sekiz evli birey ile sınırlıdır. Bu katılımcıların tamamı Düzce ilinde yaşamakta ve çoğunluğunun eğitim seviyesi lise ve üstüdür. Bu sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

1. Farklı bölgesel özelliklere sahip illerde, çeşitli sosyo-ekonomik özellikler gösteren çalışma gruplarında benzer çalışmanın yapılması daha kapsamlı verilere ulaşılmasını sağlayabilir.
2. Bu araştırma Duvall'ın aile yaşam döngüsüne göre evliliğin ilk dört döneminde bulunan çiftler üzerinden yapılmıştır. Aile yaşam döngüsünün diğer dönemlerinde bulunan katılımcılar üzerinden benzer araştırmalar yapılabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir.
3. Aile danışmanlarına, boşanma danışmanlığı yapan ve aile eğitim programı hazırlayan uzmanlara aile huzurunun güçlendirilmesi amacıyla bu araştırma sonuçları doğrultusunda ailenin temellerinin sağlamlaştırılmasına yönelik eğitim programları,

bireysel görüşmeler ve grupla psikolojik danışmalardan oluşan çeşitli uygulamaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Berenbaum, H., Chow, I.P., Schoenleber, M. & Flores F.L. (2013). Pleasurable emotions, age, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 8(2), 140–143. <https://doi.org/10.1080/17439.760.2013.772221>
- Berenbaum, H., Chow, I.P., Schoenleber, M. & Flores F.L. (2016). Personality and pleasurable emotions. *Personality and Individual Differences*, 101, 400–406. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.023>
- Berenbaum, H., Huang, A. B., & Flores, L. E. (2019). Contentment and tranquility: Exploring their similarities and differences. *The Journal of Positive Psychology*, 14(2), 252-259. <https://doi.org/10.1080/17439.760.2018.1484938>
- Browne, C.N., Lloyd, J.B., Konkright, R.F., Toney, B.R., Severson, H.E. and Mayton, D.M. (2010, August). Inner peace: personality characteristics of a peaceful person. Paper presented at the *Annual Convention of the American Psychological Association*, San Diego, CA.
- Cordaro, D. T., Brackett, M., Glass, L., & Anderson, C. L. (2016). Contentment: Perceived completeness across cultures and traditions. *Review of General Psychology*, 20(3), 221-235. <https://doi.org/10.1037/gpr0000082>
- Çelik, E. (2014). Evlilik yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenilirliği. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(4), 1-9.
- Demirci, İ. (2017). *Huzurlu ve mutlu yaşamın değerler ve karakter güçleri bağlamında karma bir araştırmayla incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Demirci, İ. & Ekşi, H. (2018). Keep calm and be happy: A mixed method study from character strengths to well-being. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 18(2), 279-330.
- Depue, R. A., & Morrone-Strupinsky, J. V. (2005). A neurobehavioral model of affiliative bonding: Implications for conceptualizing a human trait of affiliation. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(3), 313-349.
- Doherty, W. J., & Anderson, J. R. (2004). Community marriage initiatives. *Family Relations*, 53(5), 425–432.
- Estrada, R. I. (2009, November). *An examination of love and marital satisfaction in long-term marriages*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Denver, Colorado.
- Fairbanks, T. A. (2017). *On Making extravagant vows: Commitment, satisfaction, and intimacy in marriage*. (Unpublished doctoral dissertation). Fuller Theological Seminary, School of Psychology.
- Fatima, M., & Ajmal, M. A. (2012). Happy marriage: A qualitative study. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(2), 37-42.
- Ferguson-Cain, D. (2015). *A qualitative study of marriage and marital satisfaction of African American couples: Past and present*. (Unpublished doctoral dissertation). Texas A&M University-Commerce, USA.
- Fıslıoğlu, H. ve Demir, A. (2000). Applicability of the Dyadic Adjustment Scale for measurement of marital quality with Turkish couples. *European Journal of Psychological Assessment*, 16, 214-218.
- Garcia, D., Al Nima, A., & Kjell, O. N. (2014). The affective profiles, psychological well-being, and harmony: environmental mastery and self-acceptance predict the sense of a harmonious life. *PeerJ*, 2, e259. <http://dx.doi.org/10.7717/peerj.259>

- Gladding, S. T. (2015). *Aile Terapisi Tarihi, Kuram ve Uygulamaları* (İ. Yıldırım ve İ. Keklik, Çev.). Ankara: Türk Psikolojik Dan. ve Reh. Derneği Yayınları
- Gomm, K. (2014). *The effect of a labyrinth experience and setting on attention, affect, and tranquility, among garden staff*. (Unpublished Master of Science). The University of Utah. Salt Lake City.
- Gottman, J. (1994). *Why marriages succeed or fail: What you can learn from the breakthrough research to make your marriage last*. New York: Simon & Schuster.
- Gottman, J. M., Driver, J., & Tabares, A. (2002). Building the sound marital house: An empirically derived couple therapy. In A. S. Gurman & N. S. Jacobson (Eds.), *Clinical handbook of couple therapy* (pp. 373-399). New York: Guilford Press.
- Harris, V. W., Skogrand, L., & Hatch, D. (2008). Role of friendship, trust, and love in strong Latino marriages. *Marriage & Family Review, 44*(4), 455-488.
- Houts, D. C. (1982). Marriage counseling with clergy couples. *Pastoral Psychology, 30*(3), 141-150.
- Karakaş, F., Dean Lee, M., & MacDermid, S. M. (2004). A qualitative investigation into the meaning of family well-being from the perspective of part-time professionals. *Equal Opportunities International, 23*(1/2), 57-77.
- Khan, M. B., & Seedat, F. (2017). Secure between God and man: peace, tranquility and sexuality through the pietistic aspirations of believing women. *Journal for the Study of Religion, 30*(1), 137-160.
- Khayyer, Z., Oreyzi, H., Asgari, K & Sikström, S. (2019). Self-perception and interpersonal peacefulness: The mediating role of theory of mind and harmony. *Journal Of Aggression, Conflict And Peace Research 11*(3), 180-198. Retrieved 20.08.2019, from <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JACPR-10-2018-0383/full/html>
- Ko, M. (2002, August). *Wait five years; A new study finds marital unhappiness does not last forever*. The Report Newsmagazine.
- Larson, J. H. (2003). *The great marriage tune-up book*. San Francisco, CA: JoseeyBass.
- Li, T., & Fung, H. H. (2011). The dynamic goal theory of marital satisfaction. *Review of General Psychology, 15*(3), 246-254.
- Markman, H. J., Stanley, S. M., & Blumberg, S. L. (2001). *Fighting for your marriage*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Maslow, A. (2001). *İnsan olmanın psikolojisi*. (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kuraldışı Yayınları.
- Mayton, D.M. (2012).The psychology of nonviolence and nonkilling: theory, measurement, and correlates. In Christie, D.J. & Pim, J.E. (Eds.), *Nonkilling Psychology* (pp. 341-60). Honolulu: Center for Global Nonkilling. Retrieved 23.08.2019, from <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.224.7810&rep=rep1&type=pdf#page=341>
- Morling, B., & Evered, S. (2006). Secondary control reviewed and defined. *Psychological Bulletin, 132*(2), 269-296. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.132.2.269>.
- Nazlı, S. (2011). *Aile danışmanlığı*. (6. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Nelson, L. L. (2014). Peacefulness as a personality trait. In *Personal Peacefulness* (pp. 7-43). Springer, New York, NY.
- Özdemir – Kemahlı, H.P. (2019). *Yüksek nitelikli evlilikler yaratmak: Mutlu çiftlerin deneyimleri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev.), Ankara: Pegem Akademi.
- Rauer, A., & Volling, B. (2013). More than one way to be happy: A typology of marital happiness. *Family Process, 52*(3), 519-534.

- Smith, J.A. & Osborn, M. (2004). Interpretative phenomenological analysis. In G.M. Breakwell (Ed.), *Doing social psychology research* (pp.229–254). Oxford: BPS Blackwell.
- Speed, M. C. (2005). Heterosexual African American couples' perception of being happily married. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 66(4-B), 1975.
- Sperry, L. (2012). *Assessment of couples and families: Contemporary and cutting-edge strategies*. New York: Taylor & Francis Group.
- Timothy-Springer, R., & Johnson, E. J. (2018). Qualitative study on the experiences of married couples. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 28(7), 889-902.
- Thibaut, J.W. (2017), *The social psychology of groups*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/978.131.5135007>
- Türk Medeni Kanunu, (2001, 8 Aralık.). *Resmî Gazete* (Sayı: 24607). Erişim adresi: 17.11.2018, <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4721.pdf>
- Yapıcı, A. (2018). Eşlerin dinsel algı ve yaşayışına göre evlilikte dindarlık ve maneviyat huzur mu, kusur mu? *Turkish Studies*, 13(2), 79-106.<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13025>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Walker, H. (2015). Joy within tranquility: Amazonian Urarina styles of happiness. *HAAU: Journal of Ethnographic Theory*, 5(3), 177-196.
- Weiss, J. M. (2014). *Marital preparation, experiences, and personal qualities in a qualitative study of individuals in great marriages*. (Unpublished master of science). Utah University. Logan, Utah.

Araştırma Görevliliğinde Tek Tip Kadro Türüne Geçişte Araştırma Görevlilerinin Görüşleri *

Research Assistants' Views on the Transition to Uniform Staffing in Research
Assistantship

Asiye ŞENGÜL AVŞAR** 
Fulya BARIŞ PEKMEZCI*** 

Öz

Yapılan bu araştırmanın genel amacı; farklı kadro çeşitleriyle atanan araştırma görevlilerinin kadro çeşitliliği ile ilgili görüşlerini ve tek tip kadro türüyle atamaya giden süreçte atama ölçütlerine yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına örnektir. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı üniversitelerde araştırma görevlisi olarak çalışan ve lisansüstü eğitimlerine devam eden 15 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri; içerik analizi ve betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre 50d kadrosunda bulunan araştırma görevlilerinin, 33a kadrosunda bulunanlara kıyasla iş garantisi olmaması nedeniyle çeşitli kaygılar yaşadıkları ve bu kaygıların akademik ve sosyal hayatlarını etkilediği belirlenmiştir. Kadro çeşitliliğinin sürekli değişmesi, ÖYP programına dahil olanların haklarının elinden alınması ve geri verilmemesi gibi sorunlar araştırma görevlilerinin akademiye, akademik gelişime ve akademik geleceğe yönelik kaygılarını artırmaktadır. Ayrıca atanma ölçütleriyle ilgili olarak; yabancı dil puanına ağırlık verilmesi, yabancı dil sınavının standart ve dil becerisini her boyutuyla ölçen bir test olarak düzenlenmesi, nitelikli mülakat ya da nitelikli ve merkezi bir bilim sınavının atanmada etkili olması, lisans eğitimi sırasında katılınan bilimsel etkinliklerin dikkate alınması önerileri getirilmiştir. Araştırma görevlilerinin nitelikli yayın

* Bu çalışma "II. Uluslararası Öğretmen Eğitimi Ve Akreditasyon Kongresi"nde (27-29 Ekim 2018, Rize) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta: asiye.sengul@erdogan.edu.tr

*** Dr. Öğr. Üyesi, Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta: fulyabaris@gmail.com

yapmaları, katma değeri yüksek ürünler ortaya koyabilmeleri için gelecek kaygısı veya işsiz kalma korkusu olmadan çalışabilecekleri ortamlar sağlanması gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Araştırma görevlileri, atanma ölçütleri, kadro türleri

Abstract

The purpose of this study is to determine the opinions of research assistants who have been appointed to a uniform position through the various provisions on position diversity and the appointment criteria in the appointment process. This research is a case study from among the qualitative research methods. The data in the research have been collected using a semi-structured interview form developed by the researchers. The study group consists of 15 participants continuing their graduate studies working as research assistants at different universities. Data have been analyzed using descriptive and content analyses. According to the analysis results with regard to the various provisional appointments, research assistants for the 50d position are seen to have more worries than research assistants for the 33a position due to the lack of guaranteed employment, which affects their academic and social lives. Among the findings, problems such as continuous changes in position diversity, disenfranchisement of those appointed by the Academic Staff Training Program and not returning their rights to them are also seen to have increased research assistants' concerns regarding academia, their academic improvement, and academic future. As for research assistants' appointment criteria, adjusting the process is suggested by focusing more on foreign language scores, standardizing foreign language tests that measure all aspects of language skills, having quality interviews or a quality centralized examination, and including scientific activities that have been participated in during their undergraduate years in the process. In order to make qualified scientific publications and to have publications emerge with high added value, research assistants should neither live in a fear of becoming unemployed nor live with anxiety about the future; a work environment should be provided in accordance with these.

Keywords: Research assistants, appointment criteria, position types

Summary

Introduction

Universities are institutions with important duties for meeting the qualified manpower needed by society, conducting scientific research, producing information and technology, sharing scientific knowledge obtained through the scientific method, and contributing to both national and international developments (Karaman & Bakırcı, 2010). The number of universities in Turkey has increased, and the need for qualified academic staff has increased in line with this as well. Research assistants form the basis of these qualified academic staff.

Research assistants need to meet the various criteria assigned to the research assistant staff position. The first step is to be eligible for the entrance exam. After the cancellation of the Academic Staff Training Program, two positions for the research assistantship currently exist in Turkey: positions 50d and 33a. Research assistants who have been appointed to these two different positions work together in the same departments in universities in Turkey. In the new

regulations on the criteria for appointing faculty members, the Council of Higher Education (2018) has additionally stated that all appointments to be made to the research assistantship will be made through position 50d.

The general purpose of this research is to determine the opinions of research assistants who have been assigned to different types of positions on the diversity of these positions and their views on the appointment criteria in the process leading to appointments to a single type of position. Within the framework of the general purpose of the research, the following research questions have been asked:

1. How do research assistants metaphorically define their professions?
2. How satisfied are they with the procedure for assigning research duties to the research assistantship?
3. Do research assistants consider the criteria for appointment to the research assistantship to be sufficient?
4. According to the research assistants, what are the possible implications of diversifying staff in the research assistantship with respect to the academic future?

Method

This study uses the nested single-case design from among the qualitative research designs and the criterion sampling technique from among the purposive sampling methods. The data in this research have been collected using a semi-structured interview form developed by the researchers and consisting of 10 items. The data were then analyzed using content and descriptive analyses. The data analysis process first performed open coding, which is the process of separating data into small units with similar meanings for all participants, followed by focus coding, which is used to categorize the data generated in the open coding (Merriam & Tisdell, 2016). Two different researchers performed the coding in the data analysis process. The inter-coder consistency and code reliability has been calculated as 0.91.

Findings and Discussion

The research assistants were asked to metaphorically define their research assistantship. The obtained metaphors have been divided into three categories: difficulties, perception of worthlessness, and process. One example of a metaphor in the category of worthlessness is “a disposable napkin.” All the formed categories are seen to have a negative perspective on the profession. The participants expressed their profession as one that requires a lot of work and has many difficulties. This finding parallels those in the literature (Yalçın, Özoğlu Aydoğdu, & Dönmez, 2016).

The categories of belonging, insecurity, motivation, and perceptions of inequality have been formed from the answers research assistants gave when asked if they are satisfied with the recruitment procedures. Research assistants in the position 33a are observed to be generally satisfied thanks to their job guarantee. Participants from the position 50d stated that this type of staffing encouraged them to work more. This is an indication that participants from 50d are more motivated to work. This finding parallels those in the literature (Doğan, 2013; Karakütük & Özdemir; 2011).

Another research question determined the participants' opinions about the adequacy of the criteria for appointment as a research assistant. Six categories (i.e., the Academic Personnel and Postgraduate Education Entrance Exam (ALES), foreign languages, diploma grades, written/oral exams, criteria weighting, and new criteria) have been formed from the participants' responses. In general, the common thread among them is the inadequacy of assignment criteria.

When asking the participants to present new suggestions on the appointment criteria, they stated that social cultural activities, exams to be conducted by field experts, experience requirements, and letters of intent could be put into effect as new criteria. The study's last research question formed five categories from the participants' responses: the effects of academic motivation, effects on the quality and quantity of academic publications, concern for their academic future, expectations, and suggestions for the future of academia.

Research assistants should academically develop themselves, be able to follow the world, acquire the ability to conduct qualified academic studies, and maintain these acquirements when becoming faculty members. Research assistants should have foreign language skills, especially in order to follow studies related to their field in the world. Foreign language is seen as one of the most important issues in educating instructors (Korkut, Yalçınkaya, & Muşan 1999). In this context, the need exists for good foreign language knowledge and qualified tests to measure this knowledge.

From the findings obtained in this study, the criteria used for assigning research assistants can be recommended for review. In particular, foreign language skills should be determined by a standardized test that measures all aspects of language skills. Because ALES, another important criterion, is thought to have a level of difficulty that varies over time, whether this is really the case should be investigated. That criteria should be arranged objectively in a multi-faceted way can also be suggested. Environments in which research assistants can work without any concerns about the future or fear of being unemployed and the staff positions regarding these should be provided in order for them to produce qualified publications and high value products and be able to develop themselves in a multi-faceted manner.

Giriş

Türk eğitim sisteminde, eğitim basamağının en üstünde üniversiteler yer almaktadır. Üniversiteler; toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü karşılama, bilimsel araştırmaların

yürütölmesi, bilgi ve teknoloji üretölmesi, bilimsel yolla elde edilmiş bilimsel bilgilerin paylaşılması, hem ulusal hem de uluslararası gelişmelere katkı sağlama konularında önemli görevleri olan kurumlardır (Karaman ve Bakırcı, 2010). Türkiyede bu önemli görevleri üstlenecek üniversitelerin sayısı artış göstermiş ve buna bağılı olarak bilimsel çalışmalarını yürütecek olan nitelikli akademik personele duyulan ihtiyaç da artmıştır. Nitelikli akademik personelin temelini araştırma görevlileri oluşturmaktadır.

Nitelikli araştırma görevlisi olabilmek için, kaliteli akademik bilgiyle donanımlı olmak gerekmektedir. Nitelikli araştırma görevlisi, nitelikli akademisyen/öğretim elemanı demektir. Åkerlind (2008) bir üniversite araştırmacısının nitelikli araştırma yapmasında; araştırmacı olarak kendinden emin olma, araştırmacı olarak tanınma (akademik çevrelerce), araştırmacı olarak daha üretken olma ve araştırmacı olarak daha sofistike yani daha tecrübeli, bilgili olma şeklinde dört farklı yola ulaşmıştır. Bu yollardan özellikle araştırmacı olarak kendinden emin olma, akademik kariyerin erken dönemlerinde, yani araştırma görevliliğinde ortaya çıkmaktadır.

Yüksek Öğretim Kurumu'nun (YÖK) 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanununda araştırma görevlileri "yükseköğretim kurumlarında yapılan araştırma, inceleme ve deneylere yardımcı olan ve yetkili organlarca verilen ilgili görevleri yapan öğretim yardımcıları" şeklinde tanımlanmaktadır (Resmi Gazete, 2018a). Bu ifadeden araştırma görevlilerinin; üniversitelerde yürütölen bilimsel çalışmalara yardım eden, bu çalışmaların uygun bir şekilde yürütölmesini destekleyen ve kariyerlerini akademi üzerine kuran araştırmacılar olduklarını çıkarmak yanlış olmaz.

Hobson, Jones ve Deane (2005) çalışmalarında araştırma görevlilerinin; spesifik teknik ve analitik uzmanlıktan, temizlik veya çay yapımı gibi işlerde çalışmalarının beklendiğı bireyler olarak ifade edildiğini belirtmişlerdir. Araştırma görevlilerinin asıl rolü, akademisyenlerin (öğretim elemanlarının) zaman açısından yetersiz olduklarında ve araştırmaların yoğun zaman gerektirdiğı durumlarda yardımcı olmaları şeklinde tanımlanmaktadır (Coaldrake ve Stedman, 1999; Hey, 2001; Hobson, Jones ve Deane, 2005).

YÖK akademik personel ya da öğretim elemanı ihtiyacının giderilmesi için belirlediğı atama ölçütlerine göre, araştırma görevliliğine atamalar yapmaktadır. YÖK'ün belirlediğı ölçütler; "35 yaşını doldurmama, devlet üniversiteleri için tezli yüksek lisans, doktora veya sanatta yeterlik eğitimi öğrencisi olma, ALES'den en az 70 puan alma, YÖK tarafından kabul edilen merkezi yabancı dil sınavından en az 50 puan veya eşdeğeri kabul edilen bir sınavdan bu puan muadili bir puan almış olma, ön değerlendirme ve değerlendirme aşamalarında lisans mezuniyet notu"ndan oluşmaktadır (Resmi Gazete, 2018b). Ancak yapılan son düzenlemeyle 35 yaşını doldurmama koşulu kaldırılmıştır (Resmi Gazete, 2019).

Araştırma görevlisi kadrosuna atanmak için ilk basamak, giriş sınavına girmeye hak kazanmaktır. Bunun için adaylar ALES puanının %60'ı, yabancı dil puanının %40'ı alınarak sıralanır. Bu sıralamaya giren kadro sayısının 10 katı kadar aday, giriş sınavına (yazılı sınav) çağırılır. Giriş sınavı sonrasında; ALES puanının %30'u, lisans mezuniyet notunun %30'u, yabancı dil puanının %10'nu ve giriş sınavı notunun %30'u hesaplanarak adayların puanı sıralanır. Puanı 65'in altında

olan adaylar başarısız sayılırken, en yüksek puanı alan aday ilgili kadroya araştırma görevlisi olarak atanmaya hak kazanır (Resmi Gazete, 2018c).

Türkiye’de hali hazırda araştırma görevliliğinde, Öğretim Üyesi Yetiştirme (ÖYP) programının kaldırılmasıyla, 50d ve 33a olmak üzere iki tür kadro söz konusudur. Türkiye’de üniversitelerde aynı bölümde, farklı kadro çeşitleriyle atanmış olan araştırma görevlileri bir arada çalışmaktadır. Ayrıca YÖK (2018) öğretim elemanı kadroları atama ölçütlerine ilişkin yaptığı yeni düzenlemede, araştırma görevliliğine yapılacak tüm atamaların 50d ile yapılacağını belirtmiştir.

Genel olarak 33a kadrosu fakülte kadrosu olarak, 50d kadrosu ise enstitü kadrosu olarak bilinmektedir. Farklı kadro türlerinde görev yapan araştırma görevlilerinin sözleşmelerinin en fazla üç yıl süre ile yenilenmesi, eşit imkanlar sunuyormuş gibi görünse de uygulamada bu durum değişmektedir. Özellikle 50d kadro türünde atanan araştırma görevlileri yüksek lisans eğitiminden sonraki ilk altı ay içinde doktora eğitimlerine başlamazlarsa görevleri kendiliğinden sona ermektedir. Bu durum 33a ile görev yapan araştırma görevlileri için aynı değildir. Fakülte kadrosunda (33a) görev yapan araştırma görevlilerinin yüksek lisans eğitimleri tamamladıktan sonra doktora eğitime başlamaları için herhangi bir zaman tanınmamaktadır. Bu ise 33a kadrosunun, enstitü kadrosu olarak bilinen 50d kadrosundan daha çok iş güvencesi sağladığını göstermektedir.

Literatür incelendiğinde farklı kadro türünde atanmış araştırma görevlileri ile ilgili yapılmış çeşitli çalışmaların olduğu görülmektedir. Araştırma görevlilerinin sorunlarını konu alan bazı araştırmalardan Korkut, Yalçınkaya ve Muştan (1999) yaptıkları araştırmada, araştırma görevlilerinin iş tanımı ve kadro türleri ile ilgili problemlerinin olduğunu belirtmiştir. Özkal (2010) araştırmasında 50d kadro türünün araştırma görevliliğinde oluşturduğu problemlerden en önemlisinin iş güvencesizliği olduğunu göstermiştir. Anıl, Ertuna ve Uysal (2015)’ın çalışmalarında ise araştırma görevlilerinin en önemli sorunun ekonomik sorunlar olduğu, bunu sırasıyla; mobbing, yönetim tarafından verilen fakülte işlerinin yoğunluğu, ödeneklerin yetersizliği ya da bulunmaması, kadro güvencesi olmaması, akademik olmayan işlere yönlendirme, fiziksel yetersizlikler ve yabancı dil sorunlarının takip ettiği görülmüştür. Ayrıca 50d kadro türüne bağlı olarak görev yapan araştırma görevlilerinin en önemli sorununun kadro güvencesinin olmaması bu çalışmanın bulguları arasındadır. Altay ve Tekin Epik (2016)’ın araştırmasında 50d kadrosunda görev yapan araştırma görevlilerinin iş güvencesizliği yaşadığı ve bu durumun iş tutumunu olumsuz yönde etkilediği gösterilmiştir.

Akıtıcı ve Öztürk (2016) tarafından farklı kadro türlerinde görev yapan araştırma görevlilerinin iş doyumlarının incelendiği araştırmada, 50d kadrosunda bulunan araştırma görevlilerinin ÖYP ve 33a kadrosunda bulunan araştırma görevlilerinden daha yüksek iş doyumuna sahip oldukları belirlenmiştir. Tekin ve Birincioğlu (2017)’nin araştırma görevlilerinin örgütsel bağlılık düzeylerini, kadro türü ve bazı demografik değişkenlere göre inceledikleri araştırmalarında; araştırma görevlilerinin örgütsel bağlılıkları kadro türüne göre farklılık göstermiş 50d ile görev yapan araştırma görevlilerinin örgütsel bağlılıkları 33a ve ÖYP ile atananlardan daha düşük çıkmıştır.

Karakütük ve Özdemir (2011) yaptıkları araştırmada ÖYP/BİDEP programlarının olumlu özellikleri olmasıyla birlikte araştırma görevlilerinin ekonomik problemlerini çözemediğini, zorunlu hizmet yükümlülüğünün önemli bir sorun olduğunu belirtmişlerdir. Halıcı, Ötkan ve Tekkurşun Demir (2016)'in çalışmalarında ÖYP kadrosunda görev yapan araştırma görevlilerinin kadrolarının 50d kadrosuna alınmasının, araştırma görevlilerinde oluşacak gelecek kaygısı nedeniyle olumsuz yansımalarının olabileceğini ifade etmişlerdir.

Bakioğlu ve Yaman (2004) çalışmalarında; araştırma görevliliğine atamada bilimsel yeterliğin çok dikkate alınmadığını ve şahsa yönelik kadro açıldığını, taşrada görev yapmanın araştırma görevlilerinin kariyer gelişimini olumsuz etkilediğini, araştırma görevlilerinin ekonomik problemler yaşadıklarını, araştırma görevlilerinin meslek görev tanımının açık olmamasının olumsuz etkilerinin olduğunu ve araştırma görevlilerinin yabancı dil konusunda desteğe ihtiyaçlarının olduğunu belirlemiŐlerdir.

Bu araştırmalardan elde edilen bulgular özetlendiğinde; kadro çeşitliliğinin olumsuz etkilerinin olduğu, özellikle 50d ile atanmış araştırma görevlilerinin kadro güvencesizliğine bağlı olarak gelecek kaygısı taşıdıkları görülmektedir. Tüm kadro tiplerinde araştırma görevlilerinin en önemli sorunlarının ekonomik sorunlar olduğu belirlenmiştir. Araştırma görevliliğine atama ölçütleri ile ilgili bu ölçütlerin yeniden düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Genel olarak araştırmalarda, tüm araştırma görevlilerine eşit olanaklar sunan ve gelecek kaygısı yaşatmayan bir kadro türüne ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan bu araştırmanın genel amacı; temelde aynı işi yapmalarına rağmen farklı kadro türlerinde görev yapan araştırma görevlilerinin, kadro çeşitliliğine ve son yıllarda tek tip kadroya geçişte araştırma görevliliğine atama ölçütlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Araştırma görevlileri, mesleklerini metafor olarak nasıl tanımlanmaktadır?
2. Araştırma görevlerinin, araştırma görevliliğine atama usulünden memnuniyetleri nasıldır?
3. Araştırma görevlileri, araştırma görevliliğine atama ölçütlerini yeterli görmekte midir?
4. Araştırma görevlilerine göre, araştırma görevliliğinde kadro çeşitliliğinin akademik geleceğe yönelik olası yansımaları nelerdir?

Literatür taramasında araştırma görevlilerinin sorunlarının incelendiği, 50d'li, 33a'lı veya ÖYP'li araştırma görevlilerinin mesleklerine yönelik tutumlarının, iş doyumlarının farklılaŐıp farklılaşmadığının belirlendiği araştırmaların olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın, literatürdeki araştırmalara ek olarak, tek tip kadroya geçişte araştırma görevlilerinin, araştırma görevliliğine atama ölçütleriyle ilgili görüşlerinin detaylı olarak incelenmesi yönüyle literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Farklı kadro türlerinin, üniversitede görev yapan araştırma görevlilerinin farklı imkanlara sahip olmalarına neden olduğu, bunun da araştırma görevlilerinin akademik ve mesleki anlamda gelişimlerine yönelik düşüncelerini farklılaŐtırdığı düşünülmektedir. Bununla birlikte YÖK'ün

yaptığı yeni düzenlemeyle tüm araştırma görevlilerinin 50d ile atanması ve atama ölçütlerinin niteliğinin tartışılması ve bu tartışmanın doğrudan muhatapları olan araştırma görevlileri ile yürütülmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma modeli

Farklı kadro türleriyle atanan araştırma görevlilerinin araştırma görevliliğinde kadro çeşitliliğine ve son yıllarda tek tip kadroya geçişte araştırma görevliliğine atanma ölçütleriyle ilgili görüşlerin belirlendiği bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya konmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yapılan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olan iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. İç içe geçmiş tek grup deseni; bir örneğin, olgunun veya sosyal birimin, yoğun, bütüncül bir biçimde tanımlanması ve analiz edilmesi olarak ifade edilmektedir (Yin, 2003, s. 39).

Çalışma grubu

Yapılan çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme tekniğinde amaç önceden belirlenmiş bütün koşulları taşıyan bireylere ulaşmaktır (Patton, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada, katılımcıların eğitim bilimleri enstitüsünde lisansüstü eğitimlerine devam ediyor olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçütü karşılayan farklı üniversitelerin eğitim bilimleri enstitüsünde lisansüstü eğitimlerine devam eden 15 gönüllü araştırma görevlisi çalışmaya katılmıştır.

Nitel çalışmalarda verilerin tekrarlanması ve yeni verilere ulaşamayacağı düşünülmesi, veri anlamında doyuma ulaşmış olmanın bir göstergesidir (Merriam ve Tisdell, 2016). Buradan yola çıkarak 15 araştırma görevlisi ile görüşülmesi sonucunda verilerin tekrarlandığı ve doygunluğa ulaşıldığı görülmüş ve veri toplama işlemi sonlandırılmıştır. Araştırmanın katılımcıları K1, K2, ..., K15 şeklinde kodlanmış ve bağlı oldukları anabilim dalına ve görev yaptıkları kadro türüne göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Anabilim Dalları ve Kadro Türlerine Göre Dağılımları

Katılımcılar	Kadro Türü	Anabilim Dalları
K1	33a	Sınıf Eğitimi

K2	33a	Okul Öncesi Eğitimi
K3	33a	
K4	33a	
K5	33a	
K6	33a	
K7	33a	Ölçme ve Değerlendirme
K8	33a	
K9	50d	
K10	50d	
K11	33a	Eğitim Yönetimi ve Denetimi
K12	33a	
K13	50d	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
K14	50d	
K15	50d	Eğitim Programları ve Öğretimi

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya en fazla ölçme ve değerlendirme anabilim dalında görev yapan araştırma görevlilerinin katıldığı görölmektedir. Ayrıca araştırma görevlilerinin 10'u 33a kadrosunda, beşi 50d kadrosunda görev yapmaktadır.

Veri toplama aracı

Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunda dokuzu açık uçlu, biri demografik bilgileri elde etmek üzere toplam 10 madde bulunmaktadır. Görüşme formu hazırlanırken literatür taranmıŐ, dört ölçme ve değerlendirme alan uzmanının görüşü alınmış, uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda görüşme formu ŐekillendirilmiŐtir. Ayrıca bir dil uzmanı yazılan maddeleri kontrol etmiştir. Uygulama öncesinde iki araştırma görevlisiyle ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda görüşme formunun iŐler olduğu görölmüŐ ve forma son hali verilmiştir.

Verilerin analizi

Nitel bir yaklaŐımla yapılandırılmış bu araştırmada; veriler içerik analizi ve betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Genel olarak içerik analizi; sözel ve yazılı verilerin belirli bir problem veya amaç bakımından sınıflandırılması, özetlenmesi, belirli bir değişken veya kavramların ölçülmesi ve bunlardan belirli bir anlam çıkarılması için taranarak kategorilere ayrılmasıdır (Fox, 1989; Akt. Tavşancıl ve Aslan, 2001). Betimsel analiz ise, elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre özetlenip ve yorumlanması olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Betimsel analiz içerik analizinden ayıran temel özellik, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir Şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Veri analizi sürecinde, içerik analizinde öncelikle tüm katılımcılar için veriyi küçük benzer anlam birimlerine ayırma işlemi olan açık kodlama (open coding), ardından açık kodlamada oluşturulan kodları veriyi kategorize etmek için kullanılan odak kodlama (focus coding) yapılmıştır (Merriam ve Tisdell, 2016).

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları

Veri analizi sürecinde kodlamalar iki farklı araştırmacı tarafından yapılmıştır. Veri çözümlemede kodlayıcılar arası tutarlılık, diğer bir deyişle kodlama güvenilirliği belirlenmiştir. Bunun için aşağıdaki eşitlikten yararlanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994).

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$$

Bu değer en az 0,70 olması kodlayıcılar arası uyumun sağlandığının göstergesidir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu çalışmada, araştırmacılar arası yapılan kodların güvenilirliği, yani kodlayıcılar arası tutarlılık 0,91 olarak hesaplanmıştır. Buna göre kodlayıcılar arası uyum sağlanmıştır. Kodlayıcılar arası uyumun sağlanmadığı kısım için (%9), kodlayıcılar tarafından yürütülen tartışma ile bir uzlaş sağlanmıştır. Ortak görüşler doğrultusunda kodlar ve kategoriler düzenlenmiştir.

Bulguların transfer edilebilmesi yani dış geçerliğinin sağlanması amacıyla nitel araştırma geleneklerine uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Dört katılımcının formları rastgele (random) olarak seçilip bir ölçme değerlendirme uzmanına kodlatılmıştır. Araştırmacıların ve ölçme ve değerlendirme uzmanının yaptığı kodlamalar arası güvenilirlik 0,80 bulunmuştur. Ayrıca daha önce belirtildiği gibi görüşme formu kullanılmadan önce pilot uygulama yapılarak elde edilen verilerin geçerliği arttırılmaya çalışılmıştır.

Bulgular

İlk araştırma sorusunda araştırma görevlilerinin, araştırma görevliliğini bir metafor olarak tanımlamaları istenmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtların içerik analizi doğrultusunda oluşturulan kategorileri ve kodları, Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2*Araştırma Görevliliğine Yönelik Metaforlar*

Kategoriler	Kodlar	f
Güçlükler	Yüksek devir, düşük viteste çalışan bir araç	1
	Hep çalışmak zorunda olan bir karınca	1
	Rüzgâr tribünü	1
	Engelli koşu	1
	Askerlik	1
Metaforlar	Mevsimlik çiçek	1
	Kullan at peçete	1
	Ekşi yüz sakızları	1
	Maşa	1
	Bahçe	1
Süreç	Fidan	1
	Tırtıl	1
	Uçak	1

Tablo 2’de katılımcılardan araştırma görevliliğini metafor olarak tanımlamaları istenildiğinde ortaya çıkan metaforların üç kategoriye ayrıldığı görülmektedir. “Güçlükler” kategorisinde bulunan metaforlar araştırma görevliliğinin zorlu bir süreç olduğunu, “değersizlik algısı” kategorisindeki metaforlar araştırma görevlilerine gereken değer verilmediğini, “süreç” kategorisindeki metaforlar araştırma görevliliğinin uzun soluklu bir süreç olduğunu vurgulamaktadır.

Örneğin “değersizlik” kategorisindeki “kullan at peçete” metaforunu ifade eden K10, şu açıklamayı yapmıştır:

“...kullan at peçete. Sadece işe yaradığımız için ve yaradığımız ölçüde varız, iş bitince gözden çok çabuk çıkarılabiliriz. Geleceğin öğretim üyeleri bilinci ile saygı gösterildiğini düşünmüyorum.”

Araştırma görevliliğini metafor olarak tanımlamayan iki katılımcı (K3, K7) vardır. Bu katılımcılardan K3 şu açıklamayı yapmıştır:

“...karşılığında para aldığımız bir şey sonuçta iş, fazla anlam yüklemeye veya güzelleme yapmaya gerek yok diye düşünüyorum.”

İkinci araştırma sorusu, araştırma görevlilerinin göreve alınma usullerinden memnun olup olmadıklarının belirlenmesidir. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtların içerik analizi sonuçlarından oluşan kategori ve kodlar, Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3*Araştırma Görevlilerinin Göreve Alınma Usullerine İlişkin Memnuniyetleri*

Kategoriler	Kodlar	f	
33a	Aidiyet	Bağlılık duygusunu artırıyor	2
		Gelecek garantisi güven veriyor	3
	Güvensizlik	ÖYP değişikliğe uğradığı için memnuniyetim azaldı	3
		Kanun Hükümünde Kararnamelerden (KHK) dolayı bir süreliğine 33a'dan 50d kadrosuna geçişim memnuniyetimi azalttı	1
	Motivasyon	50d kadrosu özgürlük veren bir kadro, çalışmaya teşvik ediyor	3
50d	Eşitsizlik algısı	Kalıcı kadro olmaması bir stres (göçebe yaşam, belirsizlik vb.) kaynağı	3
		Temel özlük hakları bağlamında haksızlık	2

Tablo 3 incelendiğinde 33a kadrosundan memnun olan beş kişinin aidiyet kategorisinde, 50d kadrosundan memnun olan üç kişinin “motivasyon” kategorisinde yer aldığı görülmektedir. K5, 33a kadrosundan memnun olma durumunu şöyle ifade etmiştir:

“... Memnunum çünkü 50d kadrosunda eğitim süresi sonunda belirsiz bir gelecek varken 33a kadrosunda daha planlı bir gelecek beklemekteyiz. Diğer yandan 33a kadrosu fakülte kadrosu olduğundan fakültemize olan bağlılık duygumuzu da artırmakta olduğunu söyleyebilirim. Son olarak 33a kadrosunun hem akademik hem de sosyal alanda özgüvenli akademisyenler yetiştirilmesine katkı sağlayacağını düşünmekteyim.”

Tablo 3'te 33a kadrosundan memnun olmayan dört kişinin “güvensizlik” kategorisinde, 50d kadrosundan memnun olmayan beş kişinin “eşitsizlik algısı” kategorisinde yer aldığı görülmektedir.

K9, 33a kadrosundan memnun olmama durumunu şöyle ifade etmiştir:

“...göreve 33a statüsünde atandım, bu statünün sağladığı özlük haklarımdan memnundum. Ancak, daha sonra ÖYP araştırma görevlilerinin kadroları 50d kadrosuna düşürüldü. Bu süreçte altı ay süreyle TÜBİTAK bursiyeri olarak yurt dışında bulunduğum süreçte sadece 50d statüsünde olmam nedeniyle maaşımı alamadım. Oysa 33a statüsünde olsaydım bu süreçte maaş alabilecektim. Yurtdışından döndükten sonra KHK'lar ile 33a kadrosuna tekrar aktarıldım. Bu süreçte iki statü arasında en temel özlük hakları açısından kesinlikle çok büyük bir adaletsizlik olduğunu bizzat deneyimledim. Ayrıca 33a kadrosunun da Türkiye koşullarında güven verici bir kadro türü olmadığını görmüş oldum.”

K12 ise 33a kadrosundan memnun olmama durumunu şöyle ifade etmiştir:

“İlk atanmamdan memnunum. Çünkü ÖYP kapsamında atandım. Şartlar ilan edilmiş ve ben de o şartlara göre başvuru yapmıştım. Herhangi bir sözlü mülakat olmadı sadece

ALES ve yabancı dil puanları ile lisans not ortalaması belli ağırlıklarla hesaplama dahil edilerek bir ÖYP puanı oluşturuldu. Sonrasında da merkezi yerleştirme ile tercihlerimden birine yerleştirildim. Türkiye’de sözlü mülakat olması ağırlıklı olarak “adam kayırma” anlamına geldiği için bu anlamda atanmamda sözlü mülakat olmamasından memnunum. Ancak süreç içerisindeki değişikliklerden memnun değilim. Çünkü artık bazı noktaları geride bıraktım derken bir de bakmışsınız başladığınız noktaya geri dönüyorsunuz ve bu durum ister istemez ders performansınızı, aile ve arkadaş ilişkilerinizi etkileyebiliyor.”

Genel olarak katılımcılar 33a kadro türünün, 50d kadro türünden gerek özlük hakları açısından gerek iş güvencesi ve geleceğe güvenle bakmak açısından daha iyi bir kadro türü olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte 50d kadro türünün özgürlük sağladığını düşünen üç katılımcı da bulunmaktadır. K14 görüşünü şöyle ifade etmiştir:

“...genel anlamıyla memnunum, özgürlük sağlayan bir kadro 50d. Çalışanı kendini geliştirmeye ve ileriye dönük plan ve çalışma yapmaya itiyor. Fakat kalıcı kadro olmaması da bir stres kaynağı. Yeterli kadro veriliyor olsa öğretim görevliliği ve doçentlikte, şu an daha rahat olabilirdim.”

Üçüncü araştırma sorusu ile katılımcıların araştırma görevliliğine atanma ölçütlerinin yeterliliğine dair görüşleri belirlenmek istenmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtların içerik analizi sonucunda altı kategori oluşturulmuştur. Tablo 4’te atanma ölçütlerine ilişkin oluşturulan kategoriler ve kodlar verilmiştir.

Tablo 4
Atanma Ölçütleri

Kategoriler	Kodlar	f
ALES	Ölçtüğü özellikler yetersiz	2
	Kalitesiz	1
	Dönemlere göre güçlüğünün değişmesi adaletsizlik yaratıyor	1
	Lisansüstü eğitimi yordayabilecek bir gösterge değil	1
Yabancı Dil	TOEFL türü sınavlar zorunlu tutulmalı	5
	Dil sınavlarının güçlüğünün dönemlere göre değişmesi adaletsizlik yaratmaktadır	1
	Sınavların kalitesizliği, çalışan alanla ilgisiz bu nedenle adil değil.	1
Diploma Notu	Lisansüstü eğitimi yordayamaz	1
	Bazı üniversitelerde lisans notunun yüksek tutulmasının adaletsizlik yaratıyor	2
	Üniversiteye giriş notu diploma notuna göre ağırlıklandırılmalı	2
	Standart bir ölçüm olmadığı için ağırlığı daha az olmalı	1
	Diğer ölçütlere göre daha belirleyici olmalı	2
Her üniversitenin puanlandırma sistemindeki farklılıklar göz önüne alınarak ağırlıklandırılmalı	1	

Yazılı/sözlü sınav	Yapılan sınavlar yansız olmalı	2
	Sözlü sınav yerine mutlaka yazılı bilim sınavı yapılmalı	1
	Yazılı/sözlü sınavlar torpilin devreye girmesine neden oluyor	1
	Diğer ölçütlere göre daha belirleyici olmalı ve liyakata dikkat edilmeli	2
Ölçütlerin ağırlıklandırılması	Bilim sınavı ve yabancı dil ağırlıkları, ALES ve diploma notundan daha fazla olmalı	2
	Ağırlık sıralaması büyükten küçüğe: ALES, Lisans Transkripti, İngilizce	3
	ALES'in ağırlığı azaltılmalı veya daha sağlıklı bir sınav ile değiştirilmeli	1
	Adil olunacaksa yazılı sınavların ağırlığı en yüksek olmalı	1
	Ölçütlerin ağırlıkları birbirine yakın olmalı	3
	ALES ve yazılı/sözlü sınavların ağırlığı en az olmalı	4
	Lisans diploma notunun ağırlığı artırılmalı	2
	Yabancı dil sınavının taban puanı yükseltilmeli	2
Yeni ölçütler	ALES'in taban ölçütü artırılmalı	2
	Kişinin kriz yöntemi, kişiliğine dair çok yönlü değerlendirmeler yapılabilir	1
	Kişilik testi gibi psikolojik testler uygulanabilir	1
	Kişinin CV'sinin de etkili olmasını sağlayacak bir sözlü olabilir	1
	Lisansta bilimsel çalışma sürecinin içinde bulunmuş olmak	1
	Alan uzmanlarının yapacağı merkezi sınav	1
	Sosyal kültürel aktiviteler	3
	Bilgisayar okuryazarlığı	1
	İngilizce ders anlatabilme	1
	Niyet mektubu	2
Tecrübe şartı	2	

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların bazı kategorilerde yer alan kodlardan bazılarında, birden fazla koda yönelik görüş bildirdikleri görülmektedir. İlk kategori olan ALES'in yeterliliğine dair beş katılımcı görüş bildirmiştir. Belirtilen görüşler incelendiğinde; ALES'in ölçtüğü özelliklerin yetersiz olduğu, ALES'in lisansüstü eğitimi yordayabilecek gösterge olmadığı, sınavın kalitesizliği ve sınavın dönemden döneme güçlüğüne değıştiği yönünde olduğu görülmektedir.

Diğer kategori olan yabancı dil sınavına yönelik yedi katılımcı görüş belirtmiştir. Belirtilen görüşler incelendiğinde mevcut sınavların TOEFL benzeri uluslararası standart bir sınavla değıştirilmesi gerektiği önerilmiştir. Bununla birlikte yabancı dil sınavlarının sınav taktiğine yönelik beceriyi ölçtüğüne inanan K7 bu durumu şöyle ifade etmiştir:

"...yabancı dil şartının aranması evet doğru bir ölçüt ama KPDS türü sınavlar kişinin yabancı dil bilgisinden ziyade sınav taktiği becerisini ölçüyor. Bu anlamda TOEFL türü sınavlar daha uygun bir ölçme aracı olabilir."

Diploma notu kategorisine yönelik dokuz katılımcı görüş belirtmiştir. Belirtilen bu görüşler genellikle üniversiteler arası ders geçme ölçütlerinin farklılığı ve öğretim üyesi faktörlerinin etkisi üzerinedir. Katılımcılardan; diploma notunun belirleyici olması gerektiğini düşünenler

ve diploma notunun üniversiteye giriş puanı ile ağırlıklandırılması gerektiğini düşünenler bulunmaktadır. Bu durum K12 tarafından şöyle belirtilmiştir:

“...öncelikle diploma notunu kesinlikle doğru buluyorum. Sadece zor üniversitelerden mezun olan bir kişinin diploma notu ile nispeten daha kolay üniversiteden mezun olan kişinin diploma notunun aynı kefeye konulması anlamsız. Belki de üniversiteye giriş notu ile ağırlıklandırma yapılarak diploma notlarında bir dönüşüm yapılabilir. Böylelikle daha adil olmuş olabilir.”

Yazılı/sözlü sınavlar ile ilgili altı katılımcı görüş belirtmiş olmakla birlikte görüşlerde temel vurgunun liyakat üzerine olduğu görülmektedir. Bu durum K10 tarafından şöyle ifade edilmiştir: *“...yazılı/sözlü sınavların yapılma amacının tamamıyla torpil döndürmek olması, geçerliliği düşürdüğü için atanma ölçütlerinde doğru bir kriter değil.”*

Ölçütlerin ağırlıklandırılmasına ilişkin 20 görüş belirtilmiştir. Bu kategoride bazı katılımcılar birden fazla görüş belirtmiştir. Belirtilen görüşlerde en baskın görüş, ALES ve yazılı/sözlü sınavların ağırlığının en az olması yönündedir. Ölçütlerin ağırlıklarının eşit olması gerektiğini, ölçütlerin ağırlıklandırılmasında ALES'in en yüksek ağırlığa sahip olması gerektiğini, bilim sınavı getirilmesi gerektiğini ve diploma notunun ağırlığının arttırılması gerektiğini düşünenler de bulunmaktadır. Bu durumu K5 şöyle ifade etmiştir:

“ALES'in genel yeteneği ölçen bir sınav olduğunu ifade edebiliriz. Sınavdan alınabilecek maksimum puanın 100 olduğunu dikkate aldığımızda 50 veya 55 ölçütü kabaca ortalama bir genel yeteneği ifade etmektedir. Ancak bence bir araştırma görevlisinde genel yetenek düzeyinin taban ölçütü daha yüksek olmalıdır.”

K7 ise dil sınavından alınan puanın yabancı dil bilgisini belirlemede yetersiz kaldığını şöyle belirtmektedir:

“...öz eleştiri yapmam gerekirse, ben dil sınav puanı olarak 72.50 almıştım ancak bu puanın yeterli olmadığını söyleyebilirim. Çünkü alanla ilgili bazı kitapları (özellikle de ağır bir akademik dil kullanılan) anlayabilmek için zaman zaman birkaç defa okumam gerekiyor. İfade etmem gerekirse bu ölçüt puanlarının daha yukarı çekilmesi gerektiğini düşünüyorum. Belki tüm alanlar için aynı ölçütü kullanmak yerine alana göre farklı ölçüt puanları da kullanılabilir.”

Araştırma görevliliğine atanma ölçütlerine yönelik tüm görüşler özetlendiğinde, hali hazırda kullanılan ölçütlerin güvenilirliklerinin ve geçerliklerinin tartışmaya açık olduğu ve araştırma görevlisi alım süreçlerinin daha objektif hale getirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabılır. Bu ölçütlerin ağırlıklandırılmaları ile ilgili genel görüşler ise ALES ve dil sınavının ağırlığının en fazla olması gerektiği üzerinedir.

Katılımcılardan atanma ölçütlerine yönelik yeni öneriler sunulması istenildiğinde 14 katılımcı görüş belirtmiştir. Katılımcılar görüşlerinde; sosyal kültürel aktivitelerin, alan uzmanlarının yapacağı sınavların, tecrübe şartının ve niyet mektubunun yeni ölçütler olarak işe konulabileceğini ifade etmişlerdir. K12, tecrübe şartını önerenlerden biri olarak bu durumu şöyle belirtmiştir:

“...eğitim alanında çalışacak araştırma görevlilerinde ders verme şartı getirirdim. Mülakatlar yazılıya çevrildi diye biliyorum, tekrar sözlü mülakata geçer ve örnek ders anlatımı isterdim. Bu sözlü mülakatlar video kaydı altında olmalı ve herkese açık olmalıdır.”

Bir katılımcı, ayrıca CV'nin etkili olacağı bir sözlü sınav, lisansta bilimsel bir çalışmada yer almış olma şartı ve kişilik testi gibi psikolojik bir testin uygulanması önerisinde bulunmuştur. Psikolojik test uygulanmasını öneren K5 bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“...belki kişilik testi gibi psikolojik bir testin uygulanması düşünülebilir. Psikolojik olarak zorlayıcı bir süreç.”

Araştırmanın son araştırma sorusunda, araştırma görevlilerinin kadro çeşitliliğine bağlı olarak akademik geleceklerine yönelik düşünceleri incelenmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtların içerik analizi sonucunda oluşturulan kategoriler ve kodlar, Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5
Kadro Çeşitliliğine Göre Akademik Gelecek

Kategori	Kod	f
Akademik güdülenmeye etkiler	50d yüzünden nitelsiz CV'ler	1
	Rekabete etkisi yok	1
	Kadro garantisi motivasyonu artırıyor	3
	Üretkenlik ve çalışma kalitesi aynı	4
Akademik yayınların niteliği ve niceliğine yönelik etkiler	50d niteliği düşük yayınlar	3
	50d'nin niceliği artırıcı bir etkisi var	2
	Asıl etkili olan atama yükseltme kriterleri	1
	50d daha nitelikli yayına teşvik ediyor	2
	Kadro türü etken değil	2
	50d iş güvencesi konusunda kaygıya neden oluyor	7
Akademik geleceğe yönelik kaygı	50d hayat planı yaptırmıyor	2
	Senet yüzünden istemediğin yerde çalışma zorunluluğu	2
	İşsiz kalacak olmak meslekten soğutuyor	1
	Nitelikli akademisyenler her zaman iş bulur	2

Akademik geleceğe yönelik beklentiler	Kadro türü akademik geleceği etkilemez	1
	Adaletli çalışma ortamı	4
	Öğretmenlikten ziyade araştırmacı olmak	1
	Kısa sürede kadro almak	1
	Bilimsel düşünceyi yaymak	3
	50d'li olmak beklentileri yok etti	3
	Liyakat usulünün akademiye yerleşmesi	3
	Çalışmalarla insan hayatına dokunmak	2
	Daha iyi özlük hakları	1
Öneriler	Kadro çeşitliliği olmamalı	7
	50d'lilere 33a'lular ile eşit haklar	6

Bu kategorilerden “akademik güdülenmeye etkiler” kategorisine yönelik beş katılımcı görüş belirtmiştir. Belirtilen görüşler incelendiğinde, kadro garantisinin motivasyonu arttırdığını düşünen katılımcıların olduğu görülmüştür. Ayrıca 50d kadro türü nedeniyle niteliksiz CV'ler oluştuğunu ve kadro türlerinin rekabete etkisinin olmadığını düşünenler de bulunmaktadır.

“Kadro çeşitliliğinin akademik yayınların niteliğine ve niceliğine olan etkisi” kategorisinde 14 katılımcı görüş belirtmiştir. Bu görüşler incelendiğinde kadro çeşitliliğinin üretkenlik ve çalışma kalitesinde bir farklılığa neden olmadığını düşünenler kadar, 50d kadrosundaki araştırma görevlilerin düşük nitelikli yayınlar yaptıklarını düşünenlerin de olduğu görülmüştür. K13, bu durumu şöyle belirtmiştir:

“...50d’li kişiler kadro alabilmek için daha çok yayın yapma ihtiyacı duyuyor ve bu da niteliği düşük çalışmaların ortaya çıkmasına yol açıyor. 33a kadrosu ise nasılsa daimi kadro olarak düşünülerek gereğinden uzun bir sürede tamamlanması ile sonuçlanabiliyor.”

Katılımcılardan 50d kadrosunun akademik yayınların niteliği artırıcı etkisi olduğunu düşünenler olduğu gibi nitelik artırmada asıl etkili olması gerekenin atama yükseltme kriterleri olması gerektiğini düşünenler ve nitelikle ilgili olarak kadro türünün etken olmadığını düşünenler de bulunmaktadır. Kadro türünün etken olmadığını düşünen K7, bu durumu şöyle belirtmiştir:

“...bence kadro statüsüne göre akademik yayınların niteliğinin değişmemesi gerekir. Yani, bir araştırma görevlisi ister 50d ister 33a kadrosunda bulunsun yapacağı veya yaptığı yayının niteliğinin bu kadro statüsüne bağlı olmaması gerekir. Bununla birlikte, maalesef ülkemizdeki insanlar genel olarak rahata ulaştıklarında işlerini sanki biraz daha hafife alma eğiliminde oluyorlar. Belki de kadrosu 50d statüsünde bulunan bir araştırma görevlisi 33a’ya geçmek veya ileride daha iyi yerlere gelmek için daha nitelikli yayın yapma eğiliminde olabilir. Veya kadrosu 33aa statüsünde bulunan bir araştırma görevlisi nasıl olsa kadrom garanti diye düşünerek yaptığı yayınların niteliğinden ziyade niceliğine önem veriyor olabilir.”

“Akademik geleceğe yönelik kaygı” kategorisinde 14 katılımcı görüş belirtmiştir. Belirtilen görüşlerin büyük çoğunluğu, 50d kadrosunun iş güvencesi konusunda kaygıya neden olmasıdır. Bu durumu K10, şöyle ifade etmiştir:

“...50d kadrosundan 33a kadrosuna geçirilmeden önce, geleceğime yönelik kaygılarım vardı. Öncelikle, doktora sonrasında bir iş güvencesi olmadığından bu hem maddi hem de manevi açıdan endişe duymaya neden oldu. Geleceğe dönük plan yapmayı, nerede yaşayacağımı, ne zaman çocuk sahibi olacağın gibi önemli kararları bile almamı engelliyor.”

K15, 50d kadrosunun hem endişe verici olduğunu, hem de hayat planı yaptırmadığı üzerine görüşünü şöyle belirtmiştir:

“...doktora sonrası kadro bulamama korkusu var kesinlikle veya uzun süreli işsizlik dönemi geçirmek, özel kurumlarda cüzi miktarlar karşılığı çalışmak zorunda kalmak. Şu an 33a’lı olduğum için eskisi gibi işsiz kalmaya yönelik bir kaygı yaşamıyorum. Fakat akademik yaşam Türkiye’de zor ve adaletli olmadığı için kaygının hiçbir zaman yok olacağını düşünmüyorum.”

“Akademik geleceğe yönelik beklentiler” kategorisinde 19 görüş vardır. Bazı katılımcılar bu kategoride birden fazla görüş belirtmiştir. Bu görüşler incelendiğinde, bilimsel düşünceyi yaymak görüşünde olanlar, liyakat usulünün benimsenmesi gerektiğini düşünenler ve adaletli çalışma ortamı isteyenler ağırlıktadır. Katılımcılardan 50d statüsünde olup beklentisi olmayanlar da bulunmaktadır. K14, kadro türünün akademik geleceği etkilemediği inancında olup bu durumu şöyle belirtmiştir:

“...süreç içerisinde hem 50d hem 33a kadrosunda görevlendirilmiş oldum. Kadro türü akademik geleceğimden beklentilerimi etkilemedi. Kaliteli çalışmalar yapıp öğrenciler yetiştirerek alanıma katkıda bulunmak. Adaletli, insancıl bir çalışma ortamı istiyorum. Üniversitede “öğretmenlikten” çok araştırma, projeler içinde yer almak istiyorum.”

“Akademik geleceğe yönelik öneriler” kategorisinde 13 katılımcı görüş belirtmiştir. Belirtilen görüşlerden kadro çeşitliliğinin olmaması gerektiğine inananlar ve özlük haklarının eşit olması gerektiğine inanlar üzere iki grup oluşmuştur. Kadro çeşitliliğinin olmaması gerektiğini düşünen K1 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“...kadro çeşitliliği değil tek tip kadro olması gerektiğine inanıyorum.”

Özlük haklarının eşit olması gerektiğine inanan K11 ise görüşünü şöyle belirtmiştir:

“...bütün araştırma görevlileri aynı özlük haklarına sahip çalışmalı ve kimse ikinci sınıf vatandaşa muamelesi görmemeli.”

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada farklı kadro çeşitleriyle atanan araştırma görevlilerinin kadro çeşitliliği ile ilgili görüşlerinin ve tek tip kadro türüyle atamaya giden süreçte atama ölçütleri ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

İlk olarak katılımcılardan mesleklerini metafor olarak tanımlamaları istenmiş ve oluşan kategorilerin hepsinin mesleğe olumsuz bir bakış açısı içerdiği görülmüştür. Katılımcılar mesleklerini çok çalışma gerektiren ve pek çok güçlüğü sahip bir meslek olarak ifade etmişlerdir. Metaforların çoğu “güçlükler” ve “süreç” kategorilerindedir. Yalçın, Özoğlu Aydoğdu ve Dönmez (2016)'in öğretim elemanlarının araştırma görevlilerine ilişkin metoforik algılarını belirledikleri çalışmalarında, bu araştırmadaki metaforlara benzer metaforların yer aldığı görülmektedir. Bu kategorilerin, ilgili çalışmadaki karşılıkları ise, “çalışkan bir varlık olarak araştırma görevlisi” ve “yetişen/olgunlaşan bir varlık olarak araştırma görevlisi”dir.

Katılımcıların mesleğe ilişkin atama usullerinden memnuniyetleri incelendiğinde, 33a'lı araştırma görevlilerinin kadro güvencesi olması düşüncesiyle genellikle memnun oldukları görülmüştür. Bununla birlikte çıkan KHK'lar ile ÖYP'li araştırma görevlilerinin neredeyse hepsinin 33a kadrolarını kaybetmiş olması, mevcut kadroya olan güvenlerini bir ölçüde azaltmıştır. 50d'li katılımcılar ise bu kadro türünün daha fazla çalışmaya teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Bu da 50d'li katılımcıların, çalışmaya daha motivasyonlu olduklarının bir göstergesidir. Ayrıca 50d'li araştırma görevlileri, 33a'lı araştırma görevlileri ile karşılaştırıldıklarında kadro güvencesi olmaması nedeniyle belirsizlik yaşadıklarını, temel özlük haklarının farklılaştığını, meslek hayatlarında belirsizlik olduğunu belirtmişlerdir. Ek olarak 50d kadrosunun, araştırma görevlilerinin hem akademik ve hem de sosyal hayatlarını olumsuz etkilediği görülmektedir. Tek tip kadro türüne geçişte özlük hakları iyileştirilmiş bir kadro türünün araştırma görevlileri için daha güven verici olabileceği söylenebilir.

Araştırma görevliliğinde kadro çeşitliliğinin akademik geleceğe yönelik olası yansımalarına yönelik görüşleri özetlenecek olursa, genel görüş kadro garantisi olmasının motivasyonu arttırdığıdır. Kadrosu 50d kadro türünde bulunan katılımcıları, 33a kadrosunda bulunanlardan ayıran temel fark, 50d kadrosunun iş garantisi/kadro güvencesi olmaması nedeniyle bu kadro türünde atanmış araştırma görevlilerinin kaygı yaşamaları ve bu kaygının akademik hayatlarını etkilemesidir. Özkal (2010) çalışmasında, 50d'li araştırma görevlilerinin kadro konusunda endişeli olduklarını ve bu durumun da araştırma görevlilerinin motivasyonunu bozduğunu, 50d'li araştırma görevlilerinin işsiz kalma endişesinden dolayı kendilerini daha az hür olarak algıladıklarını belirtmiştir. Altay ve Tekin Epik (2016)'te benzer bir şekilde 50d'li araştırma görevlilerinin kadro güvencesizliğinden dolayı motivasyonlarının düşük olduğunu ifade etmiştir. Arı (2007) üniversiteden ayrılmayı en çok isteyen unvana sahip akademik personelin, araştırma görevlileri olduğunu belirtmiş, öğretim elemanı olmaktan en az memnun olan ve iş doyumunu en az olan akademik personelin yine araştırma görevlileri olduğunu göstermiştir. Bu araştırmada 50d kadro türünün kadro güvencesi sağlamaması, gelecek kaygısı oluşturması bulguları bakımından literatüre benzerdir.

Katılımcıların çoğu akademik yayınların kalitesinin, kadro türüne göre farklılaşmadığı görüşündedir. Akademik geleceğe yönelik en kaygı verici durum, kadro garantisinin/güvencesinin olmamasıdır. Ayrıca imzalanan yüklü senetler ve zorunlu görev de araştırma görevlileri için sorun oluşturmaktadır. Araştırmanın bu bulguları, Doğan (2013)'in ve Karakütük ve Özdemir (2011)'in bulgularını desteklemektedir.

Araştırma görevliliğine atanma ölçütlerinin yeterliliğine yönelik görüşler incelendiğinde, atama ölçütlerinin yetersizliği ortak görüş olarak belirlenmiştir. Araştırma görevliliğine atamada; hem giriş sınavına çağrılmada en etkili olan, hem de giriş sınavı sonrası değerlendirmede kullanılan ALES'le ilgili olarak ifade edilen en önemli problem, dönemden döneme güçlüğünün değişmesidir. Yabancı dil sınavının ise gerçek dil becerisini ölçmediği, güçlük düzeyinin dönemden döneme değiştiği ifade edilmiştir. Katılımcıların çoğu yabancı dil sınavının TOEFL gibi standart ve uluslararası geçerliği olan bir test şeklinde uygulanması gerektiği görüşündedir.

Katılımcıların neredeyse hepsi yazılı ve sözlü sınavların nepotizm (adam/akraba kayırmadan)'den ötesine gidemeyeceği inancında oldukları için "eğer adil olunacaksa" koşulu üzerinde durmuşlardır. Nepotizmin, örgütsel ilişkilere zarar veren bir durum olduğu ve uygulandığında mağduriyet yarattığı savunulmaktadır (Araşli, Bavik ve Ekiz, 2006; Ören, 2007). Araştırmanın bu bulgusu literatürü destekler niteliktedir. Ancak, Bülbül (2003) yaptığı araştırmada, araştırma görevlilerinin seçiminde öğretim üyelerinin kendi inisiyatiflerini kullanamadıklarını, araştırma görevlilerinin seçimindeki ölçütlerin alana yakın, nitelikli öğrencilerin akademisyen olarak programa alınmasına engel olduğunu ifade etmiştir. Bu ifade, araştırma bulgusundan farklılık göstermektedir.

Araştırma görevliliği bilimsel hayata adamın ilk aşamasıdır. Bu kadar ciddi ve önemli bir mesleğe alımda belirlenecek ölçütler, geçerliği ve güvenilirliği belirlenmiş testler aracılığıyla sağlanmalıdır. Bu bağlamda hem ALES gibi genel yetenek testlerinin, hem de dil becerisini ölçmek üzere kullanılan testlerin psikometrik özellikleri üzerinde çalışılmalıdır. Araştırma görevliliğine atamada geçerliği ve güvenilirliği belirlenmiş testlerden elde edilen puanların kullanılması, nitelikli akademik personel seçimi açısından oldukça önem taşımaktadır.

Araştırma görevlileri, akademik olarak kendilerini geliştirmeli, dünyayı takip edebilmeli, nitelikli akademik çalışma yapma becerisi kazanmalı ve bu kazanımlarını öğretim üyesi olduklarında da sürdürmelidirler. Araştırma görevlilerinin, özellikle dünyada alanlarıyla ilgili çalışmaları takip edebilmeleri için yabancı dil becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Yabancı dil öğretim elemanı yetiştirmede en önemli konulardan biri olarak görülmektedir (Korkut, Yalçinkaya ve Muştan 1999). Bu bağlamda iyi bir yabancı dil bilgisi ve bu bilgiyi ölçecek nitelikli testlere ihtiyaç vardır.

Araştırma görevliliğinde kadro çeşitliliğinin akademik geleceğe yönelik olası yansımalarına yönelik görüşler incelendiğinde, genel görüş kadro garantisi olmasının motivasyonu artırmasıdır. Araştırma görevlileri gelecek ve iş kaygısı yaşamadığı taktirde daha özgür düşünebilir ve hareket edebilirler. Bilime ve insanlığa kendini adanmış olan akademisyenlerin bilimsel çalışmaların ötesinde kadro sıkıntısı içine düşmeleri, odak noktalarını saptırmaktadır. Bununla birlikte

akademisyenliğin garanti bir meslek olarak algılanmasının; kişilerin akademik gelişimlerini ve üretkenliklerini olumsuz yönde etkileyebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak araştırma görevliliğine atamada kullanılan ölçütlerin yeniden gözden geçirilmeleri önerilebilir. Özellikle yabancı dil, dil becerisini tüm boyutlarıyla ölçen standart bir test ile belirlenmelidir. Diğer önemli bir ölçüt olan ALES'in dönemden döneme değişen güçlük düzeyi olduğu düşünüldüğünden, bu durumun gerçekten böyle olup olmadığı araştırılmalıdır. Mümkün olduğunca her dönem benzer güçlük düzeylerinde maddelere sahip standart testler aracılığıyla adayların genel yetenekleri belirlenebilir. Atama ölçütlerinden diploma notu üzerinde çalışılması gereken bir konudur. Ölçütlerin objektif ve kişiyi çok yönlü tanımaya yönelik (bilimsel etkinliklere katılma, kişilik testleri gibi) biçiminde düzenlenmesi önerilebilir.

Bir ülkenin geleceğini inşa edecek üniversitelerin, belki de en önemli unsuru olan akademisyenlerin pek çoğunun araştırma görevliliğinden geldiği dikkate alınmalıdır. Araştırma görevlilerinin nitelikli yayın yapmaları, katma değeri yüksek ürünler ortaya koyabilmeleri için gelecek kaygısı veya işsiz kalırım korkusu olmadan çalışabilecekleri ve kendilerini çok yönlü geliştirebilecekleri ortamlar ve buna uygun kadrolar sağlanmalıdır.

Kaynaklar

- Åkerlind, G. S. (2008). Growing and developing as a university researcher. *Higher Education*, 55(2), 241-254. doi: 10.1007/s10734.007.9052-x
- Akıtıcı, S. ve Öztürk, M. (2016). Araştırma görevlilerinin iş doyumlarının bireysel ve demografik açıdan incelenmesi: SDÜ örneği, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(2), 667-692.
- Altay, E. ve Tekin Epik, M. (2016). 50'd'li araştırma görevlilerinin iş güvencesizliği algısı ve iş tutumlarına etkisi: SDÜ İ.İ.B.F araştırma görevlileri üzerine bir uygulama, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 30(5), 1273-1288.
- Anıl, D., Ertuna, L. ve Uysal, İ. (2015). Türkiye'deki araştırma görevlilerinin sorunlarının ikili karşılaştırma yoluyla ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2). doi: 10.21031/epod.14618
- Arasli, H., Bavik, A., ve Ekiz, E. H. (2006). The effects of nepotism on human resource management, the case of three, four and five star hotels in Northern Cyprus, *International Journal of Sociologie and Social Policy*, 26(7/8), 295-308. doi: 10.1108/014.433.30610680399
- Arı, A. (2007). Üniversite öğretim elemanlarının sorunları. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 66-74.
- Bakioğlu, A. ve Yaman, E. (2004). Araştırma görevlilerinin kariyer gelişimleri: engeller ve çözümler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 1-20.
- Bülbül, T. (2003). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde görev yapan öğretim üyelerinin lisansüstü öğretime öğrenci seçme sürecine ilişkin görüşleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 167-174.
- Coaldrake, P., & Stedman, L. (1999). *Academic Work in the Twenty-First Century: Changing roles and policies*. Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs

- Doğan, D. (2013). Yeni kurulan üniversitelerin sorunları ve çözüm önerileri, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3), 108-116. doi: 10.5961/jhes.2013.065.
- Halıcı, A., Ötcan, C. Ç. ve Tekkurşun Demir, G. (2017). Öğretim üyesi yetiştirme programı (ÖYP) ile atanan araştırma görevlilerinin statülerinin değiştirilmesine yönelik akademisyen görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2730-2747. doi:10.14687/jhs.v14i3.4774.
- Hey, V. (2001). The construction of academic time: sub/contracting academic labour in research. *Journal of Education Policy*, 16(1), 67-84. doi: 10.1080/026.809.30010009831.
- Hobson, J., Jones, G., & Deane, E. (2005) The research assistant: silenced partner in australia's knowledge production? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(3), 357-366, doi: 10.1080/136.008.00500283890.
- Karakütük, K. ve Özdemir, Y. (2011). Bilim insanı yetiştirme projesi (biyep) ve öğretim üyesi yetiştirme programı'nın (öyp) değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 26-38.
- Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 94-114.
- Korkut, H. Yalçınkaya, M. ve Muştan T. (1999). Araştırma görevlilerin sorunları. *Eğitim Yönetimi*, 17, 19-36.
- Merriam, S. B., & Tisdell E.J. (2016). *Qualitative research: A guide to desing and implementation*. ABD: John Wiley & Sons.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. California: SAGE Publications.
- Ören, K. (2007). Sosyal sermayede güven unsuru ve işgücü performansına etkisi, *Kamu-İş*, 1(9), s.71-90.
- Özkal, F. M. (2010). *Akademik personel yetiştirme sürecini baltalayan sabıkalı istihdam maddesi: 50/d*. Cumhuriyetimizin Yüzüncü Yılına Doğru Üniversite Vizyonumuz Sempozyumu, 16-18 Nisan 2010, Ankara.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc.
- Resmi Gazete, (2018a). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/03/20180306-11.htm> adresinden edinilmiştir.
- Resmi Gazete, (2018b). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/11/20181109-3.htm> adresinden edinilmiştir.
- Resmi Gazete, (2018c). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/06/20180607-15.htm> adresinden edinilmiştir.
- Resmi Gazete, (2019). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/10/20191003-2.htm> adresinden edinilmiştir.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayın.
- Tekin, E. ve Birincioğlu, N. (2017). Araştırma görevlilerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin kadro türü ve demografik özellikler açısından incelenmesi. *International Journal Of Economic & Administrative Studies*, (19). doi: 10.18092/ulikidince.277858.
- Yalçın, M., Özoğlu, E. A. ve Dönmez, A. (2016). Öğretim elemanlarının araştırma görevlisi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 41(185). doi: 10.15390/EB.2016.4435.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research*. London: Sage Publication.
- YÖK (2018). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.doc> adresinden edinilmiştir.

Beliren Yetişkinlikte Bağlanma Stilleri ile Yaşam Doymu Arasındaki İlişkide İhtiyaç Doyumunun Aracı Rolü

The Mediating Role of Need Satisfaction in Relationship Between Attachment Style and Life Satisfaction in Emerging Adulthood

Esra BAKİLER* 
Ayşin SATAN** 

Öz

Bu araştırmanın amacı bağlanma stilleri ve yaşam doymu arasındaki ilişkide ihtiyaç doymunun aracı rolünü incelemektir. Bu amaçla Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi’de öğrenimine devam eden, yaşları 18-24 arasında değişen 132 si erkek, 187 si kız toplam 329 üniversite öğrenciden veri toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak Bağlanma Stilleri Ölçeği, Yaşam Doymu Ölçeği ve İhtiyaç Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Yol analizi sonuçları, katılımcıların yaşam doyumlarının hem bağlanma stilleri hem de temel psikolojik ihtiyaçların doymu değişkenleri tarafından anlamlı bir şekilde yordandığını göstermiştir. Bağlanma stilleriyle yaşam doymu arasındaki ilişkide aracılık etkisi incelenen ihtiyaç doymunun, sadece güvenli ve saplantılı bağlanma stilleri için kısmi aracı etkisinin olduğu gözlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular alanyazın ışığında tartışılmış ve gelecekteki araştırmalara yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bağlanma, beliren yetişkinlik, ihtiyaç doymu, yaşam doymu.

Abstract

The aim of this study is to investigate the mediating role of need satisfaction in the relationship between attachment styles and life satisfaction. For this purpose, data were collected from a total of 329 university students, 132 male and 187 female, aged 18-24, who were studying at Marmara University Atatürk Education Faculty. Attachment Styles Scale, Satisfaction with Life Scale

* Öğr. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
E-posta: esra.bakiler@marmara.edu.tr

** Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
E-posta: aysin.satan@marmara.edu.tr

and Need Satisfaction Scale were used as data collection tools. The results of the path analysis showed that life satisfaction of participants was significantly predicted by both attachment styles and satisfaction of basic psychological needs. The mediation effect of the relationship between attachment styles and life satisfaction was found to be a partial mediator effect only for secure and preoccupied attachment styles. The findings of the research were discussed in the light of the literature and some suggestions were made for future research.

Keywords: Attachment, emerging adulthood, need satisfaction, life satisfaction.

Summary

Introduction

Increasing interest in life satisfaction and its sources has recently occurred. Life satisfaction is one of the most important indicators of individual well-being; it is a measure of well-being, the satisfaction one has in relationships with others, and the perceived ability to cope with daily life. Life satisfaction is not an individual's momentary emotional state but one's judgments on how life as a whole is; namely, it is a cognitive assessment. Many features highly correlated with life satisfaction are also associated with attachment orientations. The first researcher to draw attention to the attachment between newborns and care giver is Bowlby (1969). According to the theory, attachment basically occurs by babies using their parents as a safe and emotionally accessible base while exploring their environment. Based on these interactions, the concept of self-esteem develops through internal working models or schemes. Through this structure they give the meaning to the world. Attachment research had been limited to infancy and childhood for many years, but recently has been tested on adulthood. Research has shown that more complementary attachment in infancy leads to reciprocity of attachment in adulthood and attachment in romantic love, care, and sexuality. The dimensions of adult attachment styles in the literature are: secure, anxious, and avoidant. This study uses Bartholomew and Horowitz's (1991) model. Bartholomew and Horowitz (1991) formed the four-category attachment model (i.e., secure attachment, preoccupied attachment, dismissive attachment, and fearful attachment) by combining the internal working models. Secure attachment is associated with positive psychosocial characteristics and life satisfaction. One factor affecting individual well-being is need satisfaction (La Guardia et al., 2000).

Therefore, the research hypotheses are as follows:

- 1) A direct relationship exists between attachment styles and life satisfaction.
- 2) The mediating effect of need satisfaction has a significant level in the relationship between attachment styles and life satisfaction.

Theoretical Framework. A considerable volume of literature is found on attachment styles in both Turkish and other languages. Although no consensus exists on the relationship between demographic variables and attachment styles, most research has shown secure attachment styles

to be associated with positive life experiences and insecure attachment styles to be associated with negative life experiences. The research has shown secure attachment to be related to getting more satisfaction from close relationships; having high ego resistance, less stress, higher perceptions of social support, high academic and intellectual ability, and high self-esteem and social skills; helping cope with negative emotions; and protecting the individual from adverse events. Insecure attachment is related to depression, low self-esteem, and physiological health problems. One of the most important factors that ensure secure attachment is need satisfaction. According to psychoanalytic theory, which is based on attachment theory (Bowlby, 1969), needs should not be suppressed. Another additional theory on need satisfaction is Maslow's theory of need hierarchy. Ryan and Deci's (2000) theory argues autonomy, competence, and relevance to be the three main psychological factors. This study aims to investigate the mediating role of need satisfaction on the relationship between attachment styles and life satisfaction. Although research is found to have examined the relationship among life satisfaction, need satisfaction, and attachment behavior through various aspects, a limited number of studies is found to have simultaneously investigated life satisfaction from the viewpoint of need satisfaction and attachment theory.

Method

This study is a correlational research that investigates the direct and indirect relationships among university students' attachment styles, need satisfaction, and life satisfaction. In this context, the study has used structural equation modeling (SEM), which is frequently used in correlational research because it allows researchers to simultaneously examine predictive relationships (Bayram, 2010; Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2010). The sample group consists of 329 university students at Marmara University's Faculty of Education. Of the participants, 187 are female and 132 are male. The study administers the Relationships Scale Questionnaire (Sümer ve Güngör, 1999), Satisfaction with Life Scale (Köker, 1991) and Need Satisfaction Scale (Bacanlı ve Cihangir-Çankaya, 2003).

Findings and Discussion

The findings from the study have confirmed the first hypothesis suggesting a direct relationship between attachment styles and life satisfaction. When examining the study's findings, a positive relationship is found to be present between secure attachment and life satisfaction, and a negative relationship between insecure attachment and life satisfaction. Another finding of the study is that the satisfaction of adults' basic needs appears to increase life satisfaction. This finding is consistent with previous research findings. When examining the main purpose of the study, which is the mediating effect of need satisfaction on the relationship between attachment styles and life satisfaction, the variable of need satisfaction is seen to have a mediating effect on secure attachment and preoccupied attachment styles. With respect to insecure attachment styles, need satisfaction only plays a partial mediating role on the preoccupied attachment style. The fact that the preoccupied attachment style is more related to life satisfaction than other insecure attachment styles may be based on cultural reasons. Research has shown attachment anxiety

(including preoccupied and fearful attachment) to be more common in collectivist cultures, while higher binding avoidance is more common in individualist cultures. Collectivist cultures attach importance to interdependence and social cohesion rather than autonomy or competence. In these cultures, insecure attachment styles continue to function as they better meet these demands.

The fact that the importance of attachment styles diminishes when need satisfaction comes into effect is in fact a finding that life events can change attachment styles and the dynamic structure of attachment. The study's findings also show the mechanisms underlying individual life satisfaction to differ with insecure attachment styles. Investigating the effect of the mediating variables on the relationship between attachment styles and life satisfaction will also facilitate mental health professionals' work in their field of practice in terms of intervention. Instead of trying to change the more difficult processes of attachment styles, one can focus on satisfying the individual's needs. This indicates that increasing the needs satisfaction of individuals who are secure and obsessed with attachment can make a difference in their lives.

Giriş

Yaşam doyumu ve kökenlerine dair son yıllarda artan bir ilgi vardır. Yaşam doyumu kavramı bireylerin iyi oluşunun en temel göstergelerindedir (Dolan, Peasgood ve White, 2008). Yaşam doyumu iyi oluşun bir ölçütüdür ve bireyin başkalarıyla olan ilişkilerinde doyumu, bireyin benlik algısı ve günlük yaşamla başa çıkabilme yeteneğine dair algısı gibi ölçütlerle değerlendirilebilir. Bireyin anlık duygu durumu değil, bir bütün olarak hayatının nasıl olduğuna dair yargılarıdır yani bilişsel bir değerlendirmedir (Diener, 1994; Diener ve Diener, 1995). Bu yüzden bireyin sübjektif ve anlık duygusal durumunu gösteren mutluluk kavramından farklıdır (Whalen, 2016). Yaşam doyumu bireyin kendi yaşamıyla barışık olmasını, yaşadıklarını onaylamasını, bundan razı olmasını ve tüm hepsiyle mutlu olmasını içerir (Sumner, 1996). Yapılan bazı araştırmalar yaşam doyumunun yüksek benlik saygısı, başarı, daha az stres, daha az yalnızlık, daha az depresyonla ilişkili olduğunu yani yaşam doyumunun psikolojik sağlıkta önemli bir rol oynadığını göstermiştir (Çivitçi, 2012; Dolan ve diğ., 2008; Proctor, Linley ve Maltby, 2009). Yaşam doyumunu artıran faktörlere bakıldığında, yaş, cinsiyet ve etnik köken gibi demografik değişkenlerin yanı sıra, güvenli bağlanma (Bulut, 2017; Demirel, 2018; Lavy ve Littmann – Odavia, 2011; La Guardia, Ryan, Couchman ve Deci, 2000; Özer, 2009; Turp, 2017; Wearden, Lambertson, Crock ve Walsh, 2005; West, 2018), ihtiyaç doyumu (Cihangir Çankaya, 2009; Özer, 2009; Wei, Shaffar, Young ve Zakalik, 2005), iyimserlik ve bilinçli katılım ve bilinçli farkındalık (Özdoğan, 2019), benlik saygısı (Kirişoğlu, 2016) gibi bir takım psikososyal faktörlerin de etkili olduğu görülmektedir.

Yaşam doyumuyla yüksek ilişkili olan birçok özellik bağlanma yönelimleriyle de ilişkilidir (Mikulincer ve Shaver, 2007). Bağlanmanın bebek bakıcı arasındaki ilişkisine ilk dikkat çeken isim Bowlby (1969) olmuştur. Bu kurama göre, bağlanma temel olarak bebeklerin çevrelerini keşfederken ebeveynlerini 'güvenli ve duygusal olarak ulaşılabilir bir üs' olarak kullanmalarıyla gerçekleşir. Bu etkileşime dayalı olarak, birey içsel çalışma modelleri ya da şemaları, öz değer kavramını geliştirir ve bunlar birey için dünyayı algılamak için kullandığı araçlar olurlar. Bağlanma araştırmaları uzun

yıllar bebeklik ve çocukluk dönemi ile sınırlı kalırken, sonradan yetişkinlik yılları için de sınanmaya başlamıştır. Yapılan araştırmalar daha tamamlayıcı özellik taşıyan bebeklik dönemi bağlanmasına oranla yetişkinlikteki bağlanmanın romantik sevgi bağlanması, bakım ve cinsellik içerdiğini göstermişlerdir (Sümer ve Güngör, 1999).

Alanyazında yetişkin bağlanma stilleri güvenli, kaçınan, kaygılı-kararsız ben ve diğerleri hakkındaki içsel modellere dayalı farklı bağlanma boyutları (Bartholomew ,1990) ya da sıklıkla karşılaşıldığı gibi kaygı ve kaçınma boyutları olarak kategorize edilmektedir. Bu araştırmada Bartholomew ve Horowitz'in (1991) modeli esas alınmıştır. Bartholomew ve Horowitz (1991), bu içsel çalışma modellerini bir araya getirerek dörtlü bağlanma modelini oluşturmuşlardır.

- 1) Güvenli Bağlanma: Olumlu benlik ve olumlu başkaları algısına sahiptirler. Güvenli bağlanan bireyler kendilerini sevmeye değer görmekte ve başkalarına dair de olumlu beklentilere sahip olmaktadır. Bu stile sahip bireyler, hem ilişki kurabilir hem de özerk kalabilir (Sümer ve Güngör, 1999) . Güvenli bağlanma stiline sahip olan bireylerin ilişkileri karşılıklı güven ve taahhüde dayalıdır (Fralely ve Davis, 1997). Bu bireyler daha yüksek benlik saygısına sahiptirler (Çelik, 2004).
- 2) Saplantılı bağlanma: Olumsuz benlik ve olumlu başkaları algısına sahiptir. Bu stile sahip bireyler, sıklıkla kendilerini değersiz hissederler ve sevmeye değer bulmazlar. Yakın ilişkilerde kendini doğrulama ve kanıtlama eğilimindedirler. Reddedilme ve terkedilme korkusu yaşarlar. Sürekli olarak onay alma ihtiyacındadırlar. Saplantılı bağlanan bireyler kendi bağlanma gereksinimlerinin yeterince doyurulmadığına ve ebeveynlerinin sevgisini kazanamadıklarına inanmaktadır. Yakın ilişkilerde öfke, nefret, kıskançlık ve sevginin birbirinin yerini aldığı bağlanma stilidir (Landy, 2002).
- 3) Kayıtsız bağlanma: Bu bağlanma stiline sahip bireyler olumlu benlik ve olumsuz başkaları algısına sahiptirler. Bu bağlanma stiline sahip bireyler yakınlık kuramazlar, yüksek öz saygı ve özerkliğe sahiptir ve duygularını göstermekten hoşlanmazlar (Bartholomew vd., 2001). Bağımsız ve öz yeterli olmak, bu bağlanma stiline sahip bireylerin en fazla önem verdiği özelliklerdir (Bookwala, 2002)
- 4) Korkulu bağlanma: bu bağlanma stiline sahip bireyler olumsuz benlik ve olumsuz başkaları algısına sahiptir. Bu bireyler sosyal açıdan kaçınırlar, başkaları tarafından kabul edilmeyi isterler ama aynı zamanda reddedilme korkusu yaşarlar. Reddedilmemek için de ilişkilere hiç başlamamayı seçerler. Öz güvenleri düşük olduğu için problemlerle başa çıkmakta zorlanırlar (Arslan, Arslan ve Arı, 2012).

Bağlanma stilleriyle ilgili hem Türkçe hem de yabancı hatırı sayılır bir literatür vardır. Demografik değişkenler ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkide bir fikir birliği olmasa da farklı kültürlerde yapılan araştırmaların çoğu güvenli bağlanma stillerini olumlu, güvensiz bağlanma stillerinin ise olumsuz yaşam deneyimleri ilişkilendirmektedir. Yapılan araştırmalar, güvenli bağlanmanın arkadaş edinmeyi ve sosyal katılımı kolaylaştırmak (Parade, Leerkes ve Blankson, 2010 Akhunlar, 2010), yakın ilişkilerden daha fazla doyum almak (Feeney ve Monin, 2008);

yüksek ego direnci, (Gültekin ve Arıcıoğlu, 2017); daha az sıkıntı ve daha yüksek sosyal destek algısı (Berk, 1993; Kobak ve Scerry, 1998); yüksek akademik ve entelektüel yetenek (Fass ve Tumban, 2002, Türktan ve Savran, 2012); yüksek benlik saygısı (Çelik,2004; Çeçen, 2017; Haleplioğlu, 2017; Terzi ve Cihangir Çankaya,2009); sosyal beceri ve özgüven (Deniz, Hamarta ve Arı, 2005; Türktan ve Savran, 2012); olumsuz duygularla başa çıkma (Hayali Emir, 2014; Demir, 2017; Kara, 2016; Pamir Arıkoğlu, 2003) gibi olumlu özelliklerle ilişkili olduğunu ve bireyi olumsuz etkileyen olaylardan koruduğunu göstermektedir. Güvensiz bağlanmanın ise, depresyon (Amado, 2005; Bakersmans-Kranenburg ve van Ijzendoorn, 2009; Demirel, 2018; Keklik, 2011; Yedilioğlu, 2017), alektisimi (Aktay, 2014; Tepeli Temiz, 2017), düşük benlik saygısı (Foster, Kernis ve Goldman, 2007) fizyolojik sağlık problemleri (McWilliams ve Bailey, 2010); öfkeyi içe yönlendirme ve öfkeyi kontrol edememe (Tanış, 2014) ilişkili olduğu görülmüştür.

Olumlu psikososyal özelliklerle yakından ilgili olduğu görülen güvenli bağlanmanın nasıl ortaya çıktığı sorusu bu noktada önemli görünmektedir. Bağlanma stilini belirleyen faktörlerden biri ihtiyaç doyumudur ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılandığı ortamlarda bireyler daha fazla güvenli bağlanma sergilemektedir (La Guardia vd., 2000). Bağlanma kuramının da dayandığı psikanalitik kuram da dahil olmak üzere, psikolojide bireylerin ihtiyaçların karşılanması bazı kuramların temel konularını oluşturmuştur. Bağlanma kuramı (Bowlby, 1969) ve Maslow'un (2001) işlevlerinden biri ihtiyaçların karşılanmasıdır. İnsanların iyi oluşları için ihtiyaçlarının karşılanmasının gerektiği söyleyen bir diğer kuram da öz-belirleme kuramıdır (Ryan ve Deci, 2000). Ryan ve Deci (2000) kuramlarında özerklik, yeterlik ve ilişkili olmanın üç temel psikolojik ihtiyaç olduğunu öne sürmektedirler. *Özerklik* kendi davranışlarını düzenleme ve kendini yönetme ve iradeye (Ryan, 1993), *yeterlik* kişinin yaptığı işten doyum alarak yeteneklerini geliştirmesi ve kapasitelerini en üst düzeyde kullanarak başa çıkması gereken meselelerin üstesinden gelmesine (White, 1959) ve *ilişkili olma* bireyin yaşamındaki diğer önemli kişilerle yakın ve bağlantılı olmasına (Deci ve Ryan, 1985) işaret etmektedir. Kaygılı ve kaçınan bağlanma stillerine sahip bireylerin, ihtiyaçları söz konusu olduğunda zayıf ebeveyn ya da partner desteği aldıkları bulgulanmıştır (Şendil, 2012). Bebeklerin ihtiyaçlarına tam cevap veremeyen ya da tutarsız bakım verenler kaygılı – kararsız (Pietromonaco ve Feldman Barrett, 2000), ihtiyaçlarını doyurmayı reddeden bakım verenler ise kaçınan bağlanma stillerine sahip bireylerin yetişmesine neden olmaktadır (Mikulincer, Shaver ve Pereg, 2003). Bu ortamda büyüyen bireyler kendine güvenleri ve duygusal dayanıklılık kapasitelerinde eksiklik olan bir benlik algısı geliştirmektedirler (Weinfield, Sroufe, Egeland ve Carlson, 1999). Tutarsız ve güvenilmez ortamlarda olan bireyler tehditlere karşı aşırı bir duyarlılık geliştirirler (çünkü tehditlerle etkili bir şekilde ilgilenecek/destek verecek bir kişiden yoksundurlar. Aynı zamanda bu bireyler partnerlerinin erişebilirliğine ve yakınlığına karşı aşırı bir duyarlılık geliştirirler ve yapışıklık derecesinde bir yakınlık arzu ederler. Diğer taraftan yakınlık, destek ve koruma ihtiyaçları konusunda tutarlı fakat sıklıkla olumsuz (örn. soğuk, mesafeli, öfkeli) tepki alan bireyler kaçınan bağlanma geliştirirler. Bu bireylerin olumlu ya da olumsuz duygularını ifade etmesi desteklenmez. Etrafında duyguları konusunda destek alacağı kimsenin olmadığına gören birey, destek aramak yerine dürtüsel olarak kendine döner (Bowlby, 1982). Süreç içerisinde de başkalarından yakınlık, destek ve rahatlık ihtiyacını gitgide

azaltır (Mikulincer ve Shaver, 2003). Özetle kaygılı ve kaçınan bireyler ihtiyaçlarından dolayı cezalandırılacaklarını ya da ihtiyaçlarının dikkate alınmayacağı düşüncesine sahipken, güvenli bağlanan bireyler ihtiyaçlarını açık bir şekilde ve doğrudan ifade etme konusunda isteklidirler.

Bu araştırmada yaşam doyumunu etkileyen faktörlerden bağlanma stilleri ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkide yaşam doyumunu etkileyen bir diğer faktör olan ihtiyaç doyumunun aracı rolü incelenecektir. Alanyazında yaşam doyumunu, ihtiyaç doyumunu ve bağlanma stillerini farklı yönleriyle inceleyen araştırmalar olmasına rağmen, bağlanma davranışını ihtiyaç kuramı çerçevesinden ele alan araştırma sayısı sınırlıdır (Akbağ ve Ümmet 2018.; LaGuardia vd., 2000, Leak ve Cooney, 2001; Özen, 2009; Wei, Shaffer, Young ve Zakalik, 2005). Araştırmanın çalışma grubu, beliren yetişkinlik döneminde bulunan üniversite öğrencileridir. Beliren yetişkinlik dönemi yaklaşık 18-25 yaşları arasında kalan ve ergenlikten yetişkinliğe geçiş ifade eden bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukluktan ergenliğe geçiş biyolojik standartlarla belirlenirken, ergenlikten yetişkinliğe geçiş kültürel standartlarla belirlenmektedir (Santrock, 2014). Arnett (2006), beliren yetişkinliğin aşağıdaki beş özellikle karakterize olduğunu söylemektedir.

1. Kimlik arayışı: Bu dönemdeki bireyler romantik ilişkilerindeki ve iş yaşamlarındaki kimliklerinde önemli değişimler yaşarlar.
2. İstikrarsızlık: Mekân değişikliğinin çok yaygın olduğu bir dönemdir. Eğitim, romantik ilişkiler ve iş konusunda belirsizlikler vardır.
3. Kendine odaklanma: Bu dönemde bireyler sosyal sorumluluklar ve görevleri sınırlamaları gerektiği konusunda dair inanca sahiptir ve bu onlara özerklik sağlar.
4. İki arada hissetmek: Kendilerini ne tam çocuk olarak görürler ne de tam yetişkin olarak görürler.
5. Fırsatlar dönemi: Yaşamlarını daha iyi bir yöne götürebilecekleri bir dönemdir.

Beliren yetişkinlik tüm kültürlerde gelişimi karakterize etmemesine rağmen, özellikle yetişkin davranışlarının ertelendiği kültürlerde bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır (Kins ve Beyers, 2010). Atak, Tatlı, Çokamay, Büyükpabuşçu ve Çok (2016) tarafından yapılan araştırma Türk toplumunun tamamı için olmasa bile üniversite öğrencilerini de kapsayan belirli bir kesim için, beliren yetişkinliğin bir gelişim dönemi olarak ortaya çıktığını göstermektedir. Dolayısıyla araştırmanın katılımcılarını oluşturan üniversiteli öğrencilerin beliren yetişkinlik döneminde olduğu kabul edilebilir. Yapılan boylamsal bir araştırma askerlik hizmeti, evlilik, yüksek öğrenim, dini bağlantılar ve iş fırsatlarının beliren yetişkinlik döneminde yaşamın yönünü pozitif etkileyebilecek şekilde etkili olabileceğini göstermiştir (Masten, Obrodovic ve Burt, 2006). Yani bu bireylerin bir anlamda, özerklik (iş bulma, yüksek öğrenim), yeterlik (askerlik hizmeti, iş bulma) ve ilişkide olma (dini bağlantılar, evlilik) ihtiyaçları karşılanmıştır. Bu amaçla bu araştırmada kültürel yapının özelliklerinin başlangıcını belirlediği dönem olduğundan temel ihtiyaçların daha farklı bir anlam kazandığı beliren yetişkinlik dönemi seçilmiştir. Alanyazın yaşam doyumunu etkileyen faktörlerden birinin bağlanma stilleri olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada bağlanma stiline bireyin ihtiyaç doyumunu etkilediğinden dolayı yaşam doyumunu

etkilediği düşünülmektedir. Buradan hareketle araştırmanın hipotezi bağlanma stilleriyle yaşam doymu arasındaki ilişkide ihtiyaç doymunu ihtiyaç doymunun aracı rol oynadığıdır.

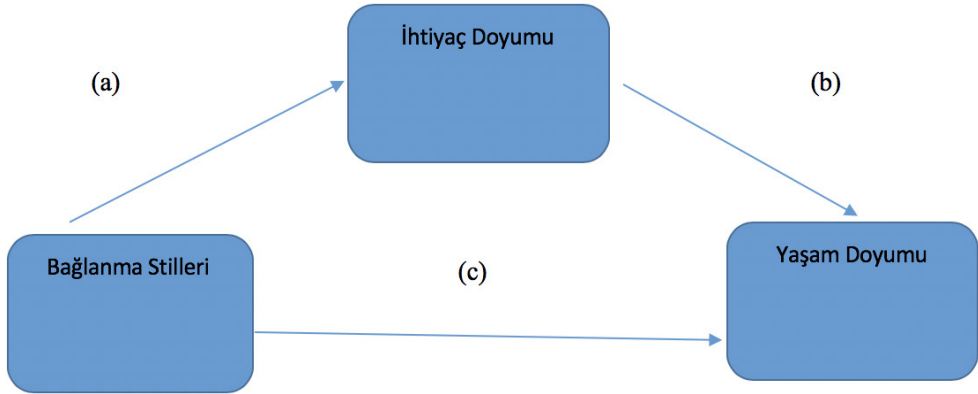
Buradan hareketle bu araştırmanın hipotezleri aşağıdaki gibidir:

- 1) Bağlanma stilleri ve yaşam doymu arasında doğrudan bir ilişki vardır.
- 2) Bağlanma stilleri ile yaşam doymu arasındaki ilişkide ihtiyaç doymunun aracılık etkisi anlamlı düzeydedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri, ihtiyaç doymaları ve yaşam doymaları arasında doğrudan ve dolaylı ilişkiyi araştıran bu çalışma teorik bir modeli test etmeye yönelik nicel desenlerden tarama modelinde betimsel bir araştırma niteliğindedir. Araştırmada, üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ve yaşam doymaları arasındaki ilişkide ihtiyaç doymunun aracılık rolünü açıklamaya yönelik geliştirilen teorik model test edilmektedir. Modeli sınamaya işlemi yapısal eşitlik modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sınanan model Şekil-1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırma modeli

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni bağlanma stilleri, bağımlı değişkeni ise yaşam doymu, aracı değişken ise ihtiyaç doymudur. Bir değişkenin aracı değişken olabilmesi için a) Bağımsız değişkenin aracı değişken üzerine etkisi olmalıdır b) aracı değişkenin bağımlı değişken üzerine etkisi olmalıdır ve c) a ve b yolları kontrol altına alındığında, bağımlı ve bağımsız değişken arasında önceden varolan ilişki anlamlı bir şekilde değişmelidir. Şekil 1'deki c yolu bağımsız

değişkenin bağımlı değişken üzerine aracı değişkenlik yoluyla dolaylı etkisi olarak açıklanabilir. (Bayram, 2010; Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2010)

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları 2016-2017 yılında Marmara Üniversitesi'nde öğrenim gören yaşları 18-24 arasında değişen 329 (197 kız 132 erkek) öğrencidir. Katılımcıların sınıflara, cinsiyetlere ve yaşa göre dağılımları aşağıdaki gibidir.

Tablo 1
Katılımcıların Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kadın	197	59,9	59,9	59,9
	Erkek	132	40,1	40,1	100,0
	Total	329	100,0	100,0	

Tablo 2
Katılımcıların Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıf		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	birincisınıf	112	34,0	34,0	34,0
	İkincisınıf	79	24,0	24,0	58,1
	ucuncusınıf	69	21,0	21,0	79,0
	dortcusınıf	69	21,0	21,0	100,0
	Total	329	100,0	100,0	

Tablo 3
Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımı

Yaş		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	onsekiz	24	7,3	7,3	7,3
	ondokuz	54	16,4	16,4	23,7
	yirmi	69	21,0	21,0	44,7
	yirmibir	66	20,1	20,1	64,7
	yirmiiki	82	24,9	24,9	89,7
	yirmiüç	25	7,6	7,6	97,3
	yirmidört	9	2,7	2,7	100,0
	Total	329	100,0	100,0	

Veri Toplama Araçları

İhtiyaç Doyumu Ölçeği (İDÖ)

İhtiyaç Doyumu Ölçeği (İDÖ), öz-belirleme kuramına dayalı olarak bireylerin ihtiyaç doyumlarını belirlemek amacıyla Deci ve Ryan (1991) tarafından geliştirilmiştir. İDÖ, Bacanlı ve Cihangir-Çankaya (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Yedi dereceli likert tipi bir değerlendirmeye sahip olan İDÖ yirmi bir maddeden oluşmaktadır. İDÖ özerklik, yeterlik ve ilişkili olma olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .83 olarak belirlenmiştir. Alt faktörlere ilişkin iç tutarlık katsayıları özerklik için .71, yeterlik için .60 ve ilişki olma için .74 olarak belirlenmiştir. İDÖ'nün yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Elde edilen bulgular üç faktörlü yapının Türk örneğinde geçerli olduğunu göstermektedir. Ölçme aracından elde edilen yüksek puanlar bireylerin psikolojik ihtiyaçlarının doyurulduğunu, düşük puanlar ise ihtiyaç doyumunun artış gösterdiğini ifade etmektedir (Bacanlı ve Cihangir-Çankaya, 2003).

İlişki Ölçekleri Anketi (İÖA)

Griffin ve Barthelmeow'un 1994'te geliştirdiği " Relationship Styles Questionnaire", 30 maddeden oluşmaktadır ve farklı maddeler toplanarak dört bağlanma stilini (güvenli, kayıtsız, korkulu, saplantılı) ölçmeyi amaçlamaktadır. Türkiye için 1999 yılında Sümer ve Güngör tarafından güvenilirlik ve geçerlilik çalışması yapılan 7'li likert tipinde bir ölçektir. Ölçekteki 17 madde bağlanma stili için kullanılırken; diğerleri bağlanma boyutları ve Collins ve Read'in 3 faktörünü (yakınlık, dayanma, kaygı) ölçmek için kullanılmaktadır. Alt ölçeklerine ait iç tutarlılık katsayıları ise alfa .27 ile .61 arasında değişmektedir. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği yeterli düzeyde; .78 bulunmuştur. Varimax rotasyon kullanılarak yapılan analizlerde özdeğeri 1'in üzerinde iki faktörde edilmiştir, literatürle tutarlılık göstererek karşıt bağlanma stilleri aynı faktörde toplanmıştır. Testin yapı geçerliliği yüksektir. İÖA ile yürütülen analizde birinci faktör varyansın %43'ünü, ikinci faktör ise %33'ünü açıklamaktadır (toplam %76). Birinci faktörde güvenli stil - .84, korkulu stil .80 faktör yükü ile, ikinci faktörde ise kayıtsız bağlanma stili .76, saplantılı bağlanma stili - .84 faktör yükü ile yer almıştır (Sümer ve Güngör, 1999).

Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ)

Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ) Diener ve arkadaşları tarafından 1985 yılında geliştirilmiştir. Genel yaşam doyumunu ölçmeyi amaçlayan ölçek 5 maddeden oluşmakta ve her madde 7'li derecelendirme sistemine göre cevaplandırılmaktadır. Ölçekten alınan puanların artması genel yaşam doyumunun arttığını göstermektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Köker (1991) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun madde-test korelasyonları 0.71 ve 0.80 arasında değişmektedir. Test-tekrar test katsayısı ise 0.85 bulunmuştur (Köker, 1991). Yetim'in (2003) yaptığı çalışmada ise ölçeğin Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı 0.86 ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise 0.73 bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı bu çalışmada 0.83 olarak bulunmuştur.

İşlem

Bu araştırmada bağlanma stilleri, ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide ihtiyaç doyumunun aracı rolünü açıklamak üzere geliştirilen teorik model, LISREL programı kullanılarak yapısal eşitlik modeliyle test edilmiştir

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde çalışmada ortaya konulan problem durumuna ilişkin elde edilen verilerin analiz ve yorumlarına yer almaktadır. Bu doğrultuda bağlanma stillerine ait dört alt boyut ve ihtiyaç doyumunun, yaşam doyumu ile ilişkisi “yol diagramları ve yol analizi” yardımıyla ortaya konulmuştur. Bu çalışmada ise yapılan literatür taramaları sonucunda bağlanma stilleri alt boyutlarının ve ihtiyaç doyumunun ayrı ayrı yaşam doyumunu etkilediğine ilişkin modelleri oluşturarak aralarındaki sebep sonuç ilişkileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Tablo 4*Değişkenlerin Korelasyonları*

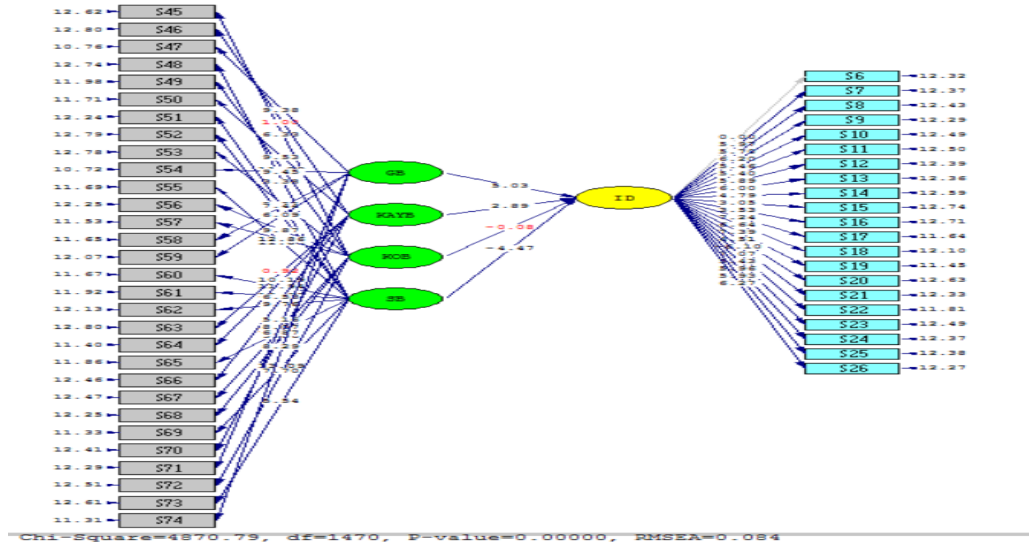
		GUVENLİ BAĞ	KAYITSIZ BAG	KORKULU BAG	SAPLANTILI BAG	IHTIYACTOP	YASAM DOYUMU
GUVENLİBAĞ	r		-,322**	-,268**	,017	,296**	,231**
	p		,000	,000	,761	,000	,000
	N		329	329	329	329	329
KAYITSIZBAG	r			,480**	,264**	-,210**	-,233**
	p			,000	,000	,000	,000
	N			329	329	329	329
KORKULUBAG	r				,650**	-,320**	-,221**
	p				,000	,000	,000
	N				329	329	329
SAPLANTILIBAG	r					-,427**	-,363**
	p					,000	,000
	N					329	329
IHTIYACTOP	r						,574**
	p						,000
	N						329
YASAMDOYUMU	r						
	p						
	N						

(**.01 Düzeyinden İstatistiksel Olarak Anlamli, r= Pearson Korelasyon Değeri , N: Araştırmaya Katılan Kişi Sayısı)

Tablo 4 incelendiğinde genel olarak değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Güvenli bağlanma alt boyutu ile kayıtsız bağlanma alt boyutu arasında negatif yönlü ve orta düzeyde bir korelasyon olduğu (r: -,322, p<0,05), güvenli bağlanma alt boyutu ile korkulu bağlanma alt boyutu arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde bir korelasyon olduğu (r: -,268, p<0,05), güvenli bağlanma alt boyutu ile saplantılı bağlanma alt boyutu

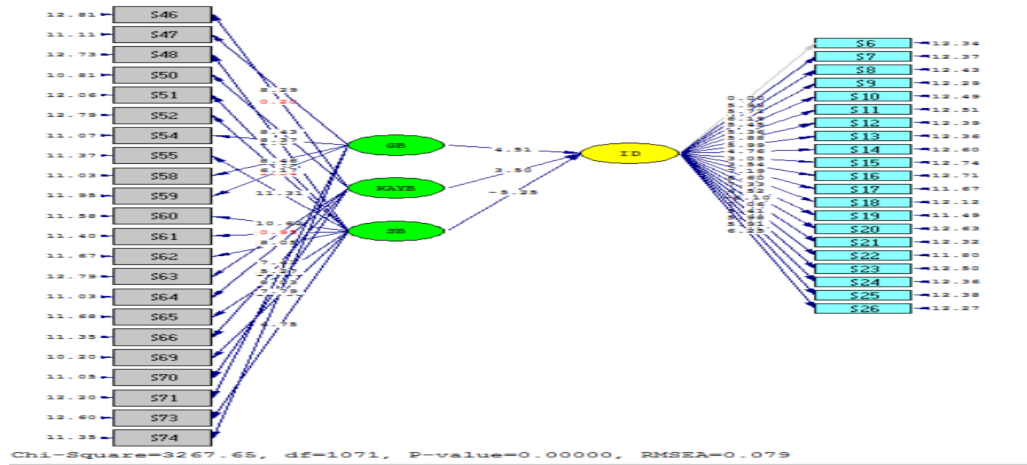
arasında anlamlı bir korelasyon olmadığı ($p>0,05$), güvenli bağlanma alt boyutu ile ihtiyaç doymumu arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir korelasyon olduğu ($r:,.296$, $p<0,05$) ve güvenli bağlanma alt boyutu ile yaşam doymumu arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir korelasyon olduğu ($r:,.231$, $p<0,05$) söylenebilir. Diğer taraftan kayıtsız bağlanma alt boyutu ile korkulu bağlanma alt boyutu arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir korelasyon olduğu ($r:,.480$, $p<0,05$), kayıtsız bağlanma alt boyutu ile saplantılı bağlanma alt boyutu arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir korelasyon olduğu ($r:,.264$, $p<0,05$), kayıtsız bağlanma alt boyutu ile ihtiyaç doymumu arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde bir korelasyon olduğu ($r:,-.210$, $p<0,05$) ve kayıtsız bağlanma alt boyutu ile yaşam doymumu arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde bir korelasyon olduğu ($r:,-.233$, $p<0,05$) söylenebilir. Korkulu bağlanma alt boyutu ile saplantılı bağlanma alt boyutu arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir korelasyon olduğu ($r:,.650$, $p<0,05$), korkulu bağlanma alt boyutu ile ihtiyaç doymumu arasında negatif yönlü ve orta düzeyde bir korelasyon olduğu ($r:,-.320$, $p<0,05$) ve korkulu bağlanma alt boyutu ile yaşam doymumu arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde bir korelasyon olduğu ($r:,-.221$, $p<0,05$) söylenebilir. Saplantılı bağlanma alt boyutu ile ihtiyaç doymumu arasında negatif yönlü ve orta düzeyde bir korelasyon olduğu ($r:,-.427$, $p<0,05$) ve saplantılı bağlanma alt boyutu ile yaşam doymumu arasında negatif yönlü ve orta düzeyde bir korelasyon olduğu ($r:,-.363$, $p<0,05$) söylenebilir. Son olarak ihtiyaç doymumu ile yaşam doymumu arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir korelasyon olduğu ($r:,.574$, $p<0,05$) söylenebilir.

Buna göre önerilen modelde bağımsız değişkenin aracı değişken ve bağımlı değişken ile korelasyonlarının anlamlılık düzeyi, tüm değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Modelin kurulabilmesi için gerekli teorik şartların sağlandığı görüldükten sonra çizilen yol analizi birinci aşaması aşağıda Şekil 2'de belirtilmiştir.



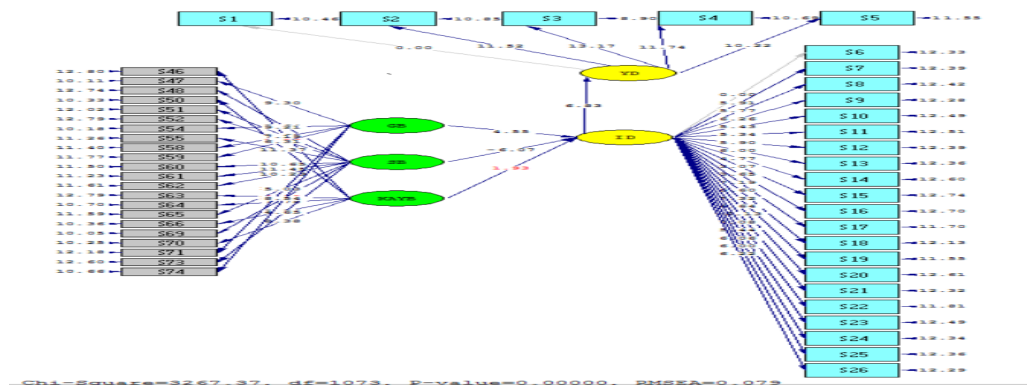
Şekil 2. Güvenli, kaygılı, korkulu ve saplantılı alt boyutlar ile ihtiyaç doymumu modelinin analizi sonucu standardize yol katsayılarının anlamlılık değerleri

Şekil 2'ye göre güvenli, kaygılı, korkulu ve saplantılı alt boyutlar ile ihtiyaç doyumu modelinin analizi sonucu standardize yol katsayılarının anlamlılık değerleri verilmiştir. Kaygılı bağlanma alt boyutundan ihtiyaç doyumuna çizilen yolun anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu nedenle kaygılı bağlanma analizden çıkartılarak model aşağıda yeniden analiz edilecektir.



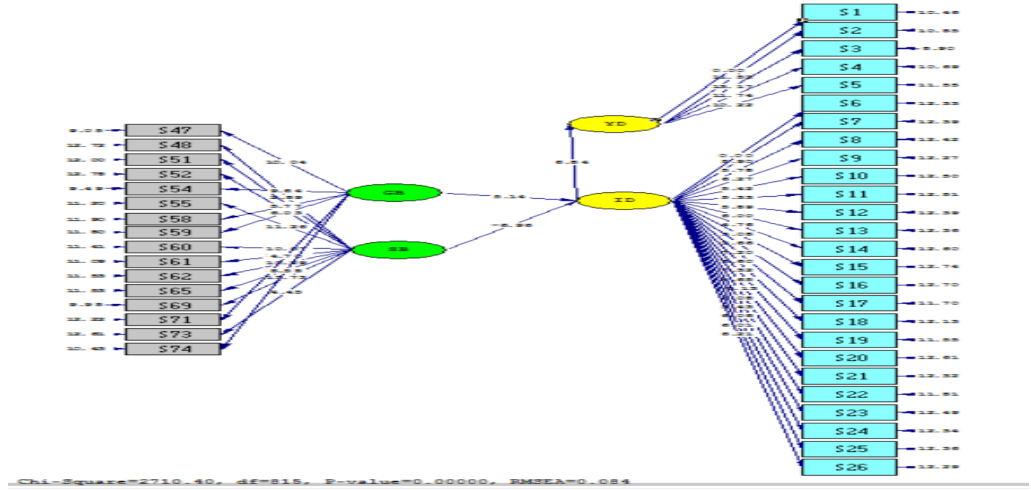
Şekil 3. Modifiye edilen model

Şekil 3 incelendiğinde güvenli, kaygılı ve saplantılı bağlanma alt boyutları ile ihtiyaç doyumu modelinin analizi sonucu standardize yol katsayılarının anlamlılık değerleri verilmiştir. Buna göre modeldeki yol katsayıları anlamlıdır. Son olarak modeline Yaşam Doyumu değişkeni eklenmiş ve yol analizi kullanılarak yeniden yol diagramı oluşturulmuştur. Şekil 4'te model gösterilmektedir.



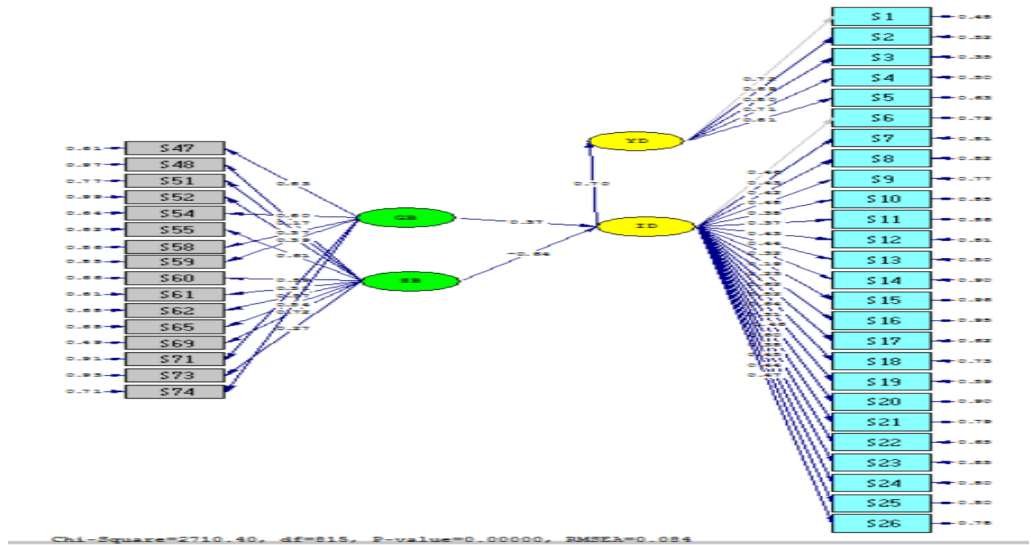
Şekil 4. İkinci kez modifiye edilen model

Şekil 4 incelendiğinde KAYB alt boyutundan ihtiyaç doyumuna çizilen yol katsayısının anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda model tekrar modifiye edilecektir.



Şekil 5. Üçüncü kez modifiye edilen model

Şekil 5'te üçüncü kez modifiye edilen model gösterilmiştir. Buna göre şekil 5'teki yol diagramına ait yol katsayıları kullanılabilir. Bunun için standardize edilmiş yol katsayıları kullanılacaktır. Şekil 6'da standardize edilmiş yol katsayıları gösterilmektedir.



Şekil 6. Standardize edilmiş yol katsayıları

Şekil 6'da oluşturulan modele ait uyum indeksleri incelendiğinde anlamlılık değeri olan p , beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki farkın (değerinin) manidarlığı hakkında bilgi verir. DFA'da p değerinin anlamlı olması beklenir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). $p=.000$; $p<.05$ olarak elde edilmiştir. Beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki fark anlamlıdır. Modele ilişkin uyumluluk indeksleri tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5*Modele Ait İyilik Uyum İndeksleri Tablosu*

Index	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Araştırma Bulgusu	Sonuç
$\chi^2 /_{sd}$	0-3	3-5	3,32	İyi uyum
RMSEA	.00 ≤ RMSEA ≤ .05	.05 ≤ RMSEA ≤ .10	.08	İyi uyum
CFI	.95 ≤ CFI ≤ 1.00	.90 ≤ CFI ≤ .95	.88	İyi uyum
NNFI	.95 ≤ NNFI (TLI) ≤ 1.00	.90 ≤ NNFI (TLI) ≤ .95	.84	İyi uyum
NFI	.95 ≤ NFI ≤ 1.00	.90 ≤ NFI ≤ .94	.80	Zayıf uyum
SRMR	.00 ≤ SRMR ≤ .05	.05 ≤ SRMR ≤ .08	.10	Zayıf Uyum

Kaynak: Schumacker ve Lomax, 1996

DFA'da öncelikle incelenmesi gereken uyumluluk indeksi Ki-kare (X^2) uyum istatistiğidir ve serbestlik derecesine olan oranı 3'ün altında olması mükemmel uyuma 5 ve altında olması iyi uyum olduğunu söyler (Kline, 2005). Bu oran 3,32 olarak bulunmuştur.

RMSEA; hata karelerinin ortalamasının karekökü olup, modelin anlamlı olabilmesi için 0,05'den küçük olduğunda mükemmel uyum, 0,10'dan küçük olduğunda ise iyi uyum olduğunu söyler (Steiger, 1990). RMSEA değeri 0,08 olarak bulunmuştur ve iyi uyum göstermektedir.

CFI; model tarafından tahmin edilen kovaryans matrisi ile sıfır hipotezli modelin kovaryans matrisini karşılaştıran bir uyum indeksidir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). CFI 0 ile 1 arasında değişen değerler alır. 0.95 ile 1 arasında CFI değerine sahip bir modelin iyi uyum içinde olduğu, 0.90 ile 0.95 arasında CFI değerine sahip bir modelin kabul edilebilir uyum içinde olduğu söylenebilir (Hu ve Bentler, 1999). Araştırmanın 0.88 bulunan CFI değeri iyi uyum gösterir. CFI indeksi günümüzde yapısal eşitlik modellerinde en yaygın olarak kullanılan uyum indeksidir (Fan, Thompson ve Wang, 1999).

NFI; normlaştırılmış uyum indeksi olup, CFI'ya alternatif olarak Bentler ve Bonett (1980) tarafından geliştirilmiştir. Bu indeks varsayılan modelin temel ya da sıfır hipoteziyle olan uygunluğunu araştırır. NFI değeri 0,80 olarak elde edilmiştir ve zayıf uyum olduğunu gösterir. Ayrıca normlaştırılmamış uyum indeksi olan NNFI değeri ise 0,84 olarak bulunmuştur ve iyi uyum olduğunu gösterir (Şehribanoğlu, 2005).

SRMR; standartlaştırılmış ortalama hataların kareköküdür. SRMR değeri 0'a yaklaştıkça modelin uyum iyiliği artar. Model, 0.05'ten düşük bir SRMR değeri almışsa iyi uyum, 0.05 ile 0.08 arasında bir SRMR değeri almışsa kabul edilebilir uyum içerisinde (Hu ve Bentler, 1999). Araştırmada bulunan 0.08'lik değer iyi uyumu göstermektedir. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde modelin doğrulandığı söylenebilir.

Şekil 6'da oluşturulan modelin yol katsayıları incelendiğinde, korelasyon katsayıları -1,+1 değerleri arasında değerler alabilirken yol katsayıları bu değerlerin dışına çıkabilmektedir. Suhr, yol katsayısının değeri 0.10'dan küçük ise zayıf, 0.10 ile 0.50 arasındaysa orta ve 0.50'den büyük ise güçlü bir etkinin varlığını gösterdiğini belirtmiştir (Suhr, 2008).

Şekil 6 incelendiğinde güvenli bağlanma boyutu ile ihtiyaç doymu arasındaki yol katsayısı 0.37 olarak pozitif yönde olacak şekilde bir neden sonuç ilişkisi olduğu görülmektedir. Suhr (2008)'e göre bu değer 0.10'dan büyük olduğu için orta düzeyde bir etkinin varlığından söz edilebilir. Saplantılı bağlanma boyutu ile ihtiyaç doymu arasındaki yol katsayısı 0.64 olarak negatif yönde olacak şekilde neden sonuç ilişkisi olduğu görülmektedir. Suhr (2008)'e göre bu değer 0.50'den büyük olduğu için yüksek düzeyde bir etkinin varlığından söz edilebilir. Son olarak ihtiyaç doymu ile yaşam doymu arasındaki yol katsayısı 0.70 olarak pozitif olacak şekilde bir neden sonuç ilişkisi olduğu görülmektedir. Suhr (2008)'e göre bu değer 0.50'den büyük olduğu için yüksek düzeyde bir etkinin varlığından söz edilebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada güvenli bağlanma ve yaşam doymu arasındaki ilişkide ihtiyaç doymunun aracı rolü incelenmiştir. Bireyler yaşamın erken döneminde bağlanma figürüyle olan deneyimlerinden, kendilerine ve diğerlerine dair olumlu veya olumsuz 'içsel çalışma modelleri', geliştirirler. Bu bilişsel yapılar bağlanma stilleri olarak adlandırılır. Bağlanma stilleri bireylerin 'önemli diğerleri' ile ilişki kurma yollarıdır. Bu araştırmanın bulguları güvenli ve saplantılı bağlanma stillerinde ihtiyaç doymunun aracı rol oynadığını göstermiştir.

Araştırmanın bulguları, bağlanma stilleriyle yaşam doymu arasında doğrudan bir ilişki olduğunu öne süren ilk hipotezi doğrulamaktadır. Araştırma bulguları incelendiğinde güvenli bağlanma ile yaşam doymu arasında pozitif yönde, güvensiz bağlanma ile yaşam doymu arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bulgu birçok araştırma bulgusuyla tutarlıdır. Alanyazın incelendiğinde güvenli bağlanma stillerinin iyi düzeyde kişisel iyilik hali ve ilişki kalitesiyle, güvensiz bağlanma stillerinin ise olumsuz kişisel iyilik hali ve ilişki kalitesi ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Bulut, 2017; Kermen ve Sarı, 2014; İlhan ve Özbay, 2010; Lavi ve Littmann - Ovadia, 2011; Leak ve Cooney, 2001; Özer, 2009; Terzi ve Cihangir Çankaya, 2009; Wei vd. 2006).

Araştırmanın bir diğer bulgusu beliren yetişkinlerin temel ihtiyaçlarının doyurulmasının yaşam doymularını arttırdığı görülmüştür. Bu bulgu daha önceki araştırma bulgularıyla uyumludur. Deci ve Ryan (2000), öz belirleme kuramında temel ihtiyaçlarını doymunun

bireyin iyi oluşu için bir gereklilik olduğunu söylemektedir. Ryan ve Deci (2000), insanların özerklik, yeterlik ve ilişkide olma ihtiyacını doyurmanın her yaşta yaşam doyumu ve bütünlük ve büyüme hissi oluşturacağını söylemektedirler. Araştırmalar da bunu destekler nitelikte olup ihtiyaç doyumunun dolaylı (Çikrıkci, 2015; Kara, 2016) ve doğrudan (Çivitçi, 2013; İlhan ve Özbay, 2010; Kermen ve Sarı, 2014; Özer, 2009) yaşam doyumuyla pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ana amacı doğrultusunda bağlanma stilleriyle yaşam doyumu arasındaki ilişkide ihtiyaç doyumunun aracı etkisine bakıldığında, ihtiyaç doyumunu değişkeninin güvenli bağlanma ve saplantılı bağlanma stilleri için aracılık etkisinin olduğu görülmüştür. Güvenli bağlanmanın öznel iyi oluşla ilgili olduğu diğer araştırma bulgularıyla uyumludur (LaGuardia vd., 2001; Leak ve Cooney, 2000; Özer, 2009). Güvensiz bağlanma stillerinden ise sadece saplantılı bağlanma stili için kısmi aracılık rolü oynamıştır. Bu sonuç saplantılı bağlanmanın öznel iyi oluşu yordadığını bulgulayan Bulut (2017)'un, anne ve baba davranışının ilgi ve kontrol boyutunun (saplantılı bağlanmanın ilgi ve yakınlığa olan duyarlılığı üzerinden düşünerek) ihtiyaç doyumunu bunun da yaşam doyumunu sağladığını bulgulayan Akbağ ve Ümmet (2018)'in bulgularıyla uyumludur.

Saplantılı bağlanmanın diğer güvensiz bağlanma stillerine oranla yaşam doyumuyla daha ilişkili olması bu durumun kültürel olduğu düşüncesini akla getirmektedir. Sümer ve Güngör (1999), Türk öğrencilerin Amerikalı öğrencilerden güvensiz bağlanma stillerinde farklılıklar olduğunu, Amerikalı öğrenciler daha fazla kayıtsız ve korkulu bağlanma bildirirken, Türk öğrencilerin daha fazla saplantılı bağlanma bildirdiğini bulgulamışlardır. Daha genel bir ifadeyle toplulukçu kültürlerde bağlanma kaygısı (saplantılı ve korkulu bağlanmayı içerir) daha yaygınken, bireysel kültürlerde yüksek bağlanma kaçınması daha yaygındır (Shmitt, 2010, akt: Sakman ve Sümer, 2018). Toplulukçu kültürler, özerklik, yetkinlik yerine daha fazla karşılıklı bağımlılık ve sosyal uyumu vurgulamaktadırlar. Bu kültürlerde güvensiz bağlanma stilleri de bu talepleri daha iyi karşıladıkları için işlevselliklerini sürdürmektedirler (Sümer ve Kağıtçıbaşı, 2010)

Bu noktada saplantılı bağlanan bireylerin içsel çalışma modellerini incelemek, kültürel uygunluk konusunda çerçeve çizebilir. Saplantılı bireyler kendileri hakkında olumsuz düşüncelere sahiptir ve sürekli başkalarının onayına ihtiyaç duymaktadırlar. Kendilerinin psikolojik ihtiyaçlarının çoğunlukla farkında değildirler ya da bastırmışlardır. Çünkü bu ihtiyaçların, kendilerinin sevilmemesine neden olabileceğine inanmaktadırlar (Wei vd., 2005). Sorunları çözerken duygusal yolları kullanan bu bireyler, zihinlerinde olayları tekrar tekrar yaşayarak kendilerini acımasızca yargılamaktadırlar. Kaçınan bireyler ise karşı tarafı suçlayarak benlik saygılarını korurlar. Kaygılı kararsız bağlanan bireyler, kaçınan bağlanmaya sahip bireylere oranla daha fazla kıskançlık göstermektedir. Aynı zamanda kaygılı kararsız bağlanan bireyler kıskançlık durumunda kendi içlerinde yoğun duygusal tepki yaşamalarına rağmen bunu daha az yansıtmakta ve daha az kızgınlık göstermektedirler. Bu durum bu bireylerin kendilerine duydukları güvenin ve saygının düşük olmasından kaynaklanmaktadır (Korkut, 2012) Saplantılı bireyler daha fazla kişisel sıkıntı, daha fazla kaygılı ve daha az ego direncine sahip olduğu görülmüştür. Ailelerinden algıladıkları destek kaçınan gruptakilere oranla daha yüksek olmasına rağmen, saplantılı bağlanan bireyler bu destekten olumlu bir biçimde

yararlanmakta başarısız olmaktadırlar (Sümer ve Güngör, 1999). Kaçınan bireyler daha fazla yalnızlık ve uzak ilişkilere sahip olarak bulgulanmıştır. Kaçınan bireyler olumsuz duygularını yok sayma, bastırma ve ifade etmeme eğilimindeyken, kaygılı/kararsız bağlananlar duygularını yüksek seviyelerde ifade etme eğilimindedirler ve stresli durumlara karşı aşırı tetiktendirler (Kafesçioğlu, 2012) Korkulu bağlanan bireyler de saplantılı bireyler gibi kendilerine dair olumsuz bir düşünceye sahiptirler. Onları saplantılı bağlanan bireylerden ayıran durum, kendilerini sevmeye layık görmediklerinde diğer insanlardan uzaklaşmaları, yaklaşımaya çalışan insanları da reddetmeleridir. İhtiyaç doymu açısından bakacak olursa, saplantılı bireyler özerklik, yeterlik ve ilişkililik anlamında diğer güvensiz bağlanma stillerine göre farklılaşmaktadır. Bu bireyler sürekli başkalarının onayına ihtiyaç duymakta, terkedilmemek için partnerlerine sıkı sıkıya bağlanmaktadırlar. Bu araştırmanın sonuçları açısından değerlendirildiğinde, saplantılı bağlanma stiline sahip olan bireyler, özerk ve yetkin olmaya ihtiyaç duymayıp, tamamen birine bağımlılıkla mutlu olabilirler.

İhtiyaç doymu devreye girdiğinde bağlanma stillerinin öneminin azalması aslında yaşam olaylarının bağlanma stillerini değiştirebileceğine/ bağlanmanın dinamik yapısına dair bir bulgudur. Araştırmanın bulguları güvensiz bağlanma stillerine sahip bireylerin yaşam doyumlarının altında yatan mekanizmanın farklılaştığını da göstermektedir. Bağlanma stilleriyle yaşam doymu arasındaki ilişkide aracı değişkenlerin etkisinin araştırılması uygulamalarda alan çalışanlarına kolaylık sağlayacaktır. Daha zor bir süreç olan bağlanma stilinin değişimini (Bowly, 1988) sağlamaya çalışmak yerine, bireyin ihtiyaçlarının doyurulmasına yönelik çalışmalar yaparak, bireyin yaşam doymu artırılabilir. Yaşam doyumunun artışı bir çok olumlu özellikle ilişkili olsa da, özellikle akademik başarıyla olan pozitif ilişkisi (Ardahan, 2014; Çivitçi, 2012), örnekleme öğrencilerden oluşan bu araştırma için önemli görülmektedir. Bu araştırma için güvenli ve saplantılı bağlanan bireylerin ihtiyaç doyumlarının artırılmasının onların hayatında bir fark yaratabileceğine işaret etmektedir.

Kaynakça

- Akhunlar, M. N. (2010). *Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ile uyum süreçleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez veri tabanından erişilmiştir (Tez No: 278794).
- Akbağ, M., ve Ümmet, D. (2018). Predictive Role of Grit and Basic Psychological Needs Satisfaction on Subjective Well-Being for Young Adults. *Journal of Education and Practice*,8, 127-135
- Aktay, M. (2014). *Üniversite öğrencilerinde aleksitimi ve depresyonun yordayıcısı olarak bağlanma stilleri*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez veri tabanından erişilmiştir.(Tez No: 375404)
- Amado, S. (2005). *Üniversitede ilk yılında olan öğrencilerin duygusal sağlığı: Aile işlevselliği ve bağlanma stilleri*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez veri tabanından erişilmiştir.(Tez No: 161291)
- Arıkoğlu Pamir, A. A. (2003). *Üniversite öğrencilerinde sosyo-duygusal uyum ve bağlanma stilleri*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez veri tabanından erişilmiştir.(Tez No: 140549)
- Ardahan, F. (2014). Sosyal Sermaye, yaşam doymu ve akademik başarı ilişkisi: BESYO örneği. *International Journal of Human Sciences*.11(1)

- Arnett, J.J. (2006). Emerging adulthood: Understanding the new way of coming of age. J. J. Arnett ve J.L. Tanner (Editörler) içinde. *Emerging adults in America*. Washington, DC: American Psychological Association
- Arslan, E. ve Arslan, C. Ve Arı, R. (2012). Kişilerarası problem çözme yaklaşımlarının bağlanma stilleri açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* (12)1, 1-17
- Atak, H., Tatlı, C.E., Çokamay, G., Büyükpabuşçu, H. ve Çok, F. (2016). Yetişkinliğe Geçiş: Türkiye'de Demografik Ölçütler Bağlamında Kuramsal Bir Gözden Geçirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(3); 204-227
- Bacanlı, H. ve Cihangir-Çankaya, Z. (2003). *İhtiyaç doyumu ölçeği uyarlama çalışması*, VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Bakersmans – Kranenburg, M.J., IJzendoorn, M.H. (2009). The first 10,000 adult attachment interviews: Distributions of adult attachment representations in clinical and non-clinical groups. *Attachment and Human Development*, (11), 223-263
- Bartholomew, K. (1990). Avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 147-178.
- Bartholomew, K. Ve Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226-244
- Bartholomew, K., Henderson, A., & Dutton, D. (2001). Insecure attachment and abusive intimate relationships. *Adult attachment and couple psychotherapy*, 43-61.
- Berber Çelik, Ç. (2018). Bağlanma Stilleri, Psikolojik İyi Oluş ve Sosyal Güvende Hissetme: Aralarındaki İlişki Ne? *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (25), 27-40
- Berk, L. (2013). *Bebekler ve Çocuklar. Doğum öncesinden orta çocukluğa.* (Çev. Ed. Nesrin Işıkoğlu Erdoğan), Ankara: Nobel Yayıncılık
- Bookwala, J. (2002). The role of own and perceived partner attachment in relationship aggression. *Journal of Interpersonal Violence*, 17(1), 84-100.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment*. Newyork: Basic Books
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent- child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books
- Bulut, E. (2017). *Üniversite öğrencilerinin bağlanma stillerinin öznel iyi oluş üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez veri tabanından erişilmiştir. (Tez No: 477178)
- Çeçen, D. (2017). Yetişkinlerde bağlanma stilleri ile benlik saygısı ve sürekli kaygı düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez veri tabanından erişilmiştir. (Tez No: 466108)
- Çelik, Ş. (2004). The effects of an attachment oriented psycho-educational-group training on improving the preoccupied attachment styles of university students. (Doktora Tezi). YÖK Tez veri tabanından erişilmiştir. (Tez No: 147647)
- Çikrıkci, Ö. (2015). *Öz-belirleme kuramına göre ihtiyaç doyumunun olumlu yönelimler üzerindeki etkisinin bağlanma stilleri açısından incelenmesi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez veri tabanından erişilmiştir. (Tez No: 418256)
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS Ve LISREL Uygulamaları* (1. Baskı). Ankara: PegemA Akademi Yayınevi
- Çivitçi, A. (2012). Üniversite öğrencilerinde genel yaşam doyumu ve psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkiler. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 321-336
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. New York: Plenum Press.

- Deci, E. L. Ve Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338
- Demir, S. (2017). *Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ile kaygı düzeyleri ve yetersizlik duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez veri tabanından erişilmiştir.(Tez No: 468401)
- Demirel C. (2018). *Yetişkinlerde bağlanma stillerinin mutluluk yaşam doyumunu ve depresyon ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez veri tabanından erişilmiştir. (Tez No: 490573)
- Deniz, M.E., Hamarta, E., Arı, R. (2005). An Investigation of Social Skills and Loneliness Level of University Students with respect to their attachment style: The sample of turkish student. *Social Behaviour and Personality*, 33(1),19-32
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103 – 157.
- Diener, E. ve Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and selfesteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55 (1), 34-43.
- Dolan, P., Peasgood, T. ve White, M. (2008). Do we really know what make us happy? A review of the economic literature on the factors associated with subjective well-being. *Journal of Economic Psychology*, 29,94-122
- Fan, X., Thompson, B., and Wang, L. (1999). Effects of Sample Size, Estimation Methods, and Model Specification on Structural Equation Modeling Fit Indexes, *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 56-83.
- Fass, M.E. ve Tubman, J.G. (2002). The influence of parental and peer attachment on college students' academic achievement. *Psychology in the Schools*, 39(5), 561-573
- Feeney, B.C. ve Monin, J.K. (2008). An attachment theoretical perspective on divorce. (J. Cassidy ve P.R. Shaver, Edt.) *Handbook of attachment* (2.baskı), Newyork: Guilford
- Fraley, R. C. ve Davis, K. E. (1997). Attachment formation and transfer in young adults' close friendships and romantic relationships. *Personal relationships*, 4(2), 131-144.
- Foster, J., Kernis, M. H. And Goldman B.M. (2007). Linking adult attachment to self-esteem stability, Self and Identity, 6(1): 64 – 73.doi: 10.1080/152.988.60600832139
- Gültekin F., Arıcıoğlu A. (2017). Üniversite öğrencilerinde bağlanma stilleri ve sosyal bağlılık ilişkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 373-384
- Halepliöglü, A.S. (2017). *Üniversite öğrencilerinin bağlanma stillerinin psikolojik dayanıklılık ve benlik saygısı açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez veri tabanından erişilmiştir.(Tez No: 485492)
- Hayali Emir, S. (2014). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin bağlanma stilleri ile stresle başa çıkma biçimleri, kendilik algıları ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez veri tabanından erişilmiştir. (Tez No: 381078)
- Hooper, D., Coughlan, J., Mullen, M.: Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L.T. and Bentler, P.M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55.
- İlhan, T. ve Özbay, Y. (2010). Yaşam amaçlarının ve psikolojik ihtiyaç doyumunun öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (32), 109-118
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). İnsan Aile Kültür. Remzi Kitabevi: İstanbul
- Kafesçioğlu, N. (2012).Bağlanma,Çift-Evlilik Terapisi ve Kronik Hastalıklarla Baş Etme. T. Solmuş (Ed.), *Bağlanma,Evlilik ve Aile Psikolojisi içinde* (1.Baskı), (s.342-353).İstanbul:Sistem Yayıncılık

- Kara, E. (2016). *Üniversite öğrencilerinin depresyon düzeylerinin bağlanma stilleri ve bilinçli farkındalık ile ilişkisi: Öz kontrolün aracı rolü.* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez veri tabanından erişilmiştir.(Tez No: 432435)
- Karakurt,G.(2012). Bağlanma ve Romantik Kıskançlık. T. Solmuş (Ed.), *Bağlanma,Evlilik ve Aile Psikolojisi içinde* (1.Baskı), (s.342-353).İstanbul:Sistem Yayıncılık
- Keklik, İ. (2011). Üniversite öğrencilerinin bağlanma stillerinin cinsiyet, kişisel anlamlılık, depresyona yatkınlık ve sürekli kaygı düzeyleriyle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim* (36),159, s.84-95
- Kermen, U. ve Sarı, T. (2014). Üniversite öğrencilerinde ihtiyaç doyumu ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 175-185.
- Kline, R. B. (2005). *Principle and practice of structural equation modelling.* (2. Baskı). New York: The Guilford Press.
- Kirişoğlu, Ş. (2016). *Genç Yetişkinlerin aile yapıları ile benlik saygısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez veri tabanından erişilmiştir.(Tez No: 435250)
- Kins, E. ve Beyers, W.(2010).Failure to launch failure to achieve criteria for adulthood?*Journal of Adolescent Research*,25,743-747
- Köker, S. (1991). *Normal ve Sorunlu Ergenlerin Yaşam Doyumu Düzeyinin Karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez veri tabanından erişilmiştir.(Tez No: 16802)
- La Guardia, J.G., Ryan, R.M., Couchman, C.E. ve Deci, E.L. (2000). Within person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need, fulfillment and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 367-384
- Landy, S. (2009). *Pathways to competence encouraging healthy social and emotinal development in young children.* United States of America: Brooks Publishing Co
- Lavy, S., & Littman-Ovadia, H. (2011). All you need is love? Strengths mediate the negative association between attachment orientations and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*,50,1050-1055
- Leak, G.K. ve Cooney, R.R. (2001). Self determination, attachment styles and well-being in adult romantic relationships. *Representative Research in Social Psychology*, 25, 55-62.
- Maslow, A. (2001). *İnsan olmanın psikolojisi.* (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi, 1968).
- McWilliams, L.A., Bailey,S.J.(2010).Assosiations between adult attachment ratings and health conditions: Evidence from the National Comorbidity Survey replication.*Health Psychology*,(29),446-453
- Mikulincer, M., Shaver, P.R. ve Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The Dynamic development and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and Emotion*, 27,77-102
- Mikulincer, M.ve Shaver, P.R. (2007). *Attachment in Adulthood: Structer, dynamics and change.* Newyork:Guilford Press
- Onur, N. (2006). *Lise öğrencilerini bağlanma stilleri ve atılganlık düzeyleri arasındaki ilişki.*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Özer, G. (2009). *Öz-belirleme kuramı çerçevesinde ihtiyaç doyumu, içsel güdülenme ve bağlanma stillerinin üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarına etkileri.* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez veri tabanından erişilmiştir.(Tez No:228362)
- Özdaş, İ. (2017). *Yetişkinlerde ait olma ihtiyacı, psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez veri tabanından erişilmiştir.(Tez No: 502986)
- Özdoğan, H. (2019). *Yetişkinlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin iyimserlik ve yaşam doyumlarına etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez veri tabanından erişilmiştir.(Tez No: 532986)

- Pietromonaco, P.R. ve Feldman Barrett, L. (2000). The internal working models concept: What do we really know about the self in relation to others? *Review of General Psychology*, 4, 155-175
- Parade, S. H., Leerkes, E. M. ve Blankson, A.N. (2010). Attachment to parents, social anxiety and close relationship of female students over transition to college. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 127-137
- Pinquart, M. ve Sorensen, S. (2000). Influences of socioeconomic status, social network and competence on subjective well-being in later life: A meta-analysis. *Psychology and Aging* (15), s.187-224
- Proctor, C.L., Linley, P.A. ve Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of literature. *Journal of Happiness Studies* (10), 580-630. doi:1080/s10902.008.9110-9
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. In J. Jacobs (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Developmental perspectives on motivation* (Vol. 40, pp. 1–56). Lincoln: University of Nebraska Press
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11, 319–338.
- Ryan, R.M., Stiller, J. VE Lynch, J.H. (1994). Representations of relationship to teachers, parents and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226-249
- Santrock, J.W. (2014). *Ergenlik*. (Çev. Ed. Didem Müge Siyez). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Schumacker, R.E. & Lomax, R.G. (1996). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Shaver, P. R. ve Milkulincer, M. (2007). Attachment theory and research: Core concepts, basic principles, conceptual bridges. A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Editörler), *Social psychology: Handbook of basic principles* içinde (s. 650-677). New York, NY, US: Guilford Press
- Steiger, J.H. (1990), Structural model evaluation and modification. *Multivariate Behavioral Research*, 25, 214-12
- Suhr, D. (2008). Step Your Way Through Path Analysis, Western Users of SAS Software Conference Proceedings. <https://www.lexjansen.com/wuss/2008/pos/pos04.pdf> adresinden 15 Mart 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Sumner, L.W. (1996). *Welfare, Happiness and Ethics*. Oxford University Press
- Sümer, N., Güngör, D. (1999). Yetişkin Bağlanma Stilleri Ölçeklerinin Türk Örneklemini Üzerinde Psikometrik Değerlendirmesi ve Kültürlerarası Bir Karşılaştırma. *Türk Psikoloji Dergisi*. 14(43). 71-106.
- Sümer, N., Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). Culturally relevant parenting predictors of attachment security: Perspective from Turkey. P. Erdman ve N.Kok-Mun (Editörler) , *Attachment: Expanding the Cultural Connections* içinde (s.157-179). New York: Routledge
- Şehribanoğlu, S. (2005). “Yapısal Eşitlik Modelleri ve Bir Uygulaması”, Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Zooteknik Anabilim Dalı, Van.
- Şendil, G. (2013). Bağlanma ve ebeveynlik tarzları. T. Solmuş (Ed.), *Bağlanma, Evlilik ve Aile Psikolojisi* içinde (1. Baskı), (s.342-353). İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Tanış, Z.İ. (2014). *Yetişkinlerde bağlanma stilleri ve öfke tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez veri tabanından erişilmiştir. (Tez No: 363258)
- Tepeli Temiz, Z. (2017). *Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ile yaşam doyumu psikolojik dayanıklılık ve alektimik özellikleri arasındaki ilişkide benlik saygısının aracı rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez veri tabanından erişilmiştir. (Tez No: 480390)
- Terzi, Ş. Ve Cihangir Çankaya, Z. (2009). Bağlanma stillerinin öznel iyi olmayı ve stresle başa çıkma tutumlarını yordama gücü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 1-11

- Turp, H.H. (2017). Rehberlik psikolojik danışmanlık öğrencilerinin öznel iyi oluş ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez veri tabanından erişilmiştir. (Tez No: 458727)
- Türktaş, Ş. ve Savran, C. (2012). Çocuklarda ve Ergenlerde Ebeveyne Bağlanma, Özgüven ve Başarı İlişkisi. T. Solmuş (Ed.) *Bağlanma, Evlilik ve Aile Psikolojisi* içinde. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Wearden, A.J., Lambertson, N., Crook, N. Ve Walsh, V. (2005). Adult attachment, alexithymia and symptom reporting: An extension to the four category model of attachment. *Journal of Psychosomatic Research*, 58, 279-288
- Wei, M., Shaffer, P. A., Young, S. K., & Zakalik, R. A. (2005). Adult Attachment, Shame, Depression, and Loneliness: The Mediation Role of Basic Psychological Needs Satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 591-601. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.52.4.591>
- Weinfeld, N.S, Sroufe,L.A., Egeland,B. ve Carlson, E.(1999). *The nature of individual differences in infant-caregiver attachment*. J. Cassidy ve P.R. Shaver (Editörler) içinde. Handbook of attachment, s66-88. New York: Guilford Press
- West, A. E. (2018). *Yetişkin bağlanma stillerinin savunma mekanizmaları ve yaşam doyumuyla ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez veri tabanından erişilmiştir. (Tez No: 490572)
- Whalen, E.J. (2016). Understanding the relationship between attachment, empathy and life satisfaction. (Doktora Tezi). Proquest Dissertation and Theses veri tabanından erişilmiştir.(UMI No: 10277809)
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297–333.
- Weinfeld, N. S., Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. (1999). The nature of individual differences in infant-caregiver attachment. J. Cassidy ve P.R. Shaver (Editörler) içinde. Handbook of attachment, s.66-68. New York: Guilford Press
- Yedilioğlu, E. (2017). Yetişkinlerde bağlanma stillerinin depresyon, kaygı, travma ve romantik ilişkilerle ilişkisi. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez veri tabanından erişilmiştir.(Tez No: 485491).

Bilinçli Farkındalığın Öznel Mutluluk Üzerine Etkisinde Benlik Saygısının Aracı Rolü: Üniversite Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma*

The Mediating Role of Self-Esteem in the Impact of Mindfulness on Subjective Happiness: A Research on University Students

Irmak ARSLAN**
Hakan BEKTAŞ***

Öz

Bu çalışmada bilinçli farkındalığın öznel mutluluk üzerine etkisinde benlik saygısının aracı rolü incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 350 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda kişisel bilgi formu, Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Öznel Mutluluk Ölçeği ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Bu kapsamda toplanan veri kümesinden hareketle; açıklayıcı faktör analizi, korelasyon ve regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Öznel mutlulukla bilinçli farkındalık ve öznel mutlulukla benlik saygısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bunun yanı sıra benlik saygısı ile bilinçli farkındalık değişkenleri arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benlik saygısının bilinçli farkındalık ve öznel mutluluk ilişkisinde aracı rolü değerlendirildiğinde; benlik saygısının istatistiksel olarak anlamlı bir dolaylı etkisinin olduğu görülmüştür. Bu çalışmayla benlik saygısının bilinçli farkındalık ve öznel mutluluk ilişkisine aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Tespit edilen bu ilişki doğrultusunda, geliştirilecek psikolojik müdahalelerde benlik saygısına yer verilmesi ve benlik saygısının artırılmasına yönelik eğitim programları oluşturulması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilinçli farkındalık, öznel mutluluk, benlik saygısı, üniversite öğrencileri

* Bu çalışmanın özet metni, 06-07 Aralık 2018 tarihlerinde Balıkesir’de gerçekleştirilen II. Uluslararası Ekonomi, Finans ve Ekonometri Sempozyumu (ISEFE) bildiri kitabında “Bilinçli Farkındalık ve Mutluluk Arasındaki İlişkinin Araştırılması: Bir Alan Araştırması” başlığıyla yayımlanmıştır.

** Doktora öğrencisi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmet Programı, E-posta: irmak.arslan@hotmail.com.

*** Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi, İktisat Fakültesi, Ekonometri Bölümü, E-posta: hbektas@istanbul.edu.tr.

Abstract

This study examines the role of self-esteem as a mediator in the relationship between mindfulness and subjective happiness. The sample of the study consists of 350 university students. Within this scope, the study uses a personal information form, the Mindful Attention Awareness Scale, Subjective Happiness Scale, and Rosenberg Self-Esteem Scale and performs exploratory factor, correlation, and regression analyses based on the collected data set. Significant positive relationships have been found between subjective happiness and mindfulness and between subjective happiness and self-esteem. In addition, a significant positive relationship has been found between the variables of self-esteem and mindfulness. When evaluating self-esteem as a mediator in the relationship between mindfulness and subjective happiness, self-esteem is seen to have a statistically significant mediating effect. Through this study, self-esteem has been concluded to mediate the relationship between mindfulness and subjective happiness. As a result of this relationship, developing psychological intervention programs that include self-esteem modules and forming educational programs are recommended in order to increase self-esteem.

Keywords: Mindfulness, subjective happiness, self-esteem, university students

Summary

Introduction

Happiness has always played an important role in people's lives (Diener, 1984). People have tried to understand the essence of happiness in order to reach true happiness. Increasing happiness requires operationally formulating and detecting its variables. Mindfulness is considered to be one of these variables.

Mindfulness means focusing on the here-and-now without any prejudice and in an accepting manner (Kabat-Zinn, 1994). Most of the time people automatically run their daily activities. However, whether one notices or not, the flow keeps affecting them. Mindfulness emphasizes the importance of being aware of one's thoughts, feelings, and external stimuli. In addition, mindfulness-based stress reduction programs provide people with practical skills they can use in their daily lives.

Another variable provided by positive psychology is self-esteem, which is one's faith in their abilities (knowledge, skills, etc.) to reach their goals (Rosenberg, 1965) and is accepted as a positive attribute. When evaluated within the context of the relationship between happiness and mindfulness, self-esteem is perceived as belief in one's mindfulness as a tool to reach happiness.

The study aims to form a model about the role of self-esteem as a mediator in the relationship between mindfulness and subjective happiness within this scope.

Method

The study's sample consists of 350 university students between the ages of 18 to 24, of which 264 are females (75.4%) and 86 are males (24.6%); 169 (48.3%) of these students are enrolled in

public schools and 181 (51.7%) in private schools. The voluntary participants have been asked to fill an online form. A personal information form, the Mindful Attention Awareness Scale, Subjective Happiness Scale, and Rosenberg Self-Esteem Scale have been used within the scope of the study. The personal information form includes questions regarding age, gender, school type, and income.

The Rosenberg Self-Esteem Scale was developed by Rosenberg (1965); it contains 63 items and 12 sub-scales. The self-esteem subscale has 10 items and was adapted to Turkish by Çuhadaroğlu (1986). The Mindfulness Attention Awareness Scale was developed by Brown and Ryan (2003), has 15 items, and one dimension. The adaptation of the scale was done by Özyeşil et al. (2011). The Subjective Happiness Scale was made by Lyubomirsky and Lepper (1999), consists of four items, and adapted to Turkish by Doğan and Totan (2013).

Findings

Exploratory factor analysis has been applied first to each measurement tool using the program FACTOR (version 10.9.01). Each measurement tools has been found to be valid and reliable, which is consistent with the literature.

The correlation analysis shows the variable of subjective happiness to have a positive relationship with the variables of mindfulness ($r = 0.283, p < 0.01$) and self-esteem ($r = 0.525, p < 0.01$). Also, a positive relationship has been found between self-esteem and mindfulness ($r = 0.317, p < 0.01$). The mediating effects are evaluated after the correlation analysis. A mediating effect occurs when an independent variable's effect on a dependent variable is led by a mediating variable. This study evaluates the mediating effect of self-esteem on mindfulness' impact on subjective happiness. In other words, mindfulness has been addressed as the dependent variable, subjective happiness as the independent variable, and self-esteem as the mediating variable.

When evaluating self-esteem as a mediator between mindfulness and subjective happiness, self-esteem is found to have a statistically significant partially mediating effect.

Discussion

This study has revealed self-esteem to be a partial mediator in the relationship between mindfulness and subjective happiness. The study has hypothesized the presence of a positive relationship between: (a) mindfulness and subjective happiness, (b) mindfulness and self-esteem, and (c) self-esteem and subjective happiness. Through the conducted analyses, positive relationships have been found between these variables. As mindfulness increases, subjective happiness is also found to increase. Similarly, as self-esteem increases, subjective happiness increases. Lastly, as mindfulness increases, self-esteem is found to also increase. These findings are consistent with the literature.

This model is considered to contribute to perceptions on the relationship between mindfulness and happiness. This study provides an operational happiness model. Subjective happiness has

been concluded to have a statistically significant and positive relationship with mindfulness and self-esteem. Therefore, practicing mindfulness (i.e., meditation, mindful yoga) may possibly assist in perceived happiness. Thus, this study reveals another way to achieve happiness. Increasing people's level of self-esteem is expected to support happiness. In light of this finding, developing psychological intervention programs that include self-esteem modules is recommended, as well as forming educational programs to increase self-esteem for happy generations.

Another point of significance from this study is its contribution to mindfulness studies and how it increase awareness about this concept by combining past doctrines with current needs. Mindfulness is easily accessible and applicable. Accordingly, studying mindfulness within the context of Turkey and detecting significant relationships are thought to affect both the theoretical and practical bases.

This study's sample consists of only 350 university students. Working with a more varied and larger sample is recommended for future studies. Forming a longitudinal design to detect time-based causalities is also considered beneficial for future studies. In addition, evaluating personality traits' mediating effects on the relationship between mindfulness and subjective happiness may also be useful.

Giriş

Mutluluk, geçmişten günümüze insan yaşamında önemli bir rol oynamıştır (Diener, 1984). İnsanlar mutluluğa ulaşmak için onu anlamaya, bileşenlerini çözmeye çalışmış; çeşitli formüller üreterek mutlak mutluluk hedefine erişmek için çabalamıştır. Dolayısıyla mutluluğun insanlar için temel bir yaşam amacı olarak görüldüğü kabul edilmektedir (Anic ve Tonicic, 2013). Bunun sonucu olarak mutluluk; her zaman ilgi çekmiş ve sanat, felsefe, psikoloji gibi çeşitli alanlarda farklı boyutlarıyla ele alınmıştır. Hal böyle olunca mutluluk tanımı yapılmaya ve insan zihnini bu denli meşgul eden mutluluk kavramının kapsamı, bileşenleri vb. belirlenmeye çalışılmış ve daha mutlu olma yönünde nelere ihtiyaç duyulduğu araştırılmıştır (Cuğ, 2015). Bilimsel araştırmanın doğasına uygun olarak, işlevsel bir mutluluk tanımı yapılması ihtiyacı buradan doğmuştur. Bu tanımla, mutluluk kavramına ışık tutulması ve kişinin deneyimlediği mutluluğu arttırmak için gerekli bileşenlerin tespit edilmesi beklenmektedir.

Mutluluk, pozitif duygulanımın varlığı ve negatif duygulanımın yokluğu hali olarak tanımlanmaktadır (Bajaj, Gupta ve Sengupta, 2018). Öte yandan, mutluluğun ne olduğuna ilişkin amaca yönelik ve bağlamsal olarak pek çok farklı tanım mevcuttur. Örneğin, öznel mutluluk, kişinin kendisini mutlu olarak değerlendirme derecesini ifade etmektedir (Diener, 1984). Nettle (2005), mutluluğun üç düzeyinden bahsetmektedir. Birinci düzeyi durumsal bir mutluluk halidir. Kişinin anlık duygusu, içinde bulunduğu durumdan mutlu olması birinci düzey mutluluktur. Örneğin, doğum günü pastasını üfleyen bir çocuğun mutluluğu anla ilişkilidir. Bu mutluluğun süreklilik arz etmesi beklenmemektedir. İkinci düzey mutluluk ise, acı ve keyfin dengede olduğu bir hayat ve yaşam doyumunun yüksek olması olarak tanımlanmaktadır. Bu mutluluk, hayatın belli bir dönemini kapsamaktadır; anlık değildir. Dolayısıyla acı-keyif dengesinin sağlanmasında

kişinin aktif olarak rol aldığı bir mutluluktur. Dış dünyayla ilişkili olan bu mutluluk düzeyinde, kişi keyif verici aktivitelere hayatında daha çok yer verir ve olumsuz deneyimlerden kaçınır. Kişi hayatına genel olarak baktığında tatmin olmuş hisseder; mutludur. Üçüncü düzey mutluluk ise, kişinin kendini gerçekleştirdiği, daha derin bir iyilik tanımına sahiptir. Kişinin iç dünyasıyla çok daha ilişkili olan üçüncü düzey mutluluk, ulaşıldığı takdirde daha durağan ve daha yoğun bir duygulanımdır. Hayatın geneline yayılır ve anlık olumsuzluklardan etkilenmez.

Çalışmalar daha ziyade ikinci ve üçüncü düzey mutlulukla ilgilenmektedir. Mutluluğun bu iki düzeyi, iyilik hali tanımlamasıyla örtüşmekte ve dolayısıyla birçok araştırmada mutluluk kavramının iyilik haliyle eş anlamlı olarak ele alındığı söylenebilmektedir (MacConville ve Rae, 2012). Örneğin Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) ve Diener, Suh, Lucas ve Smith (1999), çalışmalarında öznel iyilik hali ve mutluluğu aynı kavramı ifade etmek için kullanmaktadır. Nitekim öznel iyilik halinin, mutluluğu tanımlamak ve analiz etmek için sıklıkla tercih edildiği görülmektedir (Griffin ve Ward, 2016). Diener vd. (1985), öznel mutluluğu; kişisel yargı, duygulanım ve yaşam doyumu olmak üzere üç temel boyutta inceler. Mutluluğa yönelik çalışmaların bir kısmı bütüncül olarak iyi olma kavramını ele alırken, bazı çalışmalar da yaşam doyumu ve/veya olumlu-olumsuz duygulanım üzerinden mutluluğu değerlendirmektedir.

Mutluluğu olumlu etkileyen değişkenlerden biri olduğu düşünülen bilinçli farkındalık; yargısız ve kabullenici bir şekilde, “şimdi ve burada”ya odaklanmak olarak tanımlanmaktadır (Kabat-Zinn, 1994). Kişi gün içerisinde birçok eylemi, farkında olmaksızın gerçekleştirmektedir. Başka bir deyişle, kişinin araba sürmek, yemek yemek gibi pek çok aktiviteyi otomatik olarak gerçekleştirdiği, mevcut duruma odaklanmadığı, bu sırada duygularının ve düşüncelerinin farkında olmadığı görülmektedir. Öte yandan, kişi farkında olmasa da içinde bulunduğu koşullardan etkilenmektedir. Bilinçli farkındalık kişinin dış uyaranlara, duyularına ve düşüncelerine odaklanması ve farkında olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu açıdan bilinçli farkındalık pozitif psikoloji zemininde teorik bir çerçeve oluşturmaktadır. Budizm geleneği ve bilişsel davranışçı ekolün birleştiği noktada bilinçli farkındalık ortaya çıkmıştır (Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz, 2011). Bu iki yaklaşımın ortak noktası dünyayı düşüncelerimiz üzerinden algıladığımız görüşüdür. Geçmiş öğretilerin günümüz ihtiyaçlarıyla harmanlandığı bilinçli farkındalık, düşüncelerin nasıl ortaya çıktığı, kişinin hayatına olan etkileri ve istenmeyen duygularla nasıl başa çıkılabileceğine dair açıklamalar sunmaktadır. Bu açıdan bilinçli farkındalık; davranışlar ve biliş düzeyiyle olduğu kadar, içgörü ve kabul ile de iç içe değerlendirilmektedir (Vatan, 2016). Ayrıca bilinçli farkındalık, çeşitli psikolojik eğitimlerle kişinin gündelik hayatında doğrudan kullanabileceği beceriler sunar. Örneğin bilinçli farkındalık temelli stres azaltma programları, kişiye stresle başa çıkabilmesi adına teknikler öğretmektedir (gevşeme teknikleri, mindful yoga, vb.). Özetle, bilinçli farkındalık kavramının mutlulukla (Falkenström, 2010) olduğu kadar; fiziksel iyilik halinden (Anälayo, 2018) stresle başa çıkma becerilerine (Carpenter, Sanford ve Hoffman, 2018) kadar pek çok alanla ilişkili olduğu görülmektedir.

Pozitif psikolojide önemli yere sahip bir diğer değişken benlik saygısıdır. Rosenberg (1965), benlik saygısını kişinin kendine atfettiği değer olarak ortaya koymuştur. Bu kavram, kişinin hedeflerine ulaşabileceğine dair kendi kaynaklarına (bilgi, beceri, birikim, vb.) yönelik inancı

olarak değerlendirilebilmektedir. Benlik saygısının ele alındığı bağlama göre farklı tanımları vardır. Genel olarak, benlik saygısı kişinin kendisine yönelik olumlu atıflarından biri olarak düşünülmektedir. Araştırmaların genel benlik saygısı ve belirli bir alana yönelik (örn. ikili ilişkiler, fiziksel görünüm, vb.) benlik saygısı olmak üzere bir ayrıma gittikleri görülmektedir (Orth ve Robins, 2019). Erken dönem yaşantıların içselleştirilmesi modeli değerlendirildiğinde benlik saygısının kişinin ilk çocukluk dönemlerinde diğer insanlarla kurduğu ilişkiler üzerinden oluştuğunu düşünmek mümkündür (Pelham ve Swann, 1989; Orth ve Robins, 2019).

Benlik saygısı, kişinin hedeflerine ulaşabileceğine dair kendine yönelik inancıdır. Bu tanım göz önünde bulundurulduğunda, benlik saygısının mutluluk ve bilinçli farkındalık ilişkisinde bir rolü olduğunu düşünmek mümkündür. Kişinin mutlu olma isteği bir hedeftir. Bu hedefe yönelik olarak bilinçli farkındalık, kullanılabilir bir kaynaktır. Bu ilişkiyi; kişinin hedefi (mutluluk) doğrultusunda, öz kaynağını (bilinçli farkındalığı) kullanabileceğine inanması (benlik saygısı) ve böylelikle mutlu olması şeklinde özetlemek mümkündür. Kişinin bilinçli farkındalık becerileri sayesinde benlik saygısının, bir diğer deyişle kendisine yönelik olumlu değerlendirme düzeyinin artacağı düşünülmektedir. Bu sayede öznel mutluluğunun da yükselmesi beklenmektedir. Bu çalışma, söz konusu kavramlar arasındaki bu olası ilişkiyi araştırmayı hedeflemektedir.

Öznel mutluluk, bilinçli farkındalık ve benlik saygısı arasındaki ilişki

Öznel mutluluğa yönelik yapılan çalışmalar, bu kavramın bilinçli farkındalıkla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Baer, Lykins ve Peters, 2012; Campos vd., 2016). Literatüre bakıldığında, bilinçli farkındalık ve mutluluk arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir (Drake, Duncan, Sutherland, Abernethy ve Henry, 2008; Pak, Ahmadian ve Rahimi, 2013). Başka bir deyişle bilinçli farkındalık, mutluluğa katkıda bulunmaktadır (Hollis-Walker ve Colosmo, 2011). Bilinçli farkındalık düzeyi arttıkça kişilerin içsel ve dışsal deneyimlere karşı daha esnek ve daha kolay uyum sağlayabildikleri düşünülmektedir. Dolayısıyla mutluluk düzeylerinin de daha yüksek olduğu görülmektedir (Pepping, O'Donovan ve Davis, 2013). Ayrıca anda kalmayı sağlayan bilinçli farkındalık, içinde yaşanılmakta olan tecrübeye canlılık ve berraklık getirdiğinden, mutluluğa doğrudan katkıda bulunabilmektedir (Brown ve Ryan, 2003). Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek bir insanın yaşadığı olumsuz bir deneyim karşısında duygu yoğunluğuyla boğulmak yerine, sağlıklı bir şekilde duygusunu yaşadığı, yönettiği ve geride bırakabildiği gözlemlenmektedir.

Bilinçli farkındalık sadece kişinin olumlu duygulara ve düşüncelere yönelmesine yardımcı olmaz; aynı zamanda kendisine yönelik eleştirel düşüncelerinin olumsuz etkilerinden korunmasını da sağlar (Bajaj, Gupta ve Pande, 2016). Bilinçli farkındalık, kişinin düşünce hatalarını fark etmesini ve kontrol etmesini olanaklı kılar ve böylelikle kişinin algıladığı mutluluk düzeyini artırır. Bilinçli farkındalığı düşük bir insan, farkında olmadan olumsuz duyguları tarafından yönlendirilme ve çeşitli olumsuz davranışsal sonuçlarla karşı karşıya kalma riskine sahiptir (Brown ve Ryan, 2003). Örneğin, bilinçli farkındalığı düşük olan bir kişi depresif bir dönemde, "Hiçbir şeyi doğru yapamıyorsun." diyen iç sesine kulak vererek durumu daha da kötüleştirebilir. Oysa bilinçli farkındalıkla, bunun bir düşünce hatası olduğunun farkına

kolaylıkla varabilir. Böylelikle, bu kişi bu ifadeyle oyalanmak yerine benlik saygısını arttıracak çeşitli kaynaklara yönelebilir.

Bilinçli farkındalıkla kişi yaşadığı deneyime yönelmeyi ve dikkatini bilinçli bir şekilde kontrol etmeyi başarabilmektedir. Bu sayede, olumsuz inançlar ve eleştirel düşüncelerden uzaklaşabilmekte ve benlik saygısı yükselmektedir (Bajaj vd., 2018). Literatür incelendiğinde, bilinçli farkındalığın benlik saygısını arttırdığına dair çalışmalar mevcuttur (Thompson ve Waltz, 2008; Randal, Pratt ve Bucci, 2015). Brown ve Ryan (2003), üniversite öğrencileri ve yetişkinlerden oluşan örneklem gruplarıyla yaptıkları üç farklı çalışmada bilinçli farkındalığı yüksek olan kişilerin yüksek benlik saygısı düzeylerine sahip olduğunu bulmuştur. Bilinçli farkındalık, kişinin düşüncelerinin kendi zihninde oluştuğunu fark etmesini, gerçeklikle ayırt edebilmesini sağlamakta; böylelikle kişinin düşük benlik saygısına bağlı güçlü bir olumsuz duygulanıma girmesini önleyebilmektedir (Bajaj, Robins ve Pande, 2016). Bu açıdan, bilinçli farkındalığın düşük benlik saygısının getirdiği olumsuz duygulanıma karşı koruyucu bir etkisi olduğunu söylemek mümkündür (Pepping vd., 2013).

Literatüre bakıldığında, benlik saygısının da mutlulukla ilişkisi olduğu görülmektedir (Baumeister, Campbell, Krueger ve Vohs, 2003; Diener ve Diener, 2009). Mutluluk ve benlik saygısı arasında pozitif bir ilişkiden söz etmek mümkündür (Kong, Zhao ve You, 2013; Lin, 2015). Pozitif-negatif duygulanımın, mutluluğun bir boyutu olduğu bilinmektedir (Diener vd., 1985). Ayrıca, pozitif duygulanım içerisinde olmanın sadece anlık mutluluğu değil, uzun vadeli mutluluğu da getireceği kabul edilmektedir (Fredrickson, 2004). Bu açıdan bakıldığında yüksek benlik saygısının getirdiği pozitif duygulanım, mutlulukla doğrudan ilişkili görünmektedir. Negatif duygulanım boyutu ise depresyon, kaygı gibi sonuçlarla seyretmektedir. Dolayısıyla depresyon düzeyinin yüksek olmasının mutluluğu azalttığını düşünmek mümkündür. Yapılan çalışmalar da, benlik saygısı yüksek kişilerde depresyon düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir (Brown ve Ryan, 2003; Orth, Trzesniewski ve Robins, 2010). Bu sonuç, benlik saygısı kavramının mutlulukla ilişkisini destekler niteliktedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile “Bilinçli farkındalık ve öznel mutluluk ilişkisinde, benlik saygısının aracı etkisi var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır. Çalışmanın amacı söz konusu değişkenler arasındaki olası ilişkileri tespit etmek ve benlik saygısının bilinçli farkındalık ve öznel mutluluk ilişkisindeki aracı rolünü değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda söz konusu ilişkiler üniversite öğrencileri üzerinde araştırılmıştır. Çünkü kişilik gelişimi açısından üniversite döneminin önemli bir zaman aralığı olduğu bilinmektedir (Oskay, 1997). Öğrencilerin bu kritik dönemlerinde, algıladıkları mutluluk düzeylerini etkileyen faktörlerin incelenmesi ve iyilik hallerini arttırmaya yönelik çeşitli becerilerin değerlendirilmesi açısından bilinçli farkındalık ve benlik saygısının ele alınmasının faydalı olması beklenmektedir.

Bu çalışmada,

H1 Bilinçli farkındalık ve öznel mutluluk arasında pozitif bir ilişki olduğu,

H2 Bilinçli farkındalık ve benlik saygısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu,

H3 Benlik saygısı ve öznel mutluluk arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu,

H4 Benlik saygısının bilinçli farkındalık ve öznel mutluluk ilişkisinde aracı bir rolü olduğu öngörülmektedir. Dolayısıyla, bilinçli farkındalığın benlik saygısı aracılığıyla öznel mutluluğu yordaması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Bu kapsamda kesitsel çalışma yapılmış olup; incelenen değişkenler arasındaki ilişkiler araştırılmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni, İstanbul'da bulunan devlet ve vakıf yükseköğretim kurumlarının lisans diploma programlarına kayıtlı olan 18 ile 24 yaş aralığındaki öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmaya gönüllülük esasına göre 455 kişi katılmıştır. Ancak veri kümesi incelendiğinde yanıt verenlerin dikkatini ölçmek amacıyla soru formuna eklenmiş olan "Bu soru için oldukça seyrek yanıtını işaretleyiniz" ifadesi için 86 katılımcının farklı bir seçeneği işaretlediği saptanmıştır. Bunun yanı sıra katılımcı düzeyinde yanıt kalıpları incelenmiş olup; bu aşamada faktör analizi temelli çalışmalarda birey yanıtlarının tutarlılığının araştırılmasında kullanılan ağırlıklandırılmış ortalama kareler indeksi tercih edilmiş ve böylelikle 19 katılımcının yanıtlarının sıra dışı olduğu tespit edilerek değerlendirme dışı tutulmuştur. Dolayısıyla çalışmanın örnekleme, 264'ü kadın (%75.4) ve 86'sı erkek (%24.6) olmak üzere toplam 350 öğrenciden oluşmuştur. Katılımcıların devam etmekte olduğu sınıflara göre frekans dağılımı sırasıyla; 123 (%35.1), 67 (%19.1), 77 (%22.0) ve 83 (%23.7) şeklindedir. Çalışmaya katılan öğrencilerden 169'u devlet üniversitelerinde (%48.3) ve 181'i vakıf üniversitelerinde (%51.7) öğrenim görmekte olduğunu belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların 266'sı (%76) aylık kişisel gelirinin 1000 lira ve altında olduğu ifade etmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, benlik saygısı ölçeği, bilinçli farkındalık ölçeği ve öznel mutluluk ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Katılımcıların demografik özelliklerini ortaya koymak amacıyla yöneltilen yaş ve cinsiyet sorularının yanı sıra kayıtlı olunan yükseköğretim kurumunun türü, devam edilmekte olunan sınıf ve aylık kişisel gelir düzeyi sorularına yanıt aranan bir soru formudur.

Benlik Saygısı Ölçeği: Rosenberg (1965) tarafından geliştirilmiş olan ölçek, 10 maddeden meydana gelmekte ve bu maddelerin 5'i olumlu, 5'i olumsuz olarak tasarlanmıştır. Maddeler

sadece olumlu ya da olumsuz olarak yöneltildiğinde yanıtlayıcının cevapları etkilenebilir. Dönüşümlü olarak olumlu ve olumsuz maddelere yer verilerek bu etkinin azaltılması amaçlanmıştır. Uygulanması kolay ve kısa sürede doldurulabilen tek boyutlu bu ölçekte yer alan maddelerin yanıt düzeyleri ise kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, katılmıyorum ve hiç katılmıyorum olmak üzere dört derecedir (Rosenberg, 1965).

Bu ölçek, Füsün Çuhadaroğlu tarafından Türkçeye çevrilmiş olup; geçerlilik ve güvenilirlik özellikleri araştırılmıştır. Bu süreçte test – tekrar test yöntemi ile güvenilirlik; ölçüt – bağımlı geçerlik ile de geçerlilik incelenmiştir. Bu çalışmada 15 ile 18 yaş arasındaki lise öğrencilerinden toplanan veri kümesinden hareketle; geçerlilik ve güvenilirlik özelliklerinin yerine getirildiği gösterilmiştir (Öner, 2012). Bunun yanı sıra, Korkmaz (1996) bu ölçeği kullanarak yetişkinlerden oluşan örneklem için geçerlilik ve güvenilirlik analizi yapmıştır. Bu çalışmada güvenilirlik için yeniden üretilebilirlik katsayısı hesaplanmış ve 0.93 olarak bulunmuştur. Geçerlilik için ise aynı kavramsal yapıyı ölçen araçlarla toplanmış verilerden hareketle hesaplanan korelasyon katsayısına dayanan eş zamanlı geçerliliği hesaplanmıştır. Ulaşılan korelasyon katsayısının büyüklüğü geçerlilik özelliğinin sağlandığını göstermiştir (Korkmaz, 1996).

Bilinçli Farkındalık Ölçeği: Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilen ve bir bilinç hali olan farkındalığı ölçmeyi amaçlayan bir ölçme aracıdır. Bu ölçeğin geliştirmesi sürecinde 184 maddelik havuz ile çalışmaya başlanmış ve madde indirgeme aşamaları neticesinde 15 maddeye ulaşılmıştır. Böylelikle 15 maddeden meydana gelen psikometrik özelliklere sahip bilinçli farkındalık ölçeği oluşturulmuştur. Tek boyutlu ölçekte bulunan maddelerin yanıt düzeyleri ise “1 – hemen hemen her zaman” ile “6 – hemen hemen hiç” arasında sıklık belirten altı dereceli likert tipi olarak tasarlanmıştır. Söz konusu maddelere katılım derecesinin yüksekliği yani alınan yüksek puan, bilinçli farkındalık düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir (Brown ve Ryan, 2003).

Bu ölçeğin Türkçeye uyarlanması, Özyeşil vd. (2011) tarafından yapılmış ve bu kapsamda üniversite öğrencilerinden toplanan veri kümesinden hareketle; geçerlilik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Güvenilirlik analizi kapsamında Cronbach alfa içsel tutarlılık katsayısı 0.80 ve test – tekrar test güvenilirliği için korelasyon katsayısı da 0.86 olarak hesaplanmıştır. Öte yandan geçerlilik analizi için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi neticesinde; ölçüm modelinin geçerli olduğu ve veri-model uyumunun sağlandığı raporlanmıştır. Bunun yanı sıra ölçüt – bağımlı geçerlilik kapsamında hesaplanan korelasyon katsayıları da geçerlilik özelliğinin sağlandığını ortaya koymuştur. Catak (2012) tarafından 100 yetişkine uygulanan Türkçeye uyarlanmış bilinçli farkındalık ölçeğinin psikometrik özellikleri araştırılmış olup; geçerli ve güvenilir olduğu ortaya konulmuştur. Cesur, Sayraç ve Korkmaz (2018) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise 18 ile 35 yaş arasındaki 436 denekten oluşan veri kümesinden hareketle; Cronbach alfa içsel tutarlılık katsayısı 0.85 olarak bulunmuştur.

Öznel Mutluluk Ölçeği: Lyubomirsky ve Lepper (1999) tarafından mutluluğun değerlendirilmesinde subjektif bir yaklaşım kullanılarak geliştirilen ölçek, 4 maddeden oluşmaktadır. Söz konusu ölçek, 13 maddeden oluşan bir havuz kullanılarak türetilmiş ve pilot

uygulama neticesinde 6 madde, ardından uygulanan faktör analizi ile de 3 madde dışarıda bırakılmıştır. Böylelikle yedi dereceli likert tipi olarak tasarlanmış 4 maddeden oluşan bir ölçek halini almıştır. Bu aşamada yapılan geçerlilik ve güvenilirlik analizleri neticesinde, öznel mutluluk ölçeğinin mükemmel psikometrik özellikler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Lyubomirsky ve Lepper, 1999).

Öznel mutluluk ölçeğinin Türkçeye uyarlanması Doğan ve Totan (2013) tarafından yapılmış ve bu kapsamda uyarlanmış ölçeğin psikometrik özellikleri iki örneklem üzerinden araştırılmıştır. Birinci grup, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 348 öğrencinden oluşmuştur. İkinci grup ise, 83'ü kadın ve 139'u erkek olan 18 ile 61 yaş arasındaki 222 yetişkinden meydana gelmiştir. Doğan ve Totan (2013) tarafından yapılan çalışmada öncelikle açıklayıcı faktör analizi uygulanmış ve tek faktörlü yapı bulunmuştur. Takip eden aşamada ise bulunan tek faktör yapısı, doğrulayıcı faktör analizi ile onaylanmış ve böylelikle yapısal geçerliliğinin sağlandığı ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra, ölçüt – bağımlı geçerlilik de araştırılmış ve geçerliliğin sağlandığı görülmüştür. Bu çalışmada içsel tutarlılık katsayısı olarak Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır ve söz konusu katsayı, üniversite öğrencilerinden oluşan örneklem için 0.65 ve yetişkin grubu için 0.70 olarak bulunmuştur (Doğan ve Totan, 2013).

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın evrenini İstanbul'daki yükseköğretim kurumlarının lisans diploma programlarına kayıtlı 18 ile 24 yaş aralığındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Bu topluluktan tesadüfi olmayan örnekleme yöntemiyle elektronik anket türlerinden biri olan internet tabanlı anket tekniği kullanılarak veri toplanmıştır. Çalışmanın birim tanımına uygun olan kişiler, sosyal medya ve e-posta aracılığıyla soru formunu doldurmaya davet edilmiş ve katılımcıların soru formunu cevaplandırması ortalama 5 dakika sürmüştür.

Bulgular

Çalışma kapsamında toplanan veri kümesi incelenerek; tutarsız ve çelişkili yanıtlara sahip gözlemler silinmiştir. Böylelikle çalışmanın örnek büyüklüğü 350 öğrenci olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada üç ölçek kullanılmış olup; her bir ölçme aracı için toplanan veri kümesinin geçerlilik ve güvenilirlik özelliklerini incelemek amacıyla öncelikle açıklayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır.

Sosyal bilimlerde araştırmacılar genellikle doğrudan gözlenemeyen teorik yapılar ile ilgilenmektedir. Faktör ya da gizil değişken olarak adlandırılan bu yapılar, doğrudan ölçülemezler. AFA ile gözlenen değişkenler arasındaki doğrusal ilişki katsayılarından hareketle; veri kümesinin ardındaki faktörler keşfedilmektedir. Diğer bir ifadeyle, veri kümesinin doğasını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmada doğrudan gözlenemeyen benlik saygısı, bilinçli farkındalık ve öznel mutluluk yapılarını ölçmek amacıyla maddeler kullanılarak veri toplanmıştır. Bu bağlamda FACTOR (10.9.01) programı kullanılarak AFA uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.*Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Faktör / Maddeler	Ortalama	Standart Sapma	Faktör Yüklü	Açıklanan Varyans (%)	Cronbach's Alpha
Benlik Saygısı				48.903	0.880
BS1	3.346	0.716	0.565		
BS2	3.480	0.569	0.529		
BS3	2.840	0.844	0.675		
BS4	3.349	0.622	0.567		
BS5	3.060	0.824	0.728		
BS6	2.886	0.747	0.801		
BS7	2.897	0.756	0.776		
BS8	2.103	0.969	0.465		
BS9	2.766	0.921	0.753		
BS10	2.783	0.922	0.660		
<i>Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Ölçütü değeri: 0.881</i>					
<i>Bartlett Küresellik Testi için Test İstatistiğinin Olasılık Değeri: 0.000</i>					
<i>Hull yöntemi, Paralel analiz, Yamaç Testi ve Yorumlanabilirlik kriterlerine göre önerilen faktör sayısı 1'dir.</i>					
<i>Veri kümesinin tek boyutluluğa uygunluğunu (Unidimensional Congruence – UniCo) değerlendirmek için hesaplanan değer 0.950'den büyük olduğundan, tek boyutlu olduğu söylenebilmektedir. (0.964)</i>					
Bilinçli Farkındalık				33.559	0.852
BF1	3.654	1.160	0.305		
BF2	2.274	1.350	0.441		
BF3	3.043	1.329	0.568		
BF4	3.234	1.592	0.443		
BF5	2.640	1.466	0.447		
BF6	2.880	1.501	0.432		
BF7	3.140	1.406	0.656		
BF8	2.494	1.313	0.705		
BF9	2.823	1.435	0.401		
BF10	2.386	1.264	0.648		
BF11	3.286	1.434	0.511		
BF12	2.031	1.349	0.613		
BF13	4.163	1.428	0.500		
BF14	3.034	1.356	0.645		
BF15	2.357	1.510	0.605		
<i>Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Ölçütü değeri: 0.879</i>					
<i>Bartlett Küresellik Testi için Test İstatistiğinin Olasılık Değeri:0.000</i>					
<i>Hull yöntemi, Paralel analiz, Yamaç Testi ve Yorumlanabilirlik kriterlerine göre önerilen faktör sayısı 1'dir.</i>					
<i>Veri kümesinin tek boyutluluğa uygunluğunu (Unidimensional Congruence – UniCo) değerlendirmek için hesaplanan değer 0.950'den büyük olduğundan, tek boyutlu olduğu söylenebilmektedir. (0.976)</i>					
Öznel Mutluluk				60.729	0.779
ÖM1	4.351	1.202	0.803		
ÖM2	4.443	1.562	0.863		

ÖM3	3.503	1.722	0.543		
ÖM4	4.720	1.792	0.550		
<i>Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Ölçütü değeri: 0.738</i> <i>Bartlett Küresellik Testi için Test İstatistiğinin Olasılık Değeri:0.000</i> <i>Hull yöntemi, Paralel analiz, Yamaç Testi ve Yorumlanabilirlik kriterlerine göre önerilen faktör sayısı 1'dir.</i> <i>Veri kümesinin tek boyutluluğa uygunluğunu (Unidimensional Congruence - UniCo) değerlendirmek için hesaplanan değer 0.950'den büyük olduğundan, tek boyutlu olduğu söylenebilmektedir. (0.982)</i>					

Tablo 1 incelendiğinde; her bir ölçme aracı için toplanan veri kümesinin ardındaki gizil yapıyı keşfetmek amacıyla uygulanan AFA sonuçları görülmektedir. Öncelikle gözlenen değişkenler arasındaki korelasyon matrisinin faktörlenebilirliğini araştırmak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ölçütünün değeri ve Bartlett Küresellik testinin sonucu incelenmiştir. Elde edilen bulgular, söz konusu korelasyon matrislerinin faktör analizine uygunluğunu göstermiştir. Ardından faktör modelleri ağırlıklandırılmamış en küçük kareler metodu ile tahmin edilmiştir. Uygun faktör sayısının belirlenmesinde Hull metot, paralel analiz, yorumlanabilirlik kriteri ve yamaç testi dikkate alınmış olup; her bir ölçme aracının tek boyuttan oluştuğu sonucuna varılmıştır. Böylelikle gözlenen değişkenlerin ardında yatan gizil yapılar keşfedilmiştir. Takip eden aşamada ise güvenilirlik analizi yapılmıştır. Sosyal bilimler alanında güvenilirlik ölçütü olarak genellikle Cronbach alfa katsayısı kullanılmaktadır. Söz konusu katsayı 0 ile 1 arasında değer almakta olup; 0.70 ve üzeri olması kabul edilebilir güven düzeyini göstermektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994). Bu çalışmada hesaplanan Cronbach alfa katsayısının değerleri sırasıyla 0.880, 0.852 ve 0.779 olarak bulunmuş ve içsel tutarlılığının sağlandığı sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla elde edilen bulgular, literatüre uygunluk göstermiştir.

AFA ile verinin doğasını yansıtan gizil yapılar keşfedilmiştir. Diğer bir ifadeyle, kısıtsız faktör analizi ile verinin söylediği yapı ortaya çıkarılmıştır. Kavramsal olarak anlamlı olan bu yapılar ile ölçmenin geçerlilik özelliğinin sağlandığı söylenebilmektedir. Bunun yanı sıra hesaplanan Cronbach alfa katsayısının değerleri ile de güvenilirlik özelliğinin sağlandığı görülmüştür. Dolayısıyla toplanan veri kümesinden elde edilen çözümlerin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Böylelikle elde edilen kavramsal olarak anlamlı ve yorumlanabilir faktörler kullanılarak; sonraki analizlerde kullanmak üzere faktör skorları hesaplanmıştır. Yanıtların toplanması yaklaşımı ile her bir faktör için skorlar hesaplanmıştır. Hesaplanan faktör skorlarına ait tanımlayıcı istatistikler ise benlik saygısı (Ort.=29.508, S=5.511), bilinçli farkındalık (Ort.=61.560, S=11.945) ve öznel mutluluk (Ort.=17.017, S=4.851) şeklindedir.

Çalışmada türetilen faktörlerden hareketle; yanıtların toplanması yaklaşımı ile faktör skorları hesaplanmıştır. Böylelikle benlik saygısı, bilinçli farkındalık ve öznel mutluluk değişkenleri arasındaki doğrusal ilişkilerin yönü ve derecesi hesaplanmıştır. Bu aşamada hesaplanan Pearson korelasyon katsayısı değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.*Benlik Saygısı, Bilinçli Farkındalık ve Öznel Mutluluk Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Matrisi*

	Benlik Saygısı	Bilinçli Farkındalık	Öznel Mutluluk
Benlik Saygısı	1.000		
Bilinçli Farkındalık	0.317*	1.000	
Öznel Mutluluk	0.525*	0.283*	1.000

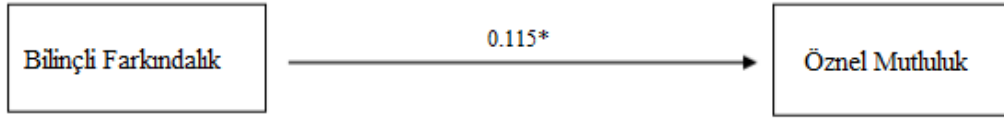
*0.01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 2 incelendiğinde; benlik saygısı, bilinçli farkındalık ve öznel mutluluk arasındaki doğrusal ilişkilerin derecesi ve yönünü gösteren korelasyon katsayısının değerleri görülmektedir. Öznel mutluluk değişkeninin bilinçli farkındalık ($r=0.283$, $p<0.01$) ve benlik saygısı ($r=0.525$, $p<0.01$) değişkenleri ile arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bunun yanı sıra benlik saygısı ile bilinçli farkındalık değişkenleri arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0.317$, $p<0.01$).

Araştırmacılar genellikle değişkenler arasındaki neden ve sonuç ilişkisini araştırmaktadır. Diğer bir deyişle, bir değişkeninin diğer değişkeni etkileyip etkilemediği ve ne derece etkilediği ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Ancak iki değişkenin birbiriyle ilişkili olduğu bulgusu, araştırma amacının sadece küçük bir kısmıdır. Dolayısıyla bu ilişkiyi oluşturan sürecin derinlemesine incelenmesi gerekmektedir (Preacher ve Hayes, 2004). Bu aşamada genellikle neden ve sonuç değişkenleri arasındaki etkilerin nasıl veya neden ortaya çıktığı sorusunun yanıtı araştırılmaktadır (Baron ve Kenny, 1986). Başka bir ifadeyle dolaylı veya aracı etki incelenmektedir. Aracı etki, bağımsız bir değişkenin bağımlı değişken üzerine etkisinin bir aracı değişken tarafından iletilmesi durumunda ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada bilinçli farkındalık değişkeninin öznel mutluluk değişkeni üzerine etkisinde benlik saygısının aracı rolü araştırılmıştır. Başka bir deyişle, çalışmanın bağımlı değişkeni öznel mutluluk, aracı değişkeni benlik saygısı ve bağımsız değişkeni ise bilinçli farkındalık olarak ele alınmıştır.

Aracı etkinin araştırılmasında yaygın olarak Baron ve Kenny (1986) tarafından önerilen üç adımlı yaklaşım ya da nedensel adımlar yaklaşımı izlenmektedir. Bu yaklaşımın uygulanabilmesi için öncelikle bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerine etkisinin (c) istatistiksel olarak anlamlı bulunması gerekmektedir. Bu durumun gerçekleşmesinin ardından yaklaşım kapsamında birinci adımda bağımsız değişkeninin aracı değişken üzerine etkisi (a), ikinci adımda ise aracı değişkenin bağımlı değişken üzerine etkisi (b) ve son adımda aracı ile bağımsız değişkenlerin modele dâhil edilmesi halinde bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerine etkisi (c') incelenmektedir. Son adımdaki model için bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerine etkisi istatistiksel olarak anlamsız ise, bu durum tam aracı etki olarak adlandırılmaktadır (Baron ve Kenny, 1986). Nedensel adımlar yaklaşımı; uygulanmasının kolay olması, yöntemin hızlıca öğrenilebilmesi ve analiz için özel bir yazılım gerektirmemesi gibi sebeplerle yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak bu yaklaşım uygulanırken bir adım gerçekleşmeden diğer adıma geçilememesinden dolayı bu yaklaşıma hem istatistiksel hem de felsefi açıdan eleştiriler yöneltilmektedir. Örneğin, dolaylı etki için a ve b katsayılarının değil, a ve b katsayılarının çarpımının anlamlılığı incelenmelidir. Hâlbuki nedensel adımlar yaklaşımında sırasıyla a ve b katsayılarının anlamlılığı test edilmektedir. Fakat aracı etki

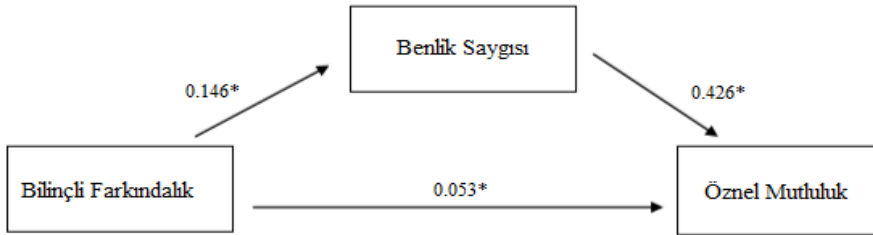
için *a* veya *b* katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olması şart değildir. Bunun yanı sıra nedensel adımlar yaklaşımını uygulayabilmek için bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerine etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir. Eğer söz konusu etki anlamsız ise, nedensel adımlar yaklaşımı uygulanamamaktadır. Hâlbuki bu etki yani *c* sıfırdan farklı olmasa bile, aracı etki sıfırdan farklı ve istatistiksel olarak anlamlı olabilir (Hayes, 2018). Söz konusu sebeplerden dolayı bu çalışmada nedensel adımlar yaklaşımı yerine Andrew F. Hayes tarafından geliştirilmiş olan Process makrosu (versiyon 3.3) kullanılarak SPSS (versiyon 25)'de çözümleme yapılmıştır. Aracı etki için model 4 kullanılarak yeniden örnekleme kapsamında örnek sayısı 5000 olarak alınmıştır. Bu kapsamda öncelikle bağımsız değişken olan bilinçli farkındalığın bağımlı değişken olan öznel mutluluk üzerine etkisi tahmin edilmiştir.



*:0.01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

Şekil 1. Bilinçli Farkındalık Değişkeninin Öznel Mutluluk Üzerine Toplam Etkisi

Şekil 1 incelendiğinde; bilinçli farkındalık değişkeninde meydana gelen 1 birimlik artışın öznel mutluluk değişkeninde ortalama 0.115 birimlik artışa neden olduğu görülmektedir. Söz konusu katsayısı 0.01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır ($\beta=0.115$, $t=5.501$, $p<0.01$). Ayrıca bu modelin belirginlik katsayısı (R^2) ise 0.08 olarak bulunmuştur. Bu etki sürecinin detaylı olarak incelenmesi için aracı değişken olarak benlik saygısı modele dâhil edilmiştir. Şekil 2'de ise model sunulmuştur.



*:0.01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır

Şekil 2. Bilinçli Farkındalık ile Öznel Mutluluk İlişkisinde Benlik Saygısının Aracı Rolü

Şekil 2 incelendiğinde bilinçli farkındalık değişkeninin aracı değişken olan benlik saygısını pozitif yönde ve 0.01 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak yordadığı saptanmıştır ($\beta=0.146$,

$t=6.225$, $p<0.01$). Bilinçli farkındalığın benlik saygısı üzerine etkisinin araştırıldığı modelin R^2 değeri ise 0.10 olarak bulunmuştur. Aracı değişken olan benlik saygısının öznel mutluluk üzerine etkisinin pozitif yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\beta=0.426$, $t=10.151$, $p<0.01$). Söz konusu katsayıların çarpımıyla dolaylı etkinin büyüklüğü hesaplanabilmektedir. Böylelikle dolaylı etkisinin 0.062 olduğu anlaşılmaktadır (nokta tahmini=0.062, BootSE=0.012, %99 BootCI [0.034,0.095]). Bu aşamada kullanılan yeniden örnekleme güven aralığı sonucuna göre dolaylı etkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle aracı etki bulunmuştur. Ayrıca Şekil 2'ye göre doğrudan etkinin ise 0.053 olduğu görülmektedir ($\beta=0.053$, $t=2.721$, $p<0.01$). Dolaylı ve doğrudan etkiler toplandığında toplam etki büyüklüğü olan 0.115 değerine ulaşılmıştır. Ayrıca bağımsız değişken olan bilinçli farkındalığın ve aracı değişken olan benlik saygısının öznel mutluluk üzerine etkisinin incelendiği modelin R^2 değeri de 0.29 olarak bulunmuştur.

Sonuç olarak, bilinçli farkındalık ile öznel mutluluk ilişkisinde benlik saygısının istatistiksel olarak anlamlı bir dolaylı etkisinin olduğu bulunmuştur. Bu çalışmayla benlik saygısının bilinçli farkındalık ve öznel mutluluk ilişkisine aracılık ettiği sonucu ortaya konulmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada bilinçli farkındalık ve öznel mutluluk arasındaki ilişkide benlik saygısının aracı rolü incelenmiş olup; yapılan analizler sonucunda bilinçli farkındalık ve öznel mutluluk arasındaki ilişkide benlik saygısının aracı rolü olduğu sonucuna varılmıştır.

Çalışma kapsamında öncelikle bilinçli farkındalık ve mutluluk arasında olumlu bir ilişki bulunacağı öngörülmüş ve çalışma neticesinde, bilinçli farkındalık düzeyi arttıkça öznel mutluluğun da arttığı tespit edilmiştir. Bu bulgu literatür ile örtüşmektedir (Baer vd., 2012; Campos vd., 2016; Hollis-Walker ve Colosimo, 2011). Gerçekleştirilen bir çalışmada üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalığın mutluluğu yordadığı sonucuna varılmıştır (Kılıç, Akyol ve Yoncalık, 2018). Türkiye'de çeşitli üniversitelerde çalışmakta olan 346 akademisyenle gerçekleştirilen bir başka çalışmada, akademisyenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin mutluluk düzeylerini yordadığı görülmüştür (Akyol ve Işık, 2018). Yaşları 18-68 arasında değişmekte olan 749 yetişkinle gerçekleştirilen bir çalışmada mutluluk ve bilinçli farkındalık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Lehto, Uusitalo-Malmivaara ve Repo, 2015). İnsanların bilinçli farkındalığa yönelme sebeplerinin araştırıldığı bir çalışmada, katılımcıların büyük çoğunluğunun duygusal stresten uzaklaşmak ve mutluluğu arttırmak için bilinçli farkındalığı kullandığı bulunmuştur (Pepping vd., 2016). Bu sonuçlar bilinçli farkındalık ve mutluluk arasındaki pozitif ilişkinin birçok farklı örneklem grubunda anlamlı bulunduğunu göstermektedir.

Çalışmanın sonraki adımında bilinçli farkındalık ve benlik saygısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanması beklenmekteydi. Elde edilen bulgular, bilinçli farkındalık ve benlik saygısı arasında beklenen yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu sonuç literatürle örtüşmektedir. 167 üniversite öğrencisiyle yapılan bir çalışmada bilinçli farkındalığın benlik saygısı ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda bilinçli farkındalık becerilerinin benlik

saygısını arttırdığı bulunmuştur (Thompson ve Waltz, 2008). İki aşamalı olarak yapılan bir çalışmada bilinçli farkındalık ve benlik saygısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş; ayrıca kısa süreli bir bilinçli farkındalık uygulamasının benlik saygısını doğrudan arttırdığı görülmüştür (Pepping vd., 2013). Bilinçli farkındalığın kabullenici doğası göz önüne alındığında kişinin kendisini eleştirmeden olduğu gibi kabullendiği bir noktada, benlik saygısının yükselmesi beklenen bir sonuçtur. Bilinçli farkındalık sayesinde kişi olumsuz yönlerine odaklanmak ve beraberinde getirdiği olumsuz duygulanıma kapılmak yerine, gelişime odaklanmayı başarabilmektedir.

Ayrıca çalışma kapsamında, benlik saygısıyla öznel mutluluk arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki öngörülmüştür. Çalışma sonucunda, benlik saygısı düzeyi arttıkça öznel mutluluk düzeyinin de arttığı görülmüştür. Bu sonuç da literatürle tutarlıdır (Kong vd., 2013; Lin, 2015). Benlik saygısı ve mutluluk arasındaki ilişkiye dair yapılan kapsamlı gözden geçirme çalışması bu iki kavram arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu öne sürmektedir (Baumeister vd., 2003). Kişinin mutluluk değerlendirmesi, kendisinden ne kadar memnun olduğuyla doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla kendisine yönelik olumlu değerlendirmede bulunan bir kişinin mutluluk düzeyinin de yüksek olması, beklenen bir sonuçtur. Öte yandan, benlik saygısı düzeyinin değişime dirençli olduğunu öne süren çalışmalar da mevcuttur (Neff, 2003). Mutluluk kapsamında incelenmesi gereken öz-şefkat gibi daha güncel değişkenlerin ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Bu sebeple gelecek çalışmalarda, bu gibi farklı değişkenlerin de ele alınmasının yerinde olacağı düşünülmektedir.

Son olarak bilinçli farkındalık ve öznel mutluluk ilişkisinde benlik saygısının aracı rolü olacağı öngörülmüştür. Yapılan analiz neticesinde, benlik saygısının aracı etkisi olduğu saptanmıştır. Bu bulgu literatürle örtüşmektedir. Üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen bir çalışma benlik saygısının bilinçli farkındalık ve mutluluk ilişkisinde tam aracılık rolü olduğunu ortaya koymuştur (Bajaj vd., 2018). Hindistan'da okumakta olan 318 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilen bir çalışmada, benlik saygısının bilinçli farkındalıkla pozitif duygulanım ve psikolojik iyilik hali ilişkisinde tam aracılık rolü olduğu tespit edilmiştir (Bajaj vd., 2016). Üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen bir diğer çalışmada, bilinçli farkındalığın depresyon ve anksiyete düzeylerini düşürmesinde benlik saygısının önemli bir rolü olduğu sonucuna varılmıştır (Bajaj, Robins ve Pande, 2016). Düşük depresyon ve anksiyete düzeyleri, yüksek psikolojik iyilik haline, yani mutluluğa işaret etmektedir. Dolayısıyla literatürde yer alan bu ilişki mevcut araştırmayı destekler niteliktedir.

Literatür incelendiğinde bu çalışmayla paralel olarak mutluluk, bilinçli farkındalık ve benlik saygısı değişkenlerinin ele alındığı birçok çalışma olduğu görülmektedir. Örneğin yapılan bir çalışmada, benlik saygısının mutluluk ve mizah stili ilişkisinde de aracı rolü olduğu bulunmuştur. Pozitif mizah stiline sahip sağlık çalışanlarının yüksek benlik saygısına sahip olduğu ve bunun mutlulukla ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Fiyaz, Majeed ve Khan, 2016). Bu ilişki benlik saygısı aracılığıyla birçok değişkenin mutluluğa giden yolda kullanılabileceğini düşündürmektedir. Bilinçli farkındalık ve mizah bunlardan sadece ikisidir. Bilinçli farkındalık ve mutluluk ilişkisini inceleyen farklı bir çalışmada ise duygusal zeka ele alınmıştır (Deniz, Erus ve Büyükcibi,

2017). Söz konusu araştırmada, üniversite öğrencilerinde duygusal zekanın tam aracılık etkisi tespit edilmiştir. Bir başka çalışmada, bilinçli farkındalık ve depresyon ilişkisinde öz-kontrolün aracı etkisi incelenmiştir. Araştırmada, bilinçli farkındalığın öz-kontrolü arttırdığı ve bu sayede depresyon düzeylerinin düştüğü tespit edilmiştir (Kara ve Ceyhan, 2017). Benlik saygısı ve mutluluk arasındaki ilişkinin de farklı aracı değişkenlerden etkilenmesi olasıdır. Yapılan bir çalışmada empatinin benlik saygısı ve mutluluk ilişkisinde kısmi aracılık etkisi olduğu tespit edilmiştir (Şimşek ve Bozanoğlu, 2011). Bir başka çalışmada ise psikolojik sağlık ele alınmıştır ve üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık ve mutluluk ilişkisinde psikolojik sağlamlığın kısmi aracı etkisinin olduğu bulunmuştur (Bajaj ve Pande, 2015). Bu sonuçlar, mutluluk ve bilinçli farkındalık ilişkisinin çok kapsamlı ve çok yönlü bir yapıya sahip olduğunu düşündürmektedir. Bu çalışmada benlik saygısının aracı rolünün tespit edilmiş olması, bu çok kapsamlı yapının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Gelecek çalışmalarda bahsedilen bu farklı değişkenlerin de değerlendirilmesi önerilmektedir.

Çalışmanın başında belirtildiği üzere, mutluluğa sahip olmak için işlevsel ve somut bir tanım yapabilmenin ve mutluluğa yönelik katkı sağlayan değişkenlerin tespit edilmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir. Bu çalışma işlevsel bir model sunmaktadır. Öznel mutluluğun, bilinçli farkındalık ve benlik saygısıyla anlamlı ve pozitif bir ilişkisi olduğu ortaya konmuştur. Dolayısıyla bilinçli farkındalık kavramının pratik uygulamalarının (örn. meditasyon, mindful yoga), mutluluk algısına hizmet edeceğini söylemek mümkündür. Bu sayede, kişinin mutlu olmak adına yapabileceklerine yönelik somut öneriler sunulmaktadır. Bilinçli farkındalık temelli stres azaltma teknikleri, farkındalık öğretileri, nefes ve gevşeme egzersizleri gibi günlük olarak uygulanabilecek ve içselleştirilebilecek becerilerin kazanılması (Kabat-Zinn, 2003), kişinin kendi mutluluğu adına yapabilecekleri arasındadır. Kişinin edineceği bu beceriler sayesinde, sahip olduğu özkaynaklara olan inancının artacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla, benlik saygısı düzeyinin de yükselmesi beklenmektedir.

Ayrıca bu çalışmayla, algılanan mutluluğu arttırmanın bir başka yoluna ışık tutulmaktadır. Kişilerin bilinçli farkındalıkla mutluluğa ulaşmak adına, benlik saygılarına da yatırım yapabilecekleri öne sürülmektedir. Yapılan araştırmalar özellikle görsellik odaklı sosyal medyayı (facebook, instagram, vb.) yaygın bir şekilde kullanan günümüz gençlerinin düşük benlik saygısı riskiyle karşı karşıya olduğunu göstermekte; buna bağlı olarak intihar düşünceleri, bağımlılık ve yeme problemleri gibi pek çok sorunun ortaya çıkabildiğini belirtmektedir (Woensel, 2018). Bu doğrultuda, geliştirilecek psikolojik müdahale programlarında benlik saygısına da yer verilmesinin olumlu sonuçlar doğurması beklenmektedir. Bu farkındalıkla hazırlanacak müdahale programlarının, henüz ortaya çıkmadan birçok psikolojik probleme yönelik önleyici etkisinin olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın bir diğer sonucu olarak, eğitim alanında çalışan uygulayıcıların bu ilişkiye dair aydınlatılması ve benlik saygısını arttırıcı yaklaşımlarda bulunmaları uygun görünmektedir. Bu sayede, gelecek nesillerin daha mutlu yetişmelerine katkıda bulunulacaktır. Eğitim sisteminin, kişinin sahip olduğu psikolojik kaynakları arttırma ve bu kaynaklarının farkında olma noktasında önemli bir rolü mevcuttur. Mutlu olmanın belli bir noktaya kadar kişinin kendi kontrolünde

olduğu, seçtiği eylemler ve düşünceler bütünü aracılığıyla duygu durumunu doğrudan etkileyebileceği gerçeği bu araştırmanın bulguları tarafından da desteklenmektedir.

Özetle, bu çalışmanın bilinçli farkındalık kavramına yönelik gelecek çalışmalara ve bu kavramın bilinirliğinin arttırılmasına katkıda bulunması beklenmektedir. Bilinçli farkındalık, kolaylıkla ulaşılabilir ve uygulanabilir bir öğretimdir. Ülkemizde de bu kavrama ilginin giderek arttığı görülmektedir. Akademik anlamda bilinçli farkındalık çalışmalarının çeşitlendiği görülmektedir. Pratik anlamda ise psikoterapi ve bilinçli farkındalık temelli stres azaltma programları gibi uygulamaların yaygınlaştığı gözlemlenmektedir. Bu doğrultuda, bu çalışmanın bir sonucu olarak bilinçli farkındalıkla mutluluk arasında benlik saygısının aracı etkisinin bulunmuş olmasının, gerek teorik gerek pratik zeminde etkilerinin olabileceği düşünülmektedir. Örneğin, bilinçli farkındalığın mutlulukla benlik saygısı aracılığıyla olan ilişkisi gelecek çalışmalarda farklı değişkenlerle birlikte ele alınarak araştırılabilir. Bilinçli farkındalık temelli müdahale programlarında, benlik saygısı faktörüne vurgu yapılabilir.

Çalışmanın kısıtları olarak, örneklemin sadece üniversite öğrencilerinden oluşması ve örneklem büyüklüğünün 350 kişi ile sınırlı kalması gösterilebilmektedir. Gelecek araştırmalarda daha geniş ve çeşitlilik gösteren bir örnekleme çalışılması faydalı olacaktır. Bir diğer kısıt ise bu çalışmanın zamanın belirli bir diliminde gerçekleştirilmiş, yani kesit çalışması olması nedeniyle zaman temelli nedensel ilişkiler ortaya konulamamıştır. Bu bağlamda, gelecek araştırmaların boylamsal çalışma olarak tasarlanması önerilmektedir. Bir diğer nokta, bilinçli farkındalık ve mutluluk ilişkisi söz konusu olduğunda pek çok farklı değişkenin aracı etkisinin incelenmesi gerektiğidir. Gelecek araştırmalarda, bilinçli farkındalık ve mutluluk ilişkisinde kişilik özellikleri veya öz-şefkat gibi farklı değişkenlerin aracı etkisinin incelenmesi yerinde olacaktır.

Kaynaklar

- Akyol, E. Y., & Işık, Ş. (2018). Akademisyenlerde mutluluğun yordayıcıları olarak farkındalık ve stresle başa çıkma tutumları. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 6(1), 1-17. <http://www.journalofhappiness.net/frontend/articles/pdf/v0i0/akademisyenmutlulukpdf.pdf>
- Anälayo, B. (2018). Adding historical depth to definitions of mindfulness. *Current Opinion in Psychology*, 28, 11-14, doi:10.1016/j.copsyc.2018.09.013.
- Anic, P., & Tončić, M. (2013). Orientations to happiness, subjective well-being and life goals. *Psihologijske teme*, 22(1), 135-153. <https://hrcak.srce.hr/100702>
- Baer, R. A., Lykins, E. L., & Peters, J. R. (2012). Mindfulness and self-compassion as predictors of psychological wellbeing in long-term meditators and matched nonmeditators. *The Journal of Positive Psychology*, 7(3), 230-238. doi:10.1080/17439.760.2012.674548
- Bajaj, B., & Pande, N. (2015). Mediating role of resilience in the impact of mindfulness on life satisfaction and affect as indices of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 93, 63-67. doi:10.1016/j.paid.2015.09.005
- Bajaj, B., Gupta, R., & Pande, N. (2016). Self-esteem mediates the relationship between mindfulness and well-being. *Personality and Individual Differences*, 94, 96-100. doi:10.1016/j.paid.2016.01.020
- Bajaj, B., Gupta, R., & Sengupta, S. (2018). Emotional stability and self-esteem as mediators between mindfulness and happiness. *Journal of Happiness Studies*, 1-16, doi:10.1007/s10902.018.0046-4

- Bajaj, B., Robins, R. W., & Pande, N. (2016). Mediating role of self-esteem on the relationship between mindfulness, anxiety, and depression. *Personality and Individual Differences*, 96, 127–131. doi:10.1016/j.paid.2016.02.085
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182. doi:10.1037/0022-3514.51.6.1173
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?, *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1–44. doi:10.1111/1529-1006.01431
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848. doi:10.1037/0022-3514.84.4.822
- Campos, D., Cebolla, A., Quero, S., Bretón-López, J., Botella, C., Soler, J., García-Campayo, J., Demarzo, M. & Baños, R. M. (2016). Meditation and happiness: Mindfulness and self-compassion may mediate the meditation–happiness relationship. *Personality and Individual Differences*, 93, 80–85. doi:10.1016/j.paid.2015.08.040
- Carpenter, J. K., Sanford, J., & Hofmann, S. G. (2018). The effect of a brief mindfulness training on distress tolerance and stress reactivity. *Behavior Therapy*, 50(3), 630–645. doi:10.1016/j.beth.2018.10.003
- Catak, P. D. (2012). The Turkish version of mindful attention awareness scale: preliminary findings. *Mindfulness*, 3(1), 1–9. doi:10.1007/s12671.011.0072-3
- Cesur, G., Sayraç, N., & Korkmaz, E. (2018). Çocukluk çağı örselenme yaşantıları ve sürekli kaygı arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 33(81), 97–112. <https://search.proquest.com/openview/04962eb86ccd577397e60cac1c81fe41/1?pq-origsite=gscholar&cbl=28562>
- Cuğ, F.D. (2015). *Self-forgiveness, self-compassion, subjective vitality, and orientation to happiness as predictors of subjective well-being*. (PhD Thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Deniz, M. E., Erus, S. M., & Büyükbeci, A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş ilişkisinde duygusal zekanın aracılık rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(47), 17–31. <http://idealonline.com.tr/IdealOnline/pdfViewer/index.xhtml?uId=47943&ioM=Paper&preview=true&isViewer=true#pagemode=bookmarks> adresinden alınmıştır.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. doi:10.1037/0033-2909.95.3.542
- Diener, E., & Diener, M. (2009). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. Ed Diener (Ed.), In *Culture and well-being: The collected Works of Ed Diener*, (p.71–91), Springer, Dordrecht, doi:10.1007/978-90-481-2352-0 4
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. doi:10.1207/s15327752jpa4901_13.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. doi:10.1037/0033-2909.125.2.276
- Doğan, T., & Totan, T. (2013). Psychometric properties of Turkish version of the Subjective Happiness Scale. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1(1), 23–31. <https://pdfs.semanticscholar.org/c73f/f60f9b1cfae15f4826dead4745f7c4405ce0.pdf>
- Drake, L., Duncan, E., Sutherland, F., Abernethy, C., & Henry, C. (2008). Time perspective and correlates of wellbeing. *Time & Society*, 17(1), 47–61. doi:10.1177/0961463X07086304

- Falkenström, F. (2010). Studying mindfulness in experienced meditators: A quasi-experimental approach. *Personality and Individual Differences*, 48(3), 305-310. doi:10.1016/j.paid.2009.10.022
- Fiyaz, K., Majeed, S., & Khan, A. Q. (2016). Impact of styles of humor and self esteem on psychological well being of mental health professionals. *Journal of Pakistan Psychiatric Society*, 13(2), 12-15.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 359(1449), 1367–1378. doi:10.1098/rstb.2004.1512
- Griffin, P. W. & Ward, P. M. (2016). Happiness and subjective well-being. Howard S. Friedman (Ed.), In *Encyclopedia of Mental Health*, (Second edition), (p.285-293). Waltham, MA: Academic Press.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. (Second edition). New York: Guilford Press.
- Hollis-Walker, L., & Colosimo, K. (2011). Mindfulness, self-compassion, and happiness in non-meditators: A theoretical and empirical examination. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 222-227. doi:10.1016/j.paid.2010.09.033
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156. doi:10.1093/clipsy.bpg016
- Kara, E., & Ceyhan, A. A. (2017). Üniversite öğrencilerinin depresyon düzeylerinin bilinçli farkındalık ile ilişkisi: Öz-kontrolün aracılık rolü. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 9-14. doi:10.5455/JCBPR.251016
- Kılıç, S., Akyol, E. Y., & Yoncalık, O. (2018) Üniversite öğrencilerinin değer yönelimleri ve farkındalıklarının mutluluk düzeylerinin yordaması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 6(1), 49-60. <http://www.journalofhappiness.net/frontend/articles/pdf/v0i0/degerler-makalesabire2pdf.pdf>
- Kong, F., Zhao, J., & You, X. (2013). Self-esteem as mediator and moderator of the relationship between social support and subjective well-being among Chinese university students. *Social Indicators Research*, 112(1), 151–161. doi:10.1007/s11205.012.0044-6
- Korkmaz, M. (1996). *Yetişkin Örneklem için Bir Benlik Saygısı Ölçeğinin Güvenirlilik ve Geçerlilik Çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Lehto, J. E., Uusitalo-Malmivaara, L., & Repo, S. (2015). Measuring mindfulness and well-being in adults: The role of age and meditation experience. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 30-40. [https://www.journalofhappiness.net/frontend/articles/pdf/v03i01/3\(1\).pdf](https://www.journalofhappiness.net/frontend/articles/pdf/v03i01/3(1).pdf)
- Lin, C. C. (2015). Gratitude and depression in young adults: The mediating role of self-esteem and well-being. *Personality and Individual Differences*, 87, 30–34. doi:10.1016/j.paid.2015.07.017
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46(2), 137–155. doi:10.1023/A:100.682.4100041
- MacConville, R., & Rae, T. (2012). *Building Happiness, Resilience and Motivation in Adolescents : A Positive Psychology Curriculum for Well-Being*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-101. doi:10.1080/152.988.60309032
- Nettle, D. (2005). *Happiness: The Science behind your Smile*. Oxford: Oxford University Press
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. (Third Edition). New York: McGraw-Hill.

- Orth, U., & Robins, R. W. (2019). Development of self-esteem across the lifespan. D. P. McAdams, R. L. Shiner, & J. L. Tackett (Eds.), In *Handbook of personality development* (pp. 328-344). New York, NY: Guilford.
- Orth, U., Trzesniewski, K. H., & Robins, R. W. (2010). Self-esteem development from young adulthood to old age: a cohort-sequential longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(4), 645-658. doi:10.1037/a0018769
- Oskay, G. (1997). Üniversite öğrencilerinin kimlik gelişim düzeylerinin buldukları fakülte ve anabilim dallarına göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 63-73. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7824/102832>
- Öner, N. (2012). *Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testlerden Örnekler*. (7. Baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş., & Deniz, M. E. (2011). Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 224-235. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/697>
- Pak, A. V., Ahmadian, H., & Rahimi, E. (2013). Efficacy of mindfulness training on enhancing happiness in women with pregnancy diabetes. *Advances in Environmental Biology*, 4203-4208.
- Pelham, B. W. & Swann, W. B. (1989). From Self-Conceptions to Self-Worth: On the Sources and Structure of Global Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (4), 672-680. <https://psycnet.apa.org/buy/1990-01321-001> adresinden alınmıştır.
- Pepping, C. A., O'Donovan, A. & Davis, P. J. (2013). The positive effects of mindfulness on self-esteem. *The Journal of Positive Psychology*, 8(5), 376-386. doi:10.1080/17439.760.2013.807353
- Pepping, C. A., Walters, B., Davis, P. J., & O'Donovan, A. (2016). Why Do People Practice Mindfulness? An Investigation into Reasons for Practicing Mindfulness Meditation. *Mindfulness*, 7(2), 542-547. doi:10.1007/s12671.016.0490-3
- Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 36(4), 717-731.
- Randal, C., Pratt, D., & Bucci, S. (2015). Mindfulness and self-esteem: A systematic review. *Mindfulness*, 6(6), 1366-1378. doi:10.1007/s12671.015.0407-6
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Şimşek, Ö. F., & Bozanoğlu, İ. (2011). From self-esteem to mental health: Empathy as mediator. *Eurasian Journal of Educational Research*, 42, 225-242. [https://pam.arel.edu.tr/files/website/merkezler/pam-arel/Simsek%20%26%20Bozanoglu%2C%20\(2011\).pdf](https://pam.arel.edu.tr/files/website/merkezler/pam-arel/Simsek%20%26%20Bozanoglu%2C%20(2011).pdf) adresinden alınmıştır.
- Thompson, B. L., & Waltz, J. A. (2008). Mindfulness, self-esteem, and unconditional self-acceptance. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 26(2), 119-126. doi: 10.1007/s10942.007.0059-0
- Vatan, S. (2016). Bilişsel Davranışçı Terapilerde üçüncü kuşak yaklaşımlar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(3),190-203. doi:10.18863/pgy.238183
- Woensel, R. V. (2018). *Generation Z: a generation of low-self esteem. Do Social-Media Network Sites have a negative effect on internalization and social comparison mechanisms of young teenagers?* (Master thesis) Tilburg University, Tilburg.

Değerler Eğitiminde Drama Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Nitel Bir Çözümleme

A Qualitative Analysis on the Application of Drama Method in Values Education

Hasan Basri MEMDUHOĞLU* 

Tuba YÜCE** 

Öz

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin değerlerin kazandırılmasında drama yönteminin önemine ilişkin görüşlerini belirlemek ve değerler eğitiminde drama yöntemini kullanma düzeylerini ortaya koymaktır. Nitel araştırma durum çalışması olarak desenlenen araştırma, Van'ın Erciş ilçesinde ilkokula bağlı anasınıfı ve bağımsız anaokullarında görev yapan 14 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmış ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma; okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde drama yöntemine sıklıkla yer verdikleri, öğretmenlerin drama yöntemini okul öncesi dönem çocukları için faydalı buldukları ve bu nedenle değerler gibi soyut kavramların somutlaştırılmasında drama yöntemini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, değerler, değerler eğitimi, drama.

Abstract

The purpose of this study is to determine the opinions of the pre-school teachers about the importance of the drama method in gaining the values and to reveal the levels of using the drama method in the value education., The study, which was designed as a qualitative research case study, was conducted with 14 preschool teachers working in kindergarten and independent kindergartens in Erciş district of Van. In the study, interview technique was used from the qualitative data collection methods and the data were collected by semi-structured interview form. The data were analyzed by content analysis method. In the study, the findings showed that pre-school teachers frequently used drama method in value education, teachers found drama method useful for pre-school children and drama method was used to concretize abstract concepts such as values.

Keywords: Pre-school education, values, values education, drama.

* Prof. Dr., Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Siirt, E-posta: hasanmemduhoglu@gmail.com

** Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van, E-posta: demirtuba90@gmail.com

Summary

Introduction

Education that includes cultural transfer requires people to be equipped in terms of knowledge as well as to possess good character. A great responsibility falls on the education system in order to educate individuals to be aware of their responsibilities, cultured, committed to their values, and conscious. In addition to academic knowledge, teaching, transferring, and internalizing values that have been inherited from the past to younger generations are aims through education. Values education, which has been emphasized in the Turkish education system in recent years, aims in particular to develop moral sensitivity and internalize values in individuals.

In order to achieve educational goals and produce desired behaviors in children, using appropriate education techniques is necessary. In terms of providing multidimensional learning, drama is seen to be a useful educational technique for preschool education as well as other levels of education. Drama itself is even an activity in the preschool education program, and is accepted as an important method for learning (Woolland, 1993) due to students being able to access the product of learning in drama's learning process by establishing their own bridges of meaning (McCaslin, 1981) and possibly becoming the owner of the learning process (McCaslin, 1981) (Bolton, 1992; as cited in Akar Vural & Somers, 2012, p. 11).

In preschool, which is the first step of school life where all developmental areas are supported and personality is shaped as a whole, providing social values besides academic skills is of great importance for developing children's positive personality. Play, being one of the most basic movements of children in this period, is a method where children both have fun and learn and forms the basis of preschool education. Because of its playful character, drama is seen as an educational tool suitable for developing children's characteristics in this period. The drama method can be an effective tool for teaching abstract concepts such as values. When examining the literature, not enough studies are found on values education in preschool education. In particular, no study on the use of drama in values education is found in the literature.

This study aims to determine preschool teachers' views on the importance of the drama method in gaining values and to reveal the usage levels for the drama method in values education.

Method

This research, being a case study, has been conducted using the qualitative method. The study's data have been collected using the interview technique. The study group consists of 14 preschool teachers working in non-affiliated kindergartens and public kindergartens in primary schools in Van's Erciş district. The study applies the semi-structured interview technique. The interviews attempted to gather in-depth and multi-dimensional information from the participants about the use of drama in values education. The semi-structured interview form, developed based on literature, received expert opinions, and its final form was obtained. The interview form includes

five questions about whether teachers had processed values education; what activities they presented; how often they have used drama in their practices; and the importance, effectiveness, and superiority of the drama method in values education. Content analysis has been used to analyze the research data.

Findings, Conclusions, and Suggestions

According to the research findings, pre-school teachers are seen to present values education through Turkish activities. Most participants stated using drama activities and practices twice a week; they use drama to create concrete experiences in teaching abstract concepts and behaviors. When considering the teachers' opinions on the importance of drama, pre-school education is not seen important because of its important role in developing children's self-expression skills and supporting their creativity but for the importance it provides children in learning by experiencing and gaining the desired outcomes from activities. Although some teachers stated finding themselves sufficient in terms of information and applications regarding drama, most teachers reported feeling inadequate. The vast majority of teachers defined drama's superiority as the ability to develop empathy. In addition, internalization; multidimensional learning; developing positive self-perception and self-expression; developing imagination and problem-solving skills; raising awareness; and gaining sensitivity, socialization, and responsibility have been stated as drama's advantages.

When examining teachers' views on the effectiveness of drama in values education, the use of the drama method is actually more appropriate to children's levels and enables them to realize lasting learning through active living because it contains abstract concepts and provides enjoyable learning by having children actively participate. It is particularly more effective than other activities because it helps children express themselves and supports their social development and self-confidence. In summary, using the drama method in values education has been concluded to be a very effective method. Teachers are seen use the drama method in values education in this context.

The results obtained in the research on the usage of the drama method in values education (Stewig, 1984; Köksal & Tükel, 2016; Akinoğlu & Akbaş, 2010; Aydın, 2010; Gürol, 2003; Kaya, Günay, & Aydın, 2016) have determined that teachers' opinions resemble other research findings on the difficulties experienced in values education (Ogelman & Sarıkaya, 2015).

In order to determine preschool teachers' opinions about drama-method usage in values education, the following suggestions have been developed as a result of the study:

- Drama is a useful activity for preschool children. Considering the features that drama brings children, teachers should consider giving more room to drama activities in daily plans.
- Teachers should focus on planning drama activities.

- Sample drama plans should be developed to help preschool teachers in drama.
- Teachers should be trained in planning and implementing drama.
- Journals and books with drama activities and lesson plans should be prepared.
- Values education has been deemed necessary to implement. Values education implementation plans and ancillary resources should be prepared.
- Research can be conducted on how to implement values education and apply the processes of drama activities in preschool.

Giriş

Olumlu davranış değiştirme süreci olan eğitimin birey ve toplum açısından en önemli amaçlarından biri, öncekilerin bilgi ve birikimlerini sonrakilere aktarmaktır. Kültür aktarımının yapıldığı eğitim, kişilerin bilgi yönünden donanımlı olmasını istediği gibi, iyi bir karaktere de sahip olmasını ister. Sorumluluklarını bilen, kültürlü, değerlerine bağlı, bilinçli bireylerin yetişmesi için eğitim sisteminin görevi büyüktür. Akademik bilginin yanında, geçmişten miras kalan değerlerimizin aktarılması, eğitim sisteminde yer verilerek öğretilmesi son derece önemli görülmektedir. Eğitim sisteminde son yıllarda yerini alan değerler eğitimi, bireylerde özellikle ahlaki yönden duyarlılık geliştirmeyi ve değerleri içselleştirmeyi amaçlamaktadır.

Kelime anlamı; bir şeyin önemini, gerekliliğini belirlemeye yarayan soyut ölçü olan değeri; Kluckhohn (1951), bir bireyin veya grubun özelliğini gizli veya açık olarak ortaya koyan, eylemin biçim, araç ve amaçları arasından tercih yapmayı etkileyen kavram; Aydın (2012), insanların hayatına kılavuzluk eden hedef, ideal davranış biçimlerine yönelik inanç olarak tanımlamıştır. Toplumsal ve insani değerler insan yaşamının en önemli yanını oluşturmaktadır. Sevgi, saygı, dostluk, yardımlaşma, adalet, sorumluluk, temizlik, doğruluk, nezaket, cesaret gibi değerler önem verilen toplumsal değerlerdendir. Maslow (1996), değerlerden yoksun oluşu; köksüzlük, boşluk, umutsuzluk, inanılacak ve uğruna adanılacak şeylerin eksikliği olarak ifade etmiştir. Bu eksikliğin yaşanmaması için, kişilerde doğum öncesinde başlayan ve hayat boyu devam eden eğitim sürecinde bu değerlerin öğrenilmesi, içselleştirilmesi ve yaşanması önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Öğretilen ve sonradan öğrenilebilen olgu olan değerlerin temeli erken çocukluk döneminde atılmaya başlar (Ogelman ve Sarıkaya, 2015). İlk olarak ailede başlayan değerler eğitimi toplumda ve eğitim kurumlarında devam eder. Eğitimin vazgeçilmez kurumu olan okullar, bireyleri bir bütün olarak ele almakta ve insanı insan yapan özellikleri kazandırma konusunda çaba göstermektedir.

Ülkemizde değerler eğitimi uygulamaları, 1995'te Birleşmiş Milletlerin 50. Yıldönümü kutlamaları için hazırlanan "Yaşayan Değerler Eğitim Programı (YDEP)" adlı uluslararası projeye dayanmaktadır (İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü, 2012). Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 2010 yılında valiliklere ve tüm ilk ve orta dereceli okullara değerler eğitimine yönelik faaliyetlerin gerçekleştirilmesi ile ilgili bir genelge (MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2010) göndermiştir. Değerler eğitimi uygulamaları, eğitim-öğretim yılının tümüne

yayılan, belirli bir süre ile sınırlandırılmayan ve birbirini tamamlayan Okul İçi Etkinlikler, Sınıf İçi Etkinlikler ve Aileye Yönelik Etkinlikler olarak üç boyutta geliştirilmiş etkinlikleri içermektedir (Cihan, 2014).

Okul hayatının ilk basamağı olan, tüm gelişim alanlarının desteklendiği ve kişiliğin yoğun ve bir bütün olarak şekillendiği dönem olan okul öncesi dönemde, akademik becerilerin yanında toplumsal değerlerin verilmesi çocukta olumlu kişilik gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu dönemdeki çocukların en temel hareketlerinden olan oyun, çocuğun hem eğlendiği hem de öğrendiği yöntem olup, okul öncesi eğitimin temelini oluşturmaktadır. Kavramların ve değerlerin oyunlaştırılarak ve somut halde verilmesi esasına dayanan okul öncesi eğitimde oyunsu özelliğinden dolayı drama, bu dönemdeki çocukların gelişim özelliklerine uygun bir eğitim aracı olarak görülmektedir (Bulut-Pedük ve Erdoğan, 2011).

Çocukların hissederek, görerek, yaparak-yaşayarak öğrendikleri ve yaşantılarına aktardıkları deneyimler, hayatlarının diğer dönemlerinde karşılaşılabilecekleri pek çok probleme daha hızlı çözüm üretme becerilerini geliştirmeyi sağlar. Çocuklar olgunlaştıkça, kavram bilgileri daha karmaşık hale gelir. Bu nedenle öğrenme tecrübenin devamlı bir dönüşümüdür. Eğitimde drama da çocukların aktif olarak tecrübeyle yoğrulmuş olmasını sağlamaktadır. Genel olarak eğitimde drama çalışmaları, toplumsallaşmaya ve öğrenme süreçlerine yönelik olmasının yanı sıra yaratıcılığının ve estetik eğitimin de bir parçası olup; hareket, konuşma, taklit gibi unsurlardan yararlanarak doğa ve toplum olaylarının hayali bir ortam içinde canlandırılması etkinliklerini içermektedir (Selimhocaoğlu, 2004).

Eğitimin hedeflerini gerçekleştirmek ve çocuklarda istendik davranışlar meydana getirmek için uygun eğitim tekniklerinden yararlanmak gerekmektedir. Drama, çok boyutlu öğrenmeyi sağlama açısından diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi, okul öncesi eğitim için de faydalı bir eğitim tekniği olarak görülmektedir. Hatta drama, okul öncesi eğitim programında başlı başına bir etkinliktir. Drama, öğrenme için önemli bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Woolland, 2014). Çünkü dramada öğrenme sürecinde öğrenci kendi anlam köprülerini kurarak öğrenme ürününe kendisi ulaşabildiğinden, öğrenme sürecinin sahibi olabilmektedir (McCaslin, 1981).

Okul öncesi dönemde geniş yer tutan drama uygulamaları çocukları birçok yönden geliştirmekte, duygu ve düşüncelerini, isteklerini, tutumlarını, alışkanlıklarını, bilgilerini ve değerlerini göz önüne sererek, hayal güçlerini kullanarak, gözlemleyerek, birbirleriyle etkileşerek ve bir şeyleri paylaşarak öğrenmelerini sağlar. Bu şekilde çocukların yaparak ve yaşayarak öğrendikleri bilgiler daha kalıcı olmakta ve hayata daha kolay aktarılabilir. Heathcote (2008), dramanın asıl cevherinin topluluk halinde yapılmasında olduğuna inanır. Çocukların aktif olduğu bu süreçte grup içindeki arkadaşlarıyla etkileşime girmeleri, onların cesaretlenmelerini, daha çok özgüven duymalarını (Ulutaş, 2011), farklılıklarını toplumsal bir ifadeyle bir araya getirmelerini ve birleştirmelerini sağlar. Çocuklar grup içinde diğerleriyle nerelerde farklı olduklarını, hangi konularda benzer olduklarını görürler ve bu yolla da ait olma duygusu kazanırlar (Adıgüzel, 2013: 192).

Dramanın Türkiye’de yaygınlaşması için büyük uğraş veren San (1996) dramayı, doğaçlama ve rol oynama gibi tiyatro ve drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde katılımcıların bir yaşantıyı, olayı, fikri, eğitim ünitesini, soyut bir kavramı, davranışı eski bilişsel örüntülerinin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duyu ve yaşantıların gözden geçirildiği oyunsu süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılması şeklinde ifade eder (Akyol, 2003). Bu değerlendirmeden yola çıkarak değerler gibi soyut kavramlar içeren konuların öğretiminde drama yöntemi etkili bir öğretim aracı olabilir. Literatür incelendiğinde okul öncesi eğitimde değerler eğitimi konusunda yeterli çalışma bulunmadığı görülmüştür. Özellikle değerler eğitiminde drama yönteminin kullanılması ile ilgili çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu bağlamda bu çalışma, değerler eğitiminde drama yönteminin kullanılması durumunu araştırmak amacıyla yapılmıştır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, örgün eğitimin ilk basamağı sayılan okul öncesi dönem eğitimcilerinden okul öncesi öğretmenlerinin son yıllarda programda yer alan değerler eğitimi etkinliklerinde drama yöntemini kullanma durumunu belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenleri, değerler eğitimi kapsamındaki değerleri öğrencilere en çok hangi etkinliklerle sunmaktadır?
2. Değerlerin öğretiminde drama yöntemi hangi sıklıkta kullanılmaktadır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde drama yönteminin etkililiği hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Fraenkel ve Wallen (2006) nitel araştırmaları, psikolojik ölçümler ve sosyal olaylarla ilgili derinlemesine bilgi sağlayan, ilişkilerin, etkinliklerin, durumların ya da materyallerin niteliğinin incelendiği araştırmalar olarak tanımlamışlardır (Akt. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009: 248). Araştırma deseni olarak “durum çalışması” deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, olası açıklamaları geliştirmek ve değerlendirmek amacıyla kullanılır (Gall, Borg ve Gall, 1996, akt. Büyüköztürk vd., 2009: 267).

Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri farklı okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinden oluşan çalışma grubu ile görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Çalışma grubunu; Van’ın Erciş ilçesinde bağımsız anaokullarında ve ilkokula bağlı anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden toplam 14 kişi oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1*Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Bilgiler*

Değişken	Kategori	F	Kod
Cinsiyet	Kadın 11	11	K1,K3,K4,K5,K6,K7,K10,K11,12,K13,K14
	Erkek	3	K2,K8,K9
Okul türü	Anasınıfı	8	K1,K2,K3,K4,K5,K6,K7,K8
	Ana okulu	6	K9,K10,K11,K12,K13,K14

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcı öğretmenlerden on biri kadın, üçü erkektir. Altı öğretmen bağımsız anaokulunda, sekiz öğretmen de anasınıfında görev yapmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin hizmet süreleri ise şu şekildedir; öğretmenlerden dördü 1, dördü 2, beşi 4, biri 6 yıllık hizmet süresine sahiptir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Görüşme yoluyla katılımcılardan değerler eğitiminde drama kullanma durumlarına ilişkin derinlemesine ve çok boyutlu bilgiler toplanmaya çalışılmıştır. Literatüre dayalı geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşü alınarak son şeklini almıştır. Görüşme formunda öğretmenlerin değerler eğitimini işleyip işlemediği, işleniyorsa hangi etkinliklerle sundukları, uygulamalarında dramayı hangi sıklıkla kullandıkları, drama yönteminin değerler eğitimindeki önemi, etkililiği ve üstünlükleri ile ilgili konuları içeren beş soruya yer verilmiştir. Bir görüşme yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Yüz yüze yapılan görüşmelerde araştırmacı tarafından görüşülen kişinin söyledikleri not alınmıştır.

Araştırma verilerinin çözümlemesinde, nitel araştırmalarda kullanılan analiz yöntemlerinden ‘içerik analizi’ kullanılmıştır. İçerik analizi, nitel verilerin kategorileştirilerek nicel hale getirilmesini sağlayarak, tema da denilen kategoriler arasındaki ilişkileri görmemizi sağlar (Seidman, 2005: 125). Kategorileştirme, toplanan verilerin kilit yerleri ile sistemli hale getirerek araştırmanın amacına hızlı bir şekilde ulaşmasını sağlamaktadır (Merriam, 1998: 160). Özellikle sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan tekniklerden biri olan içerik analizinin aşamaları vardır:

“Öncelikle araştırmanın özel amaçları belirlenir, önemli kavramların, terimlerin tanımları yapılır, analiz birimleri belirlenir, analiz edilecek olan birim bir kelime, cümle, ifade ya da resim olabilir, analiz edilecek olan verilerin yerleri belirlenir ve toplanır, mantıksal bir yapı geliştirilir ve örneklem planı yapılır, uygun kategoriler belirlenir, bu kategorilere uygun temalar yazılır, kodlama yapılırken açık içerik ya da gizli içerik kullanılır, son olarak veriler sayısallaştırılır, birimlerin sıklığının belirlenmesinde sayılar kullanılır. İçerik analizi sonucu elde edilen verilerin yorumlanmasında genellikle frekans ve yüzde kullanılır” (Büyüköztürk vd., 2009: 264-267).

Çalışmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Çalışmanın geçerliği için görüşme sorularına ilişkin eğitim bilimleri ve araştırma yöntem teknikleri alanında uzman 2'si profesör 3'ü doçent toplam 5 öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan görüş birliği alındıktan sonra güvenilirlik için katılımcıların görüşleri arasında tutarlılığa bakılmış, ayrıca düz metin halinde yazıya geçirildikten sonra ana ve alt kategorilerde kodlanarak frekansları hesaplanan görüşme verileri için farklı araştırmacılar tarafından teyit incelemesi yapılmıştır. Bunların yanı sıra elde edilen veriler ve kategoriler literatür ile ilişkilendirilerek incelenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ana ve alt kategorilerle birlikte verilmiştir. Katılımcıların görüşleri isim verilmeden kodlanarak (Katılımcı: K harfiyle) her kodun yanına bir numara verilmiştir.

Değerler Eğitimine İlişkin Bulgular

Bu kategoride katılımcılara değerler eğitimindeki tüm değerleri işleyip işlemedikleri, değerleri hangi etkinliklerle sundukları ile ilgili sorular sorulmuş ve elde edilen bulgular alt kategori başlığı altında verilmiştir.

Değerler eğitiminin sunulduğu etkinlikler. Bu alt kategori doğrultusunda katılımcılara öncelikle “Programdaki değerler eğitimi kapsamındaki tüm değerleri işliyor musunuz?” sorusu sorulmuş ve tüm katılımcılardan “evet” cevabı alındıktan sonra “Değerler eğitimi kapsamındaki değerleri hangi etkinliklerle sunuyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların görüşleri tablolaştırılarak frekansları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2*Değerlerin Verildiği Etkinliklere İlişkin Frekans Tablosu*

Etkinlikler	F	Kod
Türkçe	6	K10, K12, K6, K5, K4, K1
Oyun-Drama	5	K10, K8, K13, K5, K1
Sanat	4	K6, K4, K2, K1
Müzik	2	K6, K1
Fen	1	K4

Tablo 2’ye bakıldığında, çoğu katılımcının değerleri Türkçe dil etkinlikleri (6) ve oyun-drama etkinlikleriyle (5) sundukları görülmektedir. Bunun yanında sanat (4), müzik (2) ve fen (1) etkinlikleri öğretmenlerin değerlerin öğretiminde tercih ettikleri diğer etkinlikler olarak ortaya çıkmıştır.

Drama Yöntemine İlişkin Bulgular

Bu kategoride katılımcılara uygulamalarında drama yöntemini kullanıp kullanmadıkları, kullanıyorlarsa hangi sıklıkla kullandıkları, dramayı en çok hangi etkinliklerde kullandıkları, dramanın önemi, gerekliliği ve drama yeterlilik algısı konularına ilişkin görüşleri sorulmuş ve elde edilen veriler bu alt kategoriler altında sunulmuştur.

Uygulamalarda drama yönteminin kullanım sıklığı. Bu alt kategori doğrultusunda katılımcılara “Uygulamalarınızda dramayı kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız hangi sıklıkla kullanıyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların tümü uygulamalarında drama yöntemini kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin dramayı kullanma sıklığı değişiklik göstermektedir. Katılımcıların bir kısmı dramayı haftada bir veya iki defa kullandığını (K3, K4, K5, K8, K9, K10); bir kısmı ayda bir veya iki defa kullandığını (K1, K6, K12) belirtmiştir. Bir öğretmen (K1), “*Genelde çocukların katılım ve istek durumlarına göre hareket ediyorum. Çocukların istekli ve aktif oldukları zamanı seçiyorum. Ayda en az iki kez drama uygulamaları ve etkinlikleri yapıyoruz*” şeklinde ifade etmiştir.

Drama yönteminin kullanıldığı etkinlikler. Bu alt kategori doğrultusunda katılımcılara “Okul öncesi eğitimde dramayı daha çok hangi etkinliklerde kullanıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Analiz sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin dramayı daha çok Türkçe (5) etkinliğinde kullandığı görülmektedir. Sanat (4), oyun (3), müzik (2) ve fen (1) etkinlikleri de drama yönteminin tercih edildiği etkinliklerdendir. Öğretmenlerden biri (K12), “*Çocuklar için soyut kalabileceğini düşündüğüm kavramları verirken, somut yaşantılar oluşturmalarını istediğimde dramayı daha sık kullanıyorum*” şeklinde ifade ederken diğer bir öğretmen (K1), “*Dramayı davranış öğretiminde, matematik etkinliklerinde kavramların somutlaştırılması için kullanıyorum*” şeklinde belirtmiştir.

Okul öncesi eğitimde dramanın önemi. Bu alt kategori kapsamında katılımcılara “Sizce dramanın okul öncesi eğitimdeki önemi nedir? sorusu yöneltilmiştir. Çocuğun okulla ilk kez tanıştığı ve ailesinden ayrılarak hayata karıştığı bu dönemde bazı becerileri geliştirebilmesi için drama uygulamalarının uygun bir etkinlik olduğu ifade edilmiştir (K1). Genel olarak bu konudaki öğretmen görüşlerine bakıldığında drama, çocuğun kendini ifade etme becerisinin geliştirilmesinde ve yaratıcılığının desteklenmesinde önemli bir paya sahip olduğu, çocukların etkinliklerde verilmek istenen kazanımları içselleştirerek ve olayın içinde yer alarak, yaparak yaşayarak öğrenmesi açısından önem arz ettiği, kalıcı öğrenmeler sağladığı için okul öncesi eğitimin olmazsa olmazı olarak görülmektedir (K4, K6,K7,K10). Okul öncesi dönemde çocukların oyun ile öğrendiği ve dramanın da işlevsel eğitici bir oyun olduğu, drama ile çocukların iç dünyalarını öğrenme olanağı bulduklarını, ayrıca dramanın empati kurmayı sağladığını belirtmişlerdir (K9, K12, K14).

Yeterlilik algısı. Bu alt kategori doğrultusunda katılımcılara “siz ya da çevrenizdeki öğretmenler dramayı yeterince kullandığınıza inanıyor musunuz? Yeterince kullanılmadığını düşünüyorsanız bunun başlıca nedenleri nelerdir?” soruları sorulmuştur. Drama konusunda bir kısım öğretmen kendini yeterli bulduğunu söylese de öğretmenlerin çoğu kendilerini bu konuda yeterli görmediklerini ifade etmişlerdir. Bunun nedenlerini ise, öğretmenlerin bilgi

sahibi olmamaları (K6), uğraşmak istememeleri (K3), çocukların gelişim özellikleri, hazır bulunuşluk seviyelerinin düşüklüğü (K1), öğretmenlerin drama eğitimi konusunda yeterli olması için imkanların sunulmaması (K14) olarak belirtilmiştir. Bir öğretmen yetersizliğin sebebini şu sözlerle ifade etmiştir: “Günlük eğitim akışında öğretmenler çocukların günlük ihtiyaçları ile uğraşırken bazen planı kaçırabilmekte ve uygulayamamaktadır. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri adaylarının drama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, üniversitedeki ders sayılarının da yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden okul öncesi öğretmenleri yetiştirilirken drama eğitimine daha çok önem verilmeli ve farklı uygulamalar yaptırılmalıdır” (K13).

Değerler Eğitiminde Drama Yönteminin Kullanılmasına İlişkin Bulgular

Bu kategoride katılımcılara değerler eğitiminde drama yöntemini kullanıp kullanmadıkları sorularak, değerler eğitiminde dramanın etkililiği ve diğer yöntemlere göre üstünlükleri konusunda görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu değerler eğitiminde drama yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Dramanın etkililiği ve diğer etkinliklere göre üstünlüğü konusundaki görüşler alt boyutta verilmiştir.

Değerler eğitiminde dramanın etkililiği. Bu alt kategori doğrultusunda katılımcılara “Değerler eğitiminde drama yönteminin etkililiği ve diğer yöntemlere göre üstünlükleri konusundaki görüşlerinizi belirtiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar doğrultusunda temalar tablolaştırılarak frekansları verilmiştir.

Tablo 3

Dramanın Üstünlüklerine İlişkin Temalara Ait Frekans Tablosu

Temalar	F	Kod
Farkındalık yaratma	2	K5, K14
İçselleştirme	4	K8, K6, K14, K3
Problem çözme becerisi	3	K12, K13, K7
Çok boyutlu öğrenme	4	K8, K4, K11, K6
Empati kurma	10	K9, K2, K6, K12, K13, K14, K7, K11, K4, K3
Duyarlılık kazanma	2	K5, K2
Kendini ifade edebilme	3	K7, K9, K8
Sosyalleşme	2	K10, K1
Hayal gücünü geliştirme	3	K3, K6, K11
Olumlu benlik algısı	3	K1, K5, K9
Sorumluluk	1	K3

Tablo 3’te öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda, dramanın diğer etkinliklere göre üstün yönleri ve frekansları verilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu dramanın üstünlüğünü empati kurma becerisini (10) geliştirmesi olarak tanımlamıştır. Bunun yanında, öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre içselleştirme (4), çok boyutlu öğrenme (4), olumlu benlik algısı geliştirme (3), kendini ifade edebilme (3), hayal gücünü geliştirme (3), problem çözme becerisi (3), farkındalık yaratma (2), duyarlılık kazanma (2), sosyalleşme (2), sorumluluk (1) dramanın üstünlükleri olarak belirtilmiştir.

Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri incelendiğinde, değerler eğitiminin soyut kavramlar içerdiğinden diğer yöntemlere nazaran drama yöntemiyle verilmesi çocukların seviyesine uygun olması ve çocukların yaparak yaşayarak daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmeleri (K4), çocukların aktif katılımını sağlayarak birebir içinde yer aldığı için keyif alarak öğrenmesini sağlaması (K1), değerlerin çocuklar tarafından içselleştirilmesi ve daha hızlı öğrenmeler sağlaması (K2), çocuğun bilhassa kendisini ifade etmesi konusunda yardımcı olarak, çocuğun sosyal yönden gelişmesi ve özgüveninin oluşması (K10) açısından diğer etkinliklerden daha etkili olduğu ifade edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde drama yöntemini kullanma durumu ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada elde edilen veriler alt başlıklar şeklinde yorumlanarak tartışılmıştır.

Değerlerin işlenişi. Katılımcılar çocukların sorumluluk sahibi, kendine güvenen, hoşgörülü, duyarlı birer birey olmaları açısından eğitim programında değerlere yer verilmesinin büyük önem taşıdığı görüşünü bildirmişlerdir. Benzer şekilde öğretmenlerin değer kavramına yükledikleri anlamlara ilişkin yapılan bir çalışmada öğretmenler, değerleri insanın sahip olacağı üstün nitelikler olarak görmekte, değerler eğitiminin bireylerin karakter gelişiminde, bireyin topluma uyumunda, toplumsal birliğin ve refahın güçlenmesinde önemli etkisi olduğunu belirtmişlerdi (Balcı ve Yanpar Yelken, 2010).

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin soyut kavramlar içeren değerler eğitimini somutlaştırma adına daha çok hikaye anlatma, drama, oyun, resim çalışmalarını kullandıkları görülmüştür. Köksal ve Tükel'in (2016) araştırmalarında da öğretmenlerin değerlerin öğretiminde drama yöntemini sıklıkla kullandıkları; bunun yanında rol model olma, gezi gözlem, örnek olay inceleme, görsel materyallerle anlatım, müzikle öğretim, gösterim yöntemi, kukla ile öğrenme, oyun, pekiştirici kullanma, beyin fırtınası gibi değişik yöntemlere başvurdukları ortaya konmuştur. İnsanı insan yapan değerleri kazanmada okul öncesi eğitimin çok önemli olduğunu söyleyen Aydın (2010), çocukların sosyal becerilerini geliştirmek için evde ve ev dışında kullanılacak çeşitli yöntem ve etkinliklerin (değerlerin evde aile bireyleri tarafından oyunların içinde aktarılması, çocuklarla birlikte tarihî mekânların ve önemli şahsiyetlerin yaşadığı yerlerin ziyaret edilmesi vb.) küçük yaşlarda öğrenilen değerlerin alışkanlık haline gelmesi ve okulda öğrenilen değerlerin pekişmesi adına büyük önem taşıdığını belirtmiştir.

Çalışmada öğretmenlerin değerler eğitiminde yaşadıkları zorluklara bakıldığında, Ogelman ve Sarıkaya'nın (2015) araştırma bulgularıyla benzerlik görülmüştür. Öğretmenlerin yaşadıkları başlıca zorluklar; çocukların gelişim düzeylerine bağlı sorunlar, ailelerden yeterli destek görmeme, konuya ilişkin program, materyal ve etkinlik eksiklikleri, öğretmenlerin bilgi ve mesleki yeterlik eksikliği, zaman yetersizliği şeklinde belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada okul öncesi eğitim programında değerler eğitime yer verilmesinin, materyal sağlanmasının, konuyla ilgili bir plan ve etkinlik kaynağının geliştirilmesinin, öğretmenlere konuya ilişkin eğitim verilmesinin ve ailelere konu ile ilgili bilgilendirerek onlarla işbirliği yapmanın gerekliliği ifade edilmiştir.

Drama uygulamaları. Genç (2003) çalışmasında, eğitimde drama uygulamalarının öğrenciyi yapan, uygulayan ve sorgulayan konuma getirerek, beklenenin dışındakini keşfetme olanağı verdiğini ifade etmiş, aynı zamanda eğitimde dramanın alımlanması ve uygulanması ile yaşam bulacağını belirtmiştir. Öğretmenler dramayı oyunsu özelliğinden dolayı okul öncesi dönem çocukları için uygun öğretim aracı olarak gördüklerini ve dramanın çocukların yaparak-yaşayarak öğrenmelerine fırsat verdiğini belirtmiştir. Katılımcıların dramaya en fazla Türkçe etkinliğinde yer vermeleri, dramanın daha çok canlandırma aşamasını kullandıklarını göstermektedir. Piaget'e göre taklit uyumun, uyumda bilgiyi özümlemenin devamıdır. Drama ile öğrenme eylemi paralel gider. Fiziksel, mantıksal ve sosyal bilgi için harekete ihtiyaç duyulur (Uzgören, 2011: 36). Yapılan çalışmalar, drama etkinliklerinin çocukların sosyal becerisini geliştirerek insanlarla etkileşimini olumlu yönde geliştirdiğini (Eti, 2010), öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmede son derece etkili olduğunu (Bayrakçı, 2007), eleştirel düşünme becerisini sağlayarak kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiğini (Yaşar ve Aral, 2011), sayı ve işlem kavramlarının kazandırılmasında ve bu kavramların desteklenmesinde önemli bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Heathcote'a göre (2008), drama yaşamın pratiğidir ve öğrenciler canlandırdıkları kişinin hayatına girebilmeli, onlarmış gibi davranabilmelidir. Öğrenciler eğer "onlar olsalardı nasıl davranırlardı?" sorusuna cevap aramalıdır (Akt. Yahyaoğlu, 2015: 22). Böylelikle çocukların hayal gücü, empati gibi becerilerinin geliştirilmesi desteklenebilir. Bu nedendir ki yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan ve uygulamaya konan 2005 MEB ilköğretim programıyla birlikte yaratıcı drama yöntemine daha fazla ağırlık verildiği görülmüştür (Aykaç ve Ulubeş, 2008)

Drama uygulaması konusunda öğretmen görüşlerine bakıldığında, öğretmenlerin çoğunun eğitim yetersizliği, materyal eksikliği, uygun ortamın olmayışı gibi nedenlerle kendilerini yetersiz buldukları ifade edilmiştir. Yapılmış çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Stewig (1984) araştırmasının sonucunda öğretmenlerin dramayı nasıl uygulayacaklarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığını ve dramayla ilgili becerilerini geliştirmek için kurslar almaları gerektiğini saptamıştır. Öğretmenlere verilen hizmetçi eğitim süresinin kısa olması ve uygulamaların arttırılması gerektiği, öğretmen adaylarının ise fiziki mekân yetersizliğinden yakındıkları görülmüştür (Gürol, 2003). Çetingöz'ün (2012) öğretmen adaylarının drama yöntemini kullanma özyeterlikleri ile ilgili çalışmasında kız öğrencilerin özyeterlik düzeyinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yine dramayla ilgili pratik yapma süresinin arttırılması, kendine güvenen, donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli bir bileşen olarak görülmektedir.

Değerler eğitiminde drama. Yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde drama yöntemine sıklıkla yer verdikleri, drama yönteminin öğrenmeyi kalıcı kıldığı ve bu nedenle değerler gibi soyut kavramların somutlaştırılmasında drama yöntemini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Akinoğlu ve Akbaş (2010) yaptıkları çalışmada problem çözme stratejisi olarak drama uygulamalarının kavram öğrenmede daha etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Yalım'ın (2009) yaptığı deneysel çalışmada da, çocukların geometrik şekil ve sayı kavramlarını kazanmalarında drama yönteminin önemli derecede etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akt. Kaya, Günay

ve Aydın, 2016). Katılımcıların çoğu değerler eğitiminde değerleri verirken drama yöntemine başvurduklarını, çocukların yaparak-yaşayarak, aktif bir katılımcı olarak daha hızlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiğini, dramanın öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiğini belirtmişlerdir.

Kaya, Günay ve Aydın'ın (2016) değerler eğitiminde drama yönteminin kullanılmasının çocuğun farkındalık düzeyini artırmadaki etkisini inceledikleri çalışmalarında, deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest ortalamalarına bakılmıştır. Analiz sonuçlarında drama yöntemi ile işlenen dersler sonrasında çocukların belirlenen değerlere ilişkin farkındalıklarında %51'lik bir artış olurken, kontrol grubunda çocukların belirlenen değerlere ilişkin farkındalıklarında %21'lik bir artış görülmüştür. Bu durumda değerler eğitiminde drama yönteminin kullanılmasının oldukça etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda değerler eğitiminde öğretmenlerin drama yöntemini kullanmaları oldukça faydalı görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde drama yöntemini kullanma durumu ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışma sonucunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Drama, okul öncesi dönem çocukları için faydalı bir etkinliktir. Dramanın çocuklara kazandırdığı özellikler dikkate alındığında öğretmenlerin drama çalışmalarına günlük planlarda daha fazla yer vermeleri gerektiği düşünülmektedir.
- Öğretmenler drama etkinliklerini planlayarak gerçekleştirmeye yönelmelidir.
- Okul öncesi öğretmenlerine drama konusunda yardımcı olmak amacıyla örnek drama planları geliştirilmelidir.
- Öğretmenlere dramayı planlama ve uygulama hakkında eğitimler verilmelidir.
- Drama etkinliklerinin ve ders planlarının yer aldığı dergi ve kitaplar hazırlanmalıdır.
- Değerler eğitimi gerekli görülmekte ve işlenmektedir. Değerler eğitimi uygulama planları ve yardımcı kaynaklar hazırlanmalıdır.
- Okul öncesinde değerler eğitiminin işlenişine ve drama etkinliklerinin uygulama süreçlerine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama* (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akar Vural, R., ve Somers, J. W. (2012). *Hümanist ilköğretim programları için ilköğretimde drama: Kuram ve uygulama* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Akyol, A. K. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2).
- Akyol, A. K. (2012). Okul öncesi eğitimde drama ve öğretmenin rolü. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 105-116.
- Aydın, M. Z. (2010). Okulda Değerler Eğitimi. *Eğitime Bakış*, Ankara, 6(18), 16-19.
- Aydın, M. Z., & Gürler, Ş. A. (2012). Okulda değerler eğitimi. *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım*.
- Aykaç, N. ve Ulubey, Ö. (2008). Yaratıcı drama yöntemi ile yapılandırmacılık ilişkisinin 2005 MEB ilköğretim programlarında değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 3(6), 25-44.

- Balci, F. A. ve Yalpan Yelken, T. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin “değer” kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39: 81-90.
- Bayrakçı, M. (2007). Okulöncesinde yaratıcı drama etkinliklerinin iletişim becerilerinin gelişmesi üzerindeki etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars*.
- Bulut Pedük, Ş. ve Erdoğan, S. (2011). Okul öncesi eğitimde drama. İlköğretimde Drama, (Ed. Aysel Köksal Akyol). Kriter Yayınları. s. 164-180. İstanbul.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye’deki uygulamaya bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 9(2).
- Enver, S. A. R. I. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 75-90.
- Eti, İ. (2010). Drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların sosyal becerileri üzerine etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kurumsal Eğitim Bilim*, 2(2), 1-18.
- Genç, H. N. (2003). Eğitimde yaratıcı dramanın alınlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (24), 197-205.
- Gürol, A. (2002). Okulöncesi eğitim öğretmenleri ile okulöncesi öğretmen adaylarının eğitimde dramaya ilişkin kendilerini yeterli bulma düzeylerinin belirlenmesi. *Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ*.
- Heathcote, D. (2008). Means and ends: history, drama and education for life. *Primary History*, 48, 6-7.
- İnan, H. Z. (2017). Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-24.
- Kluckhohn, C. (1951). *Values and value-orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification*.
- Köksal, O. ve Tükel, A. (2016). Okul öncesi değerler eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. Pegem Atıf İndeksi, North America, 18 Kasım 2017 tarihinde <http://www.pegemindex.net/index.php/Pati/article/view/978.605.3183563b2.033> adresinden erişilmiştir.
- Maslow, A. H., & Sönmez, H. K. (1996). *Dinler, değerler, doruk deneyimler*. Kuraldışı.
- McCaslin, N. (1981). Drama in education: Opportunity for social growth. *Drama in therapy*, 1, 333-345.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.
- Milli Eğitim Bakanlığı İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü, Değerler Eğitimi Kılavuzu, 2012. <http://www.itugvo.k12.tr/2013-2014/pdf/mebdegerler.pdf> (04.07.19)
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2010/53 sayılı Genelge, Ankara, 2010.
- Ogelman, H. G. ve Sarıkaya, H. E. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 81-100.
- San, İ. (1996). Eğitsel Yaratıcı Drama. *ASSITEJ Türkiye Merkezi Semineri*, 25-26.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers college press.
- Selimbhacoğlu, A. (2004). Drama ve ilköğretimde dramanın önemi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Malatya*

- Sezer, T. (2008). Okul öncesi eğitimi alan beş yaş grubu çocuklara sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada drama yönteminin etkisinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.*
- Stewig, J. W. (1984). Teacher's Perceptions of Creative Drama in the Elementary Classroom. *Children's Theatre Review*, 33(2), 27-29.
- Ulusoy, K., ve Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Ulutaş, A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 4 (6), 232-242.
- Uzgören, S. (2011). *Eğitimde drama uygulamaları: okulöncesi ve ilköğretimde*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Woolland, B. (2014). *Teaching primary drama*. Routledge.
- Yahyaoglu, Z. (2015). *Dramanın tarihsel gelişimi*. T. Erdoğan (Ed.) *Drama: okul öncesinden ilköğretime, kuramdan uygulamaya*. s: 22, Ankara: Eğiten Kitap.
- Yaşar, M. C. ve Aral, N. (2011). Türkiye'de okul öncesinde drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 70-90.
- <http://www.mbirekul.com/?p=172> değerler eğitiminde yöneticinin rolü erişim tarihi: 25.10.2017

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Uygulamaları Yeterlikleri*

Science Teacher Candidates' Competence of Inclusive Education

Hatice MERTOĞLU** 

Oktay TAYMAZ SARI*** 

Alaattin PUSMAZ**** 

Muhammed Doğukan BALÇIN***** 

Öz

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulama yeterliklerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen fen eğitiminde kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma karma yöntemle göre tasarlanmış olup nicel kısmında deneysel desen, nitel kısmında ise eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmaya 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilindeki bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 4. sınıf öğretmen adayları katılmıştır. Araştırmanın deney grubu 22, kontrol grubunu ise 32 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği”, “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği” ve “Kaynaştırma Eğitimi Görüşme Formu”dur. Nicel veriler SPSS 18.0 paket programı kullanılarak değerlendirilmiş, nitel veriler ise betimsel analiz kullanılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği”nden elde edilen verilere göre; kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alan öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde olumlu bir değişim olduğu sonucu elde edilmiştir. Kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim almamış olan öğretmen adaylarının ise kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde anlamlı bir değişiklik olmadığı

* Bu çalışma, Marmara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi (BAPKO) tarafından desteklenen EGT-B-091.116.0516 Nolu B tipi “Fen Eğitiminde Kaynaştırma Uygulamaları” adlı projeden üretilmiştir.

** Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, E-posta: hatice.mertoglu@marmara.edu.tr

*** Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, E-posta: oktaysari@marmara.edu.tr

**** Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, E-posta: apusmaz@marmara.edu.tr

*****Doktora öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, E-posta: dogukanbalcin@gmail.com

sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği”nden elde edilen verilere göre; kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alan öğretmen adaylarının eğitim almayan öğretmen adaylarına göre kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliliği puanlarında olumlu bir değişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel bulgulardan ise öğretmen adaylarında eğitim ve uygulama çalışmasından sonra öğretimsel uyarlama konusunda önemli bir farkındalık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma eğitimi, öğretmen adayları, fen eğitimi.

Abstract

The purpose of this research is to inform the prospective science teachers about the inclusive education and to improve their competence in this field. It also aims to enable them to use the theoretical knowledge they have learned in the School Experience and Teaching Practice courses. In this way, they will be able to obtain the knowledge and skills they need in their careers by practicing. The study of this research consisted of 4th grade pre-service science teachers who were studying at a government university in İstanbul Province. The implementation and data collection process were carried out in both fall and spring semesters of the academic year of 2016-2017. In this context pre – and post-tests were carried out before and after the implementation to prospective science teachers. Thus, in this project we attempted to determine the effect of a focus on inclusive education in teacher preparation programs on prospective science teachers’ inclusive education competencies.

Keywords: Mainstreaming education, teacher candidates, science education.

Summary

Introduction

Private education is known to have the aims of organizing individuals’ social lives and enabling them to adhere to society. However, achieving these goals is only possible when they receive education together with their peers in educational institutions where they can really live life. This practice is called the least restrictive education environment, or inclusive education. One of the most important factors in achieving inclusive practices is the teacher who conducts the lessons. Informing preservice teachers who would work in inclusion areas about the terms inclusion and inclusive practices in science education is crucial, as well as having them apply the terms. This is because pre-service teachers who lack sufficient knowledge and proficiency about these subjects are not thought to be sufficiently beneficial to their students once employed. This research provides preservice teachers with training in order to improve their inclusive practices; it aims to detect their thoughts on this issue and improve inclusive practices.

Method

The research uses the embedded design, a mixed-methods design. The quantitative section of the research uses the pretest-posttest control group random design, an experimental research

design. The qualitative section of the research uses an action research design. The study group consists of pre-service teachers studying in the fourth grade of a science education department at a state university in Istanbul and who have yet to receive any education on inclusive education. As a result of random selection, 32 pre-service teachers have been placed in the control group and 22 pre-service teachers in the experimental group. The quantitative research has been conducted over both the experimental and control groups, while the qualitative research section has only been conducted over the entire experimental group. The research uses the Opinions Relative to Mainstreaming Scale (Larrivee & Cook, 1979), Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (Park, Dimitroy, & Gichuru, 2016), and the Inclusive Education Interview Form prepared by the researchers as the quantitative data collection tools. The Opinions Relative to Mainstreaming Scale is a 5-point Likert-type scale containing 20 items and five factors. Cronbach's alpha of reliability for the scale is 0.70 for the pre-test and 0.72 for the post-test. The Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale is a 6-point Likert-type scale containing 18 items and three sub-dimensions. In this study, Cronbach's alpha of reliability for this scale has been calculated as 0.87 for the pretest and 0.89 for the posttest. The qualitative section of the research uses the Inclusive Education Interview Form on the pre-service teachers in the experimental group for information about inclusion in the context of inclusion in science education to collect data about the state of their opinions and self-perceptions. The form has four questions. The first stage of the application is when the control and experimental groups have been formed. The second stage provides training to pre-service teachers in the control group about inclusive practices. The training was performed in two stages. In the first stage, inclusive education is conducted three hours per week. The second stage involves transferring the information and abilities obtained in inclusive education to practice. Pre-service teachers performed their internship within the scope teaching practices; during internship, they applied the knowledge and skills they had learned. The program SPSS 18.0 has been used to analyze the quantitative data. Descriptive analysis has been used in analyzing the qualitative data.

Findings and Discussion

A significant difference has been found to exist among the experimental group's preservice teachers' pre – and post-study views on inclusive practices. However, no significant difference was found to exist among the control group's pre-service teachers' pre – and post-study views on inclusive practices. The average scores of preservice teachers in the experimental and control groups before the applications were determined to be very similar to one another with no significant difference between them. When examining the groups' average scores from the posttests after the inclusive applications, the control group's mean scores regarding inclusion have been found to be high and their opinions to be negative. Prior to the study, a significant difference was seen to be present between the scores for teacher proficiency and post-study scores for the preservice teachers in the experimental group. According to the study's qualitative findings, preservice teachers are concluded to have possessed an approach toward their feelings on

inclusive education prior to the applications. After the practices, their approach turned towards the teaching profession and they had gained significant awareness about adaptation.

Discussion

As a result of the study, a positive change is concluded to have occurred in the opinions of preservice teachers who received training for inclusive education. Studies in the literature are found that support these results. Some research has shown teachers and preservice teachers to have negative opinions on inclusion. In a research conducted by the Ministry of National Education (EARGED, 2010);

- Teachers in primary schools with inclusive practices have insufficient information about inclusive practices. That's why teachers need information about inclusion.
- Teachers are not kept informed prior to inclusive education.
- Teachers do not make preparations regarding inclusion.
- Teachers have time issues applying or preparing individualized education programs in practice because classes are crowded and a shortage of educational materials exists.

The study has concluded a positive change to have occurred in teacher efficacy scores on inclusive practices for pre-service teachers who had received training on inclusion. Teachers are concluded to have improved their views about gaining sufficiency and having some awareness about inclusive education after receiving their inclusion education. When examining the teacher training programs in Turkey, a compulsory Private Education course has been seen in undergraduate programs, and some programs are seen to have an elective course on inclusion. Through these courses, general information about children with special needs and inclusion is conveyed to preservice teachers; the private teaching, techniques, and strategies that can be used in inclusive practices have not been able to be included. This study has determined preservice teachers to have significant awareness about individualized education programs after the study's training and practice and has showed their knowledge to have increased in making individual teaching plans. This resembles the results of other studies in the literature where the majority of preservice teachers found preparing individualized education program plan difficult for inclusive students in their professions and felt they did not have the necessary training to implement inclusion.

In order to successfully implement inclusive education, offering inclusive education courses as compulsory courses is recommended rather than elective courses. In the courses' contents, having special education techniques for the teaching profession that include individualized teaching and materials and being able to explain techniques is suggested. We suggest that activities should be added and revised to include inclusive students in both observations and course plans within the guidelines prepared by the faculty and the Ministry of National Education with schools' cooperation.

Giriş

Yaşadığımız dünyada bireylerin benzer özellikleri olduğu gibi birbirinden farklı özellikleri de bulunmaktadır. Onların sürekli değişim sürecindeki dünyaya uyum sağlamaları için bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak onlara göre tasarlanan bir eğitim süreci içerisinde yer almaları gerekmektedir. Eğitim, tüm bireyler için yaşamları süresince önemli bir olgu olarak görülmektedir (Kargın, 2004). Aron ve Loprestè (2012) göre özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencilerin, yaşantıları sürecinde sahip oldukları ekonomik ve sosyal bazı sınırlılıklar, bu bireyler adına eğitimi önemle dikkate alınması gerektiği bir olgu haline getirmektedir. Akranlarından bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikler açısından farklı yeterlikler gösteren bireyler özel gereksinimli bireyler olarak tanımlanmaktadır. Özel gereksinimli bireylerle ilgili tarihsel süreç incelendiğinde, bu bireylerin ilk eğitim ortamlarının ayrı yatılı/gündüzlü özel eğitim okulları olduğu görülmektedir. Bugün dünyanın her yerinde özel gereksinimli bireylerin akranları ile aynı ortamda bulunmasını ilke edinen kaynaştırma eğitimi ayrı eğitim ortamlarına göre daha fazla kabul görmüştür (Kargın, 2004; Sucuoğlu, 2006).

Özel eğitimin bireylerin ihtiyacı olan sosyal yaşantılarını düzenlemek ve toplumla kaynaşmasını sağlamak gibi amaçları olduğu bilinmektedir. Ancak hedeflenen bu amaçlara ulaşılabilmesi, onların gerçek hayatı içinde yaşayabilecekleri eğitim kurumlarında akranları ile birlikte eğitim aldıklarında mümkün olacaktır. Bu uygulama ise en az sınırlayıcı eğitim ortamı ya da kaynaştırma eğitimi olarak adlandırılmıştır (Bayar, 2015; Sucuoğlu, 2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (MEB, 2018) özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerin eğitimlerini, onlara ek hizmet olarak sunulan destek eğitim hizmetlerinden faydalanılarak normal olan akranları ile birlikte aynı öğrenme ortamlarında sürdürmelerine fırsat veren özel eğitim uygulamaları kaynaştırma yoluyla eğitim olarak tanımlanmaktadır.

Kaynaştırma uygulaması adı altında özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerin normal sınıflara yerleştirilmesiyle yetinilmektedir. Bu durum ise toplum içerisinde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sahip olunan olumsuz tutum ve davranışları daha kötü hale getirmekte, yani beklenen faydadan çok zarar göstermektedir (Eripek, 2004). Günümüzde, özel gereksinimli bireyler için birçok düzenleme yapılmış olsa da yetersizliklerden etkilenmiş olan özel gereksinimli bireyler için eğitim ve fırsat eşitliği günümüzde hala dünyanın her yerinde tartışılan bir konudur (Antony, 2009). Kaynaştırma eğitimi faaliyetlerinin uygulanmasında başarı sağlayabilmek için öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve kaynaştırma öğrencileri hakkındaki tutumlarının olumlu olması, bununla birlikte kaynaştırma eğitimi hakkında da güçlü bir donanımına sahip olmaları gerekmektedir (Sarı Taymaz, Yıldız, Akdemir ve Cinoğlu, 2014). Kaynaştırma ortamı sağlamakla görevli olan öğretmenin aslında en önemli işlevi olduğu düşünülen durum, çocukların sahip oldukları gelişim özelliklerini çok iyi bilerek onlara ait eğitim programlarını hazırlarken her bireyin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurmasıdır (Kandır, 2001). Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarını başarılı bir şekilde yürütebilmeleri için bazı yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bununla birlikte ilk koşul olarak öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli bireyler için faydalı olacağına inanmaları gerekmekte, süreç içerisinde uygulama ekibi ile koordineli bir şekilde çalışabilmeleri, öğrenci için destek eğitim hizmeti sağlayan uzmanlarla işbirliği sağlayabilmek için bilgi birikimine

sahip olmaları, Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlayabilmeleri, bu bireyler için etkili olacak öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilmeleri, onların ebeveynleri ile olumlu ve yapıcı iletişim kurabilme becerisine sahip olmaları ve özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içerisinde etkinliklere aktif bir şekilde katılabilmelerini destekleyebilmeleri gerekmektedir (Uysal, 1995 akt. Yıldız 2015).

İlgili alanyazın incelendiğinde (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Battal, 2007; Denizli, 2015; Gök ve Erbaş, 2011; Saraç ve Çolak, 2012) sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin büyük bir kısmının kaynaştırma eğitimi hakkında donanımsız oldukları ve bu konuda yeterli bir eğitim almadıkları görülmektedir. Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamaları sürecine ilişkin görüşlerinin araştırıldığı bir çalışmada öğretmenler kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgi eksikliği ile fiziksel altyapı, materyal, uzman desteği eksikliği gibi sorunlarını belirtmişlerdir (Denizli, 2015). Zeybek (2015) tarafından İngilizce öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin birçoğunun, kaynaştırma öğrencilerinin normal sınıflar içerisinde bulunmalarından memnun olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu tespit edilmiş, bu nedenle kaynaştırma eğitimi alanındaki uzmanların öğretmenleri bilgilendirerek gerekli destek hizmetlerin sağlanması gerektiği düşüncesine ulaşılmıştır. Ayrıca, BEP hazırlayan ekibin üyelerinden olan öğretmenlerin birçoğunun BEP'i hazırlamadıkları ve sınıflarındaki özel gereksinimli bireylere yönelik İngilizce beceri kazandırma ve kavram öğretme sürecinde kullanacakları yöntem ve teknikler hakkında güncel ve yeterli bilgi birikimine sahip olmadıkları, yani kaynaştırmaya ilişkin pedagoji bilgilerinde eksiklikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunların en temel nedeninin, modelin uygulanması öncesinde gerekli hazırlıkların yapılmaması olduğu düşünülmektedir (Sucuoğlu, 2006). Öğretmen yetiştirme programları, yeni mezun öğretmenlerin bireysel farklılıklarına bakılmaksızın tüm öğrencileri kaynaştırma sınıflarına dahil etmeye hazır olmalarını sağlamak için büyük bir sorumluluğa sahiptir (Winter, 2006). Çalışmada öğretmenlerin lisans eğitimlerinde kaynaştırma eğitime yönelik ders almaları gerekliliğine de dikkat çekilmiştir. Mertoğlu (2018a) tarafından yapılan bir çalışmada kaynaştırma eğitimi ile ilgili öğretmen adaylarının yeterince bilgi sahibi olmadıkları ve kaynaştırma eğitime ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Öğretmen adayları, kaynaştırma öğrencileri için fen bilgisi dersinde kullanılacak olan etkinlikleri planlayabilme, materyal hazırlayabilme, ders anlatabilme gibi alanlara yönelik eğitimler almak istediklerini belirterek bu eğitimlerin ise teorik bilginin yanı sıra uygulamalı olması gerektiğine değinmişlerdir.

Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında en önemli unsurlardan biri dersin yürütücüsü olan öğretmendir. Kaynaştırma ortamlarında görev yapacak olan öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce kaynaştırma kavramı, fen eğitiminde kaynaştırma uygulamaları ile ilgili bilgilendirilmesi ve uygulama yapmaları bu açıdan büyük önem taşımaktadır. Çünkü bu konularda yeterince bilgiye sahip olmayan ve mesleki anlamda donanımını sağlamayan öğretmen adaylarının mesleğe atıldıklarında öğrencilerine de yeterli derecede faydalı olamayacakları düşünülmektedir. Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulama yeterliklerini geliştirmek amacıyla bir eğitim verilmiş ve öğretmen adaylarının bu husustaki görüş ve düşüncelerinin tespit edilmesi ve kaynaştırma uygulama yeterliklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Bu kapsamda “Kaynaştırma uygulamalarına yönelik verilen eğitimlerin fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine, kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliğine ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki düşüncelerine etkisi nedir?” sorusuna aşağıdaki alt sorular yardımıyla cevap aranmıştır:

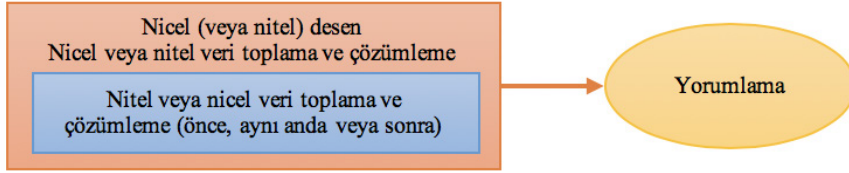
- Kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alan deney grubu öğrencilerinin, kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine yönelik ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılaşma var mıdır?
- Kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim almayan kontrol grubu öğrencilerinin, kaynaştırmaya ilişkin görüşlerine yönelik ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılaşma var mıdır?
- Kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alan deney grubu ile kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim almayan kontrol grubu öğrencilerinin, kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılaşma var mıdır?
- Kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alan deney grubu öğrencilerinin, kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılaşma var mıdır?
- Kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim almayan kontrol grubu öğrencilerinin, kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılaşma var mıdır?
- Kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alan deney grubu ile kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim almayan kontrol grubu öğrencilerinin, kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılaşma var mıdır?
- Kaynaştırma eğitimine yönelik verilen eğitimlerin fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamaları hakkındaki düşüncelerine etkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırma nicel ve nitel yöntemin bir arada kullanıldığı karma yönteme göre tasarlanmıştır.

Araştırma Deseni

Araştırma karma desen araştırmalarından iç içe karma desene göre tasarlanmıştır. İç içe desene göre araştırmacı ya da araştırmacıların elde etmek istedikleri verileri geleneksel nicel ve nitel desenler içinde toplayarak çözümlenmektedir. İç içe karma deseninde genel desenin geliştirilmesi için destekleyici bir aşama eklenmektedir (Creswell & Plano Clark, 2015).



Şekil 1. İç içe karma deseni aşamalarının şematize edilmiş hali (Creswell & Plano Clark, 2015, s.77)

Araştırmanın nicel kısmında deneysel araştırmalardan ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Bu desene göre denek grubundan seçkisiz atama ile biri kontrol diğeri deney grubu olmak üzere iki grup belirlenir. Uygulama öncesinde gruplardaki deneklerin bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınırken uygulama sürecinde etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilir. Son olarak aynı veri toplama araçları ile deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araçlarla yapılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Araştırmanın nitel kısmında eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırmasında amaç önceden belirlenen kuramsal bir çerçeve içinde bir uygulama test edilir ya da değerlendirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilindeki bir devlet üniversitesinin Fen Bilimleri Eğitimi ABD'nin 4. sınıfında öğrenim görmekte olan ve daha önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili herhangi bir eğitim almamış olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Öğretmen adayları araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılmışlardır. Araştırmada bir deney grubu bir de kontrol grubu belirlenmiştir. Bu grupların belirlenmesinde ise basit seçkisiz örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde gruplar, her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı verilerek rastgele seçilir (Büyüköztürk ve diğ., 2016). Rastgele atama sonucunda kontrol grubunda 32 öğretmen adayı, deney grubunda ise 22 öğretmen adayı yer almıştır. Nicel araştırma hem deney hem de kontrol grubuyla gerçekleştirilirken, nitel araştırma kısmı ise sadece deney grubunun tümüyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna ait demografik özelliklerine ilişkin betimsel veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin betimsel veriler

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Erkek	3	5.6
	Kadın	51	94.4
Grup	Kontrol	32	59.3
	Deney	22	40.7

Veri Toplama Araçları ve Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeği”, “Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeği” ve araştırmacılar tarafından oluşturulan “Kaynaştırma eğitimi görüşme formu” kullanılmıştır.

Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği

Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında öğrenim görmelerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla Antonak ve Larivee (1995) tarafından geliştirilmiş olan “Kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeği (KİGÖ)” Kırcaali-İftar (1996) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 5’li Likert tipinde (Kesinlikle katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Tümüyle Katılıyorum) geliştirilen ölçek toplam 20 madde içermektedir. Ölçek beş boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar: “Sınıf kontrolü ve kaynaştırmaya karşı görüşler”, “Öğretmenin yeterliliği”, “Kaynaştırmanın yararları”, “Engelli öğrencinin yeterliliği ve kaynaştırmanın faydası” ve “Kaynaştırmanın olumsuz etkisi” şeklindedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması aşamasında güvenilirlik çalışması Cronbach Alpha testi ile yapılmış ve ölçeğin iç tutarlık katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ön testte .705, son testte ise .72 olarak hesaplanmıştır. Araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarının Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının en az 0.70 olması ölçeğe ilişkin güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğu belirtilebilir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2008; Tezbaşaran, 1996). Ölçekte bulunan 2, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 14, 18, 19. maddeler ters maddelerdir. Bu maddeler veri analizi sürecinde tersten puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100’dür. Yüksek puan olumsuz görüşü belirlemektedir.

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarındaki yeterlik algılarını ölçmek amacıyla Sharma, Loreman ve Forlin (2011) tarafından geliştirilen Bayar (2015) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılan Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) kullanılmıştır. Ölçek 18 madde ve “Kaynaştırma Eğitiminde Öğretim Yeterliği”, “Kaynaştırma Eğitiminde İşbirliği Yeterliği” ve “Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf Yönetimi Yeterliği” olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 6’lı Likert tipi bir derecelendirme içermektedir (Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kısmen Katılmıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum). Ölçeğin Türkçeye uyarlanması aşamasında güvenilirlik çalışması Cronbach Alpha testi ile yapılmış ve ölçeğin iç tutarlık katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar, ölçeğin Türkiye’de de kullanılabileceğini göstermiştir. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ön testte .87, son testte ise .89 olarak hesaplanmıştır. Araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarının Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının 0.70 olması ölçeğe ilişkin güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğu belirtilebilir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2008; Tezbaşaran, 1996). Maddelere verilen cevaplar, Kesinlikle Katılmıyorum=1, Katılmıyorum=2, Kısmen Katılmıyorum=3, Kısmen Katılıyorum=4, Katılıyorum=5, Kesinlikle Katılıyorum=6 şeklinde puanlanmıştır. Bu araştırmada ölçekten alınabilecek puanlar 18 ila 108 arasında sıralanmaktadır.

Ölçeklerden veri toplama süreci

Ön test uygulamaları kapsamında nicel ve nitel yöntemlerle veri toplanmıştır. Nicel veriler “Kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeği” ve “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği” ile elde edilmiştir. Nicel veriler hem deney hem de kontrol grubundan elde edilirken nitel veriler ise deney grubundaki öğretmen adaylarına uygulanan kaynaştırma eğitimi görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada deney grubu 25 öğrenci olarak belirlenmiş ve ön test – son test uygulamaları yapılmış ancak nicel verilerin değerlendirilmesi sürecinde bazı öğrencilerin ölçek verilerindeki eksiklerden dolayı 22 öğrenciden elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Nitel verilerin değerlendirilmesinde ise öğrenci sayısında herhangi bir değişiklik olmamıştır.

Son test uygulamaları kapsamında nicel ve nitel yöntemlerle veri toplanmıştır. Nicel veriler “Kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeği” ve “Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeği” ile elde edilmiştir. Nicel veriler hem deney hem de kontrol grubundan elde edilirken nitel veriler ise deney grubundaki öğretmen adaylarına uygulanan kaynaştırma eğitimi görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir.

Kaynaştırma eğitimi görüşme formu

Araştırmanın nitel kısmında deney grubundaki öğretmen adaylarının, fen eğitiminde kaynaştırma uygulamaları kapsamında yapılan kaynaştırma eğitimi hakkındaki bilgileri, görüşleri, kendini algılama durumları hakkında veri toplanmak için “kaynaştırma eğitimi görüşme formu” kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu form kaynaştırmaya yönelik öğrencilerin görüşlerini ve ihtiyaçlarını ortaya çıkaracak nitelikte olup 10 sorudan oluşmaktadır. Sorular hazırlanırken ilgili alan yazın taraması yapılarak Mertoğlu'nun (2018b) çalışmasında kullanılan sorulardan yararlanılmış ve biri fen bilgisi eğitimi diğeri özel eğitim alanındaki iki uzmana gösterilerek fen eğitiminde kaynaştırma bakımından uygunluğu açısından uzman görüşü alınmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda soruların son şekli verilmiştir. Bu çalışmada öğretmen adaylarına sorulan sorulardan dördüne yer verilmiştir. Formda yer alan sorular şu şekildedir:

- 1) Kaynaştırma öğrencisine nasıl davranacağınızı biliyor musunuz?
- 2) Öğrencilerinize ne tür öğretimsel uyarlamalar yaparsınız?
- 3) BEP'i daha önce duydunuz mu? Açılımını biliyor musunuz?
- 4) Fen bilgisi dersinde BÖP nasıl hazırlanır ve uygulanır biliyor musunuz?

Uygulama

1. Aşama: Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Araştırmada bir deney grubu bir de kontrol grubu belirlenmiştir. İstanbul ilindeki bir devlet üniversitesinin Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı'nın 4. sınıfında öğrenim görmekte olan 22 öğretmen adayı deney grubunu, 32 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubunun eşitlenmesinde, ön test sonuçları dikkate alınmıştır.

2. Aşama: Kaynaştırma Eğitimi

Deney grubundaki öğretmen adaylarına kaynaştırma uygulamalarına yönelik eğitim verilmiştir. Bu eğitim, hâlihazırda Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalına devam eden öğrencilerin öğretim programında yer almamaktadır. Bu nedenle araştırma, öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencilerini gözlemleyebilmeleri ve uygulama yapabilmeleri nedeniyle okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında yapılmıştır. Bu araştırma kapsamında, deney grubundaki öğrencilere verilen kaynaştırma eğitimi iki temel aşamadan oluşmuştur:

a) Teorik Bilgi Aşaması: Öğretmen adaylarına, “Kaynaştırma Eğitimi”ne yönelik eğitim verilmiştir. Bu eğitim bir öğretim yılı (14 hafta boyunca haftada 3 ders saati) süresince devam etmiştir. Dersin kapsam ve içeriği aşağıdaki gibidir:

- Kaynaştırma ile ilgili temel kavramlar bilgisi
- Kaynaştırma eğitiminin yasal dayanakları
- Kaynaştırma teori ve yöntemleri
- Bireysel Eğitim Planı
- Bireysel Öğretim Planı hazırlama
- Kaynaştırma eğitiminin fen bilgisi dersine uyarlanması

b) Kaynaştırma Uygulamaları Aşaması: Bu aşamada, kaynaştırma eğitiminde kazanılan bilgi ve becerilerin uygulamaya aktarılması söz konusu olmuştur. Adaylar, kaynaştırma öğrencisi olan sınıflarda ‘Öğretmenlik Uygulaması’ kapsamında staj yapmışlar ve bu staj süresince, derste öğrendikleri bilgi ve becerileri uygulamışlardır.

Fen Bilgisi Öğretmenliği programında kaynaştırma eğitimi ile ilgili bir herhangi ders yer almamaktadır. Fen eğitiminde kaynaştırma uygulamaları projesi kapsamında deney grubundaki fen bilgisi öğretmen adaylarına kaynaştırma eğitimi verilmiş ve araştırmacılardan biri tarafından öğretmenlik uygulaması dersinde kaynaştırma uygulamaları takip edilmiştir.

Verilerin Analizi

Fen Bilgisi öğretmen adaylarına uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 18.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçekte yer alan ters maddelere tersine çevirme işlemi uygulanmış, öğretmen adayının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin toplam puanları hesaplanmıştır.

Verilerin analizinde ilk olarak her iki ölçekten de elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediklerini test etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri kullanılmıştır. Ölçeklere ait normallik dağılım test sonuçları Tablo 2 ve Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 2*Kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeğine ilişkin normallik testi sonuçları*

Ölçek	Grup	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p	
Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği	Deney	Öntest	0.154	22	0.189	0.947	22	0.278
		Sontest	0.129	22	0.200	0.965	22	0.587
	Kontrol	Öntest	0.147	32	0.078	0.959	32	0.257
		Sontest	0.119	32	0.200	0.980	32	0.794
	Tüm grup	Öntest	0.123	54	0.041	0.964	54	0.100
		Sontest	0.088	54	0.200	0.981	54	0.539

Tablo 2'deki normallik testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarına uygulanan *Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği* öntest ve sontest puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür ($p > .05$). Ayrıca tüm grup için de ölçekten elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği görülmüştür ($p > .05$).

Tablo 3*Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeğine ilişkin normallik testi sonuçları*

Ölçek	Grup	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p	
Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği	Deney	Öntest	0.163	22	0.134	0.952	22	0.351
		Sontest	0.143	22	0.200	0.962	22	0.523
	Kontrol	Öntest	0.065	32	0.200	0.982	32	0.852
		Sontest	0.129	32	0.189	0.945	32	0.101
	Tüm grup	Öntest	0.083	54	0.200	0.981	54	0.558
		Sontest	0.094	54	0.200	0.978	54	0.434

Tablo 3'teki normallik testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarına uygulanan *Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği* ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür ($p > .05$). Ayrıca tüm grup için de ölçekten elde edilen puanların da normal dağılım gösterdiği görülmüştür ($p > .05$).

Ayrıca bu çalışmada nitel veriler yazılı olarak toplanmış ve elde edilen verileri çözümlmek amacıyla betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analiz, içerik analizine göre daha yüzeyseldir ve daha çok araştırmancının kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre özetlenebileceği gibi görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve özetlenmiş bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek; 2003). Verilerin güvenilirliği Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı)] \times 100$ formülü ile hesaplanmıştır. Araştırmada bu formül kullanılarak $[20 / (20+3)] \times 100$ kodlamalardaki

uyuşum yüzdesi %87 olarak hesaplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, güvenilirlik hesaplamasındaki uyuşum yüzdesi %70 olduğunda yapılan işlemlerin güvenilir düzeyde olduğu belirtilebilir. Dolayısı ile elde edilen değerler, araştırmacıların kodlama güvenilirliklerinin yeterli olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmada deney grubunun kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin çalışma öncesi ve sonrasına göre farklılaşma gösterip göstermediğine yönelik eşleştirilmiş grup t-testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Deney grubunun kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin çalışma öncesi ve sonrasına göre farklılaşma gösterip göstermediğine yönelik eşleştirilmiş grup t-testi sonuçları

Ölçek	Grup	N	Ortalama	ss	t	sd	p
Kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeği	Ön test	22	62.00	9.45	3.914	21	0.001*
	Son test	22	54.95	7.91			

* $p < .05$

Tablo 4'te görüldüğü gibi deney grubundan elde edilen verilere uygulanan eşleştirilmiş grup t-testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının çalışma öncesindeki kaynaştırmaya yönelik görüşleri ile çalışma sonrasındaki görüşleri arasında ön test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t_{(21)}=3.914$, $p < .05$).

Araştırmada kontrol grubundaki öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin çalışma öncesi ve sonrasına göre farklılaşma gösterip göstermediğine yönelik eşleştirilmiş grup t-testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular ise Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Kontrol grubunun kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin çalışma öncesi ve sonrasına göre farklılaşma gösterip göstermediğine yönelik eşleştirilmiş grup t-testi sonuçları

Ölçek	Grup	N	Ortalama	ss	t	sd	p
Kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeği	Ön test	32	62.84	6.54	1.83	31	0.077*
	Son test	32	60.59	6.23			

Tablo 5'te görüldüğü gibi kontrol grubundan elde edilen verilere uygulanan eşleştirilmiş grup t-testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının çalışma öncesindeki kaynaştırmaya yönelik görüşleri ile çalışma sonrasındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir ($t_{(31)}=1.83$, $p > .05$).

Öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerinde farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. İlk olarak Levene's testi sonucunda elde edilen p anlamlılık değerleri için $p > .05$ olarak hesaplandığından grupların varyansları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin deney ve kontrol gruplarına göre farklılaşma gösterip göstermediği belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin deney ve kontrol gruplarına göre farklılaşma gösterip göstermediğine yönelik t-testi sonuçları

Ölçek	Grup	N	Ortalama	ss	t	sd	p
KİGÖ ön test	Deney	22	62.00	9.45	0.388	52	0.699
	Kontrol	32	62.84	6.54			
KİGÖ son test	Deney	22	54.95	7.91	2.926	52	0.005*
	Kontrol	32	60.59	6.23			

* $p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama öncesinde kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeği ortalama toplam puanlar birbirine çok yakın ve sırasıyla 62.00 ve 62.84 olarak belirlenmiştir. Bağımsız örneklem t-testi sonucunda bu iki grubun kaynaştırmaya ilişkin genel görüşleri arasında uygulama öncesinde (ön test) anlamlı bir farklılaşma olmadığı [$t_{(52)}=0.388$, $p > .05$] görülmüştür.

Buna karşın uygulama sonrasında öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları toplam puanlar deney ve kontrol grubu için sırasıyla 54.95 ve 60.59 olmuştur. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde gruplar arasında kaynaştırmaya yönelik görüşler bakımından anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir [$t_{(52)}=2.926$, $p < .05$]. Grupların son testteki ortalama puanları incelendiğinde, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin ortalama puanlarının yüksek, görüşlerinin ise olumsuz olduğu görülmektedir.

Deney grubunun kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği puanlarının çalışma öncesi ve sonrasına göre farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için eşleştirilmiş grup t-testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Deney grubunun kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği puanlarının çalışma öncesi ve sonrasına göre farklılaşma gösterip göstermediğine yönelik eşleştirilmiş grup t-testi sonuçları

Ölçek	Grup	N	Ortalama	ss	t	sd	p
Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği	Ön test	22	88.41	8.71	-2.14	21	0.044*
	Son test	22	91.50	11.19			

* $p < .05$

Tablo 7’de görüldüğü gibi deney grubundan elde edilen verilere uygulanan eşleştirilmiş grup t-testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının çalışma öncesindeki kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği puanları ile çalışma sonrasındaki puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t_{(21)} = - 2.14, p < .05$).

Kontrol grubunun kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği puanlarının çalışma öncesi ve sonrasına göre farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için eşleştirilmiş grup t-testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Kontrol grubunun kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği puanlarının çalışma öncesi ve sonrasına göre farklılaşma gösterip göstermediğine yönelik eşleştirilmiş grup t-testi sonuçları

Ölçek	Grup	N	Ortalama	ss	t	sd	p
Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği	Ön test	32	89.13	9.19	1.24	31	0.226
	Son test	32	87.47	7.68			

Tablo 8’de görüldüğü gibi kontrol grubundan elde edilen verilere uygulanan eşleştirilmiş grup t-testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının çalışma öncesindeki kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği puanları ile çalışma sonrasındaki puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t(31)=1,24, p>0,05$).

Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Fen eğitiminde kaynaştırma uygulamaları projesi kapsamında fen bilgisi öğretmen adaylarına verilen kaynaştırma eğitimi hakkındaki görüşleri “kaynaştırma eğitimi görüşme formu” kullanılarak elde edilmiştir. Bu çalışmada öğretmen adaylarına sorulan sorulardan dördüne yer verilmiştir.

Katılımcılara “Kaynaştırma öğrencisine nasıl davranacağınızı biliyor musunuz?” sorusu yöneltildiğinde katılımcıların verdikleri yanıtlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Kaynaştırma öğrencisine nasıl davranacağınızı biliyor musunuz?

		Ön Değerlendirme		Son Değerlendirme		
		Bilgi Türleri	N	%	N	%
Olumlu	Sabırlı, sevgi dolu, anlayışlı, eşit davranma, yardımcı olma	Tanımayaya çalışırım	10	40	1	4
		BEP ve BÖP hazırlarım	1	4	4	16
		Tanımayaya çalışırım ve BEP ve BÖP hazırlarım	-	-	2	8
		Bilmiyorum-Yeterli değilim	-	-	17	68
Olumsuz	Bilmiyorum-Yeterli değilim	14	56	1	4	
		<i>Toplam</i>	25	100	25*	100

Tablo 9 incelendiğinde, “Kaynaştırma öğrencisine nasıl davranacağınızı biliyor musunuz?” sorusuna öğretmen adayları, ön görüşme formunda “Sabırlı, sevgi dolu, anlayışlı, eşit davranma, yardımcı olma” (%40), “Tanımaya çalışırım” (% 4), “BEP ve BÖP hazırlarım”(%)0, “Bilmiyorum-Yeterli değilim” (%56), “Tanımaya çalışırım ve BEP ve BÖP hazırlarım” (%0) şeklinde yanıt vermişlerdir. Yapılan eğitim ve uygulama çalışmasından sonra ise, “Sabırlı, sevgi dolu, anlayışlı, eşit davranma, yardımcı olma” (%4), “Tanımaya çalışırım” (% 16), “BEP ve BÖP hazırlarım” (%8), “Bilmiyorum-Yeterli değilim” (%0), “Tanımaya çalışırım ve BEP ve BÖP hazırlarım” (%68). Verilen eğitim ve uygulama çalışmasından öğretmen adaylarının duygulardan daha çok öğretmenlik mesleğine dönük bir yaklaşım içinde oldukları görülmektedir.

Katılımcılara “Öğrencilerinize ne tür öğretimsel uyarlamalar yaparsınız?” sorusu yöneltildiğinde katılımcıların verdikleri yanıtlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Öğrencilerinize ne tür öğretimsel uyarlamalar yaparsınız?

	Ön Değerlendirme		Son Değerlendirme		
	Bilgi Türleri	N	%	N	%
Uyarlama var	Özel öğrenciler için plan ve uyarlama	9	36	16	64
	Sınıfa dahil etme/Sınıfta uyarlama	3	12	6	24
Uyarlama yok	Bilgi sahibi değilim	13	52	3	12
<i>Toplam</i>		25	100	25*	100

Tablo 10 incelendiğinde, “Öğrencilerinize ne tür öğretimsel uyarlamalar yaparsınız” sorusuna öğretmen adayları, ön görüşme formunda “Özel öğrenciler için plan ve uyarlama” (%36), “Sınıfa dahil etme/sınıfta uyarlama” (%12), “Bilgi sahibi değilim” (%52) şeklinde yanıt vermişlerdir. Yapılan eğitim ve uygulama çalışmasından sonra ise “Özel öğrenciler için plan ve uyarlama” (%64), “Sınıfa dahil etme/sınıfta uyarlama” (%24), “Bilgi sahibi değilim” (%12) şeklinde yanıt vermişlerdir. Öğretmen adaylarının eğitim ve uygulama çalışmasından sonra uyarlama konusunda önemli bir farkındalık oluştuğu gözlenmektedir.

Katılımcılara “BEP’i daha önce duydunuz mu? Açılımını biliyor musunuz?” sorusu yöneltmiştir. Katılımcılardan gelen yanıtlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

BEP’i daha önce duydunuz mu? Açılımını biliyor musunuz?

	Ön Değerlendirme		Son Değerlendirme		
	Bilgi Türleri	N	%	N	%
Bilgi var	Bireysel eğitim planı	9	36	22	88
	Kaynaştırma öğrencilerine dönük planlar	7	28	3	12
Bilgi yok	Bilgi sahibi değilim	9	36	-	-
<i>Toplam</i>		25	100	25*	100

Tablo 11 incelendiğinde, “BEP’i daha önce duydunuz mu? Açılımını biliyor musunuz?” sorusuna öğretmen adayları, ön görüşme formunda “Bireysel eğitim planı” (%36), “Kaynaştırma öğrencilerine dönük planlar” (%28), “Bilgi sahibi değilim”(%36) şeklinde yanıt vermişlerdir. “Bireysel eğitim planı” (%88), “Kaynaştırma öğrencilerine dönük planlar” (%12), “Bilgi sahibi değilim” (%0) şeklinde yanıt vermişlerdir. Öğretmen adaylarının eğitim ve uygulama çalışmasından sonra BEP konusunda önemli bir farkındalık olduğu gözlenmektedir.

Katılımcılara “Fen bilgisi dersinde BÖP nasıl hazırlanır ve uygulanır biliyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan gelen yanıtlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Fen bilgisi dersinde BÖP nasıl hazırlanır ve uygulanır biliyor musunuz?

		Ön Değerlendirme		Son Değerlendirme		
		Bilgi Türleri	N	%	N	%
Fikir var	BÖP bölümleri hakkında bilgi sahibi		1	4	16	64
	Basitleştirilmiş plan		6	24	4	16
	Biliyorum (açıklama yok)		-	-	5	20
Fikir yok	Bilgi sahibi değilim		17	68	-	-
	Cevap yok		1	4	-	-
<i>Toplam</i>			25	100	25*	100

Tablo 12 incelendiğinde “Fen bilgisi dersinde BÖP nasıl hazırlanır ve uygulanır biliyor musunuz?” sorusuna öğretmen adayları, ön görüşme formunda “BÖP bölümleri hakkında bilgi sahibi” (%4), “Basitleştirilmiş plan”(%24), “Biliyorum (açıklama yok)” (%0), “Bilgi sahibi değilim” (%68) şeklinde yanıt vermişlerdir. Yapılan eğitim ve uygulama çalışmasından sonra ise “Açık-net-sunum-özel materyal-sunum-değerlendirme” (%64), “Basitleştirilmiş plan” (%16), “Biliyorum (açıklama yok)” (%20), “Bilgi sahibi değilim” (%0) şeklindedir. Öğretmen adaylarının derslerinde yapacakları uyarlamalara ilişkin planlamaları yapmada bilgilerinin arttığını gösteren görüşleri bulunmaktadır.

Sonuç, Tartışma Ve Öneriler

Yapılan bu araştırma sonucunda kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alan fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik eğitim almayan fen bilgisi öğretmen adaylarına göre kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde olumlu bir değişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları uygulama öncesinde kaynaştırma eğitiminde duygularına yönelik bir yaklaşımdayken uygulama sonrasında öğretmenlik mesleğine dönük bir yaklaşıma yöneldikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada kaynaştırma eğitimi alan öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Literatürde de bu sonuçları destekler nitelikte araştırmalar yer almaktadır (Aker, 2014; Akçamete ve Kargın, 1994; Alsheikh ve Elhoweris, 2006; Altıntaş ve Şengül, 2014; Bek, Gülveren ve Baser, 2009; Gözün ve Yıkılmış, 2004; Kayaoğlu, 1999; Kilgore, 1982; Leyser ve Abrams, 1983; Mayhew, 1994; McLeskey, Waldron, So, Swanson

ve Loveland, 2001; Orel, Zerey ve Töret, 2004; Şahbaz, 1997; Yıkılmış, Şahbaz ve Peker, 1997). Sarı Taymaz (2014)'te Türkçe ve Fen bilgisi öğretmen adaylarına özel eğitim ve kaynaştırma öğrencilerin eğitim ve öğretimi alanında film izleme ve drama yoluyla verdiği eğitimin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde olumlu yönde değişime yol açtığı bulgusuna ulaşmıştır. Benzer bulgu, Lee, Yeung, Tracey ve Barker'ın (2015) yaptıkları çalışmada özel eğitim konusunda bilgili olan öğretmen adaylarının daha olumlu bir tavır gösterdiklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarını destekleyen araştırmalar bulunmaktadır (Brady ve Woolfson, 2008; Jordan, Schwartz ve McGhie-Richmond, 2009).

Yapılan bazı araştırmalar (Hemmings ve Woodcock, 2011; Killoran, Woronko ve Zaretsky, 2014) öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin olumsuz görüşe sahip olduklarını göstermektedir. Şahbaz ve Kalay (2010) okul öncesi öğretmen adaylarına “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler” ölçeği ile yaptıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının olumsuz görüş bildirdiklerini, belli bir orandaki olumlu görüşlerin ise özel eğitim dersi alan öğretmen adayları tarafından belirtildiğini, toplam puanda ise genel görüşün olumsuz olduğu bulgusunu belirtmişlerdir. Bir başka çalışmada, olumsuz görüşlerde, bilgi eksikliğinin de etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu konuda yapılan bir başka çalışmanın bulgusunda kendini özel eğitim alanında yeterli bulan sınıf öğretmenlerinin oranı %13 olmasına karşın sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmasına gönüllü olanların oranı %7.5 olmasının çarpıcı bir sonuç olduğunu belirtmektedir (Yatgın, Sevgi ve Uysal, 2015). Bu araştırma sonucuna paralel olarak (Bacon ve Schultz 1991) çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin öğrencileri için daha fazla zaman ayırıp, uygulama yaparken ikinci kademe öğretmenlerinin bu konuda daha az çaba gösterdiklerine ilişkin bulgu edinmişlerdir. Mertoğlu (2018b) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlara göre fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma ile ilgili olarak yeterince bilgi sahibi olmadıklarını ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik nasıl fen dersi verileceğini bilmediklerini belirtmeleri ile yapılan bu araştırmanın nitel sonucu ile benzerlik göstermektedir. Yine benzer olarak Babaoğlu ve Yılmaz (2010) tarafından yapılan bir çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tümü, aldıkları üniversite eğitimlerinin “kaynaştırma eğitimi” açısından yetersiz olduğunu düşündükleri belirtilmiştir. Bayar (2015) tarafından yapılan bir araştırmada ise öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin önemli ve gerekli olduğuna inandıkları; fakat kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yetersiz olduklarını sonucu ortaya çıkmıştır. Gün (2013) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yetersiz gördükleri belirtilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından yapılan bir araştırmada; kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin kaynaştırma konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu nedenle bilgilenmeye ihtiyaç duydukları, kaynaştırma eğitimi öncesinde bilgilendirilmedikleri, kaynaştırmaya yönelik yeterli düzeyde hazırlık yapmadıkları ve öğretmenlerin hazırladıkları ya da hazırlayacakları BEP'leri uygulamada en fazla yaşadıkları sorunun “sınıf kalabalık olduğu için uygulamada zaman sorunu yaşanması” olduğu, eğitim materyali sıkıntısı yaşandığı ortaya çıkmıştır. (EARGED; 2010).

Bu araştırmaların sonuçlarından farklı olarak ise Alghazo ve Gaad (2004) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları olduğu;

Diken ve Sucuoğlu (1999) ve Seçer (2011) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin, Kayhan, Şengül ve Akmeşe (2012) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi alıp almamalarının onların görüşlerinde farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Scruggs, Mastropieri, (1996) yaptıkları ve çok yoğun atıf alınan çalışmalarında öğretmenlerin sadece üçte birinin kaynaştırma öğrencisi için gerekli zamana, beceri ve donanıma sahip olduklarını belirttiklerini bildirmiştir. Yine Vaz, Wilson ve diğ. (2015) oldukça yüksek sayıda öğretmen ile yaptıkları çalışmada özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi için gerekli bilgi ve tecrübeye sahip olamamanın öğretmenler üzerinde olumsuz etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer araştırma bulguları da başka araştırma sonuçlarında da görülmüştür (Monsen, Ewing, ve Kwoka,2014; Tsakiridou ve Polyzopoulou, 2014). Araştırmanın kontrol grubundan elde edilen görüş ve yeterliliklerdeki sonuçlar da bu verilerle örtüşmektedir.

Bu araştırmada kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alan öğretmen adaylarının eğitim almayan öğretmen adaylarına göre kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği puanlarında olumlu bir değişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen nitel veriler de bu sonucu destekler niteliktedir. Öğretmen adayları kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim aldıktan sonra kaynaştırma eğitiminde kendilerini yeterli görme konusunda olumlu görüşler geliştirdikleri ve farkındalıklar oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır. Ülkemizdeki öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde, lisans programlarında zorunlu bir “Özel Eğitim” dersi olduğu, bazı programlarda ise kaynaştırma konulu seçimsel bir dersin olduğu görülmektedir. Bu derslerle öğretmen adaylarına özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırmaya ilişkin genel bilgi aktarılmakta, kaynaştırma uygulamalarında kullanılacak özel öğretim, teknik ve stratejilere yer verilememektedir. Araştırmanın deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretim öncesinde belirtilen noktalara ilişkin olumlu görüşleri düşük bir yüzdeye sahipken, öğretim sonrasında yüzde oranı artmıştır.

Öğretmen ya da öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocukların eğitimlerine ilişkin bilgi almalarına dönük yapılan çalışmalar literatürde yer alsa da bu araştırmada diğer araştırmalardan farklı olarak öğretmen adayları bireyselleştirilmiş öğretim programları, materyalleri ve sunumu konusunda ayrıntılı olarak bilgilendirilmişlerdir. Bu durumunun da kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde ve öğretmen yeterliliklerinde kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ayrıca bu araştırmada öğretmen adaylarında eğitim ve uygulama çalışmasından sonra BEP konusunda önemli bir farkındalık olduğu ve bireysel öğretim planlamaları yapmada bilgilerinin arttığını gösteren görüşler gösterdikleri tespit edilmiştir. Literatürdeki bazı çalışmaların (Avcıoğlu, 2011; Çuhadar, 2006; Hacısalihoğlu Karadeniz, Akar ve Şen, 2015; Hacısalihoğlu Karadeniz, 2017; Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003; Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013) öğretmen adaylarının çoğunluğunun mesleklerinde kaynaştırma öğrencileri için BEP planı hazırlamakta zorlandıkları ve kaynaştırma eğitimi uygulamak için gerekli eğitimi almamış olmalarının eksikliğini hissettikleri sonucu bu çalışma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Balçın, Yavuz

Topaloğlu ve Balkan Kıyıcı (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin bir kısmının BEP yaptığı, bir kısmının ise yapmadığı; yapan fen bilimleri öğretmenlerinin de bir kısmının yaptıkları planları uyguladığı sonucuna ulaşılmıştır. Camadan (2012) tarafından yapılan bir araştırmada; sınıf öğretmeni adaylarının, öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya yönelik kendilerini daha yeterli gördükleri algısı tespit edilmiştir. Araştırmacı sınıf öğretmenliği programının içeriğinde, özel eğitim ve kaynaştırmayla ilgili derslerin yer almasının çok önemli bir karar olduğunu belirtmektedir. Bu sonuçtan yola çıkılarak, tüm öğretmenlik programlarının içeriğinde de benzer şekilde bu derslerin konmasının yararlı olacağını ayrıca kaynaştırma eğitiminin amacına ulaşabilmesi için öğretmen adaylarının, teoriğini bilmeleriyle birlikte özel gereksinimli öğrencileri süreçte izleyip tanıyabileceği uygulama çalışmalarına da yer verilmesini, bu amaçla, öğretmenlik stajı uygulamalarında, kaynaştırma eğitimine yönelik deneyim kazanmalarına olanak sağlayacak şekilde içeriğin düzenlenmesinin olumlu sonuçlar doğuracağını ifade etmiştir.

Deney grubu öğretmen adaylarının öğretim öncesi ve sonrası görüşleri alındığında “Kaynaştırma öğrencisine nasıl davranacağınızı biliyor musunuz” sorusuna “sabırlı, hoş görülı olma” gibi duygusal açıklamalarda bulunurken, öğretim sonrasında “Tanımaya çalışırım ve BEP ve BÖP hazırlarım” gibi mesleğe dönük farkındalıklarının arttığını gösteren bir veridir. Benzer sonuçlar diğer sorularda da görülmektedir. Öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine dönük ifadeleri kullandıkları görülmüşür.

Önceki fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğretim programlarında da kaynaştırma derslerine yeterince yer verilmezken yeni uygulanacak olan programda bu tarz dersler yer almakta ancak seçmeli olarak verilmektedir. Oysaki yapılan bu araştırma kaynaştırma eğitiminin başarılı uygulanabilmesi için kaynaştırma eğitimine yönelik derslerin ne kadar gerekli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle yeni programdaki bu derslerin seçmeli ders olarak değil zorunlu ders olarak verilmesi önerilmektedir. Derslerin içeriğinde bireyselleştirilmiş öğretim, materyal ve teknikleri içeren öğretmenlik mesleğine dönük özel eğitim tekniklerinin aktarılması önerilebilir.

Çalışmada kaynaştırma eğitimi ile uygulamaları okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması proje kapsamında gerçekleştirilmiştir. Oysaki YÖK’ün hazırladığı Fakülte okul işbirliği ile hazırlanan kılavuzlarda kaynaştırma öğrencileri ile ilgili gözlem ya da herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu kılavuzların gerek gözlemler gerekse yapılacak ders planlamalarında içinde kaynaştırma öğrencilerini de kapsayacak şekilde etkinliklerin eklenerek revize edilmesi önerilmektedir.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan biri kontrol ve deney grubunun görüşleri ve kaynaştırmaya ilişkin bilgilerinin değerlendirilmesine karşın, boylamsal bir çalışmayla sınıflarında bu bilgileri özel gereksinimli çocuklarla nasıl uyguladıkları gözlenmiş, ancak detaylı olarak değerlendirilememiştir. Bu nedenle özellikle deney grubundaki öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda görüşleri ve bilgileri değerlendirilmiş olsa da ileri çalışmalarda özel eğitim ve kaynaştırma konusunda bilgisi olan ve olmayan öğretmen adaylarının uygulamalarının

sınıf ortamında detaylı olarak incelenmesi verilecek eğitimlerin içeriğinin belirlenmesine katkı sağlayacağı gibi, ileri araştırmalar için zemin hazırlayabilir.

Fen bilgisi öğretmen adayları ile gerçekleştirilen bu tür bir çalışmanın diğer branşlardaki öğretmen adaylarıyla da yapılması, sınıf içi ortamlardaki uygulamaların bütünlüklü bir şekilde olmasına katkı sağlayacaktır. Geçmişten günümüze kaynaştırma eğitime yönelik herhangi bir eğitim almamış öğretmenlerin de bu konuyla ilgili hizmet içi eğitim alması önemlidir. Aynı zamanda verilecek tüm bu eğitimlerin sadece teorik bilgiye odaklanan değil bununla birlikte uygulamalı eğitimler şeklinde olması çalışmaların sınıf içi ortamlara olumlu şekilde yansımaya faydalı olacaktır.

Kaynaklar

- Akçamete, G. ve Kargın, T. (1994). Hizmetiçi eğitim programının öğretmenlerin işitme özel gereksinimlilere yönelik tutumlarına etkisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(4), 13-19.
- Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Alghazo, E. M. and Gaad, E. E. N. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-99.
- Alsheikh, N., & Elhoweris, H. (2006). Teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 21(1), 115-118.
- Altıntaş, E. ve Şengül, S. (2014). Özel eğitim dersinin kaynaştırmaya yönelik tutumlar ve kazanımlar bakımından değerlendirilmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(3).
- Antonak, R. F. and Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstreaming scale. *Exceptional children*, 62(2), 139-149.
- Antony, P. J. (2009). *How do social, cultural and educational attitudes towards disability affect families of children with disabilities and there by affect the opportunities and daily experiences of people with disabilities in Kerala-India?* (Doctoral dissertation), Washington State University.
- Aron, L. and Loprest, P. (2012). Disability and the education system. *The Future of Children*, 22(1), 97-122.
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 39-53.
- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Bacon, E. H. and Schultz, J.B. (1991). A survey of mainstreaming practices. *Teacher Education and Special Education*, 14(2), 144-149.
- Balçın, M. D., Yavuz-Topaloğlu, M. ve Balkan-Kıyıcı, F. (2016). *Kaynaştırma eğitimi ve kaynaştırma öğrencileri ile ilgili fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri*. VII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 5-8 Mayıs, Çanakkale (s.265).
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

- Bayar, A. (2015). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 71-85.
- Bek, H., Gülveren, H. ve Baser, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2) 160-168.
- Brady, K., & Woolfson, L. (2008). What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning?. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 527-544.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri (20. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve bep hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138.
- Creswell, J. W. and Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi (2. Baskı)*. Yüksel Dede ve Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için bireysel eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karaelmas Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Denizli, H. (2015). *Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin ve fen bilimleri dersini alan kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma eğitimi uygulamaları sürecine ilişkin görüş ve önerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD.
- Diken, İ. H. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihinsel engelli bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 26-34.
- EARGED (Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı) (2010). İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi, http://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf adresinden erişim sağlanmıştır.
- Eripek, S. (2004). Türkiye'de zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 25-32.
- Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Gözün, Ö. ve Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77.
- Gün, Z. (2013). *Ülkemizdeki kaynaştırma eğitiminin matematik eğitiminde yeri ve önemi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Elazığ.
- Hacısalihoğlu-Karadeniz, M. (2017). Öğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma eğitiminde matematik uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 119-158.
- Hacısalihoğlu-Karadeniz, M., Akar, Ü., Şen, H. (2015). Kaynaştırma eğitimi süreci: sınıf içi matematik uygulamaları. *Millî Eğitim Dergisi*, 207, 169-188.
- Hemmings, B. and Woodcock, S. (2011). Preservice teachers' views of inclusive education: A content analysis. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 103-116.
- Jordan, A., Schwartz, E. and McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and teacher education*, 25(4), 535-542

- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151(1).
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kargın, T., Acarlar, F. and Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.
- Kayaoğlu, H. (1999). *Bilgilendirme programının normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ortamındaki işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kayhan, N., Şengül, A. ve Akmeşe, P. P (2012). İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 261-271.
- Kırcaali-İftar, G. (1996). Kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. VI. Özel Eğitim Günlerinde Sunulan Bildiri, Ankara.
- Kilgore, A. M. (1982). Implementing Educational Equity Practices in a Field-Based Teacher Education Program: Some Promising Practices.
- Killoran, I., Woronko, D. And Zaretsky, H. (2014). Exploring preservice teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 427-442.
- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D. and Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 79-88.
- Leyser, Y., & Abrams, P. D. (1983). A Shift to the Positive: an effective programme for changing pre-service teachers' attitudes toward the disabled. *Educational Review*, 35(1), 35-43.
- Mayhew, J. (1994). Are preservice general educators being adequately prepared for inclusion?. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED369594.pdf> internet adresinden 24.02.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- McLeskey, J., Waldron, N. L., So, T. H., Swanson, K. And Loveland, T. (2001). Perspectives of teachers toward inclusive school programs. *Teacher Education and Special Education (TESE)*, 24(2), 108-115.
- MEB (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden 26.02.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Mertoğlu, H. (2018a). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve ihtiyaçları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 66, 343-365.
- Mertoğlu, H. (2018b). Öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının öğretim stilleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 14, 127-152.
- Miles, M. B. & Huberman A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L. and Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113-126.
- Orel A., Zerey, Z. ve Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S. ve Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1743-1765.
- Saraç, T. ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28.

- Sarı Taymaz, O. (2014). Effect of films and role-play as teaching tools in special education courses on prospective teachers' empathic tendency and attitudes towards inclusion. *International Journal of Arts & Sciences*, 7(6), 81.
- Sarı Taymaz, O., Yıldız, M., Akdemir, B. ve Cinoğlu, B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının incelenmesi*. XXIV. Ulusal Özel Eğitim Kongresi içinde (s.167). Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Scruggs, T. E. and Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional children*, 63(1), 59-74.
- Seçer, F. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik inançları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sharma, U., Loreman, T. and Forlin, C. (2011). Measuring Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2008). *Sosyal bilimlerde spss'le veri analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Şahbaz, Ü. (1997). *Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değişimindeki etkililiği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Şahbaz, Ü., & Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 116-135.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tsakiridou, H. and Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R. and Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PloS one*, 10(8), e0137002.
- Winter, E. C. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for learning*, 21(2), 85-91.
- Yatgın, S., Sevgi, H. M. and Uysal, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve çeşitli değişkenlere göre mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (Özel Sayı), 167-180.
- Yıkımsı, A., Şahbaz, Ü. ve Peker, S. (1997). Hizmetiçi eğitim programlarının öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarına etkisi. *V. Özel Eğitim Günleri Bildiri Kitabı, Eskişehir: Karatepe Yayınları*.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2015). *Lise öğrencilerinin akran öğretimi alarak, zihinsel engelli öğrencilerle yaptıkları etkinliklerin, engelli bireylerin eğitilmesine ilişkin tutumlarına ve zihinsel engelli öğrencilerin yaşam kalitelerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim ABD, Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Zeybek, Ö. (2015). *İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği. Eskişehir.

Investigating Pre-Service Elementary Mathematics Teachers' Perception of Integral*

İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının İntegrale Yönelik Algılarının İncelenmesi

Özkan ERGENE** 
Ahmet Şükrü ÖZDEMİR*** 

Abstract

The purpose of this research study is to examine the perceptions of the pre-service elementary maths teachers who attended a teaching application enriched with the modelling activities toward integral concept within the context of anxiety, attitude, and daily life usage awareness. While the quantitative data of the research were obtained from the Perception Scale for the Concept of Integral that was developed by the researchers and whose validity and reliability studies were conducted, the qualitative data of the research were gathered through the semi-structured interviews. At the end of the study, it has been seen that the teaching application enriched with the modelling activities decreased the anxiety levels of pre-service teachers toward the integral and increased their attitude and awareness levels regarding its usage in daily life.

Keywords: Teaching Application, Modelling Activities, Integral, Anxiety, Attitude, Daily Life Usage

Öz

Bu araştırmanın amacı modelleme etkinlikleri ile zenginleştirilmiş bir öğretim uygulamasına katılan ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının integral kavramına yönelik kaygı, tutum

* This study is part of the doctoral dissertations written by the first author under the supervision of the second author. In addition, this study was accepted as a poster at the International Group for the Psychology of Mathematics Education & Yandex Conference held on 18-21 March.

** Dr., Sakarya University, Faculty of Education, Mathematics and Science Education Department, Sakarya/Turkey, ozkanergene@sakarya.edu.tr

*** Prof. Dr., Marmara University, Atatürk Faculty of Education, Mathematics and Science Education Department, Istanbul/Turkey, ahmet.ozdemir@marmara.edu.tr

ve integralin günlük hayatta kullanımına ilişkin farkındalık düzeylerinin incelenmesidir. Araştırmanın nicel verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış integrale yönelik algı ölçeği ile nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırmada, modelleme etkinlikleri ile zenginleştirilmiş öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının integral kavramına yönelik kaygı düzeylerini düşürdüğü, tutum ve günlük hayat kullanımına ilişkin farkındalık düzeylerini ise yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim Uygulaması, Modelleme Etkinlikleri, İntegral, Kaygı, Tutum, Günlük Hayat Kullanımı

Geniş Özet

Giriş

İntegral kavramının anlamlandırılmasındaki güçlük birçok araştırmacı tarafından kabul edilmiştir (Ergene, 2014; Wagner, 2017; Rasslan & Tall, 2002; Orton, 1983). İntegral ve integral- alan ilişkisine dair kavramsal anlayışın eksik olması (Ergene, 2019; Sevimli, 2013; Sealey, 2008), integralin kullanıldığı gerçek hayat problemlerinin uygulama süreçlerinde öğrencilere zorluk çıkaracağı aşikârdır. Bir matematik kavramına ilişkin yaşanan güçlüklerin öğrencinin kavrama karşı olan tutum, kaygı gibi algılarını da etkilemekte ve öğrencilerin matematik kavramından korkmasına, uzaklaşmasına, kaçmasına neden olmaktadır. Bu durum da öğrencilerin integral kavramına ilişkin yaşadığı güçlüklerin de integrale karşı olan algılarını değiştirebileceği düşünülebilir. Bu düşünce ışığında bu araştırmada, gerçek hayat problemlerinden oluşan modelleme etkinlikleri kullanılarak bir öğretim uygulaması ile öğretmen adayların integral kavramına yönelik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma amacı doğrultusunda değişen/gelişen modelleme yaklaşımı (Emergent modelling) çerçevesinde hazırlanmış modelleme etkinlikleri ile zenginleştirilmiş bir öğretim uygulaması ile ilköğretim matematik öğretmeni (İMÖ) adaylarının integral kavramına yönelik algıları (kaygı, tutum ve günlük hayat kullanımına yönelik farkındalık bağlamında) araştırılmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri tek gruplu ön test-son test deneysel çalışma esas alınarak, nitel verileri ise durum çalışması esas alınarak toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiyede bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinin İlköğretim Matematik Öğretmenliği programına kayıtlı 28 tane dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmada nicel verilerin araştırmacılar tarafından geliştirilen geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş İntegrale Yönelik Algı Ölçeği (İYAÖ) ile, nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşmeler (YYG) aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan öğretim uygulamasında 6 tane öğretici 2 tane de değerlendirici olmak üzere 8 tane modelleme etkinliğine yer verilmiştir.

Ayrıca 2 tane etkinlik de öğretmen adaylarına ödev olarak verilmiştir. Öğretim uygulamasında kullanılan modelleme etkinlikleri parçalama fikrinin gelişimi, Riemann toplamalarının kullanımı ve belirli integralin kullanımı üzerine temellendirilmiştir. Örneğin parçalama fikrinin gelişiminin incelenmesi amacıyla Thompson (1984, sf.133) çalışmasından faydalanarak Şehirlerarası Motorlu Kurye etkinliği hazırlanmıştır.

Araştırmada öncelikle uygulama öncesinde İYAÖ ve YYG ile ön test verileri toplanmıştır. Son test verileri için öğretim uygulamasının sonlandırılmasından itibaren (uygulama etkisinin daha net ortaya koyulabilmesi amacıyla) 5 haftalık sürenin geçmesi beklenmiştir. İYAÖ, Ergene ve Özdemir (2019, baskıda) tarafından integrale yönelik *kaygı, tutum ve integralin günlük hayatta kullanımına ilişkin farkındalık (kullanışlılık)* düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ayrıca YYG'de "İntegrale olan yaklaşımınızı anlatabilir misiniz?" sorusu ve "Bir integral problemi çözerken kendinizi nasıl hissediyorsunuz?", "İntegral kavramı düşündüğünüzde nasıl hissediyorsunuz?" ve "İntegralin günlük hayatta kullanımı hakkında ne düşünüyorsunuz?" alt soruları İMÖ adaylarına yöneltilmiştir. İYAÖ'den elde edilen verilerin normallik sayılığını karşıladığı görülmüş ve verilerin analizi için ölçeğin bütünü ve alt boyutları (kaygı, tutum ve kullanışlılık) için t-testi analizi yapılmıştır. YYG'den elde edilen veriler ise betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

İMÖ adaylarının İYAÖ ön test ve son test kaygı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ($p < .05$, s.d.27, $t=3,064$) sonucuna ulaşılmıştır. İMÖ adaylarının kaygı alt boyutunda aldıkları ortalama puan ön testte

$\bar{X} = 26,856$ iken son testte $\bar{X} = 24,393$ olmuştur. Ön test ve son test puanları incelendiğinde kaygı alt boyutunda İMÖ adaylarının ortalama 2,463 daha az puan aldığı ve integrale yönelik kaygı düzeylerin azaldığı ve bu farkın $p = .05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

İMÖ adaylarının İYAÖ ön test ve son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ($p < .05$, s.d.27, $t=-3,905$) sonucuna ulaşılmıştır. İMÖ adaylarının tutum alt boyutunda aldıkları ortalama puan ön testte

$\bar{X} = 21,143$ iken son testte $\bar{X} = 23,929$ olmuştur. Ön test ve son test puanları incelendiğinde tutum alt boyutunda İMÖ adaylarının ortalama 2,786 daha fazla puan aldığı ve integrale yönelik tutum düzeylerin arttığı ve bu farkın $p = .05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

İMÖ adaylarının İYAÖ ön test ve son test kullanışlılık puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ($p < .05$, s.d.27, $t=-2,079$) sonucuna ulaşılmıştır. İMÖ adaylarının kullanışlılık alt boyutunda aldıkları ortalama puan ön testte $\bar{X} = 18,821$ iken son testte $\bar{X} = 20,286$ olmuştur. Ön test ve son test puanları incelendiğinde kullanışlılık alt boyutunda İMÖ adaylarının ortalama 1,465 daha fazla puan aldığı ve integralin günlük hayatta kullanımına ilişkin farkındalık düzeylerinin arttığı ve bu farkın $p = .05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

İMÖ adaylarının İYAÖ ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ($p < .05$, s.d.27, t

=-2,079) sonucuna ulaşılmıştır. İMÖ adaylarının ölçeğin tamamından aldıkları ortalama puan ön testte $\bar{X} = 66,820$ iken son testte $\bar{X} = 68,608$ olmuştur. Ön test ve son test puanları incelendiğinde ölçeğin tamamında İMÖ adaylarının ortalama 1,788 daha fazla puan aldığı ve integrale yönelik algı düzeylerinin arttığı ve bu farkın $p = .05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

Öğretmen adayları ile yapılan YYG'de verdikleri cevaplar kaygı, olumlu/olumsuz tutum kullanışlılık, yeterlilik ve diğer kategorilerinde incelenmiştir (Tablo 1).

Tablo 1:

YYG de elde edilen kategoriler ve açıklamaları

Kategori	Açıklama
Kaygı	İntegrale karşı korku, gerginlik, gibi duyguların hissedilmesi
Olumsuz Tutum	İntegrali sevmeme, integrali itici ya da sıkıcı vb. nitelendirme
Olumlu Tutum	İntegrali sevme, eğlenceli görme, integral çözerken mutlu hissetme vb.
Kullanışlılık	İntegralin günlük hayatta kullanımı hakkında fikir sahibi olma
Yeterlilik	İntegral problemi çözerken yeterli hissetme
Diğer	İntegrale ilişkin farklı görüşler

Öğretmen adaylarının büyük bir bölümü ön görüşmede integrale yönelik korku, gerginlik, tedirginlik gibi kaygı (n=24) hislerini ve sevmeme, problem çözmekten uzaklaşma, itici olması gibi olumsuz tutum (n=22) hislerini içeren düşüncelerini ifade etmişlerdir. Ön görüşmelerde ayrıca öğretmen adaylarının çok az bir bölümü olumlu tutum (n=3) ve integralin günlük hayat kullanımının farkındalığına (n=2) ilişkin düşüncelerde bulunmuşlardır. Son görüşmelerde ise öğretmen adaylarının integrale yönelik kaygı (n=4) ve olumsuz tutum (n=3) hakkındaki düşünceleri büyük ölçüde azalmıştır. Öğretmen adaylarının büyük bölümü son görüşmede integrale yönelik olumlu tutum (n=26) ve integralin günlük hayatta kullanımına ilişkin farkındalıklarını (n=26) içeren düşüncelerinden bahsetmişlerdir.

Tartışma

Modelleme etkinlikleri ile zenginleştirilmiş bir öğretim uygulaması ile öğretmen adaylarının integral kavramına yönelik algılarının kaygı, tutum ve günlük hayat kullanımına ilişkin farkındalık düzeyleri temelinde incelendiği bu çalışmada öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının integrale yönelik algılarını değiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Tutum, kaygı gibi psikolojik faktörlerin değişiminde yapılan müdahaleler, o anki yaşanmışlıklar, günlük hatta anlık ruh hali gibi etkenlerin rol oynayacağı bilinmektedir (Ryan, 1998). Bu çalışmada ise bu etkenler de düşünülerek, integral kavramına yönelik öğretmen adayı algıları bir öğretim uygulamasının öncesinde ve sonrasında kavrama için geliştirilmiş algı ölçeği ve görüşme formu kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğretmen adaylarının öğretim uygulamasının öncesinde integral kavramına yönelik kaygı düzeylerinin yüksek, tutumlarının ve günlük hayat kullanımlarına yönelik farkındalık düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. İntegral kavramı, alan yazında da belirtildiği üzere, öğrenciler tarafından zor olarak nitelendirilen (Ergene, 2014), öğrencilerin çözmekten korktuğu ve güçlük yaşadığı (Orton, 1983) bir matematiksel kavram olarak görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğretim uygulamasının öncesinde integral kavramına yönelik sahip oldukları bu algı ayrıca çalışma grubunun da araştırma amacına uygun olarak seçildiğini ortaya koymaktadır.

Gerçek hayat problemleri ile zenginleştirilmiş öğretim uygulamasının sonrasında öğretmen adaylarının integral kavramına yönelik kaygı düzeylerinin azaldığı, tutum ve günlük hayat kullanımına ilişkin farkındalık düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının ayrıca “İntegrale karşı eskisi kadar ön yargılı değilim/ilgimin olduğunu fark ettim”, “İntegralden korkmuyorum artık.” İntegralin işime yarayacağını hissettim.” gibi olumlu tutum ve günlük hayat kullanımına ilişkin olumlu düşüncelerinin de arttığı görülmüştür. Öğretim uygulaması sonrasında yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarının kaygı ve olumsuz tutum ifadelerinin azalması da yapılan uygulamanın etkisini ortaya koymaktadır. Araştırmada son test verilerinin, uygulamanın sonlandırılmasından 5 hafta gibi uzun bir süre sonra toplanması, özellikle deneysel müdahaleyi içeren çalışmalarda ölçme ve değerlendirme işleminin hemen yapılmasının ortaya çıkaracağı olumsuz sonuçlarını da engellediği düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, bireylerin matematiğe karşı kaygı düzeylerinin azalması ya da tutum, günlük hayat kullanımına ilişkin farkındalık düzeylerinin artmasının başarıyı artırdığı görülmektedir (Vattanapath & Jaiprayoon, 1999; Ruffell, Mason & Barbara, 1998). Bu durum dikkate alındığında, zor olarak nitelendirilen ve anlamlandırılmasında güçlük yaşanan integral kavramının, modelleme etkinlikleri ile zenginleştirilmiş öğretim uygulaması ile aktarılmasının öğretim süreçlerine olumlu katkı yapacaktır. Sonuç olarak bu araştırmada, modelleme etkinlikleri ile zenginleştirilmiş öğretim uygulamasının, integrale yönelik kaygı düzeylerini düşüren, tutum ve günlük hayat kullanımına ilişkin farkındalık düzeylerini artıran bir uygulama olduğu görülmüştür.

Introduction

Integral concept, one of the basic topics of calculus, is followed with interest by mathematics education researchers due to the theoretical basis it holds, the reflection of its formula structures on the application process, and its relation to the real life. Many researches have revealed the difficulty in understanding the integral concept (Ergene, 2014; Wagner, 2017; Rasslan & Tall, 2002; Orton, 1983). In calculus courses, it was seen that although the students may be very good at applying symbolic integral techniques or calculating the area under a curve, they failed to have a satisfactory conceptual understanding of integral concept and the relationship between integral and area (Ergene, 2019, Sevimli, 2013; Sealey, 2008). It is obvious that the lack of conceptual understanding of integral and the relationship between integral and area cause difficulties for students in the application process of real-life problems where integral is used. The difficulties

faced by students regarding a mathematical concept affect their perceptions such as anxiety and attitude toward the concept. In this situation, it can be thought that the difficulties faced by the students regarding the integral concept may change their perceptions of integral.

Perception is about receiving, selecting, acquiring, transforming and organizing the information supplied through our senses. It is about sight, hearing, smell, taste, touch, and more (Barber & Legge, 2017). In the present study, perception toward the integral was considered as individual interpretation and feelings such as anxiety, fear, hate, desire, love and happiness that appear when the integral concept was thought or while solving a problem about the integral. In the study, perceptions toward the integral was determined by interpreting anxiety and attitude toward the integral and awareness levels regarding usage of integral in daily life together.

Mathematical concepts and construction of the conceptual structures in mind affect students' mathematics anxiety, their attitude toward mathematics and mathematical skills (MoNE, 2018). Affective factors have an important role in students' learning of concepts and retention of information (Özgen & Pesen, 2010). When the literature was reviewed, it was seen that students have negative feelings such as fear, hate, anxiety, reluctance and dislike toward mathematics lessons and mathematical concepts (Ma & Xu, 2004; Campbell & Evans, 1997; Tobias, 1990; Fennema & Sherman, 1976). Anxiety in mathematics lessons that contain the tension and fear of mathematics prevents students from understanding the concepts (Fulkerson, Galassi & Galassi, 1984). Research about mathematics learning revealed that mathematics anxiety leads to mathematics avoidance and low mathematics performance (Rounds & Hendel, 1980). Additionally, it is seen that the students having negative attitude toward mathematics have performance problems due to anxiety (Tapia, Martha, Marsh & George, 2004). Decrease in anxiety improves students' attitude toward mathematics learning in general and motivates them (Vattanapath & Jaiprayoon, 1999; Taylor & Walton, 1997; Carraway, 1987). Accordingly, it is quite likely that students develop positive or negative attitude toward mathematics under the influence of experiences in mathematics lessons. Researches have shown that when elementary and high school students' attitudes toward mathematics were measured by using mathematics attitude scales, meaningful differences were seen in their attitudes towards mathematics in terms of different variables (Capar & Tarım, 2015; Bandura, 1997; Roberts & Reese, 1987; Elmore & Vasu, 1980). Failure in understanding or explaining the importance of mathematics and the use of it in daily life constitutes problems while teaching mathematics in the lessons.

Although almost every part of our daily life includes a lot of things related to mathematics, mathematical concepts are regarded as abstract (Baki & Bell, 1997) and this situation indicates that it is impossible for a student to understand concepts on his/her own study. This situation leads to students' disbelief in learning mathematical concepts on their own or their belief in not having enough intelligence and capacity for understanding the concepts and hardness of these concepts.

When the literature related to mathematics education was reviewed, it was seen that using real life problems (Golding, Smith & Blaylock, 2018), modelling activities (Park, Park, Park,

Cho & Lee, 2013; Arzarello, Ferrara & Robutti, 2012) and technological software (Driver, 2012; Camacho, Depool & Santos-Trigo, 2009) lead to increase in academic achievement or positive improvement in conceptual understanding. Research have shown that in the teaching process of integral concept, software (Sevimli, 2013; Heid, 2003) such as Computer Algebra System and Geogebra, daily life problems and multiple representations (Sealey, 2008), and modelling activities were used. Since the fact that teaching process including mathematical modelling has a positive effect on attitude toward mathematics (Falsetti & Rodríguez, 2005) and in order to eliminate the thinking that integral concept is not used in daily life, in this research study, it was aimed to examine pre-service elementary mathematics teachers' perceptions toward the integral concept. The perceptions of pre-service teachers toward integral concept were investigated with a teaching application consists of modelling activities in which real-life problems were used in line with the aim of the study and within the context of anxiety, attitude, and daily life usage.

Methodology

Research Design

In this study, qualitative and quantitative data were collected simultaneously. While the quantitative data were collected through one group pre-test post-test experimental design, the qualitative data were collected through case study.

One group pre-test post-test design is the least used design among the experimental designs. The reasons of why this design is not preferred are that internal validity threats could not be controlled, and random assignment is not possible while forming the group. In this study, it was aimed to use different teaching method including modelling activities for the teaching process of definite integral and to test this teaching method on pre-service teachers who completed the courses involving definite integral successfully. The reason of testing on them is to overcome the widely observed deficiency. After the literature review and taking experts' opinions, it was seen that students who have completed the integral courses perceive integral as difficult and they have limited knowledge related to integral concept after a certain period. Thus, it can be said that deficiencies in the process of conceptual understanding of integral affect the perception toward integral. For this reason, in this study instead of selecting two groups as experimental and control, selecting one group and testing teaching method on this group was considered as more appropriate to the focus of the research.

Participants

The participants of the study consist of 28 pre-service teachers who were enrolled in Elementary Mathematics Education Program of Faculty of Education in one of the state universities in the Marmara Region of Turkey and who were taking the course Mathematics Problems in Constructivist Teaching at the time of the study. The reasons of selecting these pre-service elementary mathematics teachers [pre-service teachers] are that they passed the Calculus courses in which integral is taught successfully. Pre-service teachers will not teach integral at the

schools throughout their teaching careers since they will be middle school teachers and there is not integral concept in Turkish Middle Grades Mathematics Curriculum. For these reasons, there is not any situation affecting these pre-service teachers' perceptions toward the integral in a negative way such as fear of integral.

The Teaching Application Enriched with Modelling Activities

The reasons of difficulty in understanding integral concept are that integral is taught as the area staying the under curve and as a concept full of formulas and operations. This situation leads students to the opinion that integral is not used in real-life.

The usage of Riemann sums especially in the interpretation of definite integral has an importance in the conceptual understanding of definite integral. A teaching application enriched with modelling activities consisting of real-life problems was designed by using Riemann sums and definite integral. Modelling activities have been designed by using the theoretical framework of emergent modelling (Gravemeijer, 2007). In the teaching application process, after the literature review, 8 modelling activities were determined (see Figure 1). In addition, two homework activities were also used.

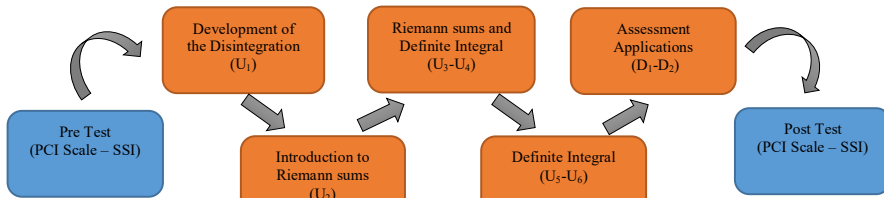


Figure 1: The Teaching Application Process

Modelling activities were designed as appropriate to the purpose of the study. For instance, U_1 , Motorized Courier was prepared by benefitting from Thompson's (1984) study to investigate the development of the disintegration idea. Thompson asked a student named as Sue, the following question:

“Imagine this. I’m driving my car at 50 mi/hr. I speed up smoothly to 60 mi/hr, and it takes me one hour to do it. About how far did I go in that hour?”

Sue stated that to find distance time can be divided into smaller intervals approximately. U_1 was designed to identify the relation between the road proceeded by the courier carrying cargo between two cities, and the time by using disintegration idea.

“A Motorized Courier who will carry a cargo from Sakarya University, Faculty of Education to Marmara University, Atatürk Faculty of Education sets off by motorcycle.

Right after the courier sets off, he realizes at 2 pm that his speed is 80 mi/hr and the speed increases to 90 mi/hr at 3 pm. Moreover, he does not face with situations that will delay traffic such as traffic lights and environmental conditions throughout the road. If the distance between the courier and the delivery address is 170 miles as in the map at 2 pm, how far may the courier need to go further at 3 pm?"

Other modelling activities were designed as similar to U1 and their validity and reliability issues were ensured. Enough time was given to the pre-service teachers for individual solution of activities, assessments were made at the end of the solution process, group work and GeoGebra and Excel as software were used, and the teaching process was directed with questioning and brainstorming methods.

Before the teaching application, Perception Scale for the Concept of Integral [PCI Scale] was administered to the pre-service teachers and Semi Structured Interviews [SSI] were conducted with them as pre-test. Teaching application has taken 5 weeks. Four weeks after the end of the teaching application, PCI Scale was implemented, and SSI were conducted as post-test. Post-test was not administered immediately at the end of the teaching application in order to determine the retention of the teaching application.

PCI Scale

PCI Scale was developed by Ergene and Özdemir (in press) with the aim to determine the anxiety level and attitude toward integral, and the awareness level regarding usage of integral in daily life. The PCI Scale has a three-factor structure consisting of three dimensions (Anxiety, Attitude, and Usefulness) and comprises 20 items that were finalized after the pilot study conducted with university students. Experts' opinions for content validity were taken and exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis for factorial validity; discriminant and convergent validity analyses for construct validity; criterion validity, internal consistency and composite reliability procedures were conducted on the PCI Scale respectively. Also, t values regarding differences in item scores of bottom and top 27% groups were calculated in item analysis section of the scale.

The Cronbach's alpha coefficient calculated for the whole scale was .93. The coefficients for the factors were as follows: Anxiety: .92, Attitude: .87, Usefulness: .81 and all these values were equal or greater than .81. The CR alpha coefficient calculated for the whole scale was .96. The coefficients for the factors were as follows: Anxiety: .93, Attitude: .89, Usefulness: .85 and all these values were equal or greater than .85. Thus, it can be claimed that the instrument was reliable at an acceptable level (Nunnally & Berstein, 1994; Robinson, Shaver & Wrightsman, 1991). The scale provides adequate fit indices in confirmatory factor analysis and the scale can be used as a whole or just for the sub-scale. The higher the scores in sub-scales or in overall scale indicate the higher perception toward the integral.

Semi-Structured Interviews

SSI were conducted with pre-service teachers in order to determine their approaches toward integral before and after the application. During the interviews, following question and sub-questions were asked to the pre-service teachers by the interviewer:

- Can you tell us about your approach to integral concept?
 - o How do you feel when you think integral concept?
 - o How do you feel while solving an integral problem?
 - o What do you think about the use of integral in daily life?

Data Analysis

After it was seen that data obtained from the PCI Scale consisting of sub-dimensions of anxiety, attitude, and usefulness, ensured the normality assumptions, t-test analysis of the whole scale and its sub-dimensions were conducted for data analysis. In addition, in order to analyse the data obtained from the interviews descriptive analysis was conducted.

Findings

Findings of the study were presented as findings of PCI Scale and findings of SSI in two sections.

Findings of PCI Scale

Before analysing the data obtained from the PCI Scale, the levels of the scale to meet the normality of both the whole scale and its sub-dimensions of anxiety, attitude, and usefulness were examined. Since the sample size was not very large, the Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests were conducted, and the skewness and kurtosis values were also calculated to check the normality. The normality values of PCI Scale are given in Table 1.

Table 1:
Normality values of PCI Scale

	Skewness Values	Kurtosis Values	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
			Statistic	df	p	Statistic	df	p
Pretest Anxiety	,466	-,171	,158	28	,070	,944	28	,143
Posttest Anxiety	,134	-,776	,114	28	,200*	,958	28	,308
Pretest Attitude	,273	-,553	,121	28	,200*	,971	28	,608
Posttest Attitude	,485	1,308	,200	28	,096	,924	28	,080
Pretest Usefulness	-,448	,444	,204	28	,104	,946	28	,154
Posttest Usefulness	-,511	,418	,129	28	,200*	,939	28	,107
Pretest PCI	,164	-,276	,091	28	,200*	,984	28	,940
Posttest PCI	-,348	1,387	,144	28	,144	,959	28	,338

Result of the analysis of pre-test and post-test scores showed that, the skewness and kurtosis values for the anxiety, attitude, and usefulness sub-dimensions of the scale and the whole of the scale were found between -2 and $+2$. In consequence of the skewness and kurtosis values, it can be said that the data did not show an important deviation from the normal distribution (Kline, 2011).

When the Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests results of the scores belonging to the anxiety, attitude, and usefulness sub-dimensions of the scale and the whole of it were examined, it is seen that the scores ensure the normality. When the results of analysis are examined, it can be interpreted that p values for the Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests are greater than $\alpha = .05$ and the data show the normal distribution at the significance level of $\alpha = .05$ (Garson, 2012).

The skewness and kurtosis values of the data collected from the PCI Scale met the normality as a result of the Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests. With the normality's being met, it was seen that the data complied with the t-test analysis. Table 2 shows the descriptive statistics of both pre-test and post-test scores of PCI Scale.

Table 2:

Descriptive Statistics of both pre-test and post-test scores of PCI Scale

	Pre-test		Post-test		
	Mean	SD	Mean	SD	
PCI Scale	Anxiety	26,856	5,445	24,393	5,197
	Attitude	21,143	4,266	23,929	4,768
	Usefulness	18,821	2,802	20,286	3,183
	Total	66,820	9,680	68,608	11,661

As seen from the Table 2, while there is an increase in pre-service teachers' mean score of attitude and usefulness sub-dimensions and total of PCI Scale, there is a decrease in the mean score of anxiety sub-dimension. Pre-service teachers' mean score in the whole scale is 66, 820 in pre-test and 68, 608 in post-test. It was seen that pre-service teachers' mean score in attitude sub-dimension is 21,143 in pre-test and 23,929 in post-test; their mean score in usefulness sub-dimension is 18,821 in pre-test and 20,286 in post-test; and pre-service teachers' mean score in anxiety sub-dimension is 26, 856 in pre-test and 24, 393 in post-test.

To investigate whether there is a significant mean difference between anxiety, attitude and usefulness sub-dimensions and the whole scale in terms of pre-test and post-test scores in PCI Scale, Paired Samples t-Test was conducted.

Paired samples t-test results of PCI for the sub-dimensions and the whole scale are given in Table 3.

Table 3:
Paired Samples t-test

	\bar{X}	SD	t	df	p
Post-test Anxiety Pre-test Anxiety	-2.463	4.255	3.064	27	.005
Post-test Attitude Pre-test Attitude	2.786	3.774	-3.905	27	.001
Post-test Usefulness Pre-test Usefulness	1.465	3.727	-2.079	27	.047
Post-test PCI Scale Pre-test PCI Scale	1.788	9.196	-3.863	27	.001

When Table 3 was examined, it was seen that there was a statistically significant mean difference ($p < .05$, $df=27$, $t=3.064$) between pre-test and post-test scores of pre-service teachers in anxiety sub-dimension of PCI Scale. While the mean score of pre-service teachers in anxiety sub-dimension was 26.856 in pre-test, it was 24.393 in post-test. It can be said that their score was 2.463 less in post-test in terms of the anxiety sub-dimension, their anxiety levels for integral decreased, and this difference was significant at the level of $p = .05$.

In terms of attitude sub-dimension, it was seen that there was a statistically significant mean difference ($p < .05$, $df=27$, $t = -3.905$) between pre-test and post-test scores of pre-service teachers in attitude sub-dimension of PCI Scale. While the mean score of pre-service teachers in attitude sub-dimension was 21.143 in pre-test, it was 23.929 in post-test. When the pre-test and post-test scores were examined, it was seen that pre-service teachers scored averagely 2.786 more in attitude sub-dimension in post-test, their attitude levels for integral increased, and this difference was significant at the level of $p = .05$.

In terms of usefulness sub-dimension, it was seen that there was a statistically significant mean difference ($p < .05$, $df=27$, $t = -2.079$) between pre-test and post-test scores of pre-service teachers in usefulness sub-dimension of PCI Scale. While the mean score of pre-service teachers in usefulness sub-dimension was 18.821 in pre-test, it was 20.286 in post-test. When the pre-test and post-test scores were examined, it was seen that pre-service teachers scored averagely 1.465 more in usefulness sub-dimension in post-test, their awareness levels regarding the usage of integral in daily life increased, and this difference was significant at the level of $p = .05$.

In terms of the whole scale, it was seen that there was a statistically significant mean difference ($p < .05$, $df=27$, $t = -3.863$) between pre-test and post-test scores of pre-service teachers in whole of PCI Scale. While the mean score of pre-service teachers in the whole scale was 66.820 in pre-test, it was 68.608 in post-test. When the pre-test and post-test scores were examined, it was seen that pre-service teachers scored averagely 1.788 more in the whole scale, their perception levels for integral increased; and this difference was significant at the level of $p = .05$.

Findings of SSI

The responses given by the pre-service teachers during the semi-structured interviews were examined in terms of the anxiety, attitude (negative-positive) and usefulness dimensions, competence and others (Table 4).

Table 4:
Dimensions and Explanations for SSIs

Dimensions	Explanation
Anxiety	Feeling emotions such as apprehension, tension, and uneasy toward integral
Negative Attitude	Not liking integral, qualifying integral as unattractive, boring, etc.
Positive Attitude	Liking integral, finding it entertaining, feeling happy while solving integral, etc.
Usefulness	Having an idea about the usage of integral in daily life
Competence	Feeling adequate while solving integral problem
Others	Different opinions about integral

During the pre-interviews, pre-service teachers indicated integral as a difficult, complex and meaningless concept and they stated that they feel incompetent themselves in integral. In addition, according to them, integral is based on memorization and it requires using formulas. Following excerpt illustrates this situation:

Interviewer [I]: Could you explain your approach to integral?

Participant [P]: Integral, hmm... It is a difficult and complex concept, I have prejudice against integral. I feel anxious while studying and solving integral. I feel incompetent myself, actually there is a need to know formulas well.

I: What do you think about the use of integral in daily life?

P: We use integral in calculating volume. There are some formulas, we apply those formulas.

During the post-interviews, the opinions of pre-service teachers about the concept of integral changed. Almost all the pre-service teachers stated that they are not afraid of integral, they feel more moderate towards the integral, they are more confident in solving the integral problem and they no longer feel anxious about integral. In addition, negative attitudes of pre-service teachers towards the integral that they had in pre-interviews changed and turned into positive attitudes in post-interviews.

Pre-service teachers stated that they are not as prejudiced against the integral as they used to be and their approaches to integral changed positively. They also stated that they take pleasure in engaging in the integral. Following excerpt illustrates this situation:

I: Could you explain your approach to integral?

P: I thought it was a very difficult and complex issue. I learned how to do research and study and I realized that it was not difficult. I have investigated the reasons of what I have done so far by supporting with what I have learned researched in this course. In fact, I was very prejudiced against the integral. I felt incompetent myself and it was all about my study system based on memorization. After this lesson, I saw that it was actually enjoying. When I see integral, I am no longer stretched, and I feel confident. It can be used in every part of daily life. Integral can be used even when calculating a road in a traffic accident. I'm frankly very sorry about my previous times. I wish I could see it like this before.

Together with the themes created as a result of detailed analysis, pre-interview and post-interview codes were determined separately and PreIC was used for the pre-interview code and CPosI was used for the post-interview code. If a code created in the pre-interview was re-created in the post-interview, for this code PreICPosI was used as a demonstration. For example, "I don't like the integral" code was also used in the post-interview by the pre-service teachers and this opinion was coded as 6C6. As a result of the opinions of the pre-service teachers, 23 different codes were created in the pre-interviews and 24 codes in the post-interviews.

While pre-service teachers expressed opinions such as I am afraid of integral (n=8), and integral makes me nervous (n=6) during the pre-interviews, they stated that I am not afraid of integral (n=6) and I am not nervous any more while solving integral (n=8) during the post-interviews (Table 5a-5b).

Table 5a:
Codes for Anxiety

Theme	PreICode	Codes	CodePosI	Codes
Anxiety	1C	I am afraid of integral.	C1	I am not afraid of integral.
	2C	I feel nervous while solving an integral problem.	C2	I don't feel nervous while solving an integral problem anymore.
	3C	I feel uneasy.	C3	I am more comfortable while solving the integral problem right now.
	4C	Integral makes me angry.	C4	I feel more moderate towards integration.

Table 5b:
Participants for Anxiety

Theme	PreICode	Participants	f	CodePosI	Participants	f
Anxiety	1C	P3, P7, P18, P20, P21, P23, P25, P27	8	C1	P7, P18, P23, P25, P27, P28	6
	2C	P1, P6, P12, P15, P17, P19	6	C2	P1, P6, P8, P12, P15, P17, P19, P24	8
	3C	P2, P7, P10, P14, P24, P27, P28	7	C3	P2, P4, P10, P14, P18, P26, P27, P28	8
	4C	P1, P4, P8, P5, P16, P18, P26	7	C4	P1, P2, P5, P7, P16, P20	6

While pre-service teachers expressed opinions such as I don't like integral (n=8), and I don't want to study integral (n=6) during the pre-interviews, they stated that I realized that it is very funny (n=5) and I started to enjoy (n=8) during the post-interviews (Table 6a-6b).

Table 6a:
Codes for Attitude

Theme	Code _{PreI}	Codes	Code _{PostI}	Codes
Attitude	5C	I have a prejudice against integral.	C ₅	I am not prejudiced I used to be.
	6C	I don't like integral.	C ₆	Still I don't like it, but now my approach has changed.
	7C	The most unsympathetic thing I have ever seen is integral.	C ₇	I have seen that it is so funny.
	8C	I don't want to study integral.	C ₈	I started to enjoy studying integral.
	9C	Integral makes you feel bad.	C ₉	I realized that I am interested in integral.
	10C	Integral makes me feel good.		

Table 6b:
Participants for Attitude

Theme	Code _{PreI}	Participants	f	Code _{PostI}	Participants	f
Attitude	5C	P ₅ , P ₁₂ , P ₁₃ , P ₂₃ , P ₂₈	5	C ₅	P ₁₃ , P ₂₀ , P ₂₃ , P ₂₈	4
	6C	P ₁ , P ₂ , P ₁₃ , P ₁₈ , P ₂₀ , P ₂₅ , P ₂₇	7	C ₆	P ₅ , P ₁₃ , P ₁₈ , P ₂₀ , P ₂₅	5
	7C	P ₅ , P ₈ , P ₁₁ , P ₁₆ , P ₂₁	5	C ₇	P ₆ , P ₁₁ , P ₁₂ , P ₁₆ , P ₁₇ , P ₂₃ , P ₂₅ , P ₂₇	8
	8C	P ₃ , P ₁₀ , P ₆ , P ₁₃ , P ₂₂ , P ₂₄	6	C ₈	P ₁ , P ₅ , P ₁₄ , P ₁₉ , P ₂₁ , P ₂₄	6
	9C	P ₁₄ , P ₁₅ , P ₁₇ , P ₁₉ , P ₂₃	5	C ₉	P ₁ , P ₂ , P ₃ , P ₈ , P ₁₀ , P ₁₅ , P ₂₂	7
	10C	P ₁ , P ₄	2			

While pre-service teachers expressed opinions such as integral can be used in area problems (n=8), and it is not used in daily life (n=6) during the pre-interviews, they stated that I never thought that I could use integral in daily life problems (n=8), and it can be used beyond calculating area and volume (n=7) during the post-interviews (Table 7a-7b).

Table 7a:
Codes for Usefulness

Theme	Code _{Prel}	Codes	Code _{PosI}	Codes
Usefulness	¹¹ C	It is used in area problems.	C ₁₀	I realized that integral will help me.
	¹² C	It is used to find volume.	C ₁₁	I have never thought that I can use integral in everyday life problems this much.
	¹³ C	It is used for irregular shapes.	C ₁₂	It can be used in every part of daily life.
	¹⁴ C	It is used where derivative and limit used.	C ₁₃	I see that there are situations where I can use the integral.
	¹⁵ C	Not used in daily life.	C ₁₄	It can be used far beyond the opinions such as area-volume.
	¹⁶ C	I don't think I will use.	C ₁₅	In fact, it is a concept that is always used in daily life.

Table 7b:
Participants for Usefulness

Theme	PreIcode	Participants	f	CodePosI	Participants	f
Usefulness	¹¹ C	P ₁ , P ₂ , P ₁₀ , P ₁₄ , P ₁₇ , P ₂₀ , P ₂₁ , P ₂₄	8	C ₁₀	P ₂ , P ₁₅ , P ₁₆ , P ₂₁ , P ₂₃	5
	¹² C	P ₁ , P ₂ , P ₅ , P ₁₀ , P ₁₂ , P ₁₇ , P ₂₄	7	C ₁₁	P ₁ , P ₆ , P ₇ , P ₁₀ , P ₁₂ , P ₁₈ , P ₂₃ , P ₂₅	8
	¹³ C	P ₄ , P ₁₅ , P ₁₆ , P ₂₂ , P ₂₃ , P ₂₈	6	C ₁₂	P ₈ , P ₁₄ , P ₁₇ , P ₁₉ , P ₂₂ , P ₂₈	6
	¹⁴ C	P ₂ , P ₄ , P ₅ , P ₇ , P ₁₁ , P ₁₉ , P ₂₆ , P ₂₇	8	C ₁₃	P ₃ , P ₄ , P ₁₃ , P ₁₆ , P ₂₁ , P ₂₆ , P ₂₇	7
	¹⁵ C	P ₃ , P ₈ , P ₉ , P ₁₃ , P ₁₈ , P ₂₅	6	C ₁₄	P ₂ , P ₅ , P ₉ , P ₁₁ , P ₂₀ , P ₂₄	6
	¹⁶ C	P ₆ , P ₂₃	2	C ₁₅	P ₁ , P ₃ , P ₄ , P ₁₃ , P ₁₈ , P ₂₃	6

In the post-interviews, it was observed that pre-service teachers' awareness about the use of integral in daily life in addition to use of integral for area-volume-irregular shapes increased. It was stated by pre-service teachers that use of integral is common in daily life beyond the area and volume calculations and that integral is a concept used in every part of daily life.

In the post-interviews, pre-service teachers stated that it is not difficult to integrate; thanks to the teaching application, now integral makes sense to them and they feel confident in integral. Furthermore, in the post-interviews, pre-service teachers also expressed their opinions about the teaching application enriched with modelling activities, for example, I felt sad when I realized that we did not learn integral in this way in the past and when I took this lesson I felt very sad

since I wasn't lectured on integral in this way in the past. Moreover, they indicated that after such a teaching application, integral is more meaningful.

While pre-service teachers expressed opinions such as I think that I could not do (n=9), and I feel incompetent myself in integral (n=6) during the pre-interviews, they stated that now integral makes sense and became meaningful (n=8) and I think that I can solve integral problems (n=7) during the post-interviews (Table 8a-8b).

Table 8a:
Codes for Competence

Theme	Code _{PreI}	Codes	Code _{PostI}	Codes
Competence	17C	It is a very difficult topic.	C ₁₆	I saw that it is not hard.
	18C	It is a very complex topic.	C ₁₇	I feel confident while solving integral problems.
	19C	I was feeling inadequate.	C ₁₈	I make sense of integral thanks to this course.
	20C	I think I can't solve integral problems.	C ₁₉	I think I can solve them.
	21C	Integral seems meaningless.		

Table 8b:
Participants for Competence

Theme	Code _{PreI}	Participants	f	Code _{PostI}	Participants	f
Competence	17C	P ₁ ² , P ₁₀ ² , P ₁₂ ² , P ₂₁ ² , P ₂₃ ²	5	C ₁₆	P ₁ ² , P ₂ ² , P ₁₀ ² , P ₁₂ ² , P ₂₃ ²	5
	18C	P ₅ ² , P ₁₀ ² , P ₁₂ ² , P ₁₇ ² , P ₂₆ ²	5	C ₁₇	P ₅ ² , P ₁₁ ² , P ₂₀ ² , P ₂₁ ² , P ₂₆ ²	5
	19C	P ₄ ² , P ₅ ² , P ₁₂ ² , P ₁₃ ² , P ₁₈ ² , P ₂₂ ² , P ₂₄ ²	7	C ₁₈	P ₅ ² , P ₆ ² , P ₈ ² , P ₉ ² , P ₁₅ ² , P ₁₇ ² , P ₁₈ ² , P ₂₂ ² , P ₂₄ ² , P ₂₇ ² , P ₂₈ ²	11
	20C	P ₂ ² , P ₃ ² , P ₆ ² , P ₇ ² , P ₁₁ ² , P ₁₄ ² , P ₁₆ ² , P ₂₀ ² , P ₂₈ ²	9	C ₁₉	P ₃ ² , P ₄ ² , P ₆ ² , P ₇ ² , P ₁₃ ² , P ₁₄ ² , P ₁₆ ² , P ₂₀ ² , P ₂₈ ²	9
	21C	P ₄ ² , P ₁₅ ² , P ₂₅ ² , P ₂₇ ² , P ₂₈ ²	5			

Moreover, while pre-service teachers expressed opinions such as integral is based on memorization (n=8), and you need to know formulas to solve it (n=6) during the pre-interviews, they stated that I feel that I have an improvement in a positive way (n=6) and if I learned integral in this way before, it would make more sense (n=5) during the post-interviews (Table 9a-9b).

Table 9a:
Codes for Others

Theme	Code _{PreI}	Codes	Code _{PosI}	Codes
Others	22 _C	It is a memory-based subject.	C ₂₀	Frankly, I feel sad for previous time with integral.
	23 _C	If you know the formulas, then you can solve integral problems.	C ₂₁	I feel that I made positive progress.
			C ₂₂	If I learned integral in this way before, I could make sense of it.
			C ₂₃	If I learned integral in this way before, it would be more permanent.
			C ₂₄	The things that we learned in the course were very well. I wish we learned integral in this way in high school.

Table 9b:
Participants for Others

Theme	PreI Code	Participants	f	CodePosI	Participants	f
Others	22 _C	P ₂ , P ₈ , P ₁₁ , P ₁₂ , P ₁₂ , P ₁₈ , P ₂₀ , P ₂₃ , P ₂₅	8	C ₂₀	P ₁ , P ₁₂ , P ₁₉ , P ₂₄	4
	23 _C	P ₃ , P ₈ , P ₉ , P ₁₀ , P ₁₃ , P ₁₉	6	C ₂₁	P ₄ , P ₅ , P ₆ , P ₁₀ , P ₂₂ , P ₂₃	6
				C ₂₂	P ₂ , P ₁₁ , P ₂₀ , P ₂₃ , P ₂₅	5
				C ₂₃	P ₃ , P ₁₅ , P ₂₁ , P ₂₂	4
				C ₂₄	P ₂₈	1

Apart from the opinions given in tables, in the post-interviews some of the pre-service teachers repeated their opinions they expressed in the pre-interviews. In post-interviews, P₆ and P₉ received the code ₆C₆ by repeating the opinion that I don't like the integral, and P₆ and P₇ received the code ₁₄C₁₄ by repeating the opinion that integral is not used in daily life.

When pre-interviews and post-interviews were examined as a whole it was seen that in the pre-interviews, the majority of the pre-service teachers expressed their opinions about integral regarding negative attitude (n=22) such as feeling anxious (n=24) or feeling fear, tension, and uneasiness; distancing from solving the problems; and describing integral as an unappealing concept. In the pre-interviews, the minority of the pre-service teachers expressed their opinions regarding the positive attitude (n=2) and the awareness of the use of integral in daily life (n=2). On the other hand, in the post-interviews, the opinions of the pre-service teachers for integral about anxiety (n=2) and negative attitude (n=3) decreased substantially. In the post-interviews, the majority of the pre-service teachers expressed their opinions including the positive attitude (n=26) for integral and their awareness for the usage of integral in daily life (n=26).

Discussion, Conclusion and Suggestions

In this research, pre-service teachers' perceptions of integral concept were examined in the awareness levels regarding anxiety, attitude, and daily life usage through a teaching application where modelling activities are used. It has been concluded that the teaching application changed the perceptions of integral of the pre-service teachers. It is known that the factors like the interventions, the present experiences, and the daily or even instant mood plays a role in the changes of psychological factors such as attitude and anxiety (Ryan, 1998). As for this research, the perceptions of pre-service teachers of the integral concept were tried to be identified by considering also these factors and by using the scale and the interview form developed for the integral concept before and after the teaching application.

It was observed that while the pre-service teachers' anxiety levels for the integral concept were high, their attitudes and awareness levels regarding the usage of integral in daily life were low before the teaching application. The opinions of the pre-service teachers such as "I feel uneasy-anxious when I see an integral question." and "I am afraid of/don't like integral." before the teaching application show that they had anxiety and negative attitude toward integral. Accordingly, it was seen in the pre-interviews that the number of the pre-service teachers thinking like this was very high. Similar to the findings of Ergene (2014), in this research study, integral concept was described as "difficult" by the pre-service teachers. The pre-service teachers fear to solve integral problems and have difficulty in learning integral. This perception owned by the pre-service teachers in relation to the integral concept before the teaching application also reveals that the participants were chosen in accordance with the research's objective.

It has been concluded that the anxiety levels of the pre-service teachers toward the integral concept decreased and their attitude and awareness levels about its daily life usage increased after the teaching application enriched with modelling activities. It was also seen that the positive attitudes and the positive opinions about its daily life usage such as "I am not prejudiced against integral as much as I used to be." and "I am not afraid of integral anymore." belonging to the pre-service teachers increased. In the interviews made after the teaching application, decrease in the pre-service teachers' statements of anxiety and negative attitude reveals the effect of the application which was made. Collecting the post-test data after a long period of 5-weeks as of the termination of the application also avoided the negative results which can be resulted from immediate conduction of the measurement and assessment operation especially in the studies including applicational intervention. The pre-service teachers' opinions such as "I felt sad when I realized that we didn't learn it like this in the previous times." and "When I had this lesson I felt very sad since I wasn't learned integral in this way in the past." after the teaching application also puts forward that the teaching application has been effective.

When literature is reviewed, it is seen that decrease in individuals' anxiety levels toward integral or increase in their attitude and awareness levels for its daily life usage also increase the achievement (Vattanapath & Jaiprayoon, 1999; Ruffell, Mason & Barbara, 1998). When this situation is considered, the teaching application enriched with modelling activities will contribute

to the learning processes of integral positively. Consequently, in this research it has been seen that the teaching application enriched with the modelling activities is decreased the anxiety levels of pre-service teachers toward the integral and increased their attitude and awareness levels regarding its usage in daily life.

When the results of this research study are considered; a study including teaching application by adding control group can be conducted in order to examine the effect of different study groups on the perception of integral. In addition, similar teaching applications (consisting of modelling activities) in the teaching process of concepts such as series, limit and derivative can be designed. Thus, the effects of designed teaching applications on perceptions of various concepts can be examined.

References



- Arzarello, F., Ferrara, F., & Robutti, O. (2012). Mathematical modelling with technology: the role of dynamic representation. *Teaching Mathematics and its Applications: An International Journal of the IMA*, 31(1), 20–30.
- Baki, A., & Bell, A. (1997). *Ortaöğretim matematik öğretimi*. [Secondary mathematics teaching]. Ankara: YÖK
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. ABD: W.H. Freeman and Company
- Barber, P. J., & Legge, D. (2019). *Perception and information*. Psychology Library Editions: Perception.
- Camacho, M., Depool, R., & Santos-Trigo, M. (2009). Students' use of Derive software in comprehending and making sense of definite integral and area concepts. *CBMS Issues in Mathematics Education*, 16, 35–67
- Campbell K., & Evans C. (1997). Gender issues in the classroom: A comparison of mathematics anxiety. *Education*, 117 (3), 332-339.
- Capar, G., & Kamuran, T. (2015). Efficacy of the cooperative learning method on mathematics achievement and attitude: *A Meta-Analysis Research*. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(2), 553-559.
- Carraway, C. (1987). Determining the relationship of nursing test scores and test-anxiety levels before and after a test-taking strategy seminar. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 318 498).
- Driver, D. (2012). The impact on student achievement of when CAS technology is introduced. *Teaching Mathematics and its Applications: An International Journal of the IMA*, 31(1), 3–10.
- Elmore, P. B., & Vasu, E. S. (1980). Relationship between selected variables and statistics achievement: Building a theoretical model. *Journal of Educational Psychology*, 72, 457–467.
- Ergene, Ö., & Özdemir, A. Ş. (in press). Development of the perception scale for the concept of integral. *Croatian Journal of Education*.
- Ergene, Ö. (2014). *İntegral hacim problemleri çözüm sürecindeki bireysel ilişkilerin uygulama topluluğu bağlamında incelenmesi*. [Investigation of personal relationship in integral volume problems solving process within communities of practices]. (Unpublished master dissertation). Marmara Üniversitesi. Türkiye.
- Ergene, Ö. (2019). *Matematik öğretmeni adaylarının Riemann toplamlarını kullanarak modelleme yoluyla belirli integrali anlama durumlarının incelenmesi*. [Investigation of pre-service mathematics

- teachers' understanding of definite integral through modelling by using riemann sums]. (Unpublished doctoral dissertation). Marmara Üniversitesi. Türkiye.
- Falsetti, M. C., & Rodríguez, M. A. (2005). A proposal for improving students' mathematical attitude based on mathematical modelling. *Teaching Mathematics and its Applications: An International Journal of the IMA*, 24(1), 14–28.
- Fennema, E., & Sherman, J. A. (1976). Fennema-Sherman Mathematics Attitude Scale: Instruments designed to measure attitudes toward the learning of mathematics by females and males. *Journal for Research in Mathematics Education*, 7(5), 324–326.
- Fulkerson, K. F., Galassi, J. P., & Galassi, M. D. (1984). Relation between cognitions and performance in math anxious students: A failure of cognitive theory. *Journal of Counseling Psychology*, 31(3), 376–382.
- Garson, G. D. (2012). *Testing Statistical Assumptions*. Statistical Associates Publishing. Blue Book Series. USA.
- Golding, J., Smith, C., & Blaylock, M. J. (2018). Learning to teach contextualized problem-solving in a non-calculus mathematics pathway. *Teaching Mathematics and its Applications: An International Journal of the IMA*, 37(2), 69–83.
- Gravemeijer, K. (2007). Emergent modelling as precursor to mathematical modelling. In W. Blum, P. Galbraith, W. Henn & M. Niss, *Modelling and applications in mathematics education*. The 14th ICMI Study (pp. 137-144). New York: NY: Springer.
- Heid, M. K. (2003). Theories for thinking about the use of CAS in teaching and learning mathematics. In J. T. Fey, A. Cuoco, C. Kieran, L. McMullin, & R. M. Zbiek (Eds.), *Computer algebra systems in secondary school mathematics education* (pp.33-52). Reston, VA: National Council of Teachers in Mathematics.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3th ed.). New York: The Guilford Press.
- Ma, X., & Xu, J. (2004). The Causal ordering of mathematics anxiety and mathematics achievement: a longitudinal panel analysis. *Journal of Adolescence*, 27 (2), 165-179.
- Ministry of National Education (MoNE) (2018). *Ortaöğretim Matematik Dersi 9–12 Öğretim Programı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994) *Psychometric theory* (3rd ed.). New York, NY: McGraw-Hill, Inc
- Orton, A. (1983). Student's understanding of integration. *Educational Studies in Mathematics*, 14(1), 1-18.
- Özgen, K., & Pesen C. (2010). The self-efficacy perceptions of teachers as regards problem-based learning approach in primary mathematics teaching. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 115 – 135.
- Park, J., Park, M.S., Park, M., Cho, J., & Lee, K.H. (2013). Mathematical modelling as a facilitator to conceptualization of the derivative and the integral in a spreadsheet environment. *Teaching Mathematics and its Applications: An International Journal of the IMA*, 32(3), 123–139.
- Rasslan, S., & Tall, D. (2002). Definitions and images for the definite integral concept. In Cockburn A.; Nardi, E. (eds.) *Proceedings of the 26th PME*, 4, 89-96.
- Roberts, D. M., & Reese, C. M. (1987). A comparison of two scales measuring attitudes toward statistics. *Educational and Psychological Measurement*, 47, 759–764.
- Robinson, J. P., Shaver, P. R. & Wrightsman, L. S. (1991). *Measures of personality and social psychological attitudes*. CA: Academic Press, San Diego

- Rounds, J.B., & Hendel, D.D. (1980). Measurement and dimensionality of mathematics anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 27 (2), 138-149.
- Ruffell, M., Mason, J. & Barbara, A. (1998). Studying attitude to mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 35, 1-18.
- Ryan, J. (1998). Teacher development and use of portfolio assessment strategies and impact on instruction in mathematics. Unpublished EdD. Stanford University in USA.
- Sealey, V. (2008). *Calculus students' assimilation of the Riemann integral into a previously established limit structure*. (Unpublished doctoral dissertation), Arizona: Arizona State University.
- Sevimli, E. (2013). *Bilgisayar cebiri sistemi destekli öğretimin farklı düşünme yapısındaki öğrencilerin integral konusundaki temsil dönüşüm süreçlerine etkisi* [The effect of a computer algebra system supported teaching on processes of representational transition in integral topics of students with different types of thinking]. (Unpublished doctoral dissertation). Marmara Üniversitesi, Türkiye.
- Tapia, M. & Marsh, G. E. (2004). The relationship of math anxiety and gender. *Academic Exchange Quarterly*, 8(2), 130-134.
- Taylor, K. & S. Walton. (1997). Co-opting standardized tests in the service of learning. *Phi Delta Kappan*, 66-70.
- Thompson, P. (1994). The development of the concept of speed and its relationship to concepts of rate. In G. Harel, & J. Confrey. *The development of multiplicative reasoning in the learning of mathematics* (pp. 181-234). Albany: NY: SUNY Pres
- Tobias, S. (1990). Math anxiety: an update. *NACADA Journal*, 10 (1), 47-50
- Vattanapath, R., & K. Jaiprayoon. (1999). An assessment of the effectiveness of teaching test-taking strategies for multiple-choice English reading comprehension test. *Occasional Papers* 8: 57-71.
- Wagner, J. F. (2017). Students' obstacles to using Riemann sum interpretations of the definite integral. *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education*. Volume 4, Issue 3, 327-356. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40753.017.0060-7>.

Özel Ders Desteği Almada Öğretmen Tercihlerini Etkileyen Faktörler*

The Factors Affecting Choice of Tutor When Receiving Support from Private Lessons

Ayşe Betül AKDEMİR** 
Abdurrahman KILIÇ*** 

Öz

Bu nitel araştırmanın amacı öğrencilerin özel öğretmen tercihlerini belirlemektir. Araştırma özel ders almak isteyen bireylerin öğretmen tercihlerini etkileyen faktörleri ortaya koyması açısından önemli görülmektedir. Araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi ile belirlenmiştir. 17 öğretmen, 24 öğrenci ve 4 veliden oluşan çalışma grubundan veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşmelerde araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırma verileri içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Çalışmanın her aşamasında bulgular sarmal biçimde kontrol edilerek özgünlük sağlanmaya çalışılmış ve zengin veri kaynağı oluşturulmuştur. Bu veri kaynağının analizi ile ulaşılan temalar mantıksal bir perspektifle bütünlük içinde sunulmuştur. Bulgular özel ders öğretmenlerinin kişisel özellikleri, özel ders öğretmenlerinin mesleki özellikleri ve özel ders öğretmen tercihini etkileyen diğer faktörler başlıkları altında tablolar şeklinde sunulmuştur. Elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanmıştır. Bulgulara göre özel ders öğretmenlerinden bireysel farklılıkları dikkate alarak uygun strateji, yöntem ve teknikleri işe koşmaları, öğrenciyi derste aktif tutabilecek, dönüt ve değerlendirmenin etkin kullanıldığı öğrenme ortamları oluşturmaları, bu bağlamda öğrenmeye sevk eden, yönlendiren, ilham veren rehberler olmaları beklenilmektedir. Ayrıca özel

* Bu çalışma “Ortaöğretim Öğrencilerinin Özel Ders Alma Süreçlerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Doktora Öğrencisi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta: ayseakdemir@duzce.edu.tr

*** Prof. Dr., Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta: abdurrahmankilic@duzce.edu.tr

ders öğretmeni tercihinde, öğretmenin özel ders tecrübesinin olması, bilinir ve güvenilir olması aranan diğer nitelikler olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Özel ders, birebir öğrenme, öğretim programı, özel öğretmen tercihi

Abstract

The aim of this qualitative research is to determine students' preference for private tutors. The research is important in terms of revealing the factors that affect the preference for teachers. The study uses a case design and has determined the study group using the maximum diversity method for purposive sampling. Data have been collected from the study group, which consists of 17 teachers, 24 students, and four parents. The interviews use a semi-structured interview form prepared by the researcher with the help of expert opinions. Research data have been analyzed using the method of content analysis. In each stage of the study, the findings have been helically checked to provide originality, creating a rich data source. The themes reached by analyzing this data source have been presented from a logical perspective in the form of tables under the headings of private tutors' personal characteristics, vocational characteristics of private tutors and other factors affecting the choice of private tutors. The findings have been interpreted and supported with direct quotes. According to the findings, private tutors are expected to provide appropriate strategies, methods, and techniques that take individual differences into account, to keep students active in the course, to create learning environments that use feedback and evaluation effectively, and to guide students in this context. In addition to the teacher having experience in private lessons, other qualifications when choosing a private tutor include the tutor being known and reliable.

Keywords: Tutoring, one-on-one learning, teaching program, teacher preference

Summary

Introduction

The ability of a teacher to gain expertise and provide effective training depends on their being able to master the concepts in the field they teach, to transfer field knowledge using various teaching techniques, and to have classroom management and communication skills (Shulman, 1986; as cited in Schunk, 2014). Tomlinson (2014) described the teacher as an artist who effectively uses the tools of the profession to meet students' needs. Good teaching involves dozens of decisions, planning, and preparation (Slavin, 2017). Each teacher has a unique process of professional development. This process, which is formed by evaluating student performances and learning outcomes, also plays a leading role in the design of learning environments (Aseltine, Faryniarz, & Rigazio-DiGilio, 2015). One common characteristic of active teachers is consciousness and purposefulness. Conscious teachers reflect on what they expect from their students while teaching and how they will motivate their students to produce those outputs (Slavin, 2017). The private tutoring system, which is called shadow education in the literature, operates in parallel with formal education using the formal education curricula. The system, which has become a worldwide phenomenon, is a growing phenomenon in Japan, Korea, Singapore, China, India, Sri

Lanka, Bangladesh, the USA, and many developed and developing countries. The main reasons why the tutoring system is so widespread can be listed as follows (Bray, 2007; Bray & Kwo, 2014; Bray & Lykins, 2012; Pallegedara & Mottaleb, 2018; Tan, 2017; Tsiplakides, 2018; Zhang & Bray, 2018):

- Countries' low educational quality,
- Insufficient numbers of qualified teachers,
- A desire to improve school grades or performance
- Insufficient teacher salaries,
- Development of profit-oriented companies providing private lessons,
- Difficult and competitive conditions in the entrance exams to good schools and universities.

This research attempts to reveal how the concept of a good/successful tutor is understood by teachers, students, and parents by considering the perception that teachers are more effective and efficient in private lessons. The research is considered important in terms of giving an idea about the factors that affect the tutor preferences of those wanting to take private lessons.

Method

This qualitative research uses a case study design to determine students' preferences for private teachers. Qualitative research requires an approach to the situation different from learned knowledge and a way of thinking that differs from the perspective adopted in quantitative research (Creswell, 2017). Case studies are studies conducted with the desire to understand and reveal one or a limited number of cases closely and in depth (Christensen, Johnson, & Turner, 2015; Yin, 2017). This study uses the maximum diversity method, a purposive sampling method, to investigate the issue in a wider context. Purposive sampling enables in-depth research by selecting information-rich situations within the context of the study's purpose (Büyüköztürk, Kılıççakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2016). The study group consists of 17 teachers working at private and public schools in a province in the Western Black Sea Region in the 2017-2018 academic year, 24 students, and four parents who are educated or have graduated from private and public schools. The interview technique is used as a data collection tool. The most prominent feature of the interview technique as used in qualitative research is that it provides the opportunity to obtain information about what cannot be seen and to make alternative inferences about what is seen (Glesne, 2015). The interview data have been collected using the semi-structured interview form prepared by the researcher. The method of content analysis has been used to analyze the research data. Audio recordings from the interviews have been analyzed, the obtained documents read, and notes taken down; the analyzed documents have been handled and encoded individually. After a three-month interval, the documents were coded a second time, and the compliance rates between codes were determined. Sub-themes and main themes

have been reached by analyzing the obtained codes; codes containing common ideas have been checked using the documents by means of reflective thinking and the jigsaw technique. The study has used questions that provide a deep perspective on the studied subject studied and that are compatible with each other; the obtained data have been coded by considering the integrity of meaning. In this research, inter-compliance of codes is 89%.

Findings

The research shows private tutors are expected to be impactful individuals who can communicate effectively, have positive attitudes and approaches, and have developed ethical values. The characteristics that affect the preference of private tutors are that they have pedagogical competence with knowledge of the field they teach; create positive learning environments, have the ability to execute learning-teaching processes successfully; have the ability to evaluate and create a positive teacher-student relationship; give importance to development; and have experience. Students are seen to have various tendencies in taking/not taking private lessons from a teacher. According to this, a classroom teacher's attitudes and behaviors and dissatisfaction with teacher's knowledge can be said to affect the preference of private tutors. Tutors have been said to have a positive effect on students' experiences and success and to have the effect of increasing motivation. However, some students can be said to not care about teacher's achievements or to not see any reason for success, with the idea that student success depends on the student's own efforts.

Discussion

The main factors determining the preference of private tutors have been determined as professional knowledge and skills, experience and success, personal characteristics, and whether or not the student has had the teacher. The choice of tutor has been found to depend on the teacher's knowledge of the area to be taught, pedagogical competence, and ability of effective use. Here, teachers are expected to employ appropriate strategies, methods, and techniques in planning instruction by taking into account individual differences, to create learning environments where feedback and assessment can be used effectively, and to guide and inspire students. In addition, the tutor is expected to have private tutoring experience, be known, and be reliable. The fact that private teachers train successful students leads to different effects on students. This positively affects some students' motivation and academic achievement by making them feel safe, while having no effect on other students. Private tutors are expected to be calm, patient, motivating, able to communicate effectively with their students, successful in social relations, visionary, and open to innovations, as well as having national spiritual values. Students have different tendencies for taking lessons from a teacher. Satisfaction and dissatisfaction have decisive effects regarding tutors.

Giriş

Bir öğretmenin uzmanlık kazanması ve etkili bir eğitim verebilmesi; öğretilen alanın kavramlarına hâkim olmaya, sahip olunan alan bilgisini çeşitli öğretim teknikleri kullanarak aktarabilmeye ve sınıf yönetimi ve iletişim becerisine bağlıdır (Shulman 1986; Akt. Schunk, 2014). Öğretmen uzmanlaştıkça öğretmen merkezli sınıf ortamlarının öğrenci merkezli sınıflara dönüşmesi beklenir (Hogan vd. 2003; Akt. Schunk, 2014). Slavin (2017) etkili öğretim için sahip olunması gereken alan bilgisinin ayaklı bir kütüphane olma anlamına gelmediğini, bilgiyi etkin biçimde paylaşabilme kabiliyeti olduğu görüşündedir.

Davranışçı yaklaşımın etkili olduğu öğretim modellerinde öğretmenlerden bilgiyi sunmaları ya da direk aktarmaları; öğrencilerden ise sunulan bu bilgileri depolamaları ve istendiğinde geri çağırmaları beklenmiştir. Değişen paradigmayla birlikte araştırmacılar, öğrenenlerin basit bir biçimde bilgiyi almadığı, yaşantıları yoluyla etkileşimde oldukları sosyal, kültürel, dilsel bağlamda etkin bir biçimde bilgiyi yapılandırdıklarını savunarak klasik görüşe karşı çıkmışlardır. Burada öğrenenler, öğrenmelerinin sorumluluğunu alan özne durumundadırlar (Borich, 2017).

Tomlinson (2014) öğretmeni, öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak için mesleğin araçlarını etkin biçimde kullanan bir sanatçı olarak niteler. Ona göre etkili öğretmenler, müfredata uygun etkili öğretim unsurlarını belirmede, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alır ve öğrencilere farklı öğrenme modelleri sunarak onları öğretime dahil eder. Böylelikle öğrencilerin diğer öğrencilerle değil, kendileriyle yarışmasını sağlar. Zamanı esnek biçimde kullanma becerisine sahiptir ve hiçbir zaman öğrencilerini belirli bir kalıba sığdırmaya çalışmaz.

İyi bir öğretim onlarca karar vermeyi, planlamayı ve hazırlığı içerir (Slavin, 2017). Her öğretmenin kendine özgü bir mesleki gelişimi süreci vardır. Öğrenci performansları ve öğrenme çıktılarını değerlendirmesi ile oluşturulan bu süreç (Aseltine, Faryniarz ve Rigazio-DiGilio, 2015) öğrenme ortamlarının tasarlanmasında da başat rol üstlenir. Bir ders planı hazırlanmaya başlanmadan derste istenen öğrenme çıktıları ve öğrenen çeşitliliği bakımından ne gibi koşulların sağlanması gerektiği belirlenmelidir. Öğretmenlerin sunduğu uygun öğrenme durumları öğrencilerde zihinsel süreçler sonunda istedik yaşantıların oluşması sağlamalıdır. Öğrenciye kazandırılması amaçlanan kavram, değer ve beceriler öğrencinin gelişmişlik düzeyine uygun olmalıdır (Tyler, 2014).

Borich (2017), öğrencide istenen davranışın gelişmesini sağladığı gözlenen on etkili öğretmen davranışından söz eder. “Dersin anlaşılabilirliği, öğretimsel çeşitlilik, öğretmenin göreve uyumu, öğrenme sürecinde yer alma, öğrenci başarı oranı.” Öğretmenlerin öğretimin etkililiği ve kalıcılığını artırmak amacıyla bu anahtar davranışlara sahip olması çok önemlidir. Etkili öğretime yardımcı davranışlar ise şunlardır: “Öğrencilerin fikir ve desteklerinden faydalanmak, dersin içeriğini yapılandırmak, soru sormak, araştırma, öğretmen duygusu.”

Öğrencilerin davranışları önemsedikleri kişilerin beklentilerine bağlı değişiklik göstermektedir. Öğretmen beklentileri ve öğrenci başarısı üzerine yapılan araştırmalar, öğretmen beklentilerinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etki sağladığı yönünde sonuçlar kaydetmektedir.

Bu bağlamda öğretmenler öğrencilerine olumlu davranış ve başarı beklentilerini hissettirilmelidir (Boynton ve Boynton, 2007).

“Eğitim öğrencilerin maruz bırakıldığı şeyler değil, onlara sağlanan yaşantılardır. Öğrenme öğrencinin etkin katılımıyla gerçekleşir” (Tyler, 2014: 55). Etkin öğretmenlerin sahip oldukları ortak özellik bilinçlilik/amaçlılıktır. Bilinçli öğretmenler öğretim boyunca öğrencilerinden bekledikleri çıktılar ve o çıktılar üretmek için öğrencilerini nasıl güdüleyecekleri üzerinde düşünürler (Slavin, 2017). Etkin öğretmenler, öğrencilerin görüşlerini destekleyen, onları teşvik eden tutumlara sahiptir. Bu tutumları sayesinde öğrencinin problem çözme ve bağımsız düşünme becerilerini geliştirirler. Derslerini öğrencilerinin ihtiyaçlarına, ön-öğrenmelerine ve tecrübelerine uygun hale getirmek amacıyla farklı yöntem strateji ve materyaller kullanırlar. Böylelikle sınıftaki her öğrenciye anlamlı öğrenme yaşantıları sağlayacak şekilde öğretimi çeşitlendirirler. Öğrencide istedik öğrenmeye temel oluşturan bir tepkiyi oluşturma olasılığı öngörüsü ile öğrenmeyi eğlenceli ve kalıcı hale getirirler (Borich, 2017; Glasser, 2017; Marzano, Marzano ve Pickering, 2008; Tyler, 2014).

Öğretmenlik deneysel bir çabadır (Tomlinson, 2014) ve etkili öğretmenler öğrencilerin bilgiyi oluşturma süreçlerinde kolaylaştırıcı bir rehber ya da koç rolü üstlenirler (Borich, 2017). Keşfedici öğretim tarzını benimseyen öğretmenler, öğrencilerin problem çözme becerisi kazanmasının ve öğrendiklerini gerçek durumlara uyarlayabilmelerinin önemini vurgularlar (Marzano, Pickering ve Pollock, 2008). Bilgiç öğretim tarzını benimseyen öğretmenler öğrencilerin konu içeriği öğrenmesini sağlamaya odaklanır ve öğrenciler konu üzerinde uzmanlaştıkça başarılı olduklarına inanmaya yatkındırlar (Glasser, 2017). Şefkatli öğretim tarzını benimseyen öğretmenler genellikle öğretimde en önemli şeyin öğrencilerin gelişimini sağlamak için fırsatlar sunmak olduğunu savunurlar. Sınıf içi birliği oluşturulması başarı göstergesi kabul edilir (Tomlinson, 2014). İlham *verici* öğretim tarzını benimseyen öğretmenler ise eğitimi geleceği şekillendirmek için bir fırsat olarak görürler. Öğrencilerin bağımsız kararlar almasını sağlayacak ortamlar yaratırlar (Marzano, Pickering ve Pollock, 2008; Tomlinson, 2014).

Kolb; Dewey, Piage ve Lewing’in kuramlarını birleştiren dört aşamalı öğretme döngüsünde öğretmen gelişimi aşamalarına da yer verilmiştir. Öğretmenler sözü edilen gelişim döngüsünce geliştikçe alternatif öğrenme ortamları planlama becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir: (i) *Somut deneyim* (ne kadar iyi yapıyorum?) öğrenciler, öğretim programı, yöntemler ve materyaller ile ilintili somut veriler aşaması. (ii) *Empatik yansıtma* (kendim ve öğrencilerim adına burada neler oluyor?) Öğrencilerin içsel deneyimlerinden bir öngörü kazanma aşaması. (iii) *Anlamanın yapılandırılması* (bunlar ne anlama geliyor?) teorik ve etik sorunlara hazırlanma aşaması. (iv) *Aktif deneyim* (daha iyi nasıl öğretebilirim?) sınıfta yaşanan problemlere uygun çözümler üretebilme aşamasıdır (Pajak, Stotko ve Masci, 2016; Scott, 2014).

Literatürde gölge eğitim olarak adlandırılan özel ders sistemi örgün eğitime paralel olarak, örgün eğitim müfredatını kullanarak işlemektedir. Dünya genelinde bir fenomen haline gelen sistem Japonya, Kore, Singapur, Çin, Hindistan, Sri Lanka, Bangladeş, ABD ve pek çok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkede büyüyen bir olgudur. Özel ders sisteminin bu kadar yaygın olmasının belli

başlı nedenleri şöyle sıralanabilir (Bray, 2007; Bray & Kwo, 2014; Bray & Lykins, 2012; Pallegedara & Mottaleb, 2018; Tan, 2017; Tsiplakides, 2018; Zhang & Bray, 2018):

- Ülkelerin eğitim kalitesinin düşük olması,
- Kalifiye öğretmen sayısının yetersiz olması,
- Okul notlarını yükseltme ya da performansı artırma isteği
- Öğretmen maaşlarının yetersizliği,
- Özel ders veren kar odaklı şirketlerin gelişmesi,
- İyi okullara ve üniversitelere giriş sınavlarında zorlu rekabet şartları.

Gölge eğitim bağlamında özel ders üzerine yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu eğitimde fırsat eşitliğine vurgu yapmaktadır. Buna bağlı olarak yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının avantajlı duruma gelmesi eleştirilere neden olmaktadır (Tsiplakides, 2018; Zhang ve Bray, 2018). Özel ders dünya çapında son on yılda hızla yayılan mevcut bir olgudur. İngiltere’de yapılan araştırmalar ilk ve ortaöğretimdeki öğrencilerin yüzde yirmi beşinin özel ders aldığını göstermektedir (Wall, 2012). Yunanistan’da ise özellikle üniversiteye adaylarının rekabetçi giriş sınavlarında avantaj elde etmek tıp, hukuk gibi prestijli yüksek öğretim alabilmek tercih ettiği bilinmektedir. Ayrıca yabancı dil eğitiminde de aileler sıkça özel ders tercih etmektedirler (Tsiplakides, 2018).

Bu araştırmada öğretmenlerin özel derste daha etkin ve verimli olduğu algısından yola çıkılarak iyi/başarılı öğretmen kavramının öğretmen, öğrenci ve velilerce nasıl anlaşıldığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma özel ders almak isteyenlerin öğretmen tercihlerini etkileyen faktörlerin neler olduğu hakkında fikir vermesi açısından önemli görülmektedir.

Yöntem

Bu nitel araştırmada öğrencilerin özel öğretmen tercihini belirlemeye yönelik durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, yorumlayıcı ve post modern bilim felsefelerini temel alan bir yaklaşıma sahiptir. Yöntem olgular arasında değişmez ve evrensel ilişkiler olmadığı ve bilgisini her defasında yeniden yapılandırıldığı temeline dayanır. Bu bağlamda olgular arasında değişmez ve evrensel ilişkiler yoktur (Sönmez ve Alacapınar, 2016). Nitel araştırma olguya öğrenilmiş bilgilerinden farklı yaklaşmasını ve nicel araştırmalarda benimsenen bakış açısından farklı şekilde düşünülmesini gerektirir (Creswell, 2017). Durum çalışmaları bir ya da sınırlı sayıdaki durumu yakından ve derinlemesine anlama ve ortaya çıkarma isteği ile yürütülen araştırmalardır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Yin, 2017).

Çalışma Grubu

Çalışmada problemi daha geniş çerçevede araştırabilmek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışma

amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasını sağlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıççakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2016). Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Batı Karadeniz Bölgesi'nde bulunan bir ilin özel ve devlet okullarında çalışmakta olan farklı branşlardan 17 öğretmen, özel ve devlet okullarında öğrenim gören ya da mezun durumda 24 öğrenci ve 4 veli oluşturmaktadır. Öğretmenler, branşlarının merkezi yerleştirme sınavlardaki ağırlığına, MEB ders saati çizelgesine, özel ders talep/verme yoğunluğuna bakılarak belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyet, kıdem ve çalıştığı kurum bakımından çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrenciler belirlenirken ise çeşitliliği sağlamak amacıyla cinsiyet, okul türü, sınıf seviyesi ve alanları dikkate alınmıştır.

Çalışma grubunda yer alan öğretmen, öğrenci ve velilere ilişkin bilgiler sırasıyla Tablo I, Tablo II ve Tablo III' de sunulmuştur.

Tablo I

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Kod	Branş	Cinsiyet	Mezun Olunan Bölüm	Kıdem	Çalıştığı Kurum	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi
ÖM1	Matematik	E	Eğitim Fakültesi	4	Devlet	27/03/2018	17.41
ÖM2		E	Fen Fakültesi	18	Devlet	30/03/2018	26.55
ÖM3		K	Fen-Edebiyat	25	Özel	30/03/2018	19.25
ÖM4		K	Fen-Edebiyat	24	Özel	24/03/2018	24.43
ÖM5		K	Fen-Edebiyat	10	Özel	11/04/2018	46.46
ÖM6		E	Fen-Edebiyat	11	Devlet	31/05/2018	23.25
ÖF1	Fizik	K	Fen-Edebiyat	25	Devlet	02/04/2018	27.12
ÖF2		E	Fen-Edebiyat	22	Özel	28/03/2018	35.20
ÖK1	Kimya	K	Fen-Edebiyat	35	Özel	03/02/2018	34.57
ÖK2		K	Fen-Edebiyat	22	Devlet	23/05/2018	21.04
ÖB1	Biyoloji	K	Fen-Edebiyat	7	Özel	24/03/2018	17.18
ÖB2		K	Fen-Edebiyat	5	Özel	04/06/2018	21.21
Öİ1	İngilizce	K	Eğitim Fakültesi	5	Özel	18/04/2018	19.05
Öİ2		K	Eğitim Fakültesi	15	Özel	14/04/2018	23.04
Öİ3		E	Eğitim Fakültesi	8	Devlet	18/04/2018	21.51
Öİ4		K	Eğitim Fakültesi	10	Devlet	31/05/2018	13.24
ÖC1	Coğrafya	E	Eğitim Fakültesi	11	Özel	24/04/2018	11.41

Görüşme Yöntemi Y: yüz yüze T: Telefon Alan S: Sayısal EA: Eşit ağırlık

Tablo II*Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilere Yönelik Bilgiler*

Kod	Cinsiyet	Okul Türü	Alan	Sınıf Seviyesi	Görüşme Yöntemi	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi
Ö1	K	Özel	S	12	Y	17/05/2018	7.49
Ö2	E	Özel	S	12	Y	21/05/2018	7.65
Ö3	K	Özel	S	12	Y	23/05/2018	11.55
Ö4	K	Özel	S	12	Y	17/05/2018	5.18
Ö5	K	Özel	S	12	Y	17/05/2018	5.51
Ö6	K	Özel	EA	12	Y	24/05/2018	8.39
Ö7	K	Özel	EA	12	Y	23/05/2018	9.37
Ö8	K	Özel	EA	12	Y	24/05/2018	7.50
Ö9	K	Özel	EA	12	Y	24/05/2018	8.56
Ö10	K	Özel	EA	12	Y	24/05/2018	7.28
Ö11	K	Devlet	EA	12	T	24/05/2018	11.21
Ö12	E	Devlet	EA	12	T	23/05/2018	8.24
Ö13	E	Özel	S	12	T	17/05/2018	15.56
Ö14	E	Özel	S	Mezun	Y	09/06/2018	22.48
Ö15	E	Özel	S	Mezun	Y	08/06/2018	14.52
Ö16	E	Özel	S	Mezun	Y	09/06/2018	13.17
Ö17	K	Özel	S	Mezun	Y	09/06/2018	17.22
Ö18	E	Özel	S	Mezun	T	19/05/2018	9.22
Ö19	E	Özel	S	Mezun	T	19/05/2018	10.26
Ö20	K	Özel	S	Mezun	Y	17/05/2018	17.56
Ö21	K	Özel	S	Mezun	T	19/05/2018	9.27
Ö22	K	Özel	S	Mezun	Y	25/05/2018	12.06
Ö23	E	Özel	S	Mezun	T	19/05/2018	9.54
Ö24	K	Devlet	S	Mezun	T	23/05/2018	12.00

Tablo III*Çalışma Grubunda Yer Alan Velilere Yönelik Bilgiler*

Kod	Cinsiyet	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi
V1	E	19/05/2018	13.18
V2	K	22/05/2018	17.58
V3	K	23/05/2018	9.43
V4	K	09/06/2018	16.40

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda kullanılan görüşme tekniğinin en belirgin özelliği göremediklerimiz hakkında bilgi edinme ve gördüklerimiz hakkında ise alternatif çıkarımlar yapma imkânı tanınmasıdır (Glesne, 2015). Görüşme verileri araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile

toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme araştırmacı için araştırma kapsamına ilişkin başlıkların listesini, varsayılan kavramları ve sorguların sırasını sunan bir görüşme rehberi niteliğindedir. Ancak genellikle ifadelerin ve soruların sırası görüşmenin akışına göre şekillenmektedir. Görüşülen kişinin düşüncelerini aktarmaya devam etmesini sağlayabilmek için planlanmamış sorular da sorulabilir (Robson, 2017).

Yarı yapılandırılmış görüşme formları geliştirilmeden alan yazın etraflıca incelenerek görüşme sorularında derinlemesine bakış açısı geliştirmek hedeflenmiştir. Yarı yapılandırılmış form geliştirme aşamaları şu şekildedir: Öğretmen, öğrenci ve velilere yönelik ön görüşme sorularını hazırlama; görüşme sorularını uzman görüşü olarak değerlendirme ve düzenleme; hazırlanan sorularla bir öğretmen, bir öğrenci ve bir veli ile deneme görüşmesi yapma; deneme görüşmelerini uzman görüşü olarak değerlendirme ve sorularda gerekli düzenlemeleri yapma; revize edilen görüşme sorularıyla yeniden deneme görüşmesi yapma; ikinci deneme görüşmelerini uzman görüşü alınarak değerlendirme ve sonda sorular eklemek sureti ile gerekli düzenlemeleri yapma. Görüşme formlarına üç öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak son halini verme.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda veri analizi üç aşamada gerçekleşir. Birinci aşama verilerin hazırlanması ve organizasyonu, ikinci aşama verilerin kodlanması ve kodların bir araya getirilmesi ile temalara indirgeme ve son aşama veriyi şekiller, tablolar ya da tartışma halinde sunmayı içerir (Creswell, 2018). Araştırma verilerin analizinde izlenen yol şöyle özetlenebilir: Görüşme ses kayıtları çözümleyerek verileri yazıya aktarma; ses kayıtlarının çözümlenmesi ile elde edilen dokümanları ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız olarak kodlama; metinlerin küçük bilgi kategorilerine ayırarak geçici kodlara ulaşma, bu süreçte kavramsallaştırmaya gidilmemiştir. Birinci kodlama sonrası araştırma güvenilirliğini artırmak amacıyla çalışmaya üç ay ara verme ve süreç sonunda verileri ikinci kez kodlama; birinci ve ikinci kodlama ile ulaşılan kodlar arası uyumu hesaplanma; ortak fikir içeren kodları bir araya getirerek anlam-bütün ilişkisi içinde temalar oluşturulma; araştırma verilerini kod, alt tema ve tema biçiminde tablolaştırma; tema ve alt temaları destekleyen/doğrulayan doğrudan alıntılarla ulaşılan bulguların yorumu. Araştırma verilerinin analizi boyunca çeşitli aşamalarında uzman görüşüne başvurulmuştur.

Geçerlik

Görüşme ses kayıtları çözümlenmiş elde edilen dokümanlar okunmuş ve notlar çıkarılmış, çözümlenen dokümanların ayrı ayrı ele alınarak kodlanmıştır. Üç aylık aradan sonra dokümanlar ikinci kez kodlanarak, kodlar arası uyum oranları belirlenmiştir. Ulaşılan kodların analizi ile alt temalara ve ana temalara ulaşılmış, ortak fikir içeren kodlar yansıtıcı düşünme ve yapboz tekniği kullanılarak, anlam-bağlam ilişkisi içinde, tema-kod uyumunun metinler üzerinden kontrolü sağlanmıştır. Temalar alt problemlere göre organize edilerek anlamlı bütünlük oluşturacak şekilde bir araya getirilmiş ve tablolaştırılarak sunuma hazırlanmıştır. Bulgular arasında akla yatkın biçimde zıtlık-benzerlik mantıksal örgüsü kurularak sonuçların doğrulanması aşamalarında

araştırma bulguları ile uzun süreli etkileşim sağlanmış; çalışmanın her aşamasında bulgular sarmal biçimde ve tekrar tekrar kontrol edilerek özgünlük sağlanmaya çalışılmıştır. Derin odaklı veri toplama amacıyla, katılımcıların konu hakkında derinlemesine görüş bildirmelerini sağlamaya yönelik görüşme soruları hazırlanmış, konunun akışına göre sorular sonda sorularla desteklenerek farklılaştırılmıştır. Araştırma çalışma grubu belirlenmesinde, öğretmenlerde brans, cinsiyet, kıdem, çalışılan kurum türü; öğrencilerde cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, alan tercihi; velilerde ise cinsiyet gibi değişkenler belirlenerek çeşitlilik sağlanmıştır. Araştırma süreci boyunca her aşama uzman incelemesine sunulmuş uygun görüldüğü şekilde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırma bulgularını, okuyucuların kendi ortam ve potansiyellerine uygun biçimde aktarabilmelerini sağlamak amacıyla zengin veri kaynağı oluşturulmuş, veriler mantıksal bir perspektifle bütünlük içinde sunulmuştur.

Güvenirlilik

Araştırmada çalışılan konuya yönelik derinlikli bakış açısı geliştirmeyi sağlayan ve birbiri ile uyumlu sorular kullanılmış, elde edilen veriler anlam bütünlüğü gözetilerek kodlanmıştır. Bu araştırmada kodlar arası uyum yüzdesi %89'dur (Miles ve Huberman, 2016). Çalışmanın yöntem, süreç ve sonuç bakımında altyapısal bütünlük içinde olması sağlanmış araştırma sonuçlarında nesnellığı sağlayabilmek amacıyla sonuçlar, özetlenen veriler/temalar ile açıkça ilişkilendirilmesi sağlanmıştır. Yöntem ve sürece ilişkin etraflıca kayıt tutulmuş, Çalışma verileri, her aşaması tekrar analiz edilebilecek biçimde muhafaza edilmiştir. Çalışma boyunca araştırmacı, objektif bakış açısı ile kişisel varsayım, değer ve yanlılıklardan sıyrılmaya çalışmıştır.

Bulgular

Bu bölümde verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular sunulmuştur.

Özel Ders Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri

Özel ders öğretmen tercihini etkileyen kişisel özelliklere ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Özel Ders Öğretmen Tercihini Etkileyen Kişisel Özelliklere İlişkin Görüşler

Tema	Kod
Yaklaşım	İhtiyaç duyulduğunda aranabilmesi Öğrencinin kendisine çok yakın hissetmesi Öğrencinin sorunu olduğunda paylaşabilmesi Öğrenciyle ilgili olması Öğrencinin hem sevmesi hem anlayabilmesi Yumuşak olması Sevilen bir öğretmen olması
İletişim	Mizacı, sempatik ve eğlenceli olması Eğlenceli mizaç ve espri kabiliyeti olması

Etik değerler	Okuldaki duruşu, kişiliği ile örnek olması Dürüst olması Güvenilir olması
Diğer	Genç olması Kıyafetine özen göstermesi

Tablo 1’de özel ders öğretmen tercihlerini etkileyen kişisel özelliklere ilişkin yaklaşım, iletişim, etik değerler ve diğer olmak üzere dört tema bulunmaktadır. Bu temalar özel öğretmenin sahip olması beklenen temel kişisel özellikler ifade etmektedir.

Yaklaşım ve *iletişim* temaları bağlamında öğretmenin öğrenci ile iyi iletişim kurması, öğrencide yüksek moral motivasyon sağlaması, öğrenci psikolojisinden anlaması ve rehberlik yapabilmesi beklenmektedir. Bunun yanında öğrencinin ihtiyaç duyduğunda öğretmenini arayabilmesi ve destek alabilmesinin de özel ders öğretmen tercihlerini etkilediği görülmüştür. Bulgulara ilişkin doğrudan alıntıların bir kısmı aşağıda sunulmuştur:

Ö12: “İlk başta mizacına, cümle kurma şekline, yani bir de ders hakkındaki bilgisine...”

Ö17: “...Soğukkanlıları hiç tercih etmiyorum. Daha çok sevdiğimi, bazılarını sevsem de olmuyordu anlamıyordum. Hem sevdiğimi hem anladığımı seçiyordum, sadece anladığımı değil yani”

ÖB2: “Beni tercih etmelerinin en büyük sebebi beni çok sevdikleri için, kesinlikle onlarla iyi iletişim kurduğum için, onlara sempatik geldiğim için, benim için ilk sırada olan bu. İkinci sırada dersi daha eğlenceli anlattığım için.”

Etik değerler temasında yer alan bulgulara bağlamında özel ders öğretmeninden beklenen özellikler okuldaki duruşu, kişiliği ile örnek olması, dürüst olması, güvenilir olması olduğu söylenebilir. Bulgulara ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur:

V3: “Geçmişine yani, şimdiye kadar en basiti hangi üniversiteden mezun olduğuna, sonra mezun ettiği öğrencilere dikkat ettik, bir de aile dostumuzdu. Ayrıca güvenilir olması, hepsi bizim için önemli.”

ÖM6: “...Sadece konuyu anlatan değil aslında öğrenciye değerler eğitimi de verebilir. Sınıf duruşu, kıyafeti... örnek aldığı, onun için iyi bir öğretmendir.”

Diğer temasında yer alan bulgulara bağlamında özel ders öğretmeninden beklenen özellikler genç olması, kıyafetine özen göstermesi olduğu söylenebilir. Bulgulara ilişkin bir öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur:

Ö10: “Aslında biri önermişti bana da hem tanıdık birisiydi. Akraba gibi, genç olması, hem sıkıntılarımı anlatabiliyordum, beni dinliyordu. Rehberlikte yapıyordu, eğlenceli oluyordu”

Tüm bu bulgular bağlamında özel ders öğretmenlerinin etkili iletişim kurabilen, olumlu tutum ve yaklaşıma sahip, etik değerleri gelişmiş kendine özen gösteren bireyler olmaları beklendiği görülmüştür.

Özel Ders Öğretmenlerinin Mesleki Özellikleri

Özel ders öğretmen tercihini etkileyen mesleki bilgi ve becerilere ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Özel Ders Öğretmen Tercihini Etkileyen Mesleki Bilgi ve Becerilere İlişkin Görüşler

Tema	Alt tema	Kod
Alan bilgisine sahip olma		Bilgili olması Konuya çok hâkim olması
Pedagojik yeterliliğe sahip olma		Basitleştirerek anlatması
		Basit en can alıcı biçimde anlatması Soru çözerken etkili yöntemler kullanması Anladığı gibi anlatması Çalıştırma yöntemlerinin farklılaşması Öğrencinin seviyesine inebilmesi Herkesin temelinde farklı şekilde inmesi
Olumlu öğrenme ortamları oluşturma		Dersini eğlenceli anlatması Daha sağlam gidilmesi Öğrenci sıkıldığında ara verebilmesi Öğrenci ile ilgilenmesi, sıklamaması Daha samimi daha rahat ortam sunması
Öğrenme öğretme süreçlerini başarılı yönetme		Derse öğrencinin ihtiyacı kadar devam edilmesi Daha programlı daha verimli olması Hızlı soru çözmeyi öğretmesi Öğrenciye göre şekillenmesi
Öğretimi değerlendirme		Ödev vermesi, takip etmesi, ilgilenmesi
Olumlu öğretmen öğrenci ilişkisi oluşturma	Yaklaşım	Yüksek moral motivasyon sağlaması Öğrenci psikolojisinde anlaması Rehberlik yapabilmesi Öğrencinin korkmaması rahat soru sorabilmesi
	İletişim	Öğrencilerle iyi iletişim kurması Göz teması kurabilmesi Mimik tarzı, konuşma üslubu, anlatışı
Gelişime önem verme	Mesleki gelişim	Vizyon sahibi olması Objektif olması İşini çok severek yapması Disiplinli öğretmen olarak görülmesi
	Akademik gelişim	Çalıştığı okul türü Akademik geçmişi Yüksek lisans yapması Öğretmenlik yılı

Deneyim sahibi olma	Tanınıyor olma	Alanda tecrübeli, yetkin, uzman, başarılı olması Öğrencilerinin başarılı olması Bilinen, tanınan, methi duyulmuş olması Yoğun programı olması İyi bir öğretmen olması
	Tavsiye edilme	Diğer ailelerin de tercih etmesi Öğrencileri tarafından anlatılışı
	Diğer	Ofisinin olması

Tablo 2’de özel ders öğretmen tercihinin etkileyen mesleki bilgi ve becerilere ilişkin alan bilgisine sahip olma, pedagojik yeterliliğe sahip olma, olumlu öğrenme ortamları oluşturma, öğrenme öğretme süreçlerini başarılı yönetme, öğretimi değerlendirme ve deneyim sahibi olma olmak üzere sekiz tema bulunmaktadır. Bu temalar özel ders öğretmenlerinin mesleki bilgi ve becerilerine ilişkin temel durumları ifade etmektedir.

Alan bilgisine sahip olma ve pedagojik yeterliliğe sahip olma temaları bağlamında özel ders veren öğretmenin bilgili ve konusuna hâkim olması, konuları basitleştirerek ve en can alıcı biçimde anlatması, soru çözümlerinde etkili yöntemler kullanması, bireysel özellikleri göz önünde tutarak her öğrencinin temelini farklı şekilde inmesi ve farklı yöntemleri kullanmasının beklenmektedir. Bulgulara ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur:

ÖF2: “Soru çözerken, onu da anlatmadaki ayrıntı işte, oraya odaklanma, yani bir de soru çözme de. Tabi çok önemli soru çözerken ki yöntemler. Yani en basit bir şekilde, öyle can alıcı biçimde sergilemek gerekiyor. ...yani bu soru çözme olsun, soru çözümedeki beceri diyelim, ya da konuları onların da kafasına yatacak şekilde bir mantık şeyinde götürmek diye düşünüyorum.”

ÖM2: “İyi iletişim kurduğumu, bu çok önemli tabi, bunun dışında bilgi açısından da iyi olduğumu düşünüyorum. Çünkü o konuda biraz iddialıyım, çok emek sarf ettim çünkü bu iş için.”

Ö20: “Öğretmenlik yılları, başarıları, yetiştirdikleri öğrenciler onlara çok dikkat ettim bu sene. Onun dışında sınava çalıştırma yöntemleri benim için çok önemliydi. Pratikleri mesela hem konuyu anlatıp hem pratiğini de aynı zamanda gösterebilecek öğretmenler olmalarını tercih ettim. Bir de iletişim kurabileceğim öğretmenler olduğu için.”

Olumlu öğrenme ortamları oluşturma, öğrenme öğretme süreçlerini başarılı yönetme, öğretimi değerlendirme temaları bağlamında özel derste öğretmenin, öğrenci ile ilgilenmesi, öğrenciye göre şekillenmesi ve derse öğrencinin ihtiyacı kadar devam etmesinin beklendiği görülmüştür. Ayrıca öğrencinin ödevlendirilmesi ve takibi de istenmektedir. Öğretmenden, dersi öğrenciyi sıkmadan ve eğlenceli ders anlatması, öğrenci sıkıldığında derse ara verebilmesi, bu anlamda samimi rahat ortam sunması beklenmektedir. Bulgularda özel dersin daha programlı daha verimli olduğu görülmüştür. Bulgulara ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur:

ÖB1: “Beni neden tercih ediyorlar?’ yani sanırım branşımda verimli olduğumu düşünüyorlar. Konular çok karmaşık mesela onu çok basitten anlatmayı seviyorum. O anlamda kendimi başarılı buluyorum.”

ÖK1: “Bir ‘bu öğretmen iyi bir öğretmendir’, iki ‘ben buna çocuğumu gönderirsem işte ödevini kontrol eder, söz geçirir, benim geçiremediğim sözü o geçirir.”

Olumlu öğretmen öğrenci ilişkisi oluşturma teması yaklaşım ve iletişim alt temalarından oluşmaktadır. *Yaklaşım* alt temasında yer alan bulgular bağlamında özel ders öğretmenin öğrencide yüksek moral motivasyon sağlaması, öğrenci psikolojisinde anlaması ve gerektiğinde rehberlik yapabilmesi, öğrencinin soru sormaktan korkmayacağı rahatlığı sağlaması beklendiği söylenebilir. *İletişim* alt temasında yer alan bulgular bağlamında ise özel ders öğretmenin öğrenci ile iletişimde başarılı olması ve göz temasını iyi kurabilmesi beklenmektedir. Ayrıca mimik, konuşma tarzı ve üslubu öğrencide olumlu etki yaratan öğretmenlerin tercih edildiği görülmüştür. Bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar bir kısmı aşağıda sunulmuştur:

ÖM4: “Beni kendilerine çok yakın hissettiklerini düşünüyorum. Arkadaş gibi davranabilirken aynı zamanda inanılmaz bir otoritem var.”

ÖK2: “Biraz yumuşağım, öğrenciyle iletişimim iyi. Benden korkmadıklarını düşünüyorum, muhtemelen ondan tercih ediyorlar.”

V2: “Sadece ders olayına dikkat etmedim. Çocuğuma karşı nasıl verimli olur... Mesela çocuğa sadece ders değil de psikolojisine bile inebiliyor.”

Ö7: “Hocanın konuşması da bence çok etkili, önemli. Nasıl anlattığı, bilgisi tabi ki önemli ama, karşısındakine nasıl aktardığı da önemli benim için.”

Gelişime önem verme teması mesleki gelişim ve akademik gelişim alt temalarından oluşmaktadır. *Mesleki gelişim* alt temasına göre öğretmenin vizyon sahibi olması, objektif olması, işini çok severek yapması, disiplinli olmasının tercih nedeni olduğu görülmüştür. *Akademik gelişim* alt temasında ise öğretmenin çalıştığı okul türü, akademik geçmişi, yüksek lisans yapması, öğretmenlik yılının dikkate alındığı görülmüştür. Bulgulara ilişkin doğrudan alıntılar bir kısmı aşağıda sunulmuştur:

Öİ2: “...Objektifim mesela, öğrenci iyi ise gerçekten iyi olduğunu veliye ve öğrenciye dile getiriyorum. Ama zayıf olduğumu düşündüğüm ya da yolunda gitmediğini düşündüğüm bir şey varsa bunu da dile getiriyorum.”

Öİ4: “..Yeni öğretmen mi yoksa daha önce bir geçmişi var mı, ders verdiği öğrencilere bakarım. Ondan sonra, bazı veliler dikkat ediyorlar, hangi okuldan mezun...”

Deneyim sahibi olma teması tanınır olma, tavsiye edilme ve diğer alt temalarından oluşmaktadır. *Tanınır olma* alt temasını oluşturan bulgulara göre özel ders öğretmenin alanda

tecrübeli, yetkin, uzman, başarılı olması ve başarılı öğrenciler yetiştirmesi bu bağlamda bilinen, tanınan, methi duyulmuş bir öğretmen olmasının tercih edildiği; ayrıca öğretmenin yoğun bir programı olmasının başarılı ve iyi bir öğretmen olduğunun kanıtı sayıldığı görülmüştür. *Tavsiye edilme* alt temasına göre özel ders öğretmen tercihlerinde ailelerin diğer ailelerin tercihlerinden ve özel ders alan öğrencilerin yorumlarından etkilendikleri söylenebilir. *Diğer* alt temasının da ise öğretmenin çalışma ofisinin olmasını etkili olduğu bulgusu yer almaktadır.

V1: “Öğretmenlerin bu alanda yetkinliğine, uzmanlığına, başarısına, bir önceki dönemde öğrencilere vermiş oldukları dersler ve ailelerin, öğrencilerin bu konudaki öğretmenleri seçme nedenlerine dikkat ettik.”

Ö5: “Çevrenin tavsiyesiyle ‘bu hoca iyi’ gibi. ...Sonra öğretmenlerim tavsiyede bulundu, arkadaşlarımdan aldığı kişilerden...”

V4: “Herkes tarafından methi çok duyulmuş bir hocaydı.”

Ö7: “Benim hocamın kendisine ait bir ofis gibi bir odası yani ders anlatabileceği bir yer vardı. Hocamız yüksek lisans yapıyordu kendisi matematik öğretmeniymiş onu da dikkate aldık.”

Tüm bu bulgular ışığında özel ders öğretmen tercihinin etki eden niteliklerin, öğretmenlik alan bilgisi ile pedagojik yeterliliğe sahip olma, olumlu öğrenme ortamları oluşturma ve öğrenme-öğretme süreçlerini başarılı yürütme, değerlendirme becerisine sahip olma olumlu öğretmen öğrenci ilişkisi oluşturma, gelişime önem verme ve deneyim sahibi olma olduğunu göstermektedir.

Özel Ders Öğretmen Tercihini Etkileyen Diğer Faktörler

Özel ders öğretmen tercihinin etkileyen diğer faktörlere ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Özel Ders Öğretmen Tercihini Etkileyen Diğer Faktörlere İlişkin Görüşler

Tema	Alt Tema	Kod
Dersine giren öğretmenden özel ders almama	Öğretim tarzını beğenmeme	Dışardaki öğretmenin daha iyi olduğunu düşünme Okuldaki öğretmenden anlayamama Faydalı/yararlı olacağına inanmama
	İletişim eksikliği	Öğretmenle iletişim sıkıntı çekme Dinleyememe, derse kendini verememe
	Farklı bakış açısı isteme	Diğer öğretmenlerin daha farklı anlattığını düşünme Öğretmen ile sadece okulda görüşmek isteme Farklı öğretmen dinlemenin yararlı olduğunu düşünme Aynı öğretmene ücret ödemek istememe
	Özel ders vermeme	Ders verse idiler onlardan almak isteme
	Yeterli süre olmaması	Dönem sonu yaklaşması, sınava hazır girmek isteme
	Etüt alma	Okuldaki öğretmenden etüt dışında ders almama

Dersine giren öğretmenlerden özel ders alma	Bilgisine güvenme	Alanında yetkin/uzman ve başarılı olduğunu düşünme Çok tecrübeli öğretmen olduğunu düşünme Alanına çok hâkim olduğunu düşünme
	Öğretim tarzını beğenme	Anlayabildiği şekilde anlattığını düşünme Öğretmenin öğretim çabasını görme Öğretmenin anlatış tarzını sevme Sadece sınıfta ortam sıkıntısı olduğunu düşünme
	Etkili iletişim kurabilme	Başka öğretmenle iletişim sorunu çekmek istememe Motive edici olduğunu düşünme İletişimin iyi olduğunu düşünme
	Yaklaşımından memnun olma	Özelde daha çok üzerinde durduğunu düşünme Derste ve özelde aynı ilgiye sahip olduğunu düşünme Özelde daha yakın, sınıfta öyle olmadığını düşünme Özel derste doğrudan ilgi ve sevgi olduğu düşünme Okulda ders aldığını belli etmeme İsteyen herkes alabildiği için fark olmadığını düşünme Öğretmenin ayrı davranacak bir insan olmadığını düşünme
	Özel ders tecrübesi	Her öğretmenin birebirde başarılı olmadığını düşünme Bu işin uzmanı olduğunu düşünme
	Tanıyor olma	Okuldan biliyor olma, iyi öğretmen olduğunu düşünme Öğrencinin okuldaki durumunu biliyor olma Öğrenciyi tanıyor ve netlerini takip ediyor olma Yakınların ders alması, iyi/başarılı olduğunu düşünme
	Sınıfta ve özel derste öğretim farklı olduğunu düşünme	Anlatışta, örneklerde farklılık olduğunu düşünme Özelde daha detaylı anlatıldığını düşünme Öğrenci ile daha fazla ilgilendiğini düşünme
Başarılı öğretmenlerden özel ders alma	Bilişsel etki	Öğrenciyi iyi yerlere getireceğinin düşünülmesi İyi bir öğretmen olduğunu düşündürmesi Öğretmenin neden seçildiğini hatırlatması Motive edici olması
	Duyuşsal etki	Başarılı olacakmış hissi vermesi İyi hissettirmesi Daha güvende/emindirde hissettirmesi Güzel etki yaratması Biraz stres yaratabilmesi
	Davranışsal etki	Ne kadar istikle çalışıldığının önemli olması Öğretmen ne almak istediği önemli olması Öğretmen başarısının öğrenciyeye bağlı olması

Tablo 3'te özel ders öğretmen tercihinin etkileyen diğer faktörlere ilişkin dersine giren öğretmenlerden özel ders almama, dersine giren öğretmenlerden özel ders alma, başarılı öğretmenlerden özel ders alma temalarına ulaşılmıştır. Bu temalar özel ders öğretmen tercihinin etkileyen diğer faktörlere ilişkin temel durumları ifade etmektedir.

Dersine giren öğretmenlerden özel ders almama temasında bulunan bulgular incelendiğinde öğrencilerin, öğretmenin öğretim tarzını beğenmediği, iletişim eksikliği yaşadığı ve farklı bakış açısı görmek istediğinde kendi öğretmeninden özel ders almayı tercih etmediği görülmüştür. Buna karşın bazı öğrencilerin kendi öğretmenlerinden özel ders almak istemelerine rağmen öğretmenlerin özel ders vermemesi, sınav tarihinin yaklaşması ve etütlerde destek alınması gibi

nedenlerle ders alamadığı görülmüştür. Bulgulara ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur:

Ö8: “Zaten okulda bana bir yararı olmuyor. Dışarda buna bir gereksinim duyuyorsan, dışardan bir hoca ile başlarım yani demek ki bana faydası olmuyor.”

V2: “Okulda dersine giren öğretmenden hiçbir zaman aldırmadım. Çünkü onun pek faydalı olacağına inanmıyorum...”

Ö7: “Okuldaki öğretmenler öğrencilere ders vermiyorlar. Biz de başka bir öğretmenden aldık ama verseler de onlardan almak isterdim yani. Her hocanın ders anlatışı farklı olur, okulla kursu aynı anda yönetsek bile bazı hocalar daha farklı anlatıyor. Bir hoca olmuş olsaydı mesela aynı işleyiş aynı olurdu, yani o açıdan güzel olurdu.”

Öğretmenden memnun olma temasında bulunan bulgular incelendiğinde öğrenciler, sınıf öğretmenlerinin bilgisine güvendiği, öğretim tarzını beğendiği, etkili iletişim kurabildiği, öğretmen yaklaşımından memnun olduğu durumlarda kendi öğretmeninden özel ders almayı tercih ettiği görülmüştür. Ayrıca öğretmenin özel ders tecrübesi olması da aranan özelliklerdendir. Bulgulara ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur:

V1: “Alanlarında yetkin ve uzman oldukları, özel ders tecrübeleri olduğu için bu işin bölgedeki en kompetan, en iyi hocaları oldukları için.”

V4: “...Böyle arkadaş gibi sürekli motive edici. Gerçekten çabaladıklarımı görüyordum. ...Yani o açıdan şanslıydık kendi öğretmenleri olması ve hocalarımızın da iyi olması şanslıydık.”

Ö9: “Çok seviyordum öğretmenimi ve anlatış tarzı beni etkiledi zaten. Böyle diğerlerinden farklı kılan bir şey var yani hocayı.”

Ö16: “Beni bilen hocalardan almayı tercih ettim.”

Ö23: “...Samimi, daha yakın oluyor özelde. Mesela sınıftaki ortamda öyle olmuyor çünkü öğrenci öğretmen ilişkisi diye bir şey olduğu için. ...Sınıfta bir örneği çözersek çok kişi anlamayabiliyor. O yüzden onun üstünde yoğunlaşıyor. ...Sınıf mevcudu kalabalık olunca bence verim düşüyor. İkincisi bence hocanın ders anlatması da çok önemli, verimli olması önemli. Sonra sınıf ortamında o atmosferi sağlaması önemli, sınıfa hâkim olması önemli.”

Başarılı öğretmenden özel ders alma teması bilişsel etki, duyuşsal etki ve davranışsal etki olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır. Bu temada yer alan bulgulara göre başarılı öğretmenden özel ders alma öğrencide iyi yerlere geleceği hissi yaratarak motivasyonun arttırmakta ve başaracakmış hissi vermektedir. Bulgular ışığında özel ders öğretmenin iyi öğretmen olduğu düşüncesi öğrencide güven duygusunu artırdığı ve iyi hissettirdiği söylenebilir. Bazı öğrencilerde ise bu

durumun az da olsa stres yarattığı görülmüştür. Bulgulara ilişkin doğrudan alıntılarının bir kısmı aşağıda sunulmuştur:

Ö3: *“Çok iyi etkiliyordu, bunu kendimden biliyorum. O hoca ile başladıktan sonra çok daha iyidim, çünkü çalışmaya sevk ediyordu beni.”*

Ö20: *“Aslında bir yandan çok güzel. Kendimi daha güvende hissediyorum, emin ellerde hissediyorum. Bir yandan da stresli. Yani sende artık o kulvardasın ve yarıştığım öğrencilerle aynı şekilde hazırlanıyorsun. Rakibini biliyorsun gibi bir şey oluyor.”*

Ö18: *“Hoca istediği kadar iyi olsun, ben çalışmazsam yine çok bir faydası olmayacağını bildiğim için çok da psikolojimi etkilemedi.”*

Tüm bu bulgular incelendiğinde öğrencilerin dersine giren öğretmenden özel ders alma/almama konusunda farklı eğilimler olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenin tutum, davranış ve bilgisinden memnun olma/olmama durumlarının özel öğretmen tercihini etkilediği söylenebilir. Özel ders öğretmenin tecrübeli ve başarılı öğrencilerde olumlu etki yarattığı ve motivasyonlarını artırıcı etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ancak bazı öğrencilerin başarılarının kendi gayretlerine bağlı olduğu düşüncesi ile öğretmen başarısını önemsemedikleri ya da başarı sebebi görmedikleri söylenebilir.

Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler

Araştırmada özel ders öğretmen tercihini belirleyen başlıca faktörlerin öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerileri, tecrübeli ve başarıları, kişisel özellikleri ve öğrencinin dersine girip girmemesi olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda özel ders öğretmeni olarak tercih edilmelerinin, öğretmenlik alan bilgisi ve pedagojik yeterliliğe sahip olmaları ve sahip oldukları mesleki bilgi ve becerileri etkili biçimde kullanabilmelerine bağlı olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenlerden etkili öğretimi planlamada, bireysel farklılıkları dikkate alarak uygun strateji, yöntem ve teknikleri işe koşmaları, öğrenciyi derste aktif tutabilecek, dönüt ve değerlendirmenin etkin kullanıldığı öğrenme ortamları oluşturmaları, bu bağlamda öğrenmeye sevk eden, yönlendiren, ilham veren rehberler olmaları beklenmektedir. Deniz (2013), başarılı öğretmeni öğrencilerini öğretimin amaçlarına ulaştırarak, mesleğini seven (Yıldırım ve Öner, 2016), etkili öğrenme ortamları oluşturarak ders başarısının artırıcı ve kalıcılığın sağlayan öğretmen (Altınöz, 2017; Gürses, 2011; Yıldırım ve Öner, 2016) olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin mesleki beceri ve yeterlilikleri kazanması bağlamında eğitim fakültelerinde uygulamanın önemine vurgu yapan Kılıç (2006) öğretmen adaylarının, öğretmenlik yeterliklerini uygulama okullarında gözlemler ve kısa süreli uygulamalarla pekiştirmeleri gerektiğini savunmaktadır. Bu sonuçların çalışmamızda ulaştığımız sonuçlara uyumlu olduğu görülmüştür.

Özel ders öğretmen tercihinde, öğretmenin özel ders tecrübesinin olması, biliniyor ve güvenilir olması aranan diğer niteliklerdir. Araştırmada ayrıca özel öğretmenlerin başarılı öğrenciler yetiştiriyor olmasının öğrenciler üzerinde farklı etkilere yol açtığı görülmüştür. Bu durumun

bazı öğrencilerde kendilerini güvende hissetmelerini sağlayarak motivasyonlarını ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği; bazı öğrencilerde ise akademik başarılarının kendi çalışmalarına ve isteklerine/gayretlerine bağlı olduğu düşündükleri için olumlu ya da olumsuz bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Chan ve Mongkolhutthi (2017), Taylandlı ortaokul öğrencilerinin İngilizce özel ders öğretmenlerine, üniversiteye giriş sınavında başarılı olmalarına yardımcı olacağına inandıkları için daha olumlu bir tutum sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Akey (2006), öğrenci tutum, davranış ve akademik başarı ile okul ilişkisini araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin, öğrenciler üzerinde oluşturdukları güven duygusunun öğrencileri olumlu etkilediği, öğretmenlerin yüksek akademik başarı beklentisinin öğrenci başarısını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Buna göre okulların öğrencilerin başarı duygularını desteklemeye yönelik yapılandırılması gerektiğini savunmuştur.

Araştırmada özel ders öğretmeni olarak tercih edilmelerinin etkili iletişim kurabilmelerine, olumlu tutum ve yaklaşıma sahip olmalarına, mesleki ve kişilik özelliklerine özen göstermelerine bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerden sabırlı, motive edici, öğrencileriyle etkili iletişim kurabilen, sosyal ilişkilerde başarılı, vizyon sahibi, yeniliklere açık ve milli manevi değerlere sahip olmaları beklenmektedir. Alanda farklı çalışmalar ulaştığımız sonuçlarla benzer sonuçlara ulaşmıştır (Bozdaş, 2008; Yıldırım ve Öner, 2016)

Araştırmada öğrencilerin dersine giren öğretmenden özel ders alma konusunda farklı eğilimde oldukları, öğretmenlerinde memnun olma/olmama durumunun tercihte belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre dersine giren öğretmenin öğretim tarzını beğenmeyen, iletişimini eksik bulan ve farklı bakış açısı görmek isteyen öğrenciler kendi öğretmenlerinden özel ders almayı tercih etmemektedir. Dersine giren öğretmenin bilgisine ve özel ders tecrübesine güvenen, öğretim tarzını, iletişim ve yaklaşımını beğenen öğrenciler ise kendi öğretmenlerinden ders almayı tercih etmektedirler. Öğrencilerin özel derste kendi öğretmenlerini tercih etme/etmemelerine ilişkin araştırmaya rastlanamamıştır. Çalışma sonuçlarına ilişkin şu öneriler geliştirilmiştir:

Özel derse ihtiyaç duyulmasına neden olan faktörleri iyileştirmeye yönelik tedbirler alınarak okulun eğitsel, sosyal ve kültürel beklentileri karşılaması sağlanmalıdır.

Özel ders ortamında görülen olumlu öğretmen-öğrenci iletişiminin sınıf ortamında da oluşturulmasına yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.

Öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel becerileri etkin biçimde kazanabilecekleri demokratik sınıf ortamlarının oluşturulması ve etkili sınıf yönetimi becerileri kazandırılması bağlamında öğretmen eğitimine yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin her aşamasında etkililiği artırmak amacıyla öğretmen, öğrenci ve aile işbirliğinin güçlendirilmesine yönelik tedbirler alınmalıdır.

Kaynaklar

- Akey T. (2006). *School context, student attitudes and behavior, and academic achievement: An exploratory analysis*. MDRC building knowledge to improve social policy.
- Altınöz, H.B. (2017). Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde etkili öğretim stratejilerinin analizi (Durum çalışması). (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Aseltine, J.M., Faryniarz J.O. & Rigazio-DiGilio, A. (2015). *Öğrenme için denetim* (S. Şahin ve B. Balkar, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık (Orijinal basım 2006).
- Borich, G.D. (2017). *Etkili öğretim yöntemleri araştırma temelli uygulama* (B. Acat, Çev.Ed). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal basım 2014).
- Boynton, M. & Boynton C. (2007). *Eğitimciler için disiplin sorunlarını önleme ve çözme rehberi* (T. Büyükkalkan, Çev.). İstanbul: Redhouse Eğitim Kitapları, SEV Yayınları. (Orijinal basım 2005).
- Bozdaş, E.O. (2008). The characteristics of effective teachers as perceived by primary school students and teachers. (A thesis submitted to the graduate) School Of Social Sciences Of Middle East Technical University, Ankara
- Bray, M. (2007). The shadow education system: private tutoring and its implications for planners. 2nd ed. UNESCO *International Institute for Educational Planning*, Paris.
- Bray, M., & Kwo, O. (2014). Regulating private tutoring for public good – policy options for supplementary education in Asia. *Comparative Education Researc Centre (CERC)*. Hong Kong, China.
- Bray, M., & Lykins, C., (2012). Shadow education: private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia. *Asian Development Bank, Mandaluyong City and Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong*, Hong Kong.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıççakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Chan, C. & Mongkolthutti, P. (2017). The factors effecting students choice in studying English at private tutoring schools: A case of Thai upper-secondary school students. *Journal of Nusantara Studies*, 2(2), 44-52.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B. & Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal basım 2014).
- Creswell, J.W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S.B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap. (Orijinal basım 2016).
- Creswell, J.W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün, S.B. Demir, Çev.Ed.). Ankara: Siyasal Kitapevi. (Orijinal basım 2013).
- Deniz, L. (2013). Çağdaş öğretmen, başarılı öğretmen, iyi öğretmen – öğretmen adaylarının görüşlerine dayanılarak yapılan bir ön değerlendirme-. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(10), 83-95.
- Glasser, W. (2017). *Başarısızlığın olmadığı okul*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal basım 2011).
- Gürses, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin etkili öğretimi sağlamaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini uygulama ve gözleme düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16.

- Marzano, R.J., Marzano, J.S. & Pickering, D.J. (2008). *Etkili sınıf yöntemi stratejileri* (S. Sakacı, Çev.). İstanbul: Redhouse Eğitim Kitapları, SEV Yayınları. (Orijinal basım 2001).
- Marzano, R.J., Pickering, D.J & Pollock, J.E. (2008). *Öğrenci başarısını artıran öğretim stratejileri* (S. Sakacı, Çev.). İstanbul: Redhouse Eğitim Kitapları, SEV Yayınları. (Orijinal basım 2001).
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (2016). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev.Ed.). Ankara: Pegem Akademi. (Orijinal basım, 1994).
- Pajak, E.F., Stotko, E. & Mascı, F. (2016). (Göreve) Yeni başlayan öğretmenlerin farklı (öğretim) tarzlarına itibar etmek (N. Bümen, Çev.Ed.). *Eğitim programlarında güncel sorunlar* içinde (ss.103-110). Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Pallegedara, A., Mottaleb, & K.A. (2018). Patterns and determinants of private tutoring: The case of Bangladesh households. *International Journal of Educational Development*. 59, 43-50.
- Robson, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırmaları* [Real world research] (Ş. Çımkır ve N. Demirkasımoğlu, Çev.Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal basım 2011).
- Schunk, D.H. (2014). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla* (M. Şahin, Çev.Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal basım 2008).
- Scott, D. (2014). *Eğitim araştırma ve politikalarının eleştirel değerlendirilmesi* (A. Aypay, Çev.Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Slavin, R.E. (2017). *Eğitim psikolojisi kuram ve uygulama* (G. Yüksel, Çev.Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayınları. (Orijinal basım 2012).
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (4. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tan, C. (2017). Private supplementary tutoring and parentocracy in Singapore. *Interchange*, 48, 315-329.
- Tomlinson, C.A. (2014). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim* (Diye Kültürlerarası İletişim Hizmetleri, Çev.). İstanbul: Redhouse Eğitim Kitapları, SEV Yayınları. (Orijinal basım 1999).
- Tsiplakides, L. (2018). Shadow education and social class inequalities in secondary education in Greece: The case of teaching English as a foreign language. *International Journal of Sociology of Education*, 7(1), 71-93.
- Tyler, R.W. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretiminin temel ilkeleri*. (M.E. Rüzgar ve B. Arslan, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları. (Orijinal basım 1949).
- Wall, E. (2012), Parents spend £6bn a year on private tuition. (Çevrim-içi: <https://www.telegraph.co.uk/finance/personalfinance/9651689/Parents-spend-6bn-a-year-on-private-tuition.html>) adresinden 08.10.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Yıldırım, N. & Öner, S. (2016). Etkili/başarılı sınıf öğretmenleri üzerine nitel bir analiz. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 135-155.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları* (İ. Günbayı, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Zhang, W., & Bray, M. (2018). Equalising schooling, unequalising private supplementary tutoring: access and tracking through shadow education in China, *Oxford Review of Education*, 44(2), 221-238.

Pareto Analizi Tekniğiyle Belirlenen Parametrelerin Öğretim Sürecinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi

The Effect of Using Parameters Determined by the Pareto Analysis Technique on Students' Academic Success in the Teaching Process

Üzeyir BEKERECİ* 

Mustafa YAZICI** 

Ergin HAMZAOĞLU*** 

Öz

Bu çalışmada, öğrencilerin akademik başarılarında etkili olan değişkenlerin neler olduğu Pareto analizi tekniğiyle belirlenerek bu değişkenler doğrultusunda yapılan öğretimin öğrencilerin fen bilimleri dersi akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Bu çalışma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ilindeki bir ortaokulda öğrenim gören 52 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada ön test-son test eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubuna Pareto analizi tekniğiyle belirlenen motivasyon ve zaman yönetimi konularında uygulamalar yapılmış kontrol grubuna ise mevcut müfredat uygulanmıştır. Çalışmanın nicel verileri İnel (2009) tarafından geliştirilen akademik başarı testi ile toplanmıştır. Çalışmanın nitel verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Nicel veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, motivasyon, pareto analizi tekniği, zaman yönetimi.

* Sorumlu Yazar Öğretmen (Doktora Öğrencisi), E-posta: uzo_1071@hotmail.com,

** Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen ve Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bölümü, E-posta: myazici2002@yahoo.com

*** Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Fen ve Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü, E-posta: erginhamzaoglu@yahoo.com

Abstract

This study analyzes the effect of teaching performed in accordance with the parameters on students' academic success in the science course by determining what parameters affect their academic success using the Pareto analysis technique. This study has been carried out over 52 students studying at a middle school in Kahramanmaraş in the 2017-2018 academic year. Pretest-posttest has not been used in the study; however, the semi-experimental design has been used alongside the control group. Applications about motivation and time management determined through the Pareto analysis technique have been made for the experimental group; as for the control group, the current curriculum has been carried out. The study's quantitative data have been collected using the academic success test developed by İnel (2009). The study's qualitative data have been collected using the semi-structured interview form developed by the researcher. Quantitative data has been analyzed in the SPSS program.

As a result, a significant statistical difference has been noted between the experimental group students' academic success scores for the science course of experimental compared to the control group students' scores.

Keywords: Science education, motivation, Pareto analysis technique, time management.

Summary

Introduction

Many factors are known to exist that negatively affect students' academic achievement in science class. The factors causing academic failure in science class are a problem for students. When a problem is encountered, making a decision on how to solve this problem is a difficult process. The decision-making process can be facilitated by classifying obtained data. The Pareto analysis technique is a useful technique for classifying data. With this technique, students can be identified by classifying the reasons for their academic failure in science class (Ishikawa, 2015). This study categorizes the causes of academic failure by using the Pareto analysis technique over the reasons for academic failure for the pre-study students to determine the causes of students' academic failure in science class. 20% of the categorized reasons (major minorities-the reasons most marked by students) have been determined as the concepts of time management and motivation. These concepts, being determined through the Pareto analysis technique, have been chosen as the study's topics.

The purpose of this study is to investigate the effect using the Pareto analysis technique has on students' academic achievement in their science course and other courses for middle-school students, and to determine students' opinions about the applications made during the research.

Method

This study has been carried out with 52 students studying in a middle school in a province in the Mediterranean region during the 2017-2018 academic year. The study uses the non-layered

objective sampling method and a semi-experimental design. The Ministry of National Education's (2016) pilot survey on the reasons for academic failure was conducted over 450 middle school students at their school. Five items were removed from the questionnaire after the pilot application in consideration of the results from the item analysis of the questionnaire. Cronbach's alpha of internal consistency for the questionnaire has been calculated as 0.84. In cases where the reliability is greater than 0.70-0.80, many sources mention this show the measurement tool to be sufficient for use in investigations to be conducted (Cohen, 2005). Students' science and general academic achievement scores for the 2017 fall and 2018 spring semesters have been taken from the electronic school system with legal permission. The weekly follow-up study form, time management chart (Covey, 2006), and sample course study program (Educational Informatics Network [Eğitim Bilişim Ağı (EBA)], 2017) have been applied to the students in the experimental group. Motivation-enhancing activities are summarized as follows.

A target was set before the students. The students were rewarded and given classroom responsibilities. Students were encouraged to do group work and were praised when they deserved it. Motivational posters were used on the class walls, and students were read personal development books. Students were told success stories and shown motivation-enhancing slides and films.

During the 2018 spring semester, weekly follow-up study forms from the experimental group of students were regularly monitored, and the students were given feedback after the end of the school lessons. The science class had no application on the control group of students aside from the current curriculum. In order to find an answer to the study's first question, the Pareto analysis technique has been applied to the questionnaire for finding reasons for students' academic failure. The findings have been presented to readers with a Pareto analysis chart and graph. In order to find answers to the study's second and third questions, *t*-test results from unrelated samples applied to students' academic achievement scores from the fall and spring semesters of the science class have been presented in the tables. For the study's fourth question, analysis of covariance (ANCOVA) has been applied over the averages of students' academic achievement scores for the fall and spring semesters.

The ANCOVA results are given as a descriptive statistics table and ANCOVA table. Students' opinions on the study's fifth question have been analyzed using content analysis.

Findings

Of the students in this study, 78% stated not being able to use their time well and not knowing efficient study methods. The average and standard deviation values from the experimental group of students' achievement test scores (pretest) have been measured as $\chi = 61.8 \pm 16.5$. The average and standard deviation for the control group of students' achievement test scores (pretest) have been measured as $\chi = 56.7 \pm 19.1$. No significant difference exists between the achievement test pretest scores for the experimental and control groups ($t(50) = 1.032, p = .307$). The average and standard deviation of the experimental group of students' achievement test scores (posttest)

have been measured as $\chi = 65 \pm 19.9$. The average and standard deviation of the control group of students' achievement test scores (posttest) have been measured as $\chi = 52 \pm 17.5$. A significant difference has been found between the achievement test posttest scores for the experimental and control groups ($t(50) = 2.444, p = 0.18, r = 0.327$). Of the experimental group of students, 80% stated not participating in the survey on reasons of academic failure; 60% answered in the affirmative regarding the time management chart; 80% stated practicing the recommended program of study; 80% stated having positive opinions about the weekly follow-up study form.

Discussion

According to the Pareto analysis and chart, 80% of students are observed to be unsuccessful due to lack of time management and motivation, and 20% due to other reasons. The studies on time management and motivation have increased students' academic achievement in the science course. This study has observed the time management and motivation activities applied to the students to have significantly increased their academic achievements in all courses. A majority of students (80%) had previously not participated in the Reasons for Academic Failure Questionnaire. While 60% of the students expressed positive opinions about the time management schedule, 40% had negative thoughts. Students have been seen to apply the sample course form in a large scale (80%), and 80% of the students are seen to have positive thoughts about the weekly follow-up study form.

Giriş

Fen bilimleri, bireylerin doğayı ve doğal olayları inceleyerek yaşadıkları dünyayı tanımalarına katkıda bulunan, doğal çevreyi incelemeye dönük bir süreç ve bu sürecin sonucu oluşan düzenli bilgilerden kurulu sistemli bir bütündür (Durmaz, 2004). Etkili bir fen eğitimi yoluyla öğrenciler araştırmalar yaparlar, ulaştıkları sonuçları deneyimleri ile ilişkilendirerek yorumlayabilirler ve yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözebilirler (Tatar, Kuru, 2014). Ayrıca fen bilimleri dersleri bireylerin gelişimine çeşitli katkılar sağlayabilir (National Research Council-NRC, 2012); Fen bilimleri dersleri mantıksal düşünme ve problem çözüme becerilerinin gelişimi için bireylerin çeşitli deneyimler yaşamalarını sağlar. Fen bilimleri dersleri bireylerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunur.

Diğer taraftan fen bilimleri derslerinin amacı öğrencilerin; yaşadıkları çevreye merak duymalarını sağlamak, gözlemler yapıp yeni keşiflerde bulunarak, bu deneyimlerini düzenli bilgiler haline getirmek, çeşitli teknik ve zihinsel beceriler kazandırmak, fen derslerinden keyif almalarını sağlamak, okula yönelik olumlu tutum geliştirmelerini desteklemektir (Christidou, 2011).

Öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarını olumsuz etkileyen birçok faktörün olduğu bilinmektedir. Fen bilimleri dersinde akademik başarısızlığa neden olan bu faktörler öğrenciler için problem oluşturmaktadır. Bir problem ile karşılaşıldığında, problemin

çözümü konusunda karar almak zor bir süreçtir. Elde edilen veriler sınıflandırılarak karar alma süreci kolaylaştırılabilir. Verilerin sınıflandırılmasında Pareto analizi tekniğinden yararlanılabilir. Bu yöntem yardımıyla öğrencilerin fen bilimleri dersi akademik başarısızlıklarının nedenleri sınıflandırılarak belirlenebilir (Ishikawa, 2015). Vilfredo Pareto yaptığı çalışmalarda önemsiz çoğunluk ve önemli azınlık arasında matematiksel bir modelin olabileceğini keşfetmişti (Mc Cann, 2001). Pareto'nun matematiksel modelinin 80/20 kuralıyla olan bağı, Joseph M. Juran'ın yaptığı gözlemleri yazıya dökmesiyle ortaya çıktı (Craft, Leake, 2002). Juran önemli azınlık %20, önemsiz çoğunluk %80 prensibine Pareto Prensibi ismini verdi (Crawford, 2001).

Zaman değer biçilemez bir kaynaktır. Belirli bir ahenk içinde acımasızca akar gider. Geri dönüşümü mümkün değildir. Herkesin 24 saati, haftada yedi günü vardır. Zamanı ödünç alamayız, biriktiremeyiz, satın alamayız ve değiştiremeyiz. Yapabileceğimiz tek şey sahip olduğumuz zamanı en verimli şekilde kullanabilmektir (Çelik, Soysal & Şimşek, 2016). Pareto Analizi tekniğini (80/20 İlkesini) zaman kullanımına uyguladığımızda şu sonuçlar ortaya çıkar: Bireylerin önemli başarılarının çoğu, zamanının ufak bir kısmında gerçekleşir.

Başarının %80'i kullanılan zamanın %20'sinde yapılır; buna karşılık harcanan zamanın %80'i ürünlerin sadece %20'sini verir (Koch, 2011). Örneğin dünyanın enerji üretiminin yüzde 80'i dünya nüfusunun yüzde 15'i tarafından tüketilir. Trafik tıkanıklarının yüzde 80'i yolların yüzde 20'sinden kaynaklanır. 80/20 ilkesi günlük yaşantımızdaki birçok etkinin yalnızca %20 kadarının gerçekten önemli olduğuna, kişisel zaman yönetimimiz için bu %20'lik kısma ağırlık vermenin gerekliliğini de vurgular (Çağlar, 2017).

Genel olarak motivasyon; "Kişilerin belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere kendi arzu ve istekleri ile davranmaları ve çaba göstermeleri." şeklinde tanımlanmaktadır (Balantekin, Bilgin, 2017). Uğraş (2018) tarafından yapılan araştırmada motivasyon ile öğrencilerin akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğuna tespit edilmiştir. İyi motive olmuş öğrencilerin daha kısa zamanda daha iyi öğrenebildiği gözlenmiştir.

Bu araştırmada öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarısızlıklarının nedenlerini belirlemek için çalışma öncesi öğrencilere akademik başarısızlığın nedenleri anketi uygulanmıştır. Akademik başarısızlığın nedenleri Pareto Analizi Tekniği'ne göre sınıflandırılmıştır. Sınıflandırılan nedenlerin %20'sinin (önemli azınlık-öğrencilerin en çok işaretlediği nedenler) zaman yönetimi ve motivasyon kavramları olduğuna tespit edilmiştir. Pareto analizi tekniği ile belirlenen zaman yönetimi ve motivasyon kavramları çalışmanın konuları olarak seçilmiştir.

Araştırmanın amacı ve araştırma soruları

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinde Pareto analizi tekniği kullanımının öğrencilerin fen bilimleri dersi akademik başarıları üzerine etkisini incelemek ve araştırma boyunca yapılan uygulamalar ile ilgili öğrenci görüşlerini belirlemektir.

Çalışmada şu sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersindeki akademik başarısızlıklarının nedenleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Pareto analizi tekniğiyle belirlenen parametreler doğrultusunda uygulama yapılan deney grubu ile mevcut müfredat uygulanan kontrol grubunun fen bilimleri dersi ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
3. Pareto analizi tekniğiyle belirlenen parametreler doğrultusunda uygulama yapılan deney grubu ile mevcut müfredat uygulanan kontrol grubunun fen bilimleri dersi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
4. Pareto analizi tekniğiyle belirlenen parametreler doğrultusunda uygulama yapılan deney grubu öğrencilerinin uygulama ile ilgili görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma deseni

Bu çalışmada ön test son test eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Yarı deneysel desende deney ve kontrol grupları oluşturulurken grupların rastgele değil de benzer özelliklere sahip deneklerden oluşturulması bu deseni deneysel desenden ayırır (Karasar, 2009). Tam deneysel desen ile yarı deneysel desen arasındaki tek fark öğrencilerin gruplara seçkisiz yolla yerleştirilmesi veya yerleştirilmemesi durumudur (Metin, 2014). Bu çalışmada öğrencilerin seçkisiz bir yolla gruplara alınması sınıfların okul idareleri tarafından oluşturulması nedeniyle mümkün olmamıştır. Eldeki imkânlar doğrultusunda çalışmanın olabildiğince hatalardan arınık olması amacıyla deney ve kontrol grubunu oluşturacak sınıflar arasında seçkisiz atama yapılmıştır. Yarı deneysel desende ön testler uygulama öncesi grupların benzerlik düzeylerini anlamaya yardımcı olurken; son testler ise sonuçlar hakkında fikir yürütmeye katkı sağlamaktadır (Cohen, Monion & Morrison, 2005). Bu çalışmada kullanılan ön test son test eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desenin aşamaları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Ön Test Son Test Eşitlenmemiş Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen

Grup	Ön Test	Uygulama Süreci	Son Test
Deney	Akademik Başarı Testi	Pareto Analizi Tekniği ile Belirlenen Parametreler	Akademik Başarı Testi
Kontrol	Akademik Başarı Testi	Mevcut Müfredat	Akademik Başarı Testi

Çalışma grubu

Bu çalışma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Akdeniz Bölgesi'nde yer alan bir ilimizde öğrenim gören 52 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür.

Çalışmada seçkisiz olmayan tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem ilgilenilen alt grupların özelliklerini göstermek ve bunlar arasında karşılaştırmalar yapabilmek amacıyla alt grupların oluşturulmasından meydana gelir (Büyüköztürk, 2012). Bu araştırmada alt gruplar oluşturulmadan önce okulda bulunan bütün altıncı sınıf şubelerine akademik başarı testi uygulanmıştır. Akademik başarı testi ön test sonuçları göz önünde bulundurularak akademik başarıları birbirlerine en yakın olan iki şube belirlenmiştir (6/E ve 6/G şubeleri). Kura yolu ile bu iki şubeden biri deney grubu (6/E, N:26), diğeri ise kontrol grubu (6/G, N:26) olarak seçilmiştir.

Veri toplama aracı ve uygulama süreci

Çalışmanın verilerinin toplanması sürecinde öğrencilere akademik başarısızlığın nedenleri anketi ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Öğrencilere uygulanan akademik başarısızlığın nedenleri anketi (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016) çalışmanın yapıldığı okulda öğrenim gören 450 ortaokul öğrencisine uygulanarak pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonrası anketin madde analizi sonuçları dikkate alınarak beş madde anketten çıkarılmıştır.

Anketin iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) 0,84 olarak hesaplanmıştır. Güvenirliğin 0,70-0,80'den fazla olduğu durumlarda birçok kaynakta, ölçme aracının yapılan araştırmalarda kullanılması için yeterli olduğundan bahsedilmiştir (Baştürk, 2014). Görünüş ve kapsam geçerliliği için alanında uzman görüşüne başvurularak ankete son şekli verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmede, görüşmenin bazı bölümleri yapılandırılmamış ve öğrencilerin serbestçe cevaplar vermesine imkân sağlayan sorulardan meydana gelmektedir (Erkuş, 2017). Görüşme formu soruları geliştirilirken konu uzmanlarının görüşlerine başvurularak ölçme aracının kullanım amacına uygun olup olmadığı, görüşme formunda yer alan soruların içerik kapsam geçerliliğini sağlayıp sağlamadığı kontrol edilerek gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Çalışmanın nicel verileri İnel (2009) tarafından geliştirilen 'akademik başarı testi' ile toplanmıştır. Akademik başarı testinin ortalama güçlüğü 0.50 olarak bulunmuştur. Ölçeğin KR-20 güvenilirliği 0.89 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik ölçme aracının belli bir özelliğe ilişkin birden fazla ölçüm sonuçları arasındaki tutarlılıktır (Çepni, 2007). Diğeri bir deyişle güvenirlığın, ölçme aracının tutarlılığının göstergesi olduğu söylenebilir (Klein, 1998, Wiersma, 2000). Bilinenlerden yola çıkılarak akademik başarı testinin güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Çalışmanın başlangıcında öğrencilere ön test olarak 'akademik başarı testi' uygulanmıştır. Uygulanan testin sonuçları dikkate alınarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Belirlenen deney ve kontrol gruplarına akademik başarısızlığın nedenleri anketi uygulanmış ve pareto analizi tekniği kullanılarak anket sonuçları yorumlanmıştır.

Pareto analizi tekniği sonuçlarından öğrencilerin ‘motivasyon’ ve ‘zaman yönetimi’ konularında sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Deney grubunda fen bilimleri dersinin işlenmesine ilave olarak “zaman yönetimi” ve “motivasyon” konularına yönelik takviye edici çalışmalar yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerine zaman yönetimi kavramına yönelik zaman yönetimi çizelgesi Covey (2006), haftalık çalışma takip formu, örnek ders çalışma programı (Eğitim Bilişim Ağı, 2017) uygulanmıştır. Motivasyon artırıcı çalışmalar olarak; hedef belirleme, ödüllendirme, öğrencilere sınıf içi sorumluluklar verme, öğrencilerin grup çalışmaları yapmalarını teşvik etme, hak ettiklerinde öğrencilere övgüde bulunma, sınıf panolarında motive edici afişler kullanma, öğrencilerin kişisel gelişim kitapları okumalarını sağlama, öğrencilere yaşanmış başarı hikayeleri anlatma, motivasyon artırıcı slaytlar ve filmler izletme uygulamaları yapılmıştır. Deney grubunda 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi boyunca okul derslerinin bitiminden sonra öğrencilerin haftalık çalışma takip formları düzenli olarak izlenmiş ve öğrencilere gerekli dönütler verilmiştir. Kontrol grubunda fen bilimleri dersinde mevcut müfredatın dışında herhangi bir uygulama yapılmamıştır.

Çalışma sonunda öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarında meydana gelen değişiklikleri gözlemek amacıyla ‘akademik başarı testi’ son test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin yapılan çalışmalar ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla Pareto analizi tekniği ile belirlenen çalışma konularında yapılan takviye edici uygulamalar ile ilgili öğrenci görüşleri dört açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile alınmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunu öğrenciler yazılı olarak doldurmuşlardır. Görüşme formundaki soruların yöneltildiği öğrenciler, uygulamada yer alan öğrenciler arasından rastgele seçilmiştir.

Verilerin analizi

Çalışmanın birinci sorusuna cevap bulmak için öğrencilere uygulanan akademik başarısızlığın nedenleri anketine Pareto analizi tekniği uygulanmıştır. Pareto analizi tekniğinden elde edilen bulgular Pareto analizi tablosu ve Pareto analizi grafiği şeklinde okuyuculara sunulmuştur. Pareto analizi tekniği ile öğrencilerin akademik başarısızlıklarının nedenleri önem derecesine göre sıralanarak bu nedenleri ortadan kaldırıcı çalışmalar öncelik sırasına göre ele alınmıştır. Pareto analizi tekniğine göre kümülatif yüzdede %0-%80 aralığındaki nedenler 1. öncelikli ortadan kaldırılması gereken nedenler, %80-%95 aralığındaki nedenler 2. öncelikli ortadan kaldırılması gereken nedenler, %95-%100 aralığındaki nedenler 3. öncelikli ortadan kaldırılması gereken nedenlerdir (Özcan, 2001). Çalışmanın ikinci ve üçüncü sorusu için öğrencilerin akademik başarı testi puanlarına uygulanan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları tablolaştırılarak gösterilmiştir. Çalışmanın dördüncü sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Öğrenci görüşlerine ilişkin kodlar, temalar ve frekans değerleri tablolar halinde okuyuculara sunulmuştur. Öğrenci görüşlerinin bir kısmına ilgili tablolarda yer verilmiştir. Verilerin tablolaştırılmasında öğrenciler için kod isimler kullanılmıştır (Ö1: Birinci Öğrenci, Ö2: İkinci Öğrenci...).

Bulgular

Çalışmanın birinci sorusu olan ‘Ortaokul öğrencilerinin akademik başarısızlığın nedenleri hakkındaki görüşleri nelerdir’ sorusuna yanıt bulmak için öğrencilerin görüşlerini gösteren Pareto analizi tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 2

Akademik Başarısızlığın Nedenleri Anketine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Pareto Analizi

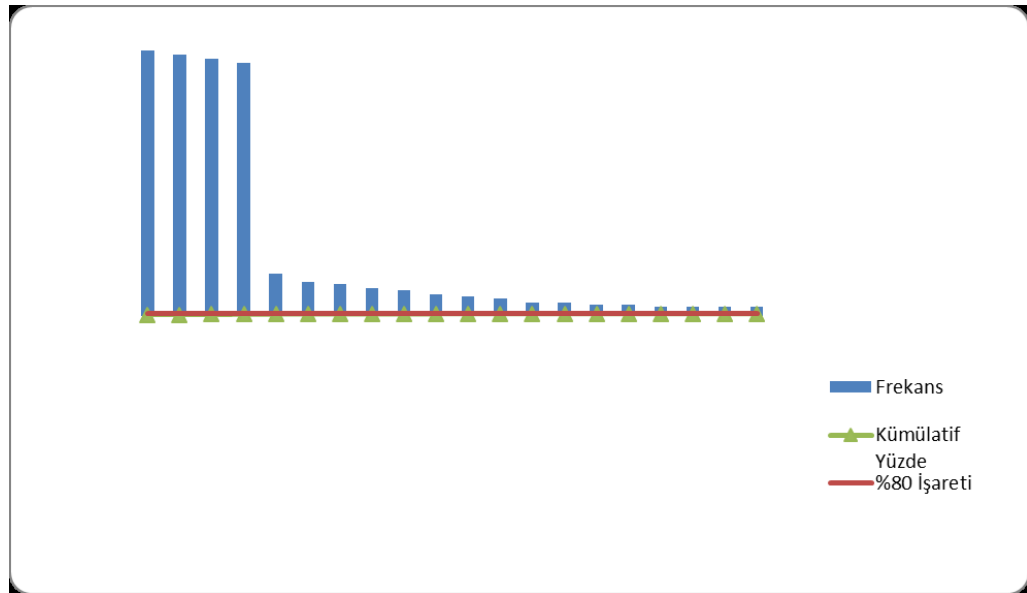
Akademik Başarısızlığın Nedenleri	Frekans	Kümülatif Frekans	Kümülatif Yüzde	%80 İşareti	Öncelik Sırası
1. Zamanımı iyi kullanamıyorum.	126	126	%20	%80	1
2. Zamanımı programlayamıyorum.	124	250	%40	%80	1
3. Verimli ders çalışma yöntemlerini bilmiyorum	122	372	%59	%80	1
4. Dikkatimi derslere veremiyorum.	120	492	%78	%80	1
5. Ailemden ayrı yaşıyorum	20	512	%81	%80	2
6. Ailem beni fazla ihmal ediyor, ilgi göstermiyor.	16	528	%83	%80	2
7. Sınıfta oturduğum sıra dersleri takip etmemi engelliyor.	15	543	%85	%80	2
8. Öğretmenlerimden gerekli ilgiyi göremiyorum.	13	556	%87	%80	2
9. Öğretmenlerim sorularımı cevaplandırmıyorlar.	12	568	%89	%80	2
10. Hayattan beklediğim bir şey yoktur.	10	578	%90	%80	2
11. Okulda işlediğimiz dersler dikkatimi çekmiyor.	9	587	%91	%80	2
12. Ders dışı konularla fazla ilgileniyorum.	8	595	%92	%80	2
13. Çalışmalarım takdir edilmiyor.	6	601	%93	%80	2
14. Çalışma ortamım iyi değildir.	6	607	%94	%80	2
15. Derslerimle ilgili amaçlarıma ulaşmak için sıkı çalışmamam yüzünden.	5	612	%95	%80	2
16. Çalışmayı fazla sevmiyorum.	5	617	%96	%80	3
17. Derslerimle ilgili değilim.	4	621	%97	%80	3
18. Okulda öğrendiğim konuları tekrar edemiyorum.	4	625	%98	%80	3
19. Okulda verilen ödevler çok fazla.	4	629	%99	%80	3

20. Okulda işlenen konularla ilgili alıştırmayı yapamıyorum.	4	633	%100	%80	3
Toplam		10652	%1667		

Tablo 2 incelendiğinde öğrenci görüşlerine göre akademik başarısızlığın nedenlerinin ilk sırasında zamanımı iyi kullanamıyorum ($f:126$) gelmektedir. Kümülatif yüzde değerleri dikkate alındığında ilk dört neden akademik başarısızlık nedenlerinin %78'ini oluşturmaktadır. Tablodaki kümülatif yüzde değerleri dikkate alınarak 1. Öncelikli giderilmesi gereken nedenler olarak ilk dört neden ele alınmıştır. %80-%95 kümülatif yüzde değerleri arasında bulunan nedenler 2. öncelikli giderilmesi gereken nedenlerdir.

%95-%100 kümülatif yüzde değerleri arasında yer alan nedenler 3. öncelikli giderilmesi gereken nedenler olarak belirlenmiştir. Tablodan 2. ve 3. öncelikli giderilmesi gereken akademik başarısızlık nedenlerinin frekanslarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir.

Akademik başarısızlığın nedenleri anketine ilişkin pareto analizine ait pareto grafiği aşağıda Şekil 1. de gösterilmiştir.



Şekil 1. Akademik başarısızlığın nedenleri anketine ilişkin pareto grafiği.

Şekil 1. incelendiğinde %80 işareti çizgisi ile kümülatif yüzde çizgisinin birleştikleri noktanın altında kalan ilk dört neden öğrencilerin akademik başarısızlıklarının nedenlerinin %80'ini, birleşim noktasının üzerinde kalan nedenler ise akademik başarısızlık nedenlerinin %20'sini meydana getirmektedir.

Çalışmanın ikinci sorusu olan ‘Pareto analizi tekniğiyle belirlenen parametreler doğrultusunda uygulama yapılan deney grubu ile mevcut müfredat uygulanan kontrol grubunun fen bilimleri dersi ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır’ sorusuna yanıt bulmak için uygulanan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları tablo 3 de verilmiştir.

Tablo 3

Fen Bilimleri Dersindeki Akademik Başarı Puanlarının Zaman Yönetimi ve Motivasyon ile İlgili Çalışmalara Göre Ön Test İlişkisiz Örneklem T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	M	s	sd	t	p
Deney Grubu	26	61,8	16,5	50	1,032	0,307
Kontrol Grubu	26	56,7	19,1	50	1,032	0,307

* $p < ,05$ anlamlılık düzeyinde hesaplanmıştır.

Tablo 3’de görüldüğü gibi zaman yönetimi ve motivasyon ile ilgili çalışmalar yapılan öğrencilerin (deney grubu) fen bilimleri dersi akademik başarı ön test puan ortalaması ($X=61,8$, $Std. Sapma=16,5$), mevcut müfredatın uygulandığı öğrencilerin (kontrol grubu) fen bilimleri dersi akademik başarı ön test puan ortalaması ($X=56,7$, $Std. Sapma=19,1$) olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki fark anlamlı değildir. $t(50)=1,032$, $p=,307$.

Çalışmanın üçüncü sorusu olan ‘Pareto analizi tekniğiyle belirlenen parametreler doğrultusunda uygulama yapılan deney grubu ile mevcut müfredat uygulanan kontrol grubunun fen bilimleri dersi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır’ sorusuna cevap bulmak için uygulanan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları tablo 4 de gösterilmiştir.

Tablo 4

Fen Bilimleri Dersindeki Akademik Başarı Puanlarının Zaman Yönetimi ve Motivasyon ile İlgili Çalışmalara Göre Son Test İlişkisiz Örneklem T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	M	s	sd	t	p
Deney Grubu	26	65	19,9	50	2,444	0,018
Kontrol Grubu	26	52	17,5	50	2,444	0,018

* $p < ,05$ anlamlılık düzeyinde hesaplanmıştır.

Tablo 4’de görüldüğü gibi zaman yönetimi ve motivasyon ile ilgili çalışmalar yapılan öğrencilerin (deney grubu) fen bilimleri dersi akademik başarı son test puan ortalaması ($X=65$, $Std. Sapma=19,9$) mevcut müfredatın uygulandığı öğrencilerin (kontrol grubu) fen bilimleri dersi akademik başarı son test puan ortalamasından ($X=52$, $Std. Sapma=17,5$) yüksektir. Ortalamalar arasındaki fark anlamlıdır. $t(50)=2,444$, $p=,018$ ve $r = 0,327$. Hesaplanan r değeri orta etki olarak kabul edilmektedir. Fen bilimleri dersindeki akademik başarıya ilişkin puanlardaki varyansın %32’sini zaman yönetimi ve motivasyon ile ilgili çalışmalar açıklamaktadır.

Çalışmanın dördüncü sorusu olan 'Pareto analizi tekniğiyle belirlenen parametreler doğrultusunda uygulama yapılan deney grubu öğrencilerinin uygulama ile ilgili görüşleri nelerdir' sorusuna cevap bulmak için öğrenci görüşlerine uygulanan içerik analizi yönteminin sonuçları tablolştırılmış ve frekans-yüzde değerlerine aşağıdaki tablolarda yer verilmiştir.

Tablo 5

Daha Önce Akademik Başarısızlığın Nedenleri Anketine Katıldın Mı?

Kodlar	Öğrenci İfadeleri	f	%
Evet	Bir kez katıldım (Ö2, Ö8)	2	20
Hayır	Katılmadım (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10)	8	80

Tablo 5 de öğrencilerin 8'i (%80) daha önce akademik başarısızlığın nedenleri anketine katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden 2'si (%20) daha önce akademik başarısızlığın nedenleri anketine katıldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 6

Zaman Yönetimi Çizelgesi Hakkında Ne Düşünüyorsun?

Kodlar	İfadeler	f	%	Öğrenci İfadeleri
Olumlu Düşünceler	Eğlenceli olacağını düşündüm.	1	10	İlk defa zamanımı yönetebileceğimi düşündüm (Ö6)
Olumlu Düşünceler	Hoşuma gitti	1	10	Çok dikkatimi çekti (Ö5).
Olumlu Düşünceler	Dikkatimi çekti.	1	10	Yapmaktan keyif aldım (Ö7).
Olumlu Düşünceler	Zamanımın değerli olduğunu kavradım.	3	30	Zamanla ilgili farkındalığımı artırdı (Ö3).
Olumsuz Düşünceler	Dikkatimi çekmedi.	1	10	Zaman akıp gider diye düşündüm (Ö2).
Olumsuz Düşünceler	Zorlandım.	1	10	Çizelgeyi yapmakta zorlandım (Ö10).
Olumsuz Düşünceler.	Zamanımı yönetemeyeceğimi düşündüm	2	20	Zamanı yönetemeyiz (Ö8).

Tablo 6 da zaman yönetimi çizelgesi hakkında ne düşünüyorsun açık uçlu sorusuna öğrenciler %60 sıklıkta olumlu görüş belirtirken; %40 sıklıkta olumsuz görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğu zaman yönetimi çizelgesi ile ilgili; zamanlarını kontrol edebileceklerini, çizelgenin dikkatlerini çektiğini, daha önce zamanı yönetebileceklerini düşünmediklerini, çizelgenin zaman ile ilgili farkındalığı artırdığını ifade etmişlerdir. Zaman yönetimi çizelgesi hakkında olumsuz görüş bildiren öğrenciler; zamanın kontrol edilemeyeceğini ve çizelgeyi oluşturmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 7*Örnek Ders Çalışma Programını Uyguladın Mı?*

Kodlar	Öğrenci İfadeleri	f	%
Uyguladım	Programı çalışma boyunca uyguladım (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö7).	6	60
Kısmen Uyguladım	Çoğu zaman programı uyguladım (Ö10, Ö6).	2	20
Uygulamadım	Programı uygulamadım (Ö9, Ö2).	2	20

Tablo 7 de örnek ders çalışma programını uyguladın mı açık uçlu sorusuna öğrencilerin % 60'ı çalışma boyunca programı uyguladıklarını, öğrencilerin %20'si programı çoğu zaman uyguladıklarını; öğrencilerin %20'si ise programı uygulamadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 8*Haftalık Çalışma Takip Formu Hakkındaki Düşüncelerin Nelerdir?*

Kodlar	İfadeler	f	%	Öğrenci İfadeleri
Olumlu Düşünceler	Tekrarlarımı düzenli bir şekilde yapmama yardımcı oldu.	2	20	Bu form sayesinde düzenli tekrar yaptığımı farkettim(Ö1).
Olumlu Düşünceler	Ders çalışma saatlerimi ayarlayabilirim.	2	20	Artık ders çalışma saatlerimi ayarlayabiliyorum(Ö10).
Olumlu Düşünceler	Günlük ve haftalık ne kadar çalıştığımı görebiliyorum.	4	40	Günlük ve haftalık kaç saat ders çalıştığımı biliyorum (Ö7).
Olumsuz Düşünceler	Sıkıldım.	1	10	Her gün ders çalışmak zorumagidiyor (Ö9).
Olumsuz Düşünceler	Her gün çalışmakta zorlandım.	1	10	Sürekli ders çalışmaktan bıktım (Ö2).

Tablo 8 de haftalık çalışma takip formu hakkındaki düşüncelerin nelerdir açık uçlu sorusuna öğrenciler %80 sıklıkta olumlu düşüncelere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %20'si haftalık çalışma takip formu hakkında olumsuz düşüncelere sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin büyük bir kısmı haftalık çalışma takip formunun düzenli ders çalışmaya, düzenli tekrar yapmaya, ders çalışma saatlerini ayarlamaya ve günlük-haftalık ders çalışma saatlerini bilmeye yardımcı olduğundan söz etmişlerdir. Olumsuz görüş bildiren öğrenciler; her gün ders çalışmakta zorlandıklarından ve sürekli ders çalışmaktan bıktıklarından bahsetmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada yapılan Pareto analizine göre; öğrencilerin zamanı etkili kullanamadıkları ve motivasyon eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Macan, Shahani, Dipboye ve Phillips (2013) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki, zaman yönetimi ile stres arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yurtdışında sıkça yapılan 'zaman yönetimi' ve 'motivasyon' programlarına katılan öğrencilerin akademik başarılarının büyük oranda arttığı söylenmektedir (Eldeliklioğlu, 2008). Genel olarak

öğrencilerin zamanlarını verimli kullanarak ve motivasyonlarını artırarak etkili öğrenmeyi başarabileceği söylenebilir (Ünal, Sürücü, 2018). Bu çalışmada yapılan Pareto analizine göre; öğrencilerin zamanı etkili kullanamadıkları ve motivasyon eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Araştırmamızda zamanı etkili kullanan ve motive olmuş öğrencilerin akademik başarılarının anlamlı bir şekilde arttığı tespit edilmiştir.

Birinci araştırma sorusuna ilişkin sonuç

‘Ortaokul öğrencilerinin akademik başarısızlığın nedenleri hakkındaki görüşleri nelerdir’ sorusuna cevap bulmak için çalışmanın başında öğrencilere uygulanan akademik başarısızlığın nedenleri anketi üzerine Pareto analizi tekniği kullanılmıştır. Pareto analizi tekniğine göre öğrencilerin ankete verdikleri yanıtlar sınıflandırılmış, Pareto analizi tablosuna ve Pareto grafiğine dönüştürülmüştür. Pareto analizi tablosu ve Pareto grafiğine göre öğrencilerin %80’inin zaman yönetimi ve motivasyon eksikliklerinden dolayı başarısız oldukları; %20’sinin ise diğer nedenlerden dolayı başarısız oldukları gözlenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun (%80) belirttiği akademik başarısızlık nedenlerinin bütün nedenler içindeki oranının %20 olduğu görülmüştür. Pareto analizi tablosu ve Pareto grafiğinden ulaşılan bu sonuçlar dikkate alınarak zaman yönetimi ve motivasyon konularında uygulamalar yapılmıştır.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin sonuç

‘Pareto analizi tekniğiyle belirlenen parametreler doğrultusunda uygulama yapılan deney grubu ile mevcut müfredat uygulanan kontrol grubunun fen bilimleri dersi ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır’ sorusunu cevaplamak için yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçlarına göre çalışma yapılan öğrencilerin (deney grubu) fen bilimleri dersi akademik başarı ön test puan ortalamaları ($M=61,8$; $Std. Sapma=16,5$) ile mevcut müfredatın uygulandığı öğrencilerin (kontrol grubu) fen bilimleri dersi akademik başarı ön test puan ortalamaları ($M=56,7$; $Std. Sapma=19,1$) arasında $p<,05$ anlamlılık düzeyinde bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>,05$). Bu sonuca göre öğrencilerin çalışma öncesi fen bilimleri dersi akademik başarılarının benzer olduğu söylenebilir.

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin sonuç

‘Pareto analizi tekniğiyle belirlenen parametreler doğrultusunda uygulama yapılan deney grubu ile mevcut müfredat uygulanan kontrol grubunun fen bilimleri dersi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır’ sorusuna cevap bulmak için yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçlarına göre çalışma yapılan öğrencilerin (deney grubu) fen bilimleri dersi akademik başarı son test puan ortalamalarının ($M=65$; $Std. Sapma=19,9$), mevcut müfredatın uygulandığı öğrencilerin (kontrol grubu) fen bilimleri dersi akademik başarı son test puan ortalamalarından ($M=52$; $Std. Sapma=17,5$) anlamlı düzeyde ($p<,05$) yüksek olduğu görülmüştür. Zaman yönetimi ve motivasyon ile ilgili yapılan çalışmalar öğrencilerin fen bilimleri dersi akademik başarılarını artırmıştır.

Üniversite öğrencileri üzerinde akademik başarı ve zaman yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bazı çalışmalar da (Nelson & Nelson, 2003) ulaşılan sonuçlar, zamanı etkili kullanan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğunu göstermiştir. Bu çalışmanın bulguları bahsedilen çalışmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin sonuç

'Pareto analizi tekniğiyle belirlenen parametreler doğrultusunda uygulama yapılan deney grubu öğrencilerinin uygulama ile ilgili görüşleri nelerdir' sorusuna cevap bulmak için öğrencilerin çalışma ile ilgili görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin çoğunluğunun (%80) daha önce akademik başarısızlığın nedenleri anketine katılmadıkları görülmüştür.

Öğrencilerin %60'ı zaman yönetimi çizelgesi hakkında olumlu düşünceler belirtirken; %40'ı olumsuz düşüncelere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin örnek ders çalışma formunu büyük oranda (%80) uyguladıkları görülmüştür. Haftalık çalışma takip formu hakkında öğrencilerin %80'inin olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmüştür.

Öneriler

Yapılacak çalışmalarda öğrencilerin akademik başarısızlıklarının nedenleri belirlenerek, akademik başarısızlığın nedenlerini ortadan kaldıracı çalışmalar yapılabilir. Akademik başarısızlığın birçok nedeni olabilir. Akademik başarısızlığın nedenlerinin tamamına yoğunlaşarak akademik başarıyı artırmak mümkün görünmemektedir. Bu noktada öğrencilerin en çok ihtiyaç duyduğu çalışmalara yoğunlaşarak akademik başarıyı artırmaya çalışmak zamandan ve emekten tasarruf sağlayabilir. Pareto analizi tekniği, eğitimde görülen sorunlara neden olan unsurların önem derecesine göre sıralanması ve alınması gereken önlemlerin hangi nedenler üzerinde yoğunlaşması gerektiğini gösteren bir teknik ve karar alma aracıdır (Erbaş, Kolak, 2015). Pareto analizi tekniği öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarısızlıklarının nedenlerini önem derecesine göre sıralayıp; bu nedenlerin % 20'si üzerinde yapılacak çalışmalar ile öğrencilerin fen bilimleri dersi akademik başarılarının artırılmasında kullanılabilir.

Pareto analizi tekniğini kullanmak emek ve zamandan tasarruf sağlayarak çalışmanın verimliliğini artırabilir. Zaman yönetimi ile ilgili çeşitli uygulamalar yapılabilir. Örneğin; öğrencilerden bir saatlerini, bir günlerini, bir haftalarını, vs. planladıkları afişler hazırlamaları istenebilir. Motivasyon uygulamaları içinse ders dışındaki zamanda slayt, film, gezi vs. ihtiyaç duyulabilir. Öğrencilerin çalışma zamanlarının günlük-haftalık-aylık takip edilmesi çalışmanın verimliliğini artırabilir.

Kaynaklar

- Balantekin, Y., Bilgin A. (2017). ARCS motivasyon modelinin öğrencilerin motivasyonlarına, tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi. *İlköğretim Online*, 16(1), 161-177. doi: 10.17051/io.2017.04081
- Baştürk, S. (2014). Ölçme araçlarının taşınması gereken nitelikler. S. Baştürk (Ed.), Eğitimde

- Ölçme ve Değerlendirme (sf. 21-54). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Demirel, F., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Kılıç Çakmak, E. (2012). Örneklemeye yöntemleri. Büyüköztürk, Ş. (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 79-100). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Christidou, V. (2011). Interest, attitudes and images related to science: Combining students' voices with the voices of school Science, teachers, and popular science. *International Journal of Environmental & Science Education Vol. 6, No. 2, April 2011, 141-159.*
- Cohen, L., Monion, L. & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education (5 th Edition)*. London, New York: Routledge Falmer.
- Covey, S. R. (2006). *Önemli işlere öncelik*. (Çev. Ed. Deniztekin, O.) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Craft, R., Leake, C. (2002). The Pareto principle in organizational decision making. *Management Decision*. 40(8),729-733. doi: 10.1108/002.517.40210437699
- Crawford, W. (2001). Exceptional institutions: libraries and the Pareto principle. *American Libraries*, 32(6), 72-74. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/25645949>
- Çağlar, S. (2017). Matematikğin büyüdü dünyası. Zihin açan yazılar. <<https://www.matematiksel.org>>pareto-analizi-8020-prensibi> adresinden edinilmiştir.
- Çelik, A., Soysal, A., & Şimşek, M.,Ş. (2016). Zaman Yönetimi. Yönetmel Zamanda Etkinlik. Eğitim Yayınevi. 1. Baskı. ISBN-10:605.983.1666.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon. Celepler Matbacılık.
- Durmaz, H. (2004). Nasıl bir fen eğitimi istiyoruz? *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 83(84), 38-40.
- Eğitim Bilişim Ağı. (2017). Doküman. Milli Eğitim Bakanlığı. <<http://www.eba.gov.tr/dokuman>> adresinden edinilmiştir.
- Eldeliklioğlu, J. (2008). Ergenlerin zaman yönetimi becerilerinin kaygı, yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 656-663.
- Erbaş, A., Kolak, F. (2015). Toplam kalite yönetiminin muhasebe eğitimine uygulanması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (23). <<http://dergipark.gov.tr/dpusbe/issue/4765/65509>> adresinden edinilmiştir.
- Erkuş, A. (2017). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- İnel, D. (2009). *Fen ve Teknoloji Dersinde Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemi Kullanımının Öğrencilerin Kavramları Yapılandırma Düzeyleri, Akademik Başarıları ve Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algıları Üzerindeki Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir. <https://tez.yok.gov.tr> adresinden edinilmiştir.
- Ishikawa, K. (2015). *Guide to quality control*. Plains, W. (Ed.), N.Y: Kraus International Publications. <<https://books.google.com.tr>> books> adresinden edinilmiştir.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Klein, S. P. (1998). Standards for Teacher Tests. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 12 (2) , 123-138.
- Koch, R. (2011). *80/20 İlkesi: Daha azıyla daha çoğunu elde etmenin sırrı*. (Çev. Ed. Kerem Özdemir) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L., & Phillips, A. P. (2013). College students' time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 760-768. doi:10.1037/0022-0663.82.4.760

- Mc Cann, D. (2001). 80-20 Vision. *Dairy Industries International*, 66(9), 25.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). Akademik başarısızlığın nedenleri anketi. <<http://www.eba.gov.tr/arama/paylasim?q=anket>> adresinden edinilmiştir.
- Metin, M., 2014. *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- National Research Council (2012). National science education standards. Washington, DC: National Academies Press. Retrieved from <http://www.nap.edu/catalog/4962.html>
- Nelson, D. B., Nelson, K. W. (2003). *Emotional intelligence skills significant factors in freshmen achievement and retention*. Paper Presented at the American Counselling Association Conference. Anaheim, CA.
- Özcan, S. (2001). İstatistiksel proses kontrol tekniklerinden Pareto analizi ve çimento sanayinden bir uygulama. *Cumhuriyet Üniversitesi: İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(2), 151-174.
- Ünal, A., Sürücü, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 8 (14).
- Tatar, N, Kuru, M . (2014). Fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (31), 147-158. <<http://dergipark.gov.tr/hunefd/issue/7807/102404>> adresinden edinilmiştir.
- Uğraş, M. (2018). Yedinci sınıf öğrencilerinin motivasyon ile öz yeterlik inançlarının fen bilimleri dersindeki başarılarıyla ilişkisinin incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 495-508.
- Wiersma, W. (2000). *Research Methods in Education:An Introduction*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, A Pearson Education Company.

Ekler

Sevgili öğrenciler;

Bu çalışmanın amacı, ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörleri ortaya koymaktır. Ankette bulunan sorulara vereceğiniz cevaplar saklı tutulacak ve tamamen bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Anket sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için soruları samimi ve doğru olarak yanıtlamanız gerekmektedir.

Lütfen anket üzerine isim yazmayınız.

Akademik Başarısızlığın Nedenleri Anketi

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1) Ailemden ayrı yaşıyorum.				
2) Ailem beni fazla ihmal ediyor, ilgi göstermiyor.				
3) Sınıfta oturduğum sıra dersleri takip etmemi engelliyor.				
4) Öğretmenlerimden gerekli ilgiyi göremiyorum.				
5) Öğretmenlerim sorularımı cevaplandırmıyorlar.				
6) Hayattan beklediğim bir şey yoktur.				
7) Okulda işlediğimiz dersler dikkatimi çekmiyor.				
8) Ders dışı konularla fazla ilgileniyorum.				
9) Dikkatimi derslere veremiyorum.				
10) Verimli ders çalışma yöntemlerini bilmiyorum.				
11) Çalışmalarım takdir edilmiyor.				
12) Zamanımı iyi kullanamıyorum.				
13) Çalışma ortamım iyi değildir.				
14) Derslerimle ilgili amaçlarıma ulaşmak için sıkı çalışmamam yüzünden.				
15) Çalışmayı fazla sevmiyorum.				
16) Derslerimle ilgili değilim.				

17) Zamanımı programlayamıyorum.				
18) Okulda öğrendiğim konuları tekrar edemiyorum.				
19) Okulda verilen ödevler çok fazla.				
20) Okulda işlenen konularla ilgili alıştıırma yapamıyorum.				

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

- Daha önce akademik başarısızlığın nedenleri anketine katıldın mı?
- Zaman yönetimi çizelgesi hakkında neler düşünüyorsun?
- Örnek ders çalışma programını uyguladın mı?
- Haftalık çalışma takip formu hakkındaki düşüncelerin nelerdir?

Haftalık Çalışma Takip Formu

1. GÜN Pazartesi	
2. GÜN Salı	
3. GÜN Çarşamba	

4. GÜN Perşembe	
5. GÜN Cuma	
6. GÜN Cumartesi	
7. GÜN Pazar	

S. R. COVEY'İN ZAMAN YÖNETİMİ ÇİZELGESİ

	Acil	Acil Değil
Önemli		
Önemli Değil		

Psikolojik Dayanıklılık için Boylamsal Bir Ölçme Modeli: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama

A Longitudinal Assessment Design for Modeling College Students' Psychological Resilience

Derya AKBAŞ* 
Nilüfer KAHRAMAN** 

Öz

Araştırmacıların, ilgilendikleri özelliklerin zaman içinde değişip değişmediği ve bireylerin içinde buldukları koşullardan etkilenip etkilenmediği sorularına verecekleri cevaplar, araştırma sonucunda yaptıkları çıkarımların geçerliği açısından oldukça önemlidir. Eğer bir özellik için alınan ölçümlerin zaman içinde değişmesi bekleniyorsa, kullanılan ölçme ve değerlendirme yönteminin bu değişkenliği yakalayabilmesi için uyumlu hale getirilmesi yani bir süreç olarak planlanması gerekmektedir. Bu çalışma, bu amaçla, yani zaman içerisinde değişim/gelişim göstermesi beklenen özelliklerin ölçülmesinde kullanılabilecek, boylamsal bir ölçme modeli önermektedir. Model, psikolojik dayanıklılık için geliştirilen boylamsal bir ölçme deseninin çalışıldığı bir uygulama üzerinden örneklendirilmiştir. Yaşanan zorlukların ölçme sürecine dâhil edildiği ve bireylerin sekiz hafta boyunca çevrimiçi olarak izlendiği boylamsal bir çalışmadan elde edilen bulgular, haftalık ölçümler (tek tek) ve zaman serisi ölçümler (sekiz haftalık uygulama) karşılaştırılarak tartışılmıştır. Tek uygulamalar için ayrıca, Kısa Psikolojik Dayanıklılık ve Connor-Davidson Psikolojik Dayanıklılık Ölçekleri kullanılmıştır. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden, gönüllü olan katılımcıların olduğu çalışma grubundan toplanan veriler göstermiştir ki, bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri zaman içinde değişmekle birlikte, bu değişim yaşanan bir zorluk sonrası tepki örüntülerinde gözlenen farklılaşmadan kaynaklanabilmektedir. Tek-seferlik ölçümler kullanıldığında gözlenmesi mümkün olmayan, ancak sekiz haftalık ölçümler üzerinden ayırma analizi ile çalışılan bu örüntüler göstermiştir ki, öğrenciler, kuramsal olarak da desteklenebilecek şekilde, yeterlik, savunmasızlık, dayanıklılık ve uyumsuzluk olarak adlandırılacak dört ayrı alt gruba ayrılmaktadırlar. Uygulamanın da

* Arş. Gör. Derya Akbaş, Adnan Menderes Üniversitesi, E-posta: derya.akbas@adu.edu.tr

** Doç. Dr. Nilüfer Kahraman, Gazi Üniversitesi, E-posta: nkahraman6@gmail.com

örneklendirdiği gibi, boylamsal olarak tasarlanacak ölçme modelleri, tek seferlik uygulamaları ve ilgili ikincil değişkenleri de içerecek şekilde genişletilebilirler. Böylece, ölçmeye konu olan özelliklerin yapılarındaki dinamikliği yansıtabilecek ölçme sonuçları elde edilebilecektir.

Anahtar kelimeler: Psikolojik dayanıklılık, boylamsal, ölçme, birey, farklılık.

Abstract

The purpose of this research was to evaluate the usefulness of a longitudinal assessment design in obtaining diagnostically meaningful measurements for affective competencies that show variance over time. Application data were collected as a part of a larger longitudinal study investigating emotional aspects of learning for college students and included weekly self-ratings of 80 students over eight consecutive weeks about how resilient they felt and whether they were experiencing any serious life difficulties at that time. For comparative purposes, the students were also asked to respond to two additional resilience scales, namely, the Brief Resilience and the Connor-Davidson Resilience Scales. The results show that the eight-week longitudinal assessment design was especially useful for describing how the construct of resilience operated differently across individuals and subgroups depending on whether they were going through a challenging life experience. Overall, the findings support the argument that the measurements obtained using a repeated or longitudinal assessment design can be more informative about the nature of the constructs being measured as a process than those obtained using the conventional one-time only assessments. Researchers are recommended to use longitudinal assessment models to improve the accuracy of their findings when assessing affective skills or any other skills that might be prone to intra-person or over-time variance.

Keywords: Psychological resilience, longitudinal, assessment, individual, differences.

Summary

Introduction

At least three components exist that one needs to focus on while examining the sources of variance and other dynamics associated with human behaviors: personal characteristics, situations, and behaviors. Each one may change as a function of the other two components (Funder, 2006). Therefore, monitoring, observing, and testing the various situations that one experiences are essential for researchers interested in human behaviors due to the possible interactions and to extend their inferences within this context in order to infer possible individual differences. Using measurement models that allow one to observe the attributes that may change/develop over time or over situations is crucial for capturing the dynamism of individual behavior. Resilience is a construct over which various factors may exert influences that cause individuals to behave differently or in a certain way across differing situations and over time (Masten, Cutuli, Herbers, & Reed, 2009; Werner, 2013; Werner & Smith, 1992). Although many researchers see resilience as a dynamic construct, the majority of research studies to date have used cross-sectional assessment designs (one-time only, or pretest/posttest designs; Collie et al., 2017; Bonanno, Galea, Bucciarelli, & Vlahov, 2007). Measuring dynamic constructs using only one – or two-time assessments may

provide a glimpse into the phenomena, but similar to using a photograph versus a video clip of an extended time frame to describe an event happening, its narrative power is limited.

The validity of interpretations based on cross-sectional data alone are also subject to serious limitations, for these cannot convey neither what happens over time properly nor what other happenings in the subjects' lives may be enacted in the process that influence the outcome. The validity of inferences made using cross-sectional measurements may also suffer greatly when the psychological constructs of interest are known to be subject to change over time, yet the hypothesis to be tested assumes no intra-personal change will occur over time.

Regardless of the particular context, one-time measurements of psychological constructs are expected to overlook time-related information that may be crucial for capturing some important aspects of change and individual differences. This study focuses on the issue from a measurement perspective and uses data collected for psychological resilience to illustrate how using a longitudinal assessment design can help when time is a viable factor for the construct of interest. The illustrative data come from a larger prospective study and include several sets of measurements, some of which are one-time assessments for comparative purposes only.

Method

Participants. The data in the study have been collected over eight weeks in the fall 2016 semester from the students at Gazi University's Faculty of Education who had asked to voluntarily complete an on-line survey application.

Measures.

Duygu Cetveli Scale. The participants have been asked to state their emotional moods and resilience levels for that moment using the Duygu Cetveli ([Emotion Ruler]; citation) application, which is active only at the beginning of the week and lasts eight weeks. The ratings on the scale range from 1 (none or barely) to 5 (highly). The participants have also been asked to state any adversities they have experienced and their exposure levels over the past week.

Brief Resilience Scale. This scale, developed by Smith et al. (2008), is used to measure resilience and consists of six items. It is a 5-point Likert-type scale ranging from Strongly Disagree = 1 to Strongly Agree = 5. The scale was adapted into Turkish by Doğan (2015).

Connor-Davidson Resilience Scale. The original version of the scale adapted by Connor and Davidson (2003) has 25 items. However, the 10-item version revised by Campell-Sills and Stein (2007) is used in this study. The scale was adapted into Turkish by Kararımak (2010).

Procedure. Firstly, the resilience scores obtained using the repeated and one-time measures were compared to one another; meanwhile, the scores obtained from the one-time measures have been compared to each other using graphs. In addition to the graphs, the resilience scores collected from the repeat measures were compared with the one-time measures using the paired sample t-test. Secondly, participants were grouped according to the model suggested by Masten

et al. (2009), and the scores obtained with the one-time measurements by the individuals in those four groups were compared. Discriminant analysis has been performed in order to predict the groups determined by repeated measures of individuals as competency, vulnerability, resiliency, and maladaptation. Lastly, Pearson correlation coefficients have been calculated to examine the relationship between resilience and the characteristics of perseverance, motivation, and adaptation.

Findings

The relationship between the scores obtained from the one-time measurements of Connor-Davidson (Resilience 2) and Brief Resilience Scale (Resilience 1) have been found to be significant, positive, and moderate ($r = .575$, $p < .01$). In addition, the scores obtained from the Connor-Davidson Resilience Scale are higher ($M = 3.49$, $SD = .66$) than the Brief Resilience Scale ($M = 3.03$, $SD = .77$; $t = -6.11$, $p < .01$).

When comparing the repeated resilience scores from four participants to one another, the resilience levels of the participants changed over time with respect to the adversity experienced.

In addition, a significant difference is present between the mean from the one-time Connor-Davidson ($M = 3.45$, $SD = .66$) and the mean from the repeated measurements ($M = 2.94$, $SD = .77$) with respect to the paired samples t-test ($t = -6.137$, $p < .01$). However, no significant difference exists between the mean from the one-time Brief Resilience Scale ($M = 3.00$, $SD = .75$) and the mean from the repeated measurements ($t = -0.544$, $p > .01$).

The scores gained using the one-time or repeated measures made no difference in terms of assigning participants to the groups of competency and resiliency with high resilience levels; however, it did make a difference while assigning participants to the groups of maladaptation and vulnerability with low resilience levels. In addition, the classification accuracy has been estimated as 84.9% for the participants with respect to the discriminant analysis using repeated scores, which has been used to determine group membership; these scores indicate the model to have efficiency.

The correlation has been calculated between the repeated resilience scores and characteristics that may relate to resilience (e.g., motivation, perseverance, and adaptation). The relationship between the repeated resilience scores and the repeated perseverance, adaptation, and motivation scores is indicated to be moderate or high and significant over time.

Discussion

Using the resilience data, this research has exemplified the usefulness of a longitudinal assessment design in obtaining diagnostically meaningful measurements for constructs that change over time.

The results show the longitudinal assessment design to be useful in identifying both intra-individual differences and inter-individual differences. Overall, the findings support the argument that scores obtained using a repeated assessment design can be more informative than one-time assessments for constructs that may change over time or over situations. The longitudinal assessment model consisting of repeated measures has provided inferences that are more realistic by allowing the researcher to observe the patterns in an individual's responses, which is a sign of intra-individual differences. Researchers are recommended to use longitudinal assessment designs for improving the accuracy of their findings when assessing constructs that might be prone to intra-individual or time-based variances.

Giriş

İnsan davranışları ile ilgili değişkenlerin kaynağı ve dinamiği çalışılırken eş zamanlı olarak odaklanılması gereken en az üç temel parça vardır: bireysel özellikler, durumlar ve davranışlar. Bu parçalardan her biri, diğer ikisinin bir fonksiyonu olarak değişebilmektedir. (Funder, 2006). Bazı davranışların, diğerlerine göre, bireysel özellik ve durum etkileşimlerine karşı daha hassa olmaları oldukça muhtemeldir (Brug vd., 2004). Bu sebeple, insan davranışlarını çalışan araştırmacıların; ilgilendikleri özellikler ile ilgili birey davranışlarını incelerken, bu davranışların etkileşim içinde olduğu yaşam durumlarını izlemeleri, muhtemel etkileşimler için test etmeleri ve çıkarımlarını bu bağlamda genişletmeleri oldukça önemlidir (Avey, Luthans ve Mhatre, 2008; Carpenter ve Robertson, 1999; Rindfleisch, Malter, Ganesan ve Moorman, 2008). Literatürde farklı alanlarda yapılan çalışmalara bakıldığında, ilgilenilen değişkenin yapısını incelemek adına tek-sefer ölçümlere dayalı kesitsel çalışmalar ile tekrarlı ölçümleri içeren boylamsal çalışmaların sonuçlarının karşılaştırıldığı görülmektedir (Cacioppo, Hughes, Waite, Hawkley ve Thisted, 2006; Klomek, Sourander ve Gould, 2010; Kunzmann, Little ve Smith, 2000; Sandler, Tein ve West, 1994). Eğer çalışmaya konu olan birey davranışlarında, zaman içerisinde ve durumlar arası farklılıklar olması beklenmiyorsa, tek bir durum çerçevesinde alınan ölçümler ile yapılan çıkarımlar sıkıntılı olmayacaktır. Ancak, durumlar arası farklılıklar olabileceği düşünülüyorsa, tek seferlik gözlemler ile yapılan ve durumsal farklılıkları hesaba katmayan çıkarımlar yanlış olması mümkündür. Örneğin; zamanla çok değişmediği düşünülen kişilik özellikleri için (McCrae vd., 2002), tek sefer ölçümler ile elde edilen bulguların yorumlanması yanlışlık yaratmayacak iken, zaman içinde durumsal farklılıklara karşı hassas olabileceği düşünülen motivasyon özelliği için (Kosovich, Flake ve Hulleman, 2017), tek sefer ölçümler ile elde edilen bulguların yorumlanması yanlışlık yaratabilecektir. Bu çalışma bu probleme odaklanmaktadır. Amaçlanan, zaman içerisinde değişim/gelişim gösterdiği bilinen özelliklerin ölçülmesinde kullanılabilecek boylamsal bir ölçme modeli geliştirmek ve psikolojik dayanıklılık için geliştirilen bir test deseninin çalışıldığı bir uygulama üzerinden örneklendirmektir.

Psikolojik Dayanıklılık

Durumlara göre ve zaman içinde değiştiği teorik temellere dayanan ve deneysel çalışmalarla da desteklenen değişkenlerden biri olan “psikolojik dayanıklılık” (Masten, Cutuli, Herbers, Reed,

2009; Werner, 2013; Werner ve Smith, 1992), bu yüzyılın gerektirdiği önemli yaşam becerilerinden biri olarak görülmesi sebebi ile eğitim araştırmalarına gittikçe daha çok konu olmaktadır. İngilizce'de "resilience" olarak ifade edilen bu kavram Türkçe alanyazında yılmazlık, psikolojik sağlamlık, kendini toparlama gücü, psikolojik dayanıklılık ve dayanıklılık gibi farklı şekillerde kavramsallaştırılmıştır. Basım ve Çetin (2011) tarafından bu kavram çeşitliliğini azaltmak adına yapılan çalışmadaki öneriye uyularak, bu çalışmada "resilience" kelimesinin karşılığı olarak "psikolojik dayanıklılık" kullanılmıştır. Bireylerin güçlüklerle ve stresli durumlara rağmen normların üzerinde davranabilmesine, başa çıkmasına ve eski haline dönmesine yardımcı olan yetenek ve karakter özelliklerinin bir kombinasyonu (Rutter, 1993) olarak tanımlanan, psikolojik dayanıklılık üzerine yapılan çalışmalar genellikle tek sefer ölçümler üzerine kuruludur (Bonanno, Galea, Bucciarelli ve Vlahov, 2007; Collie vd., 2017). Zamana ve durumlara göre değişkenlik göstermesi beklenen bu özelliğin, tek seferlik ölçme uygulamaları ile ölçülmesi, bir birey için psikolojik dayanıklılığın birey-durum etkileşimin bir fonksiyonu olarak değişkenlik göstermesi beklenirken sabit bir değermiş gibi alınmasına sebep olabilmektedir.

Psikolojik Dayanıklılığın Ölçülmesinde Yaygın Olarak Kullanılan Ölçekler

Bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini ölçmek üzere psikolojik dayanıklılık ile ilgili öne sürülen teoriler (Garmezy vd.,1984; Neiger, Jensen ve Kumpfer, 1990; Polk, 1997; Richardson, Richardson, 2002; Rutter, 1985, 1987, 1990) doğrultusunda geliştirilmiş pek çok ölçek bulunmaktadır (Ahern, Kiehl, Lou Sole ve Byers, 2006). Bu ölçme araçları, en genelde, süreklilik arz eden dayanıklılık özelliğinin tek bir kesitini gösteren, yani tek seferlik ölçümler yapmak üzere geliştirilmiştir ve kullanılmaktadır (Lai ve Yue, 2014; Lukow vd., 2015; Pidgeon ve Keye, 2014; Sourı ve Hasanirad, 2011). Tek sefer ölçümleri içeren kesitsel uygulamalar, hem birey düzeyinde hem de grup düzeyinde dinamik analizlere olanak vermemesi sebebi ile eleştirilmektedir ve buna bağlı olarak psikolojik dayanıklılığın değişken yapısını dikkate alan tekrarlı ölçümleri içeren boylamsal çalışmaların yapılması önerilmektedir (Crane vd. , 2012; Conger ve Conger, 2002; Werner, 2013; Norris, Tracy ve Galea, 2009). Funder (2001), durumlara göre farklılık gösterebilecek birey davranışlarının tek sefer değil tekrarlı biçimde farklı koşullarda ölçülmesi gerektiğini belirtmektedir.

Bu araştırmaya konu olan problem, psikolojik dayanıklılık gibi zamanla ve durumlara göre değişim gösterdiği kuramsal olarak desteklenen özelliklerin, tek bir zaman noktasında ve tek veya sınırlı sayıdaki ölçümlerle sınırlı olan geleneksel ölçme modelleri ile yakalanmasındaki zorluklardır. Ölçülen psikolojik özelliklerin dinamik yapılarını gerçekçi bir biçimde yansıtmada zorlanan ölçme uygulamaları, elde edilen bulgular üzerinden yapılan çıkarımların geçerlilik argümanlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Psikolojik dayanıklılığın çalışıldığı bir uygulama üzerinden, bu araştırma bu etkinin büyüklüğünü çalışmıştır.

Bu çalışmanın uygulaması, psikolojik dayanıklılık düzeylerinin hem tek seferlik hem de tekrarlı ölçekler ile ölçüldüğü bir ölçme-deseni üzerinde kurulmuştur. Alan yazında yaygın olarak kullanılan dayanıklılık ölçeklerini temsilen (1) Kısa Psikolojik Dayanıklılık (Smith vd., 2008) ve (2) Connor-Davidson Psikolojik Dayanıklılık (Campell-Sills ve Stein, 2007) ölçekleri seçilmiştir. Psikolojik

dayanıklılığın dinamik yapısını dikkate alacak şekilde, haftalık zaman serisi ölçümleri içeren, yeni boylamsal (3) Duygu Cetveli Ölçeğidir. Boylamsal olması dışında oldukça sade bir yapıya sahip olarak tasarlanan bu ölçek ile bireylere sekiz hafta boyunca, her hafta başı duygu durumları ve önceki hafta yaşadıkları zorluklar sorulmuştur. İlk iki ölçekten elde edilen puanlar, hem kendi içlerinde hem de tekrarlı uygulamalardan elde edilen zaman serisi puanlar ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Bu uygulama ile örneklendirilen, ölçmeye konu özelliğın yapısındaki dinamikliğin tasarlanacak ölçme desenleri ile nasıl çalışılabileceğı ve elde edilen çoklu bulguların nasıl karşılaştırıp yorumlanabileceğidir. Bu çalışmanın nihai amacı, “ölçek uygulaması” kavramının “ölçme modeli” kavramına evrimleştiğı alan uygulamalarının yaygınlaşmasına katkıda bulunmak ve dinamik özellikleri çalışan alan araştırmacılarına geçerlilik argümanlarını zenginleştirmede kullanabilecekleri ölçme-deseni temelli bir ölçme yaklaşımı önermektir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, dinamik özelliklerin yapısal özelliklerinin daha gerçekçi biçimde gözlenmesine izin verecek şekilde tekrarlı gözlemleri içeren yeni bir boylamsal ölçme modeli önermek ve psikolojik dayanıklılığın çalışıldığı bir uygulama üzerinden örneklendirmektir. Bu doğrultuda, bu çalışmada geliştirilen ve önerilen boylamsal dayanıklılık ölçme modeli alan yazında sık kullanılan tek seferlik uygulamalı ölçeklerden, Connor-Davidson ve Kısa Psikolojik Dayanıklılık ölçeklerini de içerecek şekilde tasarlanmış ve değerlendirilmiştir.

Bu bağlamda, bu çalışmada, öğretmen adaylarından oluşan bir çalışma grubunun katıldığı sekiz haftalık bir ölçme deseni tasarlanmış ve her hafta başı çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Alan uygulamasında toplanan veriler üzerinden aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Tek sefer ölçümlere dayalı Connor-Davidson ve Kısa Psikolojik Dayanıklılık ölçekleri ile elde edilen verilere bakıldığında, çalışma grubundaki bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri nedir? Bu iki ölçek ile elde edilen puanlar, aynı bireyler için, ne derece benzer ya da farklıdır?
2. Sekiz hafta boyunca, boylamsal Duygu Cetveli Ölçeğı ile haftalık yapılan tekrarlı ölçümlere bakıldığında, çalışma grubundaki bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri nedir? Gözlenen psikolojik dayanıklılık düzeyleri haftalar arası ne kadar değişmektedir?
3. Tek sefer uygulama için geliştirilmiş olan Connor-Davidson ve Kısa Psikolojik Dayanıklılık ölçekleri ile elde edilen puanlar ile Duygu Cetveli Ölçeğinden elde edilen dayanıklılık puanları ile nasıl ilişkilidir?
4. Bireylerin sekiz haftalık zaman zarfında yaşadıkları zorluklar ve dayanıklılık düzeyleri ile ilgili sorulara (Duygu Cetveli Ölçeğinde) verdikleri cevaplar dikkate alındığında gözlenen farklı “zorluk” gruplarındaki bireyler için, tek seferlik ve tekrarlı psikolojik dayanıklılık puanları nasıl değişmektedir?
5. Bireylerin haftalık psikolojik dayanıklılık puanları ile haftalık (Duygu Cetveli Ölçeğinden aldıkları) azim, motivasyon, uyum puanları arasında nasıl bir ilişki vardır?

Tek sefer ölçümlerden elde edilen psikolojik dayanıklılık puanları da bu karşılaştırmaya eklendiğinde, nasıl bir ilişki gözlenmektedir?

6. Boylamsal gözlemleri içeren psikolojik dayanıklılık ölçme modeli ile elde edilen puanları ve zaman içerisindeki değişimleri nasıl özetlenmeli ve yorumlanmalıdır?

Yöntem

Örneklem

Bu çalışma, öğretmen adaylarının sosyal-duygusal yetkinlik profillerini çıkarmayı amaçlayan daha büyük boylamsal bir çalışmanın bir parçası olarak tasarlanmış ve uygulanmıştır. Uygulama, çevrimiçi bir ölçme sistemi kullanılarak 2016-17 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Döneminde yapılmıştır. Çalışmada analiz edilen veriler, bu çalışmaya gönüllü katılan 80 eğitim fakültesi öğrencisinden ve haftalık çevrimiçi uygulamalar ile toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada geliştirilen yeni boylamsal ölçme modeli için uygulamalar sekiz haftalık bir zaman dilimi için haftalık uygulamalar ile yapılmıştır. Bu zaman serisi ölçme yaklaşımı değerlendirilirken, klasik tek uygulamalı ölçek puanları da dikkate alınmış ve bulgular karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiş ve tartışılmıştır. Tek seferlik uygulamalar için seçilmiş olan Connor-Davidson ve Kısa Psikolojik Dayanıklılık ölçekleri de bu sekiz haftalık uygulamanın 3. haftasında uygulamaya açılmıştır. Bu ölçme araçları, Windle, Bennett ve Noyes (2011) tarafından 15 dayanıklılık ölçeğinin derlemesinin yapıldığı çalışmada geçerlik için sunulan kanıtlar ve güvenilirlik için yapılan işlemler açısından incelenen ölçekler arasında en iyilerden olduğu için araştırmaya dâhil edilmiştir. Tek uygulamalı ölçekler olmaları nedeni ile bu ölçeklerin uygulamaları için ayrıca bir zamanlama tasarısı yapılmamıştır. Ancak, bu iki uygulamanın kendi içlerinde karşılaştırmalarını daha sağlıklı yorumlayabilmek açısından beraber uygulanmasına dikkat edilmiştir. Veri toplama sürecini özetleyen bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Devam eden bölümde tekrarlı biçimde uygulanan Duygu Cetveli Ölçeği ve tek sefer olarak uygulanan Connor-Davidson ve Kısa Psikolojik Dayanıklılık ölçeklerine ait bilgiler verilmiştir.

Tablo 1
Boylamsal Ölçme Modeli

Boylamsal Dayanıklılık Ölçme Modeli									
Haftalar	1	2	3	4	5	6	7	8	
Boylamsal Duygu Cetveli Ölçeği (DC) (3)	DC1	DC 2	DC 3	DC 4	DC 5	DC 6	DC 7	DC 8	
Tek-sefer uygulanan ölçekler			Connor-Davidson (1) Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (2)						
			Zorluk öncesi 4 hafta						Zorluk sonrası 4 hafta

Duygu Cetveli Ölçeği. Katılımcılardan sekiz hafta boyunca her hafta Duygu Cetveli Ölçeğini çevrimiçi olarak doldurmaları istenmiştir. Sadece hafta başlarında açılan Duygu Cetveli uygulamalarında, katılımcılardan o an hissettikleri duygu durumları ve dayanıklılık düzeylerini belirtmeleri istenmiştir. Ölçeğin puanlaması “1” (hiç veya çok az) ile “5” (çok) arasında derecelendirilmiştir. Bu işaretlemeleri yapan katılımcılardan, geçirdikleri haftayı, yaşadıkları zorlukları ve etkilenme derecelerini de belirtmeleri istenmiştir. Bu ölçme deseninin uygulaması olan sekiz haftalık zaman dilimi için, dayanıklılık ölçümleri ile ilgili çıkarımların yaşam durumları ile ilişkilendirilerek değerlendirilmelerinde kullanılmak üzere, çalışmanın son 4 haftasında ciddi bir yaşam zorluğu yaşayanlar ve yaşamayanlar olarak iki ayrı öğrenci alt grubu belirlenmiştir.

Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği. Smith vd. (2008) tarafından geliştirilen ve psikolojik dayanıklılığı ölçmede kullanılan bu ölçekte 6 madde yer almaktadır. Bu ölçek 5’li Likert tipi (1 = Kesinlikle katılmıyorum, 5 = Kesinlikle katılıyorum) bir ölçektir. Araştırmacılar, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını dört farklı çalışma grubu üzerinden gerçekleştirmişlerdir. Ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu dört çalışma grubunda da gözlenmiştir. Güvenirlik için hesaplanan Cronbach α değerleri .80 ile .91 arasında değişmektedir. Ayrıca, ölçeğin ölçmesi beklenen psikolojik dayanıklılık özelliğinin ilişkili olduğu özellikler bağlamında yakınsak ve ıraksak geçerliğine ilişkin kanıtlar toplanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması ise Doğan (2015) tarafından yapılmıştır.

Connor-Davidson Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği. Connor ve Davidson (2003) tarafından geliştirilen orijinal ölçekte 25 madde yer almaktadır. Ancak bu çalışmada Campell-Sills ve Stein (2007) tarafından revize edilen ve 10 maddeden oluşan versiyonu kullanılmıştır. Araştırmacılar geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını üç çalışma grubu üzerinden yürütmüştür. İki gruptan elde edilen verilerle açımlayıcı faktör analizi yapılırken üçüncü gruptaki verilerle doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve güvenilirlik katsayısı olarak Cronbach α değeri .85 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması ise Kararımak (2010) tarafından yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan tek seferlik ölçeklerin faktör yapısını ilgili çalışma grubu için doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi ve ölçeklerin güvenilirliğini incelemek için McDonald’ın ω güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği için tek faktörlü model – veri uyumu sağlanmıştır [χ^2 (9, $N = 80$) = 9.301, CFI = 0.998, TLI = 0.997, RMSEA = 0.020]. Connor-Davidson Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği için de tek faktörlü model – veri uyumu da sağlanmıştır [χ^2 (35, $N = 80$) = 49.872, CFI = 0.944, TLI = 0.927, RMSEA = 0.073]. Buna göre, her iki ölçeğin de tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Bunlara ek olarak, hesaplanan McDonald’ın ω güvenilirlik katsayıları Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği için $\omega = .832$, Connor-Davidson Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği için $\omega = .985$ bulunmuştur. Bu bulgular, bu iki ölçeğin de dayanıklılık özelliğini ölçmede, geleneksel olarak kabul edilen standartları sağladığı yönündedir.

İşlem

Adım 1: Psikolojik dayanıklılığın ölçülmesinde kullanılan tekrarlı ve tek sefer ölçüm sonuçları birbirleriyle karşılaştırılırken aynı zamanda tek sefer ölçümler de kendi aralarında karşılaştırılmıştır ve bu adım grafiksel yöntemler kullanılarak yapılmıştır.

Adım 2: Eşleştirilmiş gruplar T testi kullanılarak tekrarlı ve tek sefer ölçüm sonuçları birbirleri ile karşılaştırılmıştır.

Adım 3: Öğretmen adaylarının psikolojik dayanıklılık özelliğine ne ölçüde sahip olduğunu belirlemek için bir zorluk zamanında nasıl davrandıklarının incelenmesi gerektiği için zorluk zamanı olarak belirlenen 4 haftada yaşanan zorluk durumuna göre bireyler düşük ve yüksek zorluk düzeyi olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Bu işlem yapılırken her hafta birden fazla zorluk yaşayanlar yüksek, en fazla bir tür zorluk yaşayan kişiler düşük zorluk düzeyi olmak üzere ayrılmıştır. Daha sonra, her bir grup dayanıklılık düzeyi düşük ve yüksek olarak tekrar ikiye ayrılmıştır ve toplamda dört alt grup elde edilmiştir. Psikolojik dayanıklılık puanı 0-5 ölçeğinde 2.5 (ölçek ortalaması) ve üzerinde puana sahip olanlar yüksek, 2.5'ten daha düşük puana sahip bireyler düşük psikolojik dayanıklılık düzeyi olarak alınmıştır. Bu işlem, Masten vd. (2009) tarafından önerilen gruplar doğrultusunda yapılmıştır. Grupları gösteren diyagram Şekil 1'de verilmiştir.

Dayanıklılık düzeyi	Yüksek	Yeterlilik	Dayanıklılık
	Düşük	Savunmasızlık	Uyumsuzluk
		Düşük	Yüksek
		Zorluk düzeyi	

Şekil 1. Psikolojik dayanıklılık ve zorluk düzeylerine göre gruplar

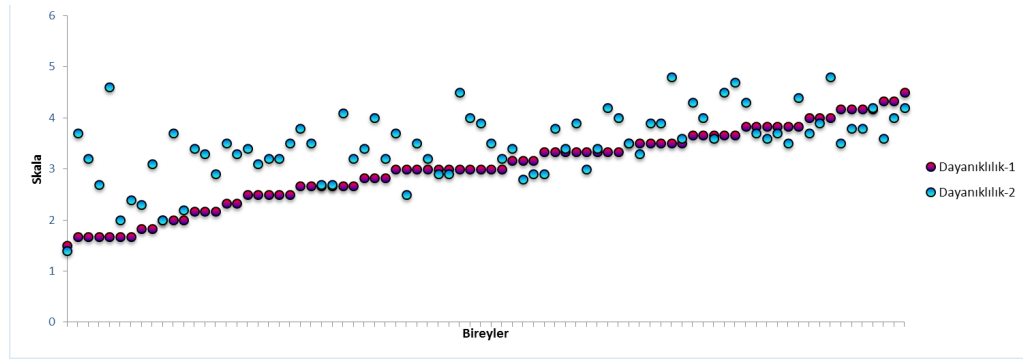
Şekil 1'de psikolojik dayanıklılık ve zorluk düzeyine göre bireylerin ait olması beklenen gruplar verilmiştir. Bireylerin bu gruplara sınıflanmasında tek sefer ve tekrarlı ölçümler arası fark olup olmadığını incelemek adına ilk olarak bireyler zorluk zamanında her hafta kendilerini ne ölçüde dayanıklı hissettiklerine göre gruplanmış ve ardından tek sefer ölçüme dayalı psikolojik dayanıklılık puanları ile karşılaştırılmıştır. Bu işlemler, grafiksel yöntemler ile yapılmıştır. Ayrıca, bireylerin tekrarlı ölçümlere göre yer aldıkları grupları tahmin etmek adına ayırma analizi (discriminant analysis) (Silva ve Stam, 1995) SPSS 22.0 kullanılarak yapılmıştır.

Adım 4: Psikolojik dayanıklılık ile azim, motivasyon ve uyum özellikleri ile ilişkileri incelemek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Burada amaç, psikolojik dayanıklılık ile ilgili olan bu özelliklerin tekrarlı ölçümler ve tek sefer ölçümlerle olan ilişkisini inceleyerek bu ilişkiyi ortaya çıkarmada hangi ölçme modelinin daha etkili olduğunu belirlemektir. Böylece, psikolojik dayanıklılığa ait tek sefer ve tekrarlı ölçümlerin geçerliğine ilişkin kanıtlar, ilgilenilen özelliğin yakından ilişkili olduğu özellikler ile benzerlikleri detaylı bir biçimde incelenebilmiştir.

Bulgular

Tek Sefer Ölçüm Sonuçlarının Karşılaştırılması

Psikolojik Dayanıklılığın ölçülmesinde alanyazında sıkça kullanılan ölçeklerden seçilen Connor-Davidson ve Kısa Psikolojik Dayanıklılık ölçekleri ile elde edilen bireylerin puanlar arasında fark olup olmadığını incelemek için ilk olarak aynı bireylerin her iki ölçekten aldıkları puanlar grafikleştirilmiştir. Şekil 2'de bireylerin Connor-Davidson (Dayanıklılık-2) ve Kısa Psikolojik Dayanıklılık (Dayanıklılık-1) ölçeklerine göre aldıkları puanların tüm çalışma grubu için dağılımı gösterilmektedir.



Şekil 2. Bireylerin Kısa Psikolojik Dayanıklılık (Dayanıklılık-1) ve Connor-Davidson (Dayanıklılık-2) Ölçeklerine göre psikolojik dayanıklılık puanları

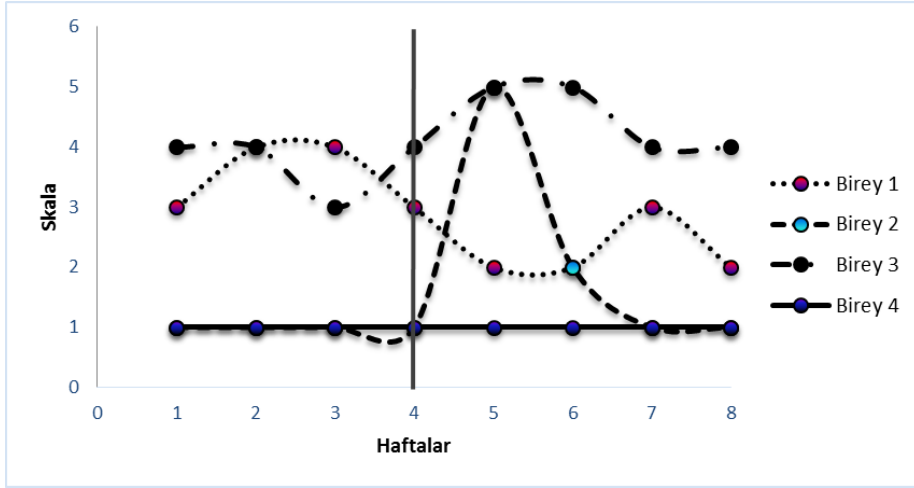
Şekil 2'de gösterilen 80 kişiye ait tek sefer ölçüm sonucunda iki ayrı ölçekten elde edilen puanların arasındaki korelasyonun orta düzeyde pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür ($r = .575$, $p < .01$). Ancak, grubun çoğunluğu için aldıkları iki ayrı puanın birbirinden oldukça farklı olduğu görülmektedir. Genel olarak, Connor-Davidson Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinden elde edilen puanlar daha yüksektir (Connor-Davidson, $Ort. = 3.49$, $S = .66$; Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği, $Ort. = 3.03$, $S = .77$; $t = -6.11$, $p < .01$). Bu bulgular, aynı özelliği ölçmek üzere hazırlanmış iki ölçekten elde edilen tek sefer ölçüm sonuçlarının birbirleri ile çok da uyumlu olmadığını göstermektedir.

Puanların Haftalar Arası Değişimi

Tekrarlı ölçümler ile elde edilen psikolojik dayanıklılık düzeylerinin haftalar arası farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Şekil 3, araştırma grubundaki bireyler için gözlenen genel eğilimleri örneklendiren dört kişiye ait psikolojik dayanıklılık puanlarını ve haftalık değişimleri göstermektedir.

Birey 1, hissettiği dayanıklılık duygu durumu bakımından haftalar arası hafif dalgalanmalar yaşasa da, kendini dayanıklı hisseden bir bireyken, yaşadığı zorluk sonrası, kendisini daha dayanıksız hissetmektedir. Birey 2, zorluk öncesinde kendini dayanıksız hissetmekte, ancak zorluklarla karşılaştığında kendini daha dayanıklı hissetmektedir. Birey 3, zorluk yaşamasına

rağmen kendini sürekli dayanıklı hissetmektedir. Birey 4 ise, zorluk öncesi ve sonrası fark etmeksizin kendini aynı dayanıklılıkta görmektedir ve haftalar boyunca kendini dayanıksız hissetmektedir. Toplanan haftalık veriler en genelde göstermektedir ki, bireylerin dayanıklılık düzeyleri ile ilgili farkındalıkları, günlük hayatlarında deneyimledikleri ciddi bir zorluk olup olmadığına göre ve zaman içerisinde değişim gösterebilmektedir.



Şekil 3. Zorluk öncesi ve zorluk zamanı için dört bireye ait örüntü

Tek Sefer ve Tekrarlı Ölçümler Arası Fark

Her ne kadar tekrarlı ölçümlerin ortalamaları alınarak, tek seferlik ölçümler ile karşılaştırılabilir bir formata dönüştürülmesinde büyük bir anlam kaybı olacağı açıksa da, bu araştırma sorusuna öncelikle bu yöntemle bir cevap aranmıştır. Bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin tekrarlı ölçümlerin ortalaması ve tek sefer ölçümler arasında fark olup olmadığını incelemek için yapılan Eşleştirilmiş Gruplar T testi sonucunda Connor-Davidson ($Ort. = 3.45, S = .66$) ve tekrarlı ölçümlerin ortalaması ($Ort. = 2.94, S = .77$) arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t = -6.137, p < .01$). Fakat Kısa Psikolojik Dayanıklılık ölçeği puan ortalaması ($Ort. = 3.00, S = .75$) ile tekrarlı ölçümlerin ortalaması arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t = -.544, p > .01$). Bu bulgulara göre, Connor-Davidson Psikolojik Dayanıklılık ölçeği puan ortalaması, Kısa Psikolojik Dayanıklılık ve tekrarlı ölçümlerin ortalamalarından yüksek iken Kısa Psikolojik Dayanıklılık ve tekrarlı ölçümlerin ortalamaları benzerdir. Kısa Psikolojik Dayanıklılık ölçeği puanları ve tekrarlı ölçümlerin ortalamaları birbirine benzer olduğu için tek sefer ölçümde kullanılan bu ölçeğin tekrarlı ölçümlerle daha uyumlu olduğu yorumu yapılabilir.

İkinci olarak, tekrarlı ölçümlerin tek seferlik ölçümlere kıyasla, sağlayacağı perspektif farkı ile ilgili soruya grafiksel bir yöntemle cevap aranmıştır. Şekil 4, çalışma grubundan seçilen örnek dört birey üzerinden elde edilen puanların görselini vermektedir. Tabloda Dayanıklılık-1 Kısa Psikolojik Dayanıklılık, Dayanıklılık-2 ise Connor-Davidson Psikolojik Dayanıklılık ölçeğini

temsil etmektedir. Öncelikle, yukarıda ikinci araştırma sorusu için tartışıldığı gibi, bu bireylerin dayanıklılık düzeylerinin haftadan haftaya azımsanmayacak düzeyde değiştiği görülmektedir. Ancak daha da önemli olan ve bu araştırma sorusu için anlamlı olan, bu bireylerin Connor-Davidson Psikolojik Dayanıklılık (1) ve Kısa Psikolojik Dayanıklılık (2) ölçeklerinden aldığı puanların hem kendi içlerinde hem de Duygu Cetveli Ölçeğinden alınan dayanıklılık puanı ile çok da tutarlı olmadığıdır. Araştırma grubundaki bireylerin büyük bir çoğunluğu için benzer sonuçlar gözlenmiştir.

Bireyleri Sınıflamada Tekrarlı ve Tek Sefer Ölçümler Arası Fark

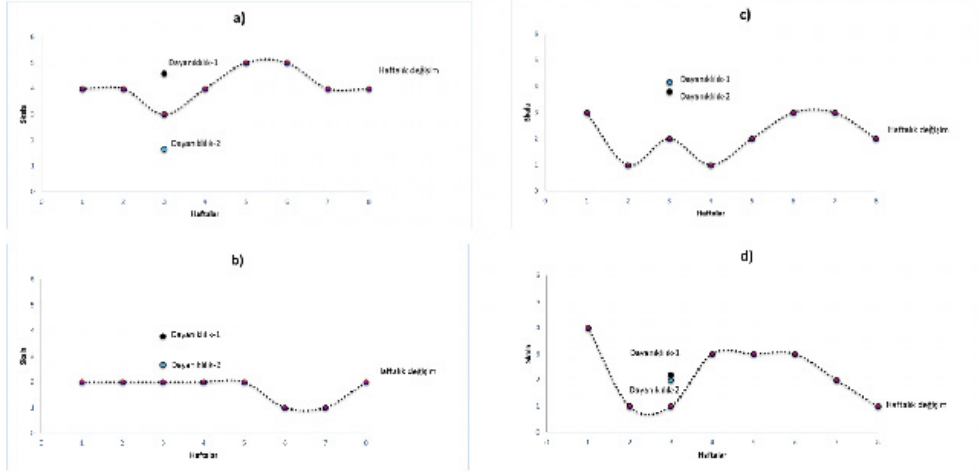
Bireyler, günlük hayatlarında yaşadıkları zorluklara ve psikolojik dayanıklılık düzeylerine göre tekrarlı ölçümler ve tek sefer ölçümleri ile sınıflandığında fark olup olmadığını incelemek için bireyler ilk olarak tekrarlı ölçümlere göre gruplara ayrılmış ve bu gruplardaki bireylerin tek sefer ölçüme dayalı psikolojik dayanıklılık puanları incelenmiştir.

Şekil 5'te yeterlik, dayanıklılık, savunmasızlık ve uyumsuzluk gruplarına atanan bireylerin Connor-Davidson ve Kısa Psikolojik Dayanıklılık ölçek puanları verilmiştir. Şekil 5 incelendiğinde, düşük zorluk düzeyinde ve tekrarlı ölçümlere göre yüksek psikolojik dayanıklılık düzeyinde olan *yeterlik* grubundaki bireylerin tek sefer ölçüm sonucundaki psikolojik dayanıklılık puanları da eşik puanın üzerindedir. Yeterlik grubundaki bireyler için tek sefer ve tekrarlı ölçüm sonuçları benzerlik göstermektedir.

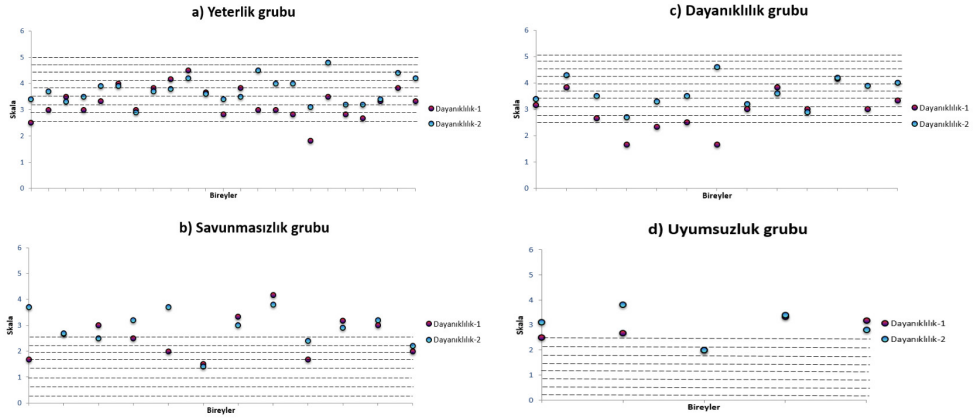
Düşük zorluk düzeyinde ve tekrarlı ölçümlere göre düşük psikolojik dayanıklılık düzeyinde olan *savunmasızlık* grubundaki bireylerin tek sefer ölçüm sonucundaki psikolojik dayanıklılık puanları bireylerin geneli için eşik puanının üzerindedir. Psikolojik dayanıklılık puanları eşik puanının altında olması sebebi ile savunmasızlık grubuna atanan bu bireyler tek sefer ölçümlere göre gruplara atansaydı yeterlik grubuna atanacaktı.

Yüksek zorluk düzeyinde ve tekrarlı ölçümlere göre yüksek psikolojik dayanıklılık düzeyinde olan *dayanıklılık* grubundaki bireylerin tek sefer ölçüm sonucundaki psikolojik dayanıklılık puanları bireylerin çoğunluğu için eşik puanının üzerindedir. Dayanıklılık grubundaki bireyler için tek sefer ve tekrarlı ölçüm sonuçları benzerlik göstermektedir.

Yüksek zorluk düzeyinde ve tekrarlı ölçümlere göre düşük psikolojik dayanıklılık düzeyinde olan *uyumsuzluk* grubundaki bireylerin tek sefer ölçüm sonucundaki psikolojik dayanıklılık puanları bireylerin çoğunluğu için eşik puanının üzerindedir. Tekrarlı ölçüm sonuçlarına göre psikolojik dayanıklılık puanları eşik puanının altında olması sebebi ile uyumsuzluk grubuna atanan bu bireyler için eğer tek sefer ölçüm sonuçları kullanılsaydı bireylerin atandığı grup uyumsuzluk değil dayanıklılık olacaktı.



Şekil 4. Dört bireyin sekiz hafta boyunca dayanıklılık durumu ve bu bireylerin tek seferlik uygulamalı dayanıklılık ölçeklerinden aldıkları dayanıklılık puanları



Şekil 5. Tekrarlı ölçümlere ve zorluk düzeyine göre gruplara atanan bireylerin Connor-Davidson ve Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği puanları

Not: Taralı alanlar tekrarlı ölçümlere göre gruplara atanan bireylerin tek sefer ölçümlü psikolojik dayanıklılık puanlarının bulunmasının beklendiği bölgelerdir.

Sonuç olarak, yüksek psikolojik dayanıklılık düzeyinde olan *yeterlik* ve *dayanıklılık* grubundaki bireyler için gruplara atama yapılırken tekrarlı veya tek sefer ölçüm sonuçlarının kullanılması atanan grubu değiştirmemektedir. Ancak, düşük dayanıklılık düzeyindeki *savunmasızlık* ve *uyum-suzluk* grupları için tekrarlı ve tek sefer ölçüm sonuçları benzerlik göstermemektedir. Bu gruplarda yer alan bireylerin tekrarlı değil tek sefer ölçüm sonuçları kullanılsaydı atandıkları gruplar

farklı olacaktı. En genelde bu grafikler göstermektedir ki, tekrarlı veya tek sefer ölçüm sonuçlarının kullanılması durumunda bireylerin yer alacakları gruplar değişebilmektedir.

Bireylerin tekrarlı ölçümlere göre yer alacakları grupları tahmin etmek adına yapılan ve sekiz hafta için toplam zorluk sayısı (0-8 aralığında) ve ortalama dayanıklılık puanlarının (0-5 aralığında) yordayıcı olarak kullanıldığı ayırma analizi sonuçları devam eden bölümde verilmiştir. Tablo 2'de gruplara ait tanımlayıcı istatistikler verilmiştir. Bu istatistikler, grupları yordamak için ele alınan değişkenlerin gruplara arası ne ölçüde farklılaştığını incelemek için gereklidir.

Tablo 2

Gruplara Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Gruplar	Yordayıcı değişkenler	Ort.	S	N
Yeterlik	Toplam zorluk	1.52	1.62	23
	Ortalama dayanıklılık	3.36	0.39	
Savunmasızlık	Toplam zorluk	1.83	1.53	12
	Ortalama dayanıklılık	2.00	0.43	
Dayanıklılık	Toplam zorluk	6.46	1.05	13
	Ortalama dayanıklılık	3.38	0.54	
Uyumsuzluk	Toplam zorluk	5.60	0.55	5
	Ortalama dayanıklılık	2.00	0.32	

Tablo 2 incelendiğinde, düşük zorluk grubu olarak ele alınan savunmasızlık ($M=1.83$) ve yeterlik ($M=1.52$) gruplarında zorluk düzeyi ortalamaları yüksek zorluk grubu olarak alınan dayanıklılık ($M=6.46$) ve uyumsuzluk ($M=5.60$) gruplarından oldukça düşüktür. Yüksek psikolojik dayanıklılık grubu olarak ele alınan dayanıklılık ($M=3.38$) ve yeterlik ($M=3.36$) gruplarına ait psikolojik dayanıklılık ortalamaları, düşük psikolojik dayanıklılık grubu olarak alınan savunmasızlık ($M=2.00$) ve uyumsuzluk ($M=2.00$) gruplarının ortalamalarından daha yüksektir. Bununla birlikte, zorluk ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin grup ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklı olduğu bilgisi elde edilmiştir, zorluk düzeyi için $F(3,49) = 42.45$, $p < .01$; psikolojik dayanıklılık düzeyi için $F(3,49) = 37,81$, $p < .01$. Bu bilgiler göstermektedir ki, gruplar zorluk ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri bakımından birbirlerinden farklılaşmaktadırlar. Bu farklılıkla birlikte test edilmesi gereken bir başka koşul, evren kovaryans matrislerinin eşitliğidir. Bunu test etmek için kullanılan Box's M testi sonucuna göre, grupların evren kovaryans matrisleri eşittir, Box's M (10.885), $p > .01$.

Ayrırma analizinde grupları ayırmak üzere fonksiyonlar üretilir ve üretilen maksimum fonksiyon sayısı, grup sayısının bir eksiğidir. Dört grubun yer aldığı bu analizde üretilebilecek maksimum ayırma fonksiyonu sayısı üç iken analiz sonucunda iki ayırma fonksiyonu üretilmiştir. İki fonksiyonun birlikte toplam varyansın % 100'ünü açıkladığı, birinci fonksiyonun ikinci fonksiyona kıyasla açıklandığı varyans oranının daha yüksek olduğu görülmektedir. Yordayıcılar ve ayırma fonksiyonu arasındaki çoklu korelasyon katsayısını gösteren kanonik korelasyon katsayılarına bakıldığında ise, aralarındaki ilişkilerin yüksek olduğu sonucuna ulaşılabılır ($r_1 = 0.850$; $r_2 = 0.836$).

Grup üyeliğini tahmin etmek üzere kullanılan ayırma analizi sonucunda eşik değeri belirlenerek gruplara atanan bireylerin % 84.9'unun doğru sınıflandığı görülmüştür. Her bir gruba ait doğru sınıflanma oranları Tablo 3'te verilmiştir.

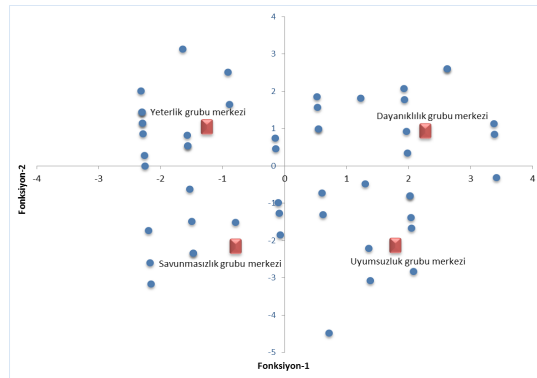
Tablo 3

Sınıflandırma Oranları

Orijinal	Gruplar	Tahmin edilen				Toplam
		Savunmasızlık	Yeterlik	Uyumsuzluk	Dayanıklılık	
Orijinal	Savunmasızlık	% 83.3	% 0	% 16.7	% 0	% 100
	Yeterlik	% 4.3	% 82.6	% 4.3	% 8.7	% 100
	Uyumsuzluk	% 0	% 0	% 100	% 0	% 100
	Dayanıklılık	% 0	% 0	% 15.4	% 84.6	% 100

Tablo 3 incelendiğinde görülmektedir ki, ele alınan değişkenler (zorluk ve psikolojik dayanıklılık düzeyi), uyumsuzluk grubundaki bireyler tahmin etmede % 100 başarılıdır. Zorluk ve psikolojik dayanıklılık düzeyi değişkenlerinin yer aldığı model, yeterlik grubundaki bireylerin % 82.6'sının, savunmasızlık grubundaki bireylerin %83.3'ünü ve dayanıklılık grubundaki bireylerin % 84.6'sının grubunu doğru tahmin etmiştir.

Analiz sonucunda her bir birey için ayırma fonksiyonu puanı üretilmektedir. Bu puanlara göre, bireylerin yerleştirildiği eksen Şekil 6'da verilmiştir. Şekil 6 incelendiğinde, bireylerin atandıkları grupların merkezleri birbirinden ayrılmaktadır. Eşik değerlerine göre gruplara atanan bireylerin dağılımı göz önüne alındığında, kurulan bu model ile gruplara atanan bireylerin dağılımı benzerlik göstermektedir.



Şekil 6. Bireylerin ayırma fonksiyonu puanlarına göre dağılımı

Tekrarlı ve Tek Sefer Psikolojik Dayanıklılık Puanları ile Azim, Motivasyon, Uyum Puanları Arasındaki İlişki

Araştırmanın odağındaki psikolojik dayanıklılık özelliği ile azim, motivasyon ve uyum özellikleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla hesaplanan Pearson korelasyon katsayıları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4'te psikolojik dayanıklılığa ait tek sefer ölçümlerin azim, motivasyon ve uyum özellikleri ile ilişkileri incelendiğinde, Dayanıklılık-1 olarak gösterilen Kısa Psikolojik Dayanıklılık ölçeğinden elde edilen puanlar tekrarlı biçimde ölçülen dayanıklılık, azim, motivasyon ve uyum özellikleri ile düşük düzeyde ilişkilidir ve bu ilişkiler anlamsızdır. Dayanıklılık-2 olarak gösterilen Connor-Davidson Psikolojik Dayanıklılık ölçeğinden elde edilen puanlar dayanıklılık, azim, motivasyon ve uyum özelliklerine ait tekrarlı ölçüm sonucundaki puanlar ile Dayanıklılık-1 ölçeği puanlarına kıyasla daha yüksek düzeyde ilişkili olsa da bu ilişkiler düşük düzeydedir ve yalnızca bazı haftalar için anlamlıdır.

Tablo 4

Sekiz haftalık psikolojik dayanıklılık ile azim, motivasyon, uyum ve tek sefer ölçülen psikolojik dayanıklılık puanları arasındaki korelasyonlar

	Psikolojik Dayanıklılık							
	Hafta1	Hafta2	Hafta3	Hafta4	Hafta5	Hafta6	Hafta7	Hafta8
Dayanıklılık-1	.22	.29	.15	.31	.12	.37	.22	.22
Dayanıklılık-2	.31	.51	.41	.52	.31	.55	.45	.33
	Azim							
	Hafta1	Hafta2	Hafta3	Hafta4	Hafta5	Hafta6	Hafta7	Hafta8
Psikolojik Dayanıklılık	.45	.61	.51	.62	.66	.48	.71	.67
Dayanıklılık-1	.12	.18	.11	.21	.11	.18	.16	.24
Dayanıklılık-2	.19	.46	.33	.45	.42	.36	.40	.46
	Motivasyon							
	Hafta1	Hafta2	Hafta3	Hafta4	Hafta5	Hafta6	Hafta7	Hafta8
Psikolojik Dayanıklılık	.39	.52	.44	.60	.50	.51	.63	.28
Dayanıklılık-1	.17	.11	.03	.16	.10	.18	.05	-.04
Dayanıklılık-2	.36	.37	.21	.46	.32	.45	.36	.11
	Uyum							
	Hafta1	Hafta2	Hafta3	Hafta4	Hafta5	Hafta6	Hafta7	Hafta8
Psikolojik Dayanıklılık	.12	.44	.52	.37	.41	.67	.53	.35
Dayanıklılık-1	-.07	.05	.01	.09	.05	.32	-.05	-.01
Dayanıklılık-2	.08	.32	.30	.38	.20	.54	.23	.20

Not 1: .23'ün altında olan değerler $\alpha=.05$ düzeyinde manidar değildir.

Tablo 4'te psikolojik dayanıklılığa ait tekrarlı ölçüm sonuçları ile dayanıklılığın tahmin edici veya beraber değiştiği değişkenler olarak düşünülebilecek, azim, motivasyon ve uyum özelliklerine ait tekrarlı ölçümler arasındaki ilişkilere bakıldığında görülmektedir ki, tekrarlı

dayanıklılık puanları ve azim, motivasyon ve uyum özellikleri birbirleri ile oldukça (1) orta ve yüksek (2) zaman içerisinde dayanıklılık puanlarında gözlenen değişimler ile ilişkili, yani anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Bu bulgu bizi, tekrarlı ölçümlerin bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini belirlemede tek sefer ölçümlere kıyasla daha anlamlı olduğunu göstermekte (benzer özellikler ile ilişkiler bakımından geçerlik) ve gözlenen varyansın ölçmeye konu olan yapı ile ilgili olduğu konusunda geçerlilik kanıtı sunmaktadır (Messick, 1995).

Boylamsal Psikolojik Dayanıklılık Ölçme Modeli

Bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin zaman içinde değiştiği, tek sefer ve tekrarlı ölçümlere dayalı puanların farklılık gösterdiği ve tek sefer ölçüme dayalı puanların düşük psikolojik dayanıklılık düzeyindeki bireyleri belirlemede etkisiz olduğu bulguları elde edilmiştir. Ayrıca, psikolojik dayanıklılık ile azim, motivasyon ve uyum özellikleri ile psikolojik dayanıklılığa ait tekrarlı ölçümler tek sefer ölçümlere kıyasla daha yüksek ilişkiye sahiptir. Bu bulgular ışığında, aynı özelliği ölçmek üzere geliştirilmiş olan Connor-Davidson ve Kısa Psikolojik Dayanıklılık ölçekleri hem birbirleri ile hem de tekrarlı ölçümler ile tutarsızlık göstererek zamana ve durumlara göre farklılık gösteren psikolojik dayanıklılık düzeylerini belirlemede yetersiz kaldığı ve bireyleri olduğundan daha dayanıklı göstermek eğiliminde olduğu söylenebilir. Bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin ölçülmesinde tek sefer ölçümler yerine tekrarlı ölçümleri içeren boylamsal ölçme desenlerinin kullanılması ilgilenilen özellikle ilgili ölçümlerin daha gerçekçi olmasına yardımcı olacaktır.

Tek sefer ölçümlere dayalı uygulamaların getirdiği sınırlılıkları azaltmak ve ek bilgiler sağlamak adına, bu çalışmada önerilen tekrarlı ölçümleri içeren boylamsal ölçme modellerinin kullanılmasıdır. Bu çalışmaya konu olan psikolojik dayanıklılığı ölçülmesi için tasarlanan ölçme modeli, bireylerin yaşadıkları zorluk ve bu zorluklardan etkilenme durumları ve dayanıklılık, azim, motivasyon ve uyum özelliklerinin zaman serisi olarak sekiz hafta boyunca haftalık olarak ölçülmesini içermiştir. Uygulamadan elde edilen bulguların da örneklendirdiği gibi, boylamsal olarak tasarlanan ölçme modelleri, tek seferlik geleneksel uygulamaları ve ilgili (kovaryans) ikincil değişkenlerini de içerecek şekilde tasarlanabilir ve araştırmaya konu olan özelliklerin dinamik yapılarını daha iyi yansıtan ölçümlere ulaşmak için kullanılabilirler.

Tartışma

Bu araştırmada, psikolojik dayanıklılığın ölçülmesine odaklanılan bir uygulama üzerinden, dinamik yapıya sahip olduğu düşünülen özelliklerin daha güvenilir ve geçerli bir biçimde ölçülmesinde kullanılabilecek boylamsal bir ölçme modeli önerilmiş ve örneklendirilmiştir. Uygulama örneği ile elde edilen veriler, bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin ölçülmesinde özelliğin tanımı gereği bireyin bir zorluk yaşaması ve bu zorluk sonrasındaki süreçteki durumlarının dikkate alınması gerektiği argümanını desteklemektedir. Bununla birlikte, boylamsal ölçme modellerinin ihtiyaç duyulan geçerlik kanıtlarının toplanmasına da yardımcı olacağı örneklendirilmiştir. Bu çalışmada geliştirilen ölçme modelinin, dayanıklılık

özelliği için en nihai ya da en ideal ölçme modeli olduğu iddia edilmemektedir. Amaçlanan, bu veya benzeri boylamsal ölçme modeli tasarımlarının, dayanıklılık gibi dinamik yapıli özelliklerin daha gerçekçi bir biçimde ölçülebilmeleri için geliştirilmeleri gerektiğine vurgu yapmaktır. Boylamsal ölçme modellerinin sağladığı bilgi zenginliğini göstermek için bir giriş niteliğinde olan bu çalışma, boylamsal verilerin analizinde kullanılabilir çeşitli istatistiksel modeller (örtük büyüme modelleri, çok düzeyli modeller) kullanılarak çeşitlendirilebilir. Daha gelişmiş olan bu modeller aracılığıyla örtük değişkenler tanımlanarak bu gelişimin yönü ve derecesinin, eş değişkenlerin etkisinin incelenmesi gibi pek çok analiz yapılabilir.

Psikolojik dayanıklılığın ölçülmesinde kullanılabilir boylamsal bir ölçme modeli öneren bu araştırmanın yapılması için dayanak, tanımı ve doğası gereği bir zorluk yaşanması ve sonrasındaki süreçte bireyin durumunun dikkate alınmasının bu özelliğın ölçülmesinde gerekli iken bireylerin dayanıklılık düzeylerinin genellikle tek sefer ölçülmesidir. Tek sefer ölçümlerin kullanıldığı kesitsel çalışmalarda, psikolojik dayanıklılık ile ilgili olan davranışlar ve duyu durumları hakkında bireylerden geçmişe yönelik değerlendirme yapmaları istenmektedir (Crane vd., 2012). Bireylerin geçmişini düşünerek kendileri hakkında genel bir değerlendirme yaptığı durumlarda olduğundan daha yüksek veya daha düşük değerlendirmeler yaptığı görülmüştür. Bu sebeple, geçmişe yönelik toplanan verilerin geçerliğı problemlidir (Bernard, Killworth, Kronenfeld ve Sailer, 1984).

Bunlara ek olarak, bireyler karşılaştıkları olumsuz olayların ardından eski hallerine dönme veya dönmemelerine göre dayanıklı olarak nitelendirilmektedir ancak zorluk öncesindeki hallerine dönebilen bireyler zorluğun ardından ani bir düşüş yaşayarak zaman içinde iyileşme gösterenler ve zorluğa rağmen zaman içinde sürekli dayanıklı olanlar olmak üzere iki farklı dayanıklılık örüntüsüne sahiptir (Bonanno, 2004; 2005). Örneğın; zorluk öncesinde ve zorluktan üç ay sonra aynı dayanıklılık düzeyine sahip iki bireyden biri bu zaman boyunca sürekli dayanıklı iken diğeri zorlukla ilk karşılaşmasında çok olumsuz etkilenecek zaman içinde iyileşme göstererek eski haline dönmüş olabilir. Zorluktan üç ay sonrasında tek sefer ölçüm alındığında bu iki bireyin aynı psikolojik dayanıklılık düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılacaktır. Ancak, psikolojik dayanıklılık örüntüsü bakımından aynı olmayan bu iki bireyin aynı düzeyde olduğu sonucuna ulaşılması bireyler hakkında yapılan çıkarımların yanlı olmasına sebep olacaktır. Örüntü bakımından farklılaşan bu bireylerin zaman içinde değişimini en iyi şekilde yansıtacak ölçme modeli ise tekrarlı ölçümleri içeren boylamsal çalışmalardır.

Tek sefer ölçümlerin kullanıldığı kesitsel çalışmaların, bireylerin tepkilerindeki örüntülerin çeşitliliğini yansıtma konusunda yeterince hassas olmaması sebebi ile zaman içinde değiştiğı teorik ve deneysel olarak ortaya konmuş olan psikolojik dayanıklılık özelliğinin ölçülmesinde kullanılmaması daha uygundur. Tekrarlı ölçümleri içeren boylamsal psikolojik dayanıklılık ölçme modeli ise, birey tepkilerindeki tepki örüntülerini gözlemlemeye imkân sağlayarak söz konusu özelliğın daha gerçekçi biçimde ölçülerek bireyler hakkında yapılan çıkarımların daha doğru olmasını sağlayacaktır. Boylamsal ölçme modeli, psikolojik dayanıklılığın ölçülmesinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılsa da veri toplamanın zorluğu bakımından araştırmacılar tarafından pek tercih edilmemektedir. Ancak, tekrarlı olarak veri toplamanın zorluğu teknolojinin sağladığı

avantajlar ile bertaraf edilebilir. Bu araştırmada yapıldığı üzere, çevrimiçi bir ölçme sistemi kurularak tekrarlı ve tek sefer veri toplamak arasındaki zorluk farkı ortadan kaldırılabilir.

Boylamsal ölçme modellerinin bireysel farklılıkları ölçme ve değerlendirmede kullanılan yöntem ve elde edilen sonuçlar için yapılacak güvenilirlik ve geçerlilik argümanlarına getireceği zenginlik, elbette ki, ölçmeye konu özelliklerin zaman içerisinde değişime/gelişime ne kadar açık oldukları ilgilidir (Hoffman, 2015; Muthén ve Curran, 1997). Eğer ölçmeye konu özelliklerin zamanla değişebilir/gelişebilir olduklarını destekleyen teori veya deneyimler varsa, boylamsal ölçme desenleri toplanan veriler üzerinden yapılacak bireyler-arası karşılaştırmaları, gözlenen birey-içi değişim/gelişim eğrilerini ekleyerek zenginleştirecektir. Eğer ilgilenilen özelliklerin değişebilir/gelişebilir olduklarını destekleyen teori veya deneyimler yoksa veya teoriye bağlı olarak beklenen değişim eğrileri deneysel olarak desteklenmiyorlar ise, elbette ki, boylamsal modellerin tek seferlik ölçme modelleri üzerine katacağı bir değer olamayacaktır. Araştırmacıların ilgilendikleri özellikler ile ilgili üst düzey çıkarımlar yapmaya başlamadan evvel söz konusu özelliklerin daha değişken veya daha durağan bir yapıya sahip olup olmadığını incelemesi yapılacak çıkarımların temelini sağlamlaştıracaktır. Planlanan araştırma ve geliştirme çalışmalarının odaklandığı ölçme problemlerinin ve mevcut diğer şartlara göre uygulanabilirliğini sağlayan araştırma yöntemlerinin her uygulama için farklı olması kaçınılmazdır ve araştırmacılar ilgilendikleri özelliklerin doğasına uygun bir şekilde süreci şekillendirebilirler. Bu anlamda, boylamsal ölçümleri de içerecek olan araştırma desenlerinin tasarlanması ve uygulanması aşamalarında, araştırmacıların mevcut bilgi ve birikimleri sorgulamaya açık olmaları, çok-disiplinli ve yeniliğe/gelişime açık bir bakış açısı kullanmaları oldukça önemlidir.

Kaynaklar

- Ahern, N. R., Kiehl, E. M., Lou Sole, M. & Byers, J. (2006). A review of instruments measuring resilience. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 29(2), 103-125. Doi: 10.1080/014.608.60600677643
- Avey, J. B., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2008). A call for longitudinal research in positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 29(5), 705-711. <https://doi.org/10.1002/job.517>
- Basım, H. N. & Çetin, F. (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 104-114.
- Bernard, H. R., Killworth, P., Kronenfeld, D. & Sailer, L. (1984). The problem of informant accuracy: The validity of retrospective data. *Annual Review of Anthropology*, 13(1), 495-517. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.13.100.184.002431>
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?. *American Psychologist*, 59(1), 20-28. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
- Bonanno, G. A. (2005). Resilience in the face of potential trauma. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 135-138. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
- Bonanno, G. A., Galea, S., Bucchiarelli, A. & Vlahov, D. (2007). What predicts psychological resilience after disaster? The role of demographics, resources, and life stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75(5), 671-682.

- Brug, J., Conner, M., Harré, N., Kremers, S., McKellar, S. & Whitelaw, S. (2004). The transtheoretical model and stages of change: a critique: observations by five commentators on the paper by Adams, J. and White, M. (2004) why don't stage-based activity promotion interventions work?. *Health Education Research*, 20(2), 244-258.
- Cacioppo, J. T., Hughes, M. E., Waite, L. J., Hawkley, L. C., & Thisted, R. A. (2006). Loneliness as a specific risk factor for depressive symptoms: Cross-sectional and longitudinal analyses. *Psychology and Aging*, 21(1), 140-151. doi:10.1037/0882-7974.21.1.140
- Campbell-Sills, L. & Stein, MB. (2007). Psychometric analysis and refinement of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Validation of a 10 item measure of resilience. *Journal of Trauma Stress*, 20(6), 1019-1028. <https://doi.org/10.1002/jts.20271>
- Carpenter, G., & Robertson, B. (1999). A call for the increased use of longitudinal methods in research on adult leisure. *Leisure/Loisir*, 24(1-2), 59-87.
- Collie, R. J., Martin, A. J., Bottrell, D., Armstrong, D., Ungar, M. & Liebenberg, L. (2017). Social support, academic adversity and academic buoyancy: a person-centered analysis and implications for academic outcomes. *Educational Psychology*, 37(5), 550-564. <https://doi.org/10.1080/01443.410.2015.1127330>
- Conger, R. D. & Conger, K. J. (2002). Resilience in Midwestern families: Selected findings from the first decade of a prospective, longitudinal study. *Journal of Marriage and Family*, 64(2), 361-373. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00361.x>
- Connor, K. M. & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CDRISC). *Depression and Anxiety*, 18, 76-82.
- Crane, M., Lewis, V., Cohn, A. D., Hodson, S. E., Parslow, R., Bryant, R. A. & Forbes, D. (2012). A protocol for the longitudinal study of psychological resilience in the Australian Defence Force. *Journal of Military and Veterans Health*, 20(4), 36.
- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlık ölçęğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Funder, D. C. (2001). Personality. *Annual Review of Psychology*, 52, 197-221.
- Funder, D. C. (2006). Towards a resolution of the personality triad: Persons, situations, and behaviors. *Journal of Research in Personality*, 40(1), 21-34.
- Garmezy, N., Masten, A. S. & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97-111. Doi: 10.2307/1129837
- Hoffman, L. (2015). *Longitudinal analysis: Modeling within-person fluctuation and change*. New York: Routledge.
- Kararımak, Ö. (2010). Establishing the psychometric qualities of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) using exploratory and confirmatory factor analysis in a trauma survivor sample. *Psychiatry research*, 179(3), 350-356.
- Klomek, A. B., Sourander, A., & Gould, M. (2010). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: A review of cross-sectional and longitudinal research findings. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55(5), 282-288.
- Kosovich, J. J., Flake, J. K., & Hulleman, C. S. (2017). Short-term motivation trajectories: A parallel process model of expectancy-value. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 130-139. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.01.004>
- Kunzmann, U., Little, T. D., & Smith, J. (2000). Is age-related stability of subjective well-being a paradox? Cross-sectional and longitudinal evidence from the Berlin Aging Study. *Psychology and aging*, 15(3), 511. <http://dx.doi.org/10.1037/0882-7974.15.3.511>

- Lai, J. C. & Yue, X. (2014). Using the Brief Resilience Scale to assess Chinese people's ability to bounce back from stress. *Sage Open*, 4(4), 1-9. <https://doi.org/10.1177/215.824.4014554386>
- Lukow, H. R., Godwin, E. E., Marwitz, J. H., Mills, A., Hsu, N. H. & Kreutzer, J. S. (2015). Relationship between resilience, adjustment, and psychological functioning after traumatic brain injury: a preliminary report. *The Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 30(4), 241-248. <https://doi.org/10.1097/HTR.000.000.0000000137>
- Masten, A. S., Cutuli, J. J., Herbers, J. E. & Reed, M. G. J. (2009). Resilience in development. C. R. Snyder & S. J. Lopez (Ed.), In *The Oxford handbook of positive psychology (2. baskı)* (117-132). Oxford: Oxford University Press.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Jr., Terracciano, A., Parker, W. D., Mills, C. J., De Fruyt, F., & Mervielde, I. (2002). Personality trait development from age 12 to age 18: Longitudinal, cross-sectional and cross-cultural analyses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1456-1468. doi:10.1037/0022-3514.83.6.1456
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50(9), 741-749. doi:10.1037/0003-066X.50.9.741
- Muthén, B. O. & Curran, P. J. (1997). General longitudinal modeling of individual differences in experimental designs: A latent variable framework for analysis and power estimation. *Psychological Methods*, 2(4), 371-402. <http://dx.doi.org/10.1037/1082-989X.2.4.371>
- Norris, F. H., Tracy, M. & Galea, S. (2009). Looking for resilience: Understanding the longitudinal trajectories of responses to stress. *Social Science & Medicine*, 68(12), 2190-2198. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.03.043>
- Pidgeon, A. M. & Keye, M. (2014). Relationship between resilience, mindfulness, and psychological well-being in University students. *International Journal of Liberal Arts and Social Science*, 2(5), 27-32.
- Polk, L. V. (1997). Toward a middle-range theory of resilience. *Advances in Nursing Science*, 19(3), 1-13.
- Richardson, G. E., Neiger, B., Jensen, S. & Kumpfer, K. (1990). The resiliency model. *Health Education*, 21, 33-39. <https://doi.org/10.1080/00970.050.1990.10614589>
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58, 307-321. <https://doi.org/10.1002/jclp.10020>
- Rindfleisch, A., Malter, A. J., Ganesan, S., & Moorman, C. (2008). Cross-sectional versus longitudinal survey research: Concepts, findings, and guidelines. *Journal of marketing research*, 45(3), 261-279. <https://doi.org/10.1509/jmkr.45.3.261>
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorders. *British Journal of Psychology*, 147, 598-611. <https://doi.org/10.1192/bjp.147.6.598>
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Rutter, M. (1990). Competence under stress: Risk and protective factors. J. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein & S. Weintraub (Ed.), In *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (181-214). New York: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14(8), 626-631. [http://dx.doi.org/10.1016/1054-139X\(93\)90196-V](http://dx.doi.org/10.1016/1054-139X(93)90196-V)
- Sandler, I. N., Tein, J. Y., & West, S. G. (1994). Coping, stress, and the psychological symptoms of children of divorce: A cross-sectional and longitudinal study. *Child development*, 65(6), 1744-1763. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00846.x>

- Silva, A. P. D., & Stam, A. (1995). Discriminant analysis. In L. G. Grimm & P. R. Yarnold (Ed.), *Reading and understanding multivariate statistics* (pp. 277-318). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Smith, BW., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P. & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 194-200.
- Souri, H. & Hasanirad, T. (2011). Relationship between resilience, optimism and psychological well-being in students of medicine. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1541-1544. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.299>
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University Press.
- Werner E.E. (2013). What can we learn about resilience from large-scale longitudinal studies?. S. Goldstein & R. Brooks (Ed.), In *Handbook of resilience in children*(87-102). Boston, MA: Springer.
- Windle, G., Bennett, K. M. & Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9(1), 8.

Savunmacı Kötümserlik Ölçeği-Kısa5 (SK-5) Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirliliği

The Validity and Reliability of Turkish Version of Defensive Pessimism Scale-Short5

Işıl TEKİN* 
Müge YÜKSEL** 

Öz

Bu çalışmanın amacı Norem, Butler ve Prayson (2015) tarafından oluşturulan Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Kısa Formu'nu (SK-5) Türk kültürüne uyarlamak ve Türkçe formun psikometrik özelliklerini test etmektir. Çalışmaya lise ve üniversiteye devam eden 677 öğrenci katılmıştır. Gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda tek faktörlü yapının iyi uyum derecesine sahip olduğu tespit edilmiştir. Ölçme aracındaki maddelerin faktör yükleri .74 ile .84 arasında değer almaktadır. İç tutarlık katsayısı .89, test tekrar test korelasyonu ise .82 olarak bulunmuştur. SK-5'in ölçüt bağımlı geçerliği Savunmacı Kötümserlik Ölçeği, Yaşam Yönelimleri Testi ve Durumluk Sürekli Kaygı Envanterleri ile ilişkisine bakılarak değerlendirilmiştir. SK-5'in Savunmacı Kötümserlik ve Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri ile pozitif, Yaşam Yönelimleri Testi ile negatif korelasyon vermesi ölçüt bağımlı geçerliğine kanıt olarak kabul edilmiştir. Analiz sonuçları Savunmacı Kötümserlik Ölçeği-Kısa5'in (SK-5) Türk kültüründe kullanılabilirlik geçerlik ve güvenilirlik düzeyi yüksek bir ölçme aracı olduğunu ifade etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Savunmacı kötümserlik, kötümserlik, geçerlik, güvenilirlik.

Abstract

The aim of this study is to adapt the Short Form of Defensive Pessimism Scale (SK-5), created by Norem, Butler and Prayson (2015), to the Turkish culture and to investigate the psychometric properties of the Turkish version of the measurement tool. 677 students from high school and university participated in the study. As a result of the confirmatory factor analysis, it was found that

* Arş. Gör. Dr. Işıl TEKİN, Araştırma Görevlisi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, E-posta: tekinisil1@gmail.com

** Doç. Dr. Müge YÜKSEL, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, E-posta: muge.yuksel@marmara.edu.tr

the single factor structure of the scale had a good fit. The factor loadings of the items in the scale vary between .74 and .84. The internal consistency coefficient was .89 and the test-retest correlation was .82. The criterion-related validity of the SK-5 was examined by investigating the relationship between the Defensive Pessimism Scale, Life Orientation Test and State-Trait Anxiety Inventory. The positive correlation of the SK-5 with the Defensive Pessimism Scale and State-Trait Anxiety Inventory and negative correlations of SK-5 with Life Orientation Test was accepted as evidence for criterion-related validity. The results of the analysis reveal that the Defensive Pessimism Scale-Short5 (SK-5) is a valid and reliable measurement tool that can be used in Turkish culture.

Keywords: Defensive pessimism, pessimism, validity, reliability.

Summary

Introduction

Optimism-pessimism structures have been the subject of academic research for a long time. When generally evaluating the studies on optimism and pessimism, pessimism is associated with negative emotions (Goodhart, 1985; Joiner & Wagner, 1995), and low success (El-Anzi, 2005; Gibb, Zhu, Alloy, & Abramson, 2002), while optimism is associated with positive moods, mental health (Myers & Diener, 1995; Scheier & Carver, 1985), and success (El-Anzi, 2005; Gibb, Zhu, Alloy & Abramson, 2002). On the other hand, limited studies are found indicating positive emotions to not be totally good and helpful to everyone, as well as negative emotions to possibly not be completely bad and dysfunctional (Colvin, Block, & Funder, 1995; Held, 2004; Lang, Weiss, Gerstorf, & Wagner 2013; MacDonald, 2013; Peterson & Chang, 2003). Exceeding the usual effects of pessimism, the concept of defensive pessimism arises when coming to the strategic and functional use of pessimism.

When defensive pessimism emerges, some individuals are observed to perform well with pessimistic expectations (Norem & Cantor, 1986a, 1986b). This concept offers a different perspective to studies on optimism and pessimism. Pessimism has been stated to perhaps have positive results under certain conditions and to be able to be used by individuals for a strategic purpose (Norem, 2001a; Norem & Illingworth, 1993; Peres et al., 2002; Spencer & Norem, 1996).

Defensive pessimism consists of two aspects: negativity and reflectivity. Negativity refers to setting up unrealistically low expectations in cases of assessment (Norem, 2001b). Reflectivity refers to a thought process in which individuals go over all possible consequences in detail before acting (Norem, 2001a). Defensive pessimists rehearse events in their minds through these scenarios and empower themselves against possible consequences (Norem, 2001b; Norem & Cantor, 1986a, 1986b; Norem & Illingworth, 1993). The Defensive Pessimism Questionnaire-Short Form (DPQ-5) is an alternative measurement tool that provides a quick way to measure defensive pessimism. This study aims to adapt DPQ-5 into Turkish.

Method

The participants consist of 252 university students (160 females, 92 males) and 425 high school students (209 females, 216 males). Districts and schools have been determined using random sampling, and students' participation is voluntary. For the adaptation study of DPQ-5 to Turkish culture, the researcher first contacted Julie Norem, who developed the scale, by e-mail and obtained the necessary permissions for the scale's adaptation. Seven experts from a psychological counseling and guidance department who are fluent in both languages translated the English form into Turkish. The translated forms were then compared, and a group of three experts (two were from the psychology department and one from the educational measurement and evaluation department) selected the most appropriate expressions. An academician fluent in both languages made the back translation of the form. No significant difference was found between the original form and the form obtained by the back-translation method, and thus the Turkish form has been obtained. A bilingual equivalence study has been conducted to determine whether the Turkish form is equivalent to the original scale. Confirmatory factor analysis (CFA) has been conducted to examine the structure of the measurement tool. The Defensive Pessimism Questionnaire (DPQ), Life Orientation Test (LOT), and Trait-State Anxiety Inventory have been used to examine the criterion validity analyses. In addition, the psychometric properties of the measurement tool have been examined using the test-retest analysis, Cronbach's alpha of internal consistency, and coefficient and item analyses.

Findings

The results from the t-test show the items to have bilingual equivalence. Fit indices obtained from the CFA for examining the structure of the measuring instrument are as follows: $\chi^2 = 20.16$, $SD = 5$, $\chi^2 / SD = 4.03$, $RMSEA = .067$, $SRMR = .016$, $GFI = .99$, $AGFI = 0.97$, $CFI = .99$, $NFI = .99$, $NNFI = .99$. These values indicate good model fit. The factor loadings for the items are between .75 and .84; thus, the factor loading values for all items are greater than .70. According to the results from the criterion validity analysis, DPQ-5 positively correlates with DPQ-12 ($r = .67$) and trait state anxiety ($r = .50$, $r = .55$, respectively) while negatively correlating with LOT ($r = -0.54$). Cronbach's alpha of internal consistency is $\alpha = .89$, and test-retest reliability has been found as .82 ($p < .001$). Results from the item total, item remainder, and item discrimination analyses are also significant ($p < .001$).

Discussion

This study has adapted the Defensive Pessimism Questionnaire-Short-5 (DPQ-5), which was developed by Norem, Butler, and Prayson (2015) for measuring defensive pessimism (a strategy used to protect self-worth from a possible failure by creating low expectations), into Turkish has analyzed the psychometric properties of the Turkish form. When evaluating all the performed analyses together, the psychometric properties of the instrument can be said to be statistically

sufficient. The DPQ-5 is recommended for use in cases where pessimism is used strategically beyond the usual effect and in studies where different forms of pessimism can be examined, especially its functional aspects.

Giriş

İyimserlik-kötümserlik yapıları uzun süredir araştırmalara konu olmaktadır. Pozitif Psikoloji akımının gelişmesi de özellikle iyimserlik çalışmalarına hız kazandırmış görünmektedir. İyimserlik ve kötümserliğe dair çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde kötümserliğin negatif duygu durumlarıyla (Goodhart, 1985; Joiner ve Wagner, 1995) ve düşük başarıyla (El-Anzi, 2005; Gibb, Zhu, Alloy, ve Abramson, 2002); iyimserliğin ise pozitif duygu durumları, ruh sağlığı (Myers ve Diener, 1995; Scheier ve Carver, 1985) ve başarıyla (El-Anzi, 2005; Gibb, Zhu, Alloy ve Abramson, 2002) ilişkilendirildiği görülmektedir. Diğer yandan pozitif duyguların tamamen iyi ve herkes için yararlı; negatif duyguların da tamamen kötü ve işlevsiz olmayabileceğine işaret eden sınırlı sayıda çalışma yer almaktadır (Colvin, Block ve Funder, 1995; Held, 2004; Lang, Weiss, Gerstorff ve Wagner 2013; MacDonald, 2013; Peterson ve Chang, 2003). Kötümserliğin alışlageldik etkisinin ötesinde stratejik ve bir işleve hizmet edecek şekilde kullanımı noktasında karşımıza savunmacı kötümserlik (*defensive pessimism*) kavramı çıkmaktadır.

Savunmacı kötümserlik kavramı ilk olarak kişilik ve davranışı incelemek amacıyla gerçekleştirilen deneyler sırasında Cantor ve Norem tarafından ortaya atılmıştır (Norem ve Cantor, 1986a,b). Savunmacı kötümserliğin ortaya çıkışında iyi performans sergileyen bireylerden bazılarının kötümser beklentilere sahip olduğunun gözlemlenmesi rol oynamıştır (Norem ve Cantor, 1986a,b). Bu kavram iyimserlik ve kötümserlik çalışmalarına farklı bir perspektif sunmaktadır. Bazı koşullarda kötümserliğin de iyi sonuçlar verebileceği ve bireyler tarafından stratejik bir amaçla kullanılabilmesi ifade edilmektedir (Norem, 2001a; Norem ve Illingworth, 1993; Peres vd., 2002; Spencer ve Norem, 1996).

Savunmacı kötümserlik iki boyutlu bir yapı olarak kabul edilmektedir. Birinci boyutu *negatif beklentilerdir* (negativity). Bu boyutla ifade edilen, bireylerin değerlendirilme durumlarında gerçekçi olmayacak düzeyde düşük beklentiler içine girmesidir. Yani savunmacı kötümser bireyler geçmişte benzer durumlarda başarılı olmuş olsalar bile yaklaşan duruma ilişkin beklentilerini düşük tutarlar. İkinci boyut ise *derinlemesine düşünmedir* (reflectivity). Bu boyutla ifade edilen ise bireylerin performans öncesinde olası sonuçları detaylı bir şekilde zihninden geçirmesidir (Norem, 2014; Norem, 2001a; Norem ve Cantor, 1986a,b; Norem ve Illingworth, 1993). Bu zihinden geçirme süreci hem olumlu hem olumsuz pek çok senaryoyu barındırmaktadır fakat olası sorunlara ve tersliklere özel dikkat gösterilir. Savunmacı kötümser bireyler, bu senaryolarla zihinlerinde olayların provasını yapar ve kendilerini olası sonuçlara karşı güçlendirirler (Norem, 2001b; Norem ve Cantor, 1986a,b; Norem ve Illingworth, 1993).

Savunmacı kötümserler, başlangıçta karşı karşıya oldukları duruma ilişkin *kontrollerinin* düşük olduğunu hissederler (Norem, 2001a,b; Norem ve Cantor, 1986a,b; Martin, 1998). Düşük beklentiler belirleyerek ve olası senaryoları zihinlerinden geçirecek; yani savunmacı kötümserlik

stratejileri sonucunda kontrol hissi kazanırlar ve başlangıçtaki kaygılarını, harekete geçip önlem alma amacıyla işlevsel bir hale dönüştürürler (Norem, 2001a; Norem ve Illingworth, 1993; Sanna, 1996). Kaygıyı işlevsel bir kullanıma dönüştürmek savunmacı kötümserliği kötümserlikten ayıran temel noktadır. Kaygı uyandıran bir durumdan önce kötümserlerin gösterdikleri çaba miktarı çok azken ve kötümserler kaçınmacı davranışlar sergilerken, savunmacı kötümserler duruma karşı hazırlık yaparlar ve hazır olmak için çaba sarf ederler (Showers ve Ruben, 1990).

Savunmacı kötümserliğin temelde iki amaçla kullanıldığı belirtilmektedir. İlk amacı, kaygıyla baş etmeye yardım etmesidir. Hatta savunmacı kötümserlik, kaygının zayıflatıcı etkisini azaltmakta ve kaygıyı motivasyona dönüştürerek bireyler için işe yarar hale gelmesini sağlamaktadır (Norem, 2001b; Norem ve Chang, 2002; Peres vd., 2002; Tekin, 2018). Diğer bir ifadeyle savunmacı kötümserlik, kaygılı bireylerin amaçlarını gerçekleştirmelerine yardım eden bir duygu düzenleme stratejisidir (Norem, Butler ve Prayson, 2015). İkinci amacı ise benlik değerini korumasıdır (Martin, Marsh, Williamson ve Debus, 2003; Norem ve Cantor, 1986b).

Günümüzde genellikle kötümserliğin zararlarına vurgu yapılmakta, iyimserlik ise birey için işlevselliği sorgulanmaksızın desteklenmekte hatta kimi zaman dayatılmaktadır. Kaygılı bireylerin kaygılarını yönetmelerine yardım eden ve benlik değerini koruyucu fonksiyonları bulunan savunmacı kötümserlik, negatif düşüncelerin ve düşük beklentiler içinde olmanın başarıyı olumsuz etkilediği yönündeki genel kanıya ters düşen bir strateji olması bakımından dikkat çekicidir.

Kötümserliğin bir hastalıkmiş gibi algılandığı bağlamlarda, negatif düşünceleri ve düşük beklentileri stratejik amaçla kullanan bireyler, kendilerini anlaşılmamış hissedebilmekte ve negatif olmakla suçlanabilmekte. Savunmacı kötümserlik yapısına ilişkin farkındalığın kazanılması ve yapıyı ölçecek ölçme araçlarının kullanılması bu konudaki değerlendirmelerin daha sağlıklı yapılmasına imkân tanıyacaktır. Böylece hem bireyler kendilerini daha iyi tanıyabilecek hem de psikolojik yardım meslekleri çalışanları ve eğitimciler, danışanlarını ve öğrencilerini tanımada farklı bir bakış açısından bakma imkanı elde edeceklerdir. Bu noktadan hareketle savunmacı kötümserliği ölçen ve kısa olması nedeniyle pratik ve kullanışlı olan Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Kısa-5'in (SK-5) Türk kültürüne uyarlanması önemli görülmekte ve Türkiye'de bu konu ile ilgili gerçekleştirilecek çalışmalarda başvurulacak bir kaynak olacağı düşünülmektedir. Ayrıca modern psikolojide kısa ölçek kullanma eğilimi ağırlık kazanmaya başlamıştır. Bunun nedeni kısa ölçme araçlarının zaman açısından daha kullanışlı olmasıdır. Diğer yandan psikoloji alanındaki araştırmaların küreselleşmesi de ölçme araçlarının farklı dillere uyarlanmasını gerektirmektedir ve kısa ölçme araçlarının uyarlanması görece pratik ve verimli olmaktadır (Norem, Butler ve Prayson, 2015). Bu nedenle Norem ve çalışma arkadaşları (2015) mevcut savunmacı kötümserlik ölçme aracına dayalı olarak daha kısa bir form oluşturmuşlardır. SK-5, savunmacı kötümserliği ölçmek için hızlı bir yol sunan alternatif bir ölçme aracıdır. Bu nedenlerden dolayı araştırmada Savunmacı Kötümserlik Ölçeği-Kısa5'i Türkçeye uyarlamak amaçlanmıştır. Ölçme aracının psikoloji, psikolojik danışma ve rehberlik ve genel olarak eğitim alanında görev yapan araştırmacılar ve alandaki uygulayıcılar tarafından kullanılabilmesi düşünülmektedir.

Savunmacı Kötümserlik Kısa 5'in (SK-5) Orijinal Formunun Psikometrik Özellikleri

SK-5, Norem (2001a) tarafından geliştirilen ve alan yazındaki savunmacı kötümserlik çalışmalarının büyük çoğunluğunda kullanılan Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Revize Formunun kısaltılması ile oluşturulmuştur. Çalışmanın ilerleyen aşamalarında Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Revize Formu yerine Savunmacı Kötümserlik Ölçeği (SKÖ) ifadesi kullanılacaktır. Savunmacı Kötümserlik Ölçeği (SKÖ) 12 maddeden ve negatif beklentiler ve derinlemesine düşünme olarak isimlendirilen iki alt boyuttan oluşmaktadır. SKÖ'nün İspanyolca (Canedo vd., 2018); Korece (Lee, Bong ve Kim, 2014), İbranice (Seginer, 2000) ve Japonca (Miyachika, 2005'den akt. Shimizi, Nakashima, ve Morinaga, 2016) uyarlama çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırma kapsamında Türk kültürüne uyarlanan SK-5, Savunmacı Kötümserlik Ölçeğinin kısaltılması ile Norem, Butler ve Prayson (2015) tarafından oluşturulmuştur. SKÖ kısaltılırken araştırmacılar öncelikle maddeleri incelemiş, bu formdaki maddelerden birini aynen bırakmış, diğer maddelerin ifadelerini basitleştirmiştir. Maddeler bireylerin geleceğe dair neler düşündüğü ve neler hissettiği ile ilgilidir. "Bana hiç uygun değil" ile "Bana çok uygun" arasında değişen 7'li Likert şeklinde derecelendirilmektedir. SK-5'ten alınan puanlar 5 ile 35 arasında değişmektedir ve puanların yükselmesi savunmacı kötümserlik düzeyinin arttığını göstermektedir. Kısa formu geliştirmeye ilişkin çalışmalarda N=789 ve N=563 olmak üzere iki yetişkin katılımcı grubu ile çalışılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda faktör yüklerinin aldığı değer 789 kişilik birinci örneklem için .57 ile .69 arasında değişmekteyken, 563 kişilik ikinci örneklem için .60 ile .75 arasında değişmiştir. Birinci örneklemle gerçekleştirilen analizler sonucunda açıklanan varyans oranı %52.9 iken ikinci örneklemle gerçekleştirilen analizler sonucunda açıklanan varyans oranı %57.2 bulunmuştur. Analizler sonucunda SK-5'in Cronbach alfa (Cr α) iç tutarlık katsayısı belirtilen iki örneklem için sırayla .77 ve .81 bulunmuştur. SKÖ ile SK-5 arasındaki korelasyon değeri ise iki örneklem için sırayla .78 ve .83 bulunmuştur (Norem, Butler ve Prayson, 2015). Araştırmacılar bu bulguları, SK-5'in SKÖ yerine kullanılabilir alternatif bir ölçme aracı olduğuna kanıt olarak yorumlamışlardır.

Yöntem

Bu çalışma bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Bu başlık altında; çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine dair bilgiler sunulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu lise ve üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Uyarlama çalışmasına ortaöğretim seviyesinin de dâhil edilmesi noktasında öncelikle ölçeği geliştiren Norem ile iletişime geçilmiştir. Ölçüm aracının lise örnekleminde de kullanılabilmesine ilişkin bilgiler alınmıştır. Ayrıca alan yazın incelendiğinde ölçme aracının uzun formunun da farklı kültürlerde lise örnekleminde (Lee, Bong ve Kim, 2014) çalışılırken de kullanıldığı görülmüştür. Böylece ölçme aracının uyarlama işlemlerinin hem lise hem üniversite örneklemi üzerinde gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu; Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde eğitime devam eden 160 kadın, 92 erkek olmak üzere 252 üniversite öğrencisi ve İstanbul ili Avrupa yakasından Başakşehir, Bahçelievler; Anadolu Yakasından Maltepe, Kadıköy,

Ataşehir ilçelerinden olmak üzere çeşitli ortaöğretim kurumlarında eğitimine devam eden 209 kadın ve 216 erkek olmak üzere 425 lise öğrencisinden, dolayısıyla toplam 677 katılımcıdan oluşmaktadır. Çalışma grubu ilçeler ve okullar bazında seçkisiz örnekleme yolu ile belirlenmiş, öğrencilerin seçiminde ise gönüllülük esas alınmıştır.

Aşağıda Tablo 1’de katılımcıların sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine göre dağılımları sunulmaktadır.

Tablo 1
*Cinsiyet * Sınıf Çapraz Tablo*

		Sınıf Düzeyi								
		Üniversite				Lise				
		1	2	3	4	9	10	11	12	Toplam
Cinsiyet	Kadın	57	48	34	21	19	23	60	107	369
	Erkek	47	6	14	25	19	30	56	111	308
Toplam		104	54	48	46	38	53	116	218	677

Tablo 1’de belirtildiği gibi çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 369’u (% 54.50) kadın ve 308’i (%45.05) erkektir. Çalışma grubunu oluşturan katılımcılardan 252’si (%37.22) üniversite öğrencisi, 425’i (%62.77) lise öğrencisidir. Çalışmanın temel analizleri yukarıda Tablo 1’de belirtilen 677 kişilik çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra dilsel eşdeğerlik analizleri için N=60, test tekrar test güvenirliliği için N=99 ve ölçüt bağımlı geçerlik için N=60 kişilik çalışma grupları da araştırmaya dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında yukarıda psikometrik özellikleri sunulan SK-5’in yanı sıra ölçüt bağımlı geçerlik analizlerini gerçekleştirmek üzere SKÖ, Yaşam Yönelimleri Testi ve Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri kullanılmıştır.

Savunmacı Kötümserlik Ölçeği (SKÖ): Savunmacı Kötümserlik Ölçeği Norem (2001a) tarafından geliştirilmiş 12 maddelik bir ölçme aracıdır. SKÖ, düşük beklentiler oluşturarak benlik değerini olası bir başarısız olma durumundan korumaya yönelik kullanılan strateji olan savunmacı kötümserliği ölçmektedir. 7’li Likert tipi derecelendirilen ölçek negatif beklentiler ve derinlemesine düşünme olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Türk diline uyarlama çalışması Çelik-Örücü (2013) tarafından Savunucu Karamsarlık Ölçeği adı ile üniversite örnekleme üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda iki faktörlü model için $\chi^2/df = 2.71$, RMSEA =.08, GFI =.91; AGFI =.87 ve CFI =.94 olarak bulunmuştur. Cr alfa (Cr α) iç tutarlık kat sayısı ile .94 bulunmuştur (Çelik-Örücü, 2013). Gerçekleştirilen analizler sonucunda ölçeğin Türkçe formunun üniversite öğrencileri örnekleme üzerinde güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuştur.

Çelik-Örücü (2013), ölçme aracının farklı yaş gruplarında da test edilmesini önermiştir. Ayrıca yabancı alan yazında da ölçeğin ortaöğretim düzeyinde de kullanıldığı tespit edilmiştir (bkzn. Lee, Bong ve Kim, 2014). Bu noktadan hareketle Tekin (2018) ölçme aracının lise örnekleme üzerinde

geçerlik ve güvenilirliğini incelemiştir. Bu kapsamda 360 lise öğrencisi ile gerçekleştirilen DFA sonuçları ölçeğin 2 boyutlu 12 maddelik yapısının kabul edilebilir sınırlarda olduğunu ortaya koymuştur ($\chi^2/df = 3.16$, RMSEA =.08, GFI =.91; AGFI =.88 ve CFI =.94). Cr α iç tutarlık katsayısı .82; test tekrar test güvenilirliği sonucu ise .81 bulunmuştur. Gerçekleştirilen madde analizleri ve ölçüt bağımlı geçerlik analizleri de ölçme aracının Türk kültüründe lise örnekleminde kullanılabileceğini ortaya koymuştur.

Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri: Bireylerin kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla Spielberger (1970) tarafından geliştirilmiştir. Durumluk Kaygı ve Sürekli Kaygı olmak üzere iki alt ölçekten ve her bir alt ölçek 20'şer maddeden dolayısıyla, envanter toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracının Türk kültürüne uyarlama çalışması Öner ve Le Compte (1985) tarafından gerçekleştirilmiştir. Alınan yüksek puanlar yüksek kaygı seviyesini ifade etmektedir. Gerçekleştirilen çalışmalarda Sürekli Kaygı Ölçeği için iç tutarlık değeri .83-.87 değerleri arasında, test tekrar test değeri ise .71-.86 değerleri arasında bulunmuştur. Durumluk Kaygı Ölçeği için ise iç tutarlık değeri .94-.96 arasında test tekrar test değeri de .26-.68 arasında bulunmuştur (Öner ve Le Compte, 1985).

Yaşam Yönelimleri Testi: Scheier ve Carver (1985) tarafından geleceğe dair iyimserlik seviyelerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş 12 maddelik bir ölçme aracıdır. Maddelerden 4 tanesi yaşama karşı iyimser bakış açısını, 4 tanesi de kötümser bakış açısını yansıtmakta, son 4 madde ise puanlanmamaktadır. 0-4 (0: Kesinlikle katılmıyorum, 4: Kesinlikle katılıyorum) arasında derecelendirilen ölçme aracından 0-32 arasında puan alınabilmektedir. Yüksek puan almak yaşama dair iyimser bir bakış açısını, düşük puan almak ise kötümser bir bakış açısını ifade etmektedir. Uyarlama çalışmasını Aydın ve Tezer (1991) gerçekleştirmiştir. Ölçme aracının iç tutarlık katsayısı .72 ve testin tekrarı güvenilirliği .77 bulunmuştur. Ölçeğin lise örneklemindeki geçerlik güvenilirlik çalışmaları ise Avcı (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. 410 öğrenciden oluşan lise örnekleminde gerçekleştirilen çalışmada elde edilen iç tutarlık katsayısının .82 ve testin tekrarı güvenirliliğinin de .73 olduğu bulunmuştur.

İzin ve Çeviri Süreci

SK-5'in Türk kültürüne adaptasyon çalışması için öncelikle ölçeği geliştiren araştırmacı Julie Norem ile e-posta yoluyla iletişim kurulmuş ve ölçeğin uyarlanması amacıyla gerekli izinler alınmıştır. Ardından uyarlama işlemine geçilmiştir. Bu kapsamda öncelikle İngilizce form, her iki dile hakim olan Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) alanında uzman yedi kişi tarafından Türkçeye çevrilmiş, ardından çevirisi yapılan formlar bir araya getirilip karşılaştırılarak PDR alan uzmanı iki kişi ve ölçme değerlendirme uzmanı bir kişiden oluşan üç kişilik bir grup tarafından en uygun ifadeler seçilmiştir. Alan uzmanı bir akademisyen Türkçe formun geri çevirisini yapmış, form yeniden İngilizceye çevrilmiştir. Orijinal form ve Türkçeden geri çevirme yöntemi (back-translation) ile elde edilen form arasında önemli düzeyde farklılık tespit edilmemiş ve Türkçe form elde edilmiştir. Türkçe formun elde edilmesinin ardından orijinal ölçek ile uyarlanan ölçeğin eşdeğer olup olmadığının belirlenmesi amacıyla istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

SK-5'in yapı geçerliğini incelemek üzere; önceden belirlenen kuramsal bir yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek üzere kullanılan istatistiksel teknik olan (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010) doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. İç tutarlılığının belirlenmesi amacıyla Cr α katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca madde analizleri, ölçüt bağımlı geçerlik analizleri ve test tekrar test analizleri gerçekleştirilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizlerini gerçekleştirmek amacıyla SPSS 20.00 ve LISREL 9.1 paket programları kullanılmıştır.

Bulgular

Dilsel Eşdeğerlik

Ölçme aracının orijinal dildeki formu ve çeviri çalışmaları sonucu elde edilen Türkçe formu, Boğaziçi Üniversitesi hazırlık sınıfından 15 öğrenci ve Marmara Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Programı 4. sınıf düzeyinden 45 öğrenci olmak üzere toplam 60 kişilik bir gruba 14 gün arayla uygulanmıştır. Türkçe ve İngilizce formlar hem maddeler bazında hem de toplam ölçek puanı bazında karşılaştırılmıştır. İki formun eşdeğerliğini incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Analizi ve İlişkili Gruplar t Testi Analizi gerçekleştirilmiştir. Eşdeğerliğin sağlanması için korelasyon katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olması; t Testi sonuçlarının ise anlamlı olmaması gerekmektedir. Dil açısından eşdeğerliği sınamak amacıyla gerçekleştirilen ilişkili gruplar t testi sonuçları Tablo. 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Dilsel Eşdeğerlik Çalışması İçin Yapılan İlişkili Grup t Testi Sonuçları

	Gruplar	N	\bar{X}	S S	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Çift 1	İng_1	60	4,62	1,728	,223	-1,675	59	,099
	Tur_1	60	4,88	1,658	,214			
Çift 2	İng_2	60	5,18	1,578	,204	,119	59	,905
	Tur_2	60	5,17	1,564	,202			
Çift 3	İng_3	60	5,12	1,617	,209	,505	59	,616
	Tur_3	60	5,05	1,651	,213			
Çift 4	İng_4	60	5,24	1,715	,223	1,646	59	,105
	Tur_4	60	5,07	1,770	,230			
Çift 5	İng_5	60	5,32	1,372	,177	,587	59	,560
	Tur_5	60	5,25	1,503	,194			
Çift 6	İng_Toplam	60	25,48	6,516	,841	,198	59	,843
	Tur_Toplam	60	25,42	6,626	,855			

Türkçe ve İngilizce formlar arasında fark olup olmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen İlişkili Gruplar t Test analizinden elde edilen veriler incelendiğinde, maddeler ve toplam puan

bazında Türkçe ve İngilizce formlara verilen yanıtların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Bu durumda maddelerin dilsel eşdeğerliğe sahip oldukları anlaşılmaktadır. Dilsel eşdeğerliğin kontrolü için t testinin yanı sıra Türkçe ve İngilizce formlar arasında madde bazında ve toplam puan bazında korelasyon analizleri de gerçekleştirilmiştir. Seçer'e (2015) göre aynı kişilere ait ölçek formları arasındaki korelasyon değerinin yüksek çıkması iki ölçeğin dilsel olarak birbirine eş olduğunu ve aynı şeyi ölçtüklerini gösterir ve araştırmacıların dilsel eşdeğerlik için .70 ve üzerinde bir değeri göz önünde bulundurmaları önerilir. Korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde maddelerin Türkçe ve İngilizce formları arasındaki korelasyon değerlerinin .74 ve .90 arasında olduğu, toplam puanlar arasındaki korelasyonun da .92 olduğu ve bu ilişkilerin her birinin anlamlı ($p < .01$) olduğu görülmektedir. Eşleştirilmiş Gruplar t Testi ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu analizleri sonucuna göre istatistiksel açıdan Türkçe formun orijinal formdan farklılaşmadığı dolayısıyla maddelerin dilsel eşdeğerliğinin sağlandığını söylemek mümkündür.

Geçerlik Analizleri

Geçerlik, ölçme aracının ölçmeyi hedeflediği özelliği başka özelliklerle karıştırmadan doğru ve tam bir şekilde ölçmesini ifade etmektedir (Ergin, 1995; Seçer, 2015; Tezbaşaran, 1996). Araştırma kapsamında ölçeğin geçerliğini test etmek amacıyla yapı geçerliği ve ölçüt bağımlı geçerliği incelenmiştir.

Yapı Geçerliği

Ölçme araçlarının yapısını incelemek amacıyla iki temel faktör analizi yöntemi bulunmaktadır: Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA). Çoğunlukla araştırmanın ilk aşamalarında kullanılan açıklayıcı faktör analizinin amacı, birbiri ile ilişkili değişkenlerin bir arada gruplanması yoluyla verilerin tanımlanmasıdır. Doğrulayıcı faktör analizinde ise örtük süreçlere ilişkin teorileri test etmek amaçlanır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu çalışma kapsamında amaç mevcut ölçeğin yapısının doğruluğunu test etmek olduğu için SK-5'in yapı geçerliğini sınamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen DFA'ya ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

SK-5 Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

DFA sonucu ulaşılan uyum indeksi değerleri aşağıda Tablo 3'te sunulmuştur.

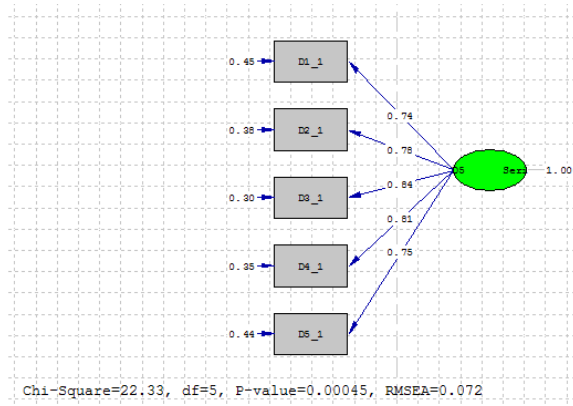
Tablo 3

SK-5 Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksi Değerleri

İndeks	χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	SRMR	GFI	AGFI	CFI	NFI	NNFI
Model	20.16	5	4.03	0.067	0.016	0.99	0.97	0.99	0.99	0.99

DFA sonucu elde edilen uyum indekslerinden ilk olarak ki-kare değeri incelendiğinde χ^2 'nin anlamlı olduğu görülmektedir. Bunun sebebi χ^2 'nin örneklem hacmi büyüklüğünden etkilenmesi ve büyük örneklerde kolay anlamlılık vermesidir. Bu nedenle model veri uyumuna karar

vermek amacıyla daha çok χ^2/sd oranı kullanılmaktadır. Bu oranın 5'ten küçük olması model-
veri uyumunun yeterli olduğuna kanıt olarak kabul edilmektedir (Sümer, 2000). Gerçekleştirilen
analiz sonucu elde edilen χ^2/sd oranı 4.03 olarak hesaplanıp yeterli kabul edilmektedir. Ki-kare
test istatistiği örneklem hacmi büyüdükçe anlamlı sonuçlar verdiği için dolayı modelin uyum
sürecinde diğer uyum indekslerine de bakmak gerekmektedir (Bentler ve Bonett, 1980). DFA
sonucu ulaşılan uyum indeksi değerleri; $\chi^2 = 20.16$, $sd = 5$, $\chi^2/sd = 4.03$, $RMSEA = .067$, $SRMR = .016$,
 $GFI = .99$, $AGFI = 0.97$, $CFI = .99$, $NFI = .99$ ve $NNFI = .99$ bulunmuştur. $RMSEA$ değerinin 0.05'ten
küçük olması iyi, 0.05 ile 0.08 aralığında olması yeterli ve 0.08 ile 1 aralığında olması ise kabul edilir
bir uyumu göstermektedir. GFI , $AGFI$, CFI ve $NNFI$ değerlerinin 1'e yakın olması beklenmektedir.
Bu değerlerin .95 ve 1 arasında olması modelin iyi uyum verdiğini ifade etmektedir (Avşar, 2007;
Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003).



Şekil 1. SK-5 Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli

Şekil 1'de ölçme aracının DFA modeli sunulmuştur. Maddelerin faktör yükleri de Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

SK-5 Maddelerinin Standardize Edilmiş Lambda, t ve R^2 Değerleri

Maddeler	λ	t	R^2
1	.75	22.25	.57
2	.80	24.10	.64
3	.84	26.21	.71
4	.81	24.56	.65
5	.76	22.31	.57

Tablo 4, SK-5'in faktör yüklerini göstermektedir. Tablo 4'te belirtildiği gibi maddelerin faktör yükleri .75 ile .84 arasında değişmektedir ve tüm maddelerin faktör yükü değerleri .70'ten büyüktür.

Ölçüt Bağımlı Geçerlik

SK-5 Formunun ölçüt bağımlı geçerliği, Savunmacı Kötümserlik Ölçeği, Yaşam Yönelimleri Testi ve Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ile ilişkisi dikkate alınarak incelenmiştir. Ölçme aracının ölçüt bağımlı geçerliği için Başakşehir Anadolu lisesinde 11. Sınıfa devam eden 36 kız (%60.0) ve 24 erkek (%40.0) toplam 60 öğrenciye ait veriler kullanılmıştır. Ölçekler arasındaki korelasyon analizlerine dair bulgular aşağıda Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5*SK-5 Ölçüt Bağımlı Geçerlik Analizi*

	SK-5 Ölçeği Puanları		
	N	r	p
SKÖ	60	.67**	.000
SKÖ-Negatif Beklentiler	60	.67**	.000
SKÖ-Derinlemesine Düşünme	60	.55**	.000
Yaşam Yönelimleri	60	-.54**	.000
Durumluk Kaygı	60	.50**	.000
Sürekli Kaygı	60	.55**	.000

Tablo 5'te görüldüğü gibi SK-5'in toplam puanı SKÖ'nün 12 maddelik formuyla ($r=.67$) ve alt boyutlarıyla (negatif düşünceler $r=.67$ ve derinlemesine düşünme $r=.55$) pozitif ilişkili bulunmuştur. Ayrıca durumluk ve sürekli kaygı ile de pozitif ilişkili bulunmuştur (sırayla $r=.50$ ve $r=.55$). Savunmacı kötümserliğin kaygılı bireyler tarafından kullanılan bir strateji olduğu düşünüldüğünde elde edilen bu pozitif ilişkiler beklendi sonuçlardır. SK-5'in Yaşam Yönelimleri Testi ile verdiği ilişki ise negatif yönlüdür ($r=-.54$). Yaşam Yönelimleri Testinden alınan puanlar arttıkça iyimserlik düzeyi artmaktadır. Dolayısıyla SK-5 ile yaşam yönelimleri arasında negatif bir korelasyon olması da beklendi bir sonuç olarak yorumlanmaktadır.

Güvenirlilik ve Madde Analizleri

Cr α iç tutarlık katsayısı maddelerin testin bütünüyle tutarlığını ortaya koyan bir değerdir ve ölçme aracında bulunan maddelerin iç tutarlılığının, diğer bir ifadeyle homojenliğinin bir ölçüsüdür. Katsayının yüksek olması maddelerin birbiriyle tutarlı olduğunu ve aynı özelliği ölçme amacına hizmet ettiğini ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2014). Araştırmada ölçeğin Cr α iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve bunun yanı sıra iç tutarlığın incelenmesinde kullanılan diğer bir analiz olan iki yarı test güvenirliliğinin (split-half reliability) hesaplanması amacıyla Spearman ve Guttman değerleri hesaplanmıştır. Sonuçlara Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6*SK5'in Cr α , Spearman Brown ve Guttman Katsayıları*

	N	r
Cronbach Alfa (Cr α)	677	.89
Spearman Brown	677	.88
Guttman	677	.84

Cr α iç tutarlık katsayısının .70'ten yüksek olması beklenmektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994). SK5 için bu değer .70'ten yüksek bulunmuştur. Spearman-Brown ve Guttman değerleri de sırayla .88 ve .84 olarak hesaplanmıştır.

İç tutarlılık incelemesinde başvurulan diğer bir yol da *madde toplam* ve *madde kalan* korelasyonlarının hesaplanmasıdır. Madde toplam korelasyonu, her test maddesinden alınan puanla ölçme aracından alınan toplam puan arasındaki ilişkiye dayanmaktadır. Korelasyon değerinin yüksek olması iç tutarlılığının yüksek olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2014). Madde kalan korelasyonunda, madde bazında alınan puanla o madde dışarıda bırakılarak tüm ölçme aracından alınan puan arasındaki ilişki incelenir (Ergin, 1995). Madde ayırt ediciliği ise alt ve üst %27'lik gruptakilerin karşılaştırılmasına dayanmaktadır. Bu karşılaştırma sonucunda aradaki farkın anlamlı olması beklenmektedir. Güvenirlik analizleri kapsamında madde analizleri incelenmiştir ve bu analiz sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7*Savunmacı Kötümserlik Ölçeğinin Madde Analizi Sonuçları*

Madde No	N	Madde Toplam		Madde Kalan		Madde Ayırt Edicilik		
		r	p	r	p	f	sd	p
1	677	.69	.000	.87	.000	-30.17	364	.000
2	677	.74	.000	.86	.000	-28.26	364	.000
3	677	.78	.000	.85	.000	-34.89	364	.000
4	677	.74	.000	.86	.000	-32.99	364	.000
5	677	.70	.000	.87	.000	-28.07	364	.000

Madde analiz işlemlerinden en az birinden .05 düzeyinde anlamlı bir sonuç elde etmek maddenin ölçme aracında kalması için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2014; Tavşancıl, 2010). Tablo 7'de belirtildiği üzere maddelerin hepsi anlamlı sonuçlar vermiştir. Bu veriler maddelerin güvenirliliğine kanıt olarak kabul edilmiş ve ölçme aracı kapsamında kalmasına karar verilmiştir. Buradan hareketle SK-5 Türkçe formunun güvenirlilik düzeyinin yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Test-Tekrar Test Güvenirliği

Aşağıda test tekrar test güvenirliğine ilişkin analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 8

SK-5 Ölçeği Test-Tekrar Test Güvenirliği Analiz Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
SK5	99	.823**	.000
Tekrar test-SK5			

Ataşehir’de bir mesleki ve teknik anadolu lisenin 12. sınıf (N=19) ve 10. sınıf (N=24) öğrencileriyle 14 gün arayla ve Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi PDR 3. sınıf (N=18) ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 4. Sınıf (N=38) öğrencileriyle 16 gün arayla gerçekleştirilen uygulamalar sonucu gerçekleştirilen test-tekrar test güvenirlilik analizi sonucu SK-5’in uygulanan grupta kararlı bulunduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada düşük beklentiler oluşturarak benlik değerini olası bir başarısız olma durumundan korumaya yönelik olarak kullanılan bir strateji olan savunmacı kötümserliği ölçmek amacıyla Norem, Butler ve Prayson (2015) tarafından geliştirilen Savunmacı Kötümserlik Ölçeği-Kısa 5 Türk diline uyarlanmış ve Türkçe formun psikometrik özellikleri incelenmiştir. Bu kapsamda ilk olarak dilsel eş değerlik çalışması yürütülmüş ve gerçekleştirilen analizler ölçek maddelerinin yeterli düzeyde dilsel eşdeğerliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ardından geçerlik, güvenilirlik ve madde analizleri gerçekleştirilmiştir.

Yapı geçerliğini ölçek amacıyla DFA gerçekleştirilmiştir. Uyum indeksi değerlerinin yeterli düzeyde olduğu ve yapının bu araştırmadaki çalışma grubunda da geçerli olduğu sonucu elde edilmiştir. Ölçüt bağımlı geçerlik çalışmaları kapsamında SK-5 ile savunmacı kötümserlik, kaygı ve iyimserlik arasındaki ilişkiler incelenmiş ve beklendiği gibi savunmacı kötümserlik ve kaygı ile pozitif yönlü, iyimserlik ile ise negatif yönlü korelasyonlar elde edilmiştir. Savunmacı kötümserlik ile kaygı arasındaki ilişkilere yer veren çalışmalarda bu iki değişken arasında pozitif yönlü ilişki elde edilmiştir (Norem ve Chang, 2002; Schoneman, 2002). Ayrıca savunmacı kötümserlik, herhangi bir değerlendirilme durumuna ilişkin düşük beklentiler oluşturmayı ve olumsuz senaryoları zihinden geçirmeyi ifade etmektedir. Dolayısıyla SK-5 ile kaygı arasındaki ilişkinin pozitif yönlü, iyimserlik arasındaki ilişkinin ise negatif yönlü olması savunmacı kötümserliğin ölçüt bağımlı geçerliğine kanıt olarak sunulabilir.

Ölçme aracının güvenirlliğini test etmek amacıyla Cr α iç tutarlığı ve test tekrar test güvenirliliği incelenmiştir. İki güvenilirlik değeri de literatürde yeterli kabul edilen sınır olan .70 (Özguven, 2007) değerinden yüksek bulunmuştur. Analiz sonuçları incelendiğinde ölçeğin güvenirlilik düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir.

SK-5'in madde analizleri; madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik analizleri incelenmiştir. Madde analizlerinden elde edilen değerler ölçme aracının homojen bir yapıda olduğunu ifade etmektedir. Madde ayırt edicilik sonuçları da ölçme aracındaki maddelerin savunmacı kötümserlik düzeyi yüksek ve düşük olan bireyleri ayırt etmede yeterli olduğunu göstermektedir. Gerçekleştirilen tüm analizler birlikte değerlendirildiğinde ölçme aracının psikometrik özelliklerinin istatistiksel açıdan yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçme aracı öz-bildirim yoluyla yanıtlanmaktadır bu nedenle çalışmanın sınırlılıkları arasında öz-bildirim ölçeklerinin sınırlılıkları yer almaktadır. Ayrıca her ne kadar çalışma grubunun yaş ranjı geniş tutulmaya çalışılsa da ortaöğretim ve yüksek öğretime devam eden öğrencilerle sınırlı kalmıştır. Sonraki çalışmalarda farklı yaş gruplarından yetişkinlerin çalışma grubuna dâhil edilmesi önerilmektedir.

Psikometrik değerlendirme sonuçları ölçme aracının Türk lise ve üniversite öğrencilerinde savunmacı kötümserliği ölçme amacıyla kullanılacak geçerlik ve güvenirlilik düzeyi yüksek bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. SK-5, düşük beklentiler oluşturarak benlik değerini olası bir başarısız olma durumundan korumaya yönelik kullanılan strateji olan savunmacı kötümserliği ölçmektedir. Kötümserliğin alışlageldik etkisinin ötesinde stratejik kullanımının söz konusu olabileceği durumlarda kötümserliğin farklı formlarının özellikle de işlevsel olabilecek yönlerinin incelendiği çalışmalarda SK-5'in kullanılması önerilmektedir. Ayrıca bireylerarası farklılıkların her geçen gün önem kazandığı post modern bir dünyada savunmacı kötümserlik gibi alışılmadık dışında stratejilerin incelenmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda da savunmacı kötümserlik kavramının doğasının, Türk kültüründe nasıl ortaya çıktığının ve hangi değişkenlerle ilişkili olabileceğinin incelenmesi ve bu amaçla mevcut çalışmada uyarlanan ölçme aracının kullanılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Avcı, D. (2009). *Öğrenilmiş iyimserlik eğitim programının 9. ve 10. Sınıf öğrencilerinin iyimserlik düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.
- Avşar, F. (2007). Doğrulayıcı faktör analizi ve Beck Depresyon Envanteri üzerine bir uygulama (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, G., & Tezer, E. (1991). İyimserlik, sağlık sorunları ve akademik başarı ilişkisi. *Psikoloji Dergisi*, 7(2), 2-9.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606. 20 Ocak 2018 tarihinde <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588> adresinden edinilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. (5. bs.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Canedo, M. D. M. F., Rodríguez, C. F., Fernández, B. R., & Arias, A. V. (2018). Defensive pessimism, self-esteem and achievement goals: A person-centered approach. *Psicothema*, 30(1), 53-58.
- Colvin, C. R., Block, J., & Funder, D. C. (1995). Overly positive self-evaluations and personality: Negative implications for mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(6), 1152-1162.

- Çelik-Örücü, M. (2013). Psychometric evaluation of the Turkish version of the defensive pessimism scale. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 115-130.
- Çokluk, O., Şekercioglu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012) *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LIREL uygulamaları* (2. bs.). Ankara: Pegem.
- El-Anzi, F. O. (2005). Academic achievement and its relationship with anxiety, self-esteem, optimism, and pessimism in Kuwaiti students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 33(1), 95-104.
- Ergin, D. Y. (1995). Ölçeklerde geçerlik ve güvenilirlik. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 125–148.
- Gibb, B. E., Zhu, L., Alloy, L. B., & Abramson, L. Y. (2002). Attributional styles and academic achievement in university students: A longitudinal investigation. *Cognitive Therapy and Research*, 26(3), 309-315.
- Goodhart, D. E. (1985). Some psychological effects associated with positive and negative thinking about stressful event outcomes: Was Pollyanna right? *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 216-232.
- Held, B. S. (2004). The negative side of positive psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 44(1), 9-46.
- Joiner Jr, T. E., & Wagner, K. D. (1995). Attributional style and depression in children and adolescents: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 15(8), 777-798.
- Lang, F. R., Weiss, D., Gerstorff, D., & Wagner, G. G. (2013). Forecasting life satisfaction across adulthood: Benefits of seeing a dark future? *Psychology and Aging*, 28(1), 249-261.
- Lee, J., Bong, M., & Kim, S. I. (2014). Interaction between task values and self-efficacy on maladaptive achievement strategy use. *Educational Psychology*, 34(5), 538-560. doi: 10.1080/01443.410.2014.895296.
- MacDonald, L. (2013). *You can manage your time better: Change your thinking, change your life*. London: Watkins Media Limited.
- Martin, A. J. (1998). *Self-handicapping and defensive pessimism: Predictors and consequences from a self-worth motivation perspective* (Unpublished doctoral dissertation). University of Western Sydney, Faculty of Education, Macarthur.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., Williamson, A., & Debus, R. L. (2003). Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 617.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological Science*, 6(1), 10-19. 18 Ocak 2018 tarihinde <http://www.jstor.org/stable/40062870> adresinden edinilmiştir.
- Norem, J. K., Butler, S., & Prayson, B. (2015, June). *Development of a new Defensive Pessimism Questionnaire-Short Form*. Poster presented at the meeting of the Association for Research in Personality, St. Louis, MO.
- Norem, J. K. (2001a). Defensive pessimism, optimism and pessimism. In E. C. Chang, (Ed.), *Optimism, and pessimism: Implications for theory, research, and practice*. (pp. 77-100). Washington, DC: APA Press.
- Norem, J. K. (2001b). *The positive power of negative thinking: Using defensive pessimism to harness anxiety and perform at your peak*. New York: Basic Book.
- Norem, J. K. (2014). The right tool for the job: Functional analysis and evaluating positivity/negativity. In W. G. Parrott (Ed.), *The positive side of negative emotions*. (pp. 247-272). New York: Guilford Press.
- Norem, J. K., & Cantor, N. (1986a). Anticipatory and post hoc cushioning strategies: Optimism and defensive pessimism in "risky" situations. *Cognitive therapy and research*, 10(3), 347-362.
- Norem, J. K., & Cantor, N. (1986b). Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1208-1217.

- Norem, J. K., & Chang, E. C. (2002). The positive psychology of negative thinking. *Journal of Clinical Psychology, 58*(9), 993-1001.
- Norem, J. K., & Illingworth, K. S. (1993). Strategy-dependent effects of reflecting on self and tasks: Some implications of optimism and defensive pessimism. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*(4), 822.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Öner, N., & Le Compte, A. (1985). *Durumluk-Süreklı Kaygı Ervanteri el kitabı* (2. bs.). İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Özgüven, İ. E. (2007). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Pérés, C., Cury, F., Famose, J. P., & Sarrazin, P. (2002). When anxiety is not always a handicap in physical education and sport: Some implications of the defensive pessimism strategy. *European Journal of Sport Science, 2*(1), 1-9.
- Peterson, C., & Chang, E. C. (2003). Optimism and flourishing. In C. L. M. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 55-79). Washington, DC: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/10594-003>.
- Sanna, L. J. (1996). Defensive pessimism, optimism, and stimulating alternatives: Some ups and downs of prefactual and counterfactual thinking. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*(5), 1020.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology, 4*(3), 219-247.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Psychological Research Online, 2*(8), 23-74.
- Schoneman, S. W. (2002). *The role of the cognitive coping strategy of defensive pessimism within the social-evaluative continuum* (Unpublished doctoral dissertation). Texas Tech University, Graduate Faculty, Texas.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarılama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Seginer, R. (2000). Defensive pessimism and optimism correlates of adolescent future orientation: A domain-specific analysis. *Journal of Adolescent Research, 15*(3), 307-326.
- Shimizu, H., Nakashima, K., & Morinaga, Y. (2016). The role of defensive pessimism in interpersonal communication involving behavioral intentions with others. *The Japanese Journal of Personality, 24*(3):202-214. doi:10.2132/personality.24.202.
- Showers, C., & Ruben, C. (1990). Distinguishing defensive pessimism from depression: Negative expectations and positive coping mechanisms. *Cognitive Therapy and Research, 14*(4), 385-399.
- Spencer, S. M., & Norem, J. K. (1996). Reflection and distraction defensive pessimism, strategic optimism, and performance. *Personality and Social Psychology Bulletin, 22*(4), 354-365.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 49-74.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tekin, I. (2018). *Savunmacı kötümserliğin akademik başarı, bilişsel esneklik, kaygı ve kişilik açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

The Effects of Problem-Based Learning and Web-Based Learning on School Administrators' Decision-Making Styles and Competencies

Songül KARABATAK* 

Abstract

In this study, the effects of problem-based learning and web-based learning on school administrators' decision-making styles and competencies were investigated. The mixed-method was performed in the study. In the qualitative dimension, a semi-structured interview technique was used. The quantitative dimension was conducted experimentally and Melbourne Decision-making Questionnaire II was used to collect data. The participants were determined by purposive sampling method. One experimental and one control group were identified in the study and 31 participants were included in each group. Findings indicated that the school administrator training program, in which web-based learning and problem-based learning are used together, had a significantly positive effect on the participants' decision-making styles. In addition, the training program also increased the decision-making competencies of the school administrators such as compromise with others, evaluation of the result of decisions, control and choice of decision, creative problem-solving, being consistent in decisions, effective and correct decision-making, and providing credibility in decision-making. At the end of the study, some suggestions were made to the researchers and educators.

Keywords: Problem-based learning, web-based learning, school administrator training, decision-making styles, decision-making competencies

Öz

Bu çalışmada probleme dayalı öğrenme ve web tabanlı öğrenmenin okul yöneticilerinin karar verme biçimleri ve yeterlilikleri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmada karma yöntem uygulanmıştır. Nitel boyutta yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nicel boyut deneysel olarak yürütülmüştür ve veri toplamak için Melbourne Karar Verme Anketi II kullanılmıştır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmada bir deneysel ve bir kontrol grubu tespit edilmiş ve her gruba 31 katılımcı dahil edilmiştir. Bulgular, web tabanlı öğrenme ile probleme dayalı öğrenmenin birlikte kullanıldığı okul yöneticisi eğitim programının, katılımcıların karar verme stilleri üzerinde önemli ölçüde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Ayrıca eğitim programı, okul yöneticilerinin başkalarıyla uzlaşma, kararların sonucunun

* Okt. Dr., Fırat University, Department of Informatics, Elazığ, E-posta: s_halici@hotmail.com

değerlendirilmesi, kararın kontrolü ve seçimi, yaratıcı problem çözme, kararlarda tutarlı olma, etkili ve doğru karar verme gibi karar verme yeterliklerini de arttırmıştır. karar vermede güvenilirlik sağlamak. Çalışmanın sonunda araştırmacılara ve eğitimcilere bazı önerilerde bulunuldu.

Anahtar Kelimeler: Probleme dayalı öğrenme, web tabanlı öğrenme, okul yöneticisi eğitimi, karar verme stilleri, karar verme yeterlikleri

Geniş Özet

Giriş

Karar verme, yönetimin vazgeçilmez süreçlerinden biridir ve yönetimin temelinde yer alır. Karar verme sürecinde yöneticinin etkili olması arzu edilen bir durum değil, zorunluluktur. Çünkü yöneticinin başarısı verdiği kararların sonuçlarına göre değerlendirilir. Ancak, yönetsel kararlar genelde çok karmaşıktır. Bu nedenle, yöneticiler basit problemlerin çözümünde yeterli olabilseler de örgütsel problemlerin karmaşıklığı, yönetsel yeteneklerin ve akıl kapasitesinin sınırlılığı, okul yöneticilerinin bütün sorunların çözümünde yetersiz kalmalarına neden olabilmektedir. Bu sorun, ancak okul yöneticilerinin eğitimleri ile en aza indirgenebilir. Ancak eğitim programları hazırlanırken okul yöneticilerinin yetişkin olmaları göz önünde bulundurulmalı, etkili öğrenme yöntemlerinden faydalanılmalı ve programlara okul yöneticilerinin karar verme becerilerini, stillerini ve yeterliklerini geliştirecek içerikler dahil edilmelidir. Bu nedenle okul yöneticilerinin iş yükleri, zaman sorunları ve eğitim ihtiyaçları birlikte dikkate alındığında eğitimlerde kullanılacak yöntemlerden biri web tabanlı öğrenmedir (WTÖ). Okul yöneticilerinin karar verme becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak etkili yöntemlerden bir diğeri de problem temelli öğrenmedir (PTÖ). Çünkü PTÖ'nün sorunları çözme aşamaları ile karar verme sürecinin eylem döngüsü birbirleri ile oldukça uyumludur. Bu çalışmada da okul yöneticileri için web tabanlı bir ortamda problem temelli bir yetiştirme süreci gerçekleştirilmiş ve bu yetiştirme sürecinin okul yöneticilerinin karar verme stillerine ve karar verme yeterliklerine etkisi incelenmiştir.

Yöntem

Yapılan çalışmada web tabanlı ve problem temelli bir okul yöneticisi yetiştirme (WPT-OYY) programının katılımcıların karar verme stilleri ile yeterlilikleri üzerindeki etkilerini ortaya koymak için karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemin nitel boyutunda yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden, nicel boyutunda ise gerçek deneysel desenlerden desenden faydalanılmıştır.

Çalışmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmada bir deney ve bir kontrol grubu kullanılmış ve her bir gruba 31 katılımcı dahil edilmiştir. Deney grubu kendi arasında beş alt gruba ayrılmıştır. Katılımcıların belirlenmesi sırasında gönüllülük temel kriter olarak alınmıştır. Ayrıca, oluşturulan bütün alt gruplarda yöneticilik deneyime sahip katılımcıların olmasına dikkat edilmiştir.

Okul yöneticisi yetiştirme süreci, kontrol grubunda sınıf ortamında gerçekleştirilirken deney grubunda web tabanlı ortamda gerçekleştirilmiştir. Deney grubu için problem temelli eğitim programı kullanılırken kontrol grubu için kuramsal eğitim programı kullanılmıştır.

Katılımcıların karar verme stillerindeki değişimi ortaya koymak için katılımcılara yetiştirme süreci öncesinde ve sonrasında Melbourne Karar Verme Anketi II (MKVA II) uygulanmıştır. MKVA II, dikkatli karar verme, kaçınan karar verme, erteleyici karar verme ve panik karar verme olmak üzere dört boyuttan meydana gelmiştir. Yetiştirme sürecinin karar verme yeterlilikleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi ve nicel bulguların desteklenmesi için katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

Demografik verilerin analizinde yüzde ve frekans teknikleri kullanılmıştır. Toplanan anket verileri ile ilgili analizlere geçilmeden önce verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Bunun için ise çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların karar verme stilleri arasındaki farkların istatistiksel analizleri için bağımlı gruplar t-testi ile bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Yapılan karşılaştırmalarda ortaya çıkan anlamlı farklılığın büyüklüğü hakkında yorum yapabilmek için de etki büyüklükleri hesaplanmıştır.

Nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde toplanan veriler analiz birimlerine göre özetlenir ve yorumlanır. Bu nedenle ilk olarak katılımcı görüşleri, olumlu görüşler ve olumsuz görüşler olmak üzere iki ana temaya ayrılmıştır. Daha sonra olumlu görüşler teması altında *uzlaşma, sonucu değerlendirme, seçim, yaratıcı problem çözme, doğru seçim, kararlılık, anlama* ve *bağlanma* şeklinde adlandırılmış dokuz tane analiz biriminin yer alması uygun görülmüştür.

Bulgular

Nicel verilerden elde edilen bulgulara göre; yetiştirme süreci öncesinde deney ve kontrol gruplarındaki katılımcılar benzer karar verme stillerine sahipken, yetiştirme süreci sonunda deney grubu lehine orta düzeyde anlamlı farklılık meydana gelmiştir. Gruplardaki katılımcıların karar verme stillerinde herhangi bir değişimin meydana gelip gelmediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda kontrol grubundaki katılımcıların karar verme stillerinde anlamlı bir değişimin olmadığı görülmüştür. Ancak yetiştirme süreci, deney grubundaki katılımcıların dikkatli, erteleyici ve panik karar verme stillerinde son test lehine anlamlı bir farklılığa neden olurken kaçınan karar verme stilinde olumlu fakat anlamsız bir farklılığa neden olmuştur.

Nitel verilerden elde edilen bulgulara göre ise katılımcıların en çok uzlaşma ile ilgili karar verme yeterliğinin geliştiğini, bu yeterliği sırası ile sonucu değerlendirme, seçim yapma, yaratıcı problem çözme, kararlılık, doğru seçim, anlama, bağlanma becerilerinin izlediği görülmüştür.

Tartışma

Çalışmanın sonunda WPT-OYY sürecinin okul yöneticilerinin karar verme stilleri üzerinde anlamlı ve olumlu etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin başkalarıyla uzlaşma, güvenilir, etkili ve doğru karar verme, kararların sonucunu değerlendirme, kararın kontrolü ve seçimi, yaratıcı problem çözme ve kararlarda tutarlı olma gibi karar verme yeterliklerini de arttırdığı görülmüştür. Alanyazında WTÖ ve PTÖ 'nün birlikte kullanıldığı bir okul yöneticisi yetiştirme programının katılımcıların karar verme stillerine ve karar verme yeterliliklerine etkisini incelemeyi amaçlayan deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, Hallinger ve Bridge (2007) çalışmalarında PTÖ'nün yöneticilerin mesleki liderlik, tartışma ve karar verme gibi becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Brownell ve Jameson (2004) PTÖ'nün mesleki yetiştirme programlarında ivme kazandığını ve çalışanların karar verme becerilerini, liderlik becerilerini ve uygulama deneyimlerini geliştirerek çeşitli mesleki bilgi ve becerilerin kazanılmasına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Venkatraman ve Krishnamurthy (2008) ve Akın (2010) tarafından yapılan çalışmalarda PTÖ'nün, yetişkinlerin analitik ve eleştirel düşünme becerilerini ve yaratıcılıklarını arttırdığı görülmüştür. Karabatak (2015) tarafından yapılan çalışmada katılımcılar, web tabanlı ve problem temelli öğrenmenin etkili ve doğru karar vermede önemli etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Delaney, Pattinson, McCarthy ve Beechan'ın (2015) çalışmasında PTÖ ile hazırlanan bir programda katılımcıların problem çözme, karar verme ve hedef belirleme gibi bazı yönetsel beceri düzeylerinde genel bir iyileşme meydana geldiği ortaya çıkmıştır. Smith (2005) ve Bigelow'un (2004) çalışmalarında da yönetim eğitimi alanında PTÖ'yü kullanmanın katılımcıların etkili karar vermelerinde önemli katkılar sağladığı görülmüştür. Valaitis, Sword, Jones ve Hodges'un (2005) çalışmasındaki katılımcılar, yetiştirme sürecinin başında grup olarak ortak karar vermede zorluk yaşadıklarını, ancak daha sonra bu zorlukların üstesinden geldiklerini vurgulamışlardır. Gürsul ve Keser (2009), çevrimiçi PTÖ ortamındaki öğrencilerin karar verme sürecinde çeşitli engellerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Alanyazındaki çalışmalar, bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Introduction

Decision-making is one of the indispensable processes of management because decision-making is at the core of management and other processes depend on decision-making (Simon, 1951). Since especially management is a problem-solving process (Bedoyere, 1997), it is very important for the organization to make various decisions in this process (Akça & Yaman, 2009). The success of the manager is also evaluated according to the results of the decisions. Therefore, the effectiveness of the administrator in the decision-making process is not a desirable situation but an obligation (Çelikten, 2001). However, managerial decisions are often very complex. Therefore, although school principals may be sufficient to solve simple problems, the complexity of organizational problems and limitations of managerial abilities and capacity of the mind can cause school administrators to be inadequate in solving all problems. This problem can only be

minimized by the training of school administrators. For this reason, contents that will improve the decision-making skills, styles, and competencies of school administrators should be included in the courses while preparing training programs (Şengür, Turhan, & Karabatak, 2018).

Workloads, time problems and training needs of school administrators should be taken into consideration for the training programs to be organized. For this reason, it can be said that it may be more appropriate to organize school administrators' training in the context of adult education. Because the adult group has different learning needs and methods than children. For example, adults are more interested in learning the knowledge, skills, attitudes, and behaviors that will solve various problems and they choose what they learn more meticulously. They learn what they need to learn to produce better and more quality. In other words, the aim of adults in learning is to gain the knowledge, skill, and attitude required for production or service. Therefore, adult learning is more functional (Başaran, 2008).

To create a sense of self-confidence, adults need to solve complex and difficult problems, make effective decisions and gain self-directed learning skills (Akin, 2010). Therefore, knowledge should be more realistic for adults (Jarvis, 2004). *Learning to learn, self-directed learning, critical thinking, and experiential learning* are four main research areas for adult school administrators. Two of the powerful methods that can enable the training of school administrators in these areas are problem-based learning (PBL) and web-based learning (WBL) (Karabatak, 2015).

Web-based learning

Considering the capabilities and opportunities of the target group, technology which offers bold and new opportunities to provide rich learning experiences has been one of the most important forces shaping adult learning. WBL has also become one of the learning methods that particularly compatible can be coherent with adult education because it directly caters to adults' desire to be self-directed in their learning. In addition, if properly designed, technology-based instruction easily allows learners to tailor the learning to their real-world problems (Knowles, Holton, & Swanson, 2005).

In the WBL environment, not only synchronous, interactive, and rich content courses (video, audio or text-based) are presented, but also the content of the asynchronous course (text, presentation, audio, and video) can be shared. In this environment, individuals can also be contacted using e-mail, discussion rooms, and newsgroups. WBL has effective principles to develop different learning methods such as student-centered, problem-based, group-based, and cooperative learnings (Huang, 2002; Joliffe, Jonathan, & David, 2001; Prows et al., 2004) and supports lifelong independent learning (Crawford, 2011). There are many benefits of using WBL in executive training programs. For example, it offers flexible learning opportunities with its low cost of education, its availability, its independence from time and place. Other benefits of WBL include supporting an active and dynamic learning environment, requiring learners to interact with personally meaningful experiences, and providing a wide range of educational resources and documents (Al & Madran, 2004; Carswell & Venkatesh, 2002).

WBL is also frequently used in the professional training of working staff. However, being away from educational institutions and the increasing workload may limit the professional training efforts of school administrators (Kesim, 2009). WBL offers some solutions to these problems and perhaps the most important and best feature of the WBL (MacDonald, Stodel, Farres, Breithaupt, & Gabriel, 2001).

There are several limitations and disadvantages in WBL. For example, teachers' insensitivity to the changes in their role, low quality in teaching, the uncertainty of document, resource, and material use and the technical inexperience are the main concerns. The problems experienced by adults in the WBL process include lack of technology usage and shortage of time (Karabatak & Turhan, 2017a; MacDonald et al., 2001). In addition, WBL does not increase success for people without a sense of responsibility, may negatively affect students' socialization, and students may face motivation problems (Cuez, 2006). But the effectiveness of educational activity is closely related to the social, psychological, and physiological characteristics of individuals (Yazar, 2012). So, it would be more beneficial to support WBL with novel approaches such as PBL to provide the school administrators with a more flexible, fun and autonomous environment, to reduce the above-mentioned problems and limitations, and to develop skills such as problem-solving and decision-making.

Problem-based learning and decision-making process

PBL is a student-centered method (Wilkerson & Gijsselaers, 1996) that allows students to understand the issues, theories, and principles that underlie the problem (Akin, 2010; Spencer & Jordan, 1999), to think critically, and to turn their knowledge into practice (Crawford, 2011; Savery, 2006) while trying to solve problems. It has also been proven that PBL is an interventionist method in encouraging people to think high, and in collaborative and independent learning in the construction of knowledge (Tan, 2009).

According to Brownell and Jameson (2004), PBL is not only conceptual but also long-term learning that creates behavioral changes resulting in mastery. PBL benefits from synergies between cognitive, affective and behavioral learning. PBL focuses on real-world problems, so it provides students to look at different perspectives, recognize irrational elements in decision-making, and face ethical dilemmas. Affective and cognitive learning together form the basis of behavioral learning.

In the context of the school administrators' training process, PBL allows the school administrators or candidates to meet the problems they may face in the future. Therefore, PBL feeds administrators' decision-making skills by applying previously acquired information to these problems. A problem to be solved, a situation to be analyzed, knowledge to be applied, alternatives to be evaluated, decisions to be made, and consequences to be forecast are at the heart of the PBL process (Hallinger & Bridges, 2007).

Decision-making is the selection of the most appropriate way of solving a problem (Memisoglu, 2013). Therefore, decision-making is not a single step, but a gradual process with a series of successive actions. The cycle of decision-making is as follows (Hoy & Miskel, 2010):

1. Recognizing and identifying the problem or issue,
2. Analyzing the difficulties in the situation,
3. Establishing criteria for a satisfactory solution,
4. Identifying a movement strategy,
 - a. Identifying possible alternatives,
 - b. Considering probable consequences,
 - c. Deliberating,
 - d. Selecting a plan of action,
5. Initiating the plan of action,
6. Evaluating the outcomes.

PBL takes a problem as the start point of teaching and enables the individual to play an active role in solving the problem individually or cooperatively and find the answer in the problem (Karabatak & Turhan, 2017a, 2017b). The problem-solving stages with PBL are as follows (Tekedere, 2009):

1. The problem is presented without any lesson or subject being told.
2. Brainstorming is done about the problem in the teams. The problem is defined and various hypotheses are developed for the solution.
3. Students distinguish between what they know and what they need to know. They determine the issues/subjects they need to learn. They develop a plan for the solution of the problem and conduct detailed research.
4. They review hypotheses with learning and narrow the hypotheses if necessary.
5. They present their solutions to the team. Students discuss and agree on what should be the best solution.
6. The facilitator monitors the learning process, directs students to resources and directs the team by directing questions.

It can be said that the action cycle of the decision-making process and the problem-solving stages of PBL are quite compatible with each other. For this reason, PBL can be defined as one of the effective methods to improve individuals' decision-making and also it can be an alternative tool for training school administrators when blended with WBL.

In previous studies, PBL blended with WBL was determined to be effective in developing learners' skills of looking from different perspectives (Brownell & Jameson, 2004), problem-solving (Sherwood, 2004; Bigelow, 2004; Smith, 2005; Dalby, 2005), critical thinking (Cooke & Moyle, 2002; Özdemir, 2005; Venkatraman & Krishnamurthy, 2008; Crawford, 2011), and

scientific communication and higher order thinking (Suwono & Dewi, 2019). Savin-Baden (2007) also states that an online PBL environment is built around team development principles and the software automatically records conversations and actions that can be effectively used, along with the facilitator's real-time observations, to evaluate both team and individual capabilities in critical areas such as problem-solving and decision-making. In addition to these studies, web-based and problem-based school administrators training programs had positive effects on participants' self-efficacy beliefs, attitudes towards the profession (Karabatak & Turhan, 2017a), and attitudes towards web-based learning (Karabatak & Turhan, 2017b).

In the study by Şengür (2018), the action learning process improved the decision-making skills of the school administrators, but the participants stated that they had difficulty in attending the courses. Therefore, in this study, a learning environment independent from time and space was formed to develop the decision-making styles and competencies of school administrators by using real-life managerial problems. It is hoped that this study will contribute to school administrators training literature.

The general aim of this study is to determine whether PBL has any effects on the decision-making styles and competencies of school administrators in a web-based environment. In light of the purpose, the following questions were tried to answer:

1: Are the decision-making styles of those participated in the web and problem-based school administrator training (WPB-SAPT) program and the decision-making styles of those participated in the class-based school administrator training (CB-SAPT) program different?

2: What are the effects of the PBL in the web-based environment on the decision-making competencies of school administrators?

Method

Research model

In this study, mixed-method was used to reveal the effects of the training process on decision-making styles and competencies of school administrators. Qualitative and quantitative data collection and analysis processes are used together in the mixed studies (Creswell, 2012).

In the quantitative dimension of this study the true experimental design was used. The true experimental designs contain the most rigorous and strong experimental designs because of equating the groups through random assignment (Creswell, 2012). The *pre-test and post-test control group design*, commonly used in psychology, medicine and education, was used in the study. The appearance of the pre-test and post-test control group design is presented in Table 1.

Table 1*Pre-test and post-test control group design*

Group	Pre-test	Program	Post-test
Experimental Group	<i>MDMQ-II Scale</i>	WPB-SAPT	<i>MDMQ-II Scale</i>
Control Group	<i>MDMQ-II Scale</i>	CB-SAPT	<i>MDMQ-II Scale</i>

As seen in Table 1 the experimental group participated in WPB-SAPT program, while the control group participated in CB-SAPT program. The participants' opinions were taken with MDMQ-II before and after the training program.

Participants

The participants of the study were determined by purposive (judgemental) sampling method. Purposive or judgemental sampling enables to use the judgement to select cases that will best enable to answer the research question(s) and to meet the objectives (Saunders, Lewis, & Thornhill, 2006, p. 230). More information can be obtained with purposive sampling in accordance with the purpose of the study. In this way, the most appropriate participants are worked with the purpose of the study (Balci, 2011, p. 102). One experimental and one control group were identified in the study and 31 participants were included in each group by using purposive sampling. During the determination of the participants in both study groups volunteerism was taken as basis criterion. In addition, attention was paid to the fact that some of the participants in the teams have administrative experience.

Preparation of problem scenarios and training process

The program model used in the training process was prepared by Karabatak (2015). While preparing the problem scenarios, the opinions of the 27 participants who had the administrative experience were taken. Six actual and real problem scenarios were prepared by using the problems they experienced in their schools. Problem scenarios and learning resources such as educational videos, articles, course notes, presentations, and databases for solving problems in each scenario were placed under the relevant week on the Moodle portal as a learning management system.

Formation of the groups

Small group collaboration and the heterogeneous structure of the group are important elements to ensure the effectiveness of PBL, and richness team interaction. So the experimental group participants were divided into five subgroups (teams). The structures of the formed groups and teams are shown as in Table 2.

Table 2
The Structures of the Formed Groups and Teams

	Groups	Teacher	Administrator	Administrative experience	Previously participated in any training program
Experimental Group	Team 1	3	3	2	3
	Team 2	3	3	2	3
	Team 3	3	3	3	3
	Team 4	5	2	3	4
	Team 5	4	2	3	4
	Total	21	10	13	17
Control Group	20	11	15	18	

In Table 2, 21 participants in the experimental group are teachers, and 10 of them are administrators. 20 participants in the control group are teachers, and 11 of them are administrators. 13 participants of the experimental group and 15 participants of the control group have administrative experiences.

While the participants in the control and experimental groups were provided to have similar characteristics (homogenous distribution), attention was paid to have the heterogeneous structure of the groups in itself. Because the fact that the teams have heterogeneous structure is very important in terms of social interaction. Because this structure enables members to increase their information source, knowledge and skills pools during learning and problem-solving (Scott, 2014).

Data collection and analysis

In the quantitative dimension of the study, Melbourne Decision-making Questionnaire II (MDMQ-II) developed by Mann et al. (1998) was used. The questionnaire was designed to assess how individuals approach decision situations. The adaptation of the scale to Turkish was done by Deniz (2004). The scale consists of 22 items and four sub-scale: vigilance decision-making (VDM), hypervigilance decision-making (HDM), procrastination decision-making (PDM), and buck-passing decision-making (BDM).

The items are answered on a three-point scale (0 = not true for me; 1 = sometimes true; 2 = true for me) and the maximum score that can be taken from the scale is 12. The internal consistency coefficients of the scale were calculated as .80 for sub-scale of the vigilance as .87 for the sub-scale of buck-passing, as .81 for the sub-scale of procrastination and as .74 for the sub-scale of hypervigilance by Mann et al. (1998). In this study, the internal consistency coefficients were calculated as .90 for sub-scale of the vigilance as .88 for the sub-scale of buck-passing, as .84 for the sub-scale of procrastination and as .83 for the sub-scale of hypervigilance.

In the qualitative dimension of the study, interview technique was used to get the opinions of the participants about the impact of the WPB-SAPT program on the decision-making competencies of the school administrators, to confirm the survey data and to support the quantitative findings. Semi-structured interview technique was used. During the interviews, the

participants were asked to evaluate the effects of the training process on their decision-making competencies.

Quantitative data analysis: Percentage and frequency techniques were used to analyze demographic data. Before revealing the statistical analysis of the differences between the decision-making styles of the participants in the experimental and control groups, firstly, it was examined whether the collected data were distributed normally or not. For this reason, skewness and kurtosis values were calculated. Data distribution analysis of sub-scales is shown in Table 3.

Table 3

Data Distribution of Sub-scales

Test	Sub-scale	Skewness	Kurtosis	Test	Sub-scale	Skewness	Kurtosis
Pre-test	VDM	-1.633	1.454	Post-test	VDM	-1.395	.751
	BDM	1.062	-.103		PDM	.946	.067
	PDM	.842	-.290		BDM	1.160	.610
	HDM	.654	-.795		HDM	1.001	.362

According to the skewness and kurtosis values in Table 3, the data are normally distributed. Because according to George and Mallery (2010) these values range from +2.0 to - 2.0. For this reason, dependent and independent groups t-test were used in comparative analysis. After the dependent and independent groups t-tests, the effect sizes were also calculated for those who had significant differences between the scores to provide information about the magnitude of the difference. Effect size (d) describes how strong the relationship between two or more sets of data is. The meaning of effect size varies by context, but the standard interpretation offered by Cohen is as “very large effect if it is greater than 1, as the large effect if it is 0.8, as the medium effect if it is 0.5, and as the small effect, if it is 0.2” (Cohen, 1992).

Qualitative data analysis: The descriptive analysis method was performed to analyze qualitative data. In this analysis method, the data is transmitted as quotations without being changed as obtained from the interviews. According to Yıldırım and Şimşek (2011), the collected data is summarized and interpreted in accordance with the analysis units (themes) in descriptive analysis. The descriptive analysis has four stages. In the first stage, a framework is created for descriptive analysis and according to this framework which data will be organized and presented under the analysis units (or themes) is determined. In the second stage, the data is processed and organized according to the analysis units. In the third stage, organized data is defined and supported by direct quotations where necessary. In the final stage, the findings are interpreted. That is, the findings are described, associated, and interpreted (Yıldırım & Şimşek, 2011).

The interviews were transformed into electronic forms and analyzed. But before the analysis, the participants were coded. The first letters of participants’ names and surnames were used for coding. In the analysis phase of this study, first of all, opinions were divided into two as *positive*

and *negative*. Then the nine indicators of decision-making competencies identified by Mann, Harmoni, and Power (1989) are determined as analysis units:

1. **Choice:** Control of decisions
2. **Comprehension:** Points to understanding decision-making effectiveness as a cognitive process.
3. **Creativity:** Identifying the problem, revealing the alternatives to be chosen, the creative composition of the selection alternatives to produce new alternatives, and understanding the necessary steps to achieve the objectives.
4. **Compromise:** Agree with others in an acceptable solution
5. **Consequentiality:** Thinking about the results of selected actions for himself/herself and others.
6. **Correctness:** Choosing the right and strategic decision.
7. **Credibility:** Ability to evaluate the reliability of the information in the selection of alternatives.
8. **Consistency:** Stability in selections.
9. **Commitment:** High qualification in decision-making over time.

Validity and reliability: To ensure the validity and reliability of the study, its internal validity/credibility, external validity/transferability, internal reliability/consistency, and external reliability/confirmability were examined (Yıldırım & Şimşek, 2011). To ensure the internal and external reliability of the qualitative data, two more experts were included in the process of preparing interview questions, obtaining opinions, analyzing the data, and reaching the conclusion. After prejudices, unreal, and irrelevant data were eliminated before analysis. After this process, compliance and conflict points of the analyzes with one of the experts were determined. Within the framework of the aim of the study and in accordance with expert suggestions, analysis of research data according to the analysis units was completed. Then the other expert was asked to compare the data obtained with the results of the study and to re-examine the whole study. As a result of the expert reviews, it has been determined that the research as a whole has a consistent structure and can be confirmed.

To ensure the external validity of the study, the participants were determined by purposive sampling method and to increase the internal validity of the study, both qualitative and quantitative data collection processes were used together. For this, both the questionnaire and the interview techniques were used together with the participants' opinions about the effects of the training program process they participated in decision-making competencies. In addition, the voice recording device was used in the interviews and the participants were asked to confirm their opinions after they were transferred to electronic forms. The internal validity of the study was tried to be provided by this participant confirmation method.

Findings

Within the scope of the first research question, independent groups t-test was performed to the pre-test and post-test scores of the groups participating in the training programs. The results of the comparisons are as shown in Table 4.

Table 4

Comparison of Pre-test and Post-test of Decision-Making Styles of the Groups

Test	Sub-scale	Group	N	\bar{X}	sd	t	df	p	d	
Pre-test	VDM	Control Group	31	9.71	3.164	-.256	60	.799	-	
		Experimental Group	31	9.94	3.759					
	BDM	Control Group	31	4.03	3.851	.805	60	.424	-	
		Experimental Group	31	3.26	3.724					
	PDM	Control Group	31	3.65	3.028	.310	60	.757	-	
		Experimental Group	31	3.39	3.499					
	HDM	Control Group	31	3.42	2.975	.081	60	.936	-	
		Experimental Group	31	3.35	3.272					
	Post-test	VDM	Control Group	31	9.35	2.961	-3.367*	60	.002	.4
			Experimental Group	31	11.35	1.473				
PDM		Control Group	31	4.03	2.834	2.682*	60	.009	.3	
		Experimental Group	31	2.13	2.754					
BDM		Control Group	31	4.39	3.565	2.892*	60	.005	.4	
		Experimental Group	31	2.13	2.487					
HDM		Control Group	31	3.68	2.535	3.520*	60	.001	.5	
		Experimental Group	31	1.52	2.293					

* $p < .05$

As a result of the analysis, there was no significant difference ($p > .05$) in any sub-scales of decision-making styles before the training program, but significant differences ($p < .05$) were observed between the control and experimental groups in all sub-scales [$t_{VDM(60)} = -3.367$, $t_{BDM(60)} = 2.892$, $t_{PDM(60)} = 2.682$, $t_{HDM(60)} = 3.8520$] after the training program. This finding shows that there is a similarity in the decision-making styles of the participants in both control and experimental groups before the training program and that there is a significant difference in the decision-making styles of the groups in favor of the experimental group. The effect sizes were calculated for all sub-scales to determine the magnitude of these differences. The calculated values ($d_{VDM} = .4$, $d_{PDM} = .3$, $d_{BDM} = .4$, and $d_{HDM} = .5$) show that the effect sizes are at medium levels in all sub-scales.

To determine whether a significant change occurred in the decision-making style of the participants in the groups before and after training programs, the dependent groups' t-test was performed and the findings are shown in Table 5.

Table 5
Comparison of the Pre-test and Post-test of Decision-Making Styles

Group	Sub-scale	\bar{X}	N	sd	t	df	p	d
Control Group	VDM Pre-test	9.71	31	3.164	1.076	30	.290	-
	VDM Post-test	9.35	31	2.961				
	BDM Pre-test	4.03	31	3.851	-1.321	30	.196	-
	BDM Post-test	4.39	31	3.565				
	PDM Pre-test	3.65	31	3.028	-1.647	30	.110	-
	PDM Post-test	4.03	31	2.834				
	HDM Pre-test	3.42	31	2.975	-1.034	30	.309	-
	HDM Post-test	3.68	31	2.535				
Experimental Group	VDM Pre-test	9.94	31	3.759	-2.108*	30	.043	.3
	VDM Post-test	11.35	31	1.473				
	BDM Pre-test	3.26	31	3.724	1.806	30	.081	-
	BDM Post-test	2.13	31	2.487				
	PDM Pre-test	3.39	31	3.499	2.892*	30	.007	.4
	PDM Post-test	2.13	31	2.754				
	HDM Pre-test	3.35	31	3.272	3.114*	30	.004*	.4
	HDM Post-test	1.52	31	2.293				

*p<.05

According to the findings seen in Table 5, for the participants in the control group the vigilance decision-making level [t(30)= 1.076] was \bar{X} =9.71 before the training program, it was \bar{X} =9.35 after the training program; buck-passing decision-making level [t(30)=-1.321] was \bar{X} =4.03 before the training program, it was \bar{X} =4.39 after the training program; procrastination decision-making level [t(30)= - 1.647] was \bar{X} =3.65 before the training program, it was \bar{X} =4.03 after the training program, and hypervigilance decision-making level [t(30)= - 1.034] was \bar{X} =3.42 before the training program, it was \bar{X} =3.68 after the training program. However, these changes are not statistically significant (p>.05).

While the vigilance decision-making level of the participants in the experimental group was \bar{X} =9.94 before the training program, it increased to \bar{X} =11.35 after the training program,

and this change was determined to be significant ($t(30)=-2.108$; $p<.05$). The buck-passing decision-making level was $\bar{X}=3.26$ before the training program, it decreased to $\bar{X}=2.13$ after the training program, and this change was not determined to be significant ($t(30)=1.806$; $p>.05$). The procrastination decision-making level was $\bar{X}=3.39$ before the training program, it decreased to $\bar{X}=2.13$ after the training program, and this change was determined to be significant ($t(30)=2.892$; $p<.05$). The hypervigilance decision-making level was $\bar{X}=3.35$ before the training program, it decreased to $\bar{X}=1.52$ after the training program, and this change was determined to be significant ($t(30)=3.114$; $p<.05$). The calculated values ($d_{(VDM)} = .3$; $d_{(PDM)} = .4$, $d_{(HDM)} = .4$) show that the effect sizes are at medium levels in three sub-scales. These findings indicated that the WPB-SAD program had a significant and positive effect on the participants' decision-making styles. Participants' opinions were taken to explain quantitative findings. The findings related to the themes and analysis units obtained from the analysis of the collected opinions are as shown in Table 6.

Table 6

The Impact of WPB-SAD on the Decision-Making Competencies of School Administrators

	Themes	F	Codes / Participants
	Positive Opinions	57	
Analysis units (AU)	Compromise	11	YK, UB, ZH, GC, İS, KY, AB, AG, EÖ, HD, PZ
	Consequentiality	10	LN, ZH, KY, MB, AG, CA, HD, Cİ, EÖ
	Choice	7	LN, KY, ME, MY, AG, NK, HD,
	Creativity	7	AKA, GC, HT, LS, MB, CA, DR
	Consistency	7	YK, Cİ, BO, LN, HD, CA
	Correctness	6	YK, ART, IA, TY, HD, KY, YB
	Comprehension	5	YK, CA, HD, ZH, Cİ
	Credibility	2	IA, LN
	Commitment	2	HD, YB
	Negative Opinions	1	
AU	Ineffectiveness	1	AT

As seen in Table 6, the opinions about the effects of education on decision-making competencies of school administrators were analyzed and two main themes were formed as *positive opinions* and *negative opinions*. There are nine analysis units under the theme of positive opinions: choice, comprehension, creativity, compromise, consequentiality, correctness, credibility, consistency, and commitment. The compromise ($f=11$) is the most developed decision-making competence of the participants, and this competence is followed by consequentiality ($f=10$), choice ($f=7$), creativity ($f=7$), consistency ($f=7$), correctness ($f=6$), comprehension ($f=5$), credibility ($f=2$), and commitment ($f=2$).

There is only one participant's opinion (code) under the theme of negative opinions. Other participants expressed that little or significant changes occurred in their decision-making skills. Some of the opinions and units/participants specifying these views are as follows: Some of the opinions about the analysis units are as follows:

"It allowed me to control my decisions and to identify solutions (Choice). When I made my decisions, I learned that I had to follow a scientific path, I had to do research, I had to make the right choice in light of the information obtained (Credibility), I should be decisive, clear and precise in my decision-making (Consistency), I should not take hasty decisions and consider all aspects of the matter and consider the implications for the future. I also learned that my decisions should be scientific (Consequentiality-LN)."

"It made me decide faster and more effectively (Correctness). I learned that I should build empathy, get the opinions of the people who will be affected by the decision, think in detail, consult with my superiors (Compromise). I realized that I had to investigate the alternatives for the problem, to do the necessary research for the best solution, and to get information (Consistency). At the stage of providing ideas and solutions, I was of the opinion that I should not make a decision without team work and academic research (Comprehension-YK)."

"We evaluated the solution alternatives in the PBL process. Finally, we tried to find the best solution... some case studies have made me feel that I need to be more careful, that I have to deal with all aspects of the problems, and that I need to evaluate all solution alternatives. (Creativity-DR)."

"I realized that my decision-making competencies improved a little bit more. It would have had more effect if I could participate in more case studies (Commitment-HD)."

"No, it didn't. Because I am sufficient in decision-making (Ineffectiveness-AT)."

The views on the effects of the training process on decision-making competencies of the school administrators support and explain the quantitative findings of the study.

Conclusion and Discussion

For effective school management and to solve the problems experienced in schools, the school administrators should make effective, right and rational decisions. The right and rational decision-making are closely related to the values, knowledge, and skills of the school administrators and also school administrators need to be well trained to make effective decisions. However, workloads, time problems and training needs of school administrators should be taken into consideration in the training programs to be organized. Therefore, in this study, a learning environment independent from time and space was formed to develop the decision-making styles

and competencies of school administrators by using real-life managerial problems. Then, the effects of the learning environment, used WBL and PBL together, on the school administrators' decision-making styles and competencies were examined.

According to the results of the quantitative data, there was a similarity in the decision-making styles of the school administrators in both control and experimental groups before the training and that there was a medium level and significant difference in the decision-making styles of the groups in favor of the experimental group. Also, there was a significant and medium level difference in the decision-making styles of the groups in favor of the experimental group. It is concluded that while there was no significant difference between the pre-test and post-test in decision-making styles of school administrators in the control group, there was a significant difference in the decision-making styles of the school administrators in the experimental group in favor of the post-test.

According to the results obtained from the findings of qualitative data, only one of the school administrators in the experimental group stated that there was no effect on the decision-making styles of the training process. Others stated that there were few or significant changes in their decision-making competencies. It was concluded that the training program, in which WBL and PBL are used together, increased the decision-making competencies of the school administrators such as compromise with others, evaluation of the result of decisions, control and choice of decision, creative problem-solving, being consistent in decisions, effective and correct decision-making, providing credibility in decision-making.

At the end of the study, findings indicated that the PBL and WBL had a significant and positive effect on the school administrators' decision-making styles. When the studies in the literature are examined, no study has been found which uses the WBL and PBL together and directly examines the effects on school administrators' decision-making competencies. But, according to Boettcher and Conrad (1999) define an online learning community as a community that consists of learners who support and assist each other, make decisions synergistically, and communicate with peers on a variety of topics beyond those assigned. Hallinger and Bridges (2007) state that PBL improves the skills of administrators such as professional leadership, discussion and decision-making. Brownell and Jameson (2004) stated that PBL has gained momentum in professional training programs as a way for business professionals to gain skill and knowledge in decision-making skills, leadership skills, and practical experience in applying critical thinking skills to real-world business scenarios.

In Venkatraman and Krishnamurthy's (2008) and Akin's (2010) studies, PBL increased the analytical and critical thinking skills and creativity of adults. In Delaney, Pattinson, McCarthy, and Beechan's (2015) study there was a general improvement in managerial skill levels such as problem-solving, decision-making and goal setting in a program prepared with PBL. According to the findings of Smith (2005) and Bigelow (2004) studies, it was revealed that using PBL in the field of administration education made significant contributions to the effective decision-making of the participants. Valaitis, Sword, Jones, and Hodges (2005) emphasized that students had difficulty in joint decision-making as a group at the beginning of education, but then they

overcome these difficulties. Gursul and Keser (2009) stated that the students in the online PBL environment faced various obstacles in the decision-making process.

At the end of this study, the suggestions to researchers and educators are as follows: Effective learning methods such as PBL reduced the limitations and disadvantages of WBL. So educators should support WBL with different teaching methods rather than using it alone. In the studies, the training programs using WBL and PBL together had positive effects on school administrators' various attitudes, behaviors, skills, and beliefs. Therefore investigating which other attitudes, behaviors, skills, and competencies of the school administrators are developed in training programs using WBL and PBL will contribute to the literature.

References

- Akça, F., & Yaman, B. (2009). A study on the examination of the factors affecting the problem-solving behaviors of school directors. *Kastamonu Education Journal*, 17(3), 767-780.
- Akın, G. (2010). *Efficiency of a problem-based ESP training (vocational English) program enhanced by principles of andragogy*. Unpublished Ph.D. thesis, Ankara University, Ankara.
- Al, U., & Madran, R. O. (2004). Web-based distance education systems: Required features and standards. *Information World*, 5(2), 259-271.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Publishing.
- Başaran, I. E. (2008). *Organizational behavior: The production power of the people*. Ankara: Ekinoks Training Consultancy.
- Bedoyere, Q. (1997). *Sorun çözme teknikleri* (Translated: Doğan Şahiner). İstanbul: Rota Publishing.
- Bigelow, J. D. (2004). Using problem-based learning to develop skills in solving unstructured problems. *Journal of Management Education*, 28(5), 591-609. doi:10.1177/105.256.2903257310
- Boettcher, J. V., & Conrad, R. M. (1999) *Faculty guide for moving teaching and learning to the web*. Mission Viejo, California: League for Innovation in the Community College.
- Brownell, J., & Jameson, D. A. (2004). Problem-based learning in graduate management education: An integrative model and interdisciplinary application. *Journal of Management Education*, 25(5), 558-577. doi: 10.1177/105.256.2904266073.
- Carswell, A. D., & Venkatesh, V. (2002). Learner outcomes in an asynchronous distance education environment. *International Journal of Human-Computer Studies*. 56(5), 475-494. doi:10.1006/ijhc.1004
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Cooke, M., & Moyle, K. (2002). Students' evaluation of problem-based learning. *Nurse Education Today*, 22(4), 330-339.
- Crawford, T. R. (2011). Using problem-based learning in web-based components of nurse education. *Nurse Education in Practice*, 11(2), 124-130. doi:10.1016/j.nepr.2010.10.010
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (4th Ed.). New Jersey: Upper Saddle River.
- Cuez, T. (2006). *The effect of web based teaching support to the 8th grade elementary school students' during science lesson*. Unpublished Ph.D. thesis, Dokuz Eylül University, İzmir.
- Çelikten, M. (2001). Etkili okullarda karar süreci. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 263-274.
- Dalby, W. L. (2005). *Leadership in the 21st century: Implications for problem-based learning toward a new leadership development model*. (Order No. 3197055, Peabody College for Teachers of Vanderbilt

- University). *ProQuest Dissertations and Theses*, , 133-133 p. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304998539?accountid=15927>. (304998539),
- Delaney, Y., Pattinson, B., McCarthy, J., & Beecham, S. (2015). Transitioning from traditional to problem-based learning in management education: the case of a frontline manager skills development programme. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-9. doi:10.1080/14703.297.2015.1077156
- Deniz, M. E. (2004). Investigation of the relation between decision-making self-esteem, decision-making style and problem-solving skills of university students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 4 (15), 25-35.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update*. Boston: Pearson.
- Gursul, F., & Keser, H. (2009). The effects of online and face to face problem based learning approaches on student's academic achievement, their attitudes towards mathematics. *Journal of Yuzuncu Yil University Education Faculty*, 5(1), 1-19. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.501.
- Hallinger, P. & Bridges, E. M. (2007). *A Problem-based approach for management education: Preparing managers for action*. London New York: Springer Science+Business Media B.V.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*, In S.Turan (Ed.). Ankara: Nobel Publishing.
- Huang, H. M. (2002). Toward constructivism for adult learners in online learning environments. *British Journal of Educational Technology*, 33(1), 27-37. doi: 10.1111/1467-8535.00236.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Joliffe, A., Jonathan, R., & David, S. (2001). *The online learning handbook*. London: Kogan Page.
- Karabatak (2015). *Effect of web-based problem-centered learning on participants' self-efficacy beliefs and attitudes towards principalship in school administrator training*. Unpublished PHD thesis, Firat University, Elazığ.
- Karabatak, S., & Turhan, M. (2017a). Effect of web-based problem based learning on school administrators' self-efficacy beliefs and attitudes towards principalship profession. *Education & Science*, 42(191), 1-29.
- Karabatak, S., & Turhan, M. (2017b). Effectiveness of web-based problem-based school administrator training program and its effect on participants' attitudes towards web-based learning. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 7(4), 663-712. <https://doi.org/https://doi.org/10.14527/pegegog.2017.024>.
- Kesim, E. (2009). *A program proposal based on the educational needs for the training of principals via distance education*. Unpublished PHD thesis, Anadolu University, Eskisehir.
- Knowles, M. S., Swanson, R. A., & Holton, E. F. III (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed.). California: Elsevier Science and Technology Books.
- MacDonald, C. J., Stodel, E. J., Farres, L. G., Breithaupt, K., & Gabriel, M. A. (2001). The demand-driven learning model: A framework for web-based learning. *The Internet and Higher Education*, 4(1), 9-30. doi:10.1016/S1096-7516(01)00045-8
- Mann, L., Harmoni, R., & Power, C. (1989). Adolescent decision-making: The development of competence. *Journal of Adolescence*, 12(3), 265-278. doi:10.1016/0140-1971(89)90077-8
- Mann, L., Radford, M., Burnett, P., Ford, S., Bond, M., Leung, K., et al. (1998). Cross-cultural differences in self-reported decision-making style and confidence. *International Journal of Psychology*, 33(5), 325-335. doi:10.1080/002.075.998400213

- Memisoglu, S. P. (2013). *Okulda yönetim süreçleri*. Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi (Ed. Niyazi Can). Ankara: Pegem Publishing.
- Özdemir, S. (2005). *Web ortamında bireysel ve işbirlikli problem temelli öğrenmenin eleştirel düşünme becerisi, akademik başarı ve internet kullanımına yönelik tutuma etkileri*, Unpublished PHD thesis, Gazi University, Ankara.
- Prows, C. A., Hetteberg, C., Hopkin, R. J., Latta, K. K., & Powers, S.M., 2004. Development of a web-based genetics institute for a nursing audience. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 35 (5), 223-231. doi:10.3928/0022-0124.200.40901-10
- Saunders, M., Lewis, P. and Thornhill, A. (2000). *Research methods for business*. Harlow: Prentice Hall.
- Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(1), 9-20. doi:10.7771/1541-5015.1002
- Savin-Baden, M. (2007). *A practical guide to problem-based learning online*. Routledge.
- Scott, K. S. (2014). A multilevel analysis of problem-based learning design characteristics. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 8(2). <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1420>
- Sherwood, A. L. (2004). Problem-based learning in management education: A framework for designing context. *Journal of Management Education*, 28(5), 536-557.
- Simon, H. A. (1951). *Administrative behavior*. MacMillan: NewYork.
- Smith, G. F. (2005). Problem-based learning: Can it improve managerial thinking?. *Journal of Management Education*, 29(2), 357-378. doi:10.1177/105.256.2904269642
- Spencer, J. A., & Jordan, R. K. (1999). Learner centred approaches in medical education. *BMJ*, 318, 1280-1283. doi:<https://doi.org/10.1136/bmj.318.7193.1280>.
- Suwono, H., & Dewi, E. K. (2019, March). Problem-based learning blended with online interaction to improve motivation, scientific communication and higher order thinking skills of high school students. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 2081, No. 1, p. 030003). AIP Publishing.
- Şengür, D., Turhan, M., & Karabatak, S. (2018). Data mining techniques based analysis of the impact of action learning on decision-making styles of school administrators and administrator candidates. *Firat Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 30(2), 327-337.
- Şengür, D. (2018). *The effect of action learning on participants' decision-making and conflict management skills in school administrator training*, Unpublished Ph.D. thesis, Firat University, Elazığ.
- Tan, O. S. (Ed.). (2009). *Problem-based learning and creativity*. Singapore: Cengage Learning Asia.
- Tekedere, H. (2009). *The effect of locus of control in web assisted problem based learning (PBL) on students' success, problem-solving skills, and attitudes to learning*. Unpublished Ph.D. thesis, Gazi University, Ankara.
- Valaitis, R. K., Sword, W. A., Jones, B., & Hodges, A. (2005). Problem-based learning online: perceptions of health science students. *Advances in Health Sciences Education*, 10(3), 231-252. doi:10.1007/s10459.005.6705-3
- Venkatraman, G., & Krishnamurthy, B. (2008). *A course in English for students of engineering with emphasis on problem-solving methods*. India: Sastra University.
- Wilkerson, L., & Gijsselaers, W. H. (1996). Concluding comments. In L. Wilkerson & W. H. Gijsselaers (Eds.), *Bringing problem-based learning to higher education: theory and practice* (pp. 101-104). San Francisco: Jossey-Bass.
- Yazar, T. (2012). The target group of adult education. *Journal of Dicle University Institute of Social Sciences*, 4(7), 21-30.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Seçkin Publishing.

Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Bağlamında İncelenmesi*

Investigation of Life Satisfaction of University Students in the Context of Various Variables

Melike AKBIYIK** 

Öz

Çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerini tespit etmek, farklı sosyo-demografik ve üniversite yaşamına ilişkin değişkenler bağlamında öğrencilerin yaşam doyumlarındaki farklılıkları incelemektir. Çalışma 2015-2016 yılında İstanbul Üniversitesi'nde öğrenim gören tabakalı örnekleme modeliyle belirlenmiş 5208 öğrenciyle yapılmıştır. Çalışmada cinsiyet, kaldığı yer, ailesinin geliri, anne/babasının eğitim durumu, anne/babası ile ilişkisi ve dini inanç değişkenleri sosyo-demografik değişkenler olarak kabul edilmiştir. Akademik başarısı yanı sıra öğrencinin üniversite yaşamı boyunca akademik becerilerinde, yaşam becerilerinde ve sosyal becerilerinde algıladığı değişim üniversite yaşamına ilişkin değişkenler olarak incelenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre İstanbul Üniversitesi öğrencilerinin orta düzeyde yaşam doyumuna sahip oldukları; kadınların erkeklere göre; ailesiyle beraber kalanlar, evde kalanlar ve özel yurttaki kalanların devlet yurdunda, akraba yanında ve öğrenci evinde kalanlara göre; ailesinin gelir ve eğitimi yüksek olanların düşük olanlara göre; ebeveynleri ile iletişimi iyi olarak tanımlayanların orta ve kötü olarak tanımlayanlara göre; dini inancı fazla olan ve inandığı dinin gereklerini yapanların dini inancı olmayan ve inandığı dinin gereklerini daha az yerine getirenlere göre; akademik başarısı yüksek olanların düşük olanlara göre anlamlı şekilde yüksek yaşam doyum ortalamasına sahip oldukları bulunmuştur. Akademik, sosyal ve kişisel yetkinlik ve becerilerini geliştirdiğine yönelik algıyla öğrencilerin yaşam doyumları arasında pozitif anlamlı ilişki saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Akademik gelişim algısı, sosyal beceri gelişim algısı, üniversite, yaşam becerileri gelişim algısı, yaşam doyum.

* Bu çalışma İstanbul Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenen İstanbul Üniversitesi Öğrenci Profili Projesi (SBG-2016-21161) sonuçlarından elde edilmiştir.

** Dr. Ar. Gör., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, E-posta: melike.akbiyik@istanbul.edu.tr

Abstract

The aim of this study is to determine the life satisfaction levels of university students, and to examine the differences in the students' life satisfaction in the context of different socio-demographic variables and variables related to university life. The study was conducted with 5208 students studying at Istanbul University in 2015-2016 by stratified sampling. In this study, gender, place of residence, family income, educational status of parents, relationship with parents and religious belief variables were accepted as socio-demographic variables. In addition to academic achievement, changes in academic skills, life skills and social skills during university life were examined as variables related to university life. According to the findings, the students of Istanbul University had moderate life satisfaction; women compared to men; students staying with their families, at home and in private dormitories compared to those staying in the dormitory, relatives and student houses; students with higher family income and education compared to lower ones, students who have good communication with parents compared to those who have middle and poor; those who have more religious beliefs and do the requirements of his/her religion compared to those who do not have religious beliefs and fulfill the requirements of the religion; and those with higher academic achievement compared to those with lower had significantly higher life satisfaction. A positive and significant relationship was found between the perception of improving academic, social and personal competencies and skills and life satisfaction of the students.

Keywords: Life satisfaction, perception of academic development, perception of life skills development, perception of social skills development, university.

Summary

Introduction

Diener, Luca, and Oishi (2002) defined subjective well-being as evaluating one's own life cognitively and emotionally. They stated this evaluation to include both emotional reactions to events and cognitive reasoning regarding satisfaction. Life satisfaction is the main component of subjective well-being.

The relationship between life satisfaction and various demographic factors has emerged in many studies. Income (Agrawal et al., 2011; Moller, 1996; Chow, 2005), education (Ross & van Willigen, 1997; Witter, Okun, Stock, & Haring, 1984), age (Lee & Browne, 2008; Mayungbo, 2017), gender (Diener, 1984; Inglehart, 2002), parental relationship (Çivitci, 2009; Erol & Kaba, 2018; Park, 2004; Sari & Ozkan, 2016; Shek, 1999; Young, Miller, Norton, & Hill, 1995), perception towards parents' attitudes (Çivitçi, 2009), parents' socioeconomic status (Chu, Li, Li, & Han, 2015; Eryılmaz, 2010; Tuzgöl Dost, 2007), and religion (Doane, 2013; Green & Elliott, 2010) are examples of these socio-demographic factors.

In a study examining the factors related to students' general subjective well-being (Konu, Lintonen, & Rimpela, 2002), demographic variables were found to be weakly correlated with subjective well-being when compared to school-related factors. Therefore, talking about the strong relationship between life satisfaction and studentship is possible. Being a university

student, on the other hand, is very important in youths' lives because most of them evaluate university as a tool for reaching future dreams.

Higher education should be compatible with environmental needs and economic development (Davies, 2017). Training qualified students who can compete, think, question, and produce solutions at the international level is only possible by focusing on not just academic competencies but also basic life skills (e.g., creative thinking, coping with stress) and social skills (e.g., being innovative, competitive). Students' expectations also point in this direction (Korukoğlu, 2003; Şahin, Zoraloğlu, & Şahin Fırat, 2011). Their expectations from a university include not only those at the academic level, but also the elements that will support their personal and social development and increase their employability (Şahin et al., 2011; Yıldırım, 2019). Inevitably, the development and change that students perceive at different levels through their university education will affect both their success and life satisfaction. Thus, a cognitive and emotional evaluation of their education, experience and knowledge, skills, and competencies that are at the center of their lives should be considered first for university students' life satisfaction.

This study aims to determine university students' life satisfaction levels and to examine the differences in these students' life satisfaction in the context of different socio-demographic variables and variables related to university life.

Method

This research has been planned in accordance with the relational screening model, a quantitative research design. The study has been conducted with 5,208 students studying at Istanbul University in 2015-2016 using stratified sampling. The oldest student was born in 1960, and the youngest student was born in 2000; the average age is 22 years. 2,742 (52.65%) students are female and 2,405 (46.18%) are male.

This study accepts gender, place of residence, family income, parents' educational status, parental relationships, and religious belief as the socio-demographic variables. In addition to academic achievement, students' perceptions related to their development in academic skills, life skills, and social skills during university life have been examined as variables related to university life. The socio-demographic form includes questions for determining students' social and cultural capital.

In order to measure life satisfaction, students completed the Life Satisfaction Scale developed by Diener, Emmons, Larsen, and Griffin (1985). The Turkish version of the Life Satisfaction Scale was developed by Köker (1991). This study has found Cronbach's alpha of internal reliability for the scale to be .83.

The Assessment Scale of Academic Enablers, developed by Akbiyik and Şentürk (2019), has been used to measure students' perceptions related to the development of academic enablers as identified by the Council of Higher Education and which students are expected to acquire during

their undergraduate education. This study has found Cronbach's alpha of internal reliability for the scale to be .90.

The Life Skills Development Scale (Şentürk et al, 2017) has been used to measure students' perceptions about the development of their life skills after being a university student. Cronbach's alpha of internal reliability for the scale is found as .95.

The Social Skills Development Scale developed by Şentürk et al. (2017) has also been used to measure students' perception about the development of social skills after being a university student. Cronbach's alpha of internal reliability for the scale has been found as .90.

Findings

The Life Satisfaction Scale has a mean score of 20.87. The differences in students' life satisfaction scores have been examined in the context of socio-demographic variables. Women (21.54 ± 6.39) have been found to have significantly higher life satisfaction ($t = 8.01$; $p < .001$) than men (20.09 ± 6.53). ANOVA results show students' life satisfaction scores to significantly vary according to place of residence ($F = 10.46$, $p < .001$), the education level of mothers ($F = 13.51$, $p < .001$) and fathers ($F = 10.24$, $p < .001$), family income range ($F = 32.66$, $p < .001$), and students' evaluation of their relationship with the mother ($F = 38.13$, $p < .001$) and father ($F = 83.15$, $p < .001$). The difference between life satisfaction scores for religious belief groups has also been found to be statistically significant (Welch's $t = 36.74$, $p < .001$).

In addition to socio-demographic variables, whether students' academic achievement makes a significant difference in life satisfaction has also been investigated. Accordingly, life satisfaction scale scores have been seen to differ according to students' academic achievement ($F = 13.25$; $p < .001$).

Academic, personal, and social skills scales have been evaluated to determine whether a meaningful relationship exists between students' life satisfaction and the skills and competences they think they have gained/developed during their university years. The Pearson product-moment correlation results show the Life Satisfaction Scale to have a positive correlation with the Assessment Scale of Academic Enablers ($r = 0.24$; $p < .001$), the Life Skills Development Scale ($r = 0.28$; $p < .001$), and the Social Skills Development Scale ($r = 0.25$; $p < .001$).

Discussion

According to the findings, the students from Istanbul University have moderate life satisfaction. Women have significantly higher life satisfaction compared to men, as do students staying with their families, at home, or in private dormitories compared to those staying in state dormitories, with relatives, or in student houses; students with higher family income and education compared to those with lower; students who have good communication with parents compared to those who have middling or poor; those who have more religious beliefs and

perform their religious requirements compared to those with no religious beliefs or who don't fulfill their religious requirements; and those with higher academic achievement compared to those with lower academic achievement. A positive and significant relationship has been found for students' perceptions of improving academic, social, and personal competencies and skills with their life satisfaction.

Giriş

Küresel ve teknolojik olarak gelişmiş bir ekonomide rekabet edecek bireylerin yükseköğrenim mezunu olması beklenmektedir. Yükseköğrenim diplomasına sahip olmak çoğu zaman mezuniyet sonrası ekonomik başarı ve statü kazanımının önemli belirleyicileri olarak görülmektedir (Chow, 2005). Türkiye'de 2018-2019 yılında kayıtlı toplam ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencileri sayısı ise 7740502¹ dir, yani nüfusun yaklaşık %10'luk kesimi üniversiteden mezun olmayı beklemektedir. Dolayısıyla gittikçe artan bu popülasyona yönelik, yükseköğrenimdeki öğrencilerin yaşam doyumlarını güçlendirecek bir ortamın oluşması toplumumuzun hem bugünü hem de geleceği açısından önem taşımaktadır.

Öznel iyilik hali kişinin kendi yaşamını bilişsel ve duygusal olarak değerlendirmesi şeklinde tanımlayan Diener, Luca ve Oishi (2002), bu değerlendirmenin hem olaylar karşısında verilen duygusal tepkiler hem de doyum ve memnuniyete ilişkin bilişsel muhakeme içerdiğini belirtir. Yaşam doyumu ise öznel iyi oluşun temel bileşeni olarak öne çıkmaktadır.

Yaşam Doyumu ve Sosyo-demografik Özellikler

Yaşam doyumu ile çeşitli demografik faktörlerin ilişkisi birçok çalışmada ortaya çıkmıştır. *Gelir* bu değişkenlerin başında gelmektedir. Hem ülke içinde hem de ülkeler arasında yapılan karşılaştırmalı çalışmalarda yaşam doyumu ile gelirin ilişkili olduğu görülmektedir (Agrawal vd., 2011; Roman, Toffoletto, Sepulveda, Salfate ve Grandon, 2017; Jian, Qingyue ve Yip, 2010; Moller, 1996; Chow, 2005); ancak çeşitli çalışmalar hedef ve beklentileri dikkate alındığında bu ilişkinin daha iyi anlaşıldığına dikkat çekmektedir (Diener, 1984; Diener vd., 2002).

Eğitim ve yaşam doyumu ilişkisi üzerine de yine gelir gibi farklı değişkenlerle etkileşim içinde olması sebebi ile net bir yorum yapmak güçtür (Diener, 1984). Çoğu zaman eğitim arttıkça yaşam doyumunun arttığı görülse de (örn.: Ross ve Van Willigen, 1997; Witter, Okun, Stock ve Haring, 1984), Campbell'a (1981'den akt. Diener, 1984, s. 555) göre eğitim kişi için bir kaynak özelliği taşımaktadır fakat aynı zamanda eğitim kişilerin arzularını yükseltmekte ve farklı yaşam türlerine göre uyarmaktadır.

Yaş ve *cinsiyet* de yaşam doyumu ile ilişkilendirilen demografik değişkenler arasındadır. Yaş ile ilgili olarak çalışmalarda bütünlük söz konusu değildir. Her ne kadar bazı çalışmalar gençlerin yaşlılara göre daha mutlu olduğunu göstermiş olsa da (Mayungbo, 2017), yaş arttıkça memnuniyetin arttığını (Lee ve Browne, 2008) gösterenler de olmuştur. Diener'e (1984) göre

1 <https://istatistik.yok.gov.tr/>

kadınlar daha fazla olumsuz duygulanım rapor etseler bile daha fazla neşe, keyif deneyimledikleri için cinsiyet temelli farkların oldukça küçük olduğuna vurgu yapmaktadır. Yaş ve cinsiyet birlikte değerlendirildiğinde genç grupta kadınların yaşam doyumu daha yüksek iken, yaşlı grupta erkeklerin yaşam doyumunun daha fazla olduğu bulunmuştur (Inglehart, 2002).

Çocukluk ve gençlik döneminde yaşam doyumu ile ilişkili ve (ya) yaşam doyumunu yordayan değişkenleri inceleyen sınırlı çalışmada çocuk/genç ve *ebeveyn ilişkisinin* önemli bir faktör olduğu ortaya konmuştur (Young, Miller, Norton ve Hill, 1995). Ebeveynlerinin tutumlarını destekleyici, demokratik, anlayışlı gibi olumlu şekilde ifade edenlerin otoriter, kayıtsız gibi olumsuz ifade edenlere kıyasla daha yüksek yaşam doyumu skoru elde ettikleri görülmektedir (Çivitci, 2009; Erol ve Kaba, 2018; Park, 2004; Sari ve Ozkan, 2016; Shek, 1999; Young vd., 1995). Ailenin çocuk veya gençlerin yaşam doyumları üzerine etkisi farklı parametreler üzerinden de incelenmiştir. Özellikle, ailenin sosyo-ekonomik durumunun (çoğunlukla gelişmiş ülkelere kıyasla gelişen ülkelerde) öğrencilerin yaşam doyumları üzerinde sosyal destek sağlayarak etkili olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Chu, Li, Li ve Han, 2015; Eryılmaz, 2010; Tuzgöl Dost, 2007).

Diener vd. (2002) dinsel inancın da yaşam doyumu ile pozitif ilişki içinde olduğunu belirtmiştir. Doane (2013) dindarlık ile öznel iyilik hali arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında dinin destekleyici ilişkiler sağlamadaki rolü ve bu desteğin öznel iyilik haline sağladığı yararı göstermiştir. Green ve Elliott (2010) dindarlığın sağlık ve iyilik hali üzerindeki etkisini incelemiş ve kendini daha fazla dindar olarak ifade edenlerin daha olumlu sağlık ve iyilik hali rapor ettiklerini bulmuşlardır. Benzer şekilde kişinin yaşadığı içsel dindarlık yaşam, yaşam amacı, öz-yeterlilik memnuniyeti gibi öznel iyilik halinin farklı bileşenlerinin bağımsız belirleyicisi olarak ortaya çıkmıştır (Aftab, Naqvi, Al-karasneh ve Ghorı, 2018; Byrd, Hageman ve Isle, 2007; Tuzgöl Dost, 2007).

Öğrencilerin genel öznel iyilik hali ile ilişkili faktörleri inceleyen çalışmada (Konu, Lintonen ve Rimpela, 2002) okul ile ilişkili faktörlerle kıyaslandığında demografik değişkenlerin öznel iyilik ile oldukça zayıf ilişkili olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla öğrencilik ve yaşam doyumu ilişkisi arasındaki güçlü ilişkiden bahsetmek mümkündür. Yükseköğretim ise bambaşka açılardan gencin yaşamında önemlidir, bunların başında da geleceğe dönük hayallerine ulaşmada üniversitenin bir araç olarak değerlendirilmesi gelmektedir.

Yaşam Doyumu ve Yükseköğretim

Yükseköğretim, çevrenin ihtiyaçları ve ekonomik kalkınma ile uyumlu olmalıdır (Chryssolouris, Mavrikios ve Mourtzis, 2013; Davies, 2017; Marchello, 1987; Sohal, 2013). Çeşitli çalışmalar yükseköğretimde öğrenci merkezli öğrenmeyi yani kişisel verimlilik, esneklik ve yaşam boyu öğrenme gibi öğrenme araçlarının geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Avargil, Herscovitz ve Dori, 2012; Deaconu, Osoian, Zaharie ve Achim, 2014; Mulder, Gulikers, Wesselink ve Biemans, 2009). Ülkemizde Bologna Süreci ile başlayan yükseköğretim programlarını geliştirme çalışmaları da aynı paralellikte öğrenci merkezli eğitim yaklaşımını temel almakta ve üniversite eğitiminin öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeyi sürdürmelerine yardımcı olacak temel bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirmesine yönelik katkı sağlayacak şekilde yapılandırılmasını amaçlamaktadır (Güneş, 2012).

Beceri, “bilgiyi uygulayabilme, problemleri çözebilme ve görevleri tamamlayabilme yeteneği” olarak tanımlanırken yetkinlik “bilgiyi kişisel, sosyal ve/veya metodolojik becerileri iş ve çalışma ortamları ile mesleki ve kişisel gelişim konusunda kullanabilme yeteneği” olarak ifade edilmiştir (Güneş, 2012). Akademik yetkinliklerin yanı sıra yükseköğretimde problem çözme, sorumluluk alma, kendi başına karar verme, etkili iletişim, araştırma-sorgulama, yaratıcı düşünme, stresle başa çıkma gibi temel yaşam becerilerinin ve girişimci olma, yenilikçi olma, rekabetçi olma, gönüllülük bilincine sahip olma, toplumsal duyarlılık bilincine sahip olmak gibi sosyal becerilerin (son dönemde yirmibirinci yüzyıl becerileri olarak da adlandırılmaktadır) kazandırılması ve geliştirilmesi ile ancak uluslararası düzeyde rakebet edebilecek, düşünen, sorgulayan, çözüm üretebilen nitelikli öğrenci yetiştirmek mümkündür.

Öğrencilerin beklentileri de bu doğrultudadır (Korukoğlu, 2003; Şahin, Zoraloğlu ve Şahin Fırat, 2011). Üniversite öğrencilerinin temel hedefi girdikleri bölümden doyum olarak başarı ile mezun olup yaşam beklentilerini gerçekleştirmektir. Üniversiteden beklentileri sadece akademik düzeyde değil istihdam edilebilirliklerini arttıracak kişisel ve sosyal gelişimlerini destekleyecek unsurları da içermektedir (Şahin vd., 2011; Yıldırım, 2019). Öğrencilerin üniversite eğitimi aracılığı ile farklı düzeylerde algıladığı gelişim ve değişimin hem başarılarını hem de yaşam doyumlarını etkilemesi kaçınılmazdır.

Yaşam doyumunu hayatın içinde yer alan olay ve nesnelerin nasıl olduğu ve nasıl olması gerektiğine dair bilişsel ve duygusal bir değerlendirme olarak açıklanırsa, üniversite öğrencileri için yaşam doyumunu dendiğinde yaşamlarının merkezinde yer alan eğitimleri, eğitimleri ile ilgili deneyimleri ve bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirmeye yönelik elde ettiklerinin bilişsel ve duygusal bir değerlendirmesi öncelikle akla gelmelidir.

Türkiye’de yükseköğretimdeki öğrencilerle yaşam doyumunu ile ilişkili yapılan çalışmalar özellikle fakülte bazında ve demografik değişkenler bağlamında incelenmiştir (örn.: Güllüoğlu Işık ve Koçak, 2014; Karavardar ve Korkmaz, 2018; Kulaksızoğlu ve Topuz, 2014; Yıkılmaz ve Demir Gündül, 2015). Ayrıca yapılan çalışmalar arasında üniversite öğrencilerinin ilgi alanına uygun olmayan bölümü sadece yükseköğretim öğrencisi olmak amacıyla tercih etmiş olmasının öğrencinin yaşam doyumunu olumsuz etkilediğini (Gündoğar, Sallan Gül, Uskun, Demirci ve Keçeci, 2007), üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunu ile başarı ihtiyacı arasında pozitif ilişki olduğunu (Çivitci, 2012), birey ve aileye ait bütünlük duygusu ve benlik saygısının yaşam doyumunu etkilediğini (Çeçen, 2008), öğrencilerin üniversite yaşamları süresince algıladıkları yaşam kalite düzeylerinin öğrencilerin yaşam doyumlarını pozitif yönde etkilediğini (Köksal, 2015) gösteren çalışmalar da mevcuttur.

Üniversite yaşamı liseden çıkıp gelen ve artık yetişkin olmaya aday öğrenciler için çeşitli ilkleri ve aynı zamanda güçlükleri barındırmaktadır. Bir kısmı ailesinden ilk defa ayrı kalacaktır. Her biri yeni bir sosyal grubun üyesi olurken eski arkadaşlıklarını ve ailesi ile ilişkilerini de idare edebilmelidir. Kendi başına yaşamayı öğrenirken en zor husus zamanı ve bütçeyi kendi başına kontrol edebilmektir. Tüm bunların yanı sıra ailesi ile birlikte olması mümkün olmayan öğrenciler için çok sayıda öğrencinin bir arada yaşadığı yurtlarda kalmak bazen önemli bir

sorun olabilmektedir. Öğrenci yurdunda kalmanın rahat hareket ortamı sağlamak ve sosyalleşme olanağı sunmak gibi olumlu tarafları olsa da yaşam doyumu ölçeği puanları incelendiğinde evde ailesi ile birlikte kalan öğrencilerin yurttaki kalanlara kıyasla daha yüksek skorlar elde ettikleri bulunmuştur (Kandemir, Dirik ve Narin, 2016; Özgür, Babacan Gümüş ve Durdu, 2010).

Akademik başarı da üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunu inceleyen çalışmalarda önemli bir değişken olarak ele alınmaktadır. Her ne kadar genel kanaat olarak akademik başarı ve öznel iyilik hali olumlu psikolojik işlevselliğin bir kanıtı ve yüksek performanslı bir eğitim sisteminin önemli özellikleri olarak kabul görse de (örn.: Ayyash-Abdo ve Sanchez-Ruiz, 2011; Manzoor, Siddique, Riaz ve Riaz, 2014; Turashvili ve Japaridze, 2012; Tuzgöl Dost, 2007) Buecker, Nuraydın, Simonsmeier, Schneider ve Luhmann (2018) tarafından yapılan meta analiz sonuçlarına göre öznel iyilik hali ve akademik başarı arasında nispeten küçük bir ilişki bulunmaktadır. Bu nispeten küçük ilişki, yüksek akademik başarının her zaman daha iyi bir yaşam sunmayacağını ve daha da önemlisi okulda akademik olarak başarılı olmayanların hiçbir zaman mutlu olamayacağı anlamına gelmediğini göstermektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

İstanbul Üniversitesi öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerini tespit etmek, farklı sosyo-demografik özellikler ve üniversite yaşamı ile ilişkili değişkenler bağlamında öğrencilerin yaşam doyumlarındaki farklılıkların, öte yandan öğrencilerin kazandıkları/geliştirdiklerini düşündükleri beceri ve yetkinlikler arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma nicel araştırma desenlerinden/modellerinden ilişkisel tarama modeline uygun şekilde planlanmıştır. Araştırmada bir yandan üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları ile ilişkili sosyo-demografik faktörler üzerinde durulması öte yandan üniversite yaşamı ile ilişkili faktörlerin ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Bu çerçevede araştırmanın hipotezlerinin oluşumunda temel alınan sorular aşağıda yer almaktadır:

- Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu bazı sosyo-demografik özelliklerine (cinsiyet, kaldığı yer, ailenin geliri, anne ve babanın eğitim durumu, anne ve baba ile ilişki, dini inanç) göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu, akademik başarısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu ile üniversite süresince kazandıkları/geliştirdiklerini düşündükleri beceri ve yetkinlikler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini hazırlık sınıfları, ikinci öğretim ve açık ve uzaktan eğitim fakültesi öğrencileri hariç olmak üzere 2015-2016 yılında İstanbul Üniversitesi'nde dört yıllık fakültelerde (tıp fakülteleri de dahil edilmiştir) öğrenim gören Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı lisans öğrencileri

oluşturmaktadır. %99 güven seviyesi ve %2 hata payı dikkate alınarak yapılan hesaplamada asgari örneklem sayısı 3914 olarak hesaplanmıştır. Bu sayı dikkate alınarak hedef örneklem sayısı 5000 olarak belirlenmiştir. Tablo 1’de orantılı kümeleme ile 22 fakülte, her bir fakültenin toplamdaki mevcut oranı ve hedef örneklem/evren oranı (%7,20) dikkate alınarak oluşturulmuş örneklem tasarımı yer almaktadır. Uygulama sonucunda, araştırmanın örneklemini 2016 Bahar döneminde İstanbul Üniversitesi’nde öğrenim gören, en yaşlı öğrencinin 1960 ve en genç öğrencinin 2000 doğumlu olduğu ve ortalama yaşın 22 bulunduğu 5208 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 2742’sinin (%52,65) kadın, 2405’inin (%46,18) erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 1
Örneklem Tasarımı²

No	Fakülteler	Evren	Örneklem (Yüzde)	Örneklem (Sayı)	Gerçekleşen Örneklem (f)	Fakültelerin dağılımı (%)
1.	Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ³	601	42.43	42	43	.8
2.	Cerrahpaşa Tıp Fakültesi	2867	200.93	201	229	4.4
3.	Devlet Konservatuvarı	283	18.78	19	21	.4
4.	Diş Hekimliği Fakültesi	1028	72.44	72	72	1.4
5.	Eczacılık Fakültesi	1144	80.06	80	88	1.7
6.	Edebiyat Fakültesi	13008	887.94	888	998	19.2
7.	Fen Fakültesi	4056	249.57	250	295	5.7
8.	F. Nightingale Hemşirelik Fakültesi	1038	73.28	74	79	1.5
9.	Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	3257	227.05	227	239	4.6
10.	Hukuk Fakültesi	6916	487.63	488	515	9.9
11.	İktisat Fakültesi	10992	757.40	757	611	11.7
12.	İlahiyat Fakültesi	4173	257.62	258	313	6.0
13.	İletişim Fakültesi	3775	263.76	264	173	3.3
14.	İstanbul Tıp Fakültesi	3111	219.50	220	225	4.3
15.	İşletme Fakültesi	2726	182.08	182	203	3.9
16.	Mühendislik Fakültesi	7504	500.06	500	558	10.7
17.	Orman Fakültesi	1863	131.53	132	139	2.7
18.	Sağlık Bilimleri Fakültesi	1372	96.51	97	106	2.0
19.	Siyasal Bilgiler Fakültesi	2114	132.09	132	157	3.0
20.	Su Ürünleri Fakültesi	370	18.92	19	27	.5
21.	Ulaştırma ve Lojistik Fakültesi	401	28.24	28	29	.6
22.	Veteriner Fakültesi	1005	70.95	71	88	1.7
	Toplam	70987	4998.76	5001	5208	100

Veri Toplama Araçları

Sosyo-Demografik Form: Öğrencilerin sosyal ve kültürel sermayelerini belirlemeye yönelik sorular içermektedir.

² 2015-2016 Akademik Yılı Öğrenci Sayısı dikkate alınarak örneklem hesabı yapılmıştır.

³ Dört yıllık eğitim veren bu fakülte Spor Bilimleri Fakültesi olmuştur.

Akademik Yetkinlik Araçları Değerlendirme Ölçeği (AYADÖ): Türkiye Yükseköğretim Kurumunun EQF temelinde geliştirdiği ulusal yeterlilikler çerçevesinde belirlediği ve öğrencilerin lisans eğitimleri sürecinde geliştirmesini beklediği akademi temelli yetkinlikleri ölçmek için Akademik Yetkinlik Araçları Değerlendirme Ölçeği (Akbıyık ve Şentürk, 2019) kullanılmıştır. 20 maddeden oluşan ölçek “1=Hiç” ve “5= Her Fırsatta” şeklinde puanlanmaktadır. Ölçek kendi içinde üç alt ölçekten oluşmaktadır (Öğrenme Yetkinliği, İletişim ve Sosyal Yetkinlik ve Ödev ve Sorumluluk Yetkinliği). Ölçeğin güvenirlik katsayısı .90 şeklinde bulunmuştur (Akbıyık ve Şentürk, 2019).

Yaşam Becerileri Geliştirme Ölçeği (YBDÖ): İstanbul Üniversitesi öğrencisi olduktan sonra öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirme durumlarını ölçmek üzere 14 maddeden oluşan, “1: Hiç” ve “5: Çok” olmak üzere beşli Likert skala ile derecelendirilmiş “Yaşam Becerileri Geliştirme Ölçeği (YBGÖ)” geliştirilmiştir. Ölçeğe ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.95 olarak hesaplanmıştır (Şentürk, vd., 2017).

Sosyal Beceri Geliştirme Ölçeği (SBGÖ): İstanbul Üniversitesi öğrencisi olduktan sonra öğrencilerin sosyal alanlardaki (sosyal olma, rekabetçi olma, girişimci olma, gönüllülük bilinci gibi) becerilerini geliştirme durumlarını ölçmek üzere 11 maddeden oluşan Sosyal Beceri Geliştirme Ölçeği (SBGÖ) geliştirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.90 olarak hesaplanmıştır (Şentürk vd., 2017).

Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ): Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen, Türkçeye adaptasyonu Köker (1991) tarafından yapılmış, orijinal adı ‘The Satisfaction with Life Scale’ olan “Yaşam Doyum Ölçeği” kullanılmıştır. Adaptasyon çalışmalarında ölçeğin test tekrar test güvenirliği 0.85 bulunmuştur. Farklı yaş gruplarına uygun olarak hazırlanmış ölçek beş maddeden oluşmakta ve yedili Likert skala (1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kısmen katılmıyorum, 4: Kararsızım, 5: Kısmen katılıyorum, 6: Katılıyorum, 7: Tamamen katılıyorum) ile derecelendirilmektedir. Araştırmada ölçeğe ait Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.83 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeklerin madde sayıları, aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, standart hata değerleri ve Cronbach alfa güvenirlik katsayıları Tablo 2’de sunulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecini her adımında bilimsel geçerlilik ve güvenirliliğinin sağlanmasına özen gösterilmiş, bu amaçla 314 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama verileri analiz edilmiş, uygulama esnasında karşılaşılan problemler dikkate alınmış, ölçme aracı uygulamaya hazır hâle gelmiştir.

Tablo 2

Ölçeklerin Madde Sayıları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Standart Hata Değerleri Ve Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

Ölçekler	Madde sayısı	\bar{X} (SS)	$Sh_{\bar{x}}$	Cronbach alfa
Akademik Yetkinlik Araçları Değerlendirme Ölçeği	20	61.17 (15.92)	.22	.90
Yaşam Becerileri Geliştirme Ölçeği	14	47.66 (13.07)	.18	.95
Sosyal Beceri Geliştirme Ölçeği	11	33.57 (9.96)	.14	.90
Yaşam Doyumu Ölçeği	5	20.87 (6.49)	.09	.83

Verilerin Analizi

Uygulama sonucu elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri bilgisayar ortamında “SPSS 21” programında yapılmış, sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur. Evreni temsil eden oldukça yüksek sayıdaki örneklem sayısı faktörü dikkate alınarak, dağılımın normal olduğu varsayımı kabul edilmiş (Dekking, Kraaikamp, Lopuhaa ve Meester, 2005, s.195; Dunn, 2001, s. 322-323; Ravid, 2011, s. 93) ve parametrik testlerden yararlanılmıştır.

Bulgular

Yaşam Doyum Ölçeği'nden alınacak minimum puan 5, maksimum puan 35 ve ölçeğin orta değeri 20 ((5+35)/2) olarak düşünüldüğünde, örneklemden hesaplanan 20.87 ortalama değeri, İÜ öğrencilerinin orta düzeyde bir yaşam doyumuna sahip olduğunu göstermiştir. Çalışmada öncelikle öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri incelenmiştir (Tablo 3).

Ardından odaklanılan sosyo-demografik değişkenler bağlamında öğrencilerin yaşam doyum ölçeği puanlarındaki farklılıklar incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre yaşam doyum düzeyi cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Buna göre kadınların (21.54±6.39) erkeklere (20.09±6.53) oranla daha yüksek yaşam doyumuna sahip oldukları (t=8.01; p<.001) belirlenmiştir (Tablo 4).

Öğrencilerin üniversite yaşamları esnasında ikamet ettikleri yerlere göre yaşam doyum skorlarında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda anlamlı farklılık bulunmuştur (F=10.46, p<.001). Bu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni yöntemi kullanılmıştır. Bulgulara göre, Yaşam Doyum Ölçeği puanlarında en düşük ortalamaya (19.53±6.31) sahip olan “akrabam ile birlikte yaşıyorum” ve en yüksek ortalamaya (21.91±6.50) sahip olan “arkadaşımla/tek evde kalıyorum” farkın kaynağını oluşturduğu söylenebilir. “Akrabam ile birlikte yaşıyorum” diyen öğrencilerin “ailem ile birlikte yaşıyorum”, “özel yurttan kalıyorum”, arkadaşşımla/tek evde kalıyorum” diyen öğrenciler ile yaşam doyumunu açısından farklı bir tutum içerisinde olduğu (p<.05); “akrabam ile birlikte yaşıyorum” diyen öğrencilerin “devlet yurdunda kalıyorum” ve “öğrenci evinde kalıyorum” diyen öğrenciler ile nerdeyse birebir aynı tutum içerisinde olduğu gözlenmiştir (p≅1.00) (Tablo 4).

Tablo 3
Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri (N=5208)

Sosyo-Demografik özellikler		<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	2742	52.6
	Erkek	2405	46.2
Ağırlıklı Genel Not Ortalaması	1.99 ve altı	667	12.8
	2.00-2.99	2836	54.5
	3.00-4.00	1652	32.1
Yaşadığı yer	Ailesi ile birlikte	2408	46.2
	Akrabası ile birlikte	212	4.1
	Devlet yurdu	637	12.2
	Özel yurt	602	11.6
	Öğrenci evi	853	16.4
	Arkadaş/tek başına	405	7.8
Anne eğitim	Okuma yazma bilmiyor	263	0.5
	Okuma yazma biliyor	293	5.6
	İlkokul	1583	30.4
	Ortaokul	820	15.7
	Lise	1272	24.4
	Ön lisans	133	2.6
	Lisans	684	13.1
	Lisansüstü	102	2.0
Baba eğitim	Okuma yazma bilmiyor	41	0.8
	Okuma yazma biliyor	180	3.5
	İlkokul	1054	20.2
	Ortaokul	779	15.0
	Lise	1434	27.5
	Önlisans	229	4.4
	Lisans	1166	22.4
	Lisansüstü	238	4.6
Aile gelir	1499TL ve altı	715	13.7
	1500TL-2999TL	1960	37.6
	3000TL - 4499TL	1393	26.7
	4500TL - 5999TL	540	10.4
	6000TL - 7499TL	233	4.5
	7500TL ve üstü	325	6.2
Anne ilişki	Kötü	61	1,2
	Orta	389	7.5
	İyi	4688	90.0
Baba ilişki	Kötü	224	4.3
	Orta	776	14.9
	İyi	3960	76.0

Dini inanç	İnançlıyım, inandığım dinin bütün gereklerini yerine getirmeye çalışırım.	1682	32.3
	İnançlıyım, inandığım dinin bazı gereklerini yerine getirmeye çalışırım.	2259	43.4
	İnançlıyım, inandığım dinin gereklerini yerine getirmem.	497	9.5
	İnançlı biri değilim.	600	11.5

Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu puanları annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı olarak farklıdır ($F=13.51$, $p<.001$). Bonferroni testinin bulgularına bakıldığında bu farklılığın temelinde Yaşam Doyum Ölçeği puanlarında en düşük ortalamaya (17.98 ± 6.73) sahip olan “okuma yazma bilmiyor” grubu ve en yüksek ortalamaya (23.53 ± 6.69) sahip olan “lisansüstü” grubu farkın kaynağını oluşturduğu söylenebilir. Annesinin eğitim durumunu “okuma yazma bilmiyor” olarak açıklayan öğrencilerin diğer öğrenciler ile yaşam doyumu açısından farklı bir tutum içerisinde olduğu ($p<.05$); annesinin eğitim durumunu “diploması yok ama okuma yazma biliyor” olarak açıklayan öğrencilerin annesinin eğitim durumunu “ilkokul”, “ortaokul”, “lise” ve “önlisans” olarak ifade eden öğrencilerle neredeyse birebir aynı tutum içerisinde olduğu gözlenmiştir ($p\cong 1.00$). Öte yandan annesinin eğitim durumunu “lisansüstü” olarak açıklayan öğrencilerin de annesinin eğitim durumunu “okuma yazma bilmiyor”, “diploması yok ama okuma yazma biliyor”, “ilkokul”, “ortaokul” ve “lise” olarak belirten öğrenciler ile yaşam doyumu açısından farklı bir tutum içerisinde olduğu görülmüştür ($p<.05$) (Tablo 4).

Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu puanları babalarının eğitim düzeyine göre de anlamlı olarak farklıdır ($F=10.24$, $p<.001$). Bonferroni testinin bulgularına bakıldığında bu farklılığın temelinde Yaşam Doyum Ölçeği puanlarında en düşük ortalamaya (18.25 ± 7.25) sahip olan “okuma yazma bilmiyor” grubu ve en yüksek ortalamaya (23 ± 6.22) sahip olan “lisansüstü” grubu farkın kaynağını oluşturduğu söylenebilir. Babasının eğitim durumunu “lisansüstü” olarak açıklayan öğrencilerin diğer öğrencilerle, babasının eğitimi “önlisans” olanlar hariç, yaşam doyumu açısından farklı bir tutum içerisinde olduğu görülmüştür ($p<.05$). Babalarının eğitim durumunu “lisansüstü” ve “önlisans” olarak ifade eden öğrencilerin neredeyse birebir aynı tutum içerisinde olduğu gözlenmiştir ($p\cong 1.00$). Yaşam doyumu açısından babasının eğitim durumunu “ilkokul” olarak açıklayan öğrencilerin babasının eğitim durumunu “ortaokul” ve “lise” olarak ifade eden öğrenciler ile neredeyse birebir aynı tutum içerisinde olduğu; ayrıca babasının eğitim durumunu “okuma yazma bilmiyor” olarak açıklayan öğrencilerin babasının eğitim durumunu “diploması yok ama okuma yazma biliyor” olarak ifade eden öğrenciler ile neredeyse birebir aynı tutum içerisinde olduğu gözlenmiştir ($p\cong 1.00$) (Tablo 4).

Öğrencilerin ailelerin gelir aralıklarına göre yaşam doyumu skorlarında ANOVA sonucunda anlamlı farklılık bulunmuştur ($F=32.66$, $p<.001$). Bu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Bonferroni testinin sonuçlarına göre, temelde, Yaşam Doyum Ölçeği puanlarında en düşük ortalamaya (19.40 ± 6.51) sahip olan “1499TL ve altı” ve en yüksek ortalamaya (23.59 ± 6.34) sahip olan “6000TL-7499TL” farkın kaynağını oluşturduğu söylenebilir. İki özel durum dışında her bir gelir aralığında yer alan öğrencilerin yaşam doyumu

açısından birbirinden farklı bir tutum içerisinde olduğu görülmüştür ($p < .05$). İki özel durumdan ilki ailesinin gelir aralığını “3000TL-4499TL” ve “4500TL-5999TL” olarak ifade eden öğrencilerin yaşam doyumu açısından anlamlı bir farklılık göstermemesi ($p > .05$); ikincisi ailesinin gelir aralığı “6000TL-7499TL” ile “7500TL ve üstü” olan öğrencilerin yaşam doyumu açısından neredeyse birebir aynı tutum içerisinde olmasıdır ($p \cong 1.00$) (Tablo 4).

Ailenin sosyo-ekonomik durumu yanı sıra öğrencilerin anne ($F=38.13$, $p < .001$) ve babaları ($F=83.15$, $p < .001$) ile ilişkilerini nasıl değerlendirdikleri yaşam doyum puanlarında anlamlı farklılık yaratmıştır. Farklılıkların kaynağını bulmak üzere yapılan Bonferroni testine göre, temelde, Yaşam Doyum Ölçeği puanlarında anne ve baba ile ilişkisini “iyi” olarak tanımlayan öğrencilerin “kötü” ve “orta” olarak tanımlayanlardan farklı bir tutum içerisinde olduğu görülmüştür ($p < .05$) (Tablo 4).

Sosyo-demografik değişkenlerde son olarak Yaşam Doyum Ölçeği puanlarının dini inanç değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan ANOVA testi sonucuna göre varyanslar homojen çıkmadığı için Welch Testi yapılmış ve dini inanç gruplarının yaşam doyumu puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (Welch=36.74, $p < .001$). Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Varyansın homojen olmadığı durumlarda kullanılan testlerden Tamhane’s T2 tercih edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde “inançlıyım, inandığım dinin gereklerini yerine getirmem” diyen öğrenciler ile “inançlıyım, inandığım dinin bütün gereklerini yerine getirmeye çalışırım” ve “inançlıyım, inandığım dinin bazı gereklerini yerine getirmeye çalışırım” diyen öğrencilerin Yaşam Doyum Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkmıştır ($p < .05$). “İnançlıyım, inandığım dinin gereklerini yerine getirmem” diyen öğrenciler ile “inançlı biri değilim” diyen öğrenciler arasında fark olduğu ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($p > .05$). “İnançlıyım, inandığım dinin gereklerini yerine getirmem” diyen öğrenciler ile “Diğer (deist, ateist, agnostik)” diyen öğrencilerin Yaşam Doyum Ölçeği puanlarının neredeyse birebir benzerlik gösterdiği gözlemlenmiştir ($p \cong 1.00$). Yani her ikili karşılaştırmada dini inancı diğerine göre daha fazla olan grubun yaşam doyum puanlarının istatistiksel olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sosyo-demografik değişkenlerin yanı sıra öğrencilerin akademik başarılarının yaşam doyumlarında anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Buna göre öğrencilerin akademik başarılarına göre yaşam doyum ölçeği puanlarının farklılaştığı görülmektedir ($F=13.25$; $p < .001$). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testinin sonuçlarına göre ağırlıklı not ortalaması 2.49 ve altı olan öğrencilerin yaşam doyumu ortalaması diğerlerinden daha düşük olduğu gözlemlenmiştir ($p < .05$). Not ortalaması 2.50-2.99 arasında olanlar ile 3.00-3.49 arasında olanların yaşam doyumu ortalamaları arasında anlamlı fark yokken ($p > .05$); 3.00-3.49 arasında olanlar ile 3.50-4.00 arasında olanların yaşam doyumu açısından neredeyse birebir aynı tutum içerisinde olduğu gözlemlenmiştir ($p \cong 1.00$).

Tablo 4

Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Yaşam Doyumu Ölçek Puan Ortalamalarının Dağılımı (N=5208)

Sosyo-Demografik özellikler Yaşam doyumu ölçeği		
Cinsiyet	Kadın	21.54±6.39
	Erkek	20.09±6.53
		t=8.01; p<.000
Yaşadığı yer	Ailesi ile birlikte	21.11±6.46
	Akrabası ile birlikte	19.52±6.31
	Devlet yurdu	20.00±6.48
	Özel yurt	21.63±6.21
	Öğrenci evi	19.98±6.61
	Arkadaş/tek başına	21.91±6.50
		F=10.49; p<.000
Anne eğitim	Okuma yazma bilmiyor	17.98±6.73
	Okuma yazma biliyor	20.32±6.38
	İlkokul	20.78±6.39
	Ortaokul	20.56±6.63
	Lise	21.17±6.31
	Ön lisans	21.73±6.05
	Lisans	21.85±6.48
	Lisansüstü	23.53±6.69
		F=13.51; p<.000
Baba eğitim	Okuma yazma bilmiyor	18.25±7.25
	Okuma yazma biliyor	19.19±6.70
	İlkokul	20.48±6.34
	Ortaokul	20.66±6.37
	Lise	20.62±6.51
	Ön lisans	22.33±5.98
	Lisans	21.43±6.54
	Lisansüstü	23.00±6.22
		F=10.24; p<.000
Aile gelir	1499TL ve altı	19.40±6.51
	1500TL-2999TL	20.27±6.47
	3000TL - 4499TL	21.02±6.29
	4500TL - 5999TL	21.85±6.18
	6000TL - 7499TL	23.59±6.34
	7500TL ve üstü	23.47±6.54
		F=32.66; p<.000
Anne ilişki	Kötü	17.15±6.95
	Orta	18.57±6.29
	İyi	21.12±6.45
		F=38.13; p<.000

Baba ilişki	Kötü	17.81±6.27
	Orta	18.80±6.26
	İyi	21.47±6.42
		F=83.15; $p<.000$
Dini inanç	İnançlıyım, inandığım dinin bütün gereklerini yerine getirmeye çalışırım.	22.12±6.29
	İnançlıyım, inandığım dinin bazı gereklerini yerine getirmeye çalışırım.	20.85±6.27
	İnançlıyım, inandığım dinin gereklerini yerine getirmem.	19.77±6.64
	İnançlı biri değilim.	18.74±6.66
		Welch=36.74, $p<.000$

Öğrencilerin yaşam doyumu ile üniversite süresince kazandıkları/geliştirdiklerini düşündükleri beceri ve yetkinlikler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı akademik, kişisel ve sosyal beceri ölçekleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniği ile yapılan analiz sonucunda, bireylerin Yaşam Doyumu Ölçeği puanları ile Akademik Yetkinlik Araçları Değerlendirme Ölçeği arasında ($r=0.24$; $p<.001$); Yaşam Becerileri Geliştirme Ölçeği arasında ($r=0.28$; $p<.001$) ve Sosyal Beceri Geliştirme Ölçeği arasında ($r=0.25$; $p<.001$) pozitif yönlü korelasyon sonuçları elde edilmiştir. Başka bir ifade ile üniversite hayatında akademik, kişisel ve sosyal becerilerini daha fazla geliştirdiğini düşünen öğrenciler aynı zamanda daha yüksek yaşam doyumuna sahip olduklarını rapor etmiştir (Tablo 5).

Tablo 5

Yaşam Doyum Ölçeği, Akademik Yetkinlik Araçları Değerlendirme Ölçeği, Yaşam Becerileri Geliştirme Ölçeği ve Sosyal Beceri Geliştirme Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki

Ölçekler	YDÖ	AYADÖ	YBGÖ
AYADÖ	0.24 ($p<.000$)	-	-
YBGÖ	0.28 ($p<.000$)	0.53 ($p<.000$)	-
SBGÖ	0.51 ($p<.000$)	0.44 ($p<.000$)	0.59 ($p<.000$)

Tartışma

Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu düzeyleri Yaşam Doyum Ölçeği'nin orta değeri olan 20'ye $((5+35)/2)$ oldukça yakındır ($20.87±6.49$). Diener vd. (2002) ölçeğin puanlamasında 20 için nötr/ortada açıklamasını yaparken; 21-25 arası grubu hayatından bir şekilde memnun olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla İstanbul Üniversitesi öğrencilerinin genel yaşam doyumlarının ortalamada olduğunu söylemek mümkündür. Ancak Türkiye'de üniversite öğrencileri ile yapılan farklı çalışmalarda daha yüksek yaşam doyumu ortalamaları bulunmuştur (örn.: Güllüoğlu Işık ve Koçak, 2014; Karavardar ve Korkmaz, 2018; Yıkılmaz ve Demir Güdül, 2015). Bu çalışmada ortalamanın diğerlerine kıyasla daha düşük çıkmasında uzun bir soru formu olması ve Yaşam Doyum Ölçeğinin soru formunun en sonunda yer alması etkili olarak kabul edilebilir.

Yaşam doyumu düzeylerindeki farklılıklar sosyo-demografik özellikler bağlamında incelendiğinde kadınların erkeklere göre daha yüksek yaşam doyumuna sahip oldukları

görülmüştür. Cinsiyete göre yaşam doyumunu karşılaştıran araştırmalarda bir bütünlük söz konusu değildir. Diener (1984) bu farklılığın ardında kadınların daha fazla olumsuz duygulanım rapor etseler bile daha fazla neşe, keyif deneyimledikleri için cinsiyet temelli farkların oldukça küçük olduğu söylemektedir. Bu çalışmaya benzer şekilde kadınların yaşam doyumlarının erkeklerden daha fazla olduğu çalışmalar (Toker, 2012; Tuzgöl Dost, 2007) olduğu gibi tam tersi (Raboteg – Šarić, Brajša-Žganec & Šakić, 2008) ya da cinsiyete bağlı olarak farkın olmadığı çalışmalar (Güllüoğlu Işık ve Koçak, 2014; Karavardar ve Korkmaz, 2018; Köksal, 2015) da mevcuttur.

Öğrencilerin üniversite eğitimleri esnasında öğrencilerin kaldıkları yer de yaşam doyumlarında anlamlı farklılıklara yol açmıştır. Devlet yurdunda kalmak, öğrenci evinde kalmak ve bir akrabanın evinde kalmak ile aile ile yaşamak, özel yurttta kalmak ve tek başına/arkadaşı ile evde kalmak iki ayrı grup olarak ortaya çıkmıştır. Sonuçlar incelendiğinde evde ve yurttta kalmak ayırımından ziyade (Kandemir vd., 2016; Özgür vd., 2010) başta gelir olmak üzere farklı sosyo-demografik etkenlerin yaşam doyumunu belirlediğini söylemek mümkündür.

Ailenin sosyo-ekonomik durumunu belirleyen 2 temel bileşeni olan eğitim ve gelir değişkenlerinin her ikisinin de öğrencilerin yaşam doyumunda anlamlı farklılıklar yarattığı bulunmuştur. Genel olarak ifade edilecek olursa anne ve babası daha yüksek eğitim seviyesine sahip öğrencilerin yaşam doyumları anne ve babası daha düşük eğitim seviyesine sahip olan öğrencilerden anlamlı olarak yüksektir. Daha özeldde okuma yazma bilmeyen ebeveynlere sahip öğrenciler en düşük yaşam doyumunu ortalamasına sahip iken özellikle babaların ön lisans mezunu olmaları en az lisans ve lisansüstü eğitimi kadar yaşam doyumunda etkili olduğu görülmüştür. Bu durumu İstanbul Üniversitesi öğrencilerinin annelerinin %80'inin, babalarının %65'inin lise ve altı eğitime sahip olmaları ile açıklamak mümkündür. Gelir için de benzer bir sonuç ortaya çıkmış ve literatürü desteklemiştir (Chu, vd., 2015; Eryılmaz, 2010; Güllüoğlu Işık ve Koçak, 2014; Moller, 1996; Tuzgöl Dost, 2007). Yüksek gelirli aileye sahip öğrencilerin yaşam doyumunu ortalamaları düşük gelirli aileye sahip öğrencilere kıyasla anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Ailenin geliri bireyin temel ihtiyaçlarını karşılamada, kendisini gerçekleştirmesinde ve hedeflerine ulaşmasında belirleyicidir, dolayısıyla öğrencilerin yaşamlarını değerlendirmesinde önemli bir kriter olarak ortaya çıkmıştır.

Üniversite öğrencilerinin ebeveynleri ile ilişkilerini nasıl tanımladıkları da yaşam doyumunu ortalamalarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkarmıştır. Ebeveynleri ile ilişkilerini olumlu şekilde ifade edenlerin olumsuz ifade edenlere kıyasla daha yüksek yaşam doyumunu skoru elde ettikleri gösteren çalışmalara benzer şekilde (Çivitci, 2009; Erol ve Kaba, 2018; Park, 2004; Sari ve Ozkan, 2016; Shek, 1999; Young vd., 1995) bu çalışmada anne ve babası ile ilişkisini kötü ya da orta olarak ifade edenlerden ziyade iyi olarak ifade edenlerin yaşam doyum ortalamaları yüksek bulunmuştur.

Son olarak araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin dini inançları yaşam doyumunu ortalamalarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkarmıştır. Literatürdeki birçok araştırma bulgusunu (Diener vd., 2002; Green ve Elliott, 2010; Aftab vd., 2018; Byrd vd., 2007) destekler nitelikte dini

inançları güçlü olan ve inandığı dinin gereklerini yerine getiren öğrencilerin yaşam doyumları dini inancı olmasına rağmen inandığı dinin gereklerini yerine getirmeyen ya da dini inançları olmayan öğrencilerden daha yüksektir. Dini inanç bireyin güçlüklerle mücadele etmesine veya yaşamını anlamlandırmasına yardımcı olabilir. Ayrıca, kişinin inandığı dinin gereklerini yerine getirmesi kendini manevi olarak daha iyi hissetmesini sağlayabilir.

Üniversite öğrencisinin yaşamının merkezinde üniversite hayatının olması kaçınılmazdır. Yaşam doyumuna ilişkin bilişsel ve duyuşsal değerlendirmesinde de üniversite yaşamı önemli bir bileşeni oluşturacaktır. Çalışma yaşamına adım atmasına bir araç olarak üniversiteyi gören gençler için lisans eğitimi süresince farklı yönlerden kendini geliştirecek fırsatların sunulması önemlidir. Öğrenci, kişisel beceri ve yetkinliklerinin ne kadar çok geliştiğini düşünürse yaşamdan doyumuna ilişkin yapacağı değerlendirme de o şekilde değişecektir. Çalışmanın bulguları bu hipotezi destekler niteliktedir.

Araştırma bulguları dikkate alındığında üniversite öğrencilerin yaşam doyumları düzeylerinin akademik başarıları ile farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Literatürdeki 'akademik başarı ve öznel iyilik hali arasında pozitif ilişki vardır' (örn.: Ayyash-Abdo ve Sanchez-Ruiz, 2011; Manzoor vd., 2014; Turashvili ve Japaridze, 2012; Tuzgöl Dost, 2007) temel yargısını destekler nitelikte araştırma sonuçları elde edilmiştir. Akademik başarı düzeyi öğrencilerin yaşam doyumları ortalamalarını anlamlı şekilde farklılaştırmıştır. Akademik başarının gelecek hedeflerinde etkisinin olması, kariyer ve meslek seçimini belirleyebilecek bir faktör olması öğrencinin endişesini arttırabilmekte, öğrencinin içinde bulunduğu andan zevk almalarını engelleyebilmektedir.

Çalışmada üniversite öğrencilere 3 farklı alanda beceri ve yetkinliklerinin üniversite öğrencisi olmakla ne düzeyde değiştiğini düşündükleri sorulmuştur. Günümüz çalışma yaşamının beklentilerini kapsayacak maddeleri içeren Akademik Yetkinlik Araçları Değerlendirme Ölçeği, Yaşam Becerileri Geliştirme Ölçeği ve Sosyal Beceri Geliştirme Ölçeği puan ortalamaları ile Yaşam Doyumu Ölçeği ortalamaları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Öğrenci akademik, sosyal ve kişisel yönden beceri ve yetkinliklerini ne kadar çok geliştirdiğini düşünüyorsa, yaşam doyumunu da bir o kadar fazla bulunmuştur.

Verimlilik, esneklik, yaşam boyu öğrenme, kendini ifade edebilme gibi yetkinlik ve becerilerini geliştirme fırsatı yakalamış bireylerin çalışma hayatında aranan adaylar olması yükseköğretimde bu ihtiyaçların karşılanmasını kaçınılmaz kılmaktadır (Avargil vd., 2012; Davies, 2017; Deaconu vd., 2014; Mulder, vd., 2009; Sohal, 2013). Uluslararası düzeyde rekabet edebilecek insan kaynağı yetiştirmek için yükseköğretimde öğrencilerin sadece akademik yetkinlikleri değil problem çözme, sorumluluk alma, etkili iletişim, araştırma-sorgulama, yaratıcı düşünme gibi temel yaşam becerileri ve girişimci olma, yenilikçi olma, rekabetçi olma gibi sosyal becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin üniversiteye gelmelerindeki temel amaç da kendilerini donatabilmektir (Korukoğlu, 2003; Şahin vd., 2011; Yıldırım, 2019) ve üniversite yaşamını bilişsel ve duyuşsal olarak değerlendirirken bu beklentilerinin ne düzeyde karşılandığı önemlidir. Ülkemizde her geçen yıl artan yükseköğrenimli ve yükseköğrenim mezunu popülasyon dikkate alındığında sağlıklı bir toplumun temelleri atılması için yaşam

doyumunu ortalamalarında anlamlı farklılık yaratan faktörlerin belirlenmesi gerekmektedir. Sosyo-demografik özelliklerden ziyade üniversite yaşamına ilişkin özelliklerin geliştirilebiliyor olması oldukça önemlidir.

Sonuç olarak bu araştırmada üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunda farklılık oluşturan sosyo-demografik ve üniversite yaşamına ilişkin değişkenler ortaya konulmuş ve ilgili literatüre katkı sağlanmıştır. Özetle mevcut çalışmada İstanbul Üniversitesi öğrencilerinin orta düzeyde yaşam doyumuna sahip oldukları; kadınların erkeklere göre; ailesi ile beraber kalanlar, evde kalanlar ve özel yurttan kalanların devlet yurdunda, akraba yanında ve öğrenci evinde kalanlara göre; ailesinin gelir ve eğitimi yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara göre, ebeveynleri ile iletişimi iyi olan öğrencilerin orta ve kötü olanlara göre; dini inancı fazla olan ve inandığı dinin gereklerini yapanların dini inancı olmayan ve inandığı dinin gereklerini daha az yerine getirenlere göre; akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara göre anlamlı yüksek yaşam doyum ortalamasına sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca, öğrencinin akademik, sosyal ve kişisel yetkinlik ve becerilerini geliştirdiğine yönelik algı düzeyi arttıkça yaşam doyumlarının da pozitif yönde arttığı ortaya çıkmıştır.

Bu bağlamda yaşam doyumunu üzerinde etkili olan değişkenler arasında özellikle vurgulanması gereken üniversite yaşamından elde ettikleridir. Nitelikli ve sağlıklı üniversite öğrencileri ve gelecek yetiştirmek için üniversite öğrencilerinin yaşam doyum düzeyleri, beklentileri ve özellikle desteklenmesi gereken beceri ve yetkinlerinin belirlenmesine önem verilmelidir. Bu şekilde yükseköğretimde kalite çalışmalarına da destek vermek mümkündür.

Kaynakça

- Aftab, M. T., Naqvi, A.A., Al-karasneh, A.F., and Ghori, S. A. (2018). Impact of religiosity on subjective life satisfaction and perceived academic stress in undergraduate pharmacy students. *Journal of Pharmacy and BioAllied Sciences*, 10(4), 192-198.
- Agrawal, J., Murthy, P., Philip, M. M., Thennarasu, K., John, J., Girish, N., et al. (2011). Socio-demographic correlates of subjective well-being in urban India. *Social Indicators Research*, 101(3), 419-434.
- Akbıyık, M. ve Şentürk, M. (2019). Assessment Scale of Academic Enablers: A validity and reliability study. *Eurasian Journal of Educational Research* (80), 225-250.
- Akgündüz, Y. (2013). Konaklama işletmelerinde iş doyumunu, yaşam doyumunu ve öz yeterlilik arasındaki ilişkinin analizi. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 180-204.
- Avargil, S., Herscovitz, O., and Dori, Y. J. (2012). Teaching thinking skills in context-based learning: Teachers' challenges and assessment knowledge. *Journal of Science Education and Technology*, 21, 207-225.
- Ayyash-Abdo, H., and Sanchez-Ruiz, M.J. (2011). Subjective wellbeing and its relationship with academic achievement and multilinguality among Lebanese university students. *International Journal of Psychology*, 47(3), 192-202.
- Buecker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B.A., Schneider, M., and Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94.
- Byrd, K. R., Hageman, A., and Isle, D. B. (2007). Intrinsic motivation and subjective well-being: The unique contribution of intrinsic religious motivation. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 17(2), 141-156.

- Çeçen, A. R. (2008). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordamada bireysel bütünlük (tutarlılık) duygusu, aile bütünlük duygusu ve benlik saygısı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 19-30.
- Chow, H. (2005). Life satisfaction among university students in a Canadian prairie city: A multivariate analysis. *Social Indicators Research*, 70(2), 139-150.
- Chrystosolouris, G., Mavrikios, D., and Mourtzis, D. (2013). Manufacturing systems: Skills & competencies for the future. *Procedia CIRP*, 7, 17-24.
- Chu, X., Li, Y, Li, Z., and Han, J. (2015). Effects of socioeconomic status and social support on well-being. *Applied Economics and Finance*, 2(3), 155-161.
- Çivitci, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumunu: Bazı kişisel ve aile özelliklerinin rolü. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 29-52.
- Çivitci, A. (2012). Üniversite öğrencilerinde genel yaşam doyumunu ve psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkiler. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 321-336.
- Davies, H. (2017). Competence-based curricula in the context of Bologna and EU higher education policy. *Pharmacy*, 5(17), 1-12.
- Deaconu, A., Osoian, C., Zaharie, M., and Achim, S. A. (2014). Competencies in higher education system: An empirical analysis of employers' perceptions. *Contemporary Priorities in Business Education*, 16(37), 857-873.
- Dekking, F. M., Kraaikamp, C., Lopuhaä, H. P., & Meester, L. E. (2005). A modern introduction to probability and statistics: Understanding why and how. United States: Springer-Verlag London Limited.
- Diener, E., Lucas, R., and Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In S. J. Lopez, and C. Snyder, *Handbook of positive psychology* (pp. 63-73). New York: Oxford University Press.
- Doane, M. J. (2013). The association between religiosity and subjective well-being: The unique contribution of religious service attendance and the mediating role of perceived religious social support. *The Irish Journal of Psychology*, 34, 49-66.
- Dunn, D.S. (2001). *Statistics and data analysis for the behavioral sciences*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Erol, M. ve Kaba, İ. (2018). Ergenlerin yaşam doyumunun incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(16), 52-63.
- Green, M. and Elliott, M. J. (2010). Religion, health and psychological well-being. *Journal of Religion and Health*, 49(2), 149-163.
- Güneş, F. (2012). Bologna süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2 (1), 1-9.
- Jian, W., Qingyue, M., and Yip, W. Q. (2010). Impacts of social and demographic factors on residents' subjective well-being in rural China. *Chinese Journal of Population Resources and Environment*, 8 (1), 81-87.
- Kandemir, H., Dirik, B. ve Narin, M. (2016). Evde yaşayan öğrenci ile yurttan yaşayan öğrencinin yaşam doyumunu düzeylerinin yapısal eşitlik modeli ile analizi. *İş ve Hayat*, 2(4), 275-291.
- Karavardar, G. ve Korkmaz, C. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunu ve stresle başa çıkma stratejilerinin incelenmesi: Giresun Üniversitesi İşletme Bölümü örneği. *The Journal of Academic Social Science*, 6(83), 33-46.
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumunu düzeyinin karşılaştırılması*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

- Köksal, O. (2015). Yaşam kalitesi ve yaşam doyumu: Üniversite öğrenciler üzerine bir araştırma. In S. Doğan ve S. Doğan (Ed.), Yaşam doyumu: Seçme konular (pp. 23-37). Ankara: Nobel.
- Korukoğlu, A. (2003). Üniversite öğrencilerinin eğitimden beklentileri «Ege Üniversitesi İ.İ.B.F. örneği». Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, 8(1), 79-89.
- Kulaksızoğlu, A. ve Topuz, C. (2014). Subjective well-being levels of university students. *Journal of Educational and Instructional Studies In the World*, 4(3), 25-34.
- Lee, A., and Browne, M. (2008). Subjective well-being, socio-demographic factors, mental and physical health of rural residents. *Australian Journal of Rural Health*, 16(5), 290-296.
- Manzoor, A., Siddique, A., Riaz, F., and Riaz, A. (2014). Determining the impact of subjective well-being on academic achievement of children in district Faisalabad. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(23), 2673-2678.
- Marchello, J. M. (1987). University and industrial development. *Industry and Higher Education*, 10-14.
- Massachusetts Institute of Technology (2014). MIT survey of new student 2014 [Survey Form]. Boston: MIT. Erişim tarihi: 20 Ağustos 2019, http://web.mit.edu/ir/surveys/pdf/New_MIT_2014-instrument.pdf
- Mayungbo, O. (2017). The moderating effect of socio-demographic characteristics on subjective well-being. *International Journal of Social Science Research*, 5 (1), 120-136.
- Moller, V. (1996). Life satisfaction and expectations of the future in a sample of university students: A research note. *The south African Journal of Sociology*, 27(1), 16-26.
- Mulder, M., Gulikers, J., Wesselink, R., and Biemans, H. (2009). The new competence concept in higher education: error or enrichment? *Journal of European Industrial Training*, 33 (8/9), 755-770.
- Özgür, G., Babacan Gümüş, A. ve Durdu, B. (2010). Evde ve yurttan kalan üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 1(1), 25-32.
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 25-39.
- Ravid, R. (2011). *Practical statistics for educators (fourth edition)*. United States: Rowman & Littlefield Publishers.
- Roman, X. A., Toffoletto, M. C., Sepulveda, J. C., Salfate, S. V., and Grandon, K. (2017). Factors associated to subjective wellbeing in older adults. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 26 .
- Ross, C. E., and Van Willigen, M. (1997). Education and the subjective quality of life. *Journal of Health and Social Behavior*, 38(3), 275-297.
- Şahin, İ., Zoraloğlu, Y. R., ve Şahin Fırat, N. (2011). Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçları, eğitimsel hedefleri, üniversite öğreniminde beklentileri ve memnuniyet durumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (3), 429-452.
- Şentürk, M., Akbiyık, M., Ağırman, N., Solmaz, F., Turan, B., Palaz, F. vd. (2017). İstanbul Üniversitesi öğrenci profili araştırması. İstanbul: EDAM Genel Yayın.
- Shek, D.T. (1999). Parenting characteristics and adolescent psychological well-being: A longitudinal study in a Chinese context. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 125(1), 27-44.
- Sohal, A. S. (2013). Developing competencies of supply chain professionals in Australia: Collaboration between businesses, universities and industry associations. *Supply Chain Management: An International Journal*, 18(4), 429-439.
- Turashvili, T., and Japaridze, M. (2012). Psychological well-being and its relation to academic performance of students in Georgian context. *Problems of Education in the 21st Century*, 49, 73-80.
- Tuzgöl Dost, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 132-143.

- Yıkılmaz, M. ve Demir Güdül, M. (2015). Üniversite öğrencilerinde yaşamda anlam, bilinçli farkındalık, algılanan sosyoekonomik düzey ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiler. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 297-315.
- Yıldırım, T. (2019). Öğrencilerin istihdam edilebilirlik ve bilgi okuryazarlığı becerileri: Hacettepe Üniversitesi örneği. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Young, M. H., Miller, B. C., Norton, M.C., and Hill, E. J. (1995). The effect of parental supportive behaviors on life satisfaction of adolescent offspring. *Journal of Marriage and Family*, 57(3), 813-822.

Yeni Bir İşbirlikli Öğrenme Tekniği ‘Etkin Yardımlaşma’ ile Öğretim Yapılan 5. Sınıf Matematik Dersinden Yansımalar

Reflections from Teaching 5th-Grade Mathematics Lesson
Using Effective Cooperation, a New Cooperative Learning Technique

Kübra ÇAKIR* 
İsmail YILDIRIM** 
Selahattin ARSLAN*** 

Öz

İşbirliğine dayalı öğrenme yardımlaşmaya dayanır ve yardımlaşmayı temele alan ve bazı yönlerden farklılaşan birçok işbirlikli öğrenme tekniği vardır. Yeni bir teknik olan *Etkin Yardımlaşma Tekniği* (EYT)'nin diğerlerinden en önemli farkı, yardımlaşmanın belli bir sistematige bağlanması ve öğretim esnasında öğretmenin de her grubun bir üyesi kabul edilerek daha çok bilenden daha az bilene doğru bir yardımlaşma zincirinin oluşturulmasıdır. Bu özel durum çalışmasında EYT ile öğretim yapılmış olan bir 5. sınıf matematik dersinden yansımalar sunmak amaçlanmıştır. Böylece EYT'nin kullanıldığı öğrenme ortamı ile işbirlikli öğrenme ortamlarının benzerliği araştırılmış olacaktır. Uygulama boyunca sınıf gözlemlenerek öğretmen tarafından günlük tutulmuş ve uygulama sonunda öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Yapılan analiz neticesinde öğrencilerin hem akademik hem de sosyal anlamda kazanımlar elde ettikleri ve bütün öğrencilere dönüt ve düzeltme sağlandığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca yardım, dönüt ve düzeltme alan öğrencilerin motivasyonlarının arttığı ve eksiği giderilen, yanlış düzeltilen öğrencinin öğrenmesinin kesintiye uğramadığı gibi daha istekli bir şekilde öğrenmeye devam ettiği tespit edilmiştir. Araştırmanın genel sonucu olarak EYT'nin kullanıldığı öğrenme ortamı ile işbirlikli öğrenme ortamlarının oldukça benzer olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: İşbirlikli Öğrenme, Etkin Yardımlaşma Tekniği

* Öğretmen, Akçaabat Osmanbaba Ortaokulu, E-posta: kbraakkaya@gmail.com

** Şube Müdürü, Eynesil İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, E-posta: ismailyildirim.61@hotmail.com

*** Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik ABD, E-posta: selaharslan@gmail.com

Abstract

The essence of Cooperative Learning is synergy and there are many cooperative learning techniques based on synergy and which are different from others in some ways. The main difference of Effective Cooperation Technique (ECT) which is a new technique, from the other techniques is that it relies on helping based certain systematics and that it generates a chain of cooperation starting from those who know more to those who know less by accepting that the teacher is also a member of each group during teaching. The aim of this case study is to present reflections from a 5th Grade Mathematics Class in which ECT was used. Thus, the similarity between the learning environment using ECT and cooperative learning environments will be investigated. During the study, the class was observed, a diary was kept by the teacher, and focal group interviews were made with the students after the application. The data were analyzed with the Descriptive Analysis Method. Upon the analysis, it was determined that the students gained both academic and social acquisitions, and feedbacks and corrections were provided for all students. In addition, it was also determined that the motivation of the students, who received help, feedback and correction, increased; and the learning of the students, who received correction for a mistake and whose missing points were eliminated, was not interrupted, and they continued to learn in a more enthusiastic manner. As a general result of the research, it was found that the similarity between the learning environment using ECT and cooperative learning environments were quite high.

Keywords: Cooperative Learning, Effective Cooperation Technique

Summary

Introduction

Synergy is essential for cooperative learning, and many synergy-based cooperative learning techniques exist. Although these techniques have similar and different aspects, some questions notably remain unanswered: Who will help whom, who will receive help, why help others, and how? The effective cooperation technique (ECT) has recently been developed and is a cooperative learning technique in which helping one another depends on a certain systematic. Therefore, this technique can be said to differ from previous ones by the fact that the teacher is part of each group, and a mutual help-chain exists that is formed from the person who knows more moving to the one who knows less. Another characteristic of ECT is that who will be helping whom or who will receive help is defined beforehand. Defining who helps whom in a specific system in ECT, or said another way, clarifying which student will help or receive help, reduces the limited aspects of other cooperative learning techniques. Based on these assumptions, the aim of this study is twofold: to present reflections from 5th-grade mathematics courses taught with ECT and to pioneer this technique.

Method

The present study, in which ECT is used for teaching, has been conducted by a mathematics teacher with seven years of experience in the 5th grade of a public middle school. This study

uses focus group interviews, teacher diaries, and participant observations as data collection tools. Data have been analyzed using the method of descriptive analysis.

The main questions asked of students in the focus group discussion is, “Do you prefer teaching that uses the teacher’s narrative or do you prefer this way of teaching? Why?” The answers from students who wanted to answer were noted, and each student was encouraged to answer. The question “Is there anyone who wants to say something else?” was asked again and again in the classroom, and efforts were made to clarify all ideas in the students’ minds regarding the subject.

The teacher recorded what she remembered of the events that occurred during the day in the environment where teaching was performed with ECT in her diary. The unstructured observation method has been used, in which the researcher is a participant observer in order to reflect to the reader what situations occurred in the educational environment using ECT. The verbal communication process in the teaching environment is noted, as well as nonverbal behaviors.

Findings

During the ECT application, a positive change occurred with students’ achievements. Students who stated not understanding lessons before teaching with ECT have been found able to better understand the topics and solve the questions as a result of the help they had received during the ECT application. In addition to the progress made in the achievements of students who received assistance in the educational medium with the ECT, progress has also been observed in the success of students who helped. Students who helped have also been observed to be able to see their own mistakes and missing points more easily when helping their friends; they are also observed to correct their own mistakes, repeat what they have learned, and reinforce their knowledge.

One of ECT’s most important contributions to teaching is that every student in the class may be given feedback and corrected. With this technique, the work of all the students is seen to be checked one by one; students’ missing points and shortcomings can be completed and their mistakes corrected. Through the ECT application, providing students with feedback and corrections allows them to solve more questions in mathematics. Students who receive feedback showing their success are very happy and continue to solve questions with more motivation. As the students become able to help and receive help, their love for mathematics is also seen to increase. Cooperation in ECT application has been observed to provide continuity in teaching.

ECT causes students’ attitudes toward mathematics classes to change positively. The students who wait for class to end and who are already worried and anxious about mathematics classes have been observed to be more ready and willing to enter classes that use ECT. Through the ECT application, students’ positive attitudes towards mathematics can be claimed to decrease their anxiety toward mathematics because students are observed to be in constant communication during the ECT application; no student sits quietly in a corner, and the students are also happier.

A cooperation network is established in class with the ECT application. The teacher is involved in the position of initiating, directing, and controlling assistance in this help network. During the

application, the teacher describes the subject on the board and asks the students to reveal their background information through questions and answers. The students are then given exercises about the subject with worksheets. Meanwhile, the teacher follows the work of the groups and asks them to solve the questions by helping one another.

With the ECT application, students undertake helping roles as well as roles of being helped. Students who help feel like teachers themselves. Throughout the application, students tried to change their roles from receiving help to helping. The possibility that roles could change in ECT makes students work in a dynamic manner.

Discussion

During the instruction with ECT, a positive change occurred in students' success levels. As a result of the help they received, students were able to understand the topics better and solve the questions more easily. When students help their friends, they see and correct their mistakes and missed points more easily; they reinforce what they learn. With the help of education that uses this technique, all students are able to complete their deficiencies and missing aspects by correcting their mistakes. Thanks to ECT, providing students with feedback and corrections allows them to solve more questions. In addition, students who had their mistakes checked and corrected were more understanding and willing to solve more questions.

ECT causes students' attitudes towards mathematics to change positively. With ECT's help, students' positive attitudes toward mathematics were observed to decrease their anxiety about the lesson. The reason for this is that students know they can receive help from their friends and therefore feel safe. This confidence encourages students to overcome their missing points and solve more questions to reinforce what they learned.

A cooperation network was established using ECT in the classroom wherein the teacher is involved in initiating, directing, and controlling the assistance. The students play both roles of helping and being helped. Students who help feel like teachers themselves.

Giriş

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak yardımlaşmaları, öğretmenin de gruplar arasında dolaşarak gereksinim duyanlara yardım etmesi süreci olarak tanımlanabilir (Açıköz, 2011; Jolliffe, 2007).

Öğrencilerin matematikte başarılı olmaları ve matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmeleri önemli olup araştırmalar bu hususta işbirliğine dayalı öğrenmenin, anlatım yöntemine göre olumlu etkisinin genellikle daha fazla olduğunu ortaya koymuştur (Hossain & Tarmizi, 2012; Karali & Aydemir, 2018; Zakariya, Chin & Daud, 2010). Anlatım yöntemi ile öğretim yapılan ortamlarda tek öğretici öğretmendir. Bu durumda öğretmenin her öğrenciyle ilgilenmesi

veya her öğrencinin seviyesine inmesi zor olabilmektedir. İşbirlikli öğrenme ortamlarında ise öğrencilerden de öğretici olarak faydalanılabilmektedir. Bir öğrencinin öğreticiliğinde diğer öğrenci anlatılanı çoğu zaman daha iyi anlayabilmektedir. Öğretici olan öğrenci ise öğrenmesini pekiştirmektedir (Baki, 2008). Aynı zamanda işbirliğine dayalı öğrenme ortamlarında, anlatım yöntemi ile öğretim yapılan ortamlara göre öğrenciler, sosyal yönlerini kullanma ve geliştirme fırsatını yakalayabilmektedirler (Yıldırım, 2014).

İşbirliğine dayalı öğrenme ortamlarında anlatım yöntemi ile öğretim yapılan ortamlara göre öğretmenin rolü de farklılaşmaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenme ile öğretim yapan öğretmenlerin, öğrenme etkinliklerini seçmek ve uygulamak, sınıfı yönetmek, konu alanı uzmanlığı, model olma vb. birçok rolünde bir değişiklik olmaz. Öğretmen yine öğrenme çevresini düzenleyen, öğrencilerin öğrenmesinden sorumlu olan kişidir. Farklı olan, öğretmenin bu işlevini, yetki ve sorumluluklarını öğrencilerle paylaşarak yerine getirmesidir. İşbirlikli öğrenme yönteminde öğretmen artık anlatım yöntemi ile öğretimde olduğu gibi sürekli bilgi aktarıcı değil, öğrencilerin bilgiye ulaşması için yol gösterici, destekleyici, yönlendirici, kaynak kişi konumundadır (Açıkgöz, 1992, 2007).

İşbirlikli öğrenme yönteminde öğretmen gruplar arasındaki ilişkileri düzenler ve grup içindeki etkileşime ve işbirliğine rehberlik eder (Demirel, 2017); öğrencileri teşvik eder, öğrenmelerine yardımcı olur, öğrenciler arasındaki iletişimi kolaylaştırır (Gillies, 2008), grubun takıldığı noktalarda onlara bilgi verir, öğrenciler arasında ortaya çıkan çatışmaların çözümüne yardımcı olur (Açıkgöz, 1992; Jolliffe, 2007). Öğretmen sürekli gruplar arasında dolaşır, öğrencileri izler, durgun gruplara sorular sorarak onları hareketlendirir, öğrencilerin işbirliği içinde çalışıp çalışmadıklarını denetler ve izlenimleri hakkında öğrencilere dönütler verir (Açıkgöz, 1992; Jolliffe, 2007), öğrencilerin yerine getirdikleri görevlerdeki performansları ile ilgili geri bildirim sağlar ve bireysel çabalarını över (Gillies, 2008).

İşbirliğine dayalı öğrenme ortamlarında öğrencinin rolü de anlatım yöntemi ile öğretim yapılan ortamlara göre belirgin bir şekilde farklıdır. İşbirliğine dayalı öğrenme ortamlarında öğrenci aktif bir şekilde öğrenmeyle meşguldür. Öğrencinin birinci rolü, grubundaki diğer öğrencilerle birlikte işbirliği içerisinde çalışarak grubun görevini tamamlamaya katkıda bulunmaktır (Bayat, 2004). İşbirliğine dayalı öğrenmede öğrenci artık anlatım yöntemi ile öğretim yapılan ortamda olduğu gibi öğretmenin sunduklarını edilgen bir biçimde alan, arkadaşlarını geçmeye çalışan öğrenci değildir. Tersine kendinin ve arkadaşlarının öğrenme sorumluluğunu taşıyan, öğrenme etkinlikleri sırasında bazen öğrenci, bazen öğretici olan etkin bir öğrencidir (Açıkgöz, 1992). Geleneksel sınıflarda öğrenci yaşantılarının çoğu dinleme ve not almayla sınırlı iken işbirlikli sınıflarda öğrenciler dinler, yazar, anlatır, okur vb. birçok etkinliği gerçekleştirir (Ekinci, 2010).

Diğer yöntemler gibi işbirliğine dayalı öğrenme de birçok tekniği ve farklı uygulaması olan bir yöntemdir. Bu tekniklerden bazıları şu şekilde sıralanabilir: Birlikte öğrenme, Akademik Çelişki, Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri, Takım-Oyun-Turnuva, Takım Destekli Bireyselleştirme, Birleştirilmiş İşbirlikçi Okuma ve Kompozisyon, Grup Araştırması, İşbirliği-İşbirliği, Buluş,

Karşılıklı Sorgulama, Birleştirme, Birleştirme II, Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim (Açıkgöz, 2011; Owens, 2013; Senemoğlu, 2011). Bu teknikler incelendiğinde, benzer ve farklı yönlerinin olduğu ancak hiçbirinde kimin, kime/kimlere yardım edeceğinin veya kimin, kimden/kimlerden yardım alacağını net olarak tanımlanmadığı görülmektedir (Açıkgöz, 2011; Senemoğlu, 2011). Ancak Yıldırım (2014) tarafından geliştirilen Etkin Yardımlaşma Tekniği (EYT), yardımlaşmanın belli bir sistematığe bağlandığı bir işbirlikli öğrenme tekniği olup bu tekniğin diğerlerinden en önemli farkı, öğretmenin de her grubun bir üyesi kabul edilerek daha çok bilenden daha az bilene doğru bir yardımlaşma zinciri oluşturulması, her grupta kimin, kime yardım edeceği veya kimin, kimden yardım alacağını belirlenmiş olmasıdır. EYT'nin karakteristik bir diğer özelliği de öğrencilerin sürekli yardım eden veya sürekli yardım alan konumunda olmamalarıdır. Diğer bir ifadeyle bazı öğrenciler ağırlıklı olarak yardım ederken bazı öğrenciler ağırlıklı olarak yardım almaktadır. Ayrıca öğrencinin rolü dinamik olup zaman içerisinde öğrencinin gelişimine göre değişebilmektedir. Örneğin yapılan sınavlardan alınan puanların ve verilen ders içi performans puanlarının ortalamasına göre öğrenci daha çok yardım alan konumundan daha çok yardım eden konumuna geçmesi mümkün olabilmektedir.

Her ne kadar işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, anlatım yöntemi ile öğretime göre daha etkili bir öğretim imkanı sunsa da bu yöntemle öğretimin de sınırlı yönleri vardır. EYT ile öğretimde yardımlaşmanın yukarıda açıklandığı gibi belli bir sistematığe bağlanması, işbirliğine dayalı öğrenmeye atfedilen bazı sınırlı yönleri azaltabilmektedir. Buna dair örnekler şu şekilde sıralanabilir:

İşbirliğine dayalı öğrenmenin sınırlı yönlerinden biri, iyi düzenlenmediği takdirde sınıf yönetiminin zorlaşabilmesidir (Baki, 2008). Ancak işbirliğine dayalı öğrenme kapsamında EYT ile öğretim yapılırsa yardımlaşma belli bir sistematığe bağlanacağından "yardımlaşın" ifadesindeki belirsizlik ortadan kalkabilecektir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin görevleri daha net ortaya konulduğundan işbirliği sürecinde herkes ne yapacağını daha iyi bildiği için sınıf yönetimi açısından sorun oluşturacak öğrenci davranışları azalabilecek hatta sınıf yönetimi anlatım yöntemi ile öğretime oranla kolaylaşabilecektir (Yıldırım, 2014).

İşbirliğine dayalı öğrenmenin sınırlı yönlerinden bir diğeri de bazı öğrencilerin gruba, bazılarının ise bireysel öğrenmeye yatkın olmasından dolayı özellikle sınıfta başarılı öğrencilerin işbirlikli öğrenmeden hoşlanmayıp sosyal yönü gelişmiş öğrencilerin bu yöntemden daha fazla kazanım sağlamasıdır (Bahar, 2002). Öğrencilere bireysel çalışma imkânı da veren EYT ile her bir öğrenci, gruplara verilen görevi öncelikle bireysel olarak yerine getirmeye çalışacak ardından yardım alma ve yardım etme faaliyetini gerçekleştirebilecektir (Yıldırım, 2014).

Çalışmanın amacı

Yukarıda kısaca tanıtilen EYT, işbirliğine dayalı öğrenme kapsamında geliştirilen yeni bir tekniktir. O halde EYT ile öğretim yapılan ortamda nelerin nasıl ve niçin gerçekleştiği işbirlikli öğrenmeye dayalı ortamların betimi ile benzerlik göstermesi beklenmektedir. Özellikle EYT'nin yardımlaşmaya getirdiği yeniliğin öğretim ortamında nasıl işlediği, geliştirilen bu yardımlaşma ağı sayesinde işbirlikli öğrenmenin yukarıda bahsi geçen sınırlı yönlerinin azalıp azalmadığı da

merak konusudur. Aynı zamanda Yıldırım (2014) tarafından bir yüksek lisans tezi kapsamında geliştirilen bu teknikle ilgili çalışma oldukça az olduğundan bu çalışma ile EYT tanıtılacak ve bu teknikle yapılacak çalışmalara önyak olunacaktır. Bu bağlamda araştırmanın amacı EYT ile öğretim yapılan 5. sınıf matematik dersinden yansımalar sunmaktır. Daha spesifik olarak bu çalışmada EYT ile öğretim yapılan ortamdan başarı, yardımlaşma, tutum, öğretmen ve öğrenci rolleri ve olumsuz durumlara yönelik yansımalar sunulacaktır.

Yöntem

Araştırma, bir özel durum çalışmasıdır ve bir devlet ortaokulunun 5. sınıfında, 7 yıllık deneyime sahip bir matematik öğretmeni (ilk yazar) tarafından gerçekleştirilmiştir. Özel durum çalışması karmaşık, özel ve ilginç bir durumun kendi koşulları içinde incelenmesi olarak tanımlanabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Özel durum çalışması eğitimin çeşitli konularını anlamada özellikle, ne, nasıl ve niçin sorularına cevap bulmada tercih edilen bir yöntemdir ve bu tür araştırmalarda hem nitel hem de nicel veri toplanabilir (Yin, 2015); ancak bu araştırmada sadece nitel veriler toplanmıştır. Veri toplama araçlarından bahsetmeden önce araştırmanın daha iyi anlaşılması için EYT'yi daha detaylı bir şekilde tanıtmak ve araştırma kapsamında EYT'nin nasıl uygulandığını ifade etmekte yarar vardır.

Etkin yardımlaşma tekniği ve uygulama akışı

Bu bölümde genelde EYT'nin uygulama basamaklarından özelde de araştırma kapsamında yapılan uygulamada her bir basamağın nasıl gerçekleştiğinden bahsedilecektir (Ayrıntılar için Bkz. Yıldırım, 2015). EYT'nin uygulama basamakları ve söz konusu uygulamada her bir basamağın nasıl gerçekleştiği aşağıda sırasıyla açıklanmıştır:

1. Öğrencilerin akademik başarılarının tespiti

EYT'de ilk basamak öğrencilerin akademik başarılarının tespitidir. Bunun için, bir veya birden fazla sınavın sonuçlarından faydalanılabilir. Birkaç sınavının ortalamasına göre başarının tespit edilmesi daha doğru sonuçlar verecektir ki bu araştırma kapsamında yapılan uygulamada da başarı tespiti için birinci dönem yapılan ilk iki sınavın ortalaması kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetleri ve bu sınavlardan aldıkları puanların ortalamaları Tablo 1'de verilmiştir.

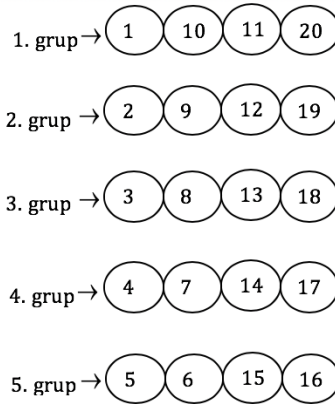
Tablo 1
Öğrencilerin Matematik Başarı Ortalamaları

5. SINIF	CİNSİYET	ORTALAMA
Ö-1	Erkek	90
Ö-2	Erkek	30
Ö-3	Kız	31
Ö-4	Erkek	70
Ö-5	Kız	58
Ö-6	Kız	75

Ö-7	Kız	88
Ö-8	Erkek	37
Ö-9	Kız	60
Ö-10	Kız	83
Ö-11	Erkek	58
Ö-12	Erkek	48
Ö-13	Erkek	49
Ö-14	Erkek	45
Ö-15	Erkek	87
Ö-16	Erkek	42
Ö-17	Kız	65

2. Grupların oluşturulması

EYT'de grupları oluşturmak için öncelikle öğrenciler akademik başarılarına göre başarıları yüksek olandan düşük olana doğru sıralanır. Örneğin 20 kişilik bir sınıf 5 gruba bölünecek olsun. Öncelikle sıralanmış öğrencilerin ilk 5'i gruplara dağıtılır. Daha sonra ikinci 5 öğrenci en son eleman verilen gruptan başlanarak tersten gruplara dağıtılır. Aynı mantıkla bütün öğrenciler gruplara dağıtılana kadar bu işleme devam edilir (Bkz. Şekil 1). Bu şekilde başarı yönünden heterojen ve ortalamaları birbirine yakın gruplar oluşturulmuş olur.



Şekil 1. Öğrencilerin gruplara dağılımı (Yıldırım, 2015, s.2)

Gruplar oluşturulurken iletişimi ve etkileşimi bozacak hususlar dikkate alınmalıdır. Örneğin birbiriyle anlaşamayan veya kültürel nedenlerden dolayı karşı cinsten birileriyle aynı grupta yer almama konusunda ısrarcı olan öğrencilerin durumu dikkate alınabilir. Tersine iletişimi ve yardımlaşmayı artırabileceği için arkadaşlık ilişkileri iyi olan veya kişilik özellikleri benzer olan öğrencilerin aynı grupta toplanması sağlanabilir. Bu durumda Şekil 1'de verilen dağılımın küçük çaplı değişikliklere uğramasında bir sakınca yoktur.

Bu araştırma kapsamında da gruplar, Tablo 1'deki ortalamalar dikkate alınarak yukarıda anlatıldığı şekliyle oluşturulmuştur. Tablo 2'de görüldüğü gibi 17 öğrenci 4 gruba bölünerek bir gruba 5, diğer gruplara 4'er öğrenci yerleştirilmiştir.

Tablo 2*Öğrencilerin Gruplara Dağılımı*

1. grup	2. grup	3. grup	4. grup
Ö-1 (90)	Ö-7 (88)	Ö-15 (87)	Ö-10 (83)
Ö-9 (60)	Ö-17 (65)	Ö-4 (70)	Ö-6 (75)
Ö-5 (58)	Ö-11 (58)	Ö-13 (49)	Ö-12 (48)
Ö-3 (31)	Ö-8 (37)	Ö-16 (42)	Ö-14 (45)
		Ö-2 (30)	
59,75	62	55,6	62,75

3. Bilen derecelerinin belirlenmesi

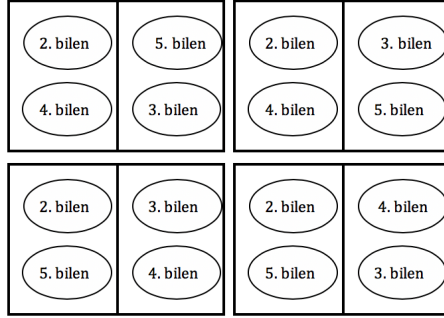
Her grubun 1. bilenini öğretmendir. Her grupta başarısı en yüksek olan öğrenci 2. bilen, bir düşük olan öğrenci 3. bilen, bir düşük olan öğrenci 4. bilen ve bir düşük olan öğrenci 5. bilen ... olarak atanır. Araştırma kapsamında yapılan uygulamada ise bilen dereceleri Tablo 3'te görüldüğü gibi belirlenmiştir.

Tablo 3*Bilen Dereceleri*

	1. grup	2. grup	3. grup	4. grup
1. bilen	Öğretmen	Öğretmen	Öğretmen	Öğretmen
2. bilen	Ö-1 (90)	Ö-7 (88)	Ö-15 (87)	Ö-10 (83)
3. bilen	Ö-9 (60)	Ö-17 (65)	Ö-4 (70)	Ö-6 (75)
4. bilen	Ö-5 (58)	Ö-11 (58)	Ö-13 (49)	Ö-12 (48)
5. bilen	Ö-3 (31)	Ö-8 (37)	Ö-16 (42)	Ö-14 (45)
6. bilen			Ö-2 (30)	
Grup Ortalaması	59,75	62	55,6	62,75

4. Bir grubun öğrencilerinin oturtulması

Genel olarak bir grubun 2. bilenini ile 3. bilenini karşılıklı oturtulur, 4. bilen ile 5. bilen bunların yanlarına oturtulur. Bunun en önemli sebebi daha çok bilenleri daha çok yardım eden konumunda istihdam etmektir. Bir grubun oturtulmasında alternatif durumlar aşağıda resmedilmiştir.

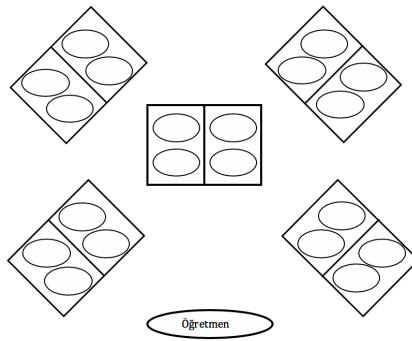


Şekil 2. Bir gruptaki öğrencilerin oturulabileceği alternatif durumlar (Yıldırım, 2015, s.2)

Araştırma kapsamında yapılan uygulamada öğrenciler yerlerine oturtulurken yukarıda ifade edildiği gibi 2. bilenlerle 3. bilenler yan yana olmayacak şekilde oturtulmuşlardır. 2. bilenin yanına 4. bilen oturtulmuşsa 3. bilenin yanına 5. bilen oturtulmuş veya 2. bilenin yanına 5. bilen oturtulmuşsa 3. bilenin yanına 4. bilen oturtulmuştur. 6. bilen ise 3. bilenin yanına oturtulmuştur.

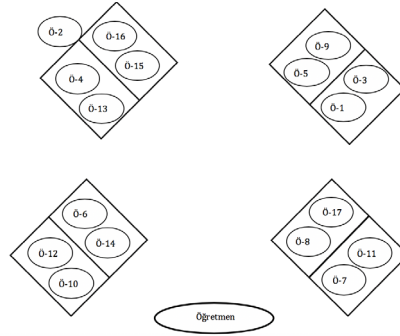
5. Grupların sınıfta konumlandırılması

Gruplar sınıfta aşağıdaki gibi konumlandırılmalıdır (Şekil 3). Yanlardaki grupların 45 derece eğimle konumlandırılmasının sebebi, öğretmen tahtayı kullanarak açıklamalarda bulunacağı zaman bütün öğrencilerin öğretmeni rahat görmesini sağlamaktır.



Şekil 3. Grupların sınıftaki konumu (Yıldırım, 2015, s. 5)

Bu araştırmada gruplar Şekil 4'teki gibi konumlandırılmıştır.



Şekil 4. Grupların sınıftaki konumu

6. Öğrencilere açıklama yapılması

Öğrenciler yerlerine yerleştikten sonra öğretmen onlara aşağıdaki açıklamaları yapmış ve ardından konunun işlenişine geçilmiştir:

- Çocuklar ben 2. bilenlere zamanım kalırsa 3. bilenlere, her bir 2. bilen yanında oturana (4 veya 5. bilene) ve 3. bilene, her bir 3. bilen de yanında oturana (4 veya 5. bilene ve varsa 6. bilene) yardımcı olacaktır. Grubun başkanı 2. bilendir. Grubun öğrenmesinden ve koordinasyonundan bu kişi sorumludur. Ben de sınıfın öğrenmesinden sorumluyum.
- Arkadaşlarına çokça yardımcı olanlara daha yüksek ders içi performans notu vereceğim.
- Konu bittikten sonra sizi bu konudan sınav yapacağım. Her birinizin sınav notu, kendi sınav notunun %70'i ile grubun ortalamasının %30'u şeklinde belirlenecektir.
- Sınavdan aldığınız puanların ve ders içi performans notlarınızın ortalamasına göre bilen numaralarınızı yeniden belirleyeceğim.

7. Konunun işlenmesi

Araştırma kapsamında kesirler konusu işlenmiş ve uygulama 4 hafta sürmüştür. Bu konunun her bir kazanımına ait kavramsal ve işlemsel bilgiler yani o kazanıma ait tanım, terim, sembol ve örnekler bazen anlatım, bazen soru-cevap bazen de tartışma yöntemiyle işlenmiştir. Öğretmen bir kazanıma ait bilgiyi, özellikle 2. bilen, mümkün oldukça da 3. bilen öğrencilerin öğrendiğinden emin olmaya çalışmıştır. Hem kendisi örnek çözmüş hem de öğrencilere çözdürmüş, özellikle 2. bilenleri bazen de 3. bilenleri tahtaya kaldırmıştır. Ardından benzer örneklerin ve daha fazlasının olduğu çalışma yapraklarını öğrencilere dağıtmıştır. Bu esnada öğretmen öğrencilere “Herkes bu çalışma yaprağını bitirecek; lakin öncelikle işlediğimiz konuda anlamadığımız yerleri, 6. bilen 3. bilene, 4 ve 5. bilenler yanlarında oturan 3 veya 2. bilenlere, 3. bilenler 2. bilenlere, 2. bilenler de bana sorsun. Anlaşılmayan yer yoksa çalışma yapraklarını çözmeye başlayabilirsiniz. Çalışma yapraklarını çözerken de az önce dediğim şekilde yine yardımlaşın.” demiştir. Öğretmen gruplar

arasında gezerek yardımlaşmanın gerçekleşmesi için öğrencileri teşvik etmiş, doğru yapanları pekiştirmiş, özellikle 2. bilenlere yardımcı olmuş, dönüt ve düzeltme vermiştir. 3. bilenlere yardım etme sorumluluğu 2. bilenlerde olmakla birlikte, öğretmen zamanı kaldıkça 3. bilenlere de yardımcı olmuştur. Öğretmen, 2 ve 3. bilenlere, “*Yardım aldığımız gibi siz de arkadaşlarınıza yardım etmelisiniz.*” demiştir. Öğretmen bir grubun 2 veya 3. bilenine yardımcı olurken grubun diğer üyeleri isterlerse öğretmeni dinlemişler, isterlerse kendi işleri ile meşgul olmuşlardır. Konunun her bir kazanımına ait içerik bu şekilde işlenmiştir.

8. Konu işlendikten sonra yapılacaklar

Konu işlendikten sonra öğrenciler bu konudan sınav yapılmıştır. Her bir öğrencinin sınav notu, kendi sınav puanının %70'i ile grup ortalamasının %30'nun toplamı olarak hesaplanmıştır. Sınav değerlendirildikten sonra öğrencilere yardımlaşmadan ders içi performans notu verilmiştir. Sağlıklı bir ders içi performans notu verilebilmesi için derecelendirme ölçeği kullanılmış, öğretim sürecinde öğrenciler gözlenmiş, işe yarayacak notlar tutulmuş, öğrencilerin yardımlaşmadaki memnuniyetleri sorgulanmış ve not vermede göz önünde bulundurulmuştur.

Yapılan sınav ve verilen ders içi performans notlarının ortalamasına göre bilen dereceleri yeniden belirlenir ve gruplar yeni duruma göre dizayn edilir. Lakin bu araştırma kapsamında yeni bir uygulama yapılmadığından buna ihtiyaç duyulmamıştır.

Veri toplama araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, odak grup görüşmesinden, öğretmen günlüklerinden ve katılımcı gözlemden yararlanılmıştır.

Odak grup görüşmesi

Odak grup görüşmesi bir konu, ürün veya hizmet hakkında insanların ne düşündüğünü ve ne hissettiğini anlamak amacıyla dikkatle planlanmış bir tartışmalar serisidir (Krueger ve Casey, 2000'den akt., Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.152). Bu araştırmada EYT ile öğretim hakkında öğrencilerin tamamının görüşlerini tespit etmek için konu bittikten sonra öğrencilerle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesinde öğrencilere iki temel soru yöneltilmiş; görüşme, bu iki soru etrafında bir ders saati boyunca sürdürülmüştür. Bu sorulardan biri, “*Sadece öğretmen anlatımıyla mı yoksa bu şekilde mi ders işlemeyi tercih ediyorsunuz? Neden?*” sorusudur. Bu sorunun sınıfa sorulmasıyla verilen cevaplara göre görüşme, öğrencilerin sadece öğretmen anlatımıyla ders işlemeyi neden tercih etmediklerinin ve bu şekilde ders işlemeyi neden tercih ettiklerinin irdelenmesi ile sürdürülmüştür. EYT ile ilgili olumsuz durumları tespit etmeyi amaçlayan ikinci soru ise “*Bu şekilde ders işlemekte beğenmediğiniz yönler var mı? Varsa neler?*” şeklindedir. Öğrencilere sorular yöneltilmiş, her öğrenci cevap vermeye teşvik edilmiş, her soruda cevap veren öğrencilerin cevapları not edilerek “*Farklı bir şey söylemek isteyen var mı?*” sorusu tekrar tekrar sorularak öğrencilerin konu hakkındaki olumlu ve olumsuz bütün fikirlerinin açığa çıkarılması için çaba gösterilmiştir.

Günlük tutma

Günlükler, bireylerin kendileri için kaydettikleri, duygu, düşünce ve deneyimlerini içeren kişisel doküman ya da kayıtlardır (Ekiz, 2007). İnsanlar günlük yaşam içerisinde herhangi bir olayla karşı karşıya geldiklerinde düşünce ve duygularını günlüklerine kaydetmektedirler. Benzer bir durum araştırma yapmak isteyen öğretmenler için de geçerlidir (Ekiz, 2009). Bu çalışmada da öğretmen EYT ile öğretim yapılan ortamda gün içerisinde konuyla ilgili gerçekleşen olayları derslerden sonra günlüğüne kaydetmiştir.

Gözlem

Gözlem bir olayı, bir gerçeği, bir nesneyi iyi anlamak için, söz konusu olay, gerçek ve nesnenin, belirti ve koşullarını izleme ve inceleme işlemidir (Başaran, 1992'den akt., Gelen, 2007, s.126). Katılımcı gözlem ise araştırmacının gözlemlediği grubun bir parçası olduğu gözlem çeşididir (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Bu çalışmada da EYT ile öğretim yapılan ortamda gerçekleşen durumları okuyucuya yansıtabilmek için araştırmacının katılımcı gözlemci olduğu yapılandırılmamış gözlem yöntemi kullanılmıştır. Öğretim ortamındaki sözel iletişim süreci ve sözel olmayan davranışlar not edilmeye çalışılmıştır.

Verilerin analizi, betimsel analiz yöntemi ile yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölüm başarıya, yardımlaşmaya, tutuma, öğretmen ve öğrenci rollerine ve olumsuz durumlara yönelik yansımalar şeklinde alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Başarıya yönelik yansımalar

EYT ile öğretim boyunca öğrencilerin başarılarında olumlu yönde bir değişim gözlenmiştir. EYT ile öğretimden önce dersi anlamadığını söyleyen öğrencilerin, aldıkları yardımlar sonucunda konuları daha iyi anladıkları ve soruları daha iyi çözebildikleri görülmüştür. Örneğin; içine kapanık, utangaç, kendisine bir şey sorulduğunda heyecanlanıp, yanakları kızaran ve öylece donup kalan Ö9'un EYT uygulamaları esnasında arkadaşından yardım almaya çalıştığı, arkadaşının dönütlerini iyice dinlediği ve takip ettiği, çalışma kâğıdındaki soruları çözmek için istekli olduğu ve eskiye oranla daha iyi çözebildiği görülmüştür. Odak grup görüşmesinde Ö9, “Grup olduğumuzdan beri soru çözebiliyorum. Eskiden soruları çözemiyordum, soruları çözemediğim zaman kimseye sormuyordum. Anlamadan geçiyordum.” demiştir. Onun bu ifadeleri gözlem notlarını destekler niteliktedir ve öğrencilerin başarılarının olumlu yönde geliştiğini gösteren örneklerden biridir.

EYT ile öğretimde yardım alan öğrencilerin başarılarındaki ilerlemenin yanı sıra yardım eden öğrencilerin başarılarında da ilerleme olduğu görülmüştür. 2 ve 3. bilen öğrencilerin arkadaşlarına yardım ederken kendi yanlış ve eksiklerini daha rahat görüp düzelttikleri, öğrendiklerini tekrar edip, pekiştirdikleri görülmüştür. Odak grup görüşmesinde Ö7 “Arkadaşıma yardım edince ben de çok geliştim. Yardım ettiğim arkadaşlarımdaki başarıyı görmek çok sevindiriciydi.

Konuları bu sayede tekrar etmiş oldum. Yardım ettiğim arkadaşlar daha öne geçmek için gayret ettiler...” demiştir. Ö15 ise “*Bu şekilde öğrenmemiz, hem benim hem de arkadaşlarım için çok faydalı oldu. Grubumda 3. bilen olan arkadaşımın yanındakine yardımcı olması çok güzeldi. Grubumda bir kişi vardı kendini derse veremiyordu. O’na dikkatini derse vermesi ve soru çözmesi için yardım ettim. Arkadaşlarıma yardımcı olmak ve geliştiğini görmek çok güzeldi. Arkadaşlarımdan başarısını kendi başarım gibi sahiplendim ve bu şekilde yardımda bulundum.*” demiştir. Öğrencilerin bu ifadeleri gözlem notlarını destekler niteliktedir.

EYT’nin öğretime en önemli katkılarından biri de sınıftaki her öğrenciye dönüt ve düzeltme verilebilmesidir. Şöyle ki bir öğretmenin sınıftaki her öğrenciye dönüt ve düzeltme vermesi çok yorucu ve zaman alıcıdır. Bu teknikle öğretim sayesinde tüm öğrencilerin yaptıklarının tek tek kontrol edilerek öğrencilerin eksiklerinin tamamlanabildiği ve yanlışlarının düzeltilbildiği görülmüştür. Öğretmen 2. bilenlere, zamanı kalırsa 3. bilenlere, 2. bilenler yanlarında oturan 4 veya 5. bilenlere, 3. bilenler yanlarında oturan 4 veya 5. bilenlere ve 6. bilene dönüt ve düzeltme vermişlerdir. Ö7’nin “*...arkadaşlarıma yardımcı olurken ben de daha iyi öğreniyorum, yanlışlarımı düzeltebiliyorum. Ayrıca arkadaşımın yanlışlarını da düzeltebiliyorum ve eksiklerini tamamlayabiliyorum. Gruptaki her arkadaşıma anlatınca daha iyi anlıyorum ve unutmuyorum...*” ifadeleri bu durumu destekler niteliktedir.

EYT sayesinde öğrencilere dönüt ve düzeltme verilmesi öğrencilerin daha fazla soru çözmelerini sağlamıştır. Yaptıklarının doğru olduğu şeklinde dönüt alan öğrenciler çok sevinmiş ve daha fazla motive olarak soru çözmeye devam etmişlerdir. Bununla birlikte yaptıklarını kontrol ettirip yanlışlarına karşılık düzeltme alan öğrencilerin de konuyu daha iyi anladıkları ve daha fazla soru çözmek için istekli oldukları görülmüştür. Öğrenciler yardım edip, yardım aldıkça yapabildiklerini görmüş ve matematik dersine olan sevgilerinin arttığı gözlenmiştir. Ö1’in “*Yardım etme sorumluluğum olduğu için önce kendim konuları iyi anlayıp soruları doğru çözmeye çalıştım. Bu sayede arkadaşlarıma en iyi şekilde yardımcı olmaya çalıştım. Bu yöntem sayesinde 3. sınavda puanım yükseldi. Yaptığım her şeyin öğretmen tarafından kontrol edilmesi kendime olan güvenimi geliştirdi ve bu durum hem benim hem de arkadaşlarım için çok faydalı oldu.*” ve Ö10’nun “*Ö8 ilk başlarda çok yanlış yapıyordu. Ben ona yaptığı yanlışları anlattıktan sonra yanlışları düzeldi.*” şeklindeki ifadeleri bu durumu destekler niteliktedir.

Ayrıca bu teknik sayesinde bazı öğrencilerin kesirlerle ilgili problem türündeki alıştırmaları okuma isteklerinin arttığı ve problemleri çözmek için daha istekli oldukları görülmüştür. Daha önceki matematik derslerinde öğrencilerin içerisinde sözel ifadelerin ağırlıkta olduğu problemlerden ziyade daha çok sayısal ifadelerin olduğu soruları çözmeye çalıştıkları gözlenmişti. Fakat EYT uygulaması sayesinde problemleri okumaya dahi üşenip yapamayacağını düşünen öğrencilere bir güven geldiği, beraber okuyup tartışarak problem çözmenin onlar için daha keyifli hale dönüştüğü görülmüştür. Ö7’nin “*...Bazı arkadaşlarımdan problem çözme isteği ve okuma becerisi gelişti. Daha çok soru çözebildik.*” şeklindeki ifadeleri bu iddiayı destekler niteliktedir.

Yardımlaşmaya yönelik yansımalar

EYT sayesinde öğrenciler yardımlaşarak birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olmuşlardır. Bu teknik sayesinde öğretmen de her grubun bir üyesi olarak grupların 2. bilenlerine, zamanı kalırsa 3. bilenlerine yardımcı olmuştur. Öğretmen özellikle 2. bilene anlamadıkları bölümleri tekrar anlatmış, 2. bilenlerin çözdükleri soruları tek tek kontrol etmiştir. Öğretmen bir grubun 2 veya 3. bilene yardımcı olurken grubun diğer üyeleri isterlerse öğretmeni dinlemişler, isterlerse kendi işleri ile meşgul olmuşlardır. Öğretmen, 2 ve 3. bilene “*Yardım aldığımız gibi siz de arkadaşlarınıza yardım etmelisiniz.*” demiştir. Uygulama boyunca yardım etmeyi en iyi benimseyen öğrenciler genellikle 2. bilenler olmuştur. Arkadaşlarına yardımcı olmak için ellerinden geleni yapmış ve gruplarını bir hayli sahiplenmişlerdir.

Her grupta 2. bilen, konunun grup arkadaşları tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını tespit etmek için yardımcı kaynak kitaplardan seçtikleri sorularla sınavlar hazırlamış ve bu sınavları grup arkadaşlarına uygulayarak onlara not vermişlerdir. Bu uygulamadan önce derse katılmayan, başarısı düşük olan, ders esnasında başka şeylerle ilgilenen arkadaşlarındaki olumlu gelişmeyi görmek, yardım eden öğrencileri hem şaşırtmış hem de sevindirmiştir. Grup üyelerinin yardım alma noktasındaki istekli tavırları ve yardım alarak daha başarılı olmaları, 2 ve 3. bilenleri daha çok yardım etmeye teşvik etmiştir. Ö7’nin “*Yardım ettiğim arkadaşlarımdaki başarıyı görmek çok sevindiriciydi...*” ve Ö6’nın “*Arkadaşıma yardımcı olmak ve geliştiğini görmek çok güzeldi. Arkadaşlarımın başarısını kendi başarımla gibi sahiplendim ve bu şekilde yardımda bulundum.*” şeklindeki ifadeleri yardım etmeyi ne kadar benimsediklerinin birer göstergesidir. Ayrıca yardım alan öğrencilerden Ö10 “*Arkadaşıma bana yardım etmesi benim konuyu daha iyi anlamamı sağladı. Dersi arkadaşımın dinlemek bana çok faydalı oldu.*” ve Ö14’ün “*Bu yöntemle arkadaşımın istediğim zaman yardım alıp eksiklerimi, yanlışlarımı kapatabiliyorum.*” şeklindeki ifadeleri yardım almanın onlarda oluşturduğu memnuniyetin birer göstergesidir.

EYT sayesinde yardımlaşmanın öğretimde devamlılığı sağladığı görülmüştür. Şöyle ki 2 ve 3. bilenler sorumlu oldukları arkadaşlarına yardım ederek onların eksiklerini ve yanlışlarını gidermeye çalışmışlardır. Bir noktada eksiği giderilen yanlış düzeltilen öğrencinin öğrenmesi kesintiye uğramamış, daha istekli bir şekilde öğrenmeye devam etmiştir. Ö7’nin “*Grup içindeki yardımlaşma sayesinde ilerlediğimi gördüm. Bu beni çok mutlu etti. Arkadaşlarıma daha çok yardım etmek istedim... Yardım ettiğim arkadaşlar daha öne geçmek için gayret gösterdiler.*” şeklindeki ifadeleri bu durumu destekler niteliktedir.

Tutuma yönelik yansımalar

EYT öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarında olumlu yönde değişim meydana getirmiştir. Örneğin bu konu ile ilgili olarak Ö15’in “*Matematiği seviyordum önceden de ama şimdi daha çok seviyorum bütün dersler matematik olsun istiyorum.*” ve benzer şekilde Ö13’ün “*...yalnızken bir şey yapamıyordum, şimdi ise soruları zevkle ve istekle çözüyorum.*” şeklinde öğrencilerin bütün derslerin matematik olması isteklerini dile getirmeleri bu duruma en güzel örneklerdendir. Yine bir velinin gelip “*Hocam bizim çocuk diğer derslere hiç çalışmıyor, ödev yapmıyor. Sadece matematik sorusu çözüyor.*” ifadeleri öğrencilerin sevdikleri bir şeyle daha fazla meşgul olduklarını gösteren

bir durumdur. Aynı zamanda öğrencilerin çoğunun matematik derslerinin devamındaki teneffüslere çıkma isteklerinin azaldığı; bunun yerine sınıfta kalıp soru çözmeye devam ettikleri gözlenmiştir.

Önceden matematik dersine daha korkulu ve endişeli giren dersin bir an önce bitmesini bekleyen öğrencilerin bu uygulama ile derse daha hazır ve istekli girdikleri görülmüştür. Örneğin EYT ile öğretim boyunca öğrencilerin her gün dersten önceki teneffüste sıralarını EYT'ye göre düzenledikleri ve bunu aksatmadıkları görülmüştür. EYT sayesinde öğrencilerin matematik dersine karşı geliştirdikleri olumlu tutumun derse karşı duyulan kaygıyı azalttığı söylenebilir. Çünkü EYT ile öğretim boyunca, öğrencilerin sürekli iletişim içerisinde oldukları, sessiz sedasız bir köşede oturan öğrencinin olmadığı ve öğrencilerin daha neşeli oldukları gözlenmiştir. Yukarıda bahsi geçen Ö9 bu öğrencilerden biridir. Bunun nedeni öğrencilerin istedikleri anda arkadaşlarından yardım alabileceklerini bilmeleri ve bu sayede kendilerini güvende hissetmeleri olabilir. Bu güven öğrencileri eksiklerini gidermek ve daha çok soru çözümlerini öğrendiklerini pekiştirmek için cesaretlendirmiştir. Örneğin Ö17'nin "...kendimi matematik derslerinde daha iyi ve güvenli hissettim." ve Ö13'ün "Yalnızken bir şey yapamıyordum. Grupla daha iyi soru çözebilirim. Bir şey yapamayınca arkadaşşıma hemen sorabiliyorum." ifadeleri bu durumu destekler niteliktedir.

Odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular da EYT'nin öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ö7'nin "Bana verseler 100 soru hiç teneffüse çıkmadan çözerim. Matematiği artık daha çok seviyorum. Sevgim kat kat arttı." ve Ö17'nin "Matematikten nefret ediyordum. Şimdi matematiğe karşı çok büyük sevgim oluştu. Şimdi soru çözebilirim. Yardımlaşma sayesinde daha başarılı olduğumu hissediyorum." ifadeleri öğrencilerin matematik dersine karşı geliştirdikleri olumlu tutumu yansıtan örneklerdendir. Yine Ö6, Ö17'ye paralel olacak şekilde "Eskiden matematikle aram iyi değildi. Matematiği anlamıyordum. Şimdi matematiği anlamaya başladım ve daha çok soru çözebilirim. Bu da beni çok mutlu ediyor." şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Öğretmenin rolüne yönelik yansımalar

Kesirler konusunun her bir kazanımının öğretiminde, bazen anlatım, bazen soru-cevap bazen de tartışma yöntemi kullanılmış, öğretmen hem kendisi örnek çözmüş hem de öğrencilere çözdürmüştür. Özellikle 2. bilenleri bazen de 3. bilenleri tahtaya kaldırmıştır. Ardından benzer örneklerin ve daha fazlasının olduğu çalışma yapraklarını öğrencilere dağıtmış ve öğrencilere "Herkes bu çalışma yaprağını bitirecek; lakin öncelikle işlediğimiz konuda anlamadığınız yerleri, 6. bilen 3. bilene, 4 ve 5. bilenler yanlarında oturan 3 veya 2. bilenlere, 3. bilenler 2. bilenlere, 2. bilenler de bana sorsun. Anlaşılmayan yer yoksa çalışma yapraklarını çözmeye başlayabilirsiniz. Çalışma yapraklarını çözerken de az önce dediğim şekilde yine yardımlaşın." demiştir. Öğrenciler işbirliği içinde görevlerini tamamlamaya çalışırken öğretmen de gruplar arasında gezerek özellikle 2. bilenlere yardımcı olmuş onlara dönüt ve düzeltme vermiştir. 3. bilenlere yardım etme sorumluluğu 2. bilenlerde olmakla birlikte, öğretmen zamanı kaldıkça 3. bilenlere de yardımcı olmuştur. Öğretmen çeşitli ifadelerle 2 ve 3. bilenleri yardım etmeye teşvik etmiştir. Örneğin, 2

ve 3. bilenlere sürekli “Yardım aldığımız gibi siz de arkadaşlarınıza yardım etmelisiniz.” demiştir. Özellikle 2. bilenlerin yaptıklarını tek tek kontrol edip gerekli dönüt ve düzeltmeleri verdikten sonra onlara “Nasıl ki ben senin yaptıklarını tek tek kontrol ediliyorsam, sen de arkadaşlarının yaptıklarını bu şekilde kontrol etmelisin. Böylece öğrendiklerini daha iyi pekiştirmiş olursun.”, yine doğru çözümü yapan 2 ve 3. bilenlere “Aferin, çok güzel gidiyorsun. Arkadaşının da doğru bir şekilde ilerlemesine yardımcı ol.” demiştir.

Öğrencinin rolüne yönelik yansımalar

EYT ile öğrenciler yardım alan ve yardım eden rollerini üstlenmişlerdir. Sınıftaki her öğrenci yardım alan konumunda olmuştur. 2 ve 3. bilen öğrenciler ise daha çok yardım eden konumunda olmuştur. Uygulama boyunca öğrencilerin daha çok yardım eden konumunda olmak istedikleri görülmüştür. Yardım etmek öğrencilerin gözünde değerli bir rol olarak görülmüştür. Bunun sebebi yardım eden 2 ve 3. bilen öğrencilerin sınıfın başarılı öğrencileri olmaları ve özellikle 2. bilenlerin direk öğretmenden yardım alan öğrenciler olmaları olabilir. Diğer bir ifadeyle öğrenciler uygulama boyunca yardım alan rolünden yardım eden rolüne geçmek için çalışmışlardır. EYT’de rollerin değişebileceği ihtimali öğrencilerin çalışmalarının dinamik olmasını sağlamıştır. Bu yüzden öğrenciler konu sonunda yapılacak olan sınavı çok önemsemiş, bilen sıralarının değişip değişmeyeceği onları heyecanlandırmış ve meraklandırmıştır.

Öğrencilerin yardım eden konumunda olmayı istemelerinin yanı sıra yardım etme sorumluluğunun da farkında oldukları Ö1’in “Yardım etme sorumluluğum olduğu için önce kendim konuları iyi anlayıp, soruları doğru çözüp, arkadaşlarıma en iyi şekilde yardımcı olmaya çalıştım.” şeklindeki sözlerinden rahatlıkla anlaşılmaktadır. Ayrıca 2. bilen öğrenciler grup arkadaşlarını çok iyi benimsemiş ve onların gelişimi için yardım etmenin de ötesine geçerek bir öğretmen edasıyla hareket etmişlerdir. Bunun için 2. bilenler konuların grup arkadaşları tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için evde yardımcı kaynak kitaplardan hazırladıkları yazılı sınavları teneffüslerde grup arkadaşlarına uygulamış ve sonuçlarını değerlendirerek öğretmenle bu sonuçları sığağı sığağına paylaşmışlardır. 2. bilenlerin yaptıkları sınavlarda arkadaşlarındaki gelişmeleri görmek onları mutlu etmiştir. Ö6’nın “Arkadaşlarıma yardımcı olmak ve geliştiğini görmek çok güzeldi. Arkadaşlarımla başarısımı kendi başarımla gibi sahiplendim ve bu şekilde yardımda bulundum.” sözleri bu duruma en güzel örneklerdendir. Bu uygulamaları gerçekleştirirken öğrencilerin uyum içinde olması da göze çarpan en güzel gelişmelerden biri olmuştur.

Olumsuz durumlara yönelik yansımalar

Yardımlaşmadaki Aksaklıklar: Bazı 3. bilenler gruplarındaki 2. bilenlerden yardım almak yerine sürekli öğretmenden yardım almak istemişlerdir. Bununla ilgili olarak 3. bilen Ö17, 2. bilen Ö7 den yardım almak istememiştir. Ö17 “Ö7’den memnun değilim. Ben soruları kendi başıma çözebiliyorum ve konuyu iyi anlıyorum. Bana yardımcı olmasını istemiyorum.” şeklindeki düşüncelerini öğretmenle paylaşmıştır. Buna karşılık öğretmen Ö17’ye “Yardımlaşmadaki

amacımız tüm sınıfın derse katılmasını sağlamak. Ayrıca kimse kimseden üstün değil. Bir daha ki sınavda sen de 2. bilen olabilirsin. Benim aynı derste hepinizin yaptıklarını kontrol etmem ve dönüt vermem mümkün değil. Şimdi duygularımızı bir kenara bırakalım ve kendimizi geliştirmek için yardımlaşarak çalışalım.” demiştir. Öğretmen yine ara ara Ö17 ile konuşmaya devam etmiştir. Ö17'nin yaşadığı bu uyum probleminin zamanla aşıldığı gözlenmiştir. Hatta Ö17 bu uygulamanın çok faydalı olduğunu dile getirmeye başlamıştır.

Yarış: Bu teknikle ders işlerken grup içinde yardımlaşmanın yanında, 2. bilen öğrenciler arasında yarış hali de olmuştur. Bu durum 2. bilenlerin kendi sorularını bir an önce çözüp bitirmeye çalışmalarını dolayısıyla hızlı bir şekilde ilerlemelerini sağlamıştır. Ö6'nın “*Bazı takım arkadaşlarımın sadece kendi sorularını çözmeye gayretinde olduğunu gördüm...*” şeklindeki ifadesi gözlem notlarıyla paralellik göstermektedir. Bu olumlu bir gelişmedir; lakin yarış hali bazen 2. bilen öğrencilerin kendi işlerine daha çok odaklanmalarına ve yardım etme isteklerinin azalmasına sebep olmuştur. Bu durumda öğretmen, yardım eden öğrencilere daha yüksek ders içi performans notu vereceğini ifade ederek onları yardım etmeye teşvik etmiş ve olumsuz durumu ortadan kaldırmaya çalışmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma kapsamında 5. sınıf kesirler konusunda EYT ile öğretim yapılmıştır. Konunun bitiminde öğrenciler ile odak grup görüşmesi yapılmış, uygulama boyunca öğrenciler gözlenmiş ve öğretmen tarafından günlük tutulmuştur. Araştırmanın bulgularından aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

EYT ile öğretim, öğrencilerin başarılarında olumlu yönde gelişme sağlamıştır: EYT ile öğretim boyunca öğrencilerin başarılarında olumlu yönde bir değişim olmuştur. Öğrenciler, aldıkları yardımlar sonucunda konuları daha iyi anlamış ve soruları daha iyi çözebilmişlerdir. Johnson, Johnson ve Stanne (2000) de işbirlikli öğrenme yöntemine ait 8 farklı tekniğin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini bir meta analiz çalışması ile araştırmışlar ve bu anlamda 164 farklı çalışmayı incelemişlerdir. Sonuç olarak tüm işbirlikli öğrenme tekniklerinin başarıya olumlu etkisinin olduğunu görmüşlerdir. Öğrencilerin başarılı olmalarındaki en büyük etken yardımlaşmaları, dönüt ve düzeltme almaları olmuştur. Öğrenciler arkadaşlarına yardım ederken kendi yanlış ve eksiklerini daha rahat görüp düzeltmişler, öğrendiklerini tekrar edip pekiştirmişlerdir. Bu teknikle öğretim sayesinde tüm öğrencilerin yaptıkları tek tek kontrol edilerek eksikleri tamamlanabilmiş ve yanlışları düzeltilebilmiştir. EYT sayesinde öğrencilere dönüt ve düzeltme verilmesi öğrencilerin daha fazla soru çözmelerini sağlamıştır. Bununla birlikte yaptıklarını kontrol ettirip yanlışlarına karşılık düzeltme alan öğrenciler konuyu daha iyi anlamış ve daha fazla soru çözmek için istekli olmuşlardır. Nitekim Yıldırım (2014) da yaptığı çalışmada EYT sayesinde gerçekleşen yardımlaşmanın ve öğrencilere sağlanan dönüt ve düzeltmenin başarıyı artırma da etkili olduğunu ifade etmiştir.

EYT ile öğretim, öğrencilerin yardımlaşmalarını sağlamıştır: EYT sayesinde öğrenciler yardımlaşarak birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olmuşlardır. Bu teknik sayesinde öğretmen

de her grubun bir üyesi olarak grupların 2. bilenlerine zamanı kalırsa 3. bilenlerine, 2. bilenler yanlarında oturan 4 veya 5. bilenlere, 3. bilenler yanlarında oturan 4 veya 5. bilenlere ve 6. bilene yardımcı olmuştur. Uygulama boyunca yardım etmeyi en iyi benimseyen öğrenciler genellikle 2. bilenler olmuştur. Arkadaşlarına yardımcı olmak için ellerinden geleni yapmış ve gruplarını bir hayli sahiplenmişlerdir. Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan (2015), 6 ilde 36 okul, 288 öğretmen ve 2120 öğrenciyle yapılan işbirlikli öğrenmeyi konu aldıkları eserlerinde işbirlikli öğrenmede öğrencilerin bireysel sorumluluklarının devam etmesinin yanında, birbirlerine karşı sorumluluklarının da geliştiğini ifade etmişlerdir. Grup üyelerinin yardım alma noktasındaki istekli tavırları ve yardım alarak daha başarılı olmaları, 2 ve 3. bilenleri daha çok yardım etmeye teşvik etmiştir. EYT'nin bir gereği olan yardımlaşma öğretimde devamlılığı sağlamıştır. Verilen dönüt ve düzeltmeler sayesinde eksiği giderilen yanlış düzeltilen öğrencinin öğrenmesi kesintiye uğramamış, daha istekli bir şekilde öğrenmeye devam etmiştir. Reece & Walker (2007) da dönüt ve düzeltmenin sonraki öğrenmelere öğrencileri motive etmesi açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir.

EYT ile öğretim, öğrencilerin matematiğe karşı tutumunu olumlu yönde geliştirmiştir: EYT öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarında olumlu yönde değişim meydana getirmiştir. Gelici (2011) de yaptığı çalışmada işbirlikli öğrenmenin matematik dersine karşı tutuma olumlu etki ettiğini ifade etmiştir. EYT sayesinde öğrencilerin matematik dersine karşı geliştirdikleri olumlu tutumun derse karşı duyulan kaygıyı da azalttığı gözlenmiştir. Bunun nedeni öğrencilerin istedikleri anda arkadaşlarından yardım alabileceklerini bilmek ve bu sayede kendilerini güvende hissetmeleri olmuştur. Bu güven öğrencileri eksiklerini gidermek ve daha çok soru çözerek öğrendikleri pekiştirmek için cesaretlendirmiştir. Gilchrist (2004) de Kessler vd. (1985) ve Valentino (1991)'dan işbirlikli öğrenmenin derse karşı duyulan kaygıyı azalttığını aktarmıştır. Kurnaz-Yaşar (2019) da yaptığı çalışmada EYT'nin matematiğe karşı ilgisiz ve kaygılı olan öğrencilerin bu derse yönelik tutum, ilgi ve heyecanlarında olumlu yönde değişim meydana getirdiğini ifade etmiştir. EYT ile öğretimde öğrencilerin çoğunun matematik derslerinin devamındaki teneffüslere çıkma isteklerinin azaldığı; bunun yerine sınıfta kalıp soru çözmeye devam ettikleri gözlenmiştir. Bayrakçeken vd. (2015) söz konusu eserlerinde işbirlikli öğrenmenin çoğunlukla gözden kaçan ve dile getirilmeyen bir faydasının da öğrencilerin çalışmalarına ders dışında da devam etmeleri olduğunu ifade etmişlerdir.

EYT ile öğretim, öğretmen ve öğrenci rollerini değiştirmiştir: EYT ile sınıfta bir yardımlaşma ağı oluşmuştur. Öğretmen bu yardımlaşma ağına yardımlaşmayı başlatan, yönlendiren ve kontrol eden konumlarında rol almıştır. Açıkgöz (1992; 2007) de benzer şekilde işbirliğine dayalı öğrenme ortamlarında öğretmenin artık anlatım yöntemi ile öğretimde olduğu gibi sürekli bilgi aktarıcı olmadığını, öğrencilerin bilgiye ulaşması için yol gösterici, destekleyici, yönlendirici, kaynak kişi konumunda olduğunu ifade etmiştir.

EYT ile öğrencilerin yardım alan ve yardım eden rolleri olmuştur. Sınıftaki her öğrenci yardım alan konumunda olmuştur. Yardım eden konumunda ise daha çok 2 ve 3. bilen öğrenciler olmuştur. Açıkgöz (1992) de benzer şekilde işbirliğine dayalı öğrenme ortamlarında öğrencilerin bazen öğretici bazen de öğrenci olduğunu ifade etmiştir. EYT ile öğretimde yardım

eden öğrenciler kendilerini öğretmen gibi hissetmişlerdir. Benzer şekilde Yıldırım (2014) da söz konusu çalışmasında yardım eden öğrencilerin kendilerini öğretmen gibi hissettiklerini ifade etmiştir. EYT'de rollerin değişebileceği ihtimali öğrencilerin çalışmalarının dinamik olmasını sağlamıştır. Bu yüzden öğrenciler konu sonunda yapılacak olan sınavı çok önemsemiş, bilen sıralarının değişip değişmeyeceği onları heyecanlandırmış ve meraklandırmıştır. Bu uygulamaları gerçekleştirirken öğrencilerin uyum içinde olması da göze çarpan en güzel sonuçlardan biri olmuştur.

EYT ile öğretimde olumsuz durumlar da olmuştur: Bunlardan biri bazı 3. bilenlerin gruplarındaki 2. bilenlerden yardım almak yerine sürekli öğretmenden yardım almak istemeleri, bir diğeri ise 2. bilen öğrenciler arasında yarış halinin, bazen bu öğrencilerin kendi işlerine daha çok odaklanmalarına ve yardım etme isteklerinin azalmasına sebep olmasıdır. Her iki olumsuzluk da öğretmenin EYT' de var olan özelliklerden işe yarayanları vurgulamasıyla azaltılmaya çalışılmış ve bunda başarılı olunmuştur. Birinci olumsuzluğun yaşandığı durumlarda öğretmen her ne kadar imkan buldukça 3. bilenlere de yardımcı olsa da 3. bilenlerin sadece 2. bilenlerden yardım istemesi gerektiğini vurgulayabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçların öğretmenlere sınıf-içi uygulamalar ve özellikle sınıf yönetimi alanında yardımcı olacağı düşünülmektedir. Çünkü yardımlaşma ağı içerisinde öğrencilerin tümü aktif bir şekilde çalıştıklarından ve ihtiyaç duydukları anda yardım alabildiklerinden dersten kopmamış ve öğrenmelerine devam etmişlerdir. Bu durum da sınıf yönetimini kolaylaştırmıştır. Benzer şekilde Yıldırım (2014) da söz konusu çalışmasında EYT ile öğretim yapılan ortamda her öğrencinin görevi net olarak belli olduğundan ve daha da önemlisi kendi öğrenmesi veya arkadaşının öğrenmesi ile meşgul olduğundan sınıf yönetiminin kolaylaştığını ifade etmiştir.

Araştırmanın sonuçları göstermektedir ki işbirlikli öğrenme kapsamında geliştirilen EYT ile öğretim yapılan ortamın betimi ile işbirlikli öğrenme ile öğretim yapılan ortamların betimi oldukça benzerdir. Dahası işbirlikli öğrenme kapsamında EYT ile öğretim yapılırsa işbirlikli öğrenmeye atfedilen bazı sınırlılıklar da azalmaktadır. O halde EYT, işbirlikli öğrenme ile öğretim yapacak öğretmenler için önemli bir alternatiftir. En azından EYT ile öğretim yapılarak öğretimde akademik başarısı yüksek öğrencilerin yardımından veya öğreticiliğinden faydalanılabilir.

Elde edilen sonuçlara göre araştırmacılara da şu önerilerde bulunmak yerinde olacaktır: (1) Benzer araştırmalar, öğrenci sayısı işbirlikli öğrenmeye uygun başka sınıflarda da yapılabilir. (2) Deneysel çalışmalarla EYT'nin başarıya ve tutuma etkisi araştırılabilir. (3) EYT ile öğretim yapan farklı öğretmenlerin görüşleri ele alınabilir. (4) Farklı derslerde de EYT'nin başarıya etkisi araştırılabilir. (5) Farklı sınıf düzeylerinde EYT'nin etkililiği araştırılabilir.

Kaynaklar

- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram araştırma uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası
Açıkgöz, K. Ü. (2007). *Etkili öğrenme ve öğretme*. (7. Baskı). İzmir: Biliş Yayın

- Açıkgöz, K. Ü. (2011). *Aktif öğrenme*. (12. Baskı). İzmir: Biliş Yayın.
- Bahar, M. (2002). İşbirlikli öğrenme: Eleştirel bir analiz. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(4), 18-25.
- Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. (4. Baskı). Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Bayat, Ö. (2004). The effects of cooperative learning activities on student attitudes towards english reading courses and cooperative learning. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K. ve Doğan, A. (2015). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2017). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ekinci, N. (2010). İşbirliğine dayalı öğrenme. Ö. Demirel (Ed), *Eğitimde yeni yönelimler içinde*, (4. Baskı), (s. 93-109). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2007). Bilimsel araştırmalarda nitel veri analizi ve yorum. D. Ekiz (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde*, (1. Baskı), (s. 189-217). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Gelen, İ. (2007). Bilimsel araştırmalarda veri toplama teknikleri. D. Ekiz (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde*, (1. Baskı), (s. 239-332). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Gelici, Ö. (2011). İşbirlikli öğrenme tekniklerinin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi cebir öğrenme alanındaki başarı, tutum ve eleştirel düşünme becerilerine etkileri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Gilchrist, H. J. (2004). The use of small groups to facilitate learning in adult basic education mathematics. MA. Saint Francis Xavier University, Antigonish, Nova Scotia.
- Gillies, R. M. (2008). Teachers' and students' verbal behaviours during cooperative learning. R. M. Gillies, A. Ashman & J. Terwel (Ed.), *In the teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom*, (p. 238-257). New York: Springer.
- Hossain, A. & Tarmizi, R. A. (2012). Effects of cooperative learning on students' achievement and attitudes in secondary mathematics, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93(2013), 473 – 477
- Karali, Y. & Aydemir, H. (2018). The effect of cooperative learning on the academic achievement and attitude of students in mathematics class, *Educational Research and Review*, 13(21), 712-722
- Kurnaz-Yaşar, E. (2019). Çok yönlü gelişimsel matematik öğretimi uygulamalarının öğretmen ve öğrencilerin gelişimine etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Stanne, M. B. (2000). Cooperative learning methods: A meta analysis. <https://www.researchgate.net/publication/220040324> adresinden edinilmiştir.
- Jolliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the classroom: Putting it into practise*. (1st Edition). London: Paul Chapman Publishing.
- Owens, J. E. (2013). Cooperative learning in secondary mathematics: research and theory. J. E. Pederson & A. D. Digby (Ed.), *In secondary schools and cooperative learning: Theories, models and strategies*, (p. 153-183). New York: Routledge
- Reece, I. & Walker, S. (2007). *Teaching training and learning*. (6th Edition). Britain: Business Education Publishers.
- Senemoğlu, N. (2011). *Kuramdan uygulamaya gelişim öğrenme ve öğretim*. (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2014). Çok yönlü gelişimsel matematik öğretimi modelinin öğrencilerin başarısına etkisi ve öğretim ortamından yansımalar. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Yıldırım, İ. (2015). *Çok yönlü gelişimsel matematik öğretimi*. (1. Baskı). Trabzon: Mert Form Matbaacılık.
- Yin, R. K. (2015). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Zakaria, E., Chin, L. C. & Daud, M. Y. (2010). The effects of cooperative learning on students' mathematics achievement and attitude towards mathematics, *Journal of Social Sciences*, 6(2), 272-275.